



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

**CORSO DI LAUREA IN
PEDAGOGIA**

**“I Problemi della Pedagogia”:
temi rilevanti e comparazione pedagogica
La direzione di Luigi Volpicelli dal 1955 al 1965**

RELATORE

Prof. Carla Callegari

LAUREANDA Prando Pamela

Matricola 2058027

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	3
Capitolo 1: La vita di Luigi Volpicelli	6
1.1 L'esordio di Volpicelli	6
1.1.1 Primi studi e ricerche	6
1.1.2 Il contatto con il regime fascista	9
1.1.3 Il contributo alla <i>Carta della scuola</i>	15
1.2 Esperienze editoriali e riflessioni pedagogiche	20
1.2.1 L'immediato dopoguerra e il mensile " <i>il Montaigne</i> "	20
1.2.2 Nuova collana: "I Problemi della Pedagogia"	24
1.2.3 La rivista bimestrale: "I Problemi della Pedagogia"	27
1.3 La presenza di Volpicelli nello sviluppo della scuola	31
1.3.1 Scuola media unica	31
1.3.2 Scuola secondaria superiore	34
CAPITOLO 2: Il problema della scuola e della formazione degli insegnanti nella rivista "I Problemi della Pedagogia"	38
2.1. Riforme scolastiche	38
2.1.1 Scuola nel dopoguerra e analfabetismo	38
2.1.2 Il problema della scuola media	43
2.2. Per una migliore formazione degli insegnanti	50
2.2.1 Insegnanti in America e Germania	50
2.2.2 Confronto con il sistema italiano	60
CAPITOLO 3: I mezzi di comunicazione di massa nella rivista "I Problemi della Pedagogia"	71
3.1. La televisione	71
3.1.1 Gli effetti della televisione	71
3.1.2 Atti del Convegno di Milano	77
3.2. Cinema	87
3.2.1 Considerazioni pedagogiche	87
3.2.2 L'influenza della società industrializzata sulla gioventù	97
CAPITOLO 4: L'educazione alla socialità e il lavoro nella rivista "I Problemi della Pedagogia"	103
4.1. Educazione alla socialità	103
4.1.1 Nel pensiero di Maria Montessori	103
4.1.2 Nel pensiero di John Dewey	111
4.1.2.1 L'educazione attiva	115
4.1.3 Nella vita familiare	120
4.2. Pedagogia del lavoro	126
4.2.1 Valore pedagogico del lavoro	126
4.2.2 L'educazione dell'adulto	131
CONCLUSIONE	138
BIBLIOGRAFIA	143
SITOGRAFIA	145

INTRODUZIONE

Le motivazioni che mi hanno spinto ad approfondire le tematiche presenti all'interno di questa tesi dal titolo *“I Problemi della Pedagogia”*: temi rilevanti e comparazione pedagogica, *La direzione di Luigi Volpicelli dal 1955 al 1965*, derivano innanzitutto dal mio interesse suscitato dalla frequenza al corso di “Storia comparata dell'educazione” tenuto dalla professoressa Carla Callegari durante il corso magistrale di Pedagogia, in particolare dall'argomento riguardante il contributo di Luigi Volpicelli nella tradizione italiana degli studi comparativi. Luigi Volpicelli, a partire dal secondo dopoguerra, si è sempre impegnato di far entrare in Italia “aria nuova”, promuovendo la conoscenza dei grandi movimenti pedagogici europei, soprattutto grazie alla collaborazione con l'editore Armando Armando che, con la sua casa editrice AVIO, è stato tra i più attivi sia nella pubblicazione di volumi di comparativisti italiani, sia nella traduzione di opere di pedagogisti stranieri. I due autori hanno operato a favore di una internazionalizzazione della pedagogia italiana e di un dialogo costante tra le differenti voci della pedagogia, anche di diverso orientamento culturale.

Tuttavia, nella presente tesi mi sono occupata principalmente di consultare la rivista bimestrale *“I Problemi della Pedagogia”* avviata nel 1955 e che Volpicelli ha diretto per trent'anni. La rivista omonima alla collana delle edizioni Armando è divenuta una tribuna dei più vivaci dibattiti pedagogici, ma soprattutto un'occasione per molti giovani che ambivano ad affermarsi. Di conseguenza, oltre ad analizzare la vita e le esperienze editoriali dell'autore, ho cercato di ricostruire l'intensa e fitta rete di rapporti, intessuta dal professore con personalità del mondo politico e culturale. Al pedagogista viene assegnata la metafora del viaggiatore proprio per la versatilità della produzione scientifica, culturale e didattica, caratterizzata dalla preferenza a trattare tematiche sempre nuove, suggestive e all'avanguardia, nel momento storico in cui furono proposte e da una poliedricità di interessi: dai problemi organizzativi e didattici della scuola di ogni ordine e grado a quelli della formazione degli insegnanti, dall'analfabetismo alla formazione permanente, dal valore educativo dei mezzi di comunicazione di massa a quello del lavoro, dall'educazione alla socialità a quella dell'adulto. Perciò, la mia domanda di ricerca si basa esattamente sulla presenza o assenza di questa serie di temi rilevanti e sulla

comparazione pedagogica all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia" di Luigi Volpicelli dal 1955 al 1965.

Per quanto riguarda la ricerca e l'utilizzo delle fonti, su cui si basa la tesi, ho provveduto a cercare tramite Galileo Discovery, ovvero lo strumento che il sistema bibliotecario dell'Università di Padova mette a disposizione per trovare tutte le risorse, dove fosse posizionata la rivista "I Problemi della Pedagogia". Questo passaggio, insieme alla consultazione della rivista, è stato quello più lungo anche perché la rivista dagli anni 1960-1965 si trovava presso il deposito di Legnaro per cui ho dovuto richiedere il suo trasferimento alla Biblioteca Beato Pellegrino. Le annate 1955-1959 fortunatamente erano già disponibili presso la Biblioteca Statale del Monumento Nazionale di Santa Giustina, di conseguenza sono state le prime che ho consultato, insieme ad un'altra parte della rivista ("La scuola e la pedagogia americana", n. 4-5, 1957) presente nella Biblioteca di Scienze Politiche. Ulteriori due testi fondamentali nella stesura della tesi sono stati quello di Elena Zizioli, *Luigi Volpicelli, un idealista "fuori dalle formule"*, e quello di Carla Callegari, *Gli studi comparativi in educazione, Approcci, modelli, ricerche*. Di grande aiuto per il reperimento delle fonti e la stesura della tesi è stata anche la frequentazione al "Laboratorio di ricerche comparative in educazione" tenuto dalla professoressa Giulia Fasan.

Il lavoro è articolato in quattro capitoli:

Il primo capitolo "La vita di Luigi Volpicelli" ripercorre l'itinerario umano e culturale dello studioso, sullo sfondo delle trasformazioni politiche, culturali e scolastiche italiane, lungo l'arco del Novecento. Nel ripercorrere gli esordi del pedagogista, si sono giustificate le scelte giovanili come l'adesione all'idealismo e l'impegno con il Ministro G. Bottai per una modernizzazione del sistema scolastico e un rinnovamento della didattica. Inoltre, si sono analizzate le imprese editoriali di Volpicelli, in particolare il mensile "il Montaigne", la collana e la rivista omonima "I Problemi della Pedagogia". Gli argomenti dei seguenti tre capitoli fanno riferimento alle tre tematiche che mi sono sembrate più ricorrenti ed interessanti dopo un'approfondita consultazione della rivista "I Problemi della Pedagogia", anche in base al periodo storico trattato.

Il secondo capitolo "Il problema della scuola e della formazione degli insegnanti nella rivista: I Problemi della Pedagogia" tratta del problema dell'analfabetismo nella scuola del dopoguerra attraverso articoli dello stesso Volpicelli, ma anche di altri

importanti studiosi. Centrale in questi anni è anche il dibattito sul problema del riordino della scuola media per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni a cui il nostro pedagogista ha partecipato con tanto interesse, andando a guardare come è stato risolto negli altri Paesi. Un'ultima problematica è quella relativa alla formazione degli insegnanti, infatti per portare un contributo al riordinamento e all'elevazione della scuola in Italia, Volpicelli ha inserito nella sua rivista articoli riguardanti la preparazione degli insegnanti in America e in Germania, che mi hanno permesso di fare una comparazione con l'Italia.

Il terzo capitolo "I mezzi di comunicazione di massa nella rivista: I Problemi della Pedagogia" da come si può intuire prende in esame gli effetti della diffusione dei mass media, in particolare Volpicelli propone nella sua rivista una discussione sul valore educativo della televisione e del cinema, molto importanti ritengo i dibattiti negli Atti del Convegno Nazionale di Milano, e l'influenza della società industrializzata sui giovani. In questo capitolo fondamentali sono stati gli articoli di Giovanni Maria Bertini, Flores D'Arcais ed Evelina Tarroni, studiosi che hanno ampiamente contribuito all'analisi critica sui mezzi di comunicazione di massa in Italia.

Per concludere, il quarto capitolo "L'educazione alla socialità e il lavoro nella rivista: I Problemi della Pedagogia" cerca, in primo luogo, di comprendere come avviene lo sviluppo del senso sociale, nel pensiero di Maria Montessori, poi nel pensiero di John Dewey in comparazione con Kerschensteiner ed infine nella vita familiare. In secondo luogo, le ultime tematiche riguardano il valore pedagogico del lavoro, e la storia e complessità dell'educazione dell'adulto.

Capitolo 1: La vita di Luigi Volpicelli

1.1 L'esordio di Volpicelli

1.1.1 Primi studi e ricerche

Luigi Volpicelli, ultimo di cinque fratelli, nasce a Siena il 13 giugno 1900. Si trasferì con la famiglia nella capitale ancora da bambino, dove successivamente morì il 18 giugno 1983. Trascorse gran parte della sua infanzia, durante l'estate, in Ciociaria, nel paese della madre Giuseppina Colabucci e del padre Giosafat Antonio, colto professore. Per quanto riguarda gli studi superiori il giovane Volpicelli si orientò verso l'istituto "Umberto I", liceo classico che godeva di un'ottima reputazione infatti ricevette una seria preparazione. Egli visse questi anni con un atteggiamento arguto ed esuberante, consapevole di far parte di un'élite privilegiata e conseguì la sua licenza nell'anno scolastico 1916-1917. Non aveva potuto partecipare ed arruolarsi alla Grande Guerra a causa della sua giovane età ma visse questa esperienza attraverso i racconti dei suoi fratelli maggiori, Dante ed Arnaldo.

Il clima familiare che respirava Volpicelli godeva del privilegio degli studi, di richiami spirituali, di insegnamenti educativi che lo portarono ad iscriversi alla Facoltà di Giurisprudenza, anche a seguito della sua convinzione che, attraverso lo studio del diritto, avrebbe potuto indagare e comprendere meglio la complessità dell'agire umano. Il giovane si interessò soprattutto al corso di diritto penale, tenuto da un celebre giurista (Enrico Ferri) e conclusi gli studi, nella sua tesi decise di affrontare una questione dibattuta e controversa, ossia se era da considerarsi reato la sottrazione di un bene di minimo valore e, in caso positivo, quale poteva essere la pena adeguata. Volpicelli padroneggiava con competenza le materie tecniche del diritto e attraverso le sue parole si può cogliere il suo interesse per la questione morale ed etica, infatti cercava di dimostrare che non era il valore della cosa sottratta, ma la volontarietà a determinare il reato. La riflessione volpicelliana recuperava concetti come responsabilità e libero arbitrio, i quali portavano dei ripensamenti all'interno del sistema concettuale del celebre giurista perché il reato non poteva essere giustificato come sinonimo di disagio e contrastato solo con misure di sicurezza orientate in senso preventivo. Successivamente, nel 1922 il giovane decise di iscriversi alla Facoltà di Lettere e Filosofia per seguire le lezioni di Gentile e gli venne inoltre riconosciuta la possibilità di abbreviazione del corso visto che nel corso di

laurea precedente aveva dimostrato dimestichezza nelle materie filosofiche e uno spiccato interesse per la letteratura. Il giovane si era guadagnato la stima di Gentile entrando a far parte della sua scuola romana e attraverso lo studio sul carteggio Buzzetti-Lamennais¹, pubblicato nel 1928 sul “Giornale critico della Filosofia italiana”. Durante la sua carriera universitaria, essendo rivolto verso l’insegnamento, aveva ottenuto l’incarico di supplente al liceo “T. Tasso” di Roma, mentre subito dopo il conseguimento della laurea vinse il concorso per la cattedra di italiano e storia presso il Regio Istituto Tecnico di Rovigno, però pur di non rinunciare agli studi preferì rimanere a Roma.

Frequentando l’Istituto Nazionale Fascista di Cultura, Luigi Volpicelli si interessò a tematiche ed a figure come Giolitti, Cavour, Carlo Alberto, Mazzini, autori rivisitati in quegli anni dall’élite culturale gentiliana, infatti in questi primi studi possiamo rilevare un recupero dello spirito rivoluzionario risorgimentale. Inevitabile fu per chi faceva parte dell’élite gentiliana la scelta della militanza nel Partito Fascista, tra cui ovviamente anche Volpicelli, il quale affermava che l’idealismo, interpretato come il movimento più significativo dell’Italia moderna, racchiudeva “un’esigenza politica assai vivace che avesse da suggerire non certe azioni, certe riforme, certi istituti programmaticamente fissati, sebbene un alito di concretezza di storicismo, un senso spiccato per i valori morali della vita politica”².

Per quanto riguarda gli esordi di Volpicelli, oltre a richiamare il suo interesse per l’ambito estetico-letterario di quegli anni, aveva iniziato da giovanissimo a collaborare con un settimanale di lettere, scienze ed arti chiamato “La Fiera Letteraria”, fondato nel 1925 a Milano da Umberto Fracchia e poi trasferito sotto la guida di Giovanni Battista Angioletti a Roma nel 1928. Successivamente, la testata assunse il titolo “L’Italia Letteraria” e nel 1930 il giovane presentò il romanzo *Primavera a Pianabianca* ad un concorso indotto dalla rivista per eleggere i libri più apprezzati della letteratura italiana dell’epoca, dove risultò tra i testi più stimati dalla commissione. Arnaldo Volpicelli inoltre si rivolse a Codignola per favorire la pubblicazione presso Vallecchi di due primi scritti del fratello: un saggio sul Petrarca e poi aveva tradotto il *De ocio religiosorum*, secondo cui gli avrebbero dovuto procurare la libera docenza ma la vicenda andò

¹ Cfr. L. Volpicelli, *Carteggio Buzzetti-Lamennais*, in “Giornale critico della Filosofia italiana”, Roma 1928, pp. 363-382.

² L. Volpicelli, *La realtà storica del fascismo*, in “Educazione fascista”, 1929, pp. 585.

diversamente visto che Luigi pubblicò un unico saggio per la De Alberti di Roma e per la libera docenza dovette aspettare qualche anno³.

Il giovane ambizioso e volitivo, continuò a coltivare gli studi letterari ma decise di cimentarsi anche in altri nuovi fronti di impegno, anche perché negli anni in cui pubblicò i suoi primi lavori tra i gentiliani era già in atto una crisi. Più precisamente, tra i fedelissimi come Ugo Spirito e Arnaldo Volpicelli si maturò la convinzione che l'idealismo non avrebbe più potuto sostenere la sfida modernità, richiamando l'attenzione su alcuni dubbi, diverse esigenze e aspetti speculativi. Nel 1927 Ugo Spirito e Arnaldo Volpicelli fecero nascere "Nuovi studi di diritto, economia e politica", una rivista con l'idea di promuovere un'opera di revisione interiore e scientifica delle discipline sociali in funzione di criteri storicistici e non dogmatici. A questo periodico collaborarono alcune tra le più illustri figure del mondo scientifico italiano, tra cui ovviamente anche Luigi Volpicelli, il quale scrisse un saggio sulla storiografia crociana che di seguito diventò un nuovo ed unico volume a tre voci, insieme al fratello Arnaldo e a Spirito⁴. L'interesse da parte di molti studiosi per Benedetto Croce si spiega in quanto, dopo il 1925, si guardò con maggiore interesse la filosofia crociana, intesa come strumento ideologico per lottare contro l'ingerenza dello Stato. Croce affermava l'arte come un atto spirituale creativo fondato su una forma di conoscenza non concettuale o razionale, ovvero sull'intuizione e quindi distinguibile dalla morale, dalla logica e dall'economia. Secondo Volpicelli, Croce non era riuscito ad accogliere pienamente la filosofia idealistica sebbene avesse preso le distanze dal naturalismo di certe dottrine.

In un articolo successivo⁵, Volpicelli esprime alcune riserve anche sulla concezione della filosofia dell'arte elaborata da Gentile, in particolare dissentiva dall'impostazione gentiliana del rapporto tra arte e morale. Nella convinzione di risolvere il dualismo, il filosofo affermava l'autonomia dell'arte, ma per il giovane in questo modo si fissava un concetto di moralità: quello della profondità di sentire l'artista, perciò il dualismo sopra

³ Cfr. E. Zizioli, *Luigi Volpicelli, un idealista "fuori dalle formule"*, Anicia, Roma 2009, pp. 26. Elena Zizioli ha reperito tali informazioni integrando la lettura del fascicolo personale di Luigi Volpicelli, depositato presso l'Archivio del Ministero della Pubblica Istruzione, con la lettera n. 10187 conservata nel fascicolo Volpicelli Arnaldo dell'epistolario di Ernesto Codignola depositato presso il CSPC.

⁴ Si veda: Cfr. U. Spirito, A. Volpicelli, L. Volpicelli, *Benedetto Croce*, Roma 1929, Anonima Editoriale Romana.

⁵ Si veda: Cfr. L. Volpicelli, *La filosofia dell'arte di Giovanni Gentile*, in "Nuova Antologia", 1931.

citato era artificioso. Così come per la storia anche per l'arte valeva il nesso inscindibile con la morale.

Il fatto che, il giovane allievo di Gentile, già nel 1929, nutrisse dei dubbi riguardo all'estetica e alla storiografia idealistiche, ci conferma l'esigenza di individuare "l'involuzione intellettualistica e formalistica" dell'attualismo, come dimostra anche un articolo pubblicato su "L'Italia Letteraria"⁶. La posizione di Volpicelli poteva essere ricondotta, al pari del fratello Arnaldo e di Ugo Spirito a quella che venne definita come la sinistra. Alla fine degli anni Venti infatti, nella scuola di Gentile, vennero delineandosi due opposte fronde: al tentativo di una rielaborazione della filosofia dell'atto in senso "spiritualistico" (destra), corrispose un recupero dei principi immanentisti che portò ad intendere la speculazione nella risoluzione dei problemi posti dalla scienza, dalla storia, dall'economia (sinistra)⁷. Si distinse in destra e sinistra in ricordo della scuola hegeliana.

1.1.2 Il contatto con il regime fascista

Roma nella seconda metà degli anni Venti, rappresentò l'orgoglio della grandezza nazionale e divenne l'emblema di quel processo storico che Mussolini nel 1922 aveva annunciato, ossia la fascistizzazione, prospettando le profonde e radicali trasformazioni che nel giro di pochi anni avrebbero segnato l'Italia. Nel triennio 1922-1925 furono varati dei provvedimenti che miravano ad indebolire il Parlamento e ad integrare le strutture militari e politiche fasciste nell'apparato statale ma la fase della fascistizzazione investì tutti gli aspetti della vita civile non solo l'ambito istituzionale. Nel cercare di dare alla città una diversa struttura amministrativa, bisognava tenere in considerazione le difficoltà di governabilità a seguito del delitto Matteotti e le proposte dibattute sin dai tempi di Crispi, di conseguenza il modello più accreditato era quello di un organismo dotato di poteri speciali e di finanziamenti particolari in un rapporto di netta subordinazione al governo centrale. Si creò quindi un accentramento sul piano burocratico-amministrativo che cercò di limitare le autonomie e contenere le tendenze centrifughe a favore di un solido potere dell'esecutivo. Il progetto mussoliniano era particolarmente ambizioso, infatti sin dall'inizio il fascismo si era presentato come un movimento il cui programma metteva in risalto la critica alle ideologie e il valore pratico dell'azione.

⁶ Si veda: Cfr. L. Volpicelli, *Gioachino Volpe*, in "L'Italia Letteraria", 1929.

⁷ Cfr. E. Zizioli, *Luigi Volpicelli, un idealista "fuori dalle formule"*, Anicia, Roma 2009, pp. 32.

Nel 1925 abbiamo la fondazione dell'Istituto Nazionale Fascista di Cultura, di cui Volpicelli prese parte, che curò la produzione di monografie, cicli di conferenze e corsi di lezione, collaborando con tutti gli altri organismi e istituzioni che svolgevano le loro attività entro il quadro di vita del regime. La presidenza fu assegnata a Giovanni Gentile, il quale già da tempo investiva importanti responsabilità politiche nel governo fascista, infatti nel 1923 si era occupato di riformare il sistema scolastico. Secondo Gentile il fascismo era una forza politica in grado di restaurare i valori della Destra che guidò l'Italia al Risorgimento, un'occasione politica per centrare l'obiettivo che le élites dirigenti, nel processo di unificazione nazionale, avevano mancato. Mussolini ebbe la straordinaria capacità di legare i propri fini politici a un movimento ideale che avrebbe appassionato i più giovani e convinto anche la media intellettualità italiana, infatti il fascismo fu visto come una delle possibili soluzioni storiche per superare la crisi italiana del primo dopoguerra e venne interpretato come spirito di progresso e di propulsione di tutte le forze nazionali. Per Gentile l'Istituto Nazionale Fascista di Cultura si qualificava come fascista perché si distingueva dalle vecchie accademie italiane e ne sottolineava il carattere fortemente selettivo, in quanto era necessario creare un élite in grado di sostenere attivamente i principi che la nuova cultura avrebbe dovuto affermare.

Il processo di fascistizzazione, a cui la società italiana era stata sottoposta, subì un'ulteriore accelerazione negli ultimi anni Venti e la stampa finì ben presto per essere curata e ritenuta come uno degli strumenti più efficaci per la propaganda e la costruzione di consenso. Ci fu un aumento esponenziale di quotidiani e periodici, e pure quelli di lunga durata come "Il Giornale d'Italia" e "Il Messaggero" si dovettero adeguare alle direttive del regime. Alcune stampe tentarono di conservare una certa autonomia, come ad esempio "L'Osservatore Romano" il quale però rimase isolato, mentre comparirono sulla scena nuovi giornali tra cui "Il lavoro fascista" e "Il popolo di Roma", ma i più importanti per la battaglia politica furono invece i quotidiani "Il Tevere" e "L'Impero". Per un giovane studioso desideroso di affermarsi, come Luigi Volpicelli, la collaborazione con le testate dell'epoca divenne quasi una tappa obbligatoria, infatti non stupisce la decisione del giovane di assumere, nel 1930, la direzione di un battagliero quindicinale: "Civiltà Fascista". Nel programma del nuovo foglio si chiarì il fatto che si volevano gettare le basi per un nuovo modo di intendere la cultura e l'impegno intellettuale, così come erano state concepite da Gentile. Sulle pagine del giornale furono

pubblicati articoli di dottrina corporativa e fu dedicata particolare attenzione, da parte del direttore, al problema della classe dirigente.

Il problema dei giovani e del loro inquadramento nelle fila della classe dirigente del Paese aveva interessato, dalla seconda metà del '29, i principali organi fascisti, suscitando diverse reazioni. C'era chi nutriva il timore che l'inserimento di nuove leve avrebbe pregiudicato la sopravvivenza delle cariche politiche di alcuni "veterani", i più, invece, manifestavano la preoccupazione che il lasciare spazio ai giovani avrebbe potuto sospingere il regime verso pericolose avventure sociali⁸. Per quanto riguarda l'iter formativo riservato alle classi dirigenti c'erano diverse opinioni, ad esempio Giuseppe Bottai sulle pagine di "Critica Fascista" si rifaceva all'espressione "largo ai giovani", indicando come strumento più adeguato le Corporazioni, anche se le istituzioni culturali giocavano un ruolo critico insostituibile per l'educazione delle masse e la formazione di una coscienza collettiva nazionale. Troviamo posizioni discordanti in riferimento alla questione circa le modalità di selezione: per alcuni il conferimento delle cariche gerarchiche aspettava alle alte personalità del regime, mentre altri privilegiavano il sistema elettivo. A riguardo, le direttive di Mussolini erano state esplicite, il fascismo era e doveva rimanere prerogativa dei giovani e le organizzazioni dei Balilla, degli Avanguardisti, dei Gruppi Universitari Fascisti avrebbero operato a tal fine. Volpicelli si espresse a favore del sistema elettivo, l'unico in grado di assicurare una certa severità nella scelta dei candidati, secondo il suo punto di vista chi dirigeva le organizzazioni giovanili dava l'immagine di un pericoloso pressapochismo⁹. Il trenta per cento dell'intera popolazione studentesca era iscritta ai Gruppi Universitari Fascisti (G.U.F), i cui numeri nel 1928 si erano quadruplicati rispetto al 1924, e lungi da costituire il vivaio fecondo della futura élite dirigente dimostravano spesso atteggiamenti svogliati e irriverenti. In sintesi, a scapito di tutte quelle attività proprie dello studio avevano acquistato maggior rilievo l'addestramento militare e la preparazione all'azione direttiva e politica, ma Volpicelli sottolineava l'importanza della cultura e dei valori intellettuali, chiedendo agli studenti iscritti di essere in regola con gli esami. Il giovane attraverso questa analisi faceva anche emergere uno degli aspetti più contraddittori del fascismo, ossia la scarsa attenzione data ai contenuti rispetto l'insistenza eccessiva su aspetti

⁸ Ivi, pp. 34.

⁹ Sulla tematica: Cfr. L. Volpicelli, *La classe dirigente*, in "Civiltà Fascista", 1930.

esteriori come il passo romano o gli esercizi ginnici. Condivideva la linea assunta dagli ambienti vicini a Bottai, secondo il quale i nuovi dirigenti del partito avrebbero dovuto essere animatori ed organizzatori di cultura, non possedere solo capacità d'azione e prontezza.

Per quanto riguarda le questioni scolastiche, gli sforzi per strumentalizzare la scuola ai fini del regime si concentrarono sull'inquadramento dei docenti e sull'ideologizzazione dei programmi d'insegnamento, ma tuttavia l'istituzione scolastica rimaneva il punto dolente della rivoluzione. Toccò a Volpicelli, in qualità di redattore-capo, nei primi anni Trenta, curare la pubblicazione de "La Scuola Fascista", organo dell'A.F.S (Associazione Fascista della Scuola). Il compito del giornale era tradurre in campo scolastico il principio animatore del fascismo, aveva frequenza settimanale e annoverava, tra i collaboratori, studiosi di diversa estrazione. Il direttore Arturo Marpicati delegò gran parte del lavoro al Volpicelli che dimostrò notevoli doti di organizzatore culturale, lamentando una certa estraneità dell'istituzione scolastica non tanto alla vita del regime, bensì al rinnovamento culturale che in quegli anni si sarebbe dovuto attuare. Il numero del 28 ottobre 1932 de "La Scuola Fascista" si apriva con una lettera del giovane a Francesco Ercole, neo Ministro dell'Educazione Nazionale, per affrontare seriamente il problema scolastico senza risolverlo con la politica dei ritocchi. La riforma di Gentile, nel 1932 era ormai inadeguata per soddisfare le esigenze produttive del nuovo quadro politico-economico e la scuola non rispondeva alle aspettative del regime. Volpicelli nella lettera affrontava questioni abbastanza gravi, come l'inefficacia dei sistemi di valutazione degli studenti, nonché l'incapacità e l'inadeguatezza di gran parte del corpo docente, assumendo una posizione critica nei confronti dell'ideologizzazione dei programmi di insegnamento. Anche per quanto riguarda l'adozione del testo unico obbligatorio dall'anno scolastico 1931-1932 sia nelle scuole private che pubbliche il nostro studioso rileva un'altra occasione persa che è servita solo ad un'esaltazione retorica dei valori fascisti e lontano dal mondo dei ragazzi. Nei primi anni Trenta, essendo docente al liceo classico Cavour di Roma si occupa di affrontare la questione dei programmi di studio di storia e filosofia. Il giovane professore, rifiutando ogni tipo di insegnamento ripetitivo e studio mnemonico, propone di coinvolgere gli studenti non solo nel momento della verifica ma anche durante la spiegazione. Molte di queste riflessioni, riguardanti una modernizzazione dei contenuti, esposte da Volpicelli ne "La Scuola Fascista" vennero condivise da altri collaboratori

della testata proprio perché ci si rese conto della necessità di un nuovo paradigma culturale di cui la scuola doveva essere espressione. Alcuni stimoli vennero dal dibattito sul corporativismo, a cui Volpicelli non rimase estraneo anzi sottolineò il carattere di universalità e modernità del principio corporativo e riteneva che andassero ricercate diverse forme di sapere e più vivi contenuti culturali. In occasione del Congresso del “Bureau International de l’Enseignement secondaire” tenutosi a Roma nell’agosto del 1934, il nostro studioso, a difesa della formula “scuola politica”, argomentava come l’educazione, concretandosi sempre storicamente, non può non rendersi interprete di valori etico-politici, facendo coincidere rivoluzione politica con educazione¹⁰. Sulle pagine di “Critica Fascista” molti studiosi, tra cui anche Bottai, espressero la loro insoddisfazione nei confronti della politica del nuovo Ministro dell’Educazione Nazionale Cesare Maria De Vecchi, il quale varò riforme legislative ed amministrative miranti a sopprimere ogni residua forma di autonomia scolastica e rimarcarono la necessità di un’opera di ricostruzione. Tra i primi ad offrire il suo impegno fu Volpicelli.

Un’esperienza che ha inciso significativamente sulla vita dello studioso fu anche la partecipazione alla guerra di Etiopia. Quando Mussolini radiotrasmesse l’annuncio in tutto il Paese dell’inizio delle operazioni militari in Etiopia, il 2 ottobre 1935, Volpicelli si era già arruolato con il grado di tenente. Nell’Italia dell’epoca, in contrapposizione al modello della società borghese, veniva superata la differenziazione tra dimensione civile e militare, infatti anche per il giovane arruolarsi nell’esercito non era che il grado più alto di una civile milizia. Il giovane studioso elogiava le capacità indiscusse di Mussolini, grazie al quale l’Italia aveva ritrovato quei valori nazionali tipici della tradizione della patria, attraverso l’azione di rinnovamento morale e di intenso sviluppo economico operato dal regime. Secondo Volpicelli il Duce si era rivelato un autentico rivoluzionario, capace di unificare l’ideale con la realtà, realizzando l’antico sogno del Risorgimento, visto che l’opera di fascistizzazione non si limitava ai campi dell’economia, dell’agricoltura, dei trasporti, ma abbracciava anche quello della scuola, della famiglia, della demografia, della vita morale e della religione. In Africa gli venne affidato il comando della trentaseiesima sezione autocarrette con la responsabilità di quaranta uomini ed anche in queste tragiche circostanze il maestro ha avuto il sopravvento sull’ufficiale. La sua avventura africana si volse al termine con la vittoria italiana

¹⁰ Sulla tematica: Cfr. L. Volpicelli, *Professori a congresso*, in “Primato educativo”, 1934.

avvenuta nel mattino del 5 maggio 1935 quando i soldati con alla testa il maresciallo Badoglio entrarono nella capitale scioana rimasta abbandonata. Ora nuovi compiti attendevano il Paese, ossia era necessario realizzare quella civiltà fascista che in Italia era già consolidata, portando tra gli indigeni educazione, servizi, strade, produzioni, proprio per questo Volpicelli decise di non rimpatriare, contribuendo alla civilizzazione dell'Abissinia avviando "Il giornale di Addis Abeba". Una delle difficoltà riscontrate fu quella organizzativa perché gli vennero assegnati solo quattro soldati per la compilazione e la cura degli articoli, mentre era di sua competenza il controllo del lavoro tipografico affidato a due indigeni (Mulattù e Paulos), ma nonostante ciò il giornale fu stampato. Il giovane ufficiale riprese anche a scrivere, nei fogli cercava di rievocare le immagini della sua Italia, oltre alle sue notazioni psicologiche, e riflettendo sul significato di quel periodo giunse alla conclusione che in Africa ritrovò sé stesso. Nacque un diario intimo di quei novi mesi trascorsi nel territorio africano: *Riverbero*. Rientrato a Roma fu decorato della croce di guerra che gli venne consegnata il 27 aprile 1936 per le sue doti di organizzatore e combattente, mentre gli articoli pubblicati dallo studioso nel triennio 1932-1935 su "La Scuola Fascista" vennero raccolti nel volume *Tra la scuola di oggi e quella di domani*.

La sua immagine di organizzatore di cultura, versatile e creativo si sarebbe rafforzata sempre di più nel secondo dopoguerra, difatti si è sforzato di aver sempre cercato di far entrare in Italia aria nuova, promuovendo la conoscenza di grandi movimenti pedagogici europei. Bisognava impegnarsi per la ricostruzione del Paese, la quale doveva connotarsi come democratica per superare e archiviare il ventennio fascista. Una delle prime urgenze negli ambienti intellettuali del tempo fu perciò quella di confrontarsi con i modelli oltre confine accogliendo gli stimoli culturali che provenivano d'Oltralpe e d'Oltreoceano¹¹. In questo nuovo contesto anche la pedagogia andava sprovvincializzandosi per opera di case editrici e studiosi, operazione che non vide per nulla estraneo Volpicelli, il quale sviluppò un'intensa attività in campo editoriale diventando parte di quelli che sono considerati i classici degli studi comparativi.

¹¹ Cfr. C. Callegari, *Gli studi comparativi in educazione. Approcci, modelli, ricerche*, Anicia, Roma 2020, pp. 70.

1.1.3 Il contributo alla *Carta della scuola*

Nel triennio 1936-1939, il regime fascista accelerò il suo processo totalitario a seguito del forte successo della conquista dell’Etiopia e della fondazione dell’impero, cercando di completare quella rivoluzione antropologica finalizzata a mutare mentalità, costumi, morale e carattere degli italiani. Il fulcro dell’esperienza di creazione dell’uomo nuovo, oltre alle organizzazioni giovanili fu anche la scuola, e il Ministro Bottai dopo aver rilevato l’inadeguatezza della riforma del '23 si avvalse di collaboratori competenti e fidati, tra cui anche Volpicelli, per approntare una riforma originale propria del fascismo. Il suo raggio d’azione si era ampliato da quando aveva ottenuto l’insegnamento di Pedagogia alla Facoltà di Lettere e Filosofia presso l’Università “La Sapienza” di Roma, nell’anno accademico 1936-1937, inoltre nello stesso anno aveva assunto la direzione de “I Diritti della Scuola”. Indispensabile per lo studioso era una revisione dei programmi in modo che non fossero più centrati solo sul sapere classico-umanistico, ma si aprissero anche a nuove istanze, in sintesi la scuola richiedeva un nuovo umanesimo, definito dall’aggettivo moderno. Secondo Volpicelli il problema era culturale, si trattava cioè di risolvere il rapporto fra l’antica cultura umanistica classica e la nuova cultura tecnica, infatti durante il Convegno sull’istruzione tecnica tenutosi a Vicenza nel 1938, sostenne un recupero del valore spirituale ed umanistico della tecnica.

Mentre si definiva il progetto di riforma avviato da Bottai, nel 1937 sulle pagine de “I Diritti della Scuola” usciva *Servitù delle scuole di servizio*, un articolo provocatorio di Volpicelli riguardante un dibattito sull’impreparazione e sull’inadeguatezza professionale degli insegnanti elementari. Si imputava all’ordinamento didattico dell’Istituto Magistrale e ai programmi di pedagogia una scarsa aderenza alla realtà viva della scuola. Il pedagogista, per la formazione dei maestri, suggeriva che l’abilitazione poteva essere conseguita solo se all’iter tradizionale di studi seguiva un biennio di pratica educativa e dopo la sua proposta ci si orientò verso la soluzione di Centri Didattici. In questo contesto, venne avviata nell’anno scolastico 1937-1938 una nuova sperimentazione alla scuola “Leopoldo Franchetti”, situata nel quartiere romano dell’Aventino. Il primo passo fu il confronto con il movimento pedagogico internazionale dell’attivismo cercando di recuperare gli esperimenti condotti dagli esponenti più illustri e dando agli insegnanti nuovi stimoli. Si decise di applicare il metodo della “squadra”, infatti le classi, incaricate di organizzare sia il lavoro sia la disciplina scolastica, furono

divise in gruppi da dieci ragazzi, ciascuno con il proprio ruolo. Le prove di carriera facevano parte degli strumenti didattici, i quali permettevano agli insegnanti di scoprire e studiare le tendenze e le attitudini dei suoi scolari. Molte esperienze didattiche avviate in questa scuola si rifacevano al movimento delle “scuole all’aperto”, a cui lo stesso Volpicelli aveva guardato con interesse gli esperimenti condotti in Europa. Infine, fondamentale è stato l’inserimento di nuove tecnologie didattiche, come gli apparecchi radiofonici e il cinematografo, la cui iniziativa s’incriveva nel quadro di un rilancio dei mezzi di comunicazione di massa concepiti come uno strumento in grado di realizzare la rivoluzione culturale fascista.

Essendo risultato vincitore del concorso a cattedre, il 1° ottobre del 1939 Volpicelli fu nominato professore straordinario di Pedagogia nella Regia Università di Torino, ma insegnò in questo ateneo solo un paio di mesi perché, a causa della scomparsa improvvisa di Giuseppe Lombardo Radice, tornò a Roma a ricoprire la cattedra di Pedagogia rimasta vacante e poco dopo assunse anche la direzione dell’Istituto. L’8 febbraio del 1939 venne presentato al Gran Consiglio del Fascismo la *Carta della scuola*, documento articolato in ventinove dichiarazioni programmatiche. Il pedagogista insieme ad altri studiosi faceva parte della Terza Sezione, una divisione delle Commissioni operata dal Ministero, dedicata all’istruzione media classica, scientifica e magistrale, con il compito di tradurre in schemi di legge i complessi provvedimenti. Le fondamentali novità della Carta potevano essere ricondotte sostanzialmente a tre: introduzione del lavoro nella vita scolastica, nuovo iter di formazione per gli insegnanti, revisione degli ordinamenti articolati in elementare, medio, superiore, universitario. Per il triennio successivo alle elementari erano previste tre tipi di scuole: l’artigiana per i ragazzi delle zone rurali e dei piccoli centri, la professionale per la preparazione delle classi impiegatizie e delle maestranze qualificate per l’industria, infine la media unica con il latino come base destinata a chi avrebbe proseguito gli studi superiori¹².

La *V Dichiarazione* era tra i provvedimenti maggiormente discussi e riproponeva il lavoro manuale come momento integrante del processo educativo, cercando di tradurre quanto era emerso nel dibattito sull’umanesimo moderno a livello scolastico. Furono presentate diverse soluzioni, soprattutto facendo riferimento ad un recupero del movimento dell’attivismo, ma Volpicelli preferì procedere con il riesame delle

¹² Cfr. E. Zizioli, *Luigi Volpicelli, un idealista “fuori dalle formule”*, cit., pp. 79-80.

concezioni proposte dai vari studiosi per indicarne gli aspetti forti e deboli. Il lavoro come strumento educativo poteva essere analizzato dal punto di vista psicologico, morale e politico¹³. Secondo l'approccio psicologico, l'esercizio serviva per irrobustire le forze soggettive del bambino e promuoverne l'espressività, infatti il lavoro fungeva da rivelatore dell'intelligenza, del carattere, della resistenza sia spirituale che fisica dell'allievo. In questa direzione possiamo citare come esempi le esperienze eloquenti di Maria Montessori, delle sorelle Agazzi e della Pizzigoni. Il lavoro, nella visione pragmatistica di Dewey, veniva rivalutato dal punto di vista morale, cioè come habitus in grado di tonificare il senso attivo della vita ed evitare il deterioramento della cultura in un'espressione intellettualistica. Nel pensiero di Kerschensteiner, nello svolgere un'attività produttiva l'uomo poteva partecipare ai valori etici e sociali dello Stato di cui faceva parte, per cui il lavoro si caricava anche di una connotazione politica. Volpicelli pur sottolineando la validità delle tre visioni appena proposte, nel tentativo di elaborare una concezione originale, adeguata alle esigenze dello Stato corporativo, non mancava di rilevarne l'incompletezza in quanto riducevano il lavoro a una precisa tecnica da conquistare o una disciplina severa a cui sottoporre la personalità del fanciullo per una formazione etica. La novità espressa dalla *Carta della scuola* stava, a suo dire, nell'aver affermato la dimensione spirituale del lavoro e l'anti-intellettualismo della cultura. Vennero promosse alcune conferenze sul lavoro produttivo, presso l'Istituto di Pedagogia di Roma, aperte a tutto il mondo della scuola, con il compito non solo di chiarificare gli ideali che avevano animato il progetto di riforma scolastica ma di mettere in luce anche le impostazioni storiche del problema e i vari tentativi italiani. I direttori didattici, con D.M. del 24 ottobre 1939, avevano ricevuto l'istruzione di realizzare, dall'anno scolastico in corso in via sperimentale, in ogni scuola di ordine e grado, esercitazioni di lavoro manuale. Il lavoro indicato nella *Carta* non andava confuso con la preparazione professionale specifica delle scuole artigiane e tecniche. Per quanto riguarda l'attributo "produttivo" del lavoro, Volpicelli faceva riferimento ad un approccio metodologico nuovo, in cui la produttività era da considerarsi in relazione al "guadagno spirituale" che gli studenti avrebbero tratto da esso. In sintesi, lo studioso affermava: "L'essenziale sta anzitutto nell'aver chiaro quello che è il lavoro nella vita moderna e nell'introdurre

¹³ Si vedano i seguenti articoli: L. Volpicelli: *Premessa sul lavoro*, in "Tempo di scuola", 1939; *Il lavoro come educazione politica*, in "I Diritti della Scuola", 1940; Una conclusione precisa sul lavoro, ivi, 1940.

codesta problematica nella scuola”¹⁴. Sul piano didattico, il pedagista propone come esempio l’esperienza vissuta alla “Leopoldo Franchetti”, nella quale suggeriva di condurre i bambini delle classi elementari, divisi in squadre, in piccoli laboratori dove avrebbero potuto occuparsi di semplici mansioni. Concludendo: “Più che il lavoro a servizio della disciplina d’insegnamento, le discipline d’insegnamento a servizio del lavoro. Nel primo caso avremo lo scolasticismo: solo nel secondo il lavoro come fatto di cultura”¹⁵.

Tutto questo ciclo di conferenze fu preparatorio al Congresso Internazionale di Pedagogia del 1942, la cui commissione, incaricata di definire il piano teorico-scientifico e finanziario, sarebbe stata presieduta da Volpicelli. Tra le questioni figuravano il lavoro, il nuovo umanesimo e i movimenti pedagogici moderni. Le iniziative del nostro direttore tuttavia non riuscirono a dissipare i dubbi del maestro ordinario, il quale si limitò ad applicare la normativa nell’operare quotidiano, del resto lo stesso Annibale Tona non nascose le sue perplessità nel commentare il D.M. del 24 ottobre 1939. Bottai aveva fatto seguire a quest’ultimo una circolare in cui indicava che gli esperimenti si sarebbero svolti nelle scuole di lavoro e in tutti gli altri istituti (esclusi quelli di tipo tecnico); i lavori più diffusi furono quelli donneschi mentre minori furono quelli agricoli, seguiti da quelli di artigianato ed infine il lavoro industriale. Furono anche accolti i suggerimenti del Volpicelli sulla validità del metodo sperimentato alla “Leopoldo Franchetti”, ma nonostante ciò le realizzazioni pratiche non diedero i risultati sperati, le cause del fallimento furono varie. Al termine dell’anno scolastico, nel 1940, i professori rilevarono che gli studenti, pur svolgendo un’attività, non partecipavano moralmente all’esperienza lavorativa dell’operaio. Le attività svolte dai Centri di preparazione al lavoro della Federazione di Ravenna della Gioventù Italiana del Littorio, per Volpicelli rappresentavano un’eccezione, in quanto miravano ad offrire al giovane un modello di vita unitario e integrale attraverso lo sport, lo studio e il lavoro. Si voleva restituire al lavoro un significato sociale e umanistico. Secondo le riflessioni e intenzioni del Ministro, l’inserimento del lavoro produttivo nella scuola artigiana avrebbe dovuto assicurare l’educazione ai fanciulli dei ceti popolari, infatti anche il nostro professore ricorda che bisognava lavorare per una scuola di massa. Bisogna riconoscere che era

¹⁴ Cfr. E. Zizioli, *Luigi Volpicelli, un idealista “fuori dalle formule”*, Anicia, Roma 2009, pp. 83.

¹⁵ *Ibidem*.

compito della scuola offrire la possibilità agli studenti capaci, ma non abbienti, di proseguire gli studi, proprio per questo Volpicelli aveva sostenuto i provvedimenti in merito fissati nella *Carta*¹⁶. La *XII Dichiarazione*, dedicata ai Collegi di Stato, permetteva ai giovani meritevoli, licenziati dalla scuola artigiana e dal primo triennio della scuola professionale, di accedere a corsi superiori, anche universitari, compiendo uno studio integrativo. Secondo alcuni intellettuali però, l'apertura all'organismo scolastico dei ceti popolari comportava un decadimento del tono degli studi, come ad esempio per Spirito, il quale suggeriva di allestire un numero esiguo di licei classici per i licenziati migliori delle scuole medie e di predisporre corsi speciali nelle Facoltà da riservare solo agli studenti brillanti la laurea. Ovviamente il nostro studioso era in disaccordo con tutto questo perché lo sforzo doveva essere per una cultura delle classi lavoratrici, pur non mettendo in dubbio una formazione specifica e di qualità per la classe dirigente. Il cuore pulsante delle discussioni era costituito dal lavoro e per Volpicelli non bisognava restare rilegati ad una concezione del lavoro artigianale ma trovare nel progresso tecnologico nuovi stimoli per la riflessione educativa.

Viene così sottolineato, dal nostro studioso, lo spirito antiborghese della *Carta della scuola* e la convinzione che la carriera scolastica dei giovani non poteva essere determinata da nessun fattore se non dalla loro capacità intellettuale e morale. La *VI Dichiarazione* stabiliva che ai docenti non spettava più il compito di selezionare i migliori, come avveniva nella scuola gentiliana, ma era loro richiesto d'individuare in base alle attitudini, la mansione adatta a ciascuno e di preparare ogni allievo in funzione del suo futuro ruolo sociale¹⁷. Il dibattito aprì posizioni differenti e Volpicelli manifestava non poche perplessità sul concetto dell'attitudine perché secondo il suo parere non bisognava scambiare le qualità psicofisiche per l'individuo stesso, evidenziando il limite della psicotecnica. L'orientamento andava trattato come un problema pedagogico e il nostro pedagogista, restando fedele allo spirito innovatore della *Carta*, suggeriva di distinguere tra l'orientamento professionale e quello scolastico. Nel 1940, con il fine di illustrare le disposizioni della Carta in materia di orientamento scolastico, venne organizzato un corso indirizzato ai professori delle scuole secondarie. Durante questo incontro, Volpicelli, presente tra vari relatori, si concentrò sul rapporto scuola e famiglia

¹⁶ Si veda: Cfr. L. Volpicelli, *La Carta della scuola (I). Scuola pubblica e privata*, in "Civiltà fascista", 1939.

¹⁷ Cfr. E. Zizioli, *Luigi Volpicelli, un idealista "fuori dalle formule"*, cit., pp. 89.

tentando di comprendere se la famiglia, in grado di consolidare una formazione etica, fosse anche capace di orientare il fanciullo in vista del suo ruolo sociale. Nel 1941 furono avviati alcuni studi sull'orientamento professionale presso l'Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero dell'Università di Roma, che alimentarono altre ricerche sul tema. L'anno seguente, ci furono infatti un ciclo di incontri, dove Volpicelli presenziò in quello padovano cercando di dimostrare che l'orientamento non poteva prescindere dall'ambiente sociale da cui proveniva lo studente, il quale non si presentava a scuola anonimo per ricevere un'identità ma era un giovane con uno status sociale e problematiche inevitabilmente incidenti sul rendimento scolastico. In base a questo, la scuola doveva partire dalle diverse situazioni individuali e in un secondo momento valutare attitudini e promuovere vocazioni, avvalendosi della collaborazione delle famiglie e delle associazioni giovanili. Nel proseguire l'analisi, la *Carta* non dedicò particolare attenzione alla formazione degli insegnanti, se non nella *XXII Dichiarazione*, la quale faceva riferimento a "Istituti di metodo", da anettere alle principali Università, con il compito di sviluppare ricerche sui problemi principali della scuola. Vennero quindi inaugurati questi Centri Didattici sperimentali, il primo a Firenze nel 1941, ma il nostro studioso sottolineava il fatto di non sottostimare il contributo degli Atenei, sebbene questi organismi fossero il luogo più indicato per l'aggiornamento dei docenti. La libertà dei privati di dar vita a proprie scuole viene riconosciuta con la *XXVI Dichiarazione* della *Carta*, in cui viene eletto l'ENIM (Ente Nazionale per l'Istruzione Media), un organo di controllo, propulsione e coordinamento di tutte le istituzioni regie e non. Le scuole private, alla fine degli anni Trenta, subirono un incremento, anche a seguito dell'aumento della popolazione scolastica. A conclusione di questa disamina, la *Carta della scuola* non poté essere applicata e l'unico risultato significativo fu l'istruzione della scuola media, che unificava i corsi inferiori del ginnasio e degli istituti magistrali e tecnici, entrata operativa nell'anno scolastico 1940-1941.

1.2 Esperienze editoriali e riflessioni pedagogiche

1.2.1 L'immediato dopoguerra e il mensile "il Montaigne"

Nell'immediato dopoguerra c'era il bisogno di ricostruire l'Italia e il contributo degli intellettuali non era solo richiesto ma sollecitato. Il 16 luglio 1945 Volpicelli presenziò in Facoltà agli esami di Pedagogia e dopo gli undici mesi di lunga attesa seguiti

dal processo di epurazione, il suo ritorno fu un motivo di disordine e protesta, tanto che il Rettore lo sospese dall'attività didattica per tutta la sessione estiva. Le condizioni del nostro studioso si aggravarono quando fu accusato di aver vinto il concorso di Pedagogia, bandito nel 1939, per non ben definite influenze politiche. Molti suoi colleghi di estrazione sociale media e piccolo borghese si trovavano in una situazione simile a quella di Volpicelli, tutti travagliati da una profonda crisi d'identità politica e culturale in seguito della caduta del regime fascista. Il 2 giugno 1946 il voto fu esteso per la prima volta alle donne e il referendum fu in favore della Repubblica con la nomina di Enrico De Nicola come Capo Provvisorio dello Stato e di Alcide De Gasperi come Presidente del Consiglio. Il Paese stava attraversando un difficilissimo momento non solo per quanto riguarda i cambiamenti politici ma anche sul piano economico, dato che la guerra e la sconfitta militare avevano prodotto un'inflazione giunta all'apice nel 1947. Le finalità che i Ministri della Pubblica Istruzione si prefissarono dal 1945 al 1947 per consolidare la democrazia furono: riorganizzare le forme di vita sociale, il settore produttivo ma anche il sistema d'istruzione. Dopo tre anni di tribolazioni spirituali ed economiche, ad aiutare il nostro pedagogista ad uscire dall'incubo del ricorso e a reinserirsi a pieno titolo nell'Università di Roma fu padre Gemelli. Volpicelli riprese le lezioni e l'attività scientifica, inoltre aveva in serbo un progetto riguardante lo studio sulla storia della scuola russa, stimolato dagli ambienti della "Gioventù Italiana di Azione Cattolica". Già all'inizio degli anni Quaranta lo studioso aveva dimostrato particolare interesse per la scuola sovietica, quando aveva guardato, senza rimanerne soddisfatto, le esperienze di cultura politecnica citate nei testi di Sergej Hessen per sviluppare il concetto di lavoro produttivo. Rifacendosi agli studi di J. Dewey, C. Washburne e A. Gide, oltre a quelli di Hessen, nell'immediato dopoguerra agganciava la storia della scuola russa all'evoluzione dell'ideologia rivoluzionaria nel suo dispiegarsi tra il 1917 e il 1948, da Lenin a Stalin. Grazie ai continui contatti e scambi della suocera Olga Resnevic, considerata una delle figure di spicco nella storia della ricezione della cultura russa in Italia, con il paese d'origine, la difficoltà di reperimento dei materiali venne ovviata. Sulla rivista "Pedagogia sovietica" del giugno 1945 fu pubblicato un articolo del Prof. Pornaski in cui si sottolineava la necessità di educare i giovani cittadini a lottare per lo stabilirsi dei programmi di pedagogia russi per le scuole magistrali e del comunismo. In essi si definivano lo scopo e i problemi dell'educazione comunista e i relativi metodi

d'insegnamento¹⁸. Per quanto riguarda l'analisi delle vicende scolastiche, Volpicelli sul livello della struttura, riconosceva l'obbligatorietà e la gratuità come due fattori chiave del processo di alfabetizzazione delle masse, mentre a livello di contenuti, l'introduzione di corsi di addestramento al lavoro e di discipline tecnico-professionali rappresentavano il segno più evidente di un sistema in linea con le richieste della società industriale. L'autore descrisse i più diversi e articolati percorsi, in particolare si soffermò sui *Tecnikum*, delle scuole specializzate nella formazione dei tecnici dei quadri intermedi e dirigenti, il cui principio pedagogico era identificabile nella combinazione tra lo studio politecnico, l'addestramento al lavoro e l'apprendimento delle materie culturali. Riservò un'attenzione privilegiata anche alla *Trudovaja škola*, una scuola di lavoro, gratuita, unica, laica e uguale per tutti, definita come palestra e fucina della cultura politecnica. L'introduzione del lavoro però non portò agli esiti sperati, infatti il giudizio formulato dal professore fu piuttosto severo: "il lavoro, nel migliore dei casi, valse solo ad allineare accanto ai vecchi insegnamenti vari elementi di tecnologia; né pertanto poté aspirare a porsi come fondamento di una nuova scuola, giacché era tutt'altro, nella sua essenza, dal lavoro che doveva costituire il nuovo centro della società, instaurata dalla vittoria della rivoluzione proletaria"¹⁹. In sintesi, rispetto al regime zarista che aveva mantenuto analfabeta tre quarti della popolazione, Volpicelli vedeva nel sistema scolastico bolscevico una delle più significative conquiste della Russia sovietica anche se era possibile scorgerne dei punti critici. L'opera fu pubblicata nel 1950 per i tipi de La Scuola Brescia ed acquistò un respiro ampio offrendo prospettive d'interesse anche politico-sociale, oltre che pedagogico. Dal punto di vista della ricerca storica scientifica e comparativa, l'opera volpicelliana andò a colmare un vuoto, per l'ampiezza e la completezza dei temi trattati e la vastità delle indicazioni bibliografiche. Oltre al successo editoriale che ottenne questo volume rimane significativo perché fu il primo lavoro di registrazione delle vicende educative dei Paesi d'Oltralpe e da questo interesse sarebbe partito un impegno costante di sprovincializzazione, come abbiamo già accennato e vedremo, che si esplicherà negli anni a venire in nuove e più impegnative iniziative editoriali.

¹⁸ Cfr. L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, La Scuola, Brescia 1950, pp. 299-300.

¹⁹ Ivi, pp. 29.

Guido Gonella, uomo di spicco della Democrazia Cristiana, nel 1946 aveva assunto titolarità della Minerva e sin dall'inizio del suo mandato si era prefissato tra i suoi obiettivi: la lotta contro l'analfabetismo, il rilancio dell'istruzione professionale, l'aggiornamento dei docenti e l'adempimento dell'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età. Nel 1947, per verificare le reali condizioni della scuola italiana, istituì una Commissione Nazionale d'Inchiesta, a cui seguirono atteggiamenti discordanti e critiche. Per Volpicelli l'Inchiesta rappresentava un momento di confronto e d'incontro fuori dalle tradizionali contrapposizioni ideologiche. Ciò che ne uscì nel 1951 fu un ampio piano di riforma che si estendeva dalla scuola materna all'università e tentava di dare una soluzione alle questioni più dibattute in quegli anni. Il nostro professore si soffermò sul riordino del triennio successivo alla scuola primaria visto che egli riteneva adeguata una scuola media unitaria, la quale però non aveva ricevuto consensi nell'Inchiesta. Venne proposto quindi un iter di studi per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni diviso in quattro canali: normale, professionale, classico e tecnico, che però oltre a venire accantonato, non poteva incontrare i favori di Volpicelli, uno dei maggiori sostenitori della scuola media unica di Bottai. Nel 1953 il nostro pedagogista diresse e pubblicò un nuovo mensile chiamato "il Montaigne", con sottotitolo "Problemi della scuola e del costume educativo", su cui venivano affrontate le questioni più scottanti. Dal 26 luglio 1951 al 16 luglio 1953 si verificò un periodo di latenza e senza entrare nel merito delle questioni più propriamente tecnico-pedagogiche, le critiche maggiori venivano mosse alla politica dei rinvii, visto che il rimandare sempre a domani la soluzione istituzionale di tutte le varie questioni aveva generato l'imporsi del malcostume scolastico. Oltre ad aver fatto decantare il progetto riformistico, Volpicelli imputava al Ministro Segni non poche lacune nella gestione ordinaria, soprattutto riguardanti l'incertezza prodotta dalla politica di normazione amministrativa. Le riserve avanzate dal nuovo foglio ricalcavano la linea assunta dalle riviste specializzate come "Scuola Italiana Moderna" e si criticavano le modifiche apportate ai programmi di concorso per i maestri elementari. Secondo un'analisi condotta dal nostro studioso, la cultura degli insegnanti non riusciva a liberarsi dall'"improntitudine", dal "pressappochismo", così come emergeva in occasione dei concorsi dove i candidati dimostravano una preparazione manualistica²⁰. Per tutto il corso degli anni Cinquanta, un altro dei problemi più dibattuti

²⁰ Cfr. L. Volpicelli, *Sui programmi dei concorsi magistrali*, in "il Montaigne", 1954, pp. 1.

era quello sulla riforma degli esami di stato, il nostro studioso però non trattò le questioni relative alle modalità di svolgimento, ma sottolineò che poteva essere risolutiva un'azione orientata a trasformare non la legge, bensì il costume educativo. Il male principale della scuola italiana per il direttore del "il Montaigne" era l'amministrazione: "dal 1945 ad oggi il centralismo nell'amministrazione della scuola ha raggiunto un livello così assurdo da fare impallidire il centralismo fascista"²¹, infatti chiedeva di estendere ai provveditori agli studi il principio dell'inamovibilità applicata ai magistrati. In quei mesi, oggetto di un dibattito culturale vivace era anche l'attivismo, tanto vero che sulle pagine de "il Montaigne" vennero trattate discussioni più accademiche sui suoi aspetti teorici, didattici e storiografici. L'unico modello in grado di realizzare concretamente l'ideale democratico era indicato dalla pedagogia delle scuole nuove, nello specifico quella deweyana, sostenuta soprattutto dal pedagogista americano C. Washburne. Volpicelli venne chiamato a far parte della Consulta del Centro Didattico Nazionale della Scuola Secondaria, organismo situato a Roma ed inaugurato il 13 gennaio 1953. Anche se la sua partecipazione fu scarsa, seguì i lavori del Centro e pubblicò su "il Montaigne" le conclusioni del convegno. Nonostante la varietà di temi che trattava, va precisato che il mensile non ebbe il successo che ci si attendeva, non solo per problemi economici, ma principalmente per i duri attacchi alla politica di governo in materia d'istruzione.

1.2.2 Nuova collana: "I Problemi della Pedagogia"

Avio era una nuova casa editrice romana in cui, dalla fine del 1949 sino ai primi anni Cinquanta, furono tradotte e stampate le opere maggiori di Sergej Hessen. Il progetto era maturato in seguito ad alcuni incontri di Volpicelli con Armando Armando, docente di scuola media superiore, collaboratore de "I Diritti della Scuola" ai tempi di Bottai ed in quel periodo rappresentante editoriale per tutto il Centro-Sud de "La Scuola" di Brescia. In risposta alle urgenze del momento storico, questa iniziativa era finalizzata a soddisfare due ordini di esigenze. La prima propriamente scientifica e cioè contribuire al rinnovamento democratico delle istituzioni anche attraverso una ridefinizione identitaria della pedagogia e dei suoi compiti per una sua ristrutturazione come scienza. Tenendo conto che fino a quel momento le discipline più prossime erano la storia e la filosofia, nel secondo Novecento la pedagogia si aprirà alle scienze psicologiche e sociali. La seconda

²¹ L. Volpicelli, *Per la dignità dei Provveditori*, ivi, 1954, pp. 1.

esigenza era di servizio: si era manifestata la necessità di far conoscere agli insegnanti modelli e buone pratiche per contrastare le sterili polemiche del nostro Paese e offrire stimoli nuovi e diversi dagli orientamenti prevalenti, come nell'immediato dopoguerra il pensiero deweyano²². Tutto questo diede luogo ad una fioritura di periodici che contribuirono a sprovvincializzare la cultura italiana, sentendo l'esigenza, anche nella cultura pedagogica di ampliare gli orizzonti facendo tradurre e stampare le opere dei maggiori esponenti stranieri. La direzione scientifica della nuova collana "I Problemi della Pedagogia" fu affidata a Volpicelli e le prime opere inserite furono proprio quelle di Sergej Hessen, oltre tutto i primi testi tradotti e curati dal nostro studioso furono: *Difesa della pedagogia* e *Struttura e contenuto della scuola moderna*. Hessen era un autore che aveva avuto poca circolazione nonostante fosse già stato portato in Italia dalle edizioni Sandron, ma all'interno de "I Problemi della Pedagogia" conobbe grande popolarità e largo interesse in pochissimo tempo. Nel ripensare alle funzioni della scuola in rapporto alle diverse dottrine, Hessen precisava che l'acquisizione dell'uguaglianza dei diritti dinanzi ad una legge uguale per tutti non considerava le differenze reali fra gli individui. L'instaurarsi dell'ideologia democratica, affermava Volpicelli in *Teoria della scuola moderna*, dilatava il compito dell'istituzione scolastica, già considerata il più alto strumento di giustizia sociale. Un'altra iniziativa editoriale che vedeva ancora coinvolto il pedagogista in qualità di direttore fu "La Biblioteca dell'Educatore", dove tra le 120 monografie inserite e pubblicate tra il 1950 e il 1954, ne fece parte anche il sopracitato testo *Teoria della scuola moderna*. Successivamente, la collana fu poi inserita in "L'Educatore", un settimanale d'informazione e di critica scolastica diretto sempre dal nostro professore. Anche in suddetta collana si può intravedere il progetto di sprovvincializzazione culturale, in risposta all'esigenza di riqualificazione della cultura magistrale, avviato in quegli anni dallo studioso insieme ad Armando. Le riflessioni volpicelliane anticipavano gli esiti del dibattito della seconda metà degli anni Cinquanta sul rapporto tradizione-modernità, in sostanza, insistendo sull'infondatezza dell'opposizione tradizionale tra cultura tecnica con finalità precipuamente professionali e cultura generale con scopi di piena umanizzazione, riprendeva le conclusioni a cui era giunto durante l'esperienza della stesura della *Carta della scuola*. Il professore suggeriva di rinnovare gli schemi dell'insegnamento, aprendosi a nuovi e più articolati curricula,

²² Cfr. C. Callegari, *Gli studi comparativi in educazione. Approcci, modelli, ricerche*, cit., pp. 72-73.

infatti il tono attivistico della scuola moderna era dato da un lavoro extracurricolare con l'introduzione di nuove discipline²³. Nel 1949 venne svolta una ricerca sulla fruizione del cinematografo da parte di preadolescenti e adolescenti, inoltre fu anche introdotta tra gli insegnamenti complementari del Magistero la filmologia, queste iniziative avviate all'Istituto di Pedagogia di Roma possono essere considerate pioneristiche nel programma universitario italiano.

Nel continuare la disamina della nuova collana "I Problemi della Pedagogia", vennero inserite in quest'ultima anche diverse storie della disciplina fra le quali *Pedagogia dell'essenza e pedagogia dell'esistenza* (1962) di Bogdan Suchodolski. L'autore restituiva la storia del pensiero educativo da Platone a Mounier, Sartre, Marx, Dewey, Durkheim, Gentile con un criterio ritenuto davvero originale. Il nostro studioso in quegli anni era tra i più attenti alle vicende scolastiche d'oltreconfine, infatti non mancarono testi sulle vicende dei sistemi scolastici europei ed extraeuropei. Tra i più importanti possiamo segnalare *La scuola negli Stati Uniti* (1959) di Bereday. I saggi raccolti erano stati scritti appositamente per il lettore italiano grazie al lavoro di selezione e scelta degli autori e degli argomenti, operato proprio da Bereday, riguardanti il sistema scolastico americano. Interessante da sottolineare è anche il bollettino con cui l'editore promuoveva le nuove uscite, il "Servizio informazioni AVIO", il quale era soprattutto una risorsa per gli insegnanti che vi trovavano le notizie dei corsi da svolgere e di quelli svolti, la pubblicazione degli elenchi ammessi, le sedi assegnate, le direzioni didattiche vacanti, ecc. Furono inserite nella storica collana anche i classici della pedagogia comparata, Nicholas Hans e Franz Hilker, prime traduzioni italiane. Non può non essere citato e commentato, il volume *Educazione comparata. Studio delle traduzioni e dei fattori educativi* (1949) di Nicholas Hans, tradotto in Italia per la prima volta nel 1965. Questo libro era rivolto a tutti coloro che avevano a cuore il mondo della scuola, in particolare agli aspiranti insegnanti, ed attraverso la sua analisi si coglie nuovamente l'urgenza di mettere a disposizione del pubblico italiano gli studi di *Comparative Education*. Secondo Hans i diversi fattori considerati decisivi nell'analisi dei diversi sistemi scolastici erano quelli naturali, religiosi e laici, inoltre propose una breve rassegna sull'educazione in Francia, Inghilterra, Stati Uniti d'America e URSS, superando la semplice descrizione esterna e cercando di cogliere le cause e i condizionamenti capaci

²³ Cfr. L. Volpicelli, *Teoria della scuola moderna*, Viola, Milano 1950, pp. 60-63.

di modellare la realtà educativa dei diversi popoli. L'obiettivo della *Comparative Education* era infatti quello di conciliare due finalità che in questo settore di studi si scontravano spesso: la finalità di conoscenza e quella miglioristica per poter incidere sulle politiche educative. Due anni più tardi veniva pubblicata da Mauro Laeng l'edizione italiana del volume *Pedagogia comparata: storia, teoria e prassi* di Franz Hilker. La sua opera offriva un contributo importante perché proponeva una rassegna di studi sull'argomento, insegnando che il comparare non poteva essere ridotto e/o risolto con il paragonare, infatti la comparazione per acquisire carattere scientifico doveva essere condotta con una metodologia sistematica e rigorosa. L'editore con Volpicelli aveva condiviso e condivideva l'idea di instaurare un colloquio costante e attivo con i classici delle correnti pedagogiche dei diversi Paesi, in un continuo raffronto non solo storico ma anche geografico. Possiamo richiamare in questa breve rassegna il testo *Insegnanti e società in evoluzione* (1972) di Edmung King, il quale sottolinea, come gli altri classici, la necessità di una dimensione internazionale. Nello stesso anno in Italia era stato pubblicato il *Rapporto Faure*, dove viene ribadito lo scopo dell'educazione nella formazione dell'uomo completo, sottolineando l'importanza di ripensare alla scuola in prospettiva globale e invitando a migliorare le prassi educative e scolastiche. Era stata proprio la casa editrice trasteverina a curare la traduzione italiana, apprezzando nel Rapporto, l'interdisciplinarietà della pedagogia non solo con la filosofia bensì con la sociologia e l'economia, e aprendo, così vie nuove alle ricerche sulla scuola e l'educazione²⁴.

1.2.3 La rivista bimestrale: “I Problemi della Pedagogia”

L'impegno del nostro studioso presso il Magistero di Roma non aveva conosciuto battute d'arresto infatti da gennaio del 1955 aveva avviato, sotto la sua direzione, una rivista bimestrale che portava lo stesso nome della collana “I Problemi della Pedagogia” e venne pubblicata sempre da Armando. Secondo le intenzioni del direttore, espresse in un'Avvertenza di poche righe al primo fascicolo, il periodico avrebbe dovuto svolgere “un'opera di dissodamento pedagogico, sociologico e psicologico tale da assumere particolare rilievo e funzione nella ripresa delle scienze umane”²⁵, inoltre non aveva un

²⁴ Cfr. C. Callegari, *Gli studi comparativi in educazione. Approcci, modelli, ricerche*, cit., pp. 86.

²⁵ L. Volpicelli, *Avvertenza*, in “I Problemi della Pedagogia”, Armando Armando, Roma 1955, pp. 1-2.

programma ben definito. Già dai primi fascicoli, la struttura della rivista era riccamente articolata, senza spazi bianchi. Alla presentazione in apertura dei *Saggi* di carattere teoretico o storico, di pedagogia speciale o analisi critica di principi didattici, di sociologia dell'educazione o filosofia, seguiva la rubrica *I Meridiani*, in cui venivano riportati i dibattiti in corso nei vari paesi europei ed extraeuropei. La rivista bimestrale era poi arricchita da *Le recensioni* e *Lo Schedario*, fonti di informazioni bibliografiche sulla più recente produzione libraria, a cui successivamente Volpicelli, per la notevole abbondanza delle pubblicazioni, aggiunse un'ulteriore voce, ossia *Lo Spoglio dei libri*. Spettava sempre al direttore la compilazione de *Le rassegne*, dove venivano analizzati gli infiniti aspetti della vita e pure le *Note*, le quali introducevano saggi dedicati alle vicende educative d'oltralpe e d'oltreoceano, erano spesso a sua firma. Infine completavano il periodico *I Documenti*, centrati su temi più specialistici come la presentazione di esperimenti effettuati nelle varie scuole d'Italia. La rivista venne descritta positivamente da Padre Agostino Gemelli, rispetto alle altre che riguardavano tutte gli stessi temi, infatti la pedagogia veniva trattata come un complesso di problemi e non veniva ridotta a un discorso puramente tecnico.

Come si è già avuto modo di precisare, per il nostro pedagogista la direzione del periodico fu un'esperienza importante e significativa, anche perché nel giro di poco tempo la testata rappresentò una palestra per molti giovani che volevano affermarsi e si qualificò come strumento di modernizzazione della cultura pedagogica. Secondo il mio punto di vista, l'aspetto fondamentale della rivista era proprio il suo profilo internazionale reso possibile dai dibattiti che nascevano tra gli esperti quando venivano evidenziate le varie contraddizioni tra i sistemi scolastici e le vicende educative d'Oltralpe e d'Oltreoceano. Anche nel periodico "I Problemi della Pedagogia" procedeva parallelamente il programma di sprovvincializzazione e di apertura ideologica già avviato e citato precedentemente dalla casa editrice Armando. Ciò che distingueva Volpicelli dagli altri accademici era soprattutto la sua disposizione innata per il viaggio, era un viaggiatore nel senso puro del termine, infatti secondo lui l'uomo accompagnava sempre lo studioso "l'uno e l'altro impegnati a "leggere", nei suoi molteplici aspetti, la vita, la storia, la cultura"²⁶. Questa sua attitudine è confermata ne *Le cupole del Cremlino*, la cui

²⁶ M. Mencarelli, *Il discorso pedagogico in Italia (1945-1985)*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia, Facoltà di Magistero dell'Università di Siena, 1986, pp. 151.

opera descrive ogni aspetto della vita nelle repubbliche socialiste sovietiche e l'autore dichiara che tutto ciò che viene riportato nel testo deriva dagli appunti del suo viaggio. Oltre ad essere un grande viaggiatore, il nostro comparativista aveva un profondo senso della vita, dava molta attenzione ad ogni aspetto del vivere e il suo sguardo riusciva a cogliere tutti gli aspetti più complessi ed interpretarli.

La rivista bimestrale presa in esame può essere suddivisa in tre periodizzazioni a cui viene fatto corrispondere una diversa attenzione agli studi comparativi. La prima fase va indicativamente dal 1955 al 1965, questo primo decennio di pubblicazioni fa riferimento a l'impostazione e l'avvio di quel progetto culturale a cui prima si accennava. In questo periodo il Paese, oltre ad entrare in una fase di profondo mutamento connesso a uno sviluppo economico tumultuoso, poneva nuove sfide all'educazione e Volpicelli dedicò diversi numeri doppi allo studio dei sistemi scolastici d'Oltralpe e d'Oltreoceano. Nel primo decennio di vita, il direttore fu impegnato in un lavoro di analisi e di dibattito valutativo sull'organizzazione scolastica di alcuni paesi europei, collaborando con studiosi stranieri. Per Volpicelli infatti, gli anni Cinquanta, furono anni di lunghi viaggi ed intenso lavoro che gli permisero di prendere conoscenza degli orientamenti educativi dei maggiori Paesi del mondo, come la Cina, la Russia e il Giappone. Il suo risaputo interesse per le vicende scolastiche russe lo portarono a pubblicare un numero dedicato a *La scuola e la pedagogia sovietica*. Nella primavera del 1956, durante un viaggio in URSS, si rese conto dei progressi del sistema scolastico sovietico e questo lo portò a pubblicare nella rivista una *Nota* critica, nella quale faceva riferimento all'inserimento nella scuola del principio di "politecnicizzazione", ovvero l'integrazione e il perfezionamento dell'istruzione generale con il lavoro produttivo e l'insegnamento tecnico. Ciò che contraddistinguerà e diventerà una metodologia dei numeri della rivista dedicati alle vicende d'Oltralpe e d'Oltreoceano sarà proprio lo stile delle *Note* critiche. Sempre nello stesso anno, alcuni studiosi organizzarono un incontro riguardante la scuola dell'URSS a cui partecipò anche il nostro direttore, il quale non rifiutò l'invito di effettuare alcune considerazioni verso un mondo dove vedeva felicemente realizzato un sistema scolastico in grado di soddisfare le richieste di una società industrializzata. L'obiettivo era quello di trovare un punto di complementarità e d'integrazione reciproca tra le esperienze pedagogiche dell'Italia e dell'Unione Sovietica, nonché di intensificare i rapporti culturali tra i due Paesi. Nel 1959, nel proporre nella sua interezza la Legge

Kruscev, lo studioso dava la possibilità ai lettori della rivista di riflettere sulle modifiche apportate nel sistema scolastico sovietico, sottolineandone le novità: trasmissione di una cultura generale e politica, unita ad una formazione morale, fisica ed estetica; l'innalzamento dell'obbligo scolastico. Nella scuola d'istruzione generale politecnica e professionale o in quella alternata, l'istruzione media sarebbe stata realizzata sulla base della fusione dello studio con il lavoro produttivo, tuttavia questo provvedimento incontrò diversi ostacoli culturali ed organizzativi, in particolare le resistenze culturali dell'élite bolscevica. La *Nota* critica del 1956 e tutte le seguenti osservazioni furono raccolte e pubblicate da Armando in un unico volume edito ed inserite nell'omonima collana "I Problemi della Pedagogia". Sulle pagine del periodico continuò ad analizzare altri modelli scolastici, europei ed extraeuropei, componendo delle brevi presentazioni ai saggi degli autori stranieri. Per quanto riguarda la scuola americana, sempre in una *Nota*, evidenziava di quel sistema ottimismo, concretezza, ansia di giustizia, nonché l'estensione dell'obbligo scolastico sino all'"high school", rispetto alla situazione drammatica della scuola italiana. In riferimento alla scuola tedesca sottolineava invece il problema dell'unità e del decentramento scolastico, proponendo ai lettori italiani il fascicolo *La scuola e la pedagogia tedesca*. Sul sistema francese non espresse particolari annotazioni mentre più articolato fu il suo giudizio sulla realtà educativa inglese, della quale apprezzò lo sforzo di coprire le distanze sociali e di offrire a tutti i ragazzi le stesse possibilità di formazione, realizzando una scuola unica. Non è un caso che Volpicelli proponesse al lettore italiano tali riflessioni sui sistemi scolastici dei vari paesi europei, in particolare sull'obbligo scolastico, proprio negli anni in cui si discuteva in Italia di scuola media unica²⁷. Oltre all'opera di sprovvincializzazione, la rivista "I Problemi della Pedagogia", in quegli anni dava spazio ad articoli e saggi sugli inediti problemi educativi posti dallo sviluppo industriale, in particolare a quelle dimensioni indicate con il termine "extrascolastico". Il nostro studioso faceva riferimento ad una nuova forma di vita scolastica e cercava di motivare gli educatori a ricercare insolite occasioni di formazione per i ragazzi (come ad esempio l'uso dei nuovi mezzi di comunicazione di massa e il teatro). Diversamente da molti altri, che nutrivano più preoccupazioni che speranze verso la nuova società consumistica, Volpicelli vedeva lo sviluppo industriale come un portatore di progresso civile. In sostanza, "I Problemi della Pedagogia" non fece mancare

²⁷ Cfr. E. Zizioli, *Luigi Volpicelli, un idealista "fuori dalle formule"*, cit., pp. 186.

il confronto con altre ideologie/pedagogie, soprattutto con quella americana, per lo più la ricerca di buone pratiche anche oltre confine avrebbe offerto ottimi spunti agli insegnanti italiani. Il primo decennio di attività si concluse positivamente infatti la rivista assunse un alto profilo e permise di allargare al piano internazionale la ricerca pedagogica.

Altrettanto significativi sono gli anni dal 1965 al 1974, coincidente con il secondo decennio, che possono essere identificati come la seconda fase e si tratta di un periodo di stabilizzazione in cui si raccolsero i frutti del lavoro degli anni precedenti. Le discussioni e i confronti sui sistemi scolastici stranieri si allargarono fino a comprendere analisi sulla scuola cecoslovacca e giapponese. Fu un decennio fruttuoso per l'educazione comparata, nei *Meridiani* era possibile trovare riflessioni sulle realizzazioni scolastiche e dibattiti che interessavano vari Paesi, mentre nelle *Recensioni* si affermava una sensibilità comparativa. Il progetto di apertura culturale avanzava e la maggior parte degli studiosi che offrirono il loro contributo alla rubrica, contribuirono al rinnovamento epistemologico della pedagogia comparata. Il decennio che va dal 1975 al 1984 fa riferimento all'ultima fase della rivista, nella quale scompare la voce dedicata agli studi comparativi, non per disinteresse ma piuttosto per la molteplicità di interessi di Volpicelli, il quale nel 1972 si congedava dalla vita accademica. Per concludere, furono pubblicati un articolo sul processo di modernizzazione cinese e una *Nota* sulla scuola europea, perciò l'attenzione rimaneva ai sistemi scolastici oltre confine.

1.3 La presenza di Volpicelli nello sviluppo della scuola

1.3.1 Scuola media unica

Nella seconda metà degli anni Cinquanta, l'Italia paese prevalentemente agricolo e con un basso tenore di vita, in breve tempo, raggiunse uno sviluppo economico senza precedenti, principalmente a Nord. I troppo bassi livelli di scolarizzazione, di formazione professionale e l'analfabetismo misero in risalto la necessità di una corrispondenza dell'ordinamento scolastico al mercato del lavoro. Anche Volpicelli sottolineava l'impossibilità della scuola di offrire, così com'era strutturata, una preparazione professionale in grado di resistere alle continue trasformazioni tecnologiche del lavoro "in una società tecnicizzata"²⁸. Sempre durante questi anni, una questione spinosa da affrontare era quella relativa al riordino del triennio successivo all'istruzione primaria.

²⁸ L. Volpicelli, *La scuola in Italia e il problema sociale*, Armando, Roma 1959, pp. 67.

Come abbiamo avuto già modo di precisare, il nostro studioso non si era dimostrato favorevole al disegno di legge n. 2100, il quale prevedeva un ciclo quinquennale seguito da uno triennale all'interno della scuola secondaria, visto che l'obbligo scolastico era garantito dai sei ai quattordici anni. Accantonato il disegno di Gonella, si erano registrate diverse posizioni riguardanti l'impostazione della scuola del preadolescente. Paolo Rossi, l'allora Ministro della Pubblica Istruzione, con il DPR del 14 giugno 1955, autorizzava l'avvio di corsi sperimentali postelementari in tutte le provincie italiane, facendo divieto di aprire nuove medie inferiori e permettendo solo in caso di necessità l'istituzione di scuole di avviamento professionale. Le critiche di Volpicelli si soffermarono proprio su quest'ultima raccomandazione, ricordando che le industrie in quel momento storico erano interessate alla preparazione di base dell'operaio ed inoltre la maggior parte dei ragazzi si rivolgevano all'artigianato, completando la scuola di avviamento senza frequentare le scuole professionali. Il Ministro, di fronte alle pressioni provenienti da vari settori degli ambienti pedagogici, nel 1956 istituì una Commissione presieduta da G. Calò allo scopo di indicare adeguate linee di intervento legislativo ed amministrativo e di esaminare i problemi riguardanti la scuola dagli 11 ai 14 anni. La maggioranza approvò, dopo lunghissime discussioni, un ordine del giorno con il quale veniva prospettata l'istituzione di un triennio scolastico a carattere secondario, con materie opzionali in modo che non fosse preclusivo. Essa veniva aperta senza distinzioni a tutti quanti sia a chi si fosse avviato al lavoro sia a chi avesse proseguito negli studi. Ebbero una grande influenza su tale impostazione le tendenze democratiche della pedagogia americana con Dewey, ma soprattutto le indicazioni di Hessen. Ci si può ricordare che Volpicelli nella rivista "I Problemi della Pedagogia" pubblicò, nel vivo del dibattito sulla media unica, una nota sulla pedagogia americana dove elogiava il sistema scolastico d'oltreoceano, garante di giustizia sociale. Secondo il suo punto di vista, la scuola media rappresentava una conquista perché permetteva di prendere una decisione lavorativa più in là nel tempo, quindi non subito dopo la licenza elementare e infine garantiva a tutti pari possibilità d'istruzione e di opportunità nella vita. Con i cambiamenti socio-economici avvenuti in Italia alla fine degli anni Cinquanta, la scuola era vista come uno strumento di promozione sociale su cui valeva la pena investire. Per confermare il rapporto che sussisteva tra sviluppo economico e richiesta d'istruzione, il nostro pedagogista suggeriva delle scuole specializzate che offrirono ai ceti meno abbienti la possibilità di trovare un lavoro e che

permettessero di soddisfare le richieste del mercato lavorativo, prendendo come esempio la Germania. Ambrogio Donnini e Cesare Luporini, due parlamentari comunisti, presentarono nel 1959 un progetto che proponeva la soluzione di una scuola media unica triennale senza latino, visto che era uno strumento di discriminazione sociale e culturale. Rispetto ai lavori proposti dalla Commissione Rossi, tale progetto segnava una vera e propria svolta riguardo le questioni sulla scuola dagli 11 ai 14 anni, ma tuttavia Volpicelli non era d'accordo con questa proposta, anzi il suo ragionamento era completamente opposto. Il nostro studioso non riteneva che un sistema scolastico unico, non articolato, fosse garante di democrazia, infatti nel volume *Contro la scuola unica*²⁹ sottolineava il fatto che in una società di massa il rischio di appiattimento culturale era tale da richiedere un ordinamento differenziato. La scuola doveva permettere il passaggio da un ramo all'altro, cioè nel caso in cui la scelta fosse sbagliata o avesse deluso le aspettative, doveva essere possibile circolare entro il sistema scolastico. Il nostro studioso puntava a differenziare ed articolare ancora di più le scuole esistenti e a crearne altre che potessero essere utili a rispondere ai bisogni della società. Un notevole passo indietro rispetto al progetto messo a punto dalla Commissione Rossi e a quello Donnini-Luporini fu il disegno di legge sulla scuola media presentato nel giugno 1959 dal Ministro Medici. Egli propose la creazione di un corso per gli 11-14 anni suddiviso in quattro sezioni: umanistica, artistica, tecnica e normale. Quest'ultima sezione faceva riferimento al corso postelementare, un ramo privo di sbocchi che era stato proposto sia da Gonella e poi anche da Rossi. Questo progetto ministeriale cercava di non scontentare l'AIMC (Associazione Italiana Maestri Cattolici), secondo la quale il mezzo più efficace per contrastare la crescente disoccupazione della categoria magistrale era proprio il mantenimento del corso postelementare. Com'era prevedibile, il progetto Medici, suscitò reazioni negative sia dai settori più aperti del mondo cattolico (UCIIM e SNSM), sia da parte delle sinistre e delle forze d'orientamento laico, i quali lo considerarono inadeguato, insoddisfacente e soprattutto di carattere conservatore. Anche Volpicelli criticò il disegno di legge e nell'evidenziare le contraddittorietà si rese conto che l'AIMC si era trasformata in forza di pressione sull'amministrazione. Vennero avanzate numerose critiche anche da parte della Seconda Sezione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), nella quale i maggiori esponenti erano politicamente vicini alla DC, ed oltre a mettere in

²⁹ Cfr. L. Volpicelli, *Contro la scuola unica*, Armando, Roma 1960, pp. 62-64.

luce i limiti del disegno di legge, suggerivano di dare vita ad una scuola media triennale priva di sezioni, in modo che fosse realmente unitaria e con un programma inizialmente uguale per tutti che successivamente possa essere differenziato da parte degli alunni. Nel gennaio 1960 Medici presentò al Senato un secondo disegno di legge, il n. 904, il quale divenne nuovamente oggetto di critiche da parte di larghi settori del mondo politico e scolastico. Nel progetto vennero abolite le quattro sezioni ma al secondo anno lo studente doveva scegliere una materia opzionale tra latino, applicazioni tecniche, esercitazioni artistiche ed osservazioni scientifiche, le quali condizionavano l'accesso ai diversi corsi di istruzione secondaria superiore. Volpicelli nell'abolizione del latino intravedeva un danno irreparabile alla cultura nazionale. Finalmente nel 1962 venne approvato il disegno di legge n. 1859, il quale privilegiava le materie facoltative e faceva accedere al ginnasio-liceo solo coloro che avessero superato l'esame di latino. L'obbligo scolastico prevedeva la frequenza di cinque anni di elementari e tre di medie, in tutto otto anni, ma la licenza non era indispensabile per essere inseriti nel mondo del lavoro. Il nostro studioso elogiava la "funzione socioculturale" della nuova istituzione, la quale si articolava secondo funzioni educative ed esperienze, in cui l'alunno avrebbe potuto cogliere la propria attitudine e compiere una scelta professionale. Di conseguenza, la scuola media aveva una finalità formativa ma soprattutto orientativa. Per Volpicelli il piano di studi non era da intendersi nel senso tradizionale, ma si attuava in unità tra l'azione curricolare e quella extracurricolare per una migliore e più compiuta realizzazione della personalità di ciascun allievo, libero di orientarsi tra le diverse discipline³⁰.

1.3.2 Scuola secondaria superiore

Non si possono trascurare le riflessioni del nostro pedagogista riguardanti anche la scuola secondaria superiore, che consentono di tracciare il modello scolastico volpicelliano, frutto di vent'anni di ricerche e studi. Il nostro studioso agli inizi degli anni Settanta decise di eseguire un bilancio della politica scolastica italiana dopo il 1945, così scrisse e pubblicò *Scuola dissestata. L'alibi della riforma*, il cui titolo provocatorio indicava le modalità con il quale l'autore rivisitava i dibattiti scolastici del secondo dopoguerra. Con il susseguirsi degli eventi e nell'impossibilità di un riassetto globale soddisfacente, si era sempre ricorsi ad una serie di provvedimenti tampone, soluzioni

³⁰ Cfr. L. Volpicelli, *Educazione contemporanea*, Armando, Roma 1959, pp. 200-202.

provvisorie, le quali però con l'avanzare del tempo erano diventate permanenti, e nel volume egli metteva in risalto proprio le conseguenze negative che l'attesa di una grande riforma aveva provocato sulla legislazione scolastica. A partire da questa premessa, Volpicelli prese parte anche al dibattito relativo al riordinamento della scuola secondaria superiore. Il democristiano Riccardo Misasi, l'allora Ministro della Pubblica Istruzione, elaborò, nel maggio del 1970 presso il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati, un documento articolato in dieci punti, in base al quale si ipotizzava una scuola secondaria con struttura unitaria ed articolata nel suo interno tramite un sistema di materie comuni, opzionali ed elettive, tale da permettere un progressivo orientamento culturale in direzioni specifiche³¹. Per arrivare ad una soluzione condivisa si intensificarono gli incontri e i convegni, e proprio durante uno di questi momenti di riflessione, svoltosi a Roma dall'Unione Italiana per il Progresso della Cultura, Volpicelli prese le distanze dal programma steso a Frascati e dall'idea di un'eventuale scuola "deprofessionalizzata". La nuova scuola finiva con il togliere ai giovani, in un'età fondamentale per il determinarsi delle loro propensioni e formazione, le possibilità di scelta all'interno di una istituzione troppo generica. Oltre a queste ragioni teoriche, la scuola secondaria pensata da Misasi secondo il nostro studioso sarebbe risultata inattuabile sia per il corpo insegnante inesistente sia per le strutture didattiche richieste. Venne istituita una Commissione preposta all'ideazione e attuazione di una riforma urgente, presieduta dall'onorevole Oddo Biasini. L'organo che iniziò i suoi lavori nei primi mesi del 1971 e li concluse nella primavera del 1972, aveva ulteriormente precisato il progetto Frascati: la nuova scuola unitaria avrebbe avuto un'area comune (suddivisa in quattro settori: linguistico-letterario-espressivo; antropologico-storico-sociale; scientifico-matematico; tecnologico-operativo) e gruppi di opzioni corrispondenti agli indirizzi accennati; dal punto di vista quantitativo l'area comune doveva andare gradualmente diminuendo per dare spazio alle opzioni³². Il nostro pedagogista criticò anche questa proposta, considerandola insoddisfacente, in particolare sosteneva che la Commissione Biasini non tenne conto delle esigenze educative della scuola italiana e di tutte quelle questioni di ordine culturale, economico e sociale che vanno ad influire nel sistema scolastico di un paese. Volpicelli si trovava concorde su due punti evidenziati da Salvatore Valitutti: il principio unitario e

³¹ Cfr. V. Telmon, *La scuola secondaria superiore*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 157.

³² Si veda: Cfr. O. Biasini, *Scuola secondaria superiore. Ipotesi di riforma*, La Voce, Roma 1972.

la de-professionalizzazione degli studi. In primo luogo, per quanto riguarda l'unitarietà precisa che non era possibile raggiungerla in modo meccanico e per ottenere ovunque le stesse finalità educative occorreva un governo scolastico diversamente strutturato. In secondo luogo, facendo riferimento alla de-professionalizzazione degli studi, affermava che bisognava potenziare e approfondire l'istruzione professionale, visto che la riteneva "la sola strada per accrescere davvero il livello di cultura di base degli italiani"³³. Anche Valitutti avanzò una sua proposta, in particolare pensò alla costituzione di una commissione centrale che seguiva le varie sperimentazioni avviate nelle scuole secondarie, alla riorganizzazione dell'assetto scolastico, all'unificazione degli istituti tecnico-professionali di uguale indirizzo e al riordino dell'istituto magistrale. Il nostro professore considerava interessante questa idea e nel completarla, oltre a suggerire una maggiore autonomia per la commissione centrale, si soffermò soprattutto sull'educazione tecnico-professionale, la quale doveva basarsi sulla comprensione del lavoro moderno per incidere e trasformare il costume. Per sostenere la propria tesi, sottolineò il fatto che vi era un tratto comune nelle scuole professionali straniere ovvero la prevalenza dell'attività pratica su quella teorica, giustificandone il legame. Più complesso era il discorso riguardante i licei, infatti il nostro studioso scriveva "conservandosi il concetto di licealità come scuola di formazione per gli studi universitari viene riconosciuta la legittimità culturale della molteplicità degli indirizzi delle scuole secondarie. Pertanto la funzione liceale della scuola viene estesa, adeguata a nuovi contenuti"³⁴. Fin dagli anni Trenta e da quando aveva iniziato a svolgere il suo magistero nei licei della capitale riteneva fondamentale la lettura dei classici. L'opera originale rispetto al manuale, il quale era più nozionistico, rifletteva lo spirito inventivo e creativo dell'autore, per cui permetteva una crescita della propria personalità e una via d'iniziazione alla cultura. Secondo il proprio punto di vista, l'istruzione secondaria doveva puntare proprio a questo ideale, ovvero ad una consapevolezza critica della struttura del mondo storico e attuale degli uomini. Sul finire degli anni Settanta ritornò a lamentarsi della mancanza di una struttura e di un ideale moderno di scuola secondaria, in particolare i giovani dovevano essere del tutto coscienti della loro professione e saperla dominare di fronte ai cambiamenti del mondo. Il nostro professore indicava come possibile soluzione allo

³³ L. Volpicelli, *Scuola dissestata. L'alibi della riforma*, Pan, Milano 1973, pp. 251.

³⁴ L. Volpicelli, *Teoria della scuola moderna*, in "La Pedagogia", Vallardi, Milano 1970, pp. 42.

scarto esistente tra istituti scolastici dei piccoli e grandi centri, il recupero del concetto di “cultura generale specifica” elaborato da Hessen, che non vedeva totalmente assorbito nell’ordinamento scolastico italiano.

Al di là delle criticità messe a nudo, sulla base dei suggerimenti proposti dagli organismi internazionali, Volpicelli illustrò un suo progetto di riforma all’interno del testo *Teoria della scuola moderna*. A seguito del diffondersi di nuovi mezzi di comunicazione e dello sviluppo tecnologico, negli anni Settanta molti Paesi occidentali decisero di effettuare delle ricerche sui metodi, contenuti e tecnologie d’insegnamento, che furono racchiuse nei cosiddetti Rapporti educativi, promossi dal Consiglio d’Europa e dall’UNESCO. Si iniziò a parlare di comunità educante, anche all’interno del Rapporto Faure, però il nostro studioso aveva qualche perplessità a riguardo perché si rischiava di togliere alla scuola ruoli di sua esclusiva competenza, andando a sottolineare la forte incisività delle realtà extrascolastiche. Infatti, secondo lui la scuola aveva perso la sua centralità e veniva continuamente sostituita da una molteplicità di altre istituzioni. Il nostro pedagogista suggeriva di impegnare i giovani nelle ore extracurricolari in istituti consolidati, attrezzati da moderni sussidi didattici, per rispondere alle esigenze della società industrializzata, ma il problema fondamentale che impediva il realizzarsi di queste proposte era l’edilizia scolastica. Nel suo progetto educativo di scuola moderna inseriva, in maniera libera tra le attività proposte, anche discipline considerate deboli come ad esempio educazione fisica, stradale, alimentare, sanitaria europea ed internazionale, che avrebbero consentito ai ragazzi di acquisire capacità operativa, agilità e dominio critico. Nonostante ciò si era molto lontani dall’ideale e dal pensiero di scuola coltivato da Volpicelli.

CAPITOLO 2: Il problema della scuola e della formazione degli insegnanti nella rivista “I Problemi della Pedagogia”

2.1. Riforme scolastiche

2.1.1. Scuola nel dopoguerra e analfabetismo

Nella rivista “I Problemi della Pedagogia” dell’anno 1958, Volpicelli inserisce un rapporto sull’Italia, frutto della permanenza di oltre un anno del professore Joseph Justman, il quale ha studiato in maniera approfondita il nostro Paese, in particolare la nostra attrezzatura scolastica, insieme a sua moglie come collaboratrice. Come già accennava il nostro studioso, il viaggiatore quando fa ritorno al suo Paese ha il privilegio di fare alcune osservazioni su quanto osservato nei soggetti dei suoi viaggi ed ovviamente l’esperienza vissuta è puramente personale e limitata. Justman e la moglie sono stati otto mesi in viaggio in l’Italia con la missione di studiare la scuola ed i suoi problemi, oltre ad altri tanti aspetti, prendendo le cose così come venivano. Nel rapporto viene sottolineato il fatto che hanno evitato centri mondani e vissuto con gente semplice, infatti nell’insieme la loro visita viene ricordata come un’esperienza piacevole e appassionata. Ciò che li ha colpiti di più sono stati proprio gli italiani, i quali “rappresentano il più grande e migliore prodotto del Paese, una mista messe di circa cinquanta milioni non del tutto commerciabile. Crescono in varie grandezze, forme e colori e sono di un sapore ad un tempo delicato e selvaggio. Eredi di secoli di malgoverno (Fenici, Greci, Romani, Germanici, Saraceni, Spagnoli, Francesi, Austriaci e Italiani, tutti vi ebbero la loro parte) essi hanno imparato a sopravvivere ed a crescere duramente nelle avversità”¹. Quando devono far fronte ad eventi insopportabili riescono a mantenere il temperamento mobile della gioventù, sono maturi e sofisticati, danno sfogo alle loro emozioni, ma soprattutto sono estremamente gentili con gli estranei più che con i loro coetanei. Hanno una capacità di ripresa miracolosa che ormai è diventata una loro abitudine e proprio attualmente il Paese sta vivendo un periodo di sollievo dopo aver superato due grandi guerre. La nuova Repubblica ha dodici anni, cerca di andare avanti con dignità ma cammina su piedi malsicuri, mentre la nuova democrazia è un ideale non ancora totalmente libero dalla

¹ J. Justman, *Scuola e società nell’Italia del dopoguerra. Il paese e il suo popolo*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 3, 1958, pp. 507.

trappola del passato autoritarismo. La politica è stata sopraffatta dall'economia, le città rase al suolo sono state ricostruite e ampliate, i palazzi di principi e i tuguri dei poveri sono stati rimpiazzati da nuovi e moderni palazzi di abitazione ed uffici, insomma il Paese e i suoi abitanti stanno cercando di liberarsi del passato immagazzinando energie per il futuro. Nuovi impianti industriali stanno cominciando ad apparire in posti inusitati del Sud mentre le fabbriche del Nord sono fervide di attività, pure i terreni agricoli continuano ad essere lavorati qua e là anche con nuove macchine agricole. Napoli, Genova e Palermo sono attivi porti commerciali, dove è presente anche attività commerciale ed industriale, invece la capitale Roma è piena di impiegati statali, turisti e acquirenti in cerca di articoli di moda. Nel Paese si sta anche diffondendo un senso di giustizia sociale, infatti i ricchi industriali di Milano ed i contadini senza terra del Sud non sono ancora del tutto uniti ma scrupoli di coscienza si fanno sentire per la sorte economica dei poveri. La riabilitazione delle aree depresse avviene grazie all'approvazione di leggi ed al stanziamento di fondi da parte del governo, in particolare la Cassa del Mezzogiorno lavorava al riscatto di terre, a costruire strade e ponti, ai rimboschimenti, a portar luce nei villaggi, ad aprire regioni arretrate allo sviluppo economico ed a costruire case popolari e scuole. Si stava formando una coscienza del lavoro e l'impresa capitalistica stava acquisendo una visione più precisa dei suoi interessi a lungo termine. Un altro aspetto importante è quello relativo all'organizzazione dei servizi di assistenza in alcune comunità del Nord, ma soprattutto vennero affrontati con energia i problemi della sanità pubblica e dell'analfabetismo grazie anche al sistema scolastico in corso di rinnovamento. Nonostante tutto le difficoltà individuate sono tante e ci vorrà del tempo prima che l'Italia emerga dal rango di paese povero. Il paesaggio viene considerato meraviglioso ma non dà pane né carne, inoltre la nazione scarseggia di capitali per lo sviluppo industriale, infatti gli italiani non hanno avuto l'opportunità di sviluppare la forza lavoratrice specializzata che l'industria moderna richiede o semplicemente un incentivo industriale. L'autore ha notato soprattutto che: "la tradizione di un'educazione libresca ha intorpidito le dita per qualsiasi attività che non sia teorica. Una predominante «mentalità impiegatizia» rimasta ancorata all'ideale dell'uomo dal colletto bianco (*white-collar mentality*) compromette la preparazione di una massa di mano d'opera qualificata necessaria al mercato sociale"². Gli italiani vengono descritti

² Ivi, pp. 509.

anche come individualistici, dopo che per generazioni e generazioni a scuola hanno assorbito la disciplina mentale che li caratterizza senza l'autodisciplina necessaria per la cooperazione e l'organizzazione. Ciò di cui il Paese ha bisogno è di raggiungere una vita stabile e prospera basata sulle proprie virtù.

Nell'immediato dopoguerra viene sottolineato il ritardo e le manchevolezze dell'istruzione pubblica rispetto allo sviluppo economico e produttivo del Paese, infatti più della metà dei giovani che nei prossimi anni costituiranno la forza lavoro ricevono un'istruzione inadeguata o nulla. Volpicelli, come già accennato in precedenza, aveva ritenuto necessario un reorientamento della cultura umanistica, in particolare optava per una preparazione professionale di tipo polivalente, ovvero in grado di promuovere le attitudini del lavoratore e di fornire competenze ed abilità che siano capaci di far fronte ai continui mutamenti della società e del mondo lavorativo. Il nostro studioso rivendicava il valore educativo dell'istruzione tecnica, a fronte di un'indagine svolta da Confindustria nel 1958, che denunciava una carenza di tecnici specializzati. La scuola doveva diventare elemento di un sistema più ampio in cui interagiscono fattori di varia natura da quelli formativi a quelli economici, cessando quindi di costituire un momento a sé stante. Un'altra questione affrontata nel dopoguerra, per lo più durante gli anni Sessanta, è quella relativa all'analfabetismo, di cui Volpicelli si è occupato in prima persona essendo vicepresidente dell'UNLA (Unione Nazionale della Lotta contro l'Analfabetismo). UNLA venne costituita da un gruppo di docenti di filosofia e di assistenti sociali, il 5 dicembre 1947, ed attraverso la creazione e la diffusione sul territorio di Centri di cultura popolare, si proponeva di contrastare l'analfabetismo presente soprattutto tra le popolazioni del Mezzogiorno. Il numero di analfabeti nel 1951 era pari al 12,9% della popolazione ma grazie alla scuola popolare nel 1961 scese all'8,4%. Il nostro studioso promuoveva iniziative come Telescuola, sostenuta nel 1958 dalla Rai, che aveva il compito di offrire un programma che permettesse il conseguimento della licenza media a chi rimaneva escluso dai circuiti scolastici, inoltre ribadiva che tutta la società doveva essere chiamata a contribuire e che la lotta all'analfabetismo non poteva rimanere una battaglia per pochi, bensì diventare un fronte di impegno comune³. Ciò che per Volpicelli era preoccupante, non era l'idea del singolo caso di individuo alfabeto, il quale era in grado di assimilare le tradizioni del costume, dell'arte, dell'ambiente, ma l'idea di una

³ Cfr. L. Volpicelli, *Dopo l'analfabetismo*, Vito Bianco Editore, Roma 1962, pp. 27-28.

società interamente analfabeta. Le trasformazioni sociali di quegli anni avevano portato ad una maggiore quantità di tempo libero che poteva essere interpretato positivamente come il frutto del progresso economico, tuttavia per il pedagogo non andava utilizzato solo per un reintegro delle forze fisiche e psichiche ma per un'elevazione culturale e morale. Proprio per questo, suggeriva di rivedere l'organizzazione delle biblioteche, delle pinacoteche, dei musei per incentivare la creazione e il diffondersi di associazioni e movimenti giovanili, oltre ad individuare nuovi ambiti e contenuti dell'azione educativa.

Ampliamente trattato in alcuni testi presenti all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia" è stato proprio il problema dell'analfabetismo. In particolare, Maurizio Donnini discute delle premesse psico-sociologiche al problema dell'analfabetismo in Italia, partendo dal concetto di intelligenza. Possiamo distinguere tantissime nozioni di intelligenza, tuttavia la convinzione comune è che l'intelligenza è un valore sociale. È ovvio che se l'intelligenza è un «valore sociale» la sua definizione e il suo concetto varieranno secondo la prospettiva sociocentrica in cui si pone, secondo il tipo di civiltà, secondo l'organizzazione economica politica culturale⁴. L'intelligenza viene definita dall'autore come la capacità di ordinare la realtà, a cui aggiunge anche un carattere di conoscenza e creatività che sono condizionati dalla società globale. L'aspetto "conoscenza" ha maggior valore in una società a ordinamento patriarcale in cui l'equilibrio e la tradizione sono i caratteri principali, mentre, al contrario, in una società di tipo capitalistico-nascente ciò che conta è l'aspetto "creativo", l'aspetto dinamico dell'intelligenza. Tutto questo serve a far capire come sia fuori luogo generalizzare un test d'intelligenza adatto a una società, applicandolo ovunque. L'analfabetismo, in effetti, rappresenta un problema solo se lo si inquadra in una situazione sociologica determinata, di per sé non ha nessun senso. Oggi in Italia, in cui i veicoli di comunicazione della cultura si sono sviluppati ed intensificati, in cui c'è la necessità di aggiornarsi continuamente per il fervore del progresso tecnico, in cui l'aspetto competitivo acquista un'importanza sempre maggiore, l'analfabetismo diventa la condizione minima per esistere come soggetti e non rimanere sommersi come strumenti, cose, oggetti. Secondo l'autore l'analfabetismo, in una civiltà come la nostra, interrompe lo sviluppo intellettuale, condannando ad una realtà non compiutamente umana, inoltre riguarda il perpetuarsi

⁴ Cfr. M. Donnini, *Premesse psico-sociologiche al problema dell'analfabetismo in Italia*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 5-6, 1962, pp. 875.

della condizione infantile e viene visto come il principale ostacolo all'affermazione dei valori democratico-liberali che postula la Costituzione. Per molti: "essere analfabeti rappresenta una rivolta contro una società cui si sentono estranei e che li respinge ai margini, in una condizione soltanto strumentale, in cui solo il minimo di sussistenza animale è assicurato"⁵. Soprattutto il cieco egoismo della classe dirigente ha impedito che troppa gente imparasse a pensare, anzi il pensiero non serviva, era necessario per il capitalismo nascente forza bruta e resistenza al lavoro monotono. Ciò che non si era capito era che la scarsa istruzione poteva frenare e anche distruggere il "miracolo economico" avvenuto, dunque era necessario agire affinché aumentasse la consapevolezza dell'umanità del popolo ed intensificare gli sforzi per assicurare a tutti un avvenire non solo più sicuro ma anche soprattutto più umano.

Un altro testo che mi ha colpito particolarmente all'interno della rivista è *Analfabetismo mondiale* di Maria Montessori. Secondo il suo punto di vista, l'analfabeta non è solamente un ignorante ma è anche un extra-sociale, un anormale, perché non manca solo di cultura ma soprattutto di linguaggio, infatti distingue precisamente l'educazione con l'obiettivo di far imparare a leggere e a scrivere, da quella che invece si propone di portare la cultura e di innalzare la mente. Paragona l'azione di sradicamento dell'analfabetismo ad un'opera di soccorso che rientra tra le opere sociali. Per dare chiarezza sul problema, effettua un excursus storico dai tempi più antichi fino all'invenzione dell'alfabeto, il quale permise di rappresentare non solo i pensieri, ma lo stesso linguaggio parlato che ci esprimeva, "inventando un segno grafico corrispondente a ogni suono della parola"⁶. Secondo l'autrice però l'alfabeto non è ritenuto un'invenzione così importante ma se la scuola l'avesse saputo utilizzare meglio, ad oggi, dopo un secolo e mezzo di istruzione obbligatoria, non ci sarebbero così tanti analfabeti nel mondo. Ciò che è necessario fare, dopo essersi resi conto che l'analfabetismo è un male sociale che ostacola il progresso della società, è ristudiare il significato e l'uso pratico dell'alfabeto oltre a modificare i metodi relativi all'insegnamento alfabetico della scrittura. Montessori successivamente trae dall'esperienza sui bambini dei principi pratici per costruire un metodo per insegnare a leggere e a scrivere agli adulti, ovviamente studiando dei principi che bisogna adattare a condizioni diverse. Viene messo in evidenza

⁵ Ivi, pp. 881-882.

⁶ M. Montessori, *Analfabetismo mondiale*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 2, 1962, pp. 203.

il fatto che malgrado per legge esista in Italia l'istruzione obbligatoria, erano ancora presenti, soprattutto nelle regioni meridionali, il 14% di analfabeti adulti, più precisamente pur avendo imparato a leggere e a scrivere da bambini nelle scuole pubbliche molti erano ridiventati analfabeti. L'efficacia pratica deriva principalmente da un interesse che bisogna suscitare per ricavarne i frutti, non solo dall'alfabeto in sé, perché tutto si dovrebbe acquistare attivamente, infatti "l'interesse per far muovere la mente è necessario come la benzina che fa muovere l'automobile"⁷. Il punto di partenza sia per gli adulti come per i bambini deve essere riconoscere ed analizzare i suoni del proprio linguaggio, ovvero unire le lettere dell'alfabeto ai suoni che esse rappresentano. Per fare questa associazione tra suoni e segni, la mente deve essere lasciata libera nel suo lavoro, il quale è un lavoro interno di introspezione che non deve spegnere l'interesse suscitato. I principi fondamentali, di conseguenza, si rifanno al fatto che le preparazioni devono essere indirette e indipendenti l'una dall'altra: si impara a leggere senza libri e si impara a scrivere senza scrivere. A differenza dei bambini, l'adulto ha degli interessi sociali, sono le necessità prodotte dall'ambiente che lo spingono ad imparare, inoltre ha una mente già matura con cui si può discutere da pari a pari, ed è proprio questo che può suscitare il suo interesse. Chi è analfabeta manca di un mezzo necessario per vivere nella società di oggi e sono considerate persone che dipendono necessariamente per aiuto pratico da chi sa leggere e scrivere. Per l'autrice bisognava assolutamente uscire da questo stato di dipendenza e miseria, e che ciascuno conquistasse la propria indipendenza con il proprio sforzo, imparando da sé.

2.1.2. Il problema della scuola media

Già nel primo capitolo si è potuto constatare come anche Luigi Volpicelli si sia enormemente preoccupato ed occupato del problema relativo al riordino della scuola media che va dagli 11 ai 14 anni. Nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta la scuola, in particolare la scuola media, si trova al centro dei dibattiti politici e subisce diversi cambiamenti, infatti Tristano Codignola parla della "guerra dei trent'anni": "in riferimento al tempo intercorso tra il 1947, quando fu approvato l'art. 34 della Costituzione, e il 1977, allorché due leggi portavano a compimento il processo di riforma della scuola media e davano attuazione piena al dettato costituzionale. Nel mezzo vi è

⁷ Ivi, pp. 208.

un'altra data di importanza capitale per la nostra scuola, il 31 dicembre 1962, che segna, con l'approvazione della legge n. 1859, la nascita della scuola media unica".⁸ Di conseguenza, nella sua rivista "I Problemi della Pedagogia" possiamo trovare differenti testi che trattano questo tema, in particolare mi sono soffermata su una *Recensione*⁹ effettuata dal nostro pedagogo sulle proposte della Commissione ministeriale per lo studio della scuola media. Si tratta degli Atti più importanti della Commissione che, a suo tempo, il Ministro Rossi insediò per studiare un piano di riforma della scuola media e tra tutte le proposte avanzate, la novità maggiore, è quella che mira a rompere l'uniformità dell'attuale scuola media con il latino per tutti. Il progetto della Commissione, così, oltre a un gruppo comune di materie di studio per tutti i ragazzi della scuola triennale, ne vorrebbe introdurre altre, così dette opzionali, tra cui essi possono scegliere a piacere, la disciplina che intendono studiare per differenziare i propri studi, in rapporto ai propri interessi e allo sviluppo della propria personalità¹⁰. L'educazione religiosa, l'educazione civica, l'italiano, la geografia, la storia, la matematica, l'osservazione scientifica, le esercitazioni di lavoro, l'educazione artistica e l'educazione fisica sarebbero state obbligatorie e comuni, mentre il latino, il lavoro, la lingua moderna e le attività artistiche specializzate, opzionali. Ovviamente la scelta personale delle materie aggiuntive non avrebbe dovuto essere preclusiva o predeterminante per la carriera scolastica degli studenti e questo significa che l'insegnamento sistematico delle materie opzionali nella scuola secondaria dovrà compiersi indipendentemente dalla preparazione che magari la maggioranza degli allievi avrà ricevuto in quelle discipline nel grado dell'istruzione inferiore. In breve, la divisione rigida in sezioni della scuola unica comune viene rifiutata dalla scuola opzionale, così come accade, ad esempio, nella *Comprehensive School* inglese. Altre novità del progetto hanno a che fare con la richiesta di una scuola di maggior durata giornaliera, con tutte le varie ore da dedicare agli insegnamenti comuni ed a scelta, ma si parla anche di una scuola più ricca, più attrezzata, con vasti locali, un maggior materiale didattico e di studio, e con insegnanti adeguatamente preparati. È merito di questa Commissione se la scuola, pur essendo la stessa per tutti, può essere condotta in base alle proprie personalità ed interessi, inoltre interpretando l'articolo 34

⁸ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Torino 2021, pp. 140-141.

⁹ *La scuola dagli 11 ai 14 anni*. Proposte della Commissione ministeriale per lo studio della scuola dagli 11 ai 14 anni. Centro didattico nazionale di studi e documentazione, Firenze, 1957.

¹⁰ Cfr. L. Volpicelli, *La scuola dagli 11 ai 14 anni*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 3, 1957, pp. 510.

della Costituzione, impone un'unica scuola di otto anni gratuita e obbligatoria. Subito dopo la critica alla scuola unica e alla scuola complementare, la Commissione mette in evidenza che le scuole nascono dalle esigenze della vita reale, ovvero si conformano alla diversità delle tradizioni, degli ambienti sociali e del mondo vario dell'economia. La problematica che però la scuola opzionale non tocca affiora quando verso i quindici anni d'età i ragazzi avvertono vocazioni e problemi personali, di conseguenza bisognerebbe puntare sulla possibilità di cambiare scelta senza compromettere, anche a sedici anni d'età, la carriera scolastica. A consentire l'affermarsi di una didattica personalizzata e personalizzante sono proprio le classi di ripresa, la cui caratteristica è quella di mettere il giovane nella condizione di ritrovare in un anno quello che gli altri hanno fatto in un intero anno scolastico.

Un altro volume preso in esame all'interno della rivista, tra le *Recensioni*, è *Contro la scuola unica*, scritto sempre da Luigi Volpicelli, edito dall'editore Armando e curato da Salvatore Valitutti. Il titolo viene definito dall'autore "perentorio" infatti non ammette dubbi sulla sua radicale opposizione al disegno di legge riguardante l'istituzione della "scuola unica opzionale o differenziata". Questo volume ha lo scopo di presentare ai lettori un'orazione in difesa dell'ordine scolastico esistente, escludendo l'ideale della scuola unica dalle aspirazioni del pedagogista. In verità, il nostro studioso non rinnega del tutto tale ideale ma dalla lettura si può ricavare la critica effettuata unicamente alla dimostrazione dell'inattuabilità di qualsiasi riforma scolastica che non tenga conto delle reali esigenze della società. Questa pubblicazione fa riferimento alla relazione tenuta l'8 e il 9 novembre del 1959 in un convegno di studi a Milano sui problemi scolastici. Già in seno al «Consiglio Superiore della pubblica istruzione», in sede di discussione del disegno di legge, sorsero profondi dissensi che suscitarono nella stampa quotidiana e periodica, politica e sindacale, discussioni pro e contro la scuola d'obbligo quadripartita; alcune delle quali dirette a mettere in rilievo, tra l'altro, la contraddittorietà della sua impostazione con lo spirito stesso della Costituzione¹¹. Riprendendo l'idea del nostro pedagogista, qualsiasi riforma che si preoccupa di riorganizzare soltanto un particolare settore del processo educativo o che parta da questioni puramente teoriche, ignorando di fatto l'intero organismo scolastico, è destinata al fallimento. A seguito di questo, il volume è stato reso utile a tutti: a partire dai genitori, i quali cercano di indirizzare i propri

¹¹ Cfr. L. Volpicelli, *Contro la scuola unica*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 1, 1960, pp. 124.

figli verso gli studi più validi per una buona occupazione; agli insegnanti e capi d'Istituti, che rappresentano il fondamentale dell'azione educativa; ed infine agli uomini politici, che sono chiamati per mezzo del voto ad esprimere il loro giudizio, pur non conoscendo le reali esigenze educative della società italiana e la situazione scolastica. L'ideale di scuola unica non viene rinnegato dal professore purché esso venga preso nel suo unico significato possibile, quello storico, ovvero come valore relativo, e soprattutto se considerato in rapporto all'ambiente sociale della Nazione. Pertanto, gli scopi e le finalità della scuola unica possono realizzarsi solamente attraverso un'azione rinnovatrice delle istituzioni scolastiche esistenti, che non ignori i fattori economici, storici e geografici del Paese e che rinvigorisca la formazione, la preparazione professionale e il senso di responsabilità degli insegnanti. Un altro problema affrontato è quello della decadenza dell'insegnamento visto che il sistema dei concorsi speciali non ha mai termine, ha indirizzato i migliori verso occupazioni più remunerative e i pochi rivolti alla scuola sono stati scavalcati nelle graduatorie da chi aveva fatto provvista di punti e titoli. Il professore Volpicelli ha chiarito e precisato, più che in qualsiasi altro lavoro, il suo orientamento ideologico ed è evidente che egli "segue l'indirizzo sociologico della pedagogia: indirizzo che rifugge dalle concezioni astratte, immaginarie ed utopistiche, così come rifugge dalle concezioni positivistiche, condizionate esclusivamente ai fattori naturali e biologici della fanciullezza"¹². L'autore, di conseguenza, immerge l'ideale educativo nel flusso della realtà presente ed esamina il problema della scuola di base in rapporto al complesso quadro della prospettiva sociale, comprendendo che, prima di parlare di scuola unica, bisogna prendere in considerazione e superare le differenze di fondo della nostra società. Solo l'eliminazione di problematiche come: ingiustizie sociali, privilegi, condizioni deleterie dell'ambiente familiare e nativo, umili condizioni economiche di molti strati della società, l'insufficiente assorbimento della mano d'opera qualificata, può garantire l'attuabilità di una riforma scolastica che abbia per ideale la scuola unica. Per trarre le conclusioni, il nostro studioso vorrebbe una scuola che fosse unica nei suoi valori ma differenziata nella struttura, la quale deve essere, insieme al programma, rispondente alle necessità e ai bisogni della popolazione e del Paese.

I problemi relativi alla scuola interessano quasi tutti i Paesi moderni e le soluzioni adottate nel tempo dalle altre Nazioni possono essere utili a darci un orientamento e farci

¹² Ivi, pp. 126.

da guida per un rinnovamento della scuola che tutti auspicano. In particolare, sempre in una *Recensione* all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia" del 1955 viene esaminato il problema del sistema educativo unitario o differenziato e come è stato risolto in diversi Paesi, nel modo più obiettivo, così da dare al lettore la possibilità di farsi un'idea dell'importanza della questione esaminata e dei pregi e difetti delle varie soluzioni adottate al riguardo nei Paesi presi in considerazione. Il rinnovamento di cui ha bisogno la scuola non può e non deve esaurirsi in una successione di piccole riforme, molto spesso contrastanti e non coordinate tra loro, ma di un vero e proprio piano unitario di riforma che vada a riorganizzare totalmente il sistema scolastico. "In altre parole si può dire che la nostra tendenza più spiccata è quella di puntellare l'edificio decadente piuttosto che ripararlo dalle sue fondamenta. In conseguenza si può dire, a buon diritto, che la storia della nostra scuola si riassume in un elenco di compromessi e di adattamenti"¹³. Inoltre, il riordinamento della scuola dovrebbe tenere presente, oltre a nuove esigenze, anche all'evolversi dei tempi e al progresso scientifico e culturale del Paese. Nell'esaminare il problema della scuola post-elementare o di grado intermedio, si può notare che nell'URSS e nei Paesi dell'Europa orientale c'è la tendenza all'istituzione di una scuola unica post-elementare, estesa fino all'età di proscioglimento dall'obbligo scolastico. Nell'Unione Sovietica quella che noi chiamiamo scuola elementare non esiste come scuola a sé stante ma corrisponde, circa, alle prime quattro classi della scuola media unica e si limita a dare elementi di nozioni delle varie discipline, non è formativa. La scuola unica è stata attuata solamente in Polonia, Cecoslovacchia, Ungheria, Bulgaria, Romania e Jugoslavia, dove tutte le altre scuole secondarie sono state soppresse per istituire una scuola unica, di base, gratuita per tutti, a cui si può accedere agli studi universitari. Alla scuola secondaria, in Polonia, hanno accesso coloro che hanno terminato la scuola elementare, così come hanno accesso alle scuole di tipo universitario chi ha superato, al termine della scuola media unica, l'esame di ammissione. Ogni differenziazione di tipo scolastico nel grado post-elementare, in Ungheria, viene abolita dalla creazione della scuola generale. Anche in Romania viene istituita la scuola unica popolare che offre a tutti, senza differenza, lo stesso insegnamento, senza ostacoli e proibizioni come in passato. Egualmente, in Cecoslovacchia, la scuola è considerata come un unico

¹³ L. Magnino, *Legislazione comparata. Scuola media unica e scuola differenziata*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 2, 1955, pp. 264-265.

complesso, articolato in vari cicli e che si estende dalla istituzione prescolastica agli istituti superiori e universitari. La legge cecoslovacca prevede tre cicli: il primo fa riferimento alla scuola primaria o nazionale (per i bambini dai 6 agli 11 anni) e la scuola media indifferenziata (dagli 11 ai 15 anni); il secondo riguarda la scuola professionale obbligatoria, la scuola tecnica ed il ginnasio (per i giovani dopo i 15 anni); il terzo è il ciclo di studi più alto, ovvero quello dell'Università o degli Istituti superiori, che si collega al liceo (per i più dotati). Si vuole consentire ai giovani, uniformando l'istruzione obbligatoria fino ai 15 anni, di continuare gli studi in base ad una scelta o ad un orientamento sicuro. Nell'America settentrionale e meridionale e nei vari Paesi d'Europa, sebbene siano stati fatti in via sperimentale diversi tentativi, la scuola unica post-elementare non ha incontrato molto favore, soprattutto per l'elemento psicologico che predomina nella maggior parte delle famiglie, le quali sono desiderose di mandare i loro figli in una scuola differenziata. Esaminando alcuni esempi, la riforma della scuola del 1944, in Inghilterra, prevede l'istituzione di una scuola unica gratuita obbligatoria fino a 16 anni d'età. Solo per coloro che non intendono proseguire i loro studi nell'ordine superiore viene contemplata questa scuola unica post-elementare, mentre per chi desidera continuare gli studi, al termine della scuola primaria, possono iscriversi in una scuola secondaria che si suddivide in tre sezioni: scuola classica, scuola scientifica o di lingue e scuola tecnico-professionale. La particolarità di questa legge è che dava la possibilità all'allievo di passare da un tipo di scuola secondaria all'altra se si rendeva conto che aveva attitudini diverse rispetto al ramo scelto, infatti veniva consigliato a genitori ed insegnanti di aiutare i giovani ad accertarsi della scelta presa verso il tredicesimo anno d'età. Anche in Olanda, per coloro che non vogliono proseguire gli studi in istituti superiori, una riforma scolastica prevede l'istituzione di una scuola secondaria generale obbligatoria fino ai quindici anni. Nella Germania orientale, un progetto ha abolito la scuola unica post-elementare di otto anni, prevedendo l'istituzione di una scuola popolare, di una scuola tecnica e di un ginnasio-liceo, invece nella Germania occidentale la scuola elementare dà accesso a vari tipi di scuole secondarie e post-elementari differenziate. In Belgio, Danimarca, Francia, Norvegia, Spagna, Portogallo, Svezia e quasi tutti gli altri paesi d'Europa, esistono diversi tipi di scuole post-elementari e secondarie, come ad esempio quelle umanistiche, professionali e normali. In alcuni di questi Paesi la più recente legislazione in materia scolastica prevede, solo per coloro che

non desiderino proseguire i loro studi in istituti superiori, l'istituzione di una scuola unica post-elementare, obbligatoria fino all'età del proscioglimento dall'obbligo scolastico. Negli USA possiamo notare una tendenza alla suddivisione e specializzazione della scuola secondaria, infatti esistono una ventina di *high schools* ad indirizzo umanistico, scientifico, tecnico, professionale, ecc., oltre al *College*, il quale corrisponde più o meno al nostro liceo. Per istituire un corso di specializzazione di scuola secondaria, in alcuni Stati dell'USA, è sufficiente che un determinato numero di alunni lo proponga e che sia compatibile con le esigenze didattiche. Infine, per quanto riguarda la Svizzera, l'organizzazione della scuola secondaria è complessa, infatti essa si suddivide in moltissime specializzazioni: scuola e ginnasio femminile, collegi classici e scientifici, scuola di commercio, scuola normale, collegi comunali. Si prevedono inoltre degli esami integrativi che permettono all'allievo il passaggio da un tipo di scuola all'altro, portandosi al livello di studi della nuova scuola. Successivamente questa sintetica esposizione dei vari Paesi, è necessario sottolineare che ormai la scuola secondaria è frequentata da masse di adolescenti, non più da una ristretta élite, che provengono da ambienti vari e che desiderano, in base alle loro attitudini, approfondire e perfezionare le loro cognizioni culturali o professionali per affrontare al meglio la loro attività di lavoro nella vita. Tutto questo è segno di un grande progresso e deve indurci ad organizzare nel modo migliore l'insegnamento secondario in modo che tenga conto della composizione eterogenea delle nuove scolaresche e che possa rispondere alle nuove esigenze. Una preoccupazione comune tra i genitori riguarda la scelta del tipo di studi a cui avviare l'adolescente dopo la scuola elementare, nonostante la diversificazione esistente nei principali Paesi d'Europa negli istituti di istruzione media a cui si accede a differenti età, ma soprattutto è complicato ottenere il passaggio da una scuola all'altra per la difficoltà degli esami e delle rigide disposizioni. Non è possibile che un giovane all'età di 10-11 anni riesca a scegliere il suo lavoro futuro, pertanto la scuola media unica appare la soluzione più idonea ed opportuna per far slittare la scelta del giovane ad un'età (tra i 13-14 anni) nella quale riconosce più facilmente le sue preferenze, ambizioni ed attitudini. In conclusione, "possiamo affermare che, per quanto riguarda il problema della scuola post-elementare o secondaria inferiore, la legislazione scolastica dei principali Paesi sembra rivolgersi a due soluzioni: la prima, quella di considerare la scuola secondaria inferiore o, diremo meglio, post-elementare o media, la naturale prosecuzione della scuola primaria, evitando ogni

frattura tra queste due scuole. E che in definitiva si tratti di due rami di un'unica scuola è corroborato anche dal fatto che questa è la scuola cosiddetta dell'obbligo in tutti i Paesi, con determinate peculiarità che ben la differenziano da tutti gli altri tipi di scuola, non ultima quella della gratuità, implicita nel dovere di ogni cittadino di frequentare la scuola fino ad una determinata età”¹⁴. Nella maggior parte dei Paesi dove invece la scuola post-elementare o media è differenziata, occorrerà facilitare il passaggio da una sezione all'altra poiché la scuola deve assistere, consigliare ed adattarsi all'alunno. A seguito di ciò gli errori commessi durante la carriera scolastica possono essere rimediati attraverso gli esami integrativi in modo da soddisfare le aspirazioni rivelate in ritardo.

2.2. Per una migliore formazione degli insegnanti

2.2.1. Insegnanti in America e Germania

Un'altra problematica presente all'interno del sistema formativo italiano negli anni Sessanta riguardava la formazione degli insegnanti, i quali furono reclutati in modi ancor più disordinati e caotici che nel passato: “la via del pubblico concorso per reclutare il personale docente era aggirata con frequenza crescente da procedure più disinvolute, sulle quali l'espansione della scolarizzazione agì da moltiplicatore, da ciò il preoccupante fenomeno di insegnanti, non soltanto non abilitanti, ma neppure laureati”.¹⁵ Luigi Volpicelli prende in esame l'America e la Germania per richiamare grandi maestri come Dewey e Kerschensteiner, rivendicando lo sforzo di aver sempre cercato di far entrare in Italia aria nuova, utile per la ricostruzione del Paese. All'interno della rivista “I Problemi della Pedagogia” del 1963 è presente uno studio effettuato presso istituzioni scolastiche degli Stati Uniti d'America con la finalità di portare un contributo al riordinamento e all'elevazione della scuola in Italia, cercando di adeguare alle esigenze dei tempi la preparazione degli insegnanti per far progredire l'istruzione di base degli alunni. Inizialmente ciò che si è rilevato è un urgente bisogno di una radicale revisione alla struttura dell'Istituto Magistrale e al suo completamento a livello universitario per quanto riguarda la formazione dei maestri, oltre a dover dare a tutti gli insegnanti una minima formazione didattica e psicologica. Questa ricerca mira ad effettuare una valutazione comparativa in modo da mettere in luce ciò che c'è di buono, che merita di essere

¹⁴ Ivi, pp. 268.

¹⁵ S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, cit., pp. 158.

mantenuto, e cosa invece deve essere eliminato. Per quanto riguarda la scuola americana troviamo la tendenza a dare un carattere più omogeneo all'istruzione pubblica e ad elevarne il tono con criteri di maggiore uniformità sul piano nazionale, sebbene sia caratterizzata da una grande varietà e decentrazione. Recenti critiche rivolte al sistema scolastico, tra le diverse anche la formazione degli insegnanti, hanno stimolato un'intensa ansia di rinnovamento a cui non è mancata una corrispondente azione pratica, specialmente nello Stato della California. La funzione dell'insegnante è di tale natura da richiedere che la sua formazione sia all'altezza dei tempi e si adegui alle esigenze degli alunni: occorre perciò che sia inizialmente elevata e sia continuamente aggiornata¹⁶. Sinteticamente, il sistema scolastico americano comprende quattro livelli di istruzione: pre-elementare (*Nursery e Kindergarten school*), elementare o primaria (*Elementary school*), secondaria (*Secondary o high school*) e superiore (*College e University*). L'istruzione pre-elementare fa riferimento ad un anno di preparazione alla scuola elementare, l'istruzione primaria e secondaria comprendono insieme dodici anni di scuola d'obbligo, suddivisi prevalentemente secondo la formula 6+6 (oppure 6+3+3 con la *High school* distinta in *junior e senior*), infine l'istruzione superiore comprende un corso quadriennale, diviso anch'esso in *junior e senior* di due anni ciascuno. Alla conclusione di quest'ultimo curriculum quadriennale di *undergraduate courses* è possibile acquisire il *Bachelor's degree* (baccellierato), dopo un ulteriore anno di *graduate work* si ottiene il *Master's degree* (licenza), mentre dopo due o tre anni di *graduate work* il *Doctor's degree* (dottorato). Nella struttura attuale della scuola americana non figurano più le *Normal schools*, le quali avevano il compito specifico di preparare gli insegnanti, scomparse nel 1950 perché non erano più adeguate a tale compito. In un primo momento, per poter insegnare alle scuole elementari si doveva essere diplomati in una *high school*, mentre per le scuole secondarie era necessario aver frequentato un *college*. All'inizio del Novecento inoltre si accentuò la trasformazione delle vecchie *Normal schools* in *Teachers colleges*, che comportava il passaggio da 2-3 anni di formazione degli insegnanti elementari ad un programma di 4 anni di studio, sia per la formazione degli insegnanti elementari sia per quelli secondari. Chi propose questo sistema riteneva dannoso la diversità degli istituti per la formazione degli insegnanti elementari e di quelli

¹⁶ Cfr. R. Zavalloni, *Per una migliore formazione degli insegnanti*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 2-3, 1963, pp. 311-312.

secondari, perché distruggeva la continuità del programma educativo, in questo modo sia l'istituto di formazione che il programma erano gli stessi. Seguì poi una nuova trasformazione, attorno al 1930, dai *Teachers colleges* in *State colleges* che implicava il passaggio da un tipo di istituzione accademica a fine unico ad uno con finalità pluralistica, tipica delle istituzioni universitarie. Attualmente, il numero di insegnanti elementari che hanno una preparazione di cinque o sei anni a livello d'istruzione superiore va progressivamente aumentando. Molte istituzioni hanno adottato programmi che accentuano o un modello di formazione degli insegnanti pratico o teorico, per esempio i *Teachers colleges* utilizzano un modello maggiormente pratico che teorico, soprattutto per la preparazione degli insegnanti elementari, i cui corsi sono di metodologia generale e speciale, sull'apprendimento, sui mezzi audio-visivi, sui metodi didattici. La formazione degli insegnanti elementari posta l'enfasi sui rapporti di classe e sullo sviluppo del fanciullo, infatti è detta *pupil-centered*. In questo caso prevale una formazione di tipo "generale", in cui l'insegnante insegna tutte le discipline del programma della scuola elementare, proprio per questo molti ritengono che questo tipo di preparazione renda superficiale l'istruzione elementare in diverse comunità americane. La formazione degli insegnanti secondari è invece centrata sulle materie d'insegnamento, con l'aggiunta di corsi di pedagogia e psicologia, ed è detta *subject-centered*. La maggior parte dei programmi pongono l'accento su corsi di natura pratica e il grado d'istruzione pedagogico-didattica richiesta è inferiore rispetto agli insegnanti elementari.

Vengono successivamente distinti tre diversi momenti nella formazione dei futuri insegnanti, ovvero: l'accettazione dei candidati, che fa riferimento al reclutamento, alla selezione e all'ammissione dei futuri insegnanti; la formazione pre-servizio, in cui si prendono in esame gli aspetti centrali della formazione e i requisiti dell'abilitazione all'insegnamento; e infine la formazione in servizio, la quale intende rendere sempre più efficiente la formazione degli insegnanti ed aggiornarla. La diversità dei metodi, le differenze di interessi, la mancanza di candidati sono tutti fattori che influiscono nel problema dell'accettazione dei candidati, ma soprattutto troviamo differenze di opinione circa le modalità da seguire su tutto il territorio degli Stati Uniti. Suscita grande interesse anche la formazione degli insegnanti in servizio, la quale deve presupporre una valida formazione accademica pre-servizio, e a questo livello possiamo fare riferimento ad un programma destinato a soggetti che non hanno mai avuto una preparazione

all'insegnamento, ma che sono lodevolmente graduati in altri settori accademici, a cui viene data la possibilità di essere abilitati all'insegnamento sia per l'*High school* che per il *Junior college*. In maniera più approfondita, viene preso in esame il secondo dei suddetti tre momenti formativi, ovvero la formazione pre-servizio, la quale fa riferimento a tre componenti essenziali del programma formativo: l'istruzione generale, l'istruzione specializzata e la preparazione professionale. L'istruzione generale indica quella parte del programma formativo che mira a sviluppare la responsabilità civica, l'adattamento personale, la capacità mentale, ed è diventato un aspetto fondamentale per gli insegnanti, i quali hanno bisogno di una buona maestria ed istruzione nella disciplina che intendono insegnare. Per ragioni sia personali che professionali, l'insegnante ha bisogno di un solido fondamento nell'istruzione generale perché oltre ad essere uno specialista, deve essere una persona educata nei vari settori della cultura moderna. Questo tipo d'istruzione mira quindi a favorire l'arricchimento personale, coltivando nell'individuo ideali, interessi, atteggiamenti, abilità sociali e intellettive, che lo rendono una persona efficiente. Questo tipo di formazione pone l'accento sul carattere integrativo e formativo del programma, non può consistere in una certa quantità di corsi separati gli uni dagli altri. Ciò che è importante non è solo il contenuto ma anche i metodi d'insegnamento che devono tenere conto dei processi d'apprendimento dell'alunno, per facilitare lo sviluppo delle sue capacità critiche. Sia a livello delle scuole elementari che quelle secondarie, gli insegnanti dovrebbero sviluppare un'estesa cultura in un campo di specializzazione, di preciso avere la conoscenza della materia da insegnare, infatti i partecipanti a diversi convegni sui problemi della scuola hanno riconosciuto il bisogno di un certo grado di istruzione in una disciplina particolare, a maggior ragione se si trattava di insegnanti della secondaria. La sociologia, la filosofia, la storia e i fondamenti psicologici dell'educazione dovrebbero essere alla base della formazione di ogni insegnante, in particolare gli insegnanti elementari dovranno avere competenza nell'arte e nella musica, nella lettura e nel linguaggio, nella scienza, nella matematica, negli studi sociali, nei mezzi di sicurezza sociale, nell'igiene e nell'educazione. Il programma dovrebbe offrire la possibilità di una specializzazione, necessaria per raggiungere la competenza professionale richiesta dalle varie discipline da insegnare nelle classi elementari, con una accentuazione in qualche particolare campo d'interesse. Infine, con preparazione professionale si indica quella parte del programma del *college* che intende orientare il futuro insegnante circa la

funzione e i processi dell'educazione, e circa lo sviluppo delle capacità didattiche. A seconda degli istituti, i programmi si possono estendere da vasti sforzi di influenzare gli atteggiamenti di una persona, fornire le basi per la formazione nei vari settori dell'educazione e di acquisire qualità di guida, fino a più limitati tentativi di sviluppare l'abilità nell'insegnare. I due scopi principali che si propone questo processo di professionalizzazione dell'insegnante, sono i seguenti: "aiutare il futuro insegnante ad acquistare una adeguata conoscenza circa il processo d'apprendimento e di educazione, circa la natura dello scolaro e i vari stadi della sua maturità, circa la funzione e l'organizzazione dell'educazione in una società democratica; provvedere a sviluppare le abilità professionali che permetteranno l'integrazione e la traduzione di tutto il complesso formativo in una efficiente pratica d'insegnamento, a determinati livelli e in specifici campi dell'istruzione"¹⁷. Negli anni è aumentato il numero dei corsi disponibili e lo sviluppo più significativo riguarda la fusione del modello di formazione elementare, tipicamente pratico, con quello di formazione secondaria, prevalentemente teorico e accademico, ed ha come obiettivo quello di dare maggiore unità nell'insegnamento.

Il sistema scolastico americano non permette di avere indici proporzionali esatti ma soltanto indicazioni generali circa il grado di accordo sui programmi, sui corsi, sugli indirizzi e direttive di pensiero, ciò che si ritiene fondamentale per gli insegnanti è di avere una vasta istruzione generale e un'adeguata preparazione professionale. Vengono proposti diversi suggerimenti sulla proporzione delle varie componenti del programma formativo, in particolare si è d'accordo che si dovrebbe dedicare un notevole periodo di tempo ai corsi di preparazione professionale, che gli insegnanti elementari rispetto a quelli secondari hanno bisogno di un maggior numero di corsi professionali, ed infine che si dovrebbe dedicare più attenzione agli obiettivi e al contenuto della preparazione professionale invece che al tempo. Possiamo distinguere inoltre tre modalità in cui il programma viene distribuito durante i quattro anni: nel primo caso, l'istruzione generale e la preparazione professionale sono distribuite in tutti i quattro anni (*four-years program*); nel secondo caso, nei primi due anni viene impartita l'istruzione generale e negli ultimi due la preparazione professionale (*two-two years program*); infine nell'ultimo, nei primi due anni ci sono uno o più corsi professionali mentre negli ultimi due è concentrata la preparazione professionale (*professional sequence program*). Il

¹⁷ Ivi, pp. 323-324.

primo può presentare il pericolo di danneggiare l'istruzione generale ma permette di introdurre molto presto il tirocinio e le esercitazioni, il secondo separando troppo fortemente l'istruzione generale dalla preparazione professionale è quello più raramente attuato, mentre l'ultima sequenza, sia nella formazione degli insegnanti elementari come in quelli secondari, è quella che viene seguita più spesso. I cardini del sistema scolastico americano sono l'autonomia e la decentrazione, di conseguenza l'abilitazione, conseguita con un certificato di insegnamento detto *teaching credential*, viene regolata da norme proprie dei cinquantadue Stati che formano la nazione. Proprio per il seguente motivo, il modo di attuazione del sistema scolastico presenta una grande varietà e disuguaglianza tra i diversi Stati.

Per quanto riguarda la Germania invece, negli anni successivi alla rottura del nazionalsocialismo, la formazione accademica degli insegnanti ha avuto una ripresa, in diverse forme e periodi, a seconda della situazione nei vari Länder. Nella Repubblica Federale, con una diversa base giuridica, esistevano due forme differenti di centri di formazione degli insegnanti delle scuole elementari: gli Istituti universitari e le Scuole superiori di magistero indipendenti. I tratti essenziali di queste ultime sono: prima di tutto, il fine di addestrare e formare gli insegnanti; la necessità, sia per gli insegnanti della scuola elementare come per quelli della scuola secondaria, di una formazione accademica ovvero di tipo universitario; ed infine il requisito indispensabile per l'ammissione sia alle Università che alle Scuole superiori è il superamento dell'esame di maturità generale. Nel campo della pratica professionale, lo studio e la cultura si articolano in due componenti: inizialmente lo studente riceve un insegnamento pedagogico a base intuitiva in situazioni educative e didattiche, successivamente si aggiunge lo studio della metodica per le materie dell'insegnamento scolastico. Lo studente ha la facoltà di scegliere le materie che deve coltivare in tutto il periodo degli studi, le quali sono limitate a quei campi del sapere a cui corrispondono le materie della scuola elementare o della scuola media. Secondo Johannes Guthmann, autore di un testo presente all'interno de "I Problemi della Pedagogia", la possibilità di scelta dovrebbe essere estesa alle discipline centrali, cioè alla pedagogia, alla psicologia e alla sociologia, nell'interesse della formazione di una nuova generazione di docenti per i corrispondenti rami. Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti della *Mittelschule* è minore, perché essi devono occuparsi solo di un dato gruppo di materie d'insegnamento, a differenza dell'insegnante di scuola elementare, per

il quale non esistono materie differenziate. Visto che non si deve finire in un dualismo fra teoria e pratica professionale, i campi di studio dell'insegnante della scuola elementare dovrebbero essere messi in un giusto equilibrio, "e nemmeno si debbono accentuare oltre misura una o più materie delle quattro che entrano nel campo delle belle arti, della ginnastica e della tecnica; infine, occorre che lo studio, da un lato, della materia liberamente scelta e la formazione spirituale nella scienza dell'educazione, e la preparazione pratico-professionale, dall'altro, non restino l'uno accanto all'altra, senza rapporti organici"¹⁸. Non si esige l'esame per tutte le materie obbligatorie ma l'alunno deve dimostrare di avere una visione d'insieme e conoscenza di tutte quelle materie, oltre ad avere almeno una perfetta padronanza di una sola di esse, che egli indica nel corso degli studi. In gran parte dei Länder, ad esempio, comportano l'esame le seguenti materie d'insegnamento delle scuole elementari: aritmetica, geometria, lingua materna, didattica e le nozioni della scienza del proprio paese; oltre a queste lo studente può scegliere una o due metodologie speciali dal gruppo dell'educazione fisica, della musica, della formazione artistica e dal gruppo delle scienze sociali e naturali. Rispetto all'introduzione di una materia da scegliere liberamente, nel tempo ci sono stati diversi timori oramai superati, tra questi si temeva che gli insegnanti delle materie di libera scelta potessero essere di più rispetto a quelli delle discipline riguardanti la scienza dell'educazione e che quindi il numero delle materie libere avrebbe potuto gravare sul bilancio delle scuole superiori; inoltre si temeva che lo studente si sarebbe potuto interessare di più alla materia scelta invece che della pedagogia, psicologia o filosofia. In sintesi, dopo il conseguimento del diploma di maturità alla fine dell'istruzione secondaria, per gli insegnanti elementari si richiede un periodo di studio della durata di almeno sei semestri (tre anni) nella Scuola superiore di magistero, e successivamente, dopo un periodo di due semestri di studio, il relativo esame e il servizio scolastico preparatorio, essi possono aspirare al diploma, il quale abilita all'insegnamento nelle scuole secondarie di primo grado.

Diversamente avviene la formazione dell'insegnante delle scuole secondarie (liceo), chiamato anche consigliere agli studi, che si distingue in due fasi distinte e piuttosto complesse. Innanzitutto si deve frequentare una scuola superiore scientifica, ovvero un'università (facoltà di filosofia per lo più), e dall'elenco dell'istituto si devono

¹⁸ J. Guthmann, *Gli insegnanti della scuola elementare e della Mittelschule*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 5-6, 1960, pp. 1003.

scegliere due o tre specializzazioni, a cui bisogna includere studi accessori di pedagogia, di psicologia della gioventù, di scienze politiche e di filosofia. Tutti questi studi comprendono un periodo di non meno di dieci o undici semestri, con l'aggiunta di un periodo di pratica di due mesi come insegnante ospite nelle scuole, prima di potersi presentare all'esame scientifico. Successivamente, durante un periodo lungo due anni in cui si deve prestare un servizio preparatorio pedagogico, si riceve la designazione di "relatore agli studi" e un modesto stipendio. Questa fase di formazione termina con un "Seminario di studi per la cattedra dei licei", nel quale il relatore agli studi approfondisce i problemi pratici e teorici della pedagogia per il liceo, per poi concludere questo periodo di istruzione con un esame pedagogico. Il superamento di questi due esami porta all'abilitazione dell'insegnamento liceale nelle scuole pubbliche o private e dopo circa quattro/cinque anni si può essere nominati professori di ruolo. Interessante è il fatto che viene sottolineato che non esistono differenze tra i due sessi per quanto riguarda lo stipendio e le prospettive professionali, a parte la predominanza degli insegnanti maschi nelle classi più anziane rispetto a quelle giovani. Sono state attuate anche varie riforme per aumentare il numero di posti di consiglieri agli studi superiori, lo stipendio e la possibilità di avanzamento. La direzione dei licei viene affidata ai cosiddetti "direttori degli studi superiori", i quali oltre ad appartenere alla categoria degli impiegati di Stato di grado superiore, godono di una relativa autonomia nelle loro funzioni che tuttavia non può essere messa a confronto con quella propria dei direttori delle scuole americane. Infatti la scuola tedesca è troppo vincolata da programmi, regolamenti e schemi organizzativi fissati dall'alto, e solo in rari casi lo stesso direttore di un liceo può prendere delle iniziative che vadano di là dalle corrispondenti disposizioni. Così, per esempio, un direttore degli studi superiori non ha quasi voce in capitolo nella scelta dei suoi insegnanti, il che riduce naturalmente in modo sensibile le sue possibilità in fatto di particolari iniziative pedagogiche¹⁹. Il consigliere agli studi essendo un impiegato statale gode di diritti ben precisi che lo proteggono, ad esempio, da licenziamenti, trasferimenti e gli assicurano una pensione ragionevole. Gli insegnanti delle scuole liceali godono di una notevole considerazione sociale garantita anche dal fatto che essi hanno una formazione accademica che li assicura un prestigio speciale, soprattutto agli occhi del pubblico. Proprio per queste ultime ragioni, la percentuale della nuova generazione nella

¹⁹ Cfr. K. Seidelmann, *Gli insegnanti del liceo*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 5-6, 1960, pp. 1023.

categoria degli insegnanti liceali risulta in sensibile aumento, permettendo di superare l'insufficienza di insegnanti nelle scuole e così facendo di andare a risolvere altri problemi urgenti.

Un'altra categoria di insegnanti che possiamo prendere in esame è quella dell'insegnante delle scuole professionali, la quale fa riferimento a gruppi di insegnanti delle scuole professionali, delle scuole professionali specializzate e delle scuole specializzate, ossia insegnanti dell'industria, dell'agricoltura e insegnanti diplomati nel ramo commerciale. Facendo un passo indietro, già all'inizio del Ventesimo secolo ci fu un'ordinata formazione dell'insegnamento del ramo industriale a seguito dello sviluppo assunto dalla scuola professionale industriale. Le magistrali con carattere di scuola specializzata accolsero operai, tecnici e insegnanti delle scuole elementari addestrandoli, su di un piano prescientifico, per l'insegnamento professionale²⁰. Successivamente in base alla Costituzione del Reich, negli anni Venti, la formazione degli insegnanti avveniva attraverso un addestramento semiaccademico o interamente accademico, il quale variava tra i diversi Stati della Germania. Le organizzazioni di categoria degli insegnanti industriali (Associazione tedesca degli insegnanti industriali, Sindacato "Educazione e Scienza") cercarono di rendere interamente accademico l'addestramento, ma incontrarono una crescente opposizione da parte del mondo dell'economia e anche dai ministeri dell'istruzione e delle scuole scientifiche superiori. La maggior parte dei Länder, come ad esempio il Baden-Württemberg, Amburgo, l'Assia, la Renania del Nord e la Westfalia, la Saar, si dimostrarono a favore di una preparazione dell'insegnante industriale in istituti scientifici riconosciuti (università o scuole tecniche superiori) mentre in altri la tendenza all'accademizzazione era così decisa che non venne più frenata. La preparazione per questa categoria di insegnanti si articolava in tre fasi: in primo luogo, abbiamo la fase della preparazione agli studi; in secondo luogo, quella degli studi che si conclude con il primo esame di Stato; infine, quella di una pratica didattica e di una preparazione nelle scuole, al cui termine si deve affrontare un secondo esame di Stato. La preoccupazione del mondo dell'economia riguardante la preclusione dell'accesso alla professione di insegnante industriale a molti elementi qualificati venne risolta con l'organizzarsi della "seconda via dell'istruzione". Al momento della stesura di questo

²⁰ Cfr. H. Abel, *Gli insegnanti della scuola professionale*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 5-6, 1960, pp. 1025.

articolo, ovvero negli anni Sessanta, si richiedeva un corso pratico controllato della durata di almeno due anni, che poteva avere luogo anche durante il periodo degli studi, e un avviamento teorico specializzato al corso pratico. Gli studi scientifici sono stati al centro di numerose polemiche soprattutto per la loro durata (di sei o otto mesi), il loro contenuto e il loro coronamento. Nonostante ciò, predominano gli studi di sei semestri, con un esame finale di Stato, le cui materie di studio sono: al centro, la pedagogia professionale nel campo delle scienze dell'educazione; la corrispondente scienza di ramo, con esposizione dei suoi fondamenti matematici e di scienze della natura; ed infine, le scienze sociali, economiche e giuridiche. La Renania del Nord e la Westfalia, ritenendo questi campi troppo vasti da poter essere affrontati tutti durante gli studi di sei o di otto semestri, si sono orientati verso i cosiddetti "studi di centro", ma come già sottolineato in precedenza, a seconda dei luoghi dell'addestramento il carattere accademico degli studi presenta delle differenziazioni. Nella scuola tecnica superiore di Stoccarda, per esempio, gli studi pedagogici si esauriscono in un orientamento teorico, di conseguenza gli studi traggono la loro impronta dalla scienza dell'ingegneria. Ad Amburgo invece la preparazione presso le università è determinata dalle scienze educative e sociali, diversamente nelle università della Saar si inizia con una preparazione di base in matematica e in scienze naturali per poi dirigersi verso la scienza del ramo. Tutti questi esempi dimostrano come la preparazione degli insegnanti industriali si trovi ancora in una fase movimentata e complessa. L'insegnante industriale, a seconda del tipo d'istruzione preparatoria, viene assegnato a corsi medi o superiori con titoli diversi per i vari rami delle scuole professionali. La formazione degli insegnanti del ramo commerciale, a differenza della formazione degli insegnanti industriali che presentava differenze a seconda dei vari Länder e rami, ha seguito con coerenza fin dall'inizio la via dell'accademizzazione. Il 9 ottobre del 1953 la Conferenza permanente dei ministri dell'istruzione stabilì che per l'insegnamento delle materie commerciali erano necessari studi di almeno otto semestri, che presuppongono la maturità della scuola superiore e almeno un anno di pratica nel mondo dell'economia. Inoltre, in gran parte dei Länder, le organizzazioni di categoria richiedevano associato allo studio un servizio di due anni nelle scuole. Le quattro materie obbligatorie sono: l'economia politica, la scienza dell'amministrazione aziendale, le parti del diritto privato e pubblico aventi un'importanza per l'economia e la pedagogia economica; a cui si aggiungono due materie a scelta oppure

una teoria specializzata dell'amministrazione aziendale; infine una lingua straniera. Gli insegnanti diplomati nel ramo commerciale non hanno un collocamento e titolo unitario ma successivamente il servizio preparatorio di due anni viene riconosciuta l'abilitazione a servizi superiori. Organizzato diversamente a seconda dei Länder è invece l'addestramento per gli insegnanti e le insegnanti di agricoltura. Per lungo tempo, questo ramo è stato connesso con l'istruzione dei maestri della scuola elementare ma a partire dagli anni Trenta-Quaranta sono nate forme autonome di addestramento. Bonn, Giessen, Monaco, Stoccolma e Wilhelmshaven sono i cinque centri incaricati a tale preparazione, in cui vengono istituite due categorie di insegnanti di diverso rango: "da un lato gli insegnanti delle scuole professionali agricole, che svolgono una attività puramente didattica e che finora non avevano una istruzione di scuola superiore, dall'altro gli insegnanti delle scuole agricole specializzate, che oltre a quella didattica durante l'estate svolgono una attività come consulenti agricoli"²¹. Per iniziare questi studi, della durata di due o quattro semestri, viene richiesto un'istruzione generale con "maturità media" e una sufficiente pratica agricola con la frequenza in scuole specializzate d'agricoltura. Infine, è ben riconoscibile la volontà di arrivare ad una forma che sia parallela a quella dell'istruzione per insegnanti industriali.

2.2.2. Confronto con il sistema italiano

Volendo delineare qualche prospettiva per un'eventuale riforma in Italia, un ulteriore articolo presente all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia", ritiene utile effettuare delle osservazioni comparative fra il sistema italiano e quello americano e di altri paesi europei, cercando di cogliere ciò che c'è di buono nel nostro sistema e in quello degli altri paesi. In breve linee, viene riportato l'ordinamento scolastico italiano che parallelamente a quello degli altri paesi, si distingue in: scuola materna (o grado preparatorio), la cui frequenza non è obbligatoria e va dal terzo al sesto anno di età; scuola elementare (o istruzione primaria) della durata di un quinquennio che va dal sesto all'undicesimo anno di età; l'istruzione secondaria, che si suddivide in istruzione di primo grado, obbligatoria per tutti e va dagli undici ai quattordici anni, mentre quella di secondo grado si divide in classica e tecnica e può durare quattro o cinque anni; infine l'istruzione superiore che si riferisce all'istruzione universitaria a carattere scientifico e prepara

²¹ Ivi, pp. 1030.

all'esercizio delle professioni. La Scuola magistrale ha il compito di formare le maestre del grado preparatorio, a cui si può accedere con il diploma di scuola media o attraverso un esame di ammissione da sostenersi dopo almeno tre anni dal conseguimento della licenza elementare. Questa scuola si trova in una situazione giuridica non ben definita per il fatto che non è contemplata tra l'istruzione secondaria, infatti dopo un programma formativo di tre anni rilascia un titolo di primo grado, cioè di scuola secondaria inferiore. Nell'Istituto magistrale invece vengono formati gli insegnanti elementari, a cui si accede con la licenza media. Alla fine dei quattro anni previsti, con l'esame di stato si consegue l'abilitazione magistrale. In data 6 febbraio 1958 però, un disegno di legge non ancora messo in esecuzione, prolunga la durata di questo corso ad un quinquennio. Per finire, nelle Università si svolge la preparazione degli insegnanti secondari, per un periodo di quattro anni, a cui si accede con il diploma magistrale. "La qualifica universitaria, che in via generale si consegue dopo diciassette anni di studi, è puramente accademica, dovendosi, poter esercitare la professione docente, conseguire l'abilitazione mediante apposito esame di stato"²². Dopo queste premesse, possiamo mettere a confronto la lunghezza del periodo di formazione degli insegnanti. In America, precisamente negli Stati Uniti, conclusa la scuola primaria e secondaria della durata complessiva di dodici anni, la formazione per gli insegnanti di scuola primaria (e preparatoria) comporta un periodo di quattro anni di *college*, mentre per gli insegnanti della scuola secondaria cinque anni, in tutto sono sedici e diciassette anni di scolarità. In Germania, invece, la preparazione di tutti gli insegnanti è di carattere strettamente universitario e si richiede inoltre un periodo di servizio preparatorio. Da questa comparazione è possibile constatare che il curriculum formativo per gli insegnanti elementari in Italia è notevolmente basso, visto che conta una scolarità di tredici anni, mentre quello riguardante gli insegnanti secondari è tra i più elevati, con diciassette anni di studi. Per quanto riguarda la selezione dei candidati, questo problema viene risolto diversamente nei vari Paesi e bisogna tenere presente della scarsità dei candidati alla professione magistrale che rende la situazione piuttosto preoccupante. Al contrario, l'Italia presenta una grande offerta ed è forse l'unico Paese al mondo che deve segnare una forte disoccupazione fra gli insegnanti elementari. Si potrebbe attuare una selezione in base a criteri psicologici che tengono conto dei diritti

²² R. Zavalloni, *Per una migliore formazione degli insegnanti*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 4, 1963, pp. 649.

della persona ma anche del bene comune, come ad esempio la presentazione di un certificato di “buona condotta” o di “buon carattere”, richiesti in Canada ed Inghilterra. In tutti i Paesi esaminati precedentemente, si riscontra una grande ansia di rinnovamento per quanto riguarda i criteri di formazione degli insegnanti, infatti concordano sul fatto che la loro formazione deve essere all'altezza dei tempi e adeguata alle esigenze degli alunni, oltre a venire costantemente aggiornata. Come abbiamo visto, la formazione generale, la specializzazione e la preparazione professionale fanno riferimento a tre aspetti dell'azione formativa che vengono presi in considerazione in quasi tutti i Paesi. Per quanto riguarda il primo aspetto, sebbene troviamo delle differenze, c'è il bisogno comune di dare agli insegnanti di grado preparatorio ed elementare una solida e vasta base culturale. La questione della specializzazione degli stessi insegnanti elementari, invece, è più fortemente sentita negli Stati Uniti rispetto che in Italia, dove è decisamente trascurata. Negli Stati Uniti vi è accordo sul valore formativo di una certa specializzazione per tutti gli insegnanti, ma non c'è uniformità d'opinione se conviene una formazione di tipo “generale” oppure “speciale”. Infine, il punto cruciale della questione è la preparazione professionale nella quale si può notare un'enorme differenza nella pratica d'attuazione della medesima. In Italia, all'interno della premessa ai programmi d'insegnamento per gli Istituti magistrali, viene precisato che al centro degli insegnamenti si trova il gruppo “filosofia-pedagogia-psicologia”, integrato dalle esercitazioni didattiche. Questo gruppo di discipline viene assegnato ad uno stesso professore per un complesso di dodici ore settimanali nei quattro anni, però alla psicologia viene riservata solo un'ora settimanale per un biennio. A conseguenza di ciò, viene sottolineato il fatto che questo insegnante “tuttofare”, nella maggioranza dei casi, insegna una materia che non ha mai studiato per il semplice fatto che la psicologia nei programmi universitari non è una materia obbligatoria. Per quanto riguarda le esercitazioni didattiche invece, è difficile capire quanto tempo venga assegnato ad esse, ma ad ogni modo come vengono di fatto attuate, sono ben poca cosa. In breve, si può affermare che in Italia: “Gli insegnanti secondari ricevono una formazione generale e speciale buona e forse anche ottima, tale da poter competere con quella dei paesi culturalmente più progrediti, la cui loro preparazione professionale invece è semplicemente inesistente; gli insegnanti elementari ricevono una formazione apprezzabile per lo spirito che la informa, esattamente impostata, ma gravemente insufficiente sia sotto l'aspetto culturale come

sotto l'aspetto professionale; le insegnanti del grado preparatorio ricevono tuttora una formazione che è ben lungi dal corrispondere alle minime esigenze culturali del nostro tempo”²³. Viene richiamata l’attenzione anche sul fatto che in Italia la differenza tra gli insegnanti delle scuole preparatorie e delle scuole elementari è enorme, mentre negli altri Paesi vengono messi sullo stesso piano e lo stesso vale per gli insegnanti elementari e secondari, infatti altrove il passaggio dall’una all’altra categoria è facile e frequente.

In Italia, il problema della formazione degli insegnanti è all’ordine del giorno, in particolare, le proposte e i dibattiti avanzati in occasione di diversi convegni da parte degli uomini della scuola, riguardano tre punti connessi tra loro: l’istituzione di una Facoltà di pedagogia, il riordinamento dell’Istituto magistrale e la preparazione professionale di tutti gli insegnanti. Il punto debole della scuola italiana è la frattura esistente tra scuola materna, scuola elementare e scuola secondaria di primo grado, infatti è necessaria un’interdipendenza anche organizzativa tra queste scuole oltre a una reciproca collaborazione, soprattutto sul piano formativo. La Facoltà di pedagogia, considerata questa prospettiva, dovrebbe avere la funzione di: preparare i candidati alla laurea di pedagogia con un corso quadriennale; istituire una scuola biennale di formazione a carattere scientifico e professionale per gli insegnanti di scuola elementare e materna; di impartire agli insegnanti di ogni ordine e grado una preparazione pedagogica specifica mediante un anno di perfezionamento seguente la laurea. Per quanto riguarda la riforma dell’Istituto magistrale, alcuni ritengono che sia in grado di attuare una fusione tra la preparazione umanistica e professionale, mentre altri affidano a un biennio universitario la formazione pedagogica degli studenti forniti di diploma di scuola secondaria superiore che vogliono dedicarsi all’insegnamento elementare, andando a sopprimere l’Istituto magistrale. Secondo il professore Calò²⁴ il progetto del biennio universitario doveva avere un carattere di perfezionamento volontario, mentre Peretti²⁵ riteneva prematuro un atto legislativo che condizionava il titolo di abilitazione magistrale alla frequenza di un corso universitario. Il 7-8 aprile 1962, un incontro promosso dal Gruppo Pedagogico de “La Scuola” di Brescia pose l’accento sulla funzione specifica dell’insegnamento della pedagogia e sulla necessità di non scindere la formazione umana e professionale, in particolare le questioni di fondo furono la duplice finalità umanistica-professionale

²³ Ivi, pp. 653.

²⁴ Cfr. E. Scaglia, *Giovanni Calò. Nella pedagogia italiana del '900*, La Scuola, Brescia 2013.

²⁵ Marcello Peretti è stato tra i fondatori dell’Istituto di Pedagogia dell’Università degli studi di Padova.

dell'Istituto magistrale, la selezione degli alunni dotati e non dei necessari requisiti e l'accentuazione pedagogica. Un altro problema, già evidenziato, riguarda le esercitazioni didattiche e il tirocinio che mancano di organizzazione e di normative precise, rendendo evidente la loro sottovalutazione. Si iniziò a farsi sentire anche l'esigenza per quanto riguarda la scelta delle discipline dirette alla formazione professionale degli insegnanti, soprattutto secondari, e tra tutti, il professore Bertin²⁶, riteneva che bisognava istituire come obbligatorio "il certificato di idoneità all'insegnamento, conseguito solo dopo aver superato prove pratiche e teoriche e un periodo di tirocinio relativo al tipo di insegnamento che si vuole impartire"²⁷. Nel marzo del 1960 a Roma si tenne il Convegno nazionale delle Facoltà di lettere-filosofia e magistero, i cui partecipanti si fecero interpreti di questa stessa esigenza, auspicando la creazione di un Istituto pedagogico per il biennio universitario post-magistrale, un anno di studio psico-pedagogico-storico e di sperimentazione didattica con tirocinio remunerato per i candidati insegnanti. Risolvere i suddetti problemi non è facile soprattutto quando bisogna passare dalla semplice formulazione teorica all'attuazione pratica ma in ogni caso è già tanto pensare di riuscire a migliorare la situazione italiana.

Successivamente a quanto analizzato finora, viene proposta una possibile soluzione in rapporto ad una migliore formazione degli insegnanti per la scuola materna, elementare e secondaria, che si ispira ad esperienze constatate altrove ma concepita nell'ambito della concreta situazione italiana. Il tipo di formazione professionale e il grado di cultura ritenuti necessari per gli insegnanti della scuola elementare e quelli della scuola materna sono uguali, mentre ciò che differisce tra le due categorie sono gli aspetti particolari della preparazione professionale. Questa proposta ritiene un elemento fondamentale l'Istituto magistrale, il quale permette di mantenere un'istituzione scolastica pre universitaria per la formazione degli insegnanti elementari, reputando invece insoddisfacente l'idea di rimandare al solo biennio universitario il compito della preparazione professionale. Si ritiene d'accordo con il professore Calò che l'Istituto magistrale dovrebbe essere specificamente formativo della personalità orientata verso certi interessi, ovvero orientata magistralmente, perciò dovrebbe essere portato a cinque anni e dovrebbe approfondire la sua specificazione rispetto agli altri Istituti di carattere umanistico, soprattutto nel

²⁶ Cfr. M. Fabbri, T. Pironi, *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, Edizioni Stadium, Roma 2020.

²⁷ G. M. Bertin, *I problemi delle Facoltà umanistiche*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 7, 1961, pp. 928.

secondo ciclo triennale. Oltre a tutto ciò, parte essenziale della preparazione magistrale dovrebbe essere il tirocinio e la cultura degli insegnanti dovrebbe adeguarsi al progresso degli studi, specie quelli psico-pedagogici. Il problema è che, nonostante il programma magistrale sia quinquennale, non è possibile ottenere una sufficiente preparazione professionale in così poco tempo senza pregiudicare la formazione umanistica, la quale anch'essa ha bisogno di un netto miglioramento. Senza dubbio, la piccola riforma che propone di elevare la durata dell'Istituto magistrale a cinque anni è già qualcosa, ma non ancora sufficiente. Ciò che dovrebbero costituire un momento vitale nella formazione degli insegnanti, come è già stato ribadito, sono le esercitazioni didattiche, intese nella loro essenza di tirocinio didattico come esercitazioni all'insegnamento, e di tirocinio magistrale come insegnamento attuato in una scuola dell'istruzione primaria. Un biennio di formazione specificamente professionale, dopo un quinquennio di formazione umanistica, appare indispensabile se l'Italia vuole adeguarsi ai Paesi più progrediti ma il problema che sorge è dove e come svolgere questo complemento di formazione. Il professore Bertin, tra le diverse proposte avanzate, consiglia la laurea anche per i maestri elementari e ai fini dell'abilitazione una preparazione professionale specializzata, che però ha l'inconveniente di essere difficilmente realizzabile essendo una soluzione ideale. Come già sottolineato, coloro che vorrebbero rimandare al biennio universitario l'intero compito della preparazione professionale è controproducente per ragioni sia pedagogiche che psicologiche, perché questo ritardo non permetterebbe di assimilare in tempo utile i dati essenziali della psicologia e di farne esperienza pratica attraverso l'osservazione controllata, fino all'inizio della preparazione specificamente professionale. Si è giunti a questa conclusione, ovvero che l'eliminazione dell'Istituto magistrale porti a delle conseguenze negative, dopo aver studiato direttamente il sistema di formazione adottato negli altri Paesi, ad esempio, negli Stati Uniti resta sempre dominante l'idea che la preparazione professionale degli insegnanti debba cominciare presto, nonostante le grandi differenze nei modi d'attuazione. Fino a quando le Università italiane avranno spazi e mezzi ristretti, condurre in quest'ultima tutti gli insegnanti elementari oltre a non essere possibile, non è auspicabile e poco realistico. La proposta avanzata è la seguente: dopo un quinquennio di formazione prevalentemente umanistica segue un biennio di preparazione professionale da attuarsi nell'ambito di un Istituto magistrale superiore, sotto la supervisione scientifica della Facoltà di magistero, o di pedagogia qualora esista.

In questo modo, si tratterebbe di corsi effettuati in questi “Istituti magistrali superiori”, il cui solo controllo è affidato alle Università, che verrebbero distribuiti equamente sul suolo nazionale e si varrebbero della formula giuridica delle affiliazioni. Solamente quegli Istituti magistrali che soddisfano a particolari esigenze accademiche e sociali, dovrebbero essere autorizzati a mettere in atto il biennio di perfezionamento magistrale e a rilasciare il relativo diploma di abilitazione all’insegnamento, in modo da evitare due scogli opposti: in primo luogo, una grande concentrazione di studenti in uno stesso Istituto di formazione magistrale, e in secondo luogo, una rapida moltiplicazione di centri formativi con il rischio di abbassare il livello della preparazione professionale. I professori di pedagogia e didattica dovrebbero essere filosoficamente e pedagogicamente preparati, il professore delle diverse discipline psicologiche dovrebbe avere anch’esso una preparazione specifica, infine per le discipline metodologiche sarebbe preferibile avere dei professori particolarmente sperimentati nell’insegnamento delle scuole secondarie. In sintesi, la formazione degli insegnanti delle scuole materne e delle scuole elementari dovrebbe comportare un “quinquennio magistrale” di carattere prevalentemente umanistico ma con un’iniziazione teorica alle discipline psicologiche, pedagogiche e metodologiche, e successivamente un “biennio di perfezionamento” che implica una certa specializzazione di carattere opzionale ed una predominante preparazione professionale, tanto sul piano teorico quanto su quello pratico. Quest’ultimo biennio di perfezionamento dovrebbe effettuarsi presso certi Istituti magistrali qualificati come “superiori”, che soddisfino requisiti precisi, con docenti altamente qualificati nelle discipline psico-pedagogiche e sotto la direzione di Università. Per concludere, ai fini dell’abilitazione all’insegnamento nelle scuole secondarie si dovrebbe istituire e rendere obbligatorio un “diploma pedagogico”, che attesti l’avvenuta preparazione professionale, la quale dovrebbe comprendere un gruppo di discipline psicopedagogiche e delle esercitazioni pratiche da attuarsi presso la Facoltà di magistero, sia durante il corso di laurea sia in condizioni di fuori corso.

All’interno della rivista “I Problemi della Pedagogia” è possibile trovare anche un’interessante relazione presentata da Luigi Volpicelli ed altri studiosi riguardante la proposta di istituire la Facoltà di Scienze Umane, approvata dalla Facoltà di magistero dell’Università di Roma nella seduta del suo Consiglio di Facoltà il 21 febbraio 1964. Nel 1937 è nata la Facoltà di magistero, la quale consentiva ai maestri, provenienti da una

scuola di livello inferiore nei confronti delle altre scuole medie superiori, liceo, liceo scientifico e istituti tecnici, di approfondire la propria cultura e di continuare tuttavia la carriera degli studi, col tempo però è diventata un doppione della Facoltà di lettere. Successivamente, la riforma presentata dall'Onorevole Moro permetteva di distinguere il quinquennio magistrale in un biennio e un triennio, rendendo l'istituto magistrale un vero e proprio liceo magistrale. Con questa riforma: "cade ogni ulteriore preoccupazione di attrezzare speciali scuole superiori per consentire ai maestri di continuare negli studi. Formati da una scuola media superiore a livello di tutte le altre, anch'essi potranno e dovranno liberamente accedere a varie facoltà universitarie, sia letterarie sia scientifiche, senza che debba più esistere un doppione della facoltà di lettere, riservato per loro"²⁸. Da una parte, con il diffondersi sempre maggiore di professori che richiedono un'adeguata preparazione sociologica, pedagogica, psicologica e dall'altra, il progresso degli studi sociali, pedagogici, psicologici, hanno portato a richiedere una Facoltà di scienze umane che abbia il compito di integrare la cultura professionale degli insegnanti della scuola elementare, di preparare gli specialisti necessari al Paese e di dare al campo della sociologia, pedagogia e psicologia una propria sede accademica. Viene richiesto allora che la Facoltà di magistero venga trasformata in Facoltà di scienze umane, aperta ai giovani provenienti da ogni scuola media superiore, la quale era caratterizzata da un triplice ordine di studi: sociologico, pedagogico e psicologico. L'Italia, come tutti i paesi del mondo, si trova in una fase di rapida trasformazione sociale, a cui sono legati diversi problemi, accentuati maggiormente per il fatto di verificarsi in un contesto sociale con preminenti valori spirituali e culturali di antica tradizione. I cultori della scienza psicologica e sociologica ma anche i pedagogisti più sensibili ai problemi dell'educazione, ritengono fondamentale la creazione, all'interno dell'Università italiana, di una Facoltà di scienze umane accanto alle Facoltà di diritto, di lettere e filosofia, di scienze, dalle quali possono trarre un approfondimento dei problemi che le appartengono e a cui possono indicare argomento di ulteriore riflessione sulla comprensione dell'agire umano. Oggetto d'indagine e d'insegnamento nella Facoltà di scienze umane sono tutti quei temi e problemi riguardanti l'uomo, il quale opera nell'ambiente e nelle strutture della società in cui vive, difatti la scuola italiana, soprattutto a livello universitario, deve

²⁸ L. Volpicelli, *Proposta di istituzione della Facoltà di Scienze Umane*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 2-3, 1964, pp. 193.

sollecitare la soluzione dei problemi posti dalla società in trasformazione senza distaccarsi dalla scuola della vita.

Solamente nell'ambito di un Corso di Laurea di Pedagogia, rinnovata nelle strutture e nello spirito, si può proporre una teoria generale dell'educazione necessaria all'efficienza del rapporto maestro-scolaro e alla promozione di soddisfacenti relazioni interpersonali, accogliendo all'interno di essa insegnamenti di psicologia e sociologia oltre alle materie pedagogiche e culturali di base. La filosofia e la storia della filosofia occupano un posto principale tra le materie culturali di base perché consentono di enunciare una teoria dei valori senza la quale non è pensabile il rapporto educativo interpersonale. Gli insegnamenti del Corso di Laurea in Pedagogia vertono sulle premesse culturali di base relative allo sviluppo della persona nella società, sull'elaborazione di una teoria generale dell'educazione, sulle strutture e sulle relazioni sociali ed infine sulla conoscenza delle strutture e dei processi di sviluppo del soggetto dell'educazione. La laurea in Pedagogia è valida: "all'insegnamento della storia della pedagogia e filosofia negli Istituti magistrali, così come essi saranno ristrutturati a seguito dei lavori della Commissione d'indagine sulla Scuola italiana; alla direzione della scuola elementare e della scuola materna; alla condirezione dei centri di educazione e di rieducazione e delle scuole speciali per soggetti subnormali; alla direzione dei centri di educazione popolare e per adulti in generale; a ricoprire uffici direttivi nell'amministrazione scolastica centrale e periferica"²⁹.

Colmando una grave lacuna nell'ambito delle scienze dell'uomo e della natura vivente animale, la psicologia scientifica ha raggiunto uno sviluppo notevole in molti paesi del mondo, soprattutto ad opera di Guglielmo Wundt³⁰ che l'ha resa una scienza autonoma. Biologia, pedagogia e sociologia si scorgono in stretta connessione con la psicologia, aprendo ampie prospettive su altri campi per la comprensione del comportamento individuale, per la migliore strutturazione della personalità e il suo adeguamento alla realtà sociale, e in ordine alla ristrutturazione di personalità disadattate. Gli insegnamenti del Corso di Laurea in Psicologia vertono sulle strutture e funzioni psichiche, sui fondamenti biologici e organici della persona umana, sulle applicazioni della psicologia a diversi settori socialmente utili ed infine sull'indagine delle motivazioni

²⁹ Ivi, pp. 196.

³⁰ Cfr. G. Tagliani, B. A. Sesta, *Guglielmo Wundt, psicologo e filosofo*, Sandron, Milano 1908.

dell'agire, sullo studio e metodologia del comportamento. Il Corso di Laurea in Psicologia è valido all'esercizio della professione di psicologo nella scuola, negli Istituti di Osservazione e di Rieducazione, nelle fabbriche e nelle aziende, in diversi enti privati e pubblici in cui si collabora con pedagogisti, sociologi, magistrati, medici; all'insegnamento della Psicologia negli Istituti magistrali e nella sezione sociale del Liceo moderno; oltre alla ricerca scientifica.

L'Italia è un paese in rapida trasformazione e lo sviluppo raggiunto dalle scienze sociali, grazie alla diffusione di strumenti di analisi sociale e di conoscenze pedagogiche, socio-psicologiche e tecnico-operative, consente di studiare meglio l'uomo che opera e vive nella società odierna, facilitandone l'integrazione nel gruppo e migliorandone i rapporti interpersonali. I nuclei centrali del Corso di Laurea in Sociologia sono: teoria sociologica, logica della scienza e metodologia sociologica, istituzioni sociali, ricambio socio-economico-culturale, ed infine organizzazioni formali e informali complesse. Tutti questi insegnamenti saranno affrontati dallo studente sulla base di una precisa impostazione interdisciplinare. Il Corso di Laurea in Sociologia è valido all'esercizio della funzione di operatore sociale, di tecnico e dirigente d'azienda e d'amministrazione; all'insegnamento della sociologia nella sezione sociale del liceo moderno; e alla ricerca scientifica.

Per concludere, la Commissione d'indagine sulla Scuola italiana ha stabilito, per quanto riguarda l'organizzazione della nuova Facoltà di scienze umane: un anno in comune fra i tre Corsi di Laurea con insegnamenti istituzionali che consentano allo studente una seria valutazione dell'indirizzo da scegliere successivamente; lo studente guidato dal docente deve elaborare il piano di studio dei tre anni successivi, distinguendo le materie fondamentali e complementari; una sistematica e continua connessione tra studio e ricerca sperimentale; un'impostazione interdisciplinare, sia tra differenti Facoltà che trasversalmente i tre Corsi di Laurea; la conduzione di compiti particolari in apposite scuole annesso alla Facoltà. Vengono previsti tre gradi di titolo universitario: il titolo di diploma, che cura l'addestramento professionale degli operatori sociali; la laurea professionale, che prepara i docenti per le scuole con indirizzo sociale, i dirigenti tecnici e professionali; e il dottorato di ricerca, che ha come fine il compito di "contribuire a sviluppare nel nostro paese settori di analisi scientifica nel campo del comportamento individuale e delle relazioni interpersonali, dell'evoluzione delle strutture sociali, del

reperimento delle loro cause e del possibile e soddisfacente adattamento dell'uomo alle strutture dell'ambiente, nel quale vive e nel quale deve operare, vincendo le spinte del coordinamento"³¹. La presente relazione potrebbe mettere in risalto un discorso più ampio ma è sufficiente per affermare che l'istituzione di una Facoltà di scienze umane realizza lo spirito informatore dei lavori della Commissione d'indagine sulla Scuola italiana, ne risolve le ambiguità e ne attua pienamente le finalità sociali.

³¹ L. Volpicelli, *Proposta di istituzione della Facoltà di Scienze Umane*, cit., pp. 200.

CAPITOLO 3: I mezzi di comunicazione di massa nella rivista “I Problemi della Pedagogia”

3.1. La televisione

3.1.1. Gli effetti della televisione

Un'altra questione rilevante in questo momento storico e ampiamente trattata da Luigi Volpicelli nella rivista “I Problemi della Pedagogia” è quella relativa all'emergere e alla diffusione dei mezzi di comunicazione di massa. Entrata a far parte del vissuto quotidiano degli italiani dalla seconda metà degli anni Cinquanta, il nostro pedagogista illustrò le potenzialità educative della televisione: basti pensare che gli abbonati nel 1954, anno della sua comparsa, erano 88.000 e che quattro anni più tardi, nel 1958, salirono a un milione. Essa contribuì non solo a divulgare la cultura, i cui modelli diffusero linguaggi e valori alternativi a quelli tradizionali, ma entrò nelle case creando nuove abitudini familiari, differenti forme di intrattenimento collettivo e un diverso uso del tempo libero, soprattutto per i ragazzi. La televisione però, inserita nel mondo scolastico, presentava problemi evidenti: innanzitutto potevano essere trattati solo certi temi per cui c'era una limitazione di espressività, solo un basso numero di utenti poteva fruire contemporaneamente dello stesso apparecchio per cui c'erano problemi di ricezione, ed infine c'era difficoltà d'impiego nella ripresa diretta di certi avvenimenti. Secondo Volpicelli, la televisione, ma anche il cinema, costituivano una sorta di “scuola parallela”, un “filtro critico-formativo” per l'elevamento della cultura di base, strumenti di critica e di revisione per la trasformazione del costume, perciò non si poteva confinare l'utilizzo didattico alla sola lezione illustrativa. Nel 1958, all'Istituto di Pedagogia di Roma, i corsi di filmologia vennero trasformati in “Corsi di cultura sui mezzi di comunicazione di massa”, che abbracciavano tutti i saperi della comunicazione verbale ed iconica. La rivista “Cinedidattica” adeguandosi alle trasformazioni in atto, cambiò nome in “Prisma”, mensile dei problemi pedagogici del film, della radio e della televisione, a cui nel 1963 seguirà “Comunicazioni di massa”¹. Proprio per l'enorme successo che ebbero i nuovi

¹ Quest'ultima rivista vantava di un comitato scientifico interdisciplinare in cui spiccavano nomi come Giacomo Cives, Iclea Picco, Evelina Tarroni ed Ernesto Valentini, già collaboratori di Volpicelli ed impegnati nell'Istituto di Pedagogia di Roma sin dall'avvio dei corsi di filmologia. Tutto ciò ci permette di comprendere l'enorme dibattito avvenuto durante questi anni per i nuovi mezzi di comunicazione di massa.

mezzi di comunicazione di massa, Volpicelli proponeva nella sua rivista “I Problemi della Pedagogia” una discussione sui rilievi critici circa il valore educativo della televisione, così come anche per il cinema, i quali si erano posti come un modo d'intrattenimento più aderente agli interessi dell'italiano medio e più vicino ai suoi problemi quotidiani.

In particolare, all'interno della rivista bimestrale “I Problemi della Pedagogia” ho trovato interessante un articolo che prende in esame gli studi sugli effetti psicologici della televisione, i quali incontrano le medesime difficoltà a studi dello stesso genere, ovvero comuni agli studi sugli effetti psicologici del cinema, della stampa e della radio. Nell'articolo si afferma che l'influenza televisiva è considerata una risultante di diversi fattori, la cui direzione non è tracciata tanto dalla specifica natura del mezzo televisivo, ossia dalle grande possibilità che presenta, per la sua immediatezza ed accessibilità, di valorizzare potentemente nella sua forma specifica particolari contenuti, soprattutto quelli relativi all'informazione e all'attualità, quanto invece dalla disposizione psicologica dello spettatore, dal modo con cui egli reagisce soggettivamente allo spettacolo televisivo. L'effetto psicologico di una frequenza abituale alla televisione è condizionato da elementi come età, sesso, tendenze caratterologiche, educazione, ambientazione sociale, particolari stati d'animo che possono renderlo estremamente diverso da soggetto a soggetto e perciò non prevedibile da studi anche se statistici e sperimentali. A seguito di ciò, per determinare l'influenza della televisione nella vita di un particolare soggetto ci troviamo di fronte a gravi difficoltà perché le indagini di tipo psicologico-individuale sono viziate alla base da una fondamentale incertezza che rende molto arduo ogni possibilità di generalizzazione. Quando l'indagine non riguarda lo studio di individui singoli, considerati nella complessità della loro vita psichica personale, ma piuttosto di gruppi di individui relativamente omogenei dal punto di vista sociale e culturale, e considerati in relazione ad un tipo particolare di comportamento, attuale o possibile ben determinato, si possono ottenere risultati più attendibili. Indubbiamente, anche nel caso di gruppi sociali le esperienze psico-sociologiche non possono offrirci certezze, raggiungere determinazioni rigorose, però possono presentarci indicazioni e approssimazioni che permettono se non di garantire risultati sicuri, di rilevare indici di probabilità che valgono per medie statistiche, analogamente a quanto si può verificare nello studio sugli effetti psicologici del cinema, stampa e radio. È perciò alla verifica dell'esperienza che va lasciata la risposta sulla questione teorica della utilità o del danno della televisione per

quanto riguarda il progresso sociale, pur considerando le ragioni teoriche che sostengono le ragioni della televisione o le obiezioni ad esse².

Come già accennato in precedenza, le preoccupazioni sollevate dallo sviluppo della televisione sono in fondo, analoghe a quelle sollevabili per la diffusione del cinema, del giornale e della radio. Per la loro immediatezza ed accessibilità, cinema, giornale e radio esercitano non solo la funzione di per sé indubbiamente utile di informare il grande pubblico, ma anche quella di educarlo a pensare su un piano che riduce la attitudine alla concentrazione e alla riflessione e favorisce la superficialità e la dispersione, diversamente dal libro, dalla rivista o dalla lezione. La televisione, come il cinema, può accrescere solo in superficie il patrimonio culturale dell'uomo moderno, ovvero, anziché promuovere l'abitudine ad una visione meditata e riflessa, nutrita di osservazioni ed esperienze, svolte non solo in estensione ma anche in profondità, rischia di accelerare paurosamente la tendenza ad una visione delle cose nutrita essenzialmente di immagini e sensazioni. In particolare, per quanto riguarda il campo infantile, con il suo intento ad assorbire le occupazioni e il tempo dei ragazzi, la televisione può da un lato ridurre le forme di attività fisica necessaria allo sviluppo equilibrato della sua personalità (forme che soltanto nel lavoro, nel giuoco, nello sport, possono trovare possibilità di soddisfacimento), dall'altro lato può ridurre anche le forme di attività intellettuale, costrette tutte nei limiti dell'attenzione semiipnoide allo spettacolo, anziché sollecitate nei sensi diversi e sempre vari quali possono esercitare vita scolastica ed extrascolastica nella pienezza dei loro aspetti (sviluppa una mentalità primaria anziché secondaria). La critica molto grave che viene mossa alla televisione riguarda il problema dell'educazione sociale, che pur non favorendo l'intimità della persona per la primarietà cui induce, non favorisce neppure la comunicazione fra gli uomini, e cioè la formazione di un senso etico nutrito del gusto della vita sociale da una ricca e salda esperienza sociale. Mentre per quanto riguarda lo sviluppo del senso sociale, l'estraversione favorita dalla televisione non è, come si potrebbe pensare, un fattore di sicuro affidamento. Le critiche rivolte alla televisione come mezzo di educazione sociale riguardano il fatto che essa educa alla primarietà e all'estraversione, non all'intimità e alla comunicazione. La tristezza sperimentata della frequenza solitaria del cinema può essere l'esempio perfetto per

² Cfr. G. M. Bertin, *Televisione ed educazione nella vita sociale moderna*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 6, 1955, pp. 571.

comprendere la difficoltà sollevata: l'uso privato e quotidiano della televisione può rappresentare una forma pericolosa di svaghi che non solo isolano l'uomo dall'uomo nelle ore di quel tempo libero che maggiormente potrebbe prestarsi ad un'intensa e serena vita sociale, ma isolano anche l'uomo dalla vita dandogli l'illusione di renderla più ampia e più ricca nella partecipazione allo spettacolo. L'uomo che vive troppo dello spettacolo rischia di perdere il gusto alla vita effettiva perché tale tipo di spettacolo può lasciare solo l'uomo di fronte a sé stesso e di fronte agli altri. "L'immagine dello schermo non ha la pregnanza né la problematicità della vita reale anche se è attinta da essa: non è incentivo ad impegnarsi nella azione in una immersione combattuta con i suoi aspetti e con le sue difficoltà, ma è incentivo a distrarsi nel distacco a buon mercato da essa, ad evadere nello spettacolo"³. A favore della televisione moderna si può dire che essa può apportare un sostegno ed un arricchimento alla vita familiare. I membri della famiglia nello assistere al programma televisivo evitano di disperdersi dopo cena fuori di casa, ma rimangono raccolti ad osservare lo spettacolo e a commentarlo, scambiando considerazioni e opinioni che servono a cementare intellettualmente oltre che affettivamente. La televisione permette di ottenere diversi argomenti della conversazione familiare, ulteriori motivi di ispirazione, e si portano oltre i limiti ristretti degli interessi famigliari, causa non ultima della monotonia frequente nell'atmosfera di casa. D'altro canto, il consolidarsi in questo senso della comunità familiare può diventare un forte ostacolo alla formazione dello spirito sociale, inteso come aperta e dinamica partecipazione alla vita degli altri uomini, giacché la stessa vita di lavoro non è sufficiente a realizzare il senso sociale come si potrebbe opporre. La forma maestra secondo la quale può effettivamente svilupparsi lo spirito sociale è rappresentata dalla serata o il pomeriggio di vacanza al proprio circolo o al partito, al teatro, alla conferenza o al dibattito. La vita di lavoro ha esigenze severe come collaborazione e solidarietà ma se queste non si ampliano al di là del recinto dell'ufficio o della fabbrica, dell'interesse sindacale o professionale, riescono a realizzare solo un aggregato di individui, uniti parzialmente e temporaneamente da una esigenza di disciplina o di azione e non legati insieme da una profonda istanza sociale per cui l'uomo ritrovi effettivamente sé stesso nell'altro uomo.

La televisione, sul piano della formazione intellettuale può assumere valore perché permette, non soltanto, di seguire direttamente fatti ed avvenimenti di attualità, e cioè di

³ Ivi, pp. 572.

mantenere contatto con il mondo intero, ma può anche far conoscere costumi e popolazioni differenti dalle nostre, manifestazioni artistiche, scoperte, applicazioni scientifiche, personaggi principali o secondari della nostra storia mondiale a chi detiene una limitata cultura. Senza alcun dubbio, l'uomo comune e non, mediante la televisione può conoscere di più, inoltre amplia i limiti della presenza del mondo nell'uomo, rendendolo in grado di assumere una comprensione, riflessione e responsabilità più vasta. Per quanto riguarda l'avvenire della televisione si può essere ottimisti visto che la civiltà può costruire, e di fatto costruisce, con i nuovi strumenti tecnici anche le forme più adatte per la loro utilizzazione razionale. Dopo aver considerato le possibilità negative e positive implicite di questo mezzo di comunicazione di massa, possiamo ritenere che il pericolo non è nella televisione in sé ma nell'impiego che se ne fa: dal posto che essa può prendere nelle attività e mezzi di svago, da come viene inserita nella vita sociale e familiare, da i programmi che trasmette, dalle influenze ideologiche per cui può essere sfruttata, dalla sua validità come mezzo di educazione sociale. La questione non riguarda condannare o approvare la diffusione della televisione ma piuttosto di favorire lo studio delle possibili reazioni, singole e collettive, che essa può determinare per indirizzarle verso una direzione decisamente positiva. Sarà indispensabile, per questo fine, sollecitare la collaborazione di tutti gli esperti interessati nello studio della televisione come il fisiologo per gli effetti sull'organismo, lo psicologo per le sue influenze nella psicologia individuale, il sociologo per la sua azione sulla mentalità dei gruppi sociali e l'educatore per realizzare le condizioni più opportune affinché la televisione possa diventare un efficace strumento educativo della vita sociale moderna.

Per quanto riguarda la vita infantile sono presenti alcune esperienze che documentano i cattivi effetti della televisione, infatti si è constatato che essa può distogliere i ragazzi dalla lettura, dallo studio, dal gioco, dalla conversazione e dalla compagnia in genere. Uno studio⁴ fatto da E. Maccoby, della Università di Harvard, su 622 ragazzi americani dai 4 ai 17 anni ha confrontato il comportamento dei ragazzi forniti in casa da apparecchi televisivi con quello dei ragazzi invece sforniti. I risultati dell'inchiesta hanno dimostrato che i ragazzi che impiegano da due ore e mezza a tre ore e mezza nella fruizione di programmi televisivi tendono a passare minor tempo con i compagni di gioco; la sostituiscono alla radio, al cinema e alle letture; sottrae i ragazzi

⁴ Cfr. E. Valentini, *Primi rilievi sulla televisione*, in "Cinedidattica", n. 3, 1954, p. 6.

dal compimento di altre attività; distoglie tutti i membri della famiglia dalla lettura, dalla conversazione e dal gioco, limitando l'integrazione dei rapporti e usandola come pacificatore dei figli. Diversamente, la televisione nella vita della scuola può avere risultati positivi purché la sua introduzione rispetti i seguenti principi psico-pedagogici di carattere generale: deve valere nell'opera di istruzione e di educazione come elemento di sussidio e non come organo essenziale ed esclusivo; non deve tendere ad un'irrazionale eliminazione di quello sforzo che può essere giudicato sforzo educativo; infine non deve limitarsi alla comunicazione di pure nozioni riguardanti fatti quotidiani, fenomeni scientifici, precetti moralistici ma deve tendere ad una più ampia opera educativa. Secondo Siepmann, è indispensabile l'educazione degli adulti per ottenere un'influenza benefica della televisione e tale educazione può accrescere il senso di responsabilità civica, richiamando i cittadini alla coscienza di comuni interessi e problemi, inoltre: "anche se non può essere utilizzata per tutti gli insegnamenti, essa facilita tuttavia quelli fondamentali, quali gli insegnamenti scientifici, artistici, sociali: letteratura, musica, arti classiche, non meno del diritto costituzionale, della storia, della geografia, delle scienze naturali, possono essere soggetti in cui riesce efficacissima l'introduzione televisiva"⁵. Oltre a permettere un contatto più immediato con opere d'arte, esperienze pedagogiche, procedimenti tecnici e agevolare lo scambio dei maestri che possono alternare la loro opera nelle lezioni televisive, assicura un innesto più vivo con la vita sociale, dando la possibilità di seguire avvenimenti di attualità, di conoscere le personalità mondiali più rappresentative nel campo della cultura e della politica, e di far conoscere al pubblico l'attività stessa della scuola, i suoi metodi e le sue iniziative. Gli apparecchi a circuito chiuso possono trasformare in modo radicale i metodi d'insegnamento universitari, soprattutto il rapporto personale tra insegnante e scolaro. Ovviamente tutto questo è possibile soltanto se i maestri sono educati ad usare seriamente e intelligentemente la televisione, imparando a collegare razionalmente le lezioni televisive all'effettivo lavoro della classe. Per quanto riguarda l'utilità della televisione come strumento di educazione sociale, è stato constatato che gli adulti non soltanto hanno trovato in essa un mezzo nuovo e più interessante d'impiegare il tempo libero, ma soprattutto hanno preso l'abitudine a riunirsi, a discutere insieme le notizie del giorno, ad integrarle con la lettura del giornale e a prendere insieme altre utili iniziative oltre a quelle della televisione.

⁵ G. M. Bertin, *Televisione ed educazione nella vita sociale moderna*, cit., pp. 575.

L'apparecchio televisivo viene giudicato un mezzo di educazione popolare che tende non solo allo sviluppo tra le masse di una coscienza tecnica di tipo moderno, ma anche ad una più profonda umanizzazione che sia fattore di azione comune, di avvicinamento alla vita, di democratizzazione e modernizzazione, di cultura nazionale ed internazionale. Problematica è l'azione educativa della televisione in ambienti differenti da quelli rurali, sia socialmente che culturalmente, perché essa entra in concorrenza con altri mezzi come la rivista, la lezione, il libro e rimane la preoccupazione che possa essere un facile ma superficiale sostituto di mezzi più complessi di cultura per un pubblico che ha già raggiunto un certo grado di maturazione intellettuale.

Da quanto detto, si può concludere che la televisione considerata dal punto di vista dell'educazione sociale va sperimentata e diffusa in tutti i settori e in tutti gli ambienti in cui può divenire stimolo per una vita sociale più viva e per una vita intellettuale più intensa, purché si curi che essa non rappresenti l'esclusivo strumento educativo nei riguardi dei vari gruppi sociali e dell'infanzia, che i programmi televisivi abbiano finalità ben precise e criteri ben definiti in funzione dei gruppi e degli ambienti in cui essi sono rivolti, e che non sia usata come puro mezzo informativo o ricreativo ma sia valorizzata in modo da educare ad un atteggiamento sempre più conscio verso la realtà, cioè al gusto della concretezza e dell'azione. Sarà utile quindi promuovere la collaborazione tra associazioni ed enti interessati al progresso educativo, affinché la televisione possa spiegare pienamente tutta la propria potenzialità positiva nei riguardi dell'educazione sociale, in modo da educare famiglia e scuola ad un uso razionale della televisione nella vita scolastica e domestica.

3.1.2. Atti del Convegno di Milano

Ho trovato molto interessante, sempre all'interno della rivista bimestrale di Luigi Volpicelli, in una sezione chiamata "Comunicazioni di massa", gli Atti del Convegno Nazionale di Studio sulla Televisione per Ragazzi firmato da Vito Giovanniello, tenutosi a Milano nel giugno del 1955. Di fronte alle nuove e veloci scoperte della scienza e ai progressi della tecnica, in ogni momento l'umanità si è chiesta quali conseguenze potessero avere le nuove invenzioni e quale destino fosse riservato all'uomo. Molto spesso le nuove invenzioni erano viste come elementi di distruzione del genere umano, successivamente l'umanità ha lentamente riacquisito fiducia nei suoi futuri destini,

quando con mente più serena ha potuto constatare che gli strumenti della tecnica in sé stessi non sono né buoni né cattivi, ma possono essere tali solo per l'uso che se ne fa. L'intelligenza umana, forza motrice del progresso e della civiltà, non può volere il proprio male, essa è ben consapevole che il raggiungimento del bene è anche e necessariamente superamento del male. La vita sarebbe troppo facile se si procedesse per la via del bene, senza ostacoli e senza difficoltà, e troppo semplice sarebbe la ricerca del vero se non si dovesse lottare e vincere l'errore, questa è la legge che regola lo svolgimento della storia, la quale pur passando attraverso fasi alterne di crisi e di redenzione, di decadenza e di rinascita, tende al maggior benessere e perfezionamento dell'umanità. Pertanto, sarebbe vano opporsi al progresso della scienza quando alcuni suoi ritrovati sembrano sovvertire l'ordine costituito, le abitudini, le istituzioni, i costumi e gli ideali che regolano la vita. L'opinione secondo la quale l'uomo vada costruendo da sé stesso la sua prigione e che si renda schiavo degli strumenti da lui inventati è troppo semplicistica. L'eterno dissidio della storia con sé stessa può essere rispecchiato dal dissidio tra conservatori e progressisti, gli uni legati al passato e alla tradizione, gli altri fiduciosi del nuovo e dell'imperioso progresso della civiltà. Non del tutto ingiustificate sono le preoccupazioni dei primi nel temere che il soddisfacimento dei bisogni materiali sempre crescenti possa intaccare la sanità dei valori morali e intellettuali della società con conseguenze negative nell'educazione dei propri figli. In tal senso, le maggiori preoccupazioni sono procurate particolarmente dalla televisione, dal cinema e dalla radio. Come ha osservato il presidente del Convegno Nazionale di Milano, essi sbagliano nel condannare indiscriminatamente tali strumenti perché il loro atteggiamento: "sarebbe destinato ad essere ben tosto invalidato dalla sua stessa irrazionalità e travolto dalla irresistibile realtà, e anche quando tale atteggiamento venisse assunto dal singolo educatore come massima della propria opera, si risolverebbe in una dannosa sottrazione del fanciullo a quell'ambiente nel quale prima o poi dovrà inserirsi e rispetto al quale si troverebbe pericolosamente impreparato"⁶. Non si tratta di contestare l'esistenza alla televisione, al cinema o alla radio, ma piuttosto di orientarli verso una direzione positiva dal punto di vista dell'educazione dell'infanzia e dell'adolescenza. Come detto in precedenza, coloro che ravvisano in questi strumenti la causa di un progressivo impoverimento intellettuale

⁶ V. Giovanniello, *La televisione per ragazzi negli Atti del Convegno Nazionale di Milano 1955*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 6, 1957, pp. 392-393.

a favore della coscienza meramente intuitiva, acritica, sembrano troppo spesso cedere al semplicismo di un facile equivoco, visto che questi fenomeni sono nati da noi, da una nostra attitudine spirituale.

Le polemiche riguardanti la funzione educativa della televisione rinnovano le vecchie polemiche pro e contro il cinema. Come nota il professor Giovanni Calò nella sua relazione durante il Convegno, alcuni esaltarono il cinema come un mezzo decisivo del progresso spirituale, come il più importante strumento di educazione dell'uomo e ritennero persino che il libro fosse passato in secondo piano rispetto al cinema, mentre altri ritennero che il cinema fosse una forma di barbarie, un modo di rendere sempre più piatta e meno intelligente la società in cui viviamo. Per quanto riguarda i vari aspetti della televisione bisogna avere una visione più serena che sappia distinguere tutti gli utili influssi morali, sociali, civili ed educativi da tutti i pericoli e i mali gravi impliciti nella potenza di questo mezzo audiovisivo. I denigratori vedono nella televisione il pericolo di un inevitabile rallentamento dei vincoli di coesione familiare e di turbamento del focolare domestico perché penetra con la suggestione delle sue immagini fin nell'intimità del focolare, ma le loro apprensioni sono esagerate in quanto è sostanzialmente positivo il fatto che essa reagisce proprio alla tendenza centrifuga dei membri della comunità familiare. In particolare, a mettere in rilievo questo aspetto positivo dell'azione del televisore è stato l'avvocato Ciocchetti, il quale ha richiamato l'attenzione del Convegno sui rapporti tra televisione e famiglia. Sebbene la famiglia si ritrova sostanzialmente immutata in ciò che in essa vi è di permanente e riesca a superare le difficoltà di adattamento alle nuove esigenze tecniche, ai modificati bisogni economici, pur costandole ansie e fatiche, è tuttavia necessario sapere se la TV in quest'opera di riadattamento e di reintegrazione dei valori familiari le sia amica o nemica. Si tratta di vedere quali dovranno essere i racconti del "caminetto moderno" per i grandi e i piccoli che si sostituisce al focolare della casa.

Il Convegno Nazionale di Studi sulla Televisione per Ragazzi, i cui atti sono stati stampati dall'editore Giuffrè di Milano, è stato organizzato dal Centro Nazionale di Previdenza e Difesa Sociale, sotto il patronato dell'UNESCO e in collaborazione con l'Opera Nazionale Maternità e Infanzia e con la RAI. Gli organizzatori del Convegno, per la scarsità di studi sulla TV, si sono limitati a suscitare uno scambio di idee tra tecnici della televisione e competenti dei diversi rami comunque interessati all'infanzia come

giuristi, psicologi e pedagogisti. Non si è trattato di risolvere dei problemi ma più che altro di impostare una problematica educativa della TV, resa necessaria dalle voci che da ogni parte si levano in difesa della età infantile, dalla preoccupazione degli uomini di assicurare ai figli una protezione contro i pericoli della vita. È stata la relazione del professore Calò, in apertura del Convegno, a impostare la problematica: la sua sicura conoscenza dei problemi educativi e delle esperienze scolastiche nazionali e straniere, gli impedisce di cadere in posizioni unilaterali e questo gli ha consentito di prospettare le questioni educative inerenti all'uso degli strumenti audiovisivi sul piano armonico dei valori dello spirito con quelli della tecnica. In primo luogo, egli ha messo in rilievo l'opportunità di considerare la televisione non solo come strumento di educazione della gioventù ma anche come strumento di educazione sociale. In sostanza, ciò significa che il problema educativo è necessariamente problema sociale e non si può non considerarlo al di fuori di questo rapporto, infatti: "quando dico educativo, egli ha affermato, intendo dire non solo scolastico, ma familiare, e in gran parte anche sociale, perché tutta la società oggi si mescola alla vita del fanciullo, come con tutta la società è mescolata la vita del fanciullo, onde non si può prescindere da questo dovere, da questa necessità di considerare qui precisamente tutti i problemi sociali che sono impliciti nel punto di vista educativo"⁷. A seguito del rapido susseguirsi di cicli e fasi di civiltà, il tessuto sostanziale di ogni lavoro educativo è quello di formare un uomo completo, con un carattere sicuro, con strumenti culturali dominati con equilibrio e con sufficiente senso di autonomia e di responsabilità, quanto poi agli strumenti, che la scuola deve adoperare per i suoi fini, è questione di misura e di limiti. Per quanto riguarda il rapporto tra scuola e mezzi educativi, Calò ha precisato che la televisione, il cinema e la radio devono essere considerati soltanto come sussidi didattici e non essi stessi come scuola, ovvero non una scuola televisiva, cinematografica o audiovisiva. Il principio pedagogico del professore non è la convertibilità della realtà in immagini ma l'aderenza alla realtà, infatti anche se le rappresentazioni dello schermo televisivo sono molto più aderenti alla realtà rispetto a quelle dello schermo cinematografico anche esse suscitano in qualche modo l'attività fantastica e allontanano dalla vera realtà. Bisogna conservare genuino e integro il gusto di essere in contatto con la vera realtà. Oltre la scuola, l'azione educativa della televisione investe la famiglia, infatti come si era già messo in rilievo, essa ha modificato il focolare

⁷ Ivi, pp. 394.

domestico, ma resta approssimativa la sua utilizzazione sia per quanto riguarda i programmi, sia per la selezione da parte degli utenti perché se prima di tutto non si educano gli adulti all'impiego del televisore non si possono educare i fanciulli. Proprio in virtù della diffusione dei mezzi tecnici, la società moderna è caratterizzata dall'interdipendenza dell'educazione del fanciullo e della educazione dell'adulto, ciò dimostra che l'educazione si pone sempre di più come educazione sociale.

Ancor povero di elementi concreti di esperienza, gli assunti del Convegno spiegano la genericità delle relazioni e degli interventi, in particolare si riconferma il concetto di educazione come educazione sociale e si distingue il problema in tre aspetti: l'influenza della televisione sulla famiglia e sui fanciulli; la possibilità della TV nel suo impiego costruttivo; educazione dello spettatore. Come già visto nel paragrafo precedente, la relazione del professor Giovanni Maria Bertin mira a stabilire gli effetti del televisore sull'individuo e sulla comunità, e la possibilità di individuare e isolare l'elemento televisivo tra gli altri che agiscono nella formazione della personalità. Quando si ha per oggetto il singolo individuo l'indagine si presenta difficile perché nessun elemento si può raccogliere del particolare stato d'animo dello spettatore, infatti l'esame per gruppi promette maggiori probabilità di risultati, i quali possono essere così sintetizzati: potenziamento della vita collettiva, progresso della formazione della coscienza tecnico-culturale del popolo e sviluppo di nuovi interessi. L'opinione condivisa è che le preoccupazioni di effetti diseducativi della televisione sono ingiustificate ed eccessive perché il problema sta tutto nell'uso che se ne fa. Nella maggioranza dei convenuti, relatori e interlocutori, si riscontra ottimismo nei futuri sviluppi della televisione per i giovani e, in generale, della televisione per tutti. Nella sua breve relazione sulla *TV in rapporto con la Stampa*, A. Mondadori nota che è vero che il divertimento dello schermo può distrarre i ragazzi dai compiti dello studio e può abituare alla pigrizia, poiché di fronte all'alternativa di leggere Pinocchio o di vederlo rappresentato, i ragazzi scelgono sicuramente lo schermo, ma è anche vero che queste preoccupazioni sorgono in quelle famiglie dove la tradizione culturale è così radicata da far ritenere le rappresentazioni dello schermo di livello inferiore alle letture, ai viaggi, agli studi e alle conversazioni. Tuttavia non si può negare che la maggioranza dei cittadini e dei ragazzi attraverso lo schermo televisivo acquista un bagaglio di conoscenze che diversamente non potrebbe acquistare, oltre tutto quando avviene una rivoluzione sociale, tecnica, economica,

industriale è impossibile concepire ostilità con il nuovo ritrovato, per cui che si voglia o no, la TV farà la sua strada. Il professor Amedeo Dalla Volta⁸ nella sua relazione sul *Problema psicologico della TV*, prospetta alcuni interessanti aspetti del valore dello spettacolo televisivo, che riguardano non tanto l'argomento psicologico relativo all'assunto della relazione ma piuttosto il valore artistico delle audiotrasmissioni. Il relatore riconosce l'impossibilità di aprire una problematica psicologica a causa della mancanza di elementi scientificamente valutabili e dell'insufficienza di quelli che si conoscono infatti procede per considerazioni approssimative e generiche. Egli afferma che gli stimoli prodotti dallo schermo televisivo possono essere piacevoli o spiacevoli ma non si può, aprioristicamente, accettare la tesi di programmi che procurino i primi e trascurino gli altri, pertanto sarà opportuno non permettere agli stimoli spiacevoli di prendere il sopravvento su quelli piacevoli e di fare in modo che tra gli uni e gli altri vi sia equilibrio dell'arte. Bisogna tener conto, oltre alle trasmissioni di carattere educativo vero e proprio, di tutte le trasmissioni sia comiche sia melodrammatiche allo scopo di disciplinare le emozioni senza preconcetti per un genere o per l'altro. Dunque, la disciplina e l'armonia delle emozioni possono realizzarsi soltanto sul piano artistico e se i programmi riusciranno a raggiungere questo livello, la distinzione di trasmissioni per ragazzi e per adulti si attenua decisamente. Un altro aspetto importante per il relatore riguarda la varietà degli interessi che la televisione dovrebbe prospettare, infatti non si tratta di preferire un programma ad un altro, ma di trasmettere programmi che suscitino interesse e che si avvicinino il più possibile all'arte. Ciò che non si può accettare dell'opinione di Altavilla è la distinzione o contrasto tra finalità educativa e quella ricreativa, infatti si ritiene che l'atto educativo possa e debba essere impostato proprio sulla sintesi dell'azione educativa e ricreativa, e che la finalità educativa possa essere raggiunta anche divertendo.

Il professor P. Frisoli di diritto e procedura penale nell'Università di Milano ha parlato della regolamentazione giuridica della TV per ragazzi, indicando con ottimistica fiducia l'efficacia della televisione come mezzo per la diffusione della scienza e per la formazione culturale della gioventù. Inoltre, ha tratteggiato le linee generali di un regolamento giuridico della televisione, con sicura competenza e con chiarezza di

⁸ Cfr. A. Scartabellati (a cura di), *Amedeo Dalla Volta. Uno psicologo tra Lager e dopoguerra 1917-1920*, Aracne Editrice, Roma 2010.

linguaggio, senza trascurare di accennare alle difficoltà che in questo campo si palesano in modo ancora più difficile rispetto in quello del cinema e della stampa: “la censura non può penetrare nell’intimità della vita domestica né può contrastare con i principi garantiti dalla Costituzione”⁹. Dopo aver accennato che si deve predisporre una regolamentazione giuridica, il professor Frisoli puntualizza come si possa utilmente ed efficacemente utilizzarla, ovvero per mezzo di una commissione di controllo e di un organo di decisione. Nel caso in cui sorgessero discordanze di giudizi e decisioni tra le due commissioni, la risposta definitiva dovrebbe essere presa da un comitato centrale, la cui unicità garantirebbe anche uniformità di indirizzo. Un gruppo di giuristi ha avviato un dibattito vivace attorno a quest’ultima relazione ritenendo che non occorre un regolamento giuridico che limiti la libertà dei cittadini, ma un regolamento scritto e applicato dal Magistrato che tuteli la libertà nei limiti della moralità. Ciò che viene fatto notare è che non è possibile distinguere nettamente la TV per ragazzi da quella per adulti, né è possibile escludere l’infanzia dagli spettacoli per i grandi, per cui la questione è creare programmi che interessino i bambini perché si annoiano con quelli che gli sono offerti. Oltretutto, non vi può essere una morale per i ragazzi ed una per gli adulti perché si ritiene che la morale sia una sola per tutti, ovvero la morale dei ragazzi passa attraverso quella dei grandi. Contro questo massiccio intervento del gruppo dei giuristi, che sembrava ridurre il problema in discussione esclusivamente a problema giuridico, svuotandolo del suo contenuto fondamentalmente filosofico-pedagogico, il professor Volpicelli richiama l’attenzione sul carattere preliminare della questione, indicando che la difficoltà di trovare l’oggettivamente censurabile e l’impossibilità di determinare il soggettivo dimostrano chiaramente che il problema della televisione per i ragazzi non va posta sul piano giuridico ma su quello pedagogico. Di conseguenza, le commissioni di controllo di cui si discute non devono essere composte solamente di tecnici e di magistrati ma piuttosto di persone dotate di un’estrema sensibilità educativa. Gli interventi e le relazioni riguardanti gli aspetti generali del televisore sono stati numerosi e, sebbene siano state ricalcate le tesi illustrate dai relatori, spesso hanno messo in rilievo nuovi aspetti della problematica televisiva, altri hanno anche divagato dai temi dell’assemblea.

⁹ V. Giovanniello, *La televisione per ragazzi negli Atti del Convegno Nazionale di Milano 1955*, cit. pp. 397.

Il Convegno, dopo l'esame di elementi più generali, ha discusso sugli aspetti scolastici e didattici della televisione attraverso le relazioni del professor Volpicelli e della professoressa Massucco Costa¹⁰, ritenute tra le più rilevanti, la prima più concreta e positiva mentre la seconda più teorica e dottrinale. Per quanto riguarda la relazione di Volpicelli, l'assunto fondamentale sta nel vedere quale sia il contributo educativo che la tecnica della TV può effettivamente dare all'educazione in generale, ed alla scuola in particolare, ed entro quali limiti sia possibile la strutturazione di una espressione televisiva educativa o di un linguaggio televisivo. L'indagine del professore, condotta grazie esperienze personali e dati ricavati dalla conoscenza diretta di esperimenti compiuti in Paesi all'avanguardia, rileva che la televisione rispetto al cinema ha da un lato qualcosa in più, data dalla ripresa dell'attualità, e dall'altro qualcosa in meno, data dai limiti di espressione e di ricezione propri. Per Volpicelli, il limite di espressività restringe il numero dei temi supposti come possibili per l'insegnamento televisivo, mentre il limite di ricezione, per difficoltà economiche e ambientali, restringe l'impiego scolastico della TV. La funzione scolastica della TV a grande raggio può concepirsi, allo stato attuale delle cose, soltanto come funzione indiretta, nel senso che essa penetrando nelle famiglie giovi a diffondere nell'ambiente extra scolastico il tema della lezione, il problema della scuola, il metodo d'insegnamento e tutto il resto¹¹. Il professor Volpicelli è molto ottimista nel credere alla possibilità, seppur limitata, dell'uso della televisione nella scuola italiana, anche perché, per molte difficoltà pratiche ed economiche, un'attrezzatura televisiva nelle singole aule è irrealizzabile, mentre un limitato uso di questo sussidio potrebbe realizzarsi nei gabinetti scientifici, almeno nelle ultime classi degli Istituti superiori per l'insegnamento della fisica, della chimica, di altre discipline tecniche o per le esperienze di tirocinio. Deve essere presa in considerazione l'effettiva situazione della nostra scuola, povera non solamente dei più indispensabili sussidi didattici ma di aule e anche di banchi. Egli ha maggior fiducia nell'utilità didattica del cinema, la cui possibilità d'impiego è molto più economica della TV, con il vantaggio che le pellicole possono essere anche conservate nella cineteca ed essere utilizzate in qualsiasi momento, anche se ci sarebbe da discutere sulla maggiore efficacia didattica del

¹⁰ Cfr. Emiliana Losma (a cura di), *Angiola Massucco Costa*, Consulta Femminile Regionale del Piemonte, Torino 2014.

¹¹ Cfr. V. Giovanniello, *La televisione per ragazzi negli Atti del Convegno Nazionale di Milano 1955*, cit. pp. 400.

mezzo meccanico, la cui lezione teletrasmessa o proiettata si spersonalizza e per questo motivo diventa meno viva e meno interessante. Il ragazzo vuole ascoltare dalla viva voce dell'insegnante le spiegazioni, non vuole solo vedere, e vuole collaborare a fare egli stesso l'esperimento. Il rapporto diretto tra l'alunno e il professore vale più di qualunque strumento meccanico per quanto perfetto possa essere, infatti nell'entusiasmo del momento, quando si parla di mezzi tecnici, conquiste della scienza, si pensa di poter sostituire la macchina al contatto tra uomo e uomo, il solo che può essere veramente educativo. Anche nel caso del tirocinio, oggettivato sul teleschermo non è più tirocinio, in quanto è esercitazione pratica, inoltre l'alunno si dimentica di essere alunno e rischia di diventare passivo. Per quanto riguarda il metodo d'insegnamento, non si può costruire su misura standardizzata e schematica ma è sempre legato alla peculiare individualità del professore e scaturisce dal processo vivo dell'insegnamento.

La professoressa Massucco Costa nella sua relazione sulle *Questioni psicologiche e didattiche della Televisione scolastica* si è soffermata sull'efficacia didattica della comunicazione televisiva rispetto a quella diretta dell'uomo, riconoscendo l'inferiorità della prima. Non si fa cenno solamente alle questioni psicologiche e didattiche ma un po' a tutti i problemi messi in discussione dal Convegno, centrali sono gli argomenti che riguardano l'importanza gnostica della televisione per l'individuo e per le masse e il valore del linguaggio iconico del nuovo mezzo di trasmissione. Per quanto concerne quest'ultimo, oltre alla funzione a volte catartica delle immagini televisive, queste attenuano l'aspettazione emotivo-evasiva propria dello spettacolo filmico, danno equilibrio allo stato emotivo scaricandolo di tensioni, di paure e arricchiscono la memoria di immagini anche belle artisticamente. Il linguaggio iconico serve tanto quanto quello parlato o scritto a sviluppare le relazioni interpersonali e ad esprimere atteggiamenti e valutazioni individuali e collettive. Anche l'importanza gnostica è affrontata con uguale preparazione e impegno, difatti la relatrice mette in rilievo l'indiscutibile contributo del televisore alla lotta contro l'analfabetismo delle masse. La TV, per la collettività, non costituisce soltanto un mezzo di evasione ma anche, e soprattutto, uno strumento di arricchimento delle proprie conoscenze, tutto questo vale anche per i ragazzi, secondo i quali la televisione non è solo mezzo ricreativo, quanto uno strumento di arricchimento gnostico che ha il pregio di essere un nuovo metodo d'intuizione, un modo con cui il fanciullo libera la fantasia e lo stato emotivo per entrare nella realtà. Anche il professor

Remo Branca dopo aver messo in rilievo la duplice funzione di cinema, televisione e radio, come spettacolo e sussidio didattico, ha richiamato nuovamente l'attenzione sull'insostituibilità del rapporto educativo tra maestro e alunno. Secondo il relatore, si continua a discutere della funzione della TV per la scuola senza chiedersi se la scuola la ritenga necessaria oppure no, ad esempio la radio è stata respinta dalla scuola proprio per la mancanza della persona viva del maestro. Di conseguenza, così come si è affermato il cinema, la televisione si affermerà per sua natura, diventerà scuola per conto suo, insegnando a moltitudini di persone, fenomeni, Paesi, volti, costumi non previsti dai programmi educativi e d'insegnamento. Pioniere nel settore delle nuove tecnologie, il professor Flores D'Arcais¹² si occupa di distinguere la ricreazione dell'adulto da quella del fanciullo e facendo questo non ritiene che la TV ricreativa si possa considerare anche come giuoco, in particolar modo quando si parte dal concetto che il giuoco sia il linguaggio della fanciullezza. Nel giuoco il ragazzo è creatore, attore e spettatore nello stesso tempo e la TV come ricreazione può appagare soltanto l'esigenza dello spettatore ed in minima parte quella dell'attore, ma non potrà mai soddisfare l'esigenza creativa che, in fondo, è quella essenziale del giuoco¹³. Tutti hanno più o meno condiviso le opinioni dei relatori, per cui gli interventi non hanno dato luogo a nessun contributo nuovo alla discussione e nessun apporto veramente efficace alla impostazione di una problematica televisiva.

Oltrepassando i limiti del suo ordine del giorno, il Convegno è passato alla seduta di chiusura, trasformandosi secondo i presenti in un Convegno generale sulla televisione. A rendere i lavori meno proficui di quanto si sperasse è stato il tono critico, più negativo che positivo contro la RAI-TV. Viene sottolineato che nessuno ha voluto intenzionalmente accusare i dirigenti responsabili della mediocrità dei programmi, specie quelli per i ragazzi, ma la Rai è stata spesso investita dalla critica. A cercare di tratte le conclusioni dall'insieme multiforme di tante discussioni, dopo le ultime relazioni, è stato il Presidente professor Giovanni Calò, il quale ha cercato di raccogliere nel discorso tutto

¹² Flores D'Arcais laureatosi in Filosofia è stato libero docente di pedagogia dal 1935 presso l'Università di Padova e Messina. Dal 1983 è stato nominato professore emerito di Metodologia e Didattica degli Audiovisivi presso l'ateneo padovano. È stato inoltre direttore di riviste quali "La rivista pedagogica", "Lumen", "Studi Teatrali", "Studi Cinematografici e Televisivi", "Rivista del cinematografo". Questo ci permette di capire il suo interesse attorno al mondo delle nuove tecnologie.

¹³ Cfr. V. Giovanniello, *La televisione per ragazzi negli Atti del Convegno Nazionale di Milano 1955*, cit. pp. 404.

ciò che dal suo punto di vista critico è sembrato cosa migliore. Attraverso la presentazione degli Atti del Convegno si è voluto impostare una problematica televisiva educativa e scolastica, oltre a dare attenzione su fatti che investono da vicino, direttamente o indirettamente, non soltanto la scuola e la gioventù, ma la famiglia e la società intera. Il Convegno non si è chiuso con una proposta risolutiva ma ha sottoposto la televisione ad un'analisi, anticipando proposte che la TV non era ancora in grado di realizzare, forse oltrepassando i limiti della concretezza.

3.2. Cinema

3.2.1. Considerazioni pedagogiche

Durante questi anni a suscitare attenzione fu anche il cinema, infatti seguirono numerosi dibattiti sul suo possibile utilizzo e sugli effetti positivi e negativi. All'Istituto di Pedagogia di Roma fu avviato un programma di iniziative, considerate pioneristiche nel panorama universitario italiano, tra cui nel 1949-1950 venne svolta una ricerca¹⁴ sulla fruizione del cinematografo da parte di preadolescenti e adolescenti e, su proposta di Volpicelli, la filmologia fu introdotta tra gli insegnamenti complementari del Magistero. Il cinema era stato menzionato come strumento di formazione intellettuale e morale anche nel progetto di riforma scolastica di Gonella, a tale riguardo il nuovo titolare della Minerva aveva annunciato il proposito di dotare la scuola, nel più breve tempo possibile, di quel mezzo di comunicazione, per quanto era consentito dalle circostanze ancora precarie, visto il recente stato di guerra. Il Ministro considerava il cinema come un valido aiuto nella lotta contro l'analfabetismo, diffuso specie nelle zone del Mezzogiorno e visto come piaga sociale, di cui il non saper scrivere né leggere non erano che gli aspetti più evidenti. Nei programmi del 1945 per le scuole materne ed elementari, nelle cosiddette "Avvertenze" si sollecitava gli insegnanti a combattere anche l'analfabetismo spirituale, oltre a quello strumentale, da intendersi come immaturità politica, civile e sociale. Per favorire la "conquista dell'alfabeto" era convinzione di molti che fosse necessario contribuire al risveglio di nuovi interessi e all'ampliamento degli orizzonti culturali, ed il

¹⁴ Si veda: Cfr. E. Tarroni, S. Paderni, *Cinema e gioventù. Studio sugli aspetti sociali e dei motivi d'interesse*, Roma 1952. Lo studio fu uno dei primi promossi dal Volpicelli all'Istituto di Pedagogia di Roma, volto a studiare gli effetti della vita moderna (in questo caso il cinematografo) sull'educazione dei ragazzi, da questo si può comprendere perché questa tematica viene ampiamente discussa da diversi e importanti studiosi all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia".

cinema avrebbe potuto giocare un ruolo decisivo in questo processo, se utilizzato con discernimento. Di conseguenza, si aprirono diverse questioni sull'impiego del cinema in educazione: si discusse sul ruolo svolto dall'insegnante nell'utilizzo dei media, sulla collaborazione che doveva instaurarsi tra educatori e registi per la creazione di buoni film didattici, sulla qualità e sulla regolarità delle proiezioni scolastiche. Questi temi principali furono affrontati su diverse riviste specializzate come "Bianco e Nero" del Centro Sperimentale di Cinematografia di Roma, fondata nel 1937 per iniziativa di Luigi Chiarini, ma possiamo citare anche diversi pedagogisti e studiosi che offrirono il loro contributo, tra i quali Giuseppe Flores D'Arcais, Agostino Gemelli¹⁵, Raffaele Laporta¹⁶, Evelina Tarroni¹⁷, Luigi Stefanini¹⁸. Già dagli anni Trenta, Volpicelli fu tra i primi a dedicare attenzione all'uso del cinematografo in educazione, partecipando agli incontri promossi dal Centro Sperimentale, difatti constatava che il film, in quanto spettacolo, avrebbe potuto predisporre nei giovani atteggiamenti che egli definiva di "paticità". Se la cultura scritta stimolava la capacità critica e di giudizio, il cinema, facendo leva sull'emotività, non poteva certo favorire il processo logico-critico del pensiero¹⁹. Al fine di liberarlo da quegli elementi di irrazionalità ed emotività che ne pregiudicavano la sua efficacia educativa, da principio propose di lavorare per un utilizzo didattico del film. Esso avrebbe dovuto inserirsi nel programma scolastico come una sorta di "illustrazione della parola dell'insegnante" ed ogni classe doveva poter disporre di un proprio apparecchio di proiezione, agevolmente adoperabile, al fine di proporre agli scolari inserti filmici esemplificativi dei concetti appresi dalla lettura. L'uso del film così come lo prospetta Volpicelli è reso possibile da quel particolare tipo di film definito *concept*, ma la sua idea era difficilmente attuabile viste le precarie condizioni economiche delle scuole del nostro Paese in quegli anni. Per contenere le spese, ci si limitò ad introdurre il cinema tra le attività integrative della scolaresca, riducendo così di molto la portata dell'esempio

¹⁵ Cfr. M. Bocci, *Agostino Gemelli rettore e francescano. Chiesa, regime, democrazia*, Morcelliana, Brescia 2003.

¹⁶ Cfr. F. Frabboni, *Le frontiere dell'educazione: scritti in onore di Raffaele Laporta*, La Nuova Italia, Scandicci 1992.

¹⁷ A Evelina Tarroni si deve uno dei più importanti contributi di analisi critica in Italia sul tema della cinematografia per ragazzi. Cerca di definire una "Filmologia pedagogica" in grado di guardare la cinematografia per l'infanzia sulla base di rigorose categorie estetiche e linguistiche. Si tratta di una sfida culturale difficile in quegli anni in cui il cinema era visto soprattutto come un nemico dell'educazione e da cui proteggere l'infanzia.

¹⁸ Cfr. G. Cappello, *Luigi Stefanini. Dalle opere e dal carteggio del suo archivio*, Europrint, Treviso 2006.

¹⁹ Cfr. L. Volpicelli, *Il vero problema del cinematografo rispetto all'educazione*, in "Bianco e Nero", n. 5, 1949, pp. 3-8.

cinematografico perché lo riportava sul piano dello spettacolo. In sintesi, solo il film documentario venne promosso ad ausilio didattico ed educativo e si rinfrancò negli ambienti pedagogici una sorta di protezionismo della gioventù dagli influssi definiti “nefasti” del cinema. In tale contesto maturarono alcune proposte di legge inerenti alla censura cinematografica e anche in questa occasione Volpicelli ha dimostrato un atteggiamento di apertura, dimostrando che l’eliminazione del problema non poteva costituire la soluzione. Secondo il suo punto di vista, c’era bisogno di una più sicura ed educativa esperienza cinematografica da parte della nostra giovinezza ed era compito della scuola affrontare il problema di un’educazione al cinema.

Alla fine degli anni Quaranta, gli stimoli per la riflessione vennero dal dibattito europeo, tanto è vero che a Parigi si affermò un nuovo approccio al fenomeno cinematografico: si trattava della filmologia, una disciplina la cui cattedra alla Sorbonne fu affidata a G. Cohen Séat²⁰. La filmologia tendeva a distinguere i fatti filmici dagli effetti cinematografici: “con i primi si voleva intendere ogni elemento cine-linguistico individuabile nella sequenza cinematografica e ogni fenomeno determinato in sede tecnico-creativa; con i secondi, invece, si alludeva al rapporto tra il prodotto dello schermo e le eventuali conseguenze sullo spettatore”²¹. Volpicelli si dimostrò da subito sostenitore del nuovo approccio e guardò agli studi francesi per trasformare il cinema da *divertissement*, come fino ad allora era stato concepito, in forma di conoscenza, in sostanza si trattava di rendere il cinema un evento di cultura. A rispondere a questa esigenza fu l’introduzione di un corso di filmologia al Magistero di Roma che non si trattava però di un corso ufficiale, ma si era ancora nel campo della sperimentazione, tuttavia questa iniziativa segnò un passo in avanti per l’inserimento a pieno titolo della nuova disciplina nelle università. Ovviamente, non mancarono problemi per il reperimento e la gestione dei fondi sebbene i corsi si svolgessero solamente per determinati periodi dell’anno. Volpicelli iniziò le sue pubblicazioni sulla rivista “Cinedidattica”, invitando anche l’amico Ugo Spirito²² a collaborare, ma molti articoli portavano la firma di esperti nel settore psicologico e miravano a studiare gli effetti filmici

²⁰ Gilbert Cohen-Séat (1907, Algeria – 1980 Parigi) è stato un giornalista, imprenditore, regista, politico e accademico francese.

²¹ M. Verdone, *Luigi Volpicelli e il cinema*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 4-5, 1993, pp. 509-510.

²² Cfr. D. Breschi, *Spirito del Novecento. Il secolo di Ugo Spirito dal fascismo alla contestazione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2010.

e successivamente un loro possibile impiego come ausili didattici. Secondo il pedagogista la filmologia doveva liberarsi da un'impostazione di scienza psicologica, in quanto dottrina della comunicazione filmica doveva precisarsi come scienza storico-sociologica. Osservava: "il rapporto filmico è sempre a tre, il film, lo spettatore, la società, intendendo per società, in questo caso, l'humus storicamente determinato da cui sono usciti tanto il film quanto lo spettatore; e l'uno e l'altro, poi, per rifluirvi di nuovo trasformati e arricchiti da codesto continuo contatto"²³.

Di conseguenza, all'interno della rivista bimestrale "I Problemi della Pedagogia", nella sezione "Mezzi di comunicazione di massa", è possibile trovare diversi articoli che trattano del cinema. In particolare, lo studio del rapporto tra cinema e adolescenza incontra due principali difficoltà: la prima è costituita dalla genericità del concetto di adolescenza nei riguardi di una realtà adolescente, sempre individuale e concreta, la seconda dalla possibilità stessa di determinare e misurare l'influenza del film nella psicologia dell'adolescente. Il concetto di adolescenza nulla ci dice nei riguardi della forma che assume tale fase dell'età evolutiva nella fisionomia dei vari soggetti, pertanto non è possibile distinguere, e misurare, nell'ambito delle infinite influenze che operano nella psicologia evolutiva di un soggetto considerato nella sua individualità, l'influenza specifica del cinema, dato che tutte le influenze interagiscono a vicenda e perciò si colorano e si deformano secondo direzioni che rendono le une indissolubilmente e intimamente connesse con le altre. Non si intende concludere all'inutilità dello studio indicato con la constatazione di tali difficoltà, ma soltanto salvaguardare dal dogmatismo delle facili generalizzazioni, e rendere cauto l'educatore rispetto a luoghi comuni che falsificano la vita psicologica in relazione a schemi e preconcetti di varia natura. Ciò che è stato rilevato sul rapporto tra adolescenza e cinema ha la sua validità in quanto, costituendo indici di direzioni possibili dell'incontro tra immagine filmica ed esperienza filmica, forniscono all'educatore punti ideali di riferimento per l'osservazione del soggetto e la conseguente azione educativa, nei riguardi dei seguenti argomenti: frequenza e assiduità dei ragazzi al cinema; posto del film nella graduatoria degli svaghi preferiti; generi preferiti dei film; natura specifica dell'interesse al film e il meccanismo psicologico della reazione filmica; considerazioni pedagogiche.

²³ L. Volpicelli, *Ancora sulla filmologia come ricerca storico-sociologica*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 6, 1956, pp. 260.

Per quanto riguarda la frequenza dei ragazzi al cinema, anche se difficilmente controllabili, le statistiche danno cifre imponenti. È possibile riportare qualche dato derivante da alcune inchieste: da quelle riferite dallo Storck apprendiamo che nel 1950 di sette milioni di ragazzi inglesi dai sette ai quindici anni, 1.250.000 andavano al cinema due volte alla settimana, più di mezzo milione tre volte, mentre nel 1946 il 69% degli adolescenti tra i sedici e i diciannove anni una volta alla settimana. Dall'inchiesta di Giraud, svolta tra il 1948-1949 su 1.097 soggetti dai tredici ai venti anni del Centro di apprendistato dell'Accademia di Lione, risulta un indice generale di frequenza di ragazzi di tre volte al mese, mentre delle ragazze meno di due. Infine, dall'inchiesta di Tarroni e Paderni, svolta negli anni 1949-1951 tra ragazzi italiani dagli otto ai sedici anni risulta una media di quattro frequenze mensili, senza forti differenze per quanto riguarda località e sesso, si presentano solo punte più alte per quanto riguarda i soggetti maschili nell'Italia Meridionale. In generale, per tutti il cinema è lo svago domenicale. Sono stati consultati anche i dati²⁴ raccolti da un sondaggio svolto nel 1960 in alcune scuole bolognesi, in cui risulterebbe una frequenza media più alta di quella indicata, ovvero di cinque volte al mese senza differenze sensibili tra ragazzi e ragazze, di preferenza al sabato o alla domenica. Dagli studi sopraindicati, per quanto si riferisce a frequenza e assiduità risulta che: la maggioranza della massa di persone che ogni giorno si riversa nelle sale cinematografiche è indubbiamente adolescente; secondo Giraud la frequenza segue una curva che aumenta fino ai sedici-diciassette anni, poi si stabilizza o decresce ed è inferiore nelle ragazze, mentre secondo Tarroni e Paderni in Italia non cresce né diminuisce in relazione all'età; la frequenza è in ragione inversa del livello di vita, infatti miseria e disordine alimentano le sale cinematografiche; si constatò un notevole aumento di frequenza nel dopoguerra, al contrario, oggi a causa dello sviluppo della televisione e di altri fattori, nel giro di due anni i cinema italiani hanno perduto sessantuno milioni di spettatori, perciò la presenza dell'apparecchio televisivo ha apportato una diminuzione di frequenza soprattutto dei ragazzi; infine l'adolescente preferisce andare al cinema con i coetanei o con il ragazzo o la ragazza. Nella scelta degli spettacoli la maggioranza dichiara di lasciarsi guidare dai propri gusti, una minoranza si lascia guidare dalla critica, i più giovani si lasciano orientare dai genitori mentre nei piccoli centri hanno una certa

²⁴ I dati sono stati raccolti e ordinati dalla dott. Giulia Bochi, assistente alla cattedra di Pedagogia dell'Università di Bologna.

influenza le indicazioni delle associazioni religiose. Possiamo concludere che, nel complesso e salvo casi piuttosto rari, la frequenza al cinema degli adolescenti è generalmente moderata, ma tende a diminuire nel caso in cui in famiglia sia presente l'apparecchio televisivo.

L'importanza che l'adolescente dà al film tra i propri svaghi è notevole ma non esagerata. Nell'inchiesta di Giraud i dati ricavati tra gli apprendisti dimostrano che i ragazzi mettono il cinema al secondo posto, le ragazze al quinto, invece nell'inchiesta di Tarroni e Paderni i ragazzi italiani pongono il cinema al terzo posto, anche se dal sondaggio bolognese risulterebbe il primo posto per le ragazze e il secondo per i ragazzi. I suddetti dati concordano nel rilievo dell'importanza che il cinema ha nell'ordine delle preferenze adolescenti, infatti solo l'8,34% dichiara di non apprezzarlo perché stanca, disturba o è irrealista, ma per pochi costituisce lo svago predominante ed esclusivo. Rispetto ai quattordici tipi di svaghi considerati da Giraud (attività artistiche, manuali, intellettuali, domestiche, sport, vita all'aria aperta, meccanica, radio, ecc.) l'adolescente francese, ma anche quello di Bologna, mette al primo posto la ginnastica e lo sport, facendo seguire al cinema, la vita e l'attività all'aria aperta, il lavoro manuale, la radio, le macchine; mentre le ragazze fanno precedere il cinema da vita e attività all'aria aperta, ginnastica e sport, radio, musica e canto. Per i ragazzi a Lione il ballo è al tredicesimo posto, mentre per le ragazze l'ottavo (nei licei bolognesi è tra i primissimi posti nelle preferenze). Ambedue i sessi, all'incirca, hanno la stessa preferenza per lo sport, l'aria aperta e le iniziative corrispondenti, e le ragazze segnano una predilezione per attività legate alla vita affettiva ed estetica. Il gruppo bolognese predilige sport, ginnastica e cinema, a seguire ballo e letture, in particolare i ragazzi dimostrano molto interesse per motori e macchine. Per quanto riguarda l'Italia, qualche ulteriore indicazione su scala nazionale si può trarre dall'Inchiesta nazionale sulle scelte professionali degli adolescenti a cura dell'Istituto di Psicologia Sociale di Torino, da cui risultano maggiori preferenze legate al cinema, teatro, letture, ballo (soprattutto per le ragazze), attività sportive (soprattutto per i ragazzi). Quest'ultima inchiesta è stata svolta tra fanciulli che hanno lasciato la scuola media, cioè sui quattordici anni, diversamente dalle altre inchieste che comprendevano anche soggetti più avanti con gli anni. Possiamo perciò concludere che tra gli adolescenti i fanatici del cinema non sono numerosi, essi lo apprezzano ma preferiscono per lo più attività sportive e l'aria aperta, mentre per quanto riguarda l'interesse per il ballo caratterizzerebbe solo il

gruppo degli studenti bolognesi che danno ad esso un primo posto al contrario degli apprendisti lionesi.

Ogni classificazione di film basata sui “generi” non può essere, ovviamente, che empirica: in ogni film possono essere presenti motivi provenienti da generi differenti²⁵. Laporta, a causa di tali considerazioni, preferisce una classificazione basata sulla differenza di interessi intercedente tra i ragazzi minori di dodici anni e i ragazzi maggiori di tale età. Gli interessi di questi ultimi, pur non eliminando gli interessi dell’età precedente, centrerebbero sugli obiettivi del sesso, del denaro, della violenza, incarnati nell’ideale del successo ad ogni costo e della vita facile, in cui trionfi la passionalità e l’arbitrio individuale. Tutti gli altri elementi di interesse sarebbero concomitanti e l’adolescente non è ancora accessibile ai valori spirituali, eccetto a quelli estetici, che bisogna perciò saper sfruttare ai fini educativi. L’adolescente del Laporta non è però convincente, non si nega che esso esista, né che esso possa costituire un tipo ma si nega soltanto che questo tipo sia l’unico rappresentativo dell’adolescenza e che su di esso si possano misurare le preferenze dei ragazzi su un piano generale. Imperfetta e approssimata, la classificazione per generi dà indicazioni più valide. A fare riferimento agli interessi dell’età evolutiva sono, di nuovo, Tarroni e Paderni, ma proprio su di essi rivalutano la classificazione dei generi, visto che i vari generi corrispondono ai gradi differenti dell’evoluzione psicologica: per entrambi i sessi esclusione dell’amore fino alle soglie dell’adolescenza; preferenza per avventura e moto nei soggetti maschili, mentre per l’elemento fantastico, mistico e musica per i soggetti femminili; graduale interessamento per l’amore, le attività di carattere sociale, sport, guerra, avventure poliziesche nei soggetti maschili, nei quali l’interesse per la vita sentimentale cresce meno rapidamente rispetto i soggetti femminili. Per quanto riguarda le preferenze dei ragazzi di Lione, stando ai dati di Giraud che propone sedici generi di film, vanno al film sportivo o d’aviazione, poliziesco e di spionaggio, d’aria aperta come mare, esplorazioni, pesca, patriottico e di guerra, del tipo western, ecc. Invece, le ragazze preferiscono film d’aria aperta, di musica leggera, d’amore, di fanciulli e d’adolescenti, storici, ecc. Ambedue i sessi pongono all’incirca allo stesso grado il film all’aria aperta, tipo western, storico, apprezzano poco i documentari, svalutano il film fantastico, di attualità, i cartoni animati. Come si può notare, secondo Giraud, le preferenze per i film corrisponderebbero a quelle

²⁵ Cfr. G. M. Bertin, *Cinema e adolescenza*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 1, 1960, pp. 55.

riguardanti gli svaghi preferiti: “quelle dei ragazzi hanno per base il conflitto e il movimento, quelle delle ragazze forme più dolci della sensibilità e dell’attività, o aspetti più immediati della vita”²⁶. I risultati dell’inchiesta, secondo lo studioso, sono generalizzabili anche al di fuori del gruppo degli apprendisti lionesi e sono validi per altri gruppi di adolescenti e per altri Paesi per quanto riguarda la prevalenza dell’impulsività-aggressività e del tema del movimento nel ragazzo e quella del sentimento amoroso, della sensibilità estetica, del senso della protezione nella ragazza. A Plymouth, se confrontiamo i dati di Giraud con altri citati dal medesimo autore, constatiamo che tra otto generi in classifica: musica e ballo ottengono il terzo posto da parte dei ragazzi, mentre il primo posto da parte delle ragazze; il rapporto si inverte nei due sessi per il film di detective e gangster; infine il cartone animato è messo al quarto posto dagli uni e dalle altre. Corrisponderebbero pienamente con l’inchiesta francese soltanto le preferenze maschili per i film polizieschi e le preferenze femminili per i film di musica e di ballo, mentre l’interesse per i cartoni animati contrasta nettamente con il disinteresse degli apprendisti francesi. Secondo l’inchiesta italiana di Tarroni e Paderni è possibile individuare un gruppo di generi che attira principalmente i soggetti maschili, ovvero quelli di guerra, sportivo, poliziesco, di cowboy, e un gruppo che attira le preferenze dei soggetti femminili, ossia i film musicali, religiosi, ragazzi, cartoni animati (questi ultimi discordano con i risultati di Giraud). Il sondaggio nelle scuole bolognesi rileva dati molto differenti, da cui risultano sì negli ultimi posti film fantastici, documentari, film religiosi, ma nei primi posti film comici, realisti, cartoni animati. Ai primi posti pure le ragazze mettono i film polizieschi, a seguire poi cartoni animati, film d’amore e sentimentali, e al sesto posto i westerns, quasi al pari con le preferenze maschili. I risultati di questo sondaggio sono interessanti perché indicano un apprezzamento nei riguardi di film comici, realisti, polizieschi, cartoni animati differente da quello risultante dalle inchieste di Giraud e Tarroni Paderni. Sarebbe opportuno effettuare un’inchiesta su piano nazionale per controllare questi dati troppo limitati.

Come osservava Giraud, l’interesse dell’adolescente al film non è mai puramente estetico, gli aspetti intellettuali, estetici ed etici del giudizio si inseriscono profondamente nell’affettività e sono influenzati da diversi fattori. Il film risponde fondamentalmente ad un bisogno che l’adolescente ha in comune con l’adulto, ovvero al bisogno di un’evasione

²⁶ Ivi, pp. 55-56.

in una realtà straordinaria, nel magico, che può costituire da un lato (negativo) la fuga dai propri conflitti e problemi nella soluzione proposta dalla trama; dall'altro lato (positivo) uno strumento di ampliamento dell'esperienza adolescente in funzione della volontà di affermazione della personalità alla ricerca di un mondo in cui arricchirsi e rafforzarsi. Il Laporta afferma che il cinema risponde a due bisogni fondamentali della vita adolescente: l'uno, prevalentemente affettivo, è il bisogno di sicurezza nel senso del Poirot (e cioè di amore, accettazione, stabilità), l'altro, prevalentemente intellettuale, è il bisogno di esperienza: carenza dinamica costantemente rinascente nella natura problematica di ogni esperienza²⁷. Tali bisogni attraverso il meccanismo dell'identificazione ritrovano il loro appagamento nell'evasione, che può essere attiva o passiva, offerta dal cinema, dalla realtà quotidiana. È stato osservato che, per quanto riguarda il meccanismo psicologico della reazione filmica, il film ha sulla psicologia adolescente un effetto analogo a quello della condizione ipnoide ed onirica. La luminosità dello stimolo inducente, l'oscurità della sala, la progressiva scomparsa delle stimolazioni sensoriali, abbassano i poteri di controllo della coscienza sull'inconscio, determinando quello stato che Volpicelli definiva di "paticità", che consente l'evasione nell'identificazione al personaggio del film e nell'assunzione del suo ambiente. Di conseguenza, rispetto ad altri mezzi, il film esercita un'azione suggestiva sull'emotività molto più intensa. Differente è però l'evasione del fanciullo da quella dell'adulto, ad esempio nei film d'avventura il fanciullo non si stacca dalla realtà ma ritrova nell'avventura l'azione ed i valori in cui crede, un universo costituito da modelli. L'atteggiamento dell'adolescente rispetto al film implica una tendenza che ha strutture contraddittorie perché da un lato cerca di andare oltre la realtà, mentre dall'altro ha l'esigenza di ottenerne il possesso e il dominio. È indubbia, dato il meccanismo psicologico considerato, l'influenza psicologica e sociale del cinema, infatti attraverso personaggi e vicende l'ispirazione centrale del film, le idee e i valori cui si ispira tendono, nell'identificazione, a imporsi nella psicologia dello spettatore e ad esercitare in essa un'azione tanto più potente quanto più tale psicologia è immatura, perciò legittime sono le preoccupazioni educative.

Nonostante tutto non bisogna eccedere né nella preoccupazione sull'influenza negativa del cinema né nella fiducia verso la censura. Pur avendo riconosciuto che il film spesso scuote troppo l'individuo, esalta il meraviglioso con una forza pericolosa per

²⁷ Ivi, pp. 58.

l'immaginazione, Giraud constata che il film va liberandosi sempre di più di quello che esso aveva di falsamente magico, leggermente inconfessabile, di squilibrante per lo spirito. Sebbene la tesi psicanalitica dichiara che la reazione filmica eserciterebbe una funzione catartica e disintossicante, i fatti dimostrano che l'influenza filmica può essere perturbante, neutra o benefica, secondo il genere di film, le situazioni e l'individuo stesso. Usando il linguaggio sociologico di Laporta, non è il contenuto filmico ma la personalità tutta del soggetto in quanto viene formandosi nel rapporto io e ambiente, che respinge o assimila e perciò seleziona le suggestioni filmiche. Quando la personalità del soggetto ha debole capacità di selezione e quando l'azione degli stimoli ambientali è insufficiente a bilanciare l'eventuale influenza negativa del film, i contenuti filmici possono esercitare un'azione negativa. Per quanto riguarda il presunto rapporto tra cinema e delinquenza, va perciò detto che l'incitamento al delitto dipende soprattutto dalle predisposizioni dello spettatore e dall'influenza dell'ambiente nel quale vive abitualmente, non soltanto dal film. La censura, secondo lo Storck, oggi obbedisce ad imperativi più sentimentali che scientifici, infatti non chiede la soppressione della censura ma ne condanna gli abusi. Non bisogna preoccuparsi solamente del fatto che i film rispondano ai gusti dei ragazzi, e non li danneggino psicologicamente, ma anche che essi allarghino la loro esperienza. L'esistenza di sale cinematografiche per ragazzi (*cineclubs*) nelle quali sia possibile far circolare quanto di meglio dà la produzione internazionale, è certamente un eccellente strumento di educazione alla comprensione del film anche dal punto di vista estetico e tecnico, ma gli sforzi per organizzare la produzione internazionale in questo senso trovano grandi difficoltà. Dato lo scarso guadagno che ne ricavano i produttori, essi non li danno volentieri alle associazioni culturali, perciò i *clubs* stessi non riescono ad assicurarsi i film di cui hanno bisogno. Quando il film è usato come sussidio didattico entra in un rapporto con l'adolescente che è indubbiamente positivo. È opportuno distinguere, a questo proposito, il suo impiego in una scuola tradizionale e in una scuola rinnovata: per quanto riguarda quest'ultima, grazie alle osservazioni di Laporta, il cinema deve essere usato come strumento per approfondire, accelerare, concludere il lavoro, non come mezzo ludico o in sostituzione dell'insegnante. Per utilizzare il film nella scuola occorre, innanzitutto, educare l'insegnante al suo uso, infatti nella scuola attuale, l'insegnante preparato può stimolare le ricerche e gli studi degli scolari sul cinema, ma

anche utilizzare il cinema come suggestione per un orizzonte di vita e di esperienza più ampio ed accessibile di quello dell'adolescenza.

Per concludere, possiamo raccogliere alcune avvertenze pedagogiche in merito al rapporto tra cinema e adolescenza. L'assimilazione positiva del film non è funzione della struttura del film, ma delle componenti dinamiche della personalità adolescente, e cioè, da un lato, della forma e del grado di maturità affettiva ed intellettuale del soggetto, dall'altro lato, dell'efficacia formativa delle componenti ambientali capaci di azione educativa²⁸. Ne consegue l'opportunità di sviluppare la personalità dell'adolescente e di intensificare e armonizzare le forze che si possono rendere positive sul piano educativo. A tal fine occorre che il ragazzo utilizzi razionalmente il suo tempo libero, ovvero nessuna attività deve monopolizzare la vita dell'adolescente, e tali attività si devono alternare o integrare a vicenda, nei limiti dell'esigenza educativa. Per questo, non basta che gli educatori compiano un'opera di persuasione ma occorre che essi creino stimoli, occasioni, sfruttino interessi già pronunciati per ampliare, con il cinema e le altre attività di tempo libero, l'esperienza di vita e di cultura degli adolescenti. Ciò che bisogna fare è favorire l'educazione al cinema, cioè la comprensione della tecnica filmica e dei valori estetici in cui essa si esprime, e a questo fine i circoli del cinema costituiscono eccellenti iniziative che la scuola deve sostenere e incoraggiare.

3.2.2. L'influenza della società industrializzata sulla gioventù

Nella sezione "Impegni" della rivista "I Problemi della Pedagogia" alcuni articoli rivolgono l'attenzione alle conseguenze che i progressi tecnici hanno avuto sul nostro benessere. Si parla di benessere come qualcosa di più della semplice prosperità perché abbraccia sia la prosperità materiale che la salute spirituale e morale. In particolare, viene rivolta l'attenzione ai mezzi tecnici che rendono possibile tale prosperità come pure alla profonda influenza che nel contempo tali mezzi possono avere sul comportamento dell'uomo di fronte alla prosperità e ai suoi simili, e nel fare questo ognuno darà a conoscere la propria concezione di uomo.

Ogni uomo tende a pervenire ad una esperienza vissuta dei valori in tre distinti domini, ovvero il benessere dell'uomo cerca di armonizzare le seguenti tre componenti: i bisogni materiali, le relazioni interumane e le relazioni con il mistero. L'accento delle

²⁸ Ivi, pp. 65-66.

attività umane, quando si lotta per il benessere materiale, cade sulla prima componente. Nel loro sviluppo pratico e, nell'insieme, le tre componenti determinano l'immagine dell'uomo predominante in un dato periodo in un gruppo, in un popolo o in una intera civiltà. Ci si chiede in che misura oggi viene dedicata un'adeguata attenzione a questi tre aspetti nello sviluppo del bambino, perché se l'attenzione viene concentrata troppo unilateralmente su uno degli aspetti dell'immagine umana, il bambino si eserciterà in modo insufficiente nei corrispondenti domini. Se si mette l'uomo in contatto in modo insufficiente con certi dati campi dell'esperienza, preso nella sua totalità può trovarsi disorientato interiormente, e di conseguenza la ricchezza di significato della vita e la felicità possono risultare pregiudicate. La prosperità dell'Occidente è dipesa in gran parte dall'avventurosità dell'uomo, nel qual riguardo non si deve pensare solo ai grandi viaggi degli scopritori di terre sconosciute, ma allo sviluppo delle scienze naturali con le sue applicazioni, ossia con la tecnica, che ha fornito all'uomo i mezzi per pervenire al benessere materiale. Oggi, nell'Occidente industrializzato, le macchine forniscono la massima parte di ogni energia, perciò attualmente il nostro benessere è condizionato dalla continuità del progresso di una trasformazione dell'energia al servizio della produzione e dei mezzi di trasporto. Le capacità tecniche, le doti da organizzatore, il continuo moltiplicarsi delle conoscenze scientifiche e la trasmissione alle nuove generazioni di tutto questo patrimonio mediante l'educazione e l'istruzione non possono che favorire e sviluppare ulteriormente il benessere materiale. Dopo la seconda guerra mondiale si è avuta una rapida ascesa del benessere e a ciò ha contribuito il piano Marshall, nei termini di uno stimolante necessario e ben accolto. Oggi, il volume dei liberi acquisti, per molti ceti, è maggiore di prima del 1940 e la vecchia generazione ne trae un notevole vantaggio, ed è anche tanto liberale da far partecipare a tale vantaggio la stessa gioventù. Visto che la libertà di consumo è notevolmente aumentata, il benessere materiale elimina una certa quantità di resistenze per la gioventù. Anche le possibilità di ascesa sociale sono aumentate e, di conseguenza, vi sono maggiori possibilità di quanto mai ce ne siano state di divenire ciò che si vuole. Talvolta, quando si eliminano gli ostacoli vengono meno le situazioni che impongono uno sforzo per superare quei limiti, per formarsi e per sviluppare una forza di resistenza. La gioventù odierna gode di una libertà di consumo notevolmente superiore a quella della precedente generazione, alla quale deve essere riconoscente. Essa, per assicurarsi l'attuale benessere, non ha ancora fatto dei sacrifici o

ne ha fatti assai pochi, proprio per questo ha bisogno di esercitarsi per rafforzare le proprie energie, per scoprire la propria capacità e per poterla sviluppare, e per sforzarsi per raggiungere qualcosa. A tale riguardo, quando gli adulti non forniscono esempi ben visibili e quando questo fattore trova poco margine nell'educazione e nell'istruzione, si profilerà il pericolo che la gioventù tenga in poco conto gli adulti, anzi li disprezzi. Il fenomeno degli *Halbstarcken* (i *teddy boys* tedeschi) e della criminalità giovanile ne è un impressionante sintomo.

Grazie alla stampa, al cinema, alla radio e alla televisione la gioventù oggi viene a conoscere assai presto il mondo degli adulti e quindi la società, in immagini che però sono distorte²⁹. Nelle notizie, ma anche in molti romanzi, molto spesso l'accento viene fatto cadere soprattutto su ciò che ha un carattere sensazionale, su ciò che colpisce, che è deviato, così i lati migliori dell'uomo restano in secondo piano invece di essere messi in risalto. Certamente l'uomo deve conoscere anche i lati oscuri del suo essere e imparare a vivere sapendo di essi, ma quando l'accento viene fatto cadere troppo unilateralmente su questi lati, ne deriva una pericolosa distorsione della realtà: pericolosa, perché l'uomo si orienta sempre seguendo l'immagine che gli viene dalla realtà e regola su di essa il proprio comportamento. Nasce così una specie di barriera, ulteriormente rafforzata per il fatto che in molti casi i mezzi di informazione presentano novità immorali in un mondo amorale. La gioventù, per tale ragione, non può non avere l'impressione che gli adulti, quindi la società, non solo non disapprovino questi fatti ma anzi li accettino come normali, e ciò avvenendo attraverso mezzi che raggiungono le masse, ne risulta un'azione disorientatrice e confonditrice per lo sviluppo della coscienza morale della gioventù. Per tal via, la forza delle norme si indebolisce, facendo così nascere un'interna insicurezza e l'egoismo trova le migliori occasioni per affermarsi. Nel momento in cui, di fronte alla società, un orientamento normativo viene meno, si afferma nell'esistenza, un atteggiamento nichilistico, distruttivo per i valori umani della società, un terreno propizio per la dittatura, per un regime di terrore e per una miseria senza nome. Per l'educatore, allo stato attuale delle cose, è un compito sempre più difficile quello di inculcare nella gioventù, a casa e nella scuola, i valori della libertà della persona e del rispetto per i propri simili, se i mezzi d'informazione di massa quasi ogni giorno mostrano esempi di una

²⁹ Cfr. F. Zely, *L'influenza sulla gioventù della situazione moderna di benessere materiale*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 1, 1962, pp. 48.

condotta di vita in cui i principi vengono calpestati senza che ciò venga comunque stigmatizzato, dato il cosiddetto stile neutro, quindi oggettivo, dell'informazione di massa. Una parte della gioventù difende i propri sentimenti umani di fronte a questa informazione creatrice di confusione con lo scostarsi con disprezzo dagli adulti, in forme nascoste o palesi. Si può constatare che questi giovani si allontanano dalla vecchia generazione e dalle sue idee, infatti questo atteggiamento è stato definito “esodo interiore”, che potremmo chiamare anche indifferentismo o rifiuto ad impegnarsi in questa attitudine. L'informazione amorale e anonima fornita in una sola direzione dagli strumenti di massa può influenzare la gioventù in modo pericoloso e bisogna rendersi conto di tale pericolo.

Si tratta del lavoro umano a tenere in piedi lo stato del benessere materiale, infatti gli uomini devono essere formati a questo scopo e nella sua complessità, la società industrializzata, ha bisogno di molti tipi di formazione. Per la scuola, ne deriva il compito di trasmettere tutte le conoscenze a ciò necessarie. L'istruzione ha termine in sempre minor misura con la frequenza della scuola di base mentre una percentuale in continuo aumento i giovani frequentano scuole di perfezionamento, per tal via la gioventù perviene ad un alto grado di formazione intellettuale. L'alunno, fino al 1900 circa, fuori dalla scuola poteva dedicarsi ad attività in cui avevano una parte importante, osservazioni ed esperienze nell'ambiente con cui egli era direttamente in contatto, ma oggi il ragazzo viene a conoscere anche fuori dalla scuola una quantità di cose non appartenenti più al mondo con cui è in rapporto diretto. Esso si trova ad avere nozioni frammentarie circa un grande mondo, nozioni le quali non si accordano con la sua età spirituale, inoltre tali conoscenze sono isolate, sono avulse dal loro contesto naturale, per cui in una certa misura appaiono prive di un carattere organico. Così il giovane di oggi è costretto ad usare una parte della sua energia vitale per rielaborare frammenti di conoscenze a lui venute in modo disordinato, di conoscenze non derivanti da situazioni d'osservazione e di vita scelte da lui stesso³⁰. Per la gioventù questo potrebbe rappresentare un fattore particolarmente negativo, si affaccia il pericolo della cosiddetta “inondazione degli stimoli”. Presso le antiche e centenarie fonti di una conoscenza trasmessa mediante contatti personali, la conseguenza è che oggi sono sorte forme anonime e impersonali di trasmissione. Oltre le fonti costituite dalla famiglia e dalla scuola, tali nuovi fonti di

³⁰ Ivi, pp. 50.

informazione possono essere chiamate, a buon diritto, un terzo potere, è così che la gioventù giunge alla scuola con un diverso atteggiamento intellettuale. Essa sa di più del mondo attuale, può far confronti fra quel che viene insegnato nella scuola e quel che gli organi d'informazione di massa fanno conoscere circa la società, in parte da ciò derivano le crescenti lamentele per un lavoro scolastico poco concentrato, per la trascuratezza di tale lavoro, mentre i programmi sono sovraccarichi. Per quanto riguarda l'afflusso caotico delle informazioni e il sovraccarico di stimoli a cui si trova di fronte la gioventù, le possibili conseguenze sono due: ciò che si viene a sapere scivola via, perciò per difendersi ci si limita ad una considerazione superficiale, oppure dall'accumularsi di nozioni non assimilate può anche derivare una confusione interiore, in questo modo è probabile che l'eccesso degli stimoli materiali ritardi il processo della formazione spirituale. Lo sviluppo del ragazzo secondo un modello tenente conto delle tre componenti che nel loro insieme determinano il suo divenire un uomo, nella nostra società tecnicizzata incontra precisi ostacoli e la reazione della gioventù a questo stato di cose è un atteggiamento di indifferenza, una alienazione dal mondo intellettuale degli adulti, anche se essa è pronta a sfruttare i vantaggi materiali che tale mondo le offre. Essa assume un atteggiamento critico di fronte a tutto ciò che viene dichiarato giusto in base ad una data autorità e tutto ciò non rende per nulla facile il lavoro educativo al maestro ma anche in seno alla famiglia, all'azienda e perfino all'esercito l'autorità è divenuta un problema. L'uso dell'autorità quale mezzo per la trasmissione di principi normativi comincia a non dare frutti e senza autorità non ci può essere ordine nella società. Così la situazione di benessere ha da essere confrontata con la qualità dell'autorità propria ai nostri giorni e con le basi su cui oggi essa poggia.

Lo sviluppo di certe qualità e di certi comportamenti dell'uomo, in un mondo che sta rapidamente trasformandosi, è cosa desiderabile e richiede una speciale attenzione. Questo vuol dire che l'uomo dovrà organizzare certi suoi bisogni in modo diverso, scegliendosi altri tipi di comportamento e seguendo tali tipi. Nella società industrializzata dobbiamo imparare a stabilire relazioni pacifiche tra gli uni e gli altri, scoprire e valorizzare modi non violenti di appianare i dissidi, e se si riuscirà a riconoscere questo anche l'educazione e l'istruzione non potranno non intonarsi a questa nuova situazione psicologico-sociale. Il fulcro sarà costituito da un tipo di educazione più aderente ai valori umani, il sapere avrà un vero contenuto e il genere della sua trasmissione (la didattica)

dovrà essere tale da arrestare i processi di spersonalizzazione che oggi minacciano la gioventù. Ciò sarà reso possibile se l'energia vitale dell'uomo verrà distribuita uniformemente su tutte e tre le componenti dell'immagine della persona, citate sopra, e se si tenderà di nuovo ad una sintesi. Questo difficile ma anche onorevole incarico oggi spetta all'educatore e il modo in cui egli assolverà questo compito storico contribuirà in alta misura a determinare il futuro dell'umanità.

CAPITOLO 4: L'educazione alla socialità e il lavoro nella rivista "I Problemi della Pedagogia"

4.1. Educazione alla socialità

4.1.1. Nel pensiero di Maria Montessori

Un'ulteriore tematica che ho trovato particolarmente interessante e molto presente all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia" di Luigi Volpicelli tratta dell'educazione alla socialità. In un articolo, Giovanni Maria Bertin¹ si occupa di comprendere e analizzare lo sviluppo del senso sociale nella scuola montessoriana, chiedendosi: "Il bimbo serio della Montessori, assorto in sé stesso, senza distrazioni e senza debolezze, non è sempre chiuso in sé stesso, anche se è inserito in una collettività?"². Come è stato rilevato più volte, l'educazione del senso sociale costituisce una delle difficoltà principali della pedagogia montessoriana. Lo sforzo del bambino di realizzarsi come uomo avviene in un ambiente in cui ci sono gli altri, ma non è compiuto con gli altri, è sempre solo nella sua opera e la sua partecipazione al mondo altrui è estrinseca e non implica alcuna opera di effettiva compartecipazione. La pedagogia montessoriana presenta questa fondamentale difficoltà per quanto riguarda l'educazione sociale, infatti la Montessori³ nelle sue ultime opere⁴ si occupa molto della vita sociale del bambino e propone il problema delle finalità ultime dell'educazione. Secondo la pedagogista, l'attività del bambino è attività sociale perché essa si esplica soprattutto come attività di lavoro ed il lavoro è un'attività sociale, oltre a normalizzare l'uomo. Né il benessere, né l'affetto, né i castighi, né l'esempio possono sostituire il lavoro visto che l'uomo si costituisce lavorando, attraverso lavori manuali. Quando il lavoro è forzato, nella sua natura e intensità, dalle condizioni di vita sociale ed è quindi legato a forti

¹ Laureatosi in filosofia all'Università statale di Milano (1935), ha conseguito la libera docenza nel 1949; docente di storia e filosofia nei licei (1937-53), incaricato all'università statale di Milano (1945-53), è stato professore di ruolo di Pedagogia all'Università di Catania (1953-57) e di Bologna (dal 1957) e preside della Facoltà di Magistero di Bologna (1957-68). Testimoniano la sua ampia ricerca le opere: *Educazione alla socialità e processo di formazione* (1962, 1975); *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile* (1963); *Scuola e società in Italia* (1964); *Società in trasformazione e vita educativa* (1969).

² G. M. Bertin, *L'educazione alla socialità nel pensiero di Maria Montessori*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 2, 1956, pp. 201.

³ Cfr. F. De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

⁴ In particolare, le seguenti opere: *Educazione e pace*, 1951; *Il segreto dell'infanzia*, 1953; *Formazione dell'uomo*, 1953; *La mente del bambino*, 1953. Tutte edita da Garzanti.

barriere psichiche, il lavoro è sofferenza per gli adulti, ma quando risponde all'intimo impulso dell'uomo allora diventa fonte di gioia. Se il lavoro è effettivamente la caratteristica dell'uomo e l'istinto profondo della sua specie, esso agisce come bisogno profondo in tutte le sue età e quindi anche nell'infanzia. Tra il lavoro dell'uomo adulto e quello del bimbo vi è però una differenza fondamentale: quello dell'adulto è un lavoro produttivo, ha il compito di costruire l'ambiente supernaturale, è per sua natura collettivo ed esige una organizzazione complessa, è minacciato da grossi turbamenti come brama di possesso e sfruttamento; a un tale lavoro il bimbo non può partecipare ma è grande e difficile ugualmente, è un lavoro creatore che implica coordinazione di movimenti e dominio di emozioni. Egli, come l'adulto, utilizza l'ambiente esterno ma non per realizzare uno scopo esteriore all'azione stessa del lavoratore, bensì per realizzare uno scopo interiore, di cui non ha coscienza, nel perfezionamento delle proprie attività. Il bambino finisce il proprio lavoro con un aumento di energie, non conosce stanchezza e legge del minimo sforzo. L'adulto non capendo il significato del lavoro infantile si preoccupa di orientarlo secondo le leggi che gli sono proprie, ovvero minimo sforzo ed economia di tempo, e giustamente il bimbo si ribella, pretendendo di agire da solo e rifiutando l'aiuto sempre maldestro ed intempestivo dell'adulto.

Dimostrando che nella sua scuola c'è sempre vita sociale, la Montessori rifiuta la critica perché i bambini sono raggruppati verticalmente e non orizzontalmente come avviene nelle scuole solite dove i bimbi sono divisi per età. Secondo lei quest'ultimo raggruppamento produce un isolamento artificiale che impedisce lo sviluppo del senso sociale, mentre il contrario favorisce una più ricca esperienza sociale. I più piccoli chiedono spiegazioni che i grandi danno volentieri, per cui i bambini di età diversa si aiutano reciprocamente, non si invidiano ma si ammirano, l'uno conosce il carattere dell'altro, tutti si apprezzano a vicenda e si eliminano i complessi d'inferiorità. Rispetto a come vorrebbero le nuove tendenze pedagogiche, i bambini di solito non si aiutano reciprocamente ma solo quando l'aiuto è necessario e nei casi di emergenza, perché essi rispettano e intuiscono il bisogno essenziale del bambino, ovvero quello di non essere aiutato inutilmente. Pur mantenendosi individui indipendenti, nella casa montessoriana i bimbi sono guidati a sentire e ad agire come gruppo, a formare una società. In primo luogo, essi dimostrano sensibilità per l'onore del gruppo, spirito di famiglia o di tribù, e formano la cosiddetta società per coesione, definita come un'associazione formatosi da

un bisogno spontaneo animata da un potere interiore. In tale società si costituisce ciò che Washburne⁵ chiama integrazione sociale, ovvero l'identificazione dell'individuo al gruppo a cui appartiene, perciò l'individuo pensa di più al successo del suo gruppo invece del successo personale. La società di coesione si occupa di formare caratteri e sentimenti e deve essere apprezzata anche se essa non si identifica con la società vera e propria. In secondo luogo, abbiamo la società organizzata, ossia la società retta da leggi e sotto la direzione di un governo, essa inizia dopo i sei anni ed è caratterizzata dall'obbedienza al capo e dalle regole, che nelle bande dei ragazzi abbandonati e nelle associazioni scoutistiche si sviluppa in modo opposto: nelle prime in rivolta, nelle seconde in accordo con la società degli adulti. Infine, le due società si integrano reciprocamente, non ci può essere un buon governo ed organizzazione se non c'è coesione nel gruppo. Per quanto riguarda l'educazione sociale sono da evitare stimoli e competizioni, premi e castighi, e tutte le ammonizioni negative che sono di pratica comune (educazione piena di negazioni) perché i bambini presentano una netta tendenza verso il bene e non hanno alcun bisogno di essere esorcizzati dal male. Per lo sviluppo del senso sociale la Montessori si accorda con quanto di più razionale è stato insegnato in argomento e, in modo particolare, con quanto è stato detto da W. James⁶, sull'opportunità di insistere in sede pedagogica sul positivo anziché sul negativo. Non servono a nulla le prediche a "non fare", bisogna incoraggiare e svolgere gli istinti positivi, evitando la rivalità, l'emulazione, l'ambizione se si vuole che la bontà torni a fiorire nel cuore dell'uomo. L'età che va dai tre ai sei anni è fondamentale per la formazione del carattere perciò è proprio in questo periodo che bisogna occuparsi di dare ampio svolgimento all'istinto sociale. Così come il periodo prenatale è fondamentale per la formazione della vita fisica e il periodo dalla nascita ai tre anni è fondamentale per la vita psichica.

Tutte le qualità negative dell'uomo come l'incostanza, la pigrizia, la ribellione, la menzogna spariscono nella vita sociale dominata da un esercizio del lavoro che non è né pura necessità, né duro dovere, e trionfano tutte le qualità sociali: spirito di disciplina che non è spirito di sottomissione, realismo nel rapporto con le cose che rifiuta ogni evasione dalla responsabilità e, infine, la qualità sociale per eccellenza, l'amore. Maria Montessori considera la forma più alta di amore, non quella forma che si esprime nell'attaccamento

⁵ Cfr. R. Piazza, *Soldati, non filosofi. Carleton Washburne e la ricostruzione scolastica in Italia*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

⁶ Cfr. W. James, *Gli ideali della vita*, Bocca, Torino 1942.

egoistico alle persone o alle cose, ma un impulso molto complesso che fa ardere il cuore dell'uomo e che si definisce nella sua forma universale come amore dell'ambiente. Questo tipo di amore a sua volta non va confuso con l'amore alla bellezza dei colori e delle forme, né con l'amore estetico o con qualsiasi forma di amore che possa convertirsi in desiderio di possesso. La sua positività deriva dal fatto che, invece di convertirsi in brama di avere, si risolve in desiderio di conoscenza e in gusto di lavoro e costruzione, è esso il segreto di ogni progresso umano e con esso appaiono il lavoro, la vita e la normalizzazione. L'amore permetterà anche la sublimazione dell'istinto di possesso, che gli è tenace avversario e che rappresenta un'eterna minaccia nella vita dell'uomo, fonte com'è di distruzione e sangue: l'istinto del possesso è infatti accompagnato nel bimbo dal desiderio della distruzione, che ne è necessario complemento⁷. Il bimbo montessoriano sarà perciò educato a desiderare la conoscenza dell'oggetto, ad intenderlo nel suo funzionamento e nel suo uso, superare il desiderio dell'oggetto nell'attenzione per esso, che si esprime anche nel rispetto per la sua conservazione e nel gusto per la collezione, visto che proprio in relazione a questa esigenza e necessità universale d'amore, il bambino può assumere, ed assume, un compito cosmico.

Almeno in sede teorica, la concezione montessoriana tende a superare limitazioni individualistiche e limitazioni sociologiche, di qualsiasi tipo esse siano. Secondo la Montessori, l'umanità non ha come scopo né la mera conservazione dell'individuo, né la conservazione della specie, né il godimento individuale e nemmeno l'adattamento alla natura, anzi la ragione d'essere dell'uomo consiste proprio nel superamento dell'ambiente, nella creazione della Supernatura. Poiché la fatica non è che frutto dell'errore e dell'ignoranza del fine, se l'uomo avesse chiara la consapevolezza di questo fine, non attenderebbe alla sua opera cosmica con dolore e sacrificio, ma come il bimbo con gioia e senza stancarsi. L'uomo con il suo lavoro rende attivo il suo amore all'ambiente, realizzandolo in una forza di creazione e di trasfigurazione della realtà. Creando la cultura, la civiltà e la Supernatura, l'uomo crea la propria personalità rendendosi capace di sacrificio, di eroismo e dedizione, ma la sua evoluzione non si è ancora compiuta in modo armonico, tale che il progresso intellettuale vada a pari passo con il progresso morale. Oggi urge che l'intelligenza umana sappia dominare le forze irrazionali che separano individuo da individuo, gruppo da gruppo, e pongono l'uomo

⁷ Cfr. G. M. Bertin, *L'educazione alla socialità nel pensiero di Maria Montessori*, cit., pp. 207.

contro l'uomo in guerre sterminatrici, in particolare, urge che l'intelligenza umana crei finalmente la Nazione Unica che riunisca nella pace tutti gli uomini, e metta a disposizione di tutti le immense ricchezze della terra, bandendo per sempre la povertà. Di conseguenza, per realizzare la Nazione Unica occorre educare gli uomini alla pace. Nella guerra i vincitori traggono pesanti difficoltà che aggravano la loro situazione anteriore, mentre i vinti costituiscono un nuovo peso per i vincitori, i quali devono aiutarli a risollevarsi perché l'impoverimento di un popolo oggi rappresenta una minaccia di impoverimento per tutti. Bisogna educare alla Nazione Unica, conforme al voto di tutti gli uomini che vogliono essere cittadini del mondo, anzi cittadini dell'universo, senza alcuna barriera di nazionalità. Gli stati devono dar luogo a gruppi di famiglie umane con diversa tradizione etnica e linguistica, ma che siano membri di un unico organismo, non separare i confini, difatti educare l'uomo alla grandezza umana significa educarlo a divenire cittadino dell'Impero Universale. La vera arma della pace può essere solo l'educazione, ma affinché quest'ultima pervenga al proprio intento di liberare da suggestioni aggressive, non basta non dare più al bambino fucili, non prestargli più la storia dell'umanità come un insieme di imprese belliche, e non basta neppure suscitare in lui il rispetto e l'amore per tutto ciò che vive. Tutto ciò non è sufficiente, come lo dimostra il fatto che gli uomini non vanno in guerra per spirito di aggressività, ma ci vanno trascinati da una fatalità più grande di loro, dalla fatalità di enormi meccanismi collettivi, che si rovesciano e divorano i loro stessi creatori. Sono proprio questi meccanismi di forze oscure e irrazionali che portano alle guerre, perché alla loro base non c'è l'umanità concorde e dominatrice ma individui disgregati ed opposti da reciproci e feroci egoismi. Affinché l'uomo impari a organizzare intelligentemente non solo la produzione, ma anche tutte le altre forme obbiettive in cui si manifesta e si costituisce l'umanità, l'educazione alla pace deve dare ad esso la possibilità di rendersi dominatore e non succube dell'ambiente collettivo da cui provengono minacce ed oppressioni. Perciò bisogna puntare ancora una volta sul bimbo, ossia lavorare sull'uomo fin dall'infanzia, favorendone gli istinti profondi che lo guidano sulla strada della sua più vera umanità, soprattutto l'istinto sociale. Se il fanciullo e l'adolescente non avranno maturato un saldo istinto sociale, non potranno rendersi costruttori di un mondo dominato dalla pace. A questo proposito, la Montessori riconosce che per formare un senso di socialità così ampio da poter implicare tutta l'umanità è necessario spostare gli orizzonti del bimbo oltre la

restrizione del mondo in cui vive, e innanzitutto sforzarlo a partecipare direttamente alla vita sociale, per rendersi direttamente consapevole del lavoro vero e proprio, dei problemi che questo pone, della produzione e degli scambi. Bisogna disporre di un ambiente nuovo per i giovani, uscire dal chiuso ed esplorare il mondo, una società estesa, purché tutto questo non rappresenti un ostacolo al bisogno più profondo della vita individuale del bimbo. Tale compito educativo non deve essere assolto solo dalla iniziativa privata, tutta la società è chiamata a compierlo, anche lo Stato, il quale dovrebbe aiutare i ragazzi a prendere parte attiva alla vita sociale, non per imparare un mestiere ma per mettersi in contatto con la vita e partecipare alla costruzione della Supernatura.

Anche se la parte in cui l'autrice si è più impegnata sul piano teorico è la parte psicologica, anche quella che riguarda l'impostazione sociale del problema pedagogico presenta un notevole interesse, non solo per il contenuto delle idee, di cui le più importanti sono ormai patrimonio comune della pedagogia, ma soprattutto per il fatto che esse sono state assimilate da educatori di tutte le nazionalità, collegati fra di loro dalla grande fiducia nell'opera dell'educatrice e dall'amore per l'infanzia. Tra le idee più importanti da lei raggiunte è quella della finalità dilatatrice dell'educazione e di un principio generale metodologico corrispondente, anch'esso fondato sulla dilatazione: l'educazione ha come compito di dilatare la sfera di esperienza della personalità oltre tutti i limiti che tendono a restringerla, e deve usare, come tecnica specifica, la tecnica dilatatrice degli interessi stessi della personalità in un campo progressivamente più vasto, anziché tecniche repressive o ammorbiditrici o libertarie o d'altro genere⁸. La Montessori arriva a questo concetto svolgendo la sua critica alla pedagogia che potremmo definire dell'imperativo negativo, del "non fare questo e non fare quello", perché il compito dell'educazione non deve essere né quello di una semplice correzione dei difetti, come vuole una pedagogia autoritaria e tradizionalista, né quello di un semplice adattamento biologico e sociologico, come vuole una malintesa pedagogia scientifica. La finalità dell'educazione consiste nel partecipare alla capacità del singolo di rompere le barriere che si frappongono allo slancio di realizzazione della sua personalità e minacciano ostacoli alla sua potenzialità espansiva, per cui va oltre il piano della rettificazione psicologica dell'individuo con l'eliminazione dei suoi difetti o quello della sua ambientazione sociale con l'adattamento. Il principio metodologico generale è di far leva sulla profonda aspirazione del soggetto

⁸ Ivi, pp. 212.

ad ampliare illimitatamente il proprio orizzonte vitale per promuoverne ed accelerarne lo sviluppo educativo. Secondo la pedagogista, questo non è solamente un principio pedagogico valido per l'educazione infantile ma si tratta di un principio pedagogico di grande portata sociale, estendibile a tutta la società, che solo per mezzo di esso può veramente accomunarsi in uno sforzo di ricostruzione e di ascesa. È sbagliato correggere sopprimendo direttamente i difetti, si corregge solo dilatando, dando spazio e mezzi per l'espansione della personalità, perciò è opportuno dirigere l'educazione verso interessi lontani da quelli più immediati, verso spazi vasti che possano appagare veramente gli uomini. Si può parlare di un'educazione che ingrandisce e porta più lontano dagli interessi immediati che stanno limitati nel chiuso, di un'educazione alla vastità che ha come compito quello di dilatare il mondo del fanciullo. Purtroppo questo aspetto non è stato ampiamente sviluppato sul piano teorico e non ha trovato un campo maggiore di applicazione nell'opera delle scuole montessoriane ma non si deve negarne la validità e l'importanza.

Per realizzare tali ideali, occorre sradicare una serie di pregiudizi, perciò bisogna educare a vedere il bambino dal punto di vista opposto secondo cui l'adulto considera nella società soltanto l'adulto e giudica il bimbo quasi un essere posto al di fuori della società e non interessante per l'organizzazione di questa. L'adulto ritiene che la mente del bambino sia vuota e che debba essere riempita d'insegnamenti e di precetti, che il bambino sia pieno di difetti e che debbano essere estirpati, non lo riconosce come un soggetto avente diritti. La Montessori dichiara che i genitori si appoggiano gli uni agli altri e l'intera società forma un subconscio collettivo, dove tutti agiscono d'accordo, allontanando e deprimendo il bambino. Pertanto, gli uomini di buona volontà devono raccogliersi insieme per proteggere il bambino dai soprusi dell'adulto, organizzando un vero e proprio Partito del Bambino che abbia come obiettivi fondamentali: considerare il bimbo come un essere umano, come un cittadino con i suoi diritti e la sua dignità, a qualunque condizione, razza, nazione appartenga. In questi termini la pedagogista enuncia quella che chiama la questione sociale del bambino, ovvero la preoccupazione fondamentale di una società che voglia risanare e ricostruire sé stessa deve essere quindi la cura amorosa del bambino. Il principale scopo di un'azione a favore del bambino consiste quindi nell'agire nella coscienza dell'adulto, liberandolo dalla sua cecità e insensibilità, dandogli la possibilità di intuire e comprendere la vita dell'infanzia.

Dal punto di vista dell'educazione sociale, sono state mosse diverse obiezioni alla Montessori, la quale ignora che il rapporto individuo-società non è un rapporto di due termini indipendenti per cui si possano stabilire e regolare a priori i limiti delle reciproche interferenze, cioè ignora la globalità del rapporto stesso che implica l'attivazione totale delle forme fondamentali della vita infantile, lavoro, ma anche gioco, in una ambientazione effettivamente comunitaria. Le esperienze più avanzate in argomento di educazione sociale fondano il loro principio educativo sulla vita di una comunità che evita il più possibile la limitazione intrinseca ad ogni esperienza in scala ridotta, in cui il lavoro può lasciar reciprocamente isolati gli scolari, il gioco fomentare isolamento e antagonismo di gruppi, le forme di autogoverno ridursi a giochetti senza reale capacità educativa. In questo senso va intesa oggi la globalità di un'azione educativa alla socialità: presenza oggettiva ed operante del più gran numero possibile degli elementi che agiscono nella vita sociale stessa, e non creazione di un ambiente chiuso, centrato su una realtà sociale artificiosa⁹. La Montessori, che si è occupata principalmente della prima infanzia, non si può rimproverare di non aver realizzato istituzioni in cui la vita sociale sia assicurata integralmente in condizioni che solo comunità di ragazzi più adulti possono realizzare, infatti le Case dei Bambini non sono certamente organizzate in senso sociale. Nonostante questo, la pedagoga parla di un'estensione del suo metodo oltre il periodo infantile, di una possibile estensione a tutti i gradi dell'istruzione e nei paesi più diversi, il metodo montessoriano può perciò applicarsi in senso universale. Se il metodo si riduce solo a questo, perde la sua peculiarità e si confonde con altri sistemi educativi moderni che hanno lo stesso compito perché esso enuncia solo un programma di lavoro in una finalità da raggiungere senza dare alcuna indicazione concreta circa il modo con cui tale finalità può raggiungersi in funzione di differenti esigenze dell'età evolutiva. Per quanto riguarda il tema discusso, sono notevoli le difficoltà della concezione montessoriana che possiamo brevemente riassumere di seguito: la mancata intuizione della problematicità della vita sociale di cui la pedagoga non coglie né la complessità delle forme né la radicalità dei contrasti, spiegati semplicisticamente come frutto di colpe ed errori e la mancata chiarificazione della funzione storica e culturale dell'educazione in relazione alle altre forme culturali. Non tiene conto, sul piano delle applicazioni, della necessità di attuare un'educazione sociale di tipo differente in ordine alle situazioni reali costituite dai

⁹ Ivi, pp. 219.

differenti ambienti. Queste considerazioni, tuttavia, non mettono in falsa luce il valore di quanto Maria Montessori ha realizzato in campo educativo e quindi può ben a ragione considerarsi tra le figure più nobili del rinnovamento educativo su un piano mondiale.

4.1.2. Nel pensiero di John Dewey

Per quanto concerne l'educazione alla socialità secondo John Dewey¹⁰, essa viene trattata diversamente rispetto al pensiero di Maria Montessori all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia" di Luigi Volpicelli. Un articolo in particolare prende in esame l'educazione alla socialità mediante il lavoro, argomento che verrà preso maggiormente in considerazione nei prossimi paragrafi, secondo Kerschensteiner¹¹ e Dewey, entrambi autori molto influenti nel periodo storico trattato dalla rivista. Ad ogni modo, il focus verterà principalmente su Dewey anche se sarà inevitabile non fare alcun riferimento o confronto con Kerschensteiner visto che ne ha subito una notevole influenza, difatti si può già chiarire che i due autori sono entrambi concordi sul valore del lavoro per quanto riguarda l'educazione sociale. Per riprendere il pensiero del pedagogista americano, per favorire il migliore sviluppo dell'esperienza occorre un ambiente adatto, ovvero la società democratica. Proprio per questo: "sviluppo individuale e sviluppo sociale si arricchiscono a vicenda grazie al continuo scambio tra singoli e tra i singoli e il gruppo. Un'autentica società democratica richiede, da un lato, la partecipazione di tutti finalizzata al bene comune e alla verifica dei valori che fondano le norme della vita associata e, dall'altro, l'impegno di offrire a ciascuno adeguate opportunità per la sua migliore crescita"¹². Per il pedagogista tedesco il lavoro fatto in collaborazione permette agli alunni di provare la gioia di raggiungere un risultato in comune con i compagni, perciò il lavoro del singolo non si stacca dall'opera degli altri e permette la creazione di senso sociale. Per quanto riguarda la scuola in cui non sia possibile educare alla collaborazione mediante il lavoro manuale, per la mancanza di questo come materia d'insegnamento, egli suggerisce molteplici iniziative tra cui il sistema dell'autogoverno, il quale per essere applicato con successo, esige un numero non eccessivo di scolari, affiatamento e convinzione di insegnanti, alunni, famiglie. Secondo lui, è necessario l'introduzione del lavoro nelle

¹⁰ Cfr. A. Mariuzzo, *Dewey. Pedagogia, scuola e democrazia*, Scholé, Brescia 2020.

¹¹ Cfr. P. Bertuletti, *Quale "formazione" professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*, Studium, Roma 2022.

¹² G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013, pp. 256-257.

scuole popolari, cioè elementari ed integrative, non nelle scuole che preparano a professioni puramente intellettuali, dato che l'immensa maggioranza dei cittadini è destinata a occupazioni puramente manuali. Insieme a Dewey, richiede che ognuna di tali scuole possieda officine, laboratori, giardino e molto altro per l'esercizio di quei lavori pratici che devono fare acquisire ai giovani le qualità preliminari alla successiva formazione professionale.

Concorde con Kerschensteiner, John Dewey nega ogni finalità puramente utilitaria o tecnica imposta al lavoro manuale, perché quest'ultimo deve essere uno strumento fondamentale per l'educazione della coscienza sociale, cui deve essere coordinata la stessa formazione storico-scientifica dell'intelligenza infantile. Secondo l'autore, i vari lavori manuali (in legno, in metallo, di cucitura o tessitura) vanno utilizzati come "strumenti mercé i quali la scuola è destinata a diventare una forma schietta di attiva vita in comune, anziché un luogo appartato dove si apprendono lezioni; come è la scuola attuale, legata al tragico destino di voler educare alla socialità in un ambiente in cui mancano del tutto le condizioni per una tale educazione"¹³. Il lavoro praticato in comune permette alla scuola di costituirsi come una comunità in embrione, in cui la divisione dei compiti favorisce l'aiuto reciproco e lo scambio, la nascita della simpatia, la compartecipazione di responsabilità e infine l'instaurarsi di una disciplina non imposta dal maestro d'autorità, ma derivata spontaneamente dalla necessità del lavoro. I quattro interessi fondamentali del fanciullo in una società, ossia la conversazione o comunicazione, l'indagine e la scoperta delle cose, l'espressione artistica e le costruzioni di oggetti, non sono soffocati da insegnamenti astratti e nozionistici, ma sono tutti orientati a direzioni sociali, arricchiti da interpretazioni storiche, giacché le occupazioni attive, in cui essi trovano espressione, non costituiscono semplici occasioni per acquistare abilità tecniche ma "centri attivi di approfondimento della conoscenza scientifica di materiali e processi naturali; punti di partenza da cui i fanciulli sono condotti a rivivere lo svolgimento storico dell'uomo"¹⁴. L'abito storico e scientifico cui una tale scuola forma, non sarà mai fine a sé stesso, ma dovrà costituire uno strumento di superamento e ampliamento dell'orizzonte egocentrico ed utilitario, come vuole Kerschensteiner, cioè uno strumento indispensabile di attiva e libera partecipazione alla vita sociale moderna;

¹³ G. M. Bertin, *Il lavoro e l'integrazione dell'esperienza infantile nel mondo adulto*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 2, 1961, pp. 210.

¹⁴ J. Dewey, *Scuola e società*, La Nuova Scuola, Firenze 1949, pp. 13.

ed inoltre dovrebbe favorire lo sviluppo dell'immaginazione infantile, visto che questa non si nutre solamente del fiabesco e dell'irreale, ma cresce per opera dei vivaci stimoli che l'allargamento dell'esperienza vitale sul piano scientifico e storico, mediante il lavoro, le presenta costantemente. Non basta svolgere l'insegnamento in relazione agli interessi del ragazzo per il raggiungimento della finalità sociale, né basta evitare che il fanciullo sia obbligato a riprodurre modelli prefabbricati, anziché costruirli lui stesso, e a lavorare su un materiale già preparato, invece che grezzo; né lasciare che il ragazzo scopra e corregga da solo i propri errori. È necessario che la scuola mantenga costanti relazioni con l'ambiente (famiglie, industrie locali, istituti magistrali e università) perché soltanto in tal modo l'educazione della mano e dell'occhio e le occupazioni di lavoro costruttivo in genere, insieme alle altre discipline dell'insegnamento elementare (storia, geografia, aritmetica, grammatica, ecc.) potranno efficacemente cooperare allo sviluppo della coscienza sociale dell'alunno. Affinché le occupazioni attive educino alla vita sociale, la condizione fondamentale è che esse corrispondano ai bisogni fondamentali della vita umana (alimentazione, abitazione, abbigliamento), non perché questi debbano esaurire l'orizzonte dello studio ma perché ne costituiscono il punto di partenza psicologicamente e socialmente più opportuno.

Programmi e dottrine considerati ci permettono di rilevare i punti più importanti di convergenza e di divergenza delle varie prospettive riguardanti il valore educativo del lavoro, particolarmente dal punto di vista dell'educazione sociale. Dewey e Kerschensteiner si ritrovano fundamentalmente d'accordo sulle finalità democratiche dell'educazione al lavoro, sul collegamento di insegnamenti teorici e pratici, sulla necessità di insegnare il lavoro in rapporto alle inclinazioni tecnico-pratiche dei ragazzi, di trasformare le scuole tradizionali in comunità di lavoro, fornite di officine e laboratori, di valorizzare, a fini educativi, essenzialmente il lavoro artigianale. Essi però divergono essenzialmente in tre punti: nella valutazione del principio di eteronomia, che impone la fedele riproduzione di modelli di lavoro eseguiti dall'insegnante nella dottrina di Kerschensteiner, e dà quindi un'accentuazione del tutto particolare al principio dello sforzo, mentre nella nota teoria dell'interesse di Dewey cerca invece una conciliazione psicologicamente più congrua con il momento della spontaneità; nel fatto che, per Dewey il lavoro costituisce il centro effettivo dell'insegnamento anche nelle direzioni scientifiche e storiche di questo, mentre per Kerschensteiner il lavoro è una materia come

le altre e va insegnata da un insegnante specializzato; nei presupposti filosofici, i quali, pur avendo in comune un orientamento sociale avverso ad ogni autoritarismo, si basano in Dewey su un sociologismo largamente rispettoso dei diritti dell'individualità, in Kerschensteiner sulla dottrina dei valori (secondo Dewey l'uomo è strumento storico di progresso etico-sociale, mentre per Kerschensteiner è portatore di valori assoluti). All'interno della rivista, viene dato molto consenso allo spirito se non alla dottrine esposte specialmente da Dewey, infatti illustrati i vantaggi del lavoro dal punto di vista dello sviluppo fisico, psichico, morale e sociale del ragazzo, si suggerisce di lasciar muovere liberamente il giovane nei vari laboratori prima dei dodici-quattordici anni, e di iniziare solo dopo tale età regolari corsi di preapprendistato con lavori di cartonaggio, rilegatura, zinco, legno e l'insegnamento di uno o due mestieri, anche ai fanciulli che non si dedicheranno a professioni manuali. D'altro canto, si accusa Kerschensteiner di impartire l'insegnamento del lavoro prescindendo dagli effettivi interessi dei ragazzi. Dewey, nonostante voglia valorizzare la conoscenza pura, la creazione, l'arte, Sergej Hessen¹⁵ dichiara che non va al di là di una pedagogia del lavoro a sfondo meramente tecnico-utilitario. Limitando la considerazione del lavoro alla sua validità sociale, trascura il fatto che la vita umana ha la sua normalità nel ritmo armonico di lavoro e contemplazione, inoltre, presuppone un'armonia tra tendenze attitudinali e lavoro industriale che è ben lungi dall'essere reale, come dimostra l'urgenza del problema del tempo libero. Nonostante le critiche, la teoria di Hessen è tributaria a quella di Dewey per importanti motivi, infatti egli accetta l'esigenza deweyana che il lavoro risponda agli interessi vitali del ragazzo e che esso non debba consistere in una meccanica ripartizione di modelli. Oltre a ciò, accetta l'opinione che qualsiasi lavoro pratico possa costituirsi come centro di coordinazione teorica e pratica dei vari insegnamenti. Parzialmente in comune con Kerschensteiner è la considerazione del lavoro come un compito, ovvero l'orientamento eterocentrico, da risolvere con uno sforzo comune e quindi con la partecipazione di tutta la classe, in direzione di un'opera che si renderà in una fase più matura opera di creazione. Hessen, nel criticare ogni finalità utilitaria ed economica assegnata al lavoro, concorda con entrambi nell'affermare che lavoro manuale, disegno e parola devono avere nella scuola moderna uguale dignità. È evidente che le critiche dello stesso Hessen a Dewey hanno ragione qualora si pensi ad una scuola monopolizzata dall'esercizio di un lavoro

¹⁵ Cfr. C. Callegari, *Sergej Hessen (1887-1950). Pedagogista europeo*, Mimesis, Milano 2022.

inteso e praticato unilateralmente come lavoro manuale, non nei riguardi di una scuola che consideri il lavoro manuale come punto di partenza dell'opera educativa. La critica di Hessen è valida contro la degenerazione pragmatista dell'insegnamento di Dewey, contro l'eventuale trascuratezza dei valori del pensiero inteso nella sua autonomia e nella varietà delle sue direzioni, ed in genere dei valori culturali ed artistici, contro cioè una scuola operaia nel senso deterioro e antiquato del termine¹⁶.

Per concludere, si può affermare che il lavoro, praticato in forme che esigono la collaborazione e perciò come lavoro di gruppo, ha effettivamente quella validità educativa nei riguardi dello sviluppo della coscienza sociale che Dewey e Kerschensteiner gli riconoscono. Tuttavia, è da ricordare che la valenza sociale non è iscritta nel lavoro né lo accompagna necessariamente. Anche la forma di cooperazione in funzione del risultato di lavoro, su cui insiste Dewey, può mantenere i singoli nell'ambito del rispettivo egocentrismo, come nota Kerschensteiner, in quanto può costituirsi in funzione di una soddisfazione meramente estetica o meramente utilitaria. Per l'educazione alla socialità non è sufficiente la sostituzione del lavoro in équipe al lavoro individuale e della pratica della collaborazione a quella dell'emulazione, queste sostituzioni creano condizioni che rendono possibile lo sviluppo della coscienza sociale ma che non sono ancora sufficienti a determinarla. Occorre, a tale determinazione, curare il socializzarsi del lavoro in tutte le forme in cui esso può contribuire effettivamente a un compito di utilità collettiva e, inoltre, curare la formazione e lo sviluppo di una vivace atmosfera comunitaria, attiva soprattutto in un intenso affiatamento tra i membri dei vari gruppi e tra gruppi, cioè in un comportamento reciproco ispirato non solo a rispetto, ma anche a un sentimento profondo di interesse e solidarietà. Soltanto in questa direzione, il lavoro potrà rendersi effettivamente strumento di un'educazione che permetta la conquista di un orizzonte di vita più aperto, un orizzonte assicurato dalla socialità.

4.1.2.1. L'educazione attiva

Data la notevole influenza che le idee di Dewey esercitarono nella pedagogia italiana, nella rivista di Luigi Volpicelli è possibile ritrovare degli articoli riguardanti i condizionamenti psicologici e sociali dell'educazione attiva. In particolare, viene proposta un'analisi psico-sociologica che vuole contribuire ad una chiarificazione sul

¹⁶ Cfr. G. M. Bertin, *Il lavoro e l'integrazione dell'esperienza infantile nel mondo adulto*, cit., pp. 216.

problema dell'attivismo, visto che nel campo degli studi e delle ricerche pedagogiche l'interesse era rivolto soprattutto all'educazione attiva. Tutti coloro che, in qualsiasi maniera, sono interessati al problema dell'educazione si fanno paladini dell'attivismo. Distinzione di per sé ovvia quanto necessaria per l'analisi, intesa a chiarire gli equivoci di molti discorsi sull'attivismo, è la diversità degli interessi del problema dell'educazione e del problema della didattica. La didattica è “una scienza ausiliare della pedagogia alla quale quest'ultima delega, per la realizzazione di dettaglio, alcuni compiti più generali nel campo dell'educazione”¹⁷. Questa definizione è già chiaramente specificativa nella distinzione tra didattica e pedagogia, tuttavia il problema educativo è essenzialmente interessato a determinare quella forma secondo cui lo sviluppo dell'individuo umano risponde alla norma dettata dalle sue necessità esistenziali. La definizione intende specificare, in un enunciato valido per ogni concezione pedagogica, il problema educativo nei confronti con le altre scienze e, in particolare, nei confronti del problema didattico. Quest'ultimo è interessato essenzialmente a ricercare quelle tecniche, di cui l'educatore deve far uso nel rapporto con i ragazzi, affinché si realizzi in ciascun individuo umano quello sviluppo rispondente alla norma dettata dalle necessità esistenziali dell'uomo. L'autore dell'articolo in questione si chiede a quale dei due problemi l'attivismo fa riferimento. Riferito alla didattica, l'attivismo solo in un senso molto largo ha a che vedere con il rinnovamento educativo, iniziato storicamente dalle “Scuole Nuove”. L'attivismo didattico non è che la valorizzazione in campo didattico delle più recenti acquisizioni della psicologia genetica sulla formazione e lo sviluppo delle nostre strutture mentali, come delle nostre strutture di comportamento in genere. L'attivismo riferito all'educazione invece comporta ben altro problema, perché accettare l'attivismo educativo non significa semplicemente riconoscere il fanciullo artefice delle sue strutture mentali o delle sue strutture di comportamento, che pur sempre dovranno poi esprimere quello schema di formazione umana, che l'educatore mutuerà da una data concezione filosofica dell'essere e dell'esistere dell'uomo. L'attivismo educativo comporta una radicale revisione del tradizionale rapporto educativo e significa, innanzitutto, accettare l'autonomia della coscienza del fanciullo nella costruzione interpretativa della realtà, da questi operata, di fronte alle fondamentali esperienze della vita, che noi esprimiamo come

¹⁷ M. Rivero, *I condizionamenti psicologici e sociali dell'educazione attiva*, in “I Problemi dell'educazione”, n. 4, 1962, pp. 602.

esperienze di valori. L'opera dell'educatore dovrà affiancare questa faticosa costruzione interpretativa della realtà a cui la coscienza in sviluppo del neonato, del fanciullo, del ragazzo, dell'adolescente, del giovane è sollecitata dalle svariate e pressanti esperienze mentali ed affettive, che accompagnano la crescita fisica dell'individuo umano. John Dewey scrive: "L'insegnante non è nella scuola per imporre certe idee al fanciullo o per formare in lui certi abiti, ma è lì come membro della comunità per selezionare le influenze che agiranno sul fanciullo e per assisterlo convenientemente a reagire a queste influenze... Compito dell'insegnante è semplicemente quello di determinare, sulla scorta di una esperienza più grande e di una più matura saggezza, come la disciplina della vita dovrà giungere al ragazzo"¹⁸. La precisazione di questi concetti ha voluto evidenziare il fatto che si può, entro certi limiti, propugnare una didattica attiva e parimenti essere in una posizione di vedute pedagogiche del tutto opposta a quella dell'attivismo educativo.

Gli psicologi e i sociologi hanno rilevato nelle strutture psicologiche dell'individuo o di una società una componente patristica o una componente matristica, che sono in stretta connessione con gli studi sul complesso edipico di Freud¹⁹, infatti si fanno derivare da un complesso edipico positivo le concezioni matristiche e da un complesso edipico negativo le concezioni patristiche. Questi richiami specifici alla psicanalisi permettono di capire ed analizzare, sulla base di scientifiche osservazioni psicologiche, il rapporto che intercorre tra l'accettazione di una autentica educazione attiva e le componenti psicologiche che caratterizzano la cultura dell'educatore e del gruppo culturale di cui l'educatore fa parte. La storia delle civiltà che si sono succedute nel tempo e la crisi della società contemporanea vanno analizzate, secondo i psico-sociologi, come il conflitto tra due fondamentali orientamenti, nei quali si caratterizza la psicologia di ogni individuo e di interi gruppi etnici-culturali, ovvero l'orientamento patristico e matristico. L'orientamento patristico è caratterizzato psicologicamente da una sopravvalutazione dei valori della mascolinità e da una svalutazione dei valori della femminilità. Nelle sue manifestazioni morali il sentimento di colpa è una delle componenti fondamentali della coscienza a orientamento patristico, in concomitanza con il sentimento di angoscia. Nelle sue manifestazioni religiose, questo orientamento è caratterizzato dalla severità di Dio, da una teologia intesa come un sistema di verità religiose, di fronte a cui non hanno nessun

¹⁸ J. Dewey, *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1953, pp. 9 (trad. it. Lamberto Borghi).

¹⁹ Cfr. G. Ricci, *Sigmund Freud. La vita, le opere e il destino della psicoanalisi*, Mondadori, Milano 1998.

valore le esperienze dei fedeli né le esperienze degli uomini attraverso i secoli. Nelle sue manifestazioni culturali esso è caratterizzato da una stima gelosa per tutto ciò che è la saggezza del passato e da una diffidenza per ogni nuova esperienza culturale. Viene esaltato al di sopra di ogni esperienza contemporanea il valore della cultura classica, non riconoscendo altro umanesimo che quello degli antichi. Nelle sue manifestazioni sociali, infine, l'orientamento patristico difende i valori dell'autoritarismo, difende la struttura gerarchica della società ed è fondamentalmente insensibile ai valori comunitari perché insensibile alla esperienza dell'alterità umana. L'orientamento matristico, di contro, che richiama nella sua morfologia affettiva la situazione coscienziale del complesso edipico positivo, è caratterizzato da un riconoscimento dell'importanza dei valori della femminilità. Sul piano dell'eticità, la morale matristica è più preoccupata del rispetto e della comprensione dell'altro che della fedeltà alla legge. Sul piano religioso, l'orientamento matristico ci porta al culto della natura, Dio è sentito come principio della vita naturale e Soprannaturale piuttosto che Signore e Padrone del cielo e della terra. Sul piano culturale, esso è aperto ad ogni nuova esperienza umana, è poco interessato al culto della sapienza classica, si rivolge alla ricerca del nuovo, del progresso tecnico, di nuove esperienze. Come collettività di uomini, donne, giovani e fanciulli, il popolo è riconosciuto come generatore di autentici valori culturali. Infine, sul piano sociale, riconosce i valori della democrazia.

Compito dell'analisi è quello di far rilevare come l'attivismo educativo è appunto una tra le tipiche espressioni dell'orientamento matristico verso cui evolve la cultura e la civiltà del nostro tempo, e come una cultura legata ad un orientamento patristico e una collettività, che nelle sue strutture economico-sociali esprime appunto questo orientamento, non potrà mai accettare un autentico attivismo educativo²⁰. Una tale società, una tale cultura, un educatore orientato in una concezione patristica, non potrà accettare l'attivismo educativo senza compromettere in programma ed in formule equivoche quel senso preciso del concetto di educazione. Nell'attivismo educativo, il senso specifico del concetto di educazione è il riconoscimento e l'accettazione delle esperienze del fanciullo, dell'adolescente e del giovane al riguardo di quelle fondamentali esperienze della vita che noi esprimiamo nella nozione di valori. L'educazione attiva è tale solo se pone, alla base del suo programma, la preoccupazione di rilevare

²⁰ M. Rivero, *I condizionamenti psicologici e sociali dell'educazione attiva*, cit., pp. 616.

costantemente la morfogenesi della esperienza dei valori nel fanciullo e se considera di fondamentale importanza, nel processo educativo, evitare ogni formalismo, rispettando l'irrepetibile significato delle esperienze individuali dei valori. Dopo aver rilevato e riconosciuto queste esperienze dei valori lungo l'età infantile e dell'adolescenza, il compito educativo, in una concezione dell'attivismo, consisterà nel garantire una ordinata ed equilibrata morfogenesi di queste esperienze di fronte alle turbe psichiche che si trova ad affrontare l'età evolutiva e nel salvaguardare queste esperienze da ogni pericolo di un loro inaridimento nel formalismo di schemi astratti. Ma come già accennato, un'organizzazione sociale, una cultura o un educatore orientato in una concezione patristica si trova nell'impossibilità di poter riconoscere e accettare l'esperienza del fanciullo e il ripudio di un autentico attivismo educativo è dovuto non a delle ragioni di ordine logico, bensì a dei motivi psicologici. Questa organizzazione sociale, questa cultura, questi educatori così orientati difendono il concetto di educazione come una iniziazione del fanciullo ai valori ideali espressi nelle loro concezioni ideologiche, ma, in nome di una difesa dei valori eterni ed assoluti dell'uomo, in realtà essi tradiscono una incomprensione dei destini personali di ciascun uomo, una incomprensione di quel senso specifico per cui una esperienza umana, singolarissima ed irripetibile, costituisce autenticamente l'esperienza di un valore. Di conseguenza, quando una cultura, un'organizzazione sociale, la vita e le concezioni dell'educatore rivelano quei sintomi dell'orientamento patristico è impossibile, per insuperabili situazioni psicologiche, aspettarsi che questo clima possa dare vita ad un'opera educativa condotta nella concezione dell'attivismo pedagogico. In questo contesto psicologico-sociale si tenterà, al più, di contrabbandare per attivismo pedagogico quello che è solo approssimativamente un attivismo didattico. Per concludere, nell'orientamento matristico, come nell'attivismo educativo, si intende quella predisposizione psicologica, dell'educatore e di tutto il gruppo etnico culturale, nella quale le esperienze del fanciullo non sono temute come l'incubo della distruzione delle istituzioni della società degli adulti, non sono disprezzate come il prodotto di un caotico mondo di istinti, ma sono riconosciute come autentiche esperienze di valori, con una funzione insostituibile nello sviluppo della personalità del fanciullo. Le considerazioni di questo articolo ci portano a ricercare un nesso tra quell'autentico attivismo educativo e l'orientamento culturale e sociale della nostra società, infatti l'attivismo educativo, carattere peculiare dell'educazione moderna, è una

tipica espressione dell'orientamento matristico della nostra cultura e della nostra civiltà. Si può individuare il nesso che vi è tra questa riscoperta della femminilità per l'uomo, e viceversa della mascolinità per la donna, e l'orientamento attivistico dell'educazione che rivaluta l'esperienza del fanciullo come il fatto fondamentale in quella morfogenesi della persona umana, in cui è impegnata l'opera educativa.

4.1.3. Nella vita familiare

In un determinato articolo, sempre presente all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia", ci si chiede se la famiglia, oltre alla scuola e altre istituzioni educative, può dare un contributo positivo nella formazione sociale dei ragazzi. L'articolo in questione è di Giovanni Maria Bertin, il quale ha dato un grande contributo alla rivista di Volpicelli e di conseguenza l'ho preso in esame diverse volte. Per lui l'educazione è ciò che assume e supera l'antinomia tra istanza individuale e istanza universale, tra l'esigenza del soggetto di costruire la propria esistenza e la necessità di un orizzonte universale e sociale di impegno pedagogico. Perciò, l'educazione non può mai né attestarsi su uno dei due poli dell'antinomia individuale/collettivo, né risolversi in una illusoria mediazione tra i due, ma deve sempre alimentarsi della tensione che li unisce e che li separa. Secondo lui, le possibilità di educazione sociale della famiglia nella società contemporanea sono condizionate, oltre che dall'evoluzione generale della cultura e delle idee sociali caratterizzanti l'epoca moderna, dagli effetti della rivoluzione industriale che possiamo brevemente illustrare. In primo luogo, la famiglia a seguito della rivoluzione industriale cessa la sua funzione produttiva, che da centro di autonoma vita artigianale in cui tutti i membri collaboravano sotto la guida del capo di famiglia, si è trasformata in un organismo di puro consumo. Per questo essa non può più educare alla attività sociale per eccellenza costituita dal lavoro poiché si svolge fuori dall'ambito domestico, inoltre le manca la possibilità di una educazione sociale dei figli nel tempo libero, visto che anche quest'ultimo tende a svolgersi fuori dalla famiglia. La donna, in misura crescente, inizia a lavorare fuori di casa e acquista una sempre maggior importanza nella vita pubblica, perciò aumenta la somma di lavoro gravante sulle sue spalle. L'ambito della famiglia va restringendosi per molteplici ragioni, ad esempio per la sempre più diffusa esclusione di parenti un tempo integrati in un modo o nell'altro nella stessa attività domestica o aziendale della famiglia; per la diminuzione del numero dei figli, che non rappresentano

più la possibilità di un aiuto economico ma tendono a prolungare il periodo di aggravio sul bilancio familiare; per l'isolamento della famiglia stessa dalle altre famiglie. Di conseguenza, ciascuno di questi fenomeni è accompagnato da un riflesso negativo dal punto di vista dell'educazione sociale. L'incertezza del domani porta l'ansia dei genitori per una sistemazione economica dei figli che assicuri a questi stabilità e sicurezza, e tale preoccupazione finisce con il dare all'educazione familiare un'impostazione utilitaria e individualistica. Un aspetto saliente della crisi familiare è costituito dall'indebolimento della funzione di sostegno e di orientamento che dovrebbe esercitare il padre all'interno della famiglia, e questo suo atteggiamento esercita un'azione negativa sulla formazione sociale del figlio perché impedisce quel processo di identificazione con il modello paterno.

Dal punto di vista dell'educazione sociale, per quanto riguarda gli elementi positivi della crisi familiare si può notare, per esempio, che la figura tradizionale della donna di casa ha un suo rovescio. L'ingresso della donna nella vita lavorativa e pubblica favorisce, al contrario, la formazione di una femminilità più responsabile sotto il profilo della coscienza e della vita sociale e perciò più matura e più preparata ai compiti di moglie e di madre. La tecnica, con gli elettrodomestici, dà un aiuto al cumulo di doveri e compiti relativi alla donna e permette un alleggerimento delle mansioni domestiche. Anche il restringimento del gruppo familiare presenta una serie di vantaggi, come una maggiore intimità per l'assenza di interferenze, gelosie, malintesi e risentimenti che nascono tra i parenti; una maggiore disponibilità per l'allevamento e l'educazione dei figli; minori difficoltà di bilancio e quindi la possibilità di una vita meno preoccupata e affannata. Tuttavia, bisogna cautelarsi dai rischi di un ambiente familiare scarso di fermenti affettivi, perciò quanto più la famiglia è ridotta, tanto più si deve preoccupare di stringere rapporti di amicizia con altre famiglie. Secondo l'autore dell'articolo, il fatto che "la struttura della società moderna imprime fatalmente alla famiglia di oggi un orientamento egocentrico ed utilitario, a differenza di quello che avveniva nella famiglia di un tempo è, ripetiamo, a nostro parere, piuttosto dubbio. Ci sembra, anzi, che le esigenze della vita moderna moltiplichino, secondo un ritmo crescente, le necessità di incontro non solo tra individui e individui, ma anche tra gruppi e gruppi, per il raggiungimento di obiettivi (e non solo economici e politici, ma anche culturali e ricreativi) che sono interessi della collettività

come del singolo”²¹. L’incontro, certamente, non è per sé stesso sufficiente a determinare un rapporto di socialità profonda, però rappresenta possibilità che sono molto maggiori rispetto al passato, permette alla gente di stare insieme. Il problema costituito dall’indebolimento del ruolo paterno, e dalla crisi in generale del cosiddetto principio di autorità, presenta una difficile soluzione nella vita familiare. A portare un buon contributo sono le “scuole dei genitori”, le quali vanno diffondendosi anche in Italia e possono svolgere una funzione importante non solo nell’istruire i genitori sulle ragioni che rendono difficile il trattamento di un figlio troppo aggressivo o sottomesso, ma anche nell’orientarli sui problemi psicologici generali e sociologici, riguardanti le varie fasi dell’età evolutiva, i differenti caratteri, l’influenza dei vari ambienti, la dinamica di gruppo, ecc. Molto spesso però, l’incapacità educativa del padre è dovuta anche a eccesso di lavoro o all’esercizio di un lavoro subito e non voluto, o mal compensato, non soltanto alla mancanza di una chiara consapevolezza psicologica e sociologica. In questo caso, si impone un’opera di recupero e sostegno della personalità paterna che ha il suo fondamento in un’opera di recupero e di sostegno della sua personalità morale e sociale, e tutto questo dipende dal progresso di tutta la nostra società nelle proprie strutture economiche, sociali e politiche.

Condizione necessaria per un equilibrato sviluppo in senso psicologico e in senso sociale della personalità infantile è che il ragazzo sia vissuto nella sua infanzia e in un’atmosfera di sicurezza affettiva, vale a dire in un ambiente familiare che gli abbia dato senso di protezione e un affetto esclusivo ed assoluto da parte dei genitori. Le statistiche riguardanti la delinquenza infantile hanno dimostrato che questo senso di sicurezza negli anni dell’infanzia è condizione essenziale di una formazione equilibrata dell’uomo adulto, benché questo sia destinato a muoversi in un mondo caratterizzato, al contrario, dall’insicurezza. Altri numerosi casi, non meno preoccupanti dal punto di vista educativo, di mancato, difficoltoso e insufficiente adattamento sociale di ragazzi di ogni età e di ogni ambiente, in cui s’imbatte frequentemente l’educatore, confermano anch’essi l’anormalità dell’ambiente familiare. A provocare lo stato di frustrazione nel figlio, non è solamente la morte di un coniuge o del suo abbandono del tetto coniugale, ma è sufficiente la mancanza di affetto o l’ostilità reciproca dei genitori. Tali atteggiamenti

²¹ G. M. Bertin, *L’educazione alla socialità nella vita familiare*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 5-6, 1961, pp. 849.

ostacolano il normale processo di espansione della personalità del figlio in senso sociale e ritarda la sua maturazione, difatti, inutile dire che i genitori hanno scarsa possibilità di procedere con successo all'educazione sociale dei figli. Nell'articolo, non viene distinto nettamente, come fanno alcuni autori, il ruolo della madre da quello del padre, e caratterizzare il primo con la prevalenza dell'amore e il secondo con la prevalenza dell'autorità. Un amore materno che non sia capace di fermezza e di energia, manca della sua componente essenziale, e si tramuta in colpevole debolezza; un'autorità paterna che non sappia essere comprensiva e cordiale e si renda intollerante e dispotica, non ha nulla di paterno²². Questa distinzione tra i due ruoli di madre e padre ha origine in una tradizione superata che ci tramanda l'immagine di un padre burbero e severo che comanda e punisce, e di una madre dolce e mite che implora e consola, del tutto al di fuori della realtà psicologica e sociale nella vita familiare odierna. Tuttavia, essa ha una parziale giustificazione, e verità, nel dare rilievo a particolari momenti e aspetti del comportamento dei genitori, ad esempio, alla necessità del carattere nutriente dell'amore materno soprattutto durante la prima infanzia e l'importanza che assume il modello paterno nel periodo puberale per la formazione della coscienza sociale. Ad ogni modo, nella considerazione degli atteggiamenti che contribuiscono a danneggiare la formazione del senso sociale nei figli, come iperprotezionismo, lassismo e perfezionismo, possono provenire sia dalla madre che dal padre, o da entrambi, non sono specifici al comportamento dell'uno o dell'altra. A un buon equilibrio psicologico e sociale del gruppo familiare è essenziale che i genitori riescano ad affiatarsi intimamente i figli tra loro. I genitori, a questo fine, dovranno rendersi conto che lo stato di rivalità esistente tra i figli non solo ha una sua giustificazione psicologica in quello stato indefinito di paura che grava sull'infanzia, ma che esso costituisce un momento positivo, perché permette ai ragazzi una prima esperienza di rapporti sociali. All'azione per favorire condizioni e situazioni che stimolino il passaggio dallo stato di rivalità allo stato di solidarietà, obiettivo fondamentale dell'educazione sociale, si dovrà accompagnare lo sforzo per scoprire e liquidare i complessi derivati dalla paura di perdere l'amore dei genitori. Bisogna rendersi conto di tutto questo se si vuole evitare nelle coscienze infantili il nascere di rancori e di risentimenti, siano essi più o meno profondi.

²² Ivi, pp. 852.

La socializzazione reciproca tra i vari membri della famiglia è condizione necessaria, ma non sufficiente per l'educazione sociale: di per sé stessa, costituisce famiglie intrinsecamente salde, chiuse però in sé stesse, sensibili solo ai richiami degli affetti familiari (che sono sempre limitati, anche se allargati a famiglie amiche), ma sorde ai richiami sociali nutriti di un più vasto e profondo senso di umanità²³. È necessario, affinché questo non avvenga, che la vita di tutta la famiglia sia orientata nel senso di una socialità viva e aperta, valida al di là di ogni limitazione familiare o di gruppo. La vita sociale della famiglia va svolta secondo tre direzioni: attenzione ai fatti del giorno d'interesse civile e politico; partecipazione a iniziative collettive per la risoluzione di problemi di carattere comune; discussione dei problemi creati dagli schieramenti politici, e in genere, della problematica politica, ai fini di un consapevole esercizio del diritto di voto o per l'inserzione nell'attività di partito. In tal modo, la famiglia già dal proprio interno procede a un'opera di educazione civica che è altamente sociale. La famiglia, in questo suo intenso partecipare alla vita sociale, manterrà sempre un atteggiamento avverso ad una faziosità caratterizzata dal vedere ovunque cattiva fede, disonestà e malvagità e un tale atteggiamento non può che dividere ancora di più gli uomini, moltiplicare la diffidenza e il risentimento. Una famiglia orientata alla socialità, intesa come disponibilità e apertura, opporrà il credito alla possibilità dell'altro e la fiducia alla sua buona fede. All'interno della famiglia, è possibile assegnare al ragazzo incarichi e limitate responsabilità, come sistemarsi la propria camera, badare alla sorellina o fratellino, assistere il papà nel suo lavoro, in modo da liberarlo progressivamente dall'egocentrismo infantile e ad educarlo a una più esatta consapevolezza della struttura della famiglia, dei suoi problemi e delle sue necessità. Tutto ciò può contribuire, inoltre, al suo svezzamento psicologico e alla sua apertura sociale, proprio per questo bisogna abbandonare la preoccupazione di preservare i ragazzi da esperienze e responsabilità. Tuttavia, come già detto, la vita domestica non ha in sé stessa e nella propria struttura sufficienti occasioni e possibilità per educare socialmente il ragazzo, visto che quest'ultimo divide la sua giornata tra la scuola e l'officina dove la famiglia è assente mentre nel tempo libero è in balia della compagnia che frequenta. Ad ogni modo, la famiglia può compiere un'importante azione agendo sull'opinione pubblica, affinché la scuola da un lato e le associazioni giovanili dall'altro, svolgano un'azione per

²³ Ivi, pp. 855.

l'educazione sociale dei figli che possa sostenere l'azione stessa della famiglia. Attualmente la scuola si limita ad un'educazione indiretta alla vita sociale attraverso l'acquisizione di una responsabilità di studio e l'istruzione professionale, ma occorre che essa faccia molto di più. A svolgere un'azione efficace per una riforma della scuola che tenga conto dell'esigenza di un'apertura educativa in senso sociale potrebbero essere i comitati di genitori e i consigli scuola e famiglia. Un'opera educatrice in direzione sociale molto maggiore rispetto la scuola lo possono esercitare i gruppi giovanili, dato che essi non sono impacciati dalle strutture rigide e burocratiche, da orari di studio e di programmi. Le attività che essi svolgono per essere efficaci dovrebbero rispondere ad alcuni requisiti: l'organizzazione deve essere diretta nel senso dell'autogoverno giovanile; deve ammettere ragazzi di provenienza sociale differente e di entrambi i sessi; infine non si deve chiudere in sé stessa, ma conservare rapporti con le altre organizzazioni, anche con iniziative adulte.

Arrivati alla conclusione dell'articolo, le considerazioni svolte sono del tutto generali e rischiano di risultare generiche se non si ha l'avvertenza di commisurarle a situazioni diverse e di adattarle a ciascuna di esse. Le varie tipologie di famiglia presentano problemi diversi e all'interno il ragazzo presenterà per l'educazione sociale problemi diversi dalla ragazza, mentre l'adolescente manifesterà problemi di adattamento sociale diversi da quelli del bambino. L'adolescente di questo dopoguerra, tuttavia, sembra temere la solitudine e preferire l'appartenenza ad un gruppo qualsiasi, perciò il genitore deve far sì che questa "tendenza al branco" si renda socialità, ovvero esigenza di espansione della personalità individuale nel quadro di una vita sociale, anziché sottomissione al gruppo. L'educazione sociale del figlio dovrà comprovarsi in tre atti decisivi di grande importanza pratica per tutta l'organizzazione della sua vita sociale: la scelta professionale, politica e matrimoniale, e con questi atti il giovane si innesta decisamente nella vita sociale e con la sua totale responsabilità. D'altra parte, la famiglia non potrà sostituirsi al figlio nella scelta, però non sarà assente se contribuirà ad ampliare l'orizzonte di umanità del figlio indicandogli situazioni, possibilità e direzioni.

4.2. Pedagogia del lavoro

4.2.1. Valore pedagogico del lavoro

Un ultimo interessante argomento trattato all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia" di Luigi Volpicelli riguarda il valore pedagogico del lavoro, il quale è ampiamente sostenuto da ragioni di carattere sociale oltre che propriamente psicologico-didattico. L'attuale struttura della vita economico-produttiva ed il rapido e crescente progresso tecnologico rendono sempre più urgente l'esigenza di un'educazione al lavoro impartita dalla scuola, a differenza dei tempi in cui la bottega o il campo paterno davano sufficienti possibilità per impartire nell'ambito familiare un'educazione al lavoro intimamente legata alla vita sociale. "Quest'educazione (politecnica e non specializzata) si vuole oggi svolta in modo che venga superata, con l'antinomia tra educazione professionale (che potrebbe, se attuata in senso unilaterale, strumentalizzare l'uomo) ed educazione liberale (socialmente e culturalmente anacronistica, se svolta in senso unilaterale), anche l'antinomia, preliminare ad essa, di educazione manuale ed educazione intellettuale, in sistemi educativi in cui il momento del lavoro, ed in genere il momento tecnico-professionale, sia inserito in un curriculum che mantenga ampiezza di prospettiva culturale e critica, e in una scuola che contenga le condizioni di una effettiva collaborazione tra gli scolari (impossibile qualora essa mantenga il suo centro nella lezione del maestro e nella ripetizione individuale dello scolaro) e realizzi il principio di democrazia assicurando, con l'unicità della struttura, con l'assistenza scolastica, ecc. l'uguaglianza sociale delle opportunità educative"²⁴. Come dimostra la psicologia dell'età evolutiva e come intuirono Rousseau²⁵, Pestalozzi²⁶, Fröbel²⁷ ed altri precursori della pedagogia del lavoro, quest'ultimo ed in genere le occupazioni educative, rispondono agli interessi prevalentemente pratico-costruttivi dell'infanzia, inoltre, rispondono alla richiesta di autori e correnti educative, concordi nel ricercare nel lavoro l'antidoto ad una scuola caratterizzata da formalismo, nozionismo, verbalismo, e perciò da passività intellettuale, oltre ad individuare in esso il più valido centro di coordinazione e concentramento dei vari insegnamenti.

²⁴ G. M. Bertin, *Il lavoro e l'integrazione dell'esperienza infantile nel mondo adulto*, cit., pp. 201.

²⁵ Cfr. I. Poma, *Una genesi ininterrotta. Autobiografia e pensiero in Jean-Jacques Rousseau*, Mimesis, Milano 2013.

²⁶ Cfr. F. Lucente, *Cuore mente mano. La formazione dell'uomo in J. M. Pestalozzi*, Pronovis, 2008.

²⁷ Cfr. M. R. Scaligna, *La proposta educativa di F. Fröbel*, Caccucci, Bari 2008.

Il significato pedagogico del lavoro viene studiato anche in relazione a quello del gioco e in funzione del significato psicologico e sociale di questo. L'antitesi tra gioco e lavoro può avere una sua ragione sociale nell'opposizione ad un lavoro-routine di un gioco che cerca nell'emozionante o nel rischioso un compenso al sacrificio imposto all'emotività, all'immaginazione, alla vitalità in genere del soggetto; ed una ragione scolastica nell'opposizione a un lavoro scolastico, non rispondente alle esigenze profonde dello scolaro, di un gioco che significa protesta alle costrizioni inflitte alla vita infantile. Ricondotti alla loro radice psicologica nella vita della personalità infantile e considerati al di fuori di questa reciproca direzione deviatrice, lavoro e gioco manifestano un fondamentale carattere comune, palese nell'essere entrambi attività dirette a soddisfare bisogni infantili e perciò, in quanto tali, caratterizzate dalla presenza di fini e dall'assunzione di mezzi ad essi corrispondenti. La differenza è costituita dal fatto che nel gioco è dominante la componente immaginativa che mantiene ad esso libertà di movimento e varietà di forme e di sviluppi, mentre nel lavoro è dominante l'interesse a un risultato, che implica un cambiamento obiettivo nelle cose e perciò esige un'attività che può non interessare per sé stessa, ha un decorso più o meno lungo subordinato al conseguimento del risultato, deve tener conto necessariamente della realtà. Nella vita infantile la differenza tra gioco e lavoro non è delimitabile con esattezza, infatti non si può indicare un'età in cui il ragazzo sia soltanto dedito al gioco o al lavoro, dal gioco al lavoro egli trapassa per insensibili gradazioni, non è detto che nel gioco non tenga conto della realtà. L'affinità tra lavoro e gioco è anche dimostrata dal fatto che il lavoro può avere riflessi biologici analoghi a quelli del gioco, ad esempio, può servire di preesercizio muscolare e nervoso, di purificazione da elementi antisociali in quanto scarico di energia superflua, di compensazione e di equilibrio di fronte all'astrattezza e all'unilateralità dello studio. Inoltre, se non è forzato e non sgradito suscita un senso di soddisfazione analogo, se non uguale, a quello suscitato dal gioco. Tuttavia, è indubbio che, come esistono in ogni età componenti ludiche attestanti un significato autonomo del gioco, sia pure complementare al lavoro, del tutto indipendente dalla maturità del soggetto e perfettamente compatibile con questa, così il lavoro compie una funzione specifica e perciò autonoma nella vita psichica infantile, ovvero la funzione di adattare il soggetto evolutivo alla realtà, integrandolo gradualmente all'esperienza adulta nelle forme richieste dal mondo della produzione e dell'economia, ed in genere della vita sociale.

Tale funzione può essere definita eterocentrica, a differenza della funzione essenzialmente egocentrica attuata da un tipo di gioco che sia dominato dall'indifferenza all'oggettività o dall'evasione da essa.

Nel suo rapporto di antinomia al gioco si rivela pienamente l'intenzionalità strutturale del lavoro, il suo significato ideale, in quanto il lavoro fa valere, in contrasto al gioco, l'istanza dell'eterocentricità contro quella dell'egocentricità, quale istanza dell'oggettivo contro l'istanza del soggettivo. Così interpretato, il lavoro ha significato pedagogico a condizione che liberi dalla ristrettezza egocentrica, in tutte le forme che questa può assumere ed educi a una disponibilità verso l'altro, che implichi non solo studio attento della realtà, serietà di applicazione tecnico-pratica, rigore di procedimento, ma anche senso profondo di solidarietà con gli uomini tutti da scontare nell'impegno sociale e storico. Possiamo ritrovare in Kerschensteiner una valutazione di tale genere del lavoro pedagogico, allorché egli intenda la disponibilità come liberazione dell'egocentrismo in funzione non tanto di un impegno storico, inteso in direzione etico-sociale, ma in funzione di un processo che, pur essendo strumento di educazione civica ha una finalità fondamentalmente culturale che tende alla congruenza tra il tipo strutturale del soggetto e il mondo obiettivo dei valori assoluti, congruenza che sia tale da rendere il soggetto portatore attivo di essi nella storia. Secondo Kerschensteiner, il lavoro in senso pedagogico è un'attività totalmente libera da inclinazioni e desideri soggettivi, è cioè: "una attività spirituale o psichico-fisica che ha il suo scopo nella creazione e nell'effettuazione di un atteggiamento sempre più compiutamente oggettivo, vale a dire disinteressato e spirituale, sia nella forma data ai contenuti di coscienza in sé, sia nella estrinsecazione della coscienza, così formata, nel mondo esteriore"²⁸. Affinché abbia valore pedagogico occorre perciò che esso non consista nella mera apprensione di abilità, ma sia diretto a promuovere nel soggetto il senso della vitalità, ampiezza, varietà, potenza dinamica dei valori culturali e a combattere perciò ogni atteggiamento grettamente borghese, presuntuoso, dilettantistico, derivante dalla loro riduzione egocentrica. Ad avere un valore preminente nel senso sopraddetto è il lavoro manuale, in quanto soddisfa alla generale spontaneità degli interessi tecnico-costruttivi e pratico-sociali, predominanti, secondo Kerschensteiner, rispetto a quelli teorici, nei ragazzi dai sei ai quindici anni. Sia Dewey che Kerschensteiner affermano concordi che il lavoro manuale

²⁸ G. M. Bertin, *Il lavoro e l'integrazione dell'esperienza infantile nel mondo adulto*, cit., pp. 206.

non deve servire però, prima dei quattordici anni almeno, ad avviare i ragazzi a una determinata professione. Secondo il pedagogista tedesco, la scuola ha innanzitutto il dovere di sviluppare nei fanciulli le abilità meccaniche e di renderli familiari con quegli elementi costruttivi che salvano ogni creazione propria dal degenerare in diletterismo, oltre a sviluppare la libera attività espressiva solo quando lo scolaro avrà raggiunto maggiore sicurezza nei mezzi di espressione, ad esempio nell'uso del carbone e del legno, e non soltanto della parola o del disegno. L'autore esige: che il lavoro sia insegnato come materia distinta e non si faccia consistere nel puro e semplice principio di attività applicato a tutte le materie d'insegnamento; che sia impartito da insegnanti tecnici, con un'adeguata preparazione pedagogica; che, contrariamente da Dewey, consista nella riproduzione fedele dei modelli costruiti dagli insegnanti. I due autori si ritrovano d'accordo sul fatto che lo sviluppo delle attività pratiche si accompagni a quello delle attività teoriche, le quali essenzialmente consistono in studi e ricerche per risolvere problemi proposti dall'attività pratica.

Nella scuola italiana, la pratica del lavoro è ben lungi dall'essere soddisfacente, anzi la situazione è piuttosto sconsolante. Si può affermare, con assoluta certezza, che non si avrà una soluzione di essa se non in una scuola che abbia insegnanti preparati pedagogicamente e didatticamente all'insegnamento del lavoro, un'attrezzatura scolastica adeguata e un ambiente che possa considerarsi collaborante e consapevole. Tali esigenze sono ovvie quanto difficile da realizzarle, data una serie di ragioni prevalentemente collegate a un determinato indirizzo di politica scolastica e politica culturale. Nella rivista, Aldo Agazzi²⁹ affermato il principio che il lavoro educativo dev'essere lavoro manuale, dichiara che il lavoro per i ragazzi dagli undici ai quattordici anni non deve tendere prematuramente a finalità professionali, in accordo con gli autori di cui abbiamo detto, ma deve preoccuparsi di un'istruzione politecnica, plastica, capace di rinnovarsi e di riadattarsi. In questo periodo storico, poiché diminuisce il bisogno non soltanto di manovalanza ma anche di specializzazione, ed occorre sempre di più personale qualificato, il lavoro produttivo non dev'essere lavoro artigianale, ormai superato dai tempi, ma lavoro industriale, da praticarsi con turni regolari in un laboratorio annesso alla scuola, in modo che ogni studente possa svolgere un numero sufficiente di esercitazioni

²⁹ Cfr. C. Scurati e G. Acone, *Educazione, società, scuola: la prospettiva pedagogica di Aldo Agazzi*, La Scuola, Brescia 2005.

che gli diano modo di rendersi effettivamente conto delle varie fasi che implica ogni lavoro. Nonostante alcune difficoltà, le idee di Agazzi confermano l'esigenza di introdurre nella scuola italiana (soprattutto elementare) la pratica di un lavoro che sia politecnico e produttivo, in stretta connessione con il lavoro effettivo, quale si svolge nella vita industriale moderna. Per riformare la struttura e la vita stessa della nostra scuola bisogna lavorare in profondità, tenendo in considerazione tali prospettive come punti di arrivo di un'azione legislativa che la traduca in realtà. Se si vuole indicare le norme principali cui si può ispirare la scuola elementare italiana, ad esempio: si può accennare all'opportunità di presentare allo scolaro larghe possibilità di scelta nel lavoro; di curare che egli impari a lavorare non soltanto individualmente, ma anche in gruppo, e che il maestro intervenga non per sostituirsi a lui e correggerlo, ma per sollecitarlo e consigliarlo; di associare il lavoro alle altre materie, ma svolgendolo anche come insegnamento indipendente. Queste norme possono essere un sufficiente incentivo ad una valorizzazione dell'insegnamento del lavoro nella nostra scuola elementare, tenendo sempre presente, però, che la meta cui deve tendere la nostra scuola in genere, specialmente nel periodo dagli undici ai quattordici anni, deve orientarsi al lavoro di tipo "politecnico" e di tipo "produttivo", conformemente alle istanze dinanzi indicate³⁰.

Da quanto è stato detto, il lavoro ha validità educativa in quanto rivendica il momento di oggettività dell'esperienza umana, costituito dal mondo della natura e della tecnica, di fronte all'esorbitanza del soggettivo, quale può esprimersi nell'eccesso di attività ludica, ed in quanto si pone come catarsi e liberazione da quello che può esserci di viziato, superfluo, torbido e ritardato nella vita del soggettivo. Di fronte al possibile isolarsi del soggettivo, il principio del lavoro introduce un momento di correzione eterocentrica per il quale va respinta ogni didattica del lavoro che deformi o neghi tale momento, tuttavia è necessario che la valorizzazione del momento di eteronomia eviti la pratica di un lavoro che provochi nel soggetto il senso della frustrazione ed i risentimenti conseguenti, cioè un lavoro eccessivamente faticoso, monotono o dispersivo. A questo fine è opportuno educare, già nella scuola, alla ricerca di un hobby che permetta di coltivare in ogni età un elemento di compenso e di integrazione. Il lavoro ha validità educativa nelle sue forme costruttive tecnico-manuali come correttivo ad un'educazione

³⁰ Cfr. G. M. Bertin, *Il lavoro e l'integrazione dell'esperienza infantile nel mondo adulto*, cit., pp. 221.

intellettuale unilaterale ed astratta e ad un'educazione estetica praticata anch'essa unilateralmente. È necessaria una didattica del lavoro diretta ad evitare la subordinazione di esso a scopi utilitari o guidati da un intento di precoce specializzazione, il lavoro è educativo nella misura in cui contribuisce a problematizzare l'orizzonte vitale e culturale della personalità, nella misura cioè in cui da sviluppo a un ritmo vitale più intenso, a interessi scientifici, storici, estetici più larghi e a forme sociali più ampie e più responsabili.

4.2.2. L'educazione dell'adulto

Il problema dell'educazione degli adulti si rivela anche in Italia quanto mai complesso e la sua storia, determinatasi nella impostazione dei principi economici, politici, sociali e pedagogici, nonché per le realizzazioni statali o di iniziativa privata, ripropone gli stessi motivi, le stesse speranze, le stesse conquiste degli altri paesi, sia pure in situazioni oggettive più difficili e spesso negative³¹. Si potrebbe dire che tale problema in Italia, in un certo senso, è il più antico problema educativo ed alcune età sono particolarmente contrassegnate da esso. In particolare, in un articolo di Icea Picco³² presente nella rivista di Luigi Volpicelli "I Problemi della Pedagogia" viene effettuato uno sguardo storico sull'educazione dell'adulto in Italia, prendendo in esame anche l'attività statale, esattamente alle soglie della seconda metà dell'Ottocento. Carlo Alberto con le sue Regie Patenti del 30 novembre 1847 istituisce una Regia Segreteria di Stato per la pubblica istruzione, cioè l'attuale Ministero, determinandone i compiti che abbracciano tutte le scuole universitarie, secondarie, elementari, comprese quelle degli adulti. Successivamente con un'ulteriore legge viene ribadito senza ulteriori notizie circa l'organizzazione di queste scuole già esistenti, per lo meno in virtù dell'iniziativa municipale e privata. Le *Istruzioni provvisorie per le scuole primarie per gli adulti*, più precisamente determinano la funzione di esse, delineano il carattere e il contenuto e stabiliscono il limite minimo di ammissione per gli iscritti. Da una parte l'aspetto positivo riguarda continuare, sviluppare e applicare l'istruzione ricevuta da fanciulli, mediante la

³¹ Cfr. I. Picco, *L'educazione dell'adulto in Italia: sguardo storico sulle realizzazioni e sui problemi*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 3, 1961, pp. 493.

³² Pedagogista italiana (Roma 1911 - ivi 2013). Allieva di G. Lombardo Radice, ha insegnato storia della scuola (dal 1955) e poi pedagogia (dal 1965) nell'Università di Roma; ha diretto l'istituto di pedagogia del magistero dell'Aquila (1956-73). Si è occupata di problemi educativi sotto i profili storico-sociale, filosofico e pedagogico-didattico.

scelta di quelle materie di istruzione popolare che il Direttore della scuola riterrà più appropriate ai luoghi ed ai tempi, mentre l'aspetto negativo fa riferimento a supplire al difetto dell'istruzione primaria con un'opera di recupero, ovvero circoscrivendo l'intervento statale alla sola lotta contro l'analfabetismo. All'interno del Regio Decreto del 25 settembre 1853 vengono ribadite le finalità ed il carattere delle Scuole primarie per adulti, apportando nel programma delle sezioni superiori alcune modifiche, che ci fanno pensare ad un'accresciuta esigenza degli adulti frequentanti e ad una maggiore consapevolezza del loro compito da parte dei responsabili. Oltre a ciò, comuni, privati, corpi morali e società possono aprire scuole primarie per adulti soltanto se affidano l'insegnamento a maestri provveduti di patente. Accanto alle scuole per adulti trovano ampio sviluppo le Scuole serali per operai, soprattutto per i giovani che, introdotti nel mondo del lavoro, sono presi in considerazione di preferenza nella loro qualità di lavoratori e non in quella di scolari. Viene riconosciuta la necessità di dare ai giovani quella educazione intellettuale e morale che si risolve in miglioramento delle abilità lavorative, in più bisogna liberare la popolazione dai pericoli di un'ignoranza che darebbe luogo a gravi inconvenienti ed indurre i giovani lavoratori a perfezionare la loro professione. Ci troviamo in pieno Risorgimento ed è ovvio che gli avvenimenti politici e storici prendano il sopravvento su qualunque altro problema. Tuttavia, la legge Casati del 13 novembre 1859 stabilisce che le persone che insegnano a titolo gratuito nelle scuole festive per i fanciulli poveri o nelle scuole elementari per gli adulti, o dove si fanno corsi speciali tecnici, sono dispensate dal far constatare la loro idoneità. Ci si chiede se si sta facendo un passo indietro nella consapevolezza dell'importanza dell'educazione dell'adulto, o le scuole sono così diffuse da richiedere un numero di insegnanti tale da superare quello espressamente qualificato, ed in un certo senso si verificano tutte e due le situazioni. L'annessione al Regno di Sardegna, via via delle varie regioni italiane, crea una situazione quanto mai complessa e la necessità di un immediato adattamento della legge, nata per il Piemonte e da diffondere per tutta Italia, fa ripiegare su soluzioni di compromesso. Il Regno d'Italia eredita in buona parte un popolo con alte percentuali di analfabetismo proprio per questo era indispensabile un'iniziativa statale verso un'attività di recupero e di costruzione che venne accolta con vivo interesse da alcune regioni. Molti erano soddisfatti della frequenza delle scuole serali e domenicali che permettevano di levarsi da quella ignoranza che aveva dominato fino a quel momento sul popolo. Non

mancarono buona volontà, entusiasmo, realizzazione ma tuttavia il lavoro da compiere era grande e vani sembravano gli sforzi confrontati con i risultati offerti dai dati statistici. Il Ministro della Pubblica Istruzione si rese conto che le condizioni molto diverse degli abitanti, per quanto riguarda l'istruzione, nuoceva gravemente la prosperità delle industrie e dell'agricoltura, e affermava che: "l'operaio che sa leggere e scrivere e apprezza i vantaggi dell'istruzione, studiasi di accrescere questa da sé sui libri; e l'istruzione acquistata sui libri invoglierà poi naturalmente gli operai di frequentare quelle scuole serali e domenicali di geometria, di fisica, di meccanica..."³³. Bisogna provvedere al difetto della primaria istruzione degli adulti senza la quale ogni altro insegnamento superiore sarebbe vano, insegnando all'operaio e al contadino a leggere e scrivere, facendogli sperimentare i vantaggi dell'istruzione in modo da accrescere la stima che hanno di sé. Egli ritiene, inoltre, che l'istruzione data agli adulti gioverà a promuovere anche quella dei fanciulli. La lotta contro l'analfabetismo, nel 1866, si presenta come l'aspetto fondamentale del problema, ma temporaneo, infatti gli sforzi immediati tendono ad annullare il fenomeno. Attraverso una *Circolare* viene nominata una Commissione incaricata di cooperare ed incoraggiare l'istituzione di scuole per adulti, nonché delle Istruzioni ai maestri sul modo di ordinare suddette scuole. L'istituzione delle scuole per adulti è questione di volontà e di mezzi, ed il loro miglior andamento e la loro efficacia è piuttosto legata al metodo migliore, ad un'adeguata impostazione didattica. Per fare in modo che le scuole per adulti diano i risultati attesi, non basta che siano numerose ma è necessario che procedano nel loro insegnamento con un metodo che le renda adatte alle condizioni degli adulti, cui sono destinate, che deve essere diverso da quello delle scuole elementari per quanto è differente il grado d'intelligenza della prima età da quello dell'età adulta. La legge Coppino del 15 luglio 1877 sull'obbligo scolastico, istituisce scuole serali e festive con l'obiettivo di continuare ad ampliare l'istruzione ricevuta dal fanciullo e di richiamare gli insegnamenti ricevuti nell'anno scolastico, cercando di evitare in tal modo l'analfabetismo di ritorno. Alcuni articoli della legge Orlando dell'8 luglio 1904, la quale porta l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno d'età e dà vita alla scuola popolare, si dedicano all'educazione dell'adulto, in particolare l'art. 12 assegna una speciale retribuzione agli insegnanti delle scuole serali e festive per adulti analfabeti.

³³ Cfr. I. Picco, *L'educazione dell'adulto in Italia: sguardo storico sulle realizzazioni e sui problemi (II)*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 4, 1961, pp. 657.

L'art. 13 definisce il limite minimo di istruzione richiesta, ovvero lettura, scrittura, aritmetica ed elementi del sistema metrico, mentre l'art. 14 obbliga la frequenza a queste scuole a quei giovani analfabeti che abbiano concorso alla prima leva e siano assegnati alla terza categoria o dichiarati rivedibili o riformati per un motivo che non importa assoluta inabilità fisica o intellettuale. Bisogna fare in modo che gli adulti vadano a scuola, facendo loro toccare con mano la necessità dell'alfabeto. Le nuove *Istruzioni*, relative a quest'ultima legge, sottolineano ai maestri le nuove disposizioni ed ancora una volta l'importanza del metodo. L'insegnamento dovrebbe svolgersi in maniera del tutto pratica, nel senso che: "ogni nozione insegnata deve avere un riscontro immediato in quelle relazioni della vita comune che giova presumere familiare al discente in guisa che si sviluppino le innate facoltà di osservazione e di riflessione; bisogna che quei primissimi elementi di cultura, quale il carattere stesso di quelle scuole soltanto consente, determinino un vivo bisogno di un ulteriore sapere. Non importerà quindi che sia grande la quantità delle particolari cognizioni impartite, ma si arrivi a stimolare la capacità di comprendere e quella curiosità attiva che è il più poderoso fattore della cultura individuale"³⁴. I maestri devono tenere conto che comunicano con adulti, la cui intelligenza, per quanto offuscata dal difetto di cultura, è depositaria di quel patrimonio di sentimenti e di idee, di esperienze e di regole, che la coscienza popolare forma e conserva per via di tradizione. Si tratta di dare a quei sentimenti un indirizzo civile, confermando e sviluppando gli elementi originariamente buoni o mettendo in rilievo quanto possa essere infirmato da pregiudizi ed errori. L'anno 1905 sembra sottolineare un progresso, infatti i nuovi programmi riportano le scuole serali e festive per adulti analfabeti ad un tono maggiore. Si aggiunge al semplice leggere, scrivere e fare di conto, l'insegnamento della storia, l'educazione morale e l'istruzione civile, mentre dove il corso è biennale si aggiunge fino alla computisteria ed alla lingua straniera, specie laddove si verifica l'emigrazione. Sebbene lo sforzo statale sia notevole, questa lotta è sproporzionata ai mezzi a disposizione, ma soprattutto un primo stato di incertezza si rivolge all'Italia Meridionale, infatti si richiede ai Prefetti, Provveditori, Ispettori scolastici ed insegnanti elementari di prendere atto del *Programma-bilancio della Commissione Centrale per il mezzogiorno per l'erogazione dei residui provenienti dalla legge del 15 luglio 1906*, nel quale si precisa l'apertura ed il funzionamento delle scuole

³⁴ Ivi, pp. 660.

serali e festive per adulti nei luoghi con più alta percentuale di analfabeti. Si promettono aiuti a quei comuni e a quegli enti che realizzeranno e diffonderanno scuole per emigranti, pescatori, pastori, agricoltori, carbonai, ecc. che abbiano sede temporanea in luoghi distanti dalle scuole ordinarie, perché tali scuole devono essere costruite in modo da potersi spostare agevolmente con lo spostarsi della popolazione per la quale sono state istituite. Andranno degli aiuti anche alle sale di lettura popolari, visto che la lettura è ritenuta uno dei mezzi più proficui per l'educazione dell'adulto. Il 1911 ed il 1915 segnarono nuove tappe di riorganizzazione ma l'inizio della prima guerra mondiale ferma definitivamente lo sforzo statale. Successivamente, con decreto del 2 settembre 1919 il Ministero istituisce *l'Ente per l'Istruzione degli adulti analfabeti* ma non riesce a funzionare, così sorge *l'Opera contro l'analfabetismo*, soppressa nel 1923 e sostituita dal *Comitato contro l'analfabetismo*, il quale affida l'attività ad altri enti delegati estendendola a tutte le regioni d'Italia. Tuttavia, anche se l'opera statale si è conclusa su un piano di sfiducia, ha portato un contributo positivo, riducendo una buona percentuale di analfabeti.

Nell'articolo si è parlato diverse volte del problema didattico infatti si impone la necessità di offrire norme più indicative e accorgimenti tecnici. Viene ribadita l'importanza dell'istituzione delle scuole per adulti, le quali hanno lo scopo di rendere l'uomo del popolo religiosamente morale ed operosamente utile a sé, alla famiglia e allo Stato. Viene riconosciuta la responsabilità della società per la mancata istruzione delle classi meno abbienti e l'importanza di aprire a tutti la strada per istruirsi e diventare un uomo onesto, un buon cittadino e un operoso capo famiglia. Non resta, allora, che porre quei fondamentali didattici atti a far raggiungere un efficiente insegnamento. Si tratta di dare agli adulti un'educazione civica e politica, perché gli italiani possano costituirsi come popolo e riconquistare quella dignità nazionale e quella cultura che avevano perso. Tuttavia, l'educazione dell'adulto non esige soltanto tesoro del sapere e affetto ma anche modi e scelta opportuna di materie. Si cerca di dare valore a certi insegnamenti, primi fra tutti, la religione e la morale, mai disgiunte per il loro compito squisitamente educativo. La lettura e la scrittura non possono e non devono limitarsi alla mera conquista strumentale, leggere infatti significa soprattutto comprendere, così come scrivere significa sapersi esprimere. Per quanto riguarda l'aritmetica, l'assunzione del sistema metrico decimale dei pesi e delle misure rende necessaria non solo la piena conoscenza

del nuovo sistema, oltre a quella dei numeri e delle operazioni fondamentali, ma anche la certezza della convenienza di esso. L'educazione civica e politica permettono ad ogni cittadino di conoscere e apprezzare i propri diritti e doveri, mentre storia e geografia devono offrire quella conoscenza dei luoghi e dei fatti della propria patria, che lega gli uomini alla terra. All'interno della rivista Vincenzo Garelli stabilisce che l'adulto non va trattato come un bambino poiché l'ignoranza dell'uno è ben diversa da quella dell'altro, inoltre mobilità e curiosità mobilitano l'infanzia mentre volontà ed interesse pratico distinguono l'età adulta. Si deve mirare a far nascere la fiducia d'imparare, presto e con facilità, ma soprattutto è necessario tenere conto dell'esperienza dell'adulto, in modo da non apparire ignorante ai nostri occhi e costruire su quello che già esiste. Si dovrà aspettare la prima metà del Novecento per riconoscere tanta ricchezza nell'adulto e cioè quando il concetto di popolo si arricchirà di quella riabilitata cultura fatta di leggende, folklore, proverbi e canzoni, fatta di tradizioni. Nel 1921 proprio Giuseppe Lombardo Radice³⁵ ribadisce la necessità di tener conto di quella ricchezza di sapere che è propria dell'analfabeta cresciuto sui valori espressi dal suo mondo. Il lato debole dell'adulto è la poca fiducia nelle sue capacità intellettive, quindi è facile lo scoraggiamento, di conseguenza bisogna insegnare poco alla volta e soltanto ciò che si è certo di imparare senza troppa fatica, ma lo scolaro si accorgerà dell'utile che può trarre da questa fatica. Garelli trae tutte queste considerazioni dalla sua diretta esperienza, proprio per questo si rifiuta in modo categorico di accettare l'idea o la realizzazione di una scuola gratuita, così come sostiene che la scuola per adulti non è fatto temporaneo ma un'istituzione permanente. Per quanto riguarda i sussidi che possono affiancare l'opera dei maestri, esso insisterà sulla necessità e insostituibilità della lavagna, perché permette di parlare alla totalità e non all'individuo. Per concludere, l'adulto tramanda ai suoi figli le sue leggende e le sue novelle, ripete i suoi proverbi, conserva le sue tradizioni, e per questo bisogna abituarlo a parlare mediante conversazioni che prendono l'avvio da questo suo mondo vivo e spontaneo, bisogna invitarlo alla collaborazione e al gusto della lettura. Viene sollecitato il maestro a tener conto della ricchezza spirituale del popolo, senza tracciare un programma scolastico, ma ciò che viene ritenuto importante è abbozzare insieme un

³⁵ Cfr. E. Scaglia, *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021.

lavoro di pazienza, costanza e amore, poiché queste sono le prime richieste per la realizzazione di una scuola per adulti.

CONCLUSIONE

Arrivati al termine di questa tesi, relativa al pedagogista italiano Luigi Volpicelli ed all'analisi della sua rivista "I Problemi della Pedagogia", si possono trarre diverse conclusioni sulle tematiche affrontate nei vari capitoli.

Prima di tutto, si può ribadire che il nostro pedagogista ha dato un enorme contributo alla "scuola italiana" di educazione comparata, infatti i diversi contatti rilevati pongono la pedagogia italiana in una prospettiva più ampia, quanto meno europea. Come si è potuto constatare nel primo capitolo, Volpicelli s'inserì fin da subito nella vita politica e culturale della capitale con le prime pubblicazioni e collaborazioni a giornali e riviste. Dopo aver frequentato il cenacolo gentiliano, le posizioni di Volpicelli si manifestarono in una militanza critica sviluppata in varie direzioni: contro l'uso retorico dei valori patriottici e la svalutazione della formazione culturale auspicata da alcuni settori del fascismo, a sostegno del superamento del modello scolastico gentiliano, ritenuto insufficiente rispetto alle aspettative della modernità produttiva e a favore della cosiddetta politica dei giovani. Importante nella sua carriera fu la sua collaborazione alla redazione della *Carta della scuola*, in cui si guardava alla scuola come a un organismo vitale capace di dare risposta a una triplice esigenza: aprirla alla cultura del lavoro, allinearla alla società di massa e superare l'egemonia della cultura a base umanistico-letteraria. Di grande rilevanza è stato il progetto di "sprovvincializzazione" avviato alla fine degli anni Quaranta con l'editore Armando Armando, attraverso la pubblicazione delle opere dei classici dell'educazione comparata, come Hessen, Suchodolski, Hans, Hilker, King, Bereday, diffondendo idee pedagogiche innovative non solo del prevalente attivismo di John Dewey, ma anche di pedagogisti di altre correnti pedagogiche e di altre aree geografiche europee. Nella tesi un riguardo molto importante assume la rivista *I Problemi della Pedagogia*, la quale nel 1955 rappresentò una prestigiosa sede di dibattito culturale e pedagogico e permise di confrontarsi con i modelli oltre confine accogliendo gli stimoli culturali che provenivano d'oltralpe e d'oltreoceano, procedendo così con il progetto di apertura ideologica avviata con la casa editrice Avio. Oltre a tutto ciò, Volpicelli fu impegnato ad esplorare nuovi territori educativi, come l'uso scolastico del mezzo cinematografico, ma soprattutto non si sottrasse al dibattito che sfociò nella riforma della scuola media unica, e pure per quanto riguarda i propositi di riforma della scuola

secondaria, infatti tutte queste tematiche verranno prese in considerazione all'interno di molti articoli presenti nella rivista.

Una questione di cui si è occupato il nostro pedagogista, come visto nel secondo capitolo, è l'analfabetismo che per il nostro Paese è stato una piaga sociale con caratteristiche particolarmente gravi soprattutto nei centri rurali del Mezzogiorno, di conseguenza è stato un tema preso fortemente in considerazione da molti studiosi all'interno della rivista. Venne confermato in alcuni articoli che l'arretratezza economica e produttiva di certe aree del Paese e l'emarginazione dal mercato del lavoro di larghe fasce del mondo giovanile fossero da mettere in relazione con la persistente piaga dell'analfabetismo e soprattutto con i livelli di scolarizzazione ancora troppo bassi e di formazione professionale di tanta parte della popolazione. Si misero in luce i ritardi del sistema d'istruzione italiano ed anche la necessità di una migliore rispondenza dell'ordinamento scolastico al mercato del lavoro. Non fu un caso che il pedagogista proponesse ai lettori italiani riflessioni sui sistemi educativi dei vari Paesi europei, focalizzandosi in particolare sull'obbligo scolastico, proprio quando in Italia si discuteva di scuola media unica, infatti secondo Volpicelli si sarebbero potuti trarre stimoli interessanti da un'analisi comparativa per la risoluzione del dibattito in corso. Come si è potuto rilevare dai vari articoli, nei diversi Paesi europei il problema della scuola post-elementare è stato risolto in due modalità: o si considerava la scuola media come una prosecuzione naturale della scuola primaria, visto che erano obbligatorie e gratuite, oppure la scuola post-elementare era differenziata, per cui era necessario facilitare il passaggio da una sezione all'altra. La formazione degli insegnanti fu un altro argomento ampiamente dibattuto, soprattutto dallo psicologo e pedagogista Roberto Zavalloni, il quale prese in considerazione Paesi come l'America e la Germania, per cercare di adeguare alle esigenze dei tempi la preparazione degli insegnanti in Italia. Come si è potuto constatare dagli articoli il programma di studio per gli insegnanti elementari e secondari americani era molto esteso ed articolato, infatti prevedeva una vasta istruzione generale e un'adeguata preparazione professionale. Per quanto riguarda la Germania la formazione accademica degli insegnanti ha avuto una ripresa soprattutto dopo la rottura del nazionalsocialismo, però troviamo situazioni diverse a seconda dei vari Länder e in base all'insegnamento nella scuola elementare, nella *Mittelschule*, nelle scuole secondarie e professionali. Comparando i vari sistemi scolastici si è cercato di cogliere ciò che c'era

di buono in quello italiano, dove la Scuola magistrale ha il compito di formare le maestre della scuola materna, l'Istituto magistrale forma gli insegnanti elementari, infine nelle Università si preparano gli insegnanti secondari. Dalla comparazione era emerso che il curriculum formativo per gli insegnanti elementari in Italia era notevolmente basso, visto che contava una scolarità di tredici anni, mentre quello riguardante gli insegnanti secondari era tra i più elevati, con diciassette anni di studi, ma per tutti i Paesi ciò che era importante fu dare agli insegnanti una solida base culturale e una preparazione adeguata ai tempi e agli alunni.

Un ulteriore dibattito che ho trovato ricorrente all'interno della rivista "I Problemi della Pedagogia" è quello relativo ai mezzi di comunicazione di massa, infatti a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta, diversi studiosi si occuparono di rilevare gli effetti ed il valore educativo della televisione e del cinema. Giovanni Maria Bertin, autore molto presente nella rivista, prese in esame gli effetti psicologici della televisione, i quali sono comuni negli altri mass media, arrivando ad affermare che la questione non riguarda condannare o approvare la diffusione della televisione ma piuttosto di favorire lo studio delle possibili reazioni, singole e collettive, che essa può determinare per indirizzarle verso una direzione decisamente positiva. Sarà fondamentale quindi educare a scuola e in famiglia ad un uso razionale della televisione visto che può avere positive potenzialità nei riguardi dell'educazione sociale. Ho trovato molto interessante l'articolo riguardante gli Atti del Convegno di Milano sullo studio della televisione, in cui tecnici della televisione ed altri esperti, come psicologi e giuristi, nello scambiarsi idee si sono ritrovati più o meno d'accordo su quanto affermava sopra Bertin. All'interno si può trovare anche il pensiero di Flores D'Arcais, professore che a quel tempo si è impegnato molto sugli studi televisivi e cinematografici, diventando anche professore emerito di Metodologia e Didattica degli Audiovisivi presso l'ateneo padovano. Per quanto riguarda il cinema, anche per quest'ultimo sono state illustrate diverse considerazioni pedagogiche sui suoi effetti positivi e negativi. Sono state svolte soprattutto molte ricerche ed inchieste, rispetto alla televisione, per studiare i suoi effetti sull'educazione dei ragazzi ed inoltre esso fu menzionato anche nel progetto di riforma scolastica di Gonella come strumento per combattere l'analfabetismo. Un'altra pedagoga ad offrire il proprio contributo fu Evelina Tarroni, la quale si occupò ampiamente del tema della cinematografia per ragazzi, infatti all'interno di una rivista ho preso in esame i dati derivanti da una sua

inchiesta insieme a Paderni riguardante la frequenza dei ragazzi al cinema. Arrivata alla conclusione del terzo capitolo, anche per il cinema ho potuto affermare che c'era bisogno di favorire un'educazione al cinema, cioè la comprensione della tecnica filmica e dei valori estetici in cui essa si esprime, e a questo fine i circoli del cinema costituivano eccellenti iniziative che la scuola doveva sostenere ed incoraggiare.

Per finire, gli ultimi temi rilevanti che ho individuato all'interno della rivista di Luigi Volpicelli sono contenuti nel quarto capitolo. In particolare, sempre Bertin tratta dell'educazione alla socialità nel pensiero di Maria Montessori, infatti egli già in altre opere aveva preso in esame le idee della pedagoga, rilevando che l'educazione del senso sociale costituisce una delle difficoltà principali della pedagogia montessoriana. La Montessori però rifiuta la critica perché dimostra che nella sua scuola c'è sempre vita sociale visto che i bambini sono raggruppati verticalmente e non orizzontalmente come avviene nelle scuole solite dove i bimbi sono divisi per età. All'interno di altri articoli viene preso in considerazione il pensiero di socialità secondo John Dewey, più precisamente il valore del lavoro per quanto riguarda l'educazione sociale, facendo riferimento e confrontando anche le idee di Kerschensteiner. Si è potuto notare che i due autori si ritrovano d'accordo sulle finalità democratiche dell'educazione al lavoro, sul collegamento di insegnamenti teorici e pratici, sulla necessità di insegnare il lavoro in rapporto alle inclinazioni tecnico-pratiche dei ragazzi, di trasformare le scuole tradizionali in comunità di lavoro, fornite di officine e laboratori, di valorizzare, a fini educativi, essenzialmente il lavoro artigianale. Dalla lettura dell'articolo ho potuto concludere che per l'educazione alla socialità non è sufficiente la sostituzione del lavoro in équipe al lavoro individuale e della pratica della collaborazione a quella dell'emulazione, queste sostituzioni creano condizioni che rendono possibile lo sviluppo della coscienza sociale ma che non sono ancora sufficienti a determinarla. Nuovamente, Bertin si è occupato del contributo positivo che la famiglia poteva dare nella formazione sociale dei ragazzi, indicando che le varie tipologie di famiglia presentano problemi diversi e all'interno il ragazzo presenterà per l'educazione sociale problemi diversi dalla ragazza, mentre l'adolescente manifesterà problemi di adattamento sociale diversi da quelli del bambino. Nonostante tutto ciò la famiglia non deve essere assente in questo tipo di educazione, anzi deve contribuire ad indicare al figlio direzioni e situazioni possibili. Il rapido e crescente progresso tecnologico di quegli anni ha reso sempre più

urgente l'esigenza di un'educazione al lavoro impartita dalla scuola, proprio per questo possiamo trovare all'interno della rivista di Volpicelli articoli che riguardano il valore pedagogico del lavoro. Il significato pedagogico del lavoro viene studiato anche in relazione a quello del gioco e in funzione del significato psicologico e sociale di questo. Inoltre, si può constatare che la pratica del lavoro nella scuola italiana non era propriamente soddisfacente, anzi non si è potuto avere una soluzione senza insegnanti preparati pedagogicamente e didatticamente all'insegnamento del lavoro, un'attrezzatura scolastica adeguata e un ambiente che possa considerarsi collaborante e consapevole. Si conclude che il lavoro ha validità educativa nelle sue forme costruttive tecnico-manuali come correttivo ad un'educazione intellettuale unilaterale ed astratta e ad un'educazione estetica praticata anch'essa unilateralmente. L'ultimo argomento preso in considerazione all'interno della mia tesi riguarda l'educazione dell'adulto che in Italia si è rilevato un problema complesso. Ho avuto modo di consultare un articolo molto dettagliato che permetteva di avere uno sguardo storico sull'educazione dell'adulto in Italia, prendendo in esame l'attività statale dalle soglie della seconda metà dell'Ottocento, e che consente di comprendere il contributo positivo che ha portato per ridurre una buona percentuale di analfabeti. Viene ribadita l'importanza dell'istituzione delle scuole per adulti, le quali avevano lo scopo di rendere l'uomo onesto, un buon cittadino e un operoso capo famiglia. È importante tenere conto dell'esperienza dell'adulto, in modo da costruire su quello che già esiste, e viene ricordato che l'adulto tramanda ai suoi figli le sue leggende e le sue novelle, ripete i suoi proverbi, conserva le sue tradizioni, e per questo bisogna abituarlo a parlare mediante conversazioni che prendono l'avvio da questo suo mondo vivo e spontaneo, bisogna invitarlo alla collaborazione e al gusto della lettura. Queste sono le principali tematiche che ho preso in esame nella tesi, considerandole le più importanti e ricorrenti per il momento storico che ho trattato nella rivista "I Problemi della Pedagogia" di Luigi Volpicelli.

BIBLIOGRAFIA

C. Callegari, *Gli studi comparativi in educazione. Approcci, modelli, ricerche*, Anicia, Roma 2020

E. Zizioli, *Luigi Volpicelli, un idealista "fuori dalle formule"*, Anicia, Roma 2009

F. Zely, *L'influenza sulla gioventù della situazione moderna di benessere materiale*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 1, 1962

G. Cives, *Pedagogisti e educatori tra scuola e università*, Firenze University Press, Firenze 2018.

G. M. Bertin, *Cinema e adolescenza*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 1, 1960

G. M. Bertin, *I problemi delle Facoltà umanistiche*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 7, 1961

G. M. Bertin, *Il lavoro e l'integrazione dell'esperienza infantile nel mondo adulto*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 2, 1961

G. M. Bertin, *L'educazione alla socialità nel pensiero di Maria Montessori*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 2, 1956

G. M. Bertin, *L'educazione alla socialità nella vita familiare*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 5-6, 1961

G. M. Bertin, *Televisione ed educazione nella vita sociale moderna*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 6, 1955

G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Mondadori, Milano 2013

H. Abel, *Gli insegnanti della scuola professionale*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 5-6, 1960

I. Picco, *L'educazione dell'adulto in Italia: sguardo storico sulle realizzazioni e sui problemi*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 3, 1961

I. Picco, *L'educazione dell'adulto in Italia: sguardo storico sulle realizzazioni e sui problemi (II)*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 4, 1961

J. Guthmann, *Gli insegnanti della scuola elementare e della Mittelschule*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 5-6, 1960

J. Justman, *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra. Il paese e il suo popolo*, in "I Problemi della Pedagogia", n. 3, 1958

- K. Seidelmann, *Gli insegnanti del liceo*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 5-6, 1960
- L. Magnino, *Legislazione comparata. Scuola media unica e scuola differenziata*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 2, 1955
- L. Volpicelli, *Ancora sulla filmologia come ricerca storico-sociologica*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 6, 1956
- L. Volpicelli, *Avvertenza*, in “I Problemi della Pedagogia”, Armando Armando, Roma 1955
- L. Volpicelli, *Contro la scuola unica*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 1, 1960
- L. Volpicelli, *La scuola dagli 11 ai 14 anni*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 3, 1957
- L. Volpicelli, *Proposta di istituzione della Facoltà di Scienze Umane*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 2-3, 1964
- L. Volpicelli, *Sui programmi dei concorsi magistrali*, in “il Montaigne”, 1954
- M. Donnini, *Premesse psico-sociologiche al problema dell'analfabetismo in Italia*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 5-6, 1962
- M. Montessori, *Analfabetismo mondiale*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 2, 1962
- M. Rivero, *I condizionamenti psicologici e sociali dell'educazione attiva*, in “I Problemi dell'educazione”, n. 4, 1962
- R. Zavalloni, *Per una migliore formazione degli insegnanti*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 2-3, 1963
- R. Zavalloni, *Per una migliore formazione degli insegnanti*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 4, 1963
- S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Torino 2021
- V. Giovannello, *La televisione per ragazzi negli Atti del Convegno Nazionale di Milano 1955*, in “I Problemi della Pedagogia”, n. 6, 1957

SITOGRAFIA

<https://www.treccani.it>