Panel 2
Teorie, storie e immaginario di un umanesimo antico e nuovo del lavoro. Tra criticità e potenzialità

Relazioni introduttive
Dario De Salvo
Monica Ferrari
Vincenzo Schirripa

Interventi
Claudia Alborghetti
Valentina Baeli
Gabriele Brancaleoni
Veronica Fonte
Giuditta Giuliano
Cristina Gumirato
Rossana Lacarbonara
Amalia Marciano
Sofia Montecchiani
Patrizia Nunnari
Silvia Pacelli
Valerio Palmieri
Francesco Pongiluppi
Irene Pozzi
Lucia Vigutto

Relazioni introduttive

Un nuovo sistema formativo? La legge Casati e la diffusione delle scuole elementari nella Provincia di Basilicata (1861-1871)

Dario De Salvo
Professore Associato - Università degli Studi di Messina
ddesalvo@unime.it

1. Premessa

La linea d'intervento Sud del Progetto di Ricerca di Rilevante Interesse Nazionale (Prin 2017) su *Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità all'Età giolittiana* (1861-1914) ha permesso di studiare molte fonti documentali, per lo più inedite, custodite negli Archivi di Stato del Meridione d'Italia. Tra questi, per la molteplicità, l'originalità e la ricchezza delle carte rinvenute, spicca sicuramente l'Archivio di Stato di Potenza, che conserva, nella quattordicesima categoria del fondo *Prefettura di Potenza – Atti Amministrativi*, una notevole quantità di atti concernenti le nomine, le scolaresche e le problematiche didattiche ed economiche, nel più generale quadro storia della scuola lucana tra il 1861 e il 1912.

Il contributo presentato, e per motivi di spazio e di contesto, intende presentare solo alcune riflessioni sulle difficoltà d'applicazione di un nuovo sistema istruttivo e formativo nella Provincia di Basilicata nei primi dieci anni di applicazione della Legge Casati.

2. *L'istruzione elementare e primaria nella provincia è a crearsi…*

Il 28 aprile del 1861 a Giulio Alessandro De Rolland, neo prefetto di Potenza inviato con il compito di sconfiggere il brigantaggio, la Provincia di Basilicata si presentava come un territorio, per lo più montuoso e collinare, che si estendeva per 10.675 Kmq (di cui solamente 454 km di strade rotabili) suddiviso in quattro Circondari (Potenza, Matera, Melfi e Lagonegro), con al loro interno molti comuni del tutto isolati. Solo l'1% dei 520.000 abitanti esercitava le arti liberali e viveva d'impieghi, il resto rivestiva le mansioni di lavoratori stabilmente impiegati nell'agricoltura o di braccianti, pochi gli artigiani (solo il 3%), mentre il 6% era costituito da mendici, "ossia da esseri umani che vivevano di elemosina in un mondo in cui i più vivevano di miseria" (Pedio, 1966, pp. 42-43).

In tale contesto sociale ed economico fortemente gravato dalla miseria, le *Notizie statistiche intorno alle scuole maschili e femminili esistenti nella Provincia di Basilicata* (Anno Scolastico 1861-1862) ci testimoniano come nei 124 comuni dei

quattro circondari ben 29 erano privi della scuola elementare pubblica maschile e 38 di quella femminile. Solo 2.333 bambini frequentavano le 111 scuole maschili e 2.461 allieve le 91 femminili (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 158).

In merito alla frequenza scolastica degli stessi poi, basti solo ricordare quanto scriveva, in una lunga e articolata relazione datata13 settembre 1863, il Regio Ispettore del Circondario di Matera Bellisario Ruggeri:

> In ultimo è da far osservare che essendo la massima parte de' Comuni di questo Circondario addetti unicamente all'agricoltura, ne' mesi di Luglio e Agosto, tempo di messe e di tritura, la gente contadina vive gittata nelle campagne, e quindi le scuole vengono frequentate solamente da' pochi non agricoltori. Ed è perciò che ne' suddetti mesi non ànno istruzione per ragione del ricolto, nel Settembre ed Ottobre per ragione delle vacanze (che sono molto eccessive) quindi dall'anno scolastico si tolgono quattro mesi di scuola, ed in continuazione (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 158).

Un desolante, arido e misero quadro sociale ed educativo che portò il prefetto De Rolland a comunicare nel settembre del 1861 al Consiglio Provinciale che "l'istruzione elementare e primaria nella provincia è a crearsi, come la secondaria, classica e tecnica" (De Rolland, 1861, p. 22).

3. Fattori ostacolanti la diffusione delle scuole elementari pubbliche

Il decreto legislativo emanato il 13 novembre del 1859, notoriamente denominato Legge Casati intese impiantare un ordinamento organico alla pubblica istruzione del Regno d'Italia.

La legge, che comprendeva 380 articoli, aveva come principio sostanziale l'obbligo scolastico. Tale obbligatorietà, però, venne limitata ai due anni del corso elementare inferiore e le spese per il mantenimento delle scuole furono affidate ai comuni, che dovevano provvedervi "in proporzione alle loro facoltà e secondo i bisogni degli abitanti" (art. 317).

Sebbene questo fosse il dettato legislativo, si possono delineare almeno tre fattori che nel decennio 1861-1871 limitarono l'applicazione della Casati. Innanzitutto, il carico economico del mantenimento delle istituzioni scolastiche elementari sulle misere casse comunali che, come noto, non fu certo gradito ai comuni, in special modo a quelli meridionali. Non fa eccezione, certamente, la Basilicata dove il disinteresse dei sindaci nei confronti della scuola pubblica è testimoniato, tra le altre cose, dalle relazioni degli Ispettori. A Potenza, per citarne uno, l'Ispettore definiva "ignavo ed indolente" (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 158) il comune di Ruoti.

Ad ostacolare l'applicazione della Casati nella Provincia di Basilicata si aggiungeva, poi, l'ostracizzazione perpetrata dagli insegnanti privati. Paradigmatica, a tal

riguardo, è la lettera della maestra di Castelluccio Inferiore, datata 7 gennaio 1862, che denuncia quanto

> In questo paese la scuola aperta si cotanto belli auspici e che contro ogni aspettativa e in brevissimo tempo ha dato mostra di soddisfacente progresso non potrà andare innanzi se tarda sia dare qualche esempio ai retrogradi che cercano di opporsi alla propaganda dell'istruzione pubblica [...] di essere cioè le attuali scuole fonte di miseria e di ogni male dacché venne abolito l'antico sistema (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 146).

Infine, il terzo fattore che ostacolò l'affermarsi dell'istruzione fu l'indifferenza delle famiglie, che non compresero l'utilità dell'istruzione. Pasquale Ciccotti, Presidente del Consiglio Provinciale Scolastico di Basilicata, attribuiva, infatti, "l'onta dell'ignoranza all'odio che le masse hanno per l'istruzione" (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 144). La maggior parte della popolazione, infatti, era dedita all'agricoltura e trovava superflua per i propri figli un'istruzione che non aveva, in apparenza, alcun utile positivo immediato.

Nonostante le difficoltà descritte, nel 1871 è possibile notare un sofferto e striminzito aumento delle scuole elementari nei 124 comuni della Provincia lucana con 169 scuole maschili (+ 58) e 122 femminili (+ 31) (ASPZ, *Prefettura - Atti Amministrativi 1860-1872*, b. 160).

4. Conclusioni

L'azione meritoria di maestre, maestri ed ispettori unitamente ad alcuni timidi interventi adottati dal Consiglio Provinciale, nel primo decennio unitario, mostrarono di essere sostanzialmente poco fruttuosi rispetto all'ampiezza del problema relativo alla difficoltà della ramificazione delle scuole elementari nella Provincia di Basilicata.

In definitiva la stessa classe dirigente che avrebbe dovuto essere l'alfiere dell'alfabetizzazione della Provincia mancò di consapevolezza. Probabilmente, come ha sottolineato Antonio Lerra (1993), fu troppo impegnata in un'insistente azione di pressione e stimolo verso i Comuni, al fine dell'attuazione degli indirizzi legislativi nazionali, da non considerare la necessaria azione nei confronti del governo centrale, pur non mancando lucide e dettagliate analisi sullo stato della difficile realtà scolastica lucana.

Bibliografia

Agresta S. (1992). *L'istruzione nel Mezzogiorno d'Italia (1806-1860*). Messina: Samperi.

Amorosi I. (2002). *L'italiano a scuola in Basilicata nei primi anni dell'Unità.* Potenza: Consiglio Regionale della Basilicata.

Arcomano A. (1983). *Istruzione e ministri, scuole e maestri nel primo decennio unitario.* Napoli: Fratelli Conte.
Chiosso G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.
Cipolla C.M. (1969). *Literacy and development in the West*. Harmandsworth: Penguin Books.
De Rolland G.A. (1861). *Relazione del Governatore della Basilicata Giulio De Rolland al Consiglio Provinciale nell'apertura della sessione ordinaria del 1861*. Potenza: s.e.
Dell'Aquila P. (2020). *Dall' analfabetismo alla scuola di massa in Basilicata.* Arcore (MB): EBS.
Guglielmucci L. (1970). *Sulla scuola in Lucania*. Avigliano (Pz): Tipografia Rosa.
Lerra A. (1993). La scuola in Basilicata. In F. Volpe (Ed.), *Studi di Storia del Mezzogiorno offerti ad Antonio Cestaro da colleghi ed allievi* (pp. 207-234). Venosa (Pz): Osanna.
Pedio E. (1920). *Per la scuola elementare e popolare in Basilicata*. Potenza: Società Tipografica La Perseveranza.
Pinto M. (2021). *Scuola, maestri, società nella Basilicata liberale*. Potenza: Villani.
Russo T. (1995). *Culture e scuole in Basilicata nell'Ottocento*. Milano: FrancoAngeli.
Russo T. (2004). *Istruzione e sociabilità in Basilicata (1900-1920)*. Milano: FrancoAngeli.
Salvino B. (1963). *Cento anni per la scuola lucana (1861-1961)*. Napoli: Società di Cultura per la Lucania.
Talamo G. (1960). *La Scuola. Dalla Legge Casati alla inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.
Vigo G. (1971). *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*. Torino: ILTE.
Zazo A. (1927). *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano (1767-1860)*. Il Solco: Città di Castello.

Relazioni introduttive
Umanesimo, lavoro e pedagogie della liberazione

Monica Ferrari
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Pavia
monica.ferrari@unipv.it

In *Democrazia e educazione* (1916 - tr. it. Sansoni, 2008) Dewey sostiene che ciascuno di noi avrà fallito la propria esistenza se, qualunque sia il suo ruolo nel sociale, non avrà dato il suo contributo al miglioramento delle condizioni di vita di tutti. C'è molto da fare in questo senso e non solo per umanizzare il lavoro, per evitare quell'alienazione, marxianamente intesa, da secoli presente nei meccanismi di produzione della ricchezza di pochi e nei paradigmi educativi esclusivi che li legittimano, ma per costruire progetti formativi inclusivi e solidali capaci di radicarsi nelle pratiche educative formali, non formali e informali nelle quali siamo costantemente immersi, spesso senza averne consapevolezza. L'analisi pedagogica, inoltre, aiuta a disambiguare i congegni nei quali siamo impigliati, che stanno alla base di tante delle competenze richieste, esplicitamente e implicitamente, dalle diverse economie di mercato regolative per le logiche delle professioni.

1. Gli studi sulle professioni

Il tema della formazione delle e alle professioni è stato studiato nella seconda metà del Novecento in prospettiva sociologica e storico-culturale specie in relazione ad alcune professioni ordinistiche, legate alla storia delle Università, figlie del Medioevo. Su tali professioni si è scritto molto, anche per capire come si legittimava, ad esempio, il ruolo di un medico alla fine della società degli ordini (penso, sempre a titolo esemplificativo, all'*Atlante delle professioni*, a cura di M. Malatesta, Bononia University Press, 2009 o, della stessa autrice, a *Professionisti e gentiluomini*, Einaudi, 2006).

Alla ricerca dei meccanismi formativi e trasformativi delle professioni e dei professionisti in Europa, nel primo decennio del Duemila si è sviluppato un progetto di studio centrato su un allargamento dei confini del concetto di professionalità, che ha consentito di riflettere su teorie, modi e immaginario dei processi di professionalizzazione in diversi momenti della nostra storia. Se quello che è in gioco nella definizione di un ambito professionale e di un professionista è il riconoscimento sociale di "saperi" non necessariamente legati a una istituzione educativa formale di secondo livello o a operazioni formative esplicite, ma

sufficientemente specialistici da consentire l'individuazione della figura e delle sue competenze nella pratica, si dilatano i confini di ciò che si intende per "professione" (come Becchi e Ferrari scrivono in *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, 2009): possono comprendere sacerdoti, educatori fuori e dentro le istituzioni nel loro divenire nel tempo (maestri, professori, precettori, insegnanti, genitori), principi, diplomatici e politici, medici e ostetriche, fino a studiare l'interazione dei saperi e delle figure in un contesto (la cascina, il commercio, il mondo delle armi, la fabbrica, l'universo degli impiegati...). Ad alcune di tali figure, alle pratiche pedagogiche esplicite e latenti messe in atto da singoli o da gruppi, alle teorie della formazione e all'immaginario politico che le accompagna, si è prestata attenzione nell'ambito di una "storia pedagogica delle professioni" che ha prodotto seminari, saggi e volumi (cfr. Becchi, Ferrari, "Diventare professionisti: un itinerario di ricerca", in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche,* 2018).

Nel contempo venivano pubblicati gli esiti di diversi studi, ad esempio sulla formazione dell'imprenditore, nel dialogo tra pedagogia e storia economica di un territorio; le storie di vita di imprenditori e *managers*, così intrecciate con questioni pedagogiche in un mondo del lavoro sempre più legato al concetto di competenza, sono poi terreno di ricerca anche di altri ambiti scientifico-disciplinari (cfr. Morandi, "Storie di vita e d'impresa tra XX e XXI secolo, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche,* 2018).

Molto c'è ancora da fare al riguardo, anche a partire da una storia della didattica che aiuta a ripensare il concetto stesso di *magister* nel tempo (cfr. *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica* a cura di Ferrari, Morandi, Piseri, Scholé, 2019). Molto c'è da fare anche sulla "pedagogia della bottega", ove il maestro diventa mastro, nel suo intreccio con la storia dell'infanzia nei secoli e delle scuole di arti e mestieri del XIX secolo: qui si sviluppa un altro mondo e un altro immaginario del lavoro.

Tutto ciò ribadisce la necessità di una ricerca, tra essere e dover essere, delle tracce di una "pedagogia latente" (ne discute Becchi sulle pagine della rivista *Quaderni di didattica della scrittura*, 3, 2005) radicata nelle circostanze, alla base di un *hidden curriculum* che si viene costruendo nei rituali di vita in classe nell'intreccio con quello esplicito (lo ricorda Jackson in *Life in Classrooms,* Holt, Rinehart, Winston, 1968). Ma si tratta anche di modalità comunicative dell'universo familiare e delle reti di vicinato, che contribuiscono, tra codici linguistici "elaborati" e "ristretti" (Bernstein, 1971), a dare a ciascuno un posto in relazioni di potere che ci definiscono come soggetti (Strodtbeck, 1971)[1]. E. W. Eisner (*The Educational Imagination,* MacMillan, 1979) discute inoltre sul curricolo "nullo", cioè su quello che le nostre istituzioni educative formali non insegnano: sovente si è trattato, nella lunga storia dei paradigmi esclusivi più o meno esplicitati, dell'educazione

1 La traduzione dei saggi di Bernstein e Strodtbeck è nel volume L'educazione degli svantaggiati a cura di Passow, Goldberg e Tannenbaum, FrancoAngeli, 1971.

all'arte e al libero esercizio dell'immaginazione con tutto ciò che tale libertà creativa e responsabile comporta dal punto di vista politico.

2. Le pedagogie della liberazione e l'*expertise* professionale

Ed è proprio questo che interessa alle "pedagogie della liberazione" del Novecento; in quest'ambito è cresciuto un dibattito sulla formazione all'umano che ha visto convergere le teorie pedagogiche espresse da Rogers e da Freire o le pratiche educative di Don Milani e di Lodi, preparate dalla grande rivoluzione dell'attivismo della prima metà del secolo.

La professione magistrale, in particolare, è al centro di analisi che, da Dewey a Schön, da Rogers a Gordon, da Freire a bell hooks, decostruiscono il senso stesso di un immaginario del potere connesso ai saperi del docente che per secoli riforma, conforma e omologa, nelle istituzioni educative formali come nelle "istituzioni totali" studiate da Goffman o da Foucault. Tra storia, teoria e pratica si costruisce così, nella seconda metà del Novecento, un immaginario della relazione educativa che rigetta il potere autocratico di chi è incaricato di insegnare qualcosa a qualcuno nell'ambito di un'istituzione formale.

Le analisi di Polanyi sulla conoscenza tacita e inespressa e gli studi di Schön sulla riflessione nel corso dell'azione e sulla formazione alle professioni contribuiscono ad accentuare la consapevolezza, tra essere e dover essere, circa i modi in cui si formano i saperi dei *practitioners* e l'*expertise* professionale. Schön (*Il professionista riflessivo,* 1983 - tr.it. Dedalo, 1993; *Formare il professionista riflessivo,*1987- tr.it. FrancoAngeli, 2006) disegna un itinerario di professionalizzazione (per l'insegnante come per l'architetto o il terapeuta) basato sull'analisi delle dinamiche dialogiche oltre che dei processi decisionali nel corso dell'azione. Egli mostra così il ruolo centrale di una conversazione riflessiva con la situazione problematica che aiuta alla risoluzione di una questione apparentemente irresolubile e disegna il profilo di un esperto che, ponendo domande, aiuta maieuticamente il meno esperto a trovare da sé la sua via.

3. Saperi, umanesimo e lavoro per una vita degna di essere vissuta

Proprio da una figura fenomenologica di maestro, che trova ancora una volta in Socrate un punto di riferimento, parte Nussbaum per ricordare, nell'ambito dell'approccio delle capacità, l'importanza di *Coltivare l'umanità* (1997 - tr. it. Carocci, 1999), mentre Morin riflette su *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (1999 - tr. it. Raffaello Cortina, 2001). La ricchezza delle Nazioni e dunque il lavoro che la produce si misurano in modo errato secondo Nussbaum; non è la logica del profitto che garantisce la democrazia in quanto la democrazia a suo parere non ha futuro se non la si fonda "sul rispetto e sulla cura" dell'altro (*Non per profitto,* 2010 - tr. it. il Mulino, 2011, p. 25; *Creare capacità,* 2011 - tr. it. il Mulino, 2012).

La reificazione dell'umano in vista di logiche di potere, asservite da processi

educativi esclusivi ed escludenti, distrugge il concetto stesso di democrazia e introduce meccanismi di valutazione del lavoro, come delle persone, del tutto funzionali a un'antica logica di asservimento dei molti, nel lavoro come nella vita. Non a caso, oggi non mancano studi che riflettono sui meccanismi di valutazione del nostro mondo neoliberale ove si ammanta di pretesa oggettività scientifica ciò che è inevitabilmente legato a giudizi di valore funzionali a logiche politiche spesso implicite. Penso agli studi di Del Rey (*La tirannia della valutazione*, 2013 - tr. it. elèuthera, 2018) che, grazie a categorie foucaultiane, analizza i modi e le funzioni della valutazione tra scuola e mondo delle professioni. Penso inoltre alla decostruzione operata da Vidaillet (*Valutatemi!*, tr. it. Novalogos, 2018) circa i meccanismi valutativi intrinseci all'universo del lavoro di oggi, mettendo in luce come se ne introiettano le logiche di dominio implicite, fino a richiedere di essere valutati nel proprio lavoro (e anche come esseri umani) secondo quelle logiche. Già Illich in *Descolarizzare la società* (1971 - tr. it. Mimesis, 2010) discuteva del "programma occulto" delle istituzioni e degli effetti "disabilitanti" di tale programma non certo incline a implementare il pensiero creativo e divergente.

Anche per questo oggi si parla molto, ancora una volta, di umanesimo. È un umanesimo radicale quello proposto da Morin che, con Rousseau, pensa anzitutto a *Insegnare a vivere* (2014 - tr. it. Raffaello Cortina, 2015) la propria umanità. Morin riflette non tanto sui saperi del lavoro immediatamente spendibili nell'oggi, sulle competenze necessarie a un dato e transeunte modo di produzione della ricchezza, nell'imprevedibile divenire della nostra società globalizzata, ma sui saperi di quella che potremmo definire una rinnovata forma di umanesimo, un saper vivere con gli altri. L'accezione e l'uso del termine "umanesimo" sono stati assai difformi in epoche e contesti diversi, ma l'invito di Terenzio a interessarsi a tutto ciò che umano, perché tutto ciò che è umano ci è essenziale, viene rivisitato da Morin per puntare l'attenzione sull'esercizio della comprensione, sull'etica del genere umano al di là di ogni barriera nella grande comunità della Terra. Una Terra che abitiamo, ce lo ricorda Nussbaum, insieme ad altri esseri viventi (e non).

Emerge così un nuovo immaginario del lavoro, centrato sull'umanesimo inteso come capacità di prendersi cura e di comprendere; pertanto le questioni del lavoro e dell'identificazione professionale vanno analizzate al di là delle frontiere scientifico-disciplinari che ci siamo inventati, tra teorie, storie e immaginario, per decostruire le logiche di dominio.

Credo che in tal senso ci sia ancora molto da fare, tra passato e presente, lasciando spazio alla voce di chi altrimenti non avrebbe raccontato di sé e dunque degli altri nella comunità più vasta (penso ad esempio a un volume sulla *public history of education* curato da Bandini e Oliviero, FUP, 2020). Credo anche che tali riflessioni ci aiutino a crescere in consapevolezza, come suggeriva Freire, a domandarci in che direzione intendiamo andare e dove stiamo invece inconsapevolmente andando, presi da un'urgenza del fare, nel nostro come in altri universi professionali, mentre si pone ancora una volta nel nostro Paese il problema della formazione dei docenti della secondaria, così importante per il futuro del lavoro e della società.

Relazioni introduttive
Il lavoro in cattedra

Vincenzo Schirripa
Professore Associato - Università di Roma LUMSA
v.schirripa@lumsa.it

1. Un'autorità ulteriore

Un rapporto dialettico con il lavoro ha nella storia della scuola radici più profonde di quel che il dibattito corrente farebbe sospettare. All'avvicinamento fra questi mondi sono orientate politiche ma, soprattutto, retoriche pervasive – anche nelle università, che si autorappresentano come ingaggiate a offrire saperi apprezzati nel cosiddetto "mondo del lavoro". C'è tutta una linea critica che invece reagisce appellandosi alla separazione: la scuola dovrebbe difendere la propria vocazione a generare saperi non piegati a finalità altre e ad interessi altrui, respingendo ogni esposizione precoce alle logiche della produzione. È una linea che trova il consenso di molti docenti e il rapporto fra cultura umanistica e democrazia è uno dei suoi assi portanti (Nussbaum, 2011). Ma l'alternativa fra integrazione e separazione della scuola dal mondo produttivo ha dietro una storia stratificata, come mostra il percorso tracciato da Monica Ferrari in apertura del panel.

Nel lessico della scuola con il "mondo del lavoro" si evoca anche il momento in cui si potrà esercitare autonomia, assumere responsabilità, dimostrare ciò che si vale e conquistare ciò che si vuole senza reti di protezione. Quest'accezione fra premio sull'antico binomio scuola-vita e implica una emancipazione dallo scolastico: a quel punto conterà ciò che si diventati e ciò che si è imparato davvero, non quello che bastava a far contenti i professori al momento dell'interrogazione o dell'esame universitario.

Ci si aspetta molto, dal mondo del lavoro, e si finisce per idealizzarlo. Salvo poi scoprirne con l'esperienza le manifestazioni concrete, molto sfaccettate e non tutte così lucenti. Ma l'idea che all'autorità della scuola se ne sovrapponga una ulteriore legata al lavoro e all'economia è una componente strutturale della nostra mentalità scolarizzata, che vede nell'accesso alla vita adulta attraverso il lavoro una sorta di crogiolo che fa pulizia di tutto ciò che di immaturo e pedantesco è rimasto della nostra educazione formale. Una gerarchia implicita nell'insieme di credenze che Harvey J. Graff (1979) ha raccolto sotto la voce *Literacy Myth*, nel tentativo di spiegare la fede nel legame fra possesso dell'alfabeto e prosperità economica che ha sospinto la scolarizzazione di massa. La legittimazione della scuola per tutti ha a che fare con la disseminazione ampia delle teorie della modernizzazione e dello sviluppo che hanno avuto corso negli ultimi due secoli almeno. La separazione

dell'aula dal mercato è (non a torto) reclamata dai chierici dell'istruzione ma le loro interconnessioni sono fitte e risalenti nel tempo: non è mai esistito, per la scuola, uno "stato di natura" alieno da ogni compromissione utilitaristica con le ragioni dell'interesse materiale.

È vero, semmai, che in anni più recenti è prevalsa una rappresentazione appiattita di questo referente esterno dei sistemi d'istruzione: coloro che alla scuola rivolgono richieste e rimproveri dal punto di vista delle organizzazioni datoriali sono solo una piccola parte del "mondo del lavoro". Non c'è da stupirsene: l'icona del capitano d'industria come eroe del nostro tempo non ha perso del tutto smalto. Il mito dell'impresa è così radicato che a volte si combatte l'aziendalismo nelle scuole e nelle università senza far caso a questo: che ci vuole molta immaginazione per pensare alle aziende, quelle vere, come luogo esemplare di razionalità organizzativa. Da questa sopravvalutazione deriva quel certo alone che circonda ancora concetti come "autoimprenditorialità", qualunque cosa significhi: anche quando i servizi socioassistenziali chiedono prove di questa virtù proprio a soggetti che hanno individuato in quanto mancanti di simili risorse (Sennett, 2004).

Tenuto conto di questi paradossi propongo tre esercizi di distanziamento che, in risonanza con le diverse voci di questo panel, potrebbero servire a guardare il nostro oggetto da punti di vista altri.

2. Tre possibili passi di lato

Il primo è uno sguardo longitudinale all'attenzione che il lavoro ha ricevuto nelle proposte dei teorici dell'educazione e dei riformatori scolastici di tutti i tempi. Si pensi all'invenzione della scuola popolare e alla sua differenziazione dai modelli vigenti per le élites. Pochi si sono occupati di educazione senza chiedersi come organizzare, destrutturare o trascendere questo dualismo. Trasversalmente a questa faglia si sono combinate le proposte di praticare il lavoro nello spazio e nel tempo scolare per rendere più completa la formazione di bambini e ragazzi. Nel caso dei figli delle classi alte si poteva ricorrere ad attività produttive o comunque pratiche perché una formazione solo intellettuale non li votasse all'inettitudine; in alcune declinazioni, con risvolti di educazione morale. Nel caso delle classi subalterne il lavoro a scuola poteva confermare ruoli e posizioni sociali pur traducendo anche tentativi benintenzionati di avvicinare per questa via la scuola alla cultura popolare o più in generale agli interessi vivi dei ragazzi – si pensi anche all'ambivalente persistenza dei lavori femminili. È un campo ricco di esperienze e di pensiero da esplorare ancora per capire meglio a che punto siamo.

Un secondo ambito di osservazione: per tutto un tratto della storia contemporanea della scuola, educatori e insegnanti hanno guardato al lavoro con intenzioni molto diverse. La presentazione dei diversi mondi del lavoro si è cristallizzata presto come genere didattico, con caratteri ripetitivi e dipendenti dalle diverse visioni delle gerarchie sociali, e come *topos* della narrativa e della poesia per bambini e ragazzi. Il Novecento soprattutto ha conosciuto numerosi tentativi, spesso ani-

mati da tensione emancipatoria, di far entrare il lavoro a scuola e di portare i ragazzi nei luoghi del lavoro. La legittimazione scolastica del lavoro come riserva di cultura popolare autorevole è stata un'ambizione coltivata con un ventaglio ampio di sensibilità, dalla matrice tolstojana agli approcci più sofisticati delle scienze sociali – si pensi, come esempio eclettico, ai pescatori, contadini, tecnici e artisti messi assieme da Danilo Dolci. O a Mario Lodi come caso di innesto nella didattica attiva di una cultura popolare letta in chiave progressiva. A tre quarti del Novecento si è riconosciuta autorità scolastica ai lavoratori con intenti controculturali, in vista di una egemonia operaia o come minimo per accreditare un canone altro riscattando il peccato d'origine della scuola come sistema di riproduzione delle gerarchie sociali, con tutte le contraddizioni che li rendono attraenti e fecondi come oggetto di studio.

Una terza mossa di scarto parte dalla constatazione che il lavoro è già nell'esperienza degli studenti, attraverso le loro famiglie o la loro stessa biografia di giovani lavoratori. Questi vissuti possono trovare più spazio di parola, anche mettendo semplicemente in opera gli strumenti del lavoro scolastico, al servizio del bisogno che ciascuno ha di riflettere sulla propria storia per conoscere meglio il mondo e metterne in questione il funzionamento. Fatti così i conti con il mondo del lavoro, non resterebbe molto spazio per approcci di tipo estrattivo da parte di portatori di interessi altri: l'onore della scuola sarebbe salvo e noi insegnanti impareremmo cose che non sappiamo.

Bibliografia

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.

Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Graff H.J. (1979). *The literacy myth. Literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York: Academic Press.

Sennett R. (2004). *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*. Bologna: Il Mulino.

Il lavoro femminile minorile nella letteratura giovanile: il caso di Renée Reggiani e *The Sun Train* dall'italiano all'inglese negli anni Sessanta

Claudia Alborghetti
Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
claudia.alborghetti@unicatt.it

1. Introduzione

Nell'Italia degli anni Sessanta del Novecento, il riconoscimento dei diritti dei minori in ambito lavorativo aveva già compiuto numerosi passi avanti, così come la stessa letteratura per l'infanzia che, in un'Italia in pieno boom economico vedeva autori e autrici nel filone cosiddetto "democratico" affacciarsi alla critica sociale. A Gianni Rodari, Italo Calvino, Mino Milani si aggiunge Renée Reggiani, qui proposta nel contesto della riflessione sul lavoro minorile in ottica traduttiva ne *Il treno del sole,* al fine di indagare come il tema del lavoro risulti modificato nel confronto tra testo italiano e inglese.

2. *Il treno del sole* (1962) e *The Sun Train* (1965)

Il treno del sole (1962) viene tradotto in inglese nel 1965 da Patrick Creagh. Protagonista è la tredicenne Agata, che all'inizio del romanzo è intenta a raccogliere e vendere fichi ai ricchi turisti stranieri in vacanza ad Agrigento. La sua famiglia, composta da madre, padre e due gemelli più piccoli, è molto povera e si guadagna da vivere con il lavoro nei campi. Agata inizialmente si occupa delle esigenze famigliari perché la madre non può restare a casa e spesso si ritrova vittima della malaria. Una mattina in cui la madre è malata, Agata deve accompagnare il padre negli aranceti e Reggiani descrive i preparativi per la giornata:

> Involse due lunghe forme di pane bruno in un panno pulito, mise il sale in un sacchettino di tela, l'olio in un fiaschetto. Nel chinarsi per sciacquare il barilello, prima di versarvi il vino, urtò inavvertitamente il letto dove dormivano con lei i gemelli, dietro una tenda lacera e scolorita (Reggiani, 1962, p. 24).

> Bending over to rinse out a bottle for some wine, she happened to bump into the bed where the twins slept (Reggiani, 1965, p. 24).

Per il lavoro nei campi, Agata prepara pane, sale, olio e vino: in traduzione rimane solo il vino, tanto che il lettore inglese avrà una percezione meno precisa del carico di lavoro che affronta quasi quotidianamente Agata nel suo ruolo di cura delle esigenze famigliari.

Quando tutta la famiglia si trasferisce a Torino, avviene lo scontro con la diffidenza dei torinesi e un diverso stile di vita. Anche i gemelli faticano ad inserirsi a scuola a causa delle loro origini siciliane, ma fanno amicizia con Vittorio Berruti, un ragazzo più grande che si interesserà della famiglia dei neo arrivati e darà una mano al momento opportuno. Agata spera di poter finalmente frequentare la scuola, dato che il padre ha un lavoro e la madre può dedicarsi alla casa. Le sue speranze vengono presto vanificate: la legge del padre è molto chiara, "I maschi a scuola, le femmine dentro casa." (Reggiani, 1962, p. 80). Quindi anche a Torino, Agata resterà rinchiusa, la sua immagine riflessa in quella della madre allo stesso tempo giovane e vecchia per le sofferenze già sopportate tra sei gravidanze, malattie e lavoro. Rivede in sé il germe di un avvenire da madre, non di giovane in grado di cambiare il destino della Sicilia insieme alle nuove generazioni. In traduzione questa immagine viene mediata per il lettore, che ritrova un'ultima esclamazione in chiusura dei pensieri di Agata a sottolineare come soltanto i maschi potranno studiare per rendere il Paese un luogo migliore in cui vivere: "Only they will know what to do, because only they can study and improve themselves!" (Reggiani, 1965, p. 85).

Quando il padre di Agata perde il lavoro, il padre di Vittorio Berruti offre ad Agata un posto come "trôttin", impegnata a consegnare a domicilio la merce dei negozi di abbigliamento. In opposizione ai divieti del padre ma con la benedizione tacita della madre in una sorte di patto di collaborazione femminile, Agata coglie l'occasione e inizia il suo apprendistato presso una modista.

Qui farà la conoscenza di una cliente, Madama Angeli, che subito si interessa alle condizioni di difficoltà in cui versa la famiglia di Agata e si adopera per convincere la giovane, dietro lusinghe di una lauta ricompensa, a fingere di essere loro figlia per nascondere la realtà dietro ad un viaggio all'estero. Si tratta di traffico di stupefacenti e la facciata di famiglia felice avrebbe coperto l'attività illegale. Madama Angeli sfoggia un modo di fare che rivela cosa significa per Agata la parola dialettale "faticare": è vivere, come mangiare e bere, per coloro che sanno che il denaro costa fatica. Con una frase in chiusura del pensiero della ragazza, la voce narrante risveglia nel lettore la consapevolezza che le parole portano con sé molteplici significati, "Fin che ci saranno teste d'argento, a pronunciarla [la parola "faticare"] con quel disprezzo, il lavoro sarà davvero soltanto una fatica" (Reggiani, 1962, p. 135). Così ogni sforzo perde senso nel lavoro, che può e deve essere molto più che solo fatica. In traduzione invece si quantifica il denaro che Agata potrebbe guadagnare, pari a tre mesi della sua paga. In più si rende difficile tradurre la polisemia di "faticare", che diventa il più generico "working". Anche qui pane e acqua restano come sinonimi del lavoro, così come il disprezzo con cui la donna pronuncia il verbo. Manca però la considerazione in chiusura che parla al lettore e mostra come la realtà del lavoro come fatica resterà tale finché ci saranno persone che davvero senza sforzo beneficeranno del sacrificio e del sangue di altre.

Agata, spinta dal bisogno di aiutare la famiglia, accetta l'offerta. Tuttavia, grazie alla sua astuzia e forza interiore, riesce a dimostrare la colpevolezza di Madama Angeli. La maturazione di Agata raggiunge l'apice quando saprà salvarsi da sola e acquisirà una sicurezza di sé che abbaglierà anche Vittorio, consegnandole la speranza di studiare.

In traduzione la trama viene sconvolta dopo che Agata accetta la proposta: poco prima del viaggio, Vittorio riesce a scoprire dove si trova Agata e si presenta alla porta della Angeli per riportarla a casa sana e salva. In questo modo Agata non avrà mai la possibilità di riscattarsi contando sulle proprie forze e il suo percorso di maturazione si interrompe bruscamente tra le braccia salvifiche di Vittorio.

3. Conclusioni

Si verificano due realtà opposte. Quella italiana, dove Reggiani libera Agata attraverso il lavoro e le consegna l'indipendenza necessaria a sperare presto in un'istruzione adeguata; poi quella inglese dove Agata sembra riuscire a spiccare il volo attraverso il lavoro ma sarà proprio a causa di questo che si troverà in difficoltà e avrà bisogno dell'intervento maschile.

Sulla base di ricerche traduttive specifiche, è possibile osservare come in molte delle opere per l'infanzia e la gioventù tradotte da Patrick Creagh si verifichi lo stesso intento di riscrittura, che in questo caso particolare non solo stravolge completamente le intenzioni di critica sociale della Reggiani, ma manca di quella profondità riflessiva e tormentata che caratterizza il personaggio di Agata nella voce narrante di *Il treno del sole.*

Bibliografia

Dal Toso P. (2017). Il riconoscimento dei diritti dell'infanzia nel XX secolo. In M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 313-328). Parma: Junior.

Boero P., De Luca C. (2012). *La letteratura per l'infanzia.* Roma-Bari: Laterza.

Reggiani R. (1962). *Il treno del sole*. Milano: Garzanti.

Reggiani R. (1965). *The Sun Train.* (P. Creagh, Trans.). London: Harrap (Original work published 1962).

Lathey G. (2010). *The Role of Translators in Children's Literature: Invisible Storytellers.* New York: Routledge.

"Que sera, sera": rappresentazioni delle aspirazioni professionali maschili nella recente letteratura per l'infanzia

Valentina Baeli
Dottoranda - Università degli Studi di Catania
valentina.baeli@phd.unict.it

All'interno dei perimetri simbolici delle tradizionali società moderne uno dei principali spazi in cui si esercitava il ruolo egemone della mascolinità era il lavoro. Un lavoro, come sottolinea John Tosh (1996), da inquadrare non come un "qualsiasi" lavoro, bensì come una professione dignitosa che esprimesse autenticamente l'individualità dell'uomo.

Alcuni modelli paradigmatici emersi nel quadro della modernità risultavano legati ad un'immagine dell'uomo che si fa da sé (secondo il principio del *self-made man*) e che è artefice della propria fortuna e, conseguentemente, del lavoratore che si fa carico del sostentamento economico della propria famiglia (condizione fotografata nell'espressione inglese *breadwinner*, che letteralmente indica "colui che porta il pane a casa").

L'immagine virilista che investe la rappresentazione del maschile si caricava, dunque, di connotazioni generalmente collegate ad un'immagine valorosa, muscolare ed eroica.

Questi brevi richiami di carattere storico concorrono all'inquadramento di alcuni aspetti centrali riguardanti l'elaborazione di quello che Silvia Leonelli (2016) chiama "campo di pensabilità" (p. 71) delle professioni maschili.

Il lascito proveniente da modelli professionali improntati all'autocontrollo, al duro lavoro e ad una gratificazione economica soddisfacente per sé e per la propria famiglia ha prodotto un'impronta culturale che è ancora visibile nell'educazione di genere contemporanea. Ciò perché, come ricorda Carmela Covato, le rappresentazioni di genere contribuiscono a definire gli standard di accettabilità sociale che afferiscono alle categorie identitarie di maschile e femminile, svolgendo una vera e propria "missione regolatrice dei rapporti sociali" (Covato, 2014, p. 16).

Una dimensione su cui possono leggere le ricadute di tali fenomeni riguarda la costruzione delle aspirazioni professionali lungo i percorsi formativi di genere, già dalla primissima infanzia. Ritornando al modello culturale ipostatizzato dalla modernità, il maschile risultava generalmente dirottato a proiettare le aspirazioni professionali su scenari animati dall'agonismo e coerenti all'esercizio di attività ricondotte a qualità di forza, coraggio e abilità[1].

1 Bellafronte F. (2003). *Bambine (mal) educate. L'identità di genere trent'anni dopo*. Bari: Palomar; Guerini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.

La narrativa e la manualistica per l'infanzia tradizionalmente aderivano a tali logiche dicotomiche e solo di recente l'area della letteratura per l'infanzia pare invece sostenere una tensione alla disarticolazione di certe figure stereotipiche nella rappresentazione delle aspirazioni professionali in corrispondenza del racconto delle differenze di genere.

La grammatica delle storie per l'infanzia e ragazzi oggi riflette rappresentazioni più eterogenee e diversificate e pone l'accento sulla decostruzione degli stereotipi associati alle vocazioni professionali maschili e femminili.

Specialmente sul versante maschile, un tale cambiamento di registro esercita la sua carica innovativa volgendo lo sguardo verso settori professionali aderenti alla dimensione della cura, della formazione, dell'assistenza, ma anche della danza e dell'estetica; circuiti lavorativi e di interesse tradizionalmente ascritti alla sfera del femminile ma che recentemente approdano anche nell'orizzonte immaginativo del genere maschile.

L'ampliamento dei modelli di riferimento a cui ispirarsi e con i quali identificarsi per la scelta del proprio futuro destino occupazionale potrebbe, su questa base, sollecitare il recupero e la valorizzazione di un "curriculum inedito" della mascolinità, sovente rinnegato perché tacciato di essere poco virile.

Eppure, il riconoscimento di una nuova veste della maschilità, intessuta per essere più incline alla sensibilità, all'attenzione verso il bello e al prendersi cura di sé e degli altri, anziché come una minaccia culturale, dovrebbe essere considerato un arricchimento, un valore aggiunto che concorre ad inaugurare una stagione educativa e lavorativa che oltrepassa i binarismi, le esclusioni e gli stereotipi rigidi legati al genere.

Il ruolo dirompente e privilegiato della letteratura per l'infanzia si traduce allora con la possibilità di liberare bambini e ragazzi da quelli che Stefano Ciccone chiama "vincoli invisibili"[2], ereditati da modelli culturali cristallizzati e dalle aspettative sociali, per accompagnarli verso l'esplorazione di identità lavorative e scenari professionali che possano essere sintonizzati con le loro spontanee aspirazioni.

Bibliografia

Antoniazzi A. (2019). Born to win. Children's literature and male models. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, *14* (1), 1-23.

Bellafronte F. (2003). *Bambine (mal) educate. L'identità di genere trent'anni dopo*. Bari: Palomar.

Bellassai S. (2011). *L'invenzione della virilità. Politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.

Biemmi I., Leonelli S. (2018). Uomini in professioni educative di cura: considerazioni da un'indagine sul campo. *Pedagogia oggi*, *XVI* (2), 401-417.

2 Nella prefazione a Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative.* Torino: Rosenberg&Sellier (p. 9).

Biemmi I., Leonelli S. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative.* Torino: Rosenberg&Sellier.
Biemmi I., Terranera L. (2015). *Cosa faremo da grandi? Prontuario di mestieri per bambine e bambini*. Cagli: Settenove.
Biemmi I. (2010). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*. Torino: Rosenberg&Sellier.
Burgio G. (2007). Il bambino e l'armatura. Maschilità, violenza, educazione. In S. Ulivieri (Ed.), *Educazione al femminile. Una storia da scoprire* (pp. 314-335). Milano: Guerini.
Covato C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
Crivellaro F., Nardone R. (Eds.). (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
Dargent F. (2018). *La scelta di Rudi*. Torino: Giralangolo.
Gherardi S. (1998). *Il genere e le organizzazioni. Il simbolismo del femminile e del maschile nella vita organizzativa.* Milano: Raffaello Cortina.
Guerini V. (2017). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
Puybaret E. (2014). *Il grande libro dei mestieri*. Torino: Giralangolo.
Ruspini E. (2009). *Le identità di genere*. Roma: Carocci.
Tosh J. (1996). Come dovrebbero affrontare la mascolinità gli storici? In S. Piccone Stella, C. Saraceno (Eds.), *La costruzione sociale del maschile e del femminile* (pp. 67-94). Bologna: Il Mulino.
Willis P. (2016). *Learning to labour. How working class kids get working class job*. New York: Routledge.

Festa, gioco e narrazione. Il tempo improduttivo e della celebrazione dell'inutile come possibile risposta al tempo pervasivo della performance

Gabriele Brancaleoni
Assegnista di ricerca - Università di Bologna
gabriele.brancaleon2@unibo.it

È il 1877 e Robert Louis Stevenson scrive un contributo per il Cornhill Magazine intitolato *An Apology for Idlers'* (Apologia degli sfaccendati): un vero e proprio manifesto anti-vittoriano, o meglio uno di quegli scritti che nel tempo ci avrebbe portati ad apprezzare la lungimirante, quasi profetica critica alla modernità, avanzata dal grande Tusitala, ispirazione per tanti pensatori del '900 tra i quali Walter Benjamin.

In *An apology for Idlers'* Stevenson si scaglia contro la cultura utilitarista e positivista, contro l'incrollabile fede inglese nel progresso inarrestabile di una nazione potente, colonizzatrice e dominatrice; si scaglia contro il culto dell'industriosità borghese, motore della grande rivoluzione industriale, perno di un'ideologia di matrice puritana che si nutre del vangelo del lavoro e della salvezza che viene dall'autodeterminazione laboriosa. Il lavoro quindi come una missione, fonte di elevazione morale, risposta contro ogni incertezza, ogni dubbio, ogni ambiguità. Per contro evidentemente l'ozio e l'improduttività come vie d'accesso alla perdizione e ad ogni specie di vizio.

La posizione di Stevenson assume allora il tratto rivoluzionario di un atto di resistenza culturale sociale e politica, nel richiamare il suo lettore alla necessità di un ritorno all'apprendimento dal grande libro dell'esperienza umana, il libro "*della Scienza degli aspetti della vita*", nel proporre una rieducazione a uno stupore estatico, nell'invitare a riscoprire uno stato di convivenza armoniosa con la natura e la sua ciclicità, a riappropriarsi di uno sguardo contemplativo sul divenire dell'esistenza, le sue ombre e le sue generazioni, a riscoprire il passo lento del viaggiatore a dorso di asino che si ferma ad ascoltare il vecchio pastore che racconta la sua storia sotto il biancospino.

Facciamo un salto di 55 anni.

È il 1932 e John Steinbeck pubblica una raccolta di racconti intitolata *The Pastures of Heaven* (I pascoli del cielo). Tutti i racconti sono ambientati in questa vallata californiana il cui nome da titolo all'opera: è una valle gentile, verdeggiante, luminosa, accogliente, un'oasi pacifica, incontaminata, un secondo eden. In essa si avvicendano tipologie di umanità con le loro storie e le dinamiche che nascono dalla loro interazione, a comporre tutte le sfumature che si estendono tra il bene e il male: che per Steinbeck in questo libro sono da un lato il sostegno di una vita

comunitaria umile e rispettosa della bellezza della valle e dall'altro la speculazione, la crescita economica, lo sfruttamento delle risorse, la conquista di un nuovo orizzonte capitalistico, la rispettabilità e apparenza della middle class.

Steinbeck appassionato lettore bambino dei libri di Robert Louis Stevenson, pone al centro di questa raccolta una storia che racconta di Junius Maltby, uno sfaccendato, un perdigiorno, amante delle passeggiate, delle dissertazioni filosofiche, e della lettura, in particolare dei libri di Stevenson. L'uomo resta vedovo e diviene padre nello stesso giorno, e solo cerca di crescere il figlio che chiama Robert detto Robbie in onore del suo amato scrittore. I due possiedono una fattoria che non sanno far fruttare, la danno in gestione a un caro amico, perdigiorno quanto loro. Ma costituiscono un'atipica famiglia che armoniosamente e felicemente vive con il poco che ha, scalzi e mal vestiti di cenci, molto accoglienti, capaci di raccogliersi e richiamare amici intorno a racconti e letture di libri, sempre impegnati in nuove scoperte storiche o scientifiche, presi da discussioni illuminate. Poi la comunità dei Pascoli del cielo composta da onesti contadini laboriosi inizia a mal sopportare l'ostentata pigrizia, la sfacciata improduttività, la decadenza di quella casa e di quel giardino. E il vicinato preoccupato per la salute del piccolo Robbie decide di fare dono al bambino di alcuni vestiti nuovi e di un paio di scarpe: un atto di carità, un pensiero gentile, apparentemente innocuo.

La famiglia Maltby si sente per la prima volta povera, e il padre si pensa un mostro incapace di dare al figlio le giuste opportunità. Disperati cadono sotto il giudizio della società, cedono all'azione omologatrice, lasciano la valle diretti a San Francisco alla ricerca di un lavoro.

Lo stesso John Steinbeck che scriverà *Furore* (1939) alcuni anni dopo, attraverso il quale racconterà l'indigenza, la miseria umana della disperata migrazione, la gioia e la dignità ritrovata nel lavoro a giornata, che racconterà la fame, la lotta per la sopravvivenza e per l'accaparramento delle risorse in esaurimento, al cuore de *I Pascoli del Cielo* a dare voce al suo pensiero di osservatore e cantore del margine, pone uno sfaccendato che legge libri di Stevenson a un bambino, pone una coppia di personaggi metafora di un'umanità che fa festa.

Il tempo della festa è il tempo della diversione, il tempo della sospensione, del ribaltamento degli schemi e delle norme, è il tempo dell'orgia e della regressione all'indistinto, è il tempo in cui si ridanno i nomi a persone e oggetti e si attribuiscono nuovi significati all'esperienza. La festa è il tempo della celebrazione della vita nella sua esuberanza e nella sua tragica finitezza costitutiva (Jesi, 1977; Byung Chul, 2020).

Il tempo della festa condivide la sua dimensione di separatezza e sospensione con il tempo del gioco e con il tempo del racconto. Festa, gioco e racconto si discostano dal tempo della produttività e del lavoro per la completa mancanza di finalità utilitaristiche, per la costitutiva struttura rituale, per la forza rivoluzionaria e trasformativa dovuta alla paradossale doppia permanenza nella dimensione del reale e in quella dell'immaginazione creativa, ma soprattutto per la natura celebrativa ed interrogativa del senso dell'esistenza (Fink,1957; Bernardi, 2009).

Viviamo oggi la società della performance (Gancitano, Colamedici, 2020),

dell'iperproduzione accelerata come giustificazione e ipotesi di senso, in cui il soggetto si costituisce, si afferma e realizza, nella misura in cui risulta capace di ottimizzarsi per essere maggiormente funzionale e funzionante, maggiormente produttivo e performativo; viviamo oggi il tempo in cui la pervasività del tempo del lavoro rende impossibile il tempo solenne della festa.

Può forse il dono gratuito di una lettura, lo spazio-tempo di resistenza ritagliato con coraggio per sostare insieme all'infanzia nell'ordito di un racconto, può l'accesso all'esperienza estetica e narrativa, può la lievità della parola poetica, può un pomeriggio sognante in un prato a fare finta di…può tutto questo forse essere germoglio per tornare a ripensare e riscoprire la necessità di radunarsi e ricostituirsi comunità umane festanti?

Bibliografia

Bernardi M. (2009). *Infanzia e metafore letterarie.* Bologna: Bup.
Fink E. (1957). *L'oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
Gancitano M., Colamedici A. (2020). *La società della performance. Come uscire dalla caverna.* Roma: Tlon.
Byung-Chul H. (2020). *La società della stanchezza.* Milano: Nottetempo.
Jesi F. (1977). *La Festa.* Torino: Rosemberg&Sellier.
Steinbeck J. (1932). *The pastures of Heaven.* New York: Covici Friede (trad. it. *I Pascoli del cielo.* Milano: Bompiani, 2017).
Steinbeck J. (1939). *The Grapes of Wrath.* New York: Viking Press (trad. it. *Furore.* Milano: Bompiani, 2017).
Stevenson R.L. (1877). An Apology for Idlers'. *Cornhill Magazine*, 36.

“Sette storie per sette ragazzi” e “Verso il domani” (1960). Narrazione e rappresentazione del lavoro in alcune pagine de “Il Vittorioso”

Veronica Fonte
Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
veronica.fonte@unicatt.it

1. Introduzione

“Il Vittorioso” (1937-1966) nasce nell’ambito del Movimento Aspirantistico della Società dell’Azione Cattolica prima, e poi della Gioventù Italiana dell’Azione Cattolica degli anni Trenta. Il periodico da subito si inserì nel vasto panorama della produzione della letteratura per l’infanzia e delle riviste giovanili più diffuse all’epoca, fino a porsi in diretta concorrenza con esse, come nel caso del Corriere dei Piccoli. Ciò che lo contraddistinse fin dai suoi esordi fu proprio il suo legame diretto con un’associazione per ragazzi come il Movimento Aspirantistico, creato per promuovere l’aggregazione dei più giovani che, un domani, sarebbero entrati nelle fila della SGC. In tal senso, il giornale partì come una vera e propria attività formativa, volta ad aggregare i giovani, con un chiaro intento educativo. Dal momento che gli “aspiranti” dovevano essere coltivati come futuri membri della SGC, la rivista mise subito al centro l’aspetto educativo e sociale come parte fondante del progetto editoriale. Non solo pagine di fumetti e storie, che pure hanno reso celebre “Il Vittorioso”, ma anche articoli che ponevano al centro i bambini e un’idea di educazione.

2. “Sette storie per sette ragazzi” e “Verso il domani”

È questo il caso di “Sette storie per sette ragazzi”, articolo uscito il 26 marzo del 1958. Si tratta di un servizio di denuncia incentrato sulle pratiche lavorative svolte da bambini minori di 14 anni, firmato dal giornalista Corrado Biggi. Vengono presentate sette storie di bambini lavoratori, condizione largamente diffusa nell’Italia di fine anni Cinquanta, che era ancora distante dall’introduzione della scuola media unica nel 1962. Sono narrate le storie di Carlo, impiegato nel negozio di liquori e vini di famiglia, che ha abbondonato la scuola dopo la quinta elementare e di tanti altri bambini che, come lui, hanno abbandonato la famiglia in campagna per andare a lavorare in città. Ogni paragrafo è accompagnato da una foto e dal racconto delle condizioni sociali ed economiche che hanno condotto il bambino a questa scelta. Il linguaggio utilizzato mira a coinvolgere direttamente il lettore sul piano emotivo, creando un legame tra il lettore e il suo coetaneo lavoratore.

L'autore dell'articolo sottolinea costantemente parallelismi e distanze tra il bambino che legge e il bambino lavoratore: anche quest'ultimo amerebbe leggere fumetti e storie d'avventure, proprio come il lettore, ma deve lavorare; anch'egli vorrebbe giocare, ma è impiegato in officina.

Non manca, tuttavia, una nota di speranza riservata a questi sette "exempla" di bambini lavoratori: essi potranno raggiungere una posizione dignitosa attraverso il lavoro.

Due anni dopo, a partire da marzo del 1960, appare una rubrica a puntate intitolata "Verso il domani", condotta da Piero Salvatico con l'intento di aiutare i ragazzi prossimi a compiere l'esame di licenza a orientarsi nella scelta lavorativa o di studio che li aspetta. I percorsi professionali proposti sono di tipo tecnico/pratico, come la formazione per diventare "artigiano qualificato", e la professione di perito tecnico per l'agricoltura. Infine, viene suggerito di effettuare gli esami presso uno dei "Centri di psicologia del lavoro", che videro una significativa espansione nell'Italia del dopoguerra, dove era possibile sottoporsi a una serie di test attitudinali che aiutavano l'interessato a scegliere il percorso lavorativo più adatto ai suoi talenti, sempre in ambito tecnico. La scelta delle di professioni proposte è legata esplicitamente allo sviluppo tecnico-industriale di cui l'Italia era protagonista all'epoca, infatti, i lettori vengono spronati a interessarsi a queste professioni poiché viene sottolineata la necessità di formare figure competenti dal punto di vista tecnico da impiegare, per esempio, in fabbrica.

Ogni intervento è accompagnato da foto che rappresentano l'ambiente di lavoro, i lavoratori nell'atto di compiere le loro attività, i macchinari utilizzati. Inoltre, vengono fornite indicazioni precise sulle tappe da compiere per arrivare a fare un determinato mestiere, con tanto di informazioni riguardanti alle città dove è possibile accedere all'istituto di interesse, come nel caso delle Scuole tecniche agrarie e dei Centri di psicologia del lavoro.

3. Conclusioni

Gli articoli presentati sono stati pubblicati in un momento particolare per il nostro paese. L'Italia era in pieno boom economico e lo sviluppo industriale causava lo spostamento di masse di popolazione dalle campagne alle città, con il conseguente abbandono del lavoro agricolo a favore di quello nelle fabbriche. Dal punto di vista culturale e sociale, invece, la scolarizzazione di massa e lo sviluppo dei nuovi media iniziava ad avere un impatto significativo sulle persone e i loro consumi. Gli esempi riportati ci parlano di questo cambiamento e mettono in evidenza due dimensioni riguardanti il lavoro e l'infanzia.

Da un lato troviamo la denuncia nei confronti di una situazione di sfruttamento, in particolare quando il lavoro diventa unica risorsa per il sostentamento del bambino e della sua famiglia. Viene accentuata la differenza della condizione sociale che separa due infanzie: quella del lettore, che viene considerato ancora un bambino; e quella del bambino lavoratore, sottoposto a una incuria da parte del

mondo adulto. Non manca, tuttavia, il tentativo di mostrare le prospettive che possono aprirsi grazie a un apprendistato lavorativo, come il raggiungimento di un ruolo sociale preciso.

Nel secondo caso, il lavoro diventa una forma di realizzazione al quale il bambino viene spronato, attraverso una retorica che mette in evidenza l'importanza di legare il lavoro a un percorso formativo che prosegua oltre la licenza elementare.

Al lavoro viene attribuita una dimensione di valori legati alla famiglia, al futuro, alla realizzazione personale, alla costruzione di un proprio ruolo all'interno di una società complessa. Significativo è il passaggio a una narrazione, soprattutto negli interventi degli anni Sessanta, in cui inizia a essere sottolineata l'importanza di legare il lavoro a un percorso scolastico adeguato. Bisogna considerare che nel 1962 sarebbe stata varata la riforma per l'introduzione della scuola media unica, che doveva servire anche a evitare le condizioni di sfruttamento minorile.

In entrambi i casi esposti vi è una grande assente: la figura femminile. I lavori proposti sono tecnici, considerati di pertinenza esclusivamente maschile. Non vi è una rubrica di orientamento dedicato alle fanciulle e alle loro possibilità lavorative e le rappresentazioni fotografiche vedono come protagonisti solo bambini e/o uomini. Emerge così una forte disparità di genere nella rappresentazione e nella narrazione del lavoro.

Bibliografia

Cappuccio G., Compagno G., Polenghi S. (Eds.). (2020). *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minoiri?* Lecce: Pensa MultiMedia.

Chassagne S. (1996). Il lavoro dei bambini nei secoli XVIII e XIX. In E. Becchi, D. Julia (Eds.), *Storia dell'infanzia dal Settecento a oggi*, vol. II (pp. 207-249). Roma-Bari: Laterza.

Mazzini A. (2022). *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Venezia: Marcianum Press.

Preziosi E. (2012). *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi, 1937-1966*. Bologna: Il Mulino.

Zago G. (2002). *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea*. Padova: Cluep.

La creatività: un baluardo in difesa dell'umanizzazione del lavoro

Giuditta Giuliano
Dottoranda - Università degli Studi di Foggia
giuditta.giuliano@unifg.it

Questa breve riflessione si propone di indagare il ruolo rivestito dalla creatività all'interno delle contemporanee realtà lavorative segnate dall'avvento della *technet economy*, chiedendosi se sia, effettivamente, possibile umanizzare il lavoro implementando l'attitudine ad essere creativi, senza pervenire a strumentalizzazioni della stessa unicamente guidate da logiche liberiste.

1. Creatività e complessità: il lavoro come attività ricca di senso

Da una revisione della letteratura sul tema, emergono aspetti chiave dell'agire creativo il quale, a partire dalla seconda metà del 900, ha abbandonato la sua connotazione tardoromantica di dote genetica innata per andarsi a configurare – grazie all'apporto delle più disparate discipline – come dotazione di ogni essere umano in quanto tale. In particolare, secondo la teorizzazione di Mel Rhodes (citato in Cinque, 2010, pp. 98-99) sarebbero quattro gli ambiti fondamentali entro cui questa qualità universale si esplicherebbe – le cosiddette "4 P" della creatività – ovvero: processi, prodotti, persone, capacità persuasive. In altri modelli analoghi la quarta variabile è stata sostituita da Place ("posto") e "sull'analisi del contesto si è concentrata soprattutto la ricerca più recente" (Cinque, 2010, p. 99).

Vicina all'idea gardneriana per cui la creatività dipende dall'incontro tra il tipo di intelligenza individuale prevalente e le condizioni socioculturali e contestuali che permettono il suo manifestarsi (Cinque, 2010), vi è Teresa Amabile (1996) con la sua "teoria componenziale". Stando a questa, in ambito lavorativo la creatività si manifesterebbe all'incrocio tra tre dimensioni: competenze, abilità di pensiero creativo e motivazione al compito, dimostrando come il livello di creatività dei singoli dipenda da quanto le skill possedute si vadano a sovrapporre ai loro interessi intrinseci più forti. L'importanza dei processi, perciò, si rende evidente laddove i contesti lavorativi sappiano valorizzare l'*agency* creativa delle persone, ad esempio offrendo numerose opportunità formative e occasioni abilitanti, in modo da realizzare quell'ideale di "Good Work" di gardneriana memoria (Loiodice, 2019), entro una dimensione che faccia della creatività un baluardo in difesa dell'*humanitas* piuttosto che la strategia più competitiva della *techné.*

Educare alla creatività in ambito lavorativo significa, dunque, "empowerizzare l'individuo" (Bruscaglioni in Costa, 2014, p. 47), formarlo nella sua interezza. E ciò è quanto mai importante nell'attuale economia postfordista, dove il capitale intangibile, caratterizzato dalla continua circolazione di idee, conoscenze e processi, assume un'importanza fondamentale. In questo scenario, perciò, il lavoratore è chiamato ad affrontare le sfide della complessità e ad essere estremamente flessibile ma, di contro, può diventare portatore di originalità attraverso le proprie idee e la propria storia personale. La creatività investe, dunque, sia individui che contesti, che per stimolare l'*agency* nei singoli devono farsi essi stessi creativi, stimolanti, fluidi, in quella dinamica processo-prodotto-persona-place cui si è già fatto cenno in precedenza. È solo così che i lavoratori potranno rendersi autori di attività ricche di senso e di partecipazione emotiva e non di un lavoro come mero mezzo di sostentamento materiale (Rossi, 2014).

2. Formare alla leadership con l'*arts based method*

A questo proposito, centriamo l'attenzione sul versante più propriamente artistico del concetto di creatività, citando due studi su corsi di formazione alla leadership condotti seguendo metodologie *arts based*. Nel primo, effettuato nel 2009 da Ladkin e Taylor, emerge come l'*arts based method* si distingua per quattro processi fondamentali che ne sono alla base, i quali non si verificano nell'ambito di approcci formativi convenzionali per le organizzazioni lavorative. Nello specifico parliamo di:

– trasferimento di competenze dall'ambito artistico a quello dei contesti organizzativi;
– tecnica proiettiva, attraverso cui, nei risultati fattuali degli sforzi artistici, i partecipanti possono rivelare pensieri e sentimenti interiori difficili da esprimere a parole;
– illustrazione dell'essenza: i metodi basati sulle arti possono consentire ai partecipanti di cogliere l'essenza di un concetto o di una situazione rivelando profondità e connessioni che difficilmente emergono attraverso modalità formative più lineari e convenzionali;
– realizzazione: la realizzazione stessa dell'arte può favorire un'esperienza immersiva di presenza in contrasto con la frammentarietà delle vite del nostro tempo[1] (Ladkin, Taylor, 2009, p. 56).

Successivamente Sutherland (2013), studiando l'apprendimento esperienziale situato di alcuni studenti MBA formati con metodo *arts based*, mette in luce come questa metodologia consenta la creazione di "spazi di lavoro estetici", cosa che porta a due conseguenze fondamentali:

1 Traduzione della sottoscritta.

– riflessività estetica, ovvero la possibilità di acquisire conoscenze attraverso la trasformazione attiva delle caratteristiche sensoriali-emotive delle proprie esperienze;
– de-routinizzazione: questa si verifica quando in uno spazio che i modelli mentali acquisiti collegano ad un determinato atteggiamento avviene qualcosa di dirompente rispetto alle nostre aspettative, sfidando la routine associata a tali spazi e, dunque, richiedendo nuove forme di *agency*.

3. Conclusioni

Le riflessioni e gli studi qui riportati – con particolare riferimento agli ultimi due casi – hanno l'intento di mettere in luce l'importanza di educare alla creatività – specie in ambito lavorativo – in una società complessa come quella attuale, dove la fluida ricchezza di umanità è costantemente esposta al rischio omologante e alla perdita di autodeterminazione. La principale sfida educativa, in tal senso, risiede nello stimolare un agire creativo che orienti l'esperienza lavorativa ai *significati* ancor prima che ai *prodotti*, facendo del decentramento tipico di ogni esperienza artistica che dir si voglia, uno strumento attraverso cui abilitare il singolo e al contempo creare società più inclusive. In tal modo sfuggendo alla trappola liberista che nei suoi proclami a suon di "be creative!" ripropone, dietro una retorica allettante, le logiche competitive, escludenti e produttivistiche dell'individualismo più sfrenato (Mould, 2018).

Bibliografia

Alessandrini G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
Amabile T.M. (1996). *Creativity in context: update to the social psychology of creativity*. Boulder CO: Westview Press.
Cinque M. (2010). La creatività come innovazione personale. Teorie e prospettive educative. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 3, 95-113.
Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione & insegnamento*, *12*(3), 41-54.
Loiodice I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Milano: FrancoAngeli.
Mould O. (2018). *Against creativity*. Verso Books.
Rossi B. (2014). *Educare alla creatività: Formazione, innovazione e lavoro*. Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
Sutherland I. (2013). Arts-based methods in leadership development: Affording aesthetic workspaces, reflexivity and memories with momentum. *Management Learning*, *44*(1), 25-43.
Taylor S., Ladkin D. (2009). Understanding arts-based methods in managerial development. *Academy of Management Learning & Education*, *8*(1), 55-69.

Protagoniste "ai margini": voci femminili nell'editoria per ragazzi del secondo dopoguerra

Cristina Gumirato
Dottoranda - Università Cattolica del Sacro Cuore
cristina.gumirato@unicatt.it

1. Spazi inediti per l'affermazione professionale femminile

Già da inizio Novecento la filiera editoriale e la circolazione libraria italiana si erano qualificate come luoghi d'elezione per l'affermazione del ruolo femminile in ambito lavorativo (Di Nicola, 2021). I recenti studi critici sul ruolo delle donne nell'editoria italiana del secondo Novecento (Cesana, Piazzoni, 2022; Di Nicola, 2012, 2021) tendono ad attribuire uno spazio per lo più marginale all'operato femminile nel campo della letteratura per l'infanzia del secondo dopoguerra (Farina, 2013; Lepri, 2021; Reggiani, 1998; Salviati, 2021).

Gli anni Cinquanta e Sessanta si sono rivelati in realtà uno spazio di indagine poco esplorato ma particolarmente prolifico, dove le figure coinvolte erano diverse e investite di vari ruoli professionali: autrici, traduttrici, critiche, consulenti, studiose, bibliotecarie. Ciò che le accomunava era il tentativo di promuovere e diffondere la letteratura per ragazzi, far sì che anche il cittadino più giovane potesse accedere liberamente e democraticamente alla cultura.

Tale consapevolezza trova origine all'interno di un filone di ricerca dedicato all'analisi dell'evoluzione della Letteratura per l'infanzia nel contesto europeo dal secondo dopoguerra agli anni Ottanta, dove appare centrale il ruolo svolto da IBBY (International Board on Books for Young People), fondata nel 1952 da una figura femminile d'eccezione, Jella Lepman (1891-1970). IBBY è ancora oggi un'associazione internazionale per la promozione della lettura e della letteratura tra le nuove generazioni, e lo studio dei primi decenni della sua esistenza è fondamentale per ricostruire le dinamiche internazionali che contribuirono allo sviluppo della riflessione critica sulla disciplina.

L'analisi dei principali canali comunicativi, attraverso i quali alcune istituzioni italiane furono coinvolte nel progetto internazionale della Lepman, ha permesso di riportare alla luce alcuni di questi profili femminili, svelando un caleidoscopico mosaico di esistenze attive nella promozione della lettura. Inizialmente, esse trovarono spazio di affermazione all'interno del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, prima sede della sezione di IBBY Italia, e nella redazione della rivista "Schedario" (1953-1998), primo periodico italiano dedicato alla riflessione critica sulla letteratura per l'infanzia con una prospettiva internazionale.

Fin dai primi anni di vita il bollettino fiorentino si avvalse del contributo di Maria Bartolozzi Guaspari, segretaria di redazione, scrittrice e studiosa di letteratura giovanile che con costanza ed energia riuscì a far funzionare per lunghi anni gli ingranaggi della macchina culturale di "Schedario"; di Laura Draghi, fine traduttrice e studiosa delle opere di Paul Faucher (più noto come *Père Castor*) che conobbe in prima persona e che contribuì a portare in Italia, ma anche Carla Poesio, scrittrice per ragazzi, saggista e pioniera negli studi critici sulla letteratura per l'infanzia internazionale. La Poesio si era avvicinata al centro culturale fiorentino grazie alla sua propensione per le curiosità letterarie e linguistiche e nel tempo divenne un punto di riferimento indiscusso. Tra le figure indagate, su Carla Poesio iniziano a concentrarsi studi più recenti (Fabrizzi, 2020; Lepri, 2021), favoriti in particolare dalla documentazione conservata nel Fondo Carla Poesio presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università Roma Tre.

Furono sempre la Draghi, la Guaspari e la Poesio, però, nel corso degli anni Sessanta e Settanta, a uscire dai confini toscani e a intercettare, per affinità di spirito e di ideali, l'operato di altre donne nel contesto italiano e straniero, come Donatella Ziliotto, Anna Maria Bernardinis e Laura Colonnetti.

2. Nuovi sentieri da percorrere tra carteggi, diari e scritture "ai margini" della storia

I rapporti di amicizia che intercorrevano tra queste figure contribuivano a intessere legami forti e duraturi con delle ricadute anche sul piano lavorativo. Ciò che contraddistinse la loro attività fu la creazione di un vero e proprio circolo "esclusivo", non perché inaccessibile o avverso alle figure maschili impegnate nell'ambito, ma perché guidato da un'unità d'intenti e di spirito che lo qualificava come spazio privilegiato di affermazione personale e professionale e di riflessione sui libri per ragazzi.

Le figure fin qui brevemente delineate sono rimaste però nell'ombra, sommerse dallo scorrere del tempo e dall'incedere degli eventi e rese invisibili dal protagonismo per lo più maschile del settore. La ricerca condotta all'interno di vari archivi storici ha permesso di riportare alla luce alcuni nomi che contribuirono in maniera decisiva all'evoluzione della letteratura per l'infanzia italiana: si trattava di lavoratrici instancabili, cuori pulsanti delle istituzioni alle quali afferivano, ma che restavano nelle retrovie, presenze silenziose all'interno degli ingranaggi culturali del tempo e alle quali la storia dell'editoria e della letteratura per l'infanzia ha riservato spesso uno sguardo discontinuo e di superficie. Ciò che potrebbe restituire voce a queste protagoniste nascoste è uno scrupoloso lavoro d'archivio che proceda oltre il contesto fiorentino e le pagine di "Schedario" per approdare all'interno degli archivi privati o delle case editrici per le quali collaboravano. L'esplorazione di carte, corrispondenze, diari, pareri di lettura e appunti "a margine" permetterebbe di riportare alla luce frammenti di vite spese a favore della promozione dell'infanzia lettrice, facendo chiarezza sulle tappe evolutive della letteratura per l'infanzia nel

nostro Paese, ma soprattutto rivalutando l'operato professionale di molte donne del secondo dopoguerra, che con fatica e dedizione riuscirono ad affermarsi nel mondo delle professioni librarie pur restando, proprio come le loro scritture, "ai margini" della storia.

Bibliografia

Cesana R., Piazzoni I. (2022). *L'altra metà dell'editoria. Le professioniste del libro e della lettura nel Novecento.* Vicenza: Ronzani.

Di Nicola L. (2012). Dalla parte dell'ombra. Donne e editoria. *Nuovi annali della Scuola speciale per archivisti e bibliotecari*, 26, 157-171.

Di Nicola L. (Ed.). (2021). *Protagoniste alle origini della Repubblica. Scrittrici, editrici, giornaliste e sceneggiatrici italiane.* Roma: Carocci.

Fabrizzi M. (2020). *Fondo Carla Poesio. Inventario.* Retrieved April 13, 2023, from Fondo Carla Poesio (premiolauraorvieto.it).

Farina L. (Ed.). (2013). *La casa delle meraviglie: la Emme edizioni di Rosellina Archinto*. Milano: Topipittori.

Lepri C. (2021). Il Fondo Poesio del MuSEd: un cantiere aperto per lo studio della letteratura per l'infanzia. In A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (Eds.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive* (pp. 507-526). Macerata: Eum.

Reggiani C. (1998). *Il volo di un martin pescatore. Ritratto di Donatella Ziliotto: un'intellettuale per l'infanzia, dalla televisione all'editoria, alla narrativa.* Trieste: Einaudi Ragazzi.

Salviati C. I. (2021). *Nuove edizioni romane: libri che continuano a fare storia*. Milano: Giunti.

Necessità del lavoro e orientamento professionale dei giovani nel Bollettino della Gioventù Italiana del Littorio (1941-1942)

Rossana Lacarbonara
Dottoranda - Università del Salento
rossana.lacarbonara@unisalento.it

1. Premessa

La ricerca presentata è stata condotta all'interno del fondo del Comando Federale di Lecce della Gioventù Italiana del Littorio conservato presso l'Archivio di Stato di Lecce. Tale fondo custodisce fascicoli datati a partire dal 1930, quindi concernenti in realtà l'attività dell'Opera Nazionale Balilla (Betti, 1984), al 1951. La documentazione conservata consiste in numerose carte di carattere amministrativo, quali carteggi, comunicazioni del comando generale e tra i diversi comandi federali e l'organizzazione delle attività che il comando di Lecce organizzava e gestiva nel territorio, oltre ai fascicoli del personale. Sono conservati, inoltre, i Bollettini del Comando Generale della G.I.L., uno dei due organi di stampa dell'associazione – il secondo era Passo Romano, continuazione di Gioventù Fascista, diretto da Achille Starace (Addis Saba, Alfassio Grimaldi, 1973) – oggetto della ricerca presentata.

La scelta di concentrare la disamina sull'anno 1941-1942 è dovuta ad un cambiamento della linea editoriale del Bollettino avvenuta a partire dal 1941: nelle annualità precedenti la pubblicazione riportava notizie riguardanti l'attività del comando Centrale, le statiche sul tesseramento, i risultati delle gare ginniche, le direttive sui corsi premilitari e professionali senza lasciare molto spazio ad articoli dedicati alle problematiche e al modello pedagogico dell'associazione. A partire dell'agosto del 1941 la struttura della rivista fu completamente rinnovata: furono aggiunte rubriche dalle quali emergono le problematiche e le azioni legate all'orientamento, alla formazione e all'attività professionale e la funzione del lavoro stesso nel modello pedagogico della G.I.L.

2. La Gioventù Italiana del Littorio

La Gioventù Italiana del Littorio (R.D.L. 27 ottobre 1937 n. 1839) fu un "organizzazione unitaria e totalitaria delle forze giovanili del Regime fascista", posta alle dirette dipendenze del Partito, con il motto di "Credere – obbedire – combattere". Nelle pagine del Bollettino del Comando Generale trovano conferma gli obiettivi stabiliti dalla legge: la preparazione spirituale, sportiva e premilitare; l'assistenza

svolta attraverso il patronato, i campi e le colonie climatiche e l'istituzione e il funzionamento di corsi, scuole, collegi, accademie aventi come finalità la preparazione e l'orientamento professionale dei giovani italiani. L'obiettivo che la G.I.L. si proponeva di raggiungere era "una formazione integrale del giovane" il quale doveva rispondere alle caratteristiche del fascista perfetto: produttore e soldato. Essa andò ad incrementare le attività che precedentemente erano state proprie dell'O.N.B., ampliandole con nuove manifestazioni allo scopo di potenziare al massimo lo spirito competitivo dei giovani iscritti ed il loro sentimento di solidarietà comunitaria e di fedeltà alla Patria e al Duce (Giansanti, 2017).

3. La formazione e l'orientamento professionale del Bollettino del Comando Generale G.I.L.

Punto di partenza della riflessione proposta è un articolo pubblicato all'interno del n. 20 dell'agosto 1941 in una rubrica a firma di Roberto Giordani intitolata "L'uomo e l'Opera", nel quale si ritrova la definizione dello stesso concetto di lavoro, si legge infatti: "Per lavoro in genere s'intende un'azione qualsiasi indirizzata ad uno scopo".

Il concetto di lavoro inteso come elemento vitale emerge all'interno della rubrica "I Problemi della GIL" del n. 21 del settembre 1941, a firma di Fernando Feliciani, nel quale l'autore scrive: "qui non si tratta di individuare un lavoro produttivo ma di concepirlo come necessità di vita. Il 'chi non lavora non mangia' si trasforma in 'chi non lavora non vive' come segno di destino immancabile che attende tutte le generazioni" (Feliciani, 1941, p. 682).

Alla luce di quanto detto è riportata una conseguente considerazione: "se per mangiare, come atto materiale di esistenza, può essere sufficiente una conoscenza tecnica anche esemplare della professione, e giungere al salario come forma numerica, per vivere come personalità che crede in sé stessa soltanto attraverso il collettivismo della società che la possiede, concorre una coscienza particolare della propria professione". Soltanto attraverso essa il cittadino fascista poteva "sentire l'orgoglio di essere un soldato e di creare, giorno su giorno, con tutte le proprie facoltà, fisiche, spirituali e intellettuali, per i propri figli che garantiscono la sua Patria" (Feliciani, 1941, p. 682).

L'"io" quindi viene concepito in relazione alla Patria e alla professione, creando un intimo rapporto tra l'individuo e la sua professione.

Con queste premesse la G.I.L. aprì il Centri di Lavoro, impostati nella ferrea convinzione che "l'elemento primo della persona, del 'cittadino nuovo' sia costituito dall'orgoglio della produzione e della aderenza dell'individuo alla professione" (Feliciani, 1941, p. 684).

La G.I.L. sosteneva la funzione spirituale della professione e i suoi scopi erano quello di fornire ai giovani la conoscenza indiretta – ovvero sotto forma di testi, illustrazioni e documentazione cinematografica; diretta – tramite le visite, una presa di coscienza diretta delle diverse occupazioni; e pratica – attraverso la speri-

mentazione "pratica" del genere di lavoro che i giovani avevano già conosciuto indirettamente e direttamente.

Sulla base dei principi dottrinali del fascismo, che poneva il lavoro come indice di affermazione della nazionalità e metro di valutazione sociale, si mosse anche l'attività scientifica, sia a livello locale sia a livello nazionale. Ne sono esempio i convegni sul tema del lavoro giovanile e dell'orientamento professionale. Riportata sul n. 24 dell'ottobre del 1941 è l'esperienza del Convegno di Ravenna, svoltosi nei giorni 29-30 settembre e 1° ottobre 1941, alla presenza di rappresentanti del partito e del ministero dell'Educazione Nazionale, nel quale fu evidenziata la correlazione tra le agitazioni del dibattito intorno al tema del lavoro e lo stato di guerra in corso quale manifestazione del senso di responsabilità dei giovani fascisti nei confronti delle problematiche della ricostruzione legate al futuro dopoguerra. Ciò che emerse è come la formazione dovesse passare attraverso le attività della stessa G.I.L. e come tutta l'organizzazione giovanile fosse permeata dall'elemento lavoro.

Tutte queste attività che ruotano intono al concetto di lavoro furono al centro dell'opera della Gioventù Italiana del Littorio sino a quando con R.D.L. 2 agosto 1943, n. 704 i suoi compiti furono ridistribuiti al Ministero della guerra ed a quello dell'educazione nazionale a seconda della rispettiva competenza.

Bibliografia

Addis Saba M., Alfassio Grimaldi U. (1973). *Gioventù italiana del littorio: La stampa dei giovani nella guerra fascista*. Milano: Feltrinelli.

Betti C. (1984). *L'opera nazionale balilla e l'educazione fascista* (Vol. 370). Firenze: La Nuova Italia.

Giansanti G. (2017). La politica pedagogica fascista: l'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio. *Il Pensiero Storico. Rivista italiana di Storia delle Idee*, 2, 122-150.

Ghizzoni C.F. (2014). *Scuola e lavoro a Milano fra Unità e fascismo. Le civiche Scuole serali e festive superiori (1861-1926).* Lecce: Pensa multimedia.

Scaglia E. (2019). «Scuola Italiana Moderna» e l'umanesimo del lavoro negli anni del fascismo. In F. Togni (Ed.), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro* (pp. 243-258). Roma: Studium.

Fonti Archivistiche

Archivio di Stato di Lecce (1941). Gioventù Italiana del Littorio – Comando Federale di Lecce. Bollettino del Comando Generale.

Testi e immagini per un nuovo umanesimo del lavoro

Amalia Marciano
Dottoranda - Università degli Studi di Salerno
ammarciano@unisa.it

1. Premessa

Il contributo muove le sue riflessioni dall'obiettivo 8 dell'Agenda 2030 che punta al binomio "Lavoro dignitoso e crescita economica" e si avvale di numerosi studi sui testi narrativi con immagini e parole che intercettano il tema del lavoro. Si tenterà di sottolineare il valore pedagogico del "sapere narrativo" quale congegno epistemologico che elimina gli automatismi della percezione e restituisce senso alla complessità del mondo.

Il lavoro, quando viene affiancato all'aggettivo "minorile" ed entra tra le pieghe della narrazione per l'infanzia, assume le forme della denuncia, diventando emblema di un'infanzia tradita, lontana da tutte le qualità e le "sembianze" riferibili ad essa: allegria, vivacità, intuizione, fragilità, irriverenza e dolcezza.

2. Lavoro narrato, lavoro illustrato

L'Approdo di Shaun Tan è un "*graphic novel* senza parole" (Tan, 2020) che racconta "la storia di un migrante attraverso silenziosi disegni a matita" (Tan, 2008). Il protagonista, costretto da circostanze avverse a partire dalla propria patria e a lasciare la famiglia per iniziare una nuova vita in un luogo sconosciuto, trova una casa e un lavoro e incontra altri migranti che gli raccontano vicende di guerra, fuga e sfruttamento. Scopre che ciò che li accomuna è il dolore, ma anche la possibilità di un riscatto in un contesto che si spera più favorevole. Incontri che di volta in volta interrompono il silenzioso ritmo della narrazione dalle tinte ocra e seppia, assumendo i toni del grigio e del nero; come la donna che racconta di essere arrivata in quel luogo immaginifico e surreale, perché in fuga da una "tenebrosa fabbrica, irta di camini" (Negri, 2009, p. 55) dove era stata costretta a lavorare quando era ancora una ragazzina. La tecnica del flashback, affidata al racconto e alle immagini, è sottolineata dai contorni delle vignette che si trasformano in fotogrammi con bordi logori e consumati dal trascorrere degli anni e della memoria. Le immagini, distanziate l'una dall'altra e disposte in ordine, contribuiscono a rendere incalzante il ritmo narrativo. Le tavole raccontano di un'infanzia negata, simboleggiata da un libro probabilmente di favole, riposto in un cassetto evidentemente chiuso a chiave. Al suo posto, nelle mani della bambina, una vanga (Fig. 1).

La storia di questa giovane è uguale a quella di molte altre donne, costrette da bambine a un lavoro disumanizzante.



Fig. 1: Shaun Tan, *L'Approdo*, s.p.

Questo straordinario prodotto narrativo racconta in maniera privilegiata ciò che è difficile raccontare con le parole e chiede all'immagine di veicolare importanti temi e sentimenti.

Tan, disegnatore attento, amplifica e potenzia la narrazione restituendo la coralità della storia con un'emblematica rappresentazione del lavoro minorile, in una vignetta che occupa tutta la pagina, richiamando, così, il lettore alla riflessione. La narrazione riprende il suo ritmo dalla fuga dalla fabbrica fino al viaggio verso la libertà (Fig. 2).



Fig. 2: Shaun Tan, *L'Approdo*, s.p.

Altri albi illustrati o *picture book* potrebbero essere selezionati a titolo esemplificativo per evidenziare il cambio paradigmatico della funzione letteraria del lavoro che, da occupazione disumanizzante sapientemente illustrata da Shaun Tan ne *L'Approdo* e nella magistrale rappresentazione del grigiore alienante del lavoro in *Cicala*, diventa possibile dimensione virtuosa di futuro: ad esempio, attraverso la semplice immediatezza dei *concept book.* Si pensi al *Libro dei mestieri* di Richard Scarry (2015), in cui ogni disegno racconta con allegria e fantasia inesauribili attività e mestieri diversi, oppure alle coloratissime pagine degli albi illustrati, come *Il grande libo dei mestieri* di Éric Puybaret (2014), un albo stravagante e fantasioso, come i sogni e i giochi dell'infanzia. Una piccola miniera di avventure e luoghi fantastici dalla quale lettrici e lettori possono trarre spunto per ampliare le proprie conoscenze sul mondo del lavoro, confortati dal fatto che alla parola *mestiere,* per un po' di tempo, non farà eco concretezza e responsabilità ma soltanto possibilità e intrepide immaginazioni.

Un ottimo lavoro di Iban Barrenetxea (2016) è un albo illustrato, piccolo e maneggevole, che racconta la storia di un falegname dalle mani d'oro che fra "indicibili calamità, gigantesche fatalità, tremende contrarietà e spaventose tragedie" riuscirà pur sempre a fare "*un ottimo lavoro" (*Barrenetxea, 2016).

Un'altra proposta valida e originale che, oltre a presentare le diverse tipologie di lavoro, offre un'importante riflessione sugli adulti e le problematiche riferibili al mondo del lavoro è l'albo illustrato di Anselmo Roveda, *Al Lavoro!* (2012).

Da sfogliare in verticale, proprio come un block notes o un quaderno di lavoro, l'albo si apre con gli articoli 1 e 4 della Costituzione italiana e segue due tracce narrative, quella delle parole e quella delle immagini.

La trama intessuta da Anselmo Roveda è molto semplice, incentrata sul piccolo protagonista impegnato a capire qualcosa sul mondo del lavoro di cui sente tanto parlare e rispetto al quale tutti gli chiedono: "Cosa vuoi fare da grande?". Egli pensa ai diversi lavori, quelli duri, quelli in giro per il mondo, quelli tranquilli, quelli da cercare altrove, ma anche al lavoro che non c'è; al lavoro che è un diritto e un dovere; al lavoro che deve piacere.

Parafrasando celebri fotografie e dipinti, i disegni dal tratto leggero della mano di Sara Ninfali e i toni pastello trasformano alcuni eroi del lavoro in uno zoo divertente e colorato, a tratti nostalgico per un mondo che potrebbe essere e che spesso non è; dai primi astronauti sbarcati sulla luna al ritratto di Pablo Picasso, da Charlie Chaplin tra i due giganteschi ingranaggi al Quinto Stato.

I personaggi di questo piccolo albo, nei panni dei lavoratori, hanno tutti corpi umani ma visi di uccelli. Creature che, se vogliono, possono spiccare il volo.

3. Conclusioni

Davanti al libro si vive un'esperienza di crescita: "Nell'universo infinito della letteratura s'aprono sempre altre vie da esplorare, nuovissime o antichissime, stili e forme che possono cambiare la nostra immagine del mondo" (Calvino, 2021, p. 12).

Parole e immagini capaci di trasformarsi in tante narrazioni possibili, che conducono ad una ri-significazione del lavoro all'interno dell'immaginario infantile.

È, dunque, auspicabile un dialogo letterario, pedagogico, culturale e politico sui traguardi che l'umanità si è imposta di raggiungere entro il 2030, che si possa avvalere di uno scaffale narrativo dedicato al lavoro, quale risorsa ineludibile per sensibilizzare e educare le nuove generazioni ad un mondo che sta cambiando e, chiede aiuto. Del resto, laddove vi è educazione, vi è scambio e intreccio di narrazioni (Demetrio, 2012, p. 73).

Bibliografia

Acone L. (2017). Dalla retorica del lavoro alla pedagogia del lavoro. Doveri, mestieri, bambini e ragazzi nella 'rivoluzione' letteraria di fine Ottocento. *Metis*, 1, 5-12.

Barrenetxea I. (2016). *Un ottimo lavoro*. Roma: Sinnos.

Calvino I. (2021). *Lezioni americane Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Oscar Mondadori.

Demetrio D. (2012). *Educare è narrare*. Milano-Udine: Mimesis.

Puybaret E. (2014). *Il grande libro dei mestieri*. Torino: Giralangolo.

Roveda A. (2012). *Al lavoro!* Cosenza: Coccole books.

Scarry R. (2019). *Il libro dei mestieri*. Milano: Mondadori.

Tan S. (2016). *Cicala*. Latina: Tunué.

Tan S. (2018-2020). *L'approdo*. Latina: Tunué.

Dalla balia alla figura dell'educatore. L'umanesimo del lavoro nei servizi assistenziali ed educativi per la prima infanzia

Sofia Montecchiani
Docente a contratto - Università degli Studi di Macerata
s.montecchiani2@unimc.it

1. Le origini

In riferimento al drammatico problema dell'infanzia abbandonata, la questione della professionalizzazione del personale impiegato nei servizi assistenziali è stata considerata a lungo secondaria, specie se contrapposta alla gravità delle condizioni igienico-sanitarie in cui versavano gli istituti e alle criticità economico-sociali dei contesti esaminati. Di fatto, bisognerà attendere il XIX e ancor più il XX secolo, quando si affermarono teorie pedagogiche sempre più oggettive e puerocentriche, per far sì che si imponesse a livello nazionale un'autentica riflessione sul ruolo e sulle competenze di coloro che operavano nell'ambito dell'assistenza alla prima infanzia.

Questa necessità si legava principalmente a due macro-evoluzioni concettuali che segnarono il passaggio tra età moderna e contemporanea, ovvero, la trasformazione del concetto e della concezione di "infanzia", che nel tempo è divenuta una *reale* categoria sociale, detentrice di potenzialità, diritti e doveri, e connotazioni proprie; e in secondo luogo, l'inderogabile superamento del mero intervento assistenziale, legato ai tradizionali intenti caritativi dell'apostolato cattolico – spesso esclusiva "forza motrice" del settore mutualistico –, a favore dello sviluppo in senso educativo delle pratiche, dei servizi e dei luoghi dedicati alla prima infanzia, garantendo una svolta nelle modalità di cura e tutela dei bambini, a sostegno della cultura del dialogo e dell'umanizzazione dell'educazione (Scaglia, 2020; Montecchiani, 2021).

In questo senso, dunque, fu proprio tra Otto e Novecento che iniziò a delinearsi un nuovo – o forse un primo – umanesimo del lavoro riferito ai servizi per la prima infanzia, che diede effettivamente avvio a quel complesso *iter* verso l'affermazione e il riconoscimento a livello legislativo, ideologico, economico, politico e sociale delle figure di riferimento in essi impiegate.

2. La valorizzazione delle professioni educative

Pur non potendo ricostruire in maniera esaustiva l'intero itinerario percorso dalle professioni educative in favore della loro legittimazione, risulta opportuno richia-

mare alcune delle prime esperienze formative attivate nel territorio nazionale.

Tra il XIX e il XX secolo, accanto al potenziamento della dimensione igienico-sanitaria, che garantì l'abbassamento del tasso di mortalità infantile e migliori condizioni di vita e lavoro all'interno delle istituzioni assistenziali, grazie all'affermarsi delle moderne prospettive pedagogiche, furono istituiti i primi veri corsi professionali dedicati al personale degli istituti che svolgevano attività di assistenza ed educazione della prima infanzia e della maternità.

A questo riguardo, vale la pena citare per esempio l'impegno del dott. Ernesto Cacace, il quale, oltre ad essere il principale promotore della nipiologia, riuscì nei primi anni del Novecento a dar vita a una serie di iniziative formative che compendiavano sistematicamente sapere medico e pedagogico, come la cattedra ambulante di igiene infantile o l'istituzione nel 1916 del primo corso complementare d'igiene della prima infanzia presso l'Università di Napoli. O ancora, le sollecitazioni proposte dal dott. Ernesto Soncini, considerato uno dei padri fondatori della puericultura italiana, intorno alla quale nella prima metà del Novecento pubblicò importanti trattati, tra cui *Puericultura pratica* e *Memoriale della mamma*, in cui affrontava i fondamenti dell'assistenza igienica della prima infanzia, oltre che della pubertà, della gravidanza e dell'allattamento (Caroli, 2014).

Un ulteriore ampliamento dell'"offerta formativa" delle professioni assistenziali ed educative si registrò poi con la nascita dell'ONMI-Opera Nazionale per la protezione della maternità e dell'infanzia, che a partire dagli anni Venti e Trenta del Novecento, assunse la responsabilità amministrativa della maggior parte dei servizi di beneficenza e assistenza pubblica, ai quali furono associati altresì interventi prettamente educativi. Durante la prima epoca fascista, infatti, parallelamente a una riforma organizzativa dell'ambito assistenziale, si impose una decisiva modernizzazione del personale specializzato, per cui furono avviati corsi di puericultura per medici e levatrici, vennero istituite scuole teorico-pratiche per la professione di assistente sanitaria visitatrice di igiene materna e infantile, per le assistenti sanitarie scolastiche e per le vigilatrici scolastiche, e quelle per l'esercizio della professione di bambinaia (Bettini, 2008).

Nel lungo percorso di affermazione professionale dell'educatore è parimenti necessario menzionare la nascita nel 1957 dell'ANEGID-Associazione Nazionale Educatori Gioventù Disadattata, prima associazione di educatori in Italia con cui furono primariamente descritti in maniera formale in uno statuto i tratti della professione dell'educatore, del suo ruolo e delle sue competenze, pur riconoscendo come ambito di intervento prioritario quello della marginalità (ANEGID, 1965).

Nel corso degli anni Sessanta nacquero poi le scuole di preparazione per educatori specializzati o di comunità, alle quali negli anni Settanta si affiancarono embrionali iniziative universitarie, sempre riferite a contesti di marginalità (Fasan, 2019).

Un vero *turning point* per la formazione professionale si registrò successivamente negli anni Novanta, quando sulla scia del dibattito scientifico, accademico e politico, fu ufficialmente istituito il Corso di laurea in Scienze dell'Educazione, volto a valorizzare quell'imprescindibile nesso tra teoria e prassi che lega la peda-

gogia all'agire educativo e a conferire una precisa competenza professionale al personale educativo (Iori, 2018). Un significativo traguardo che, in tempi recenti, ha inoltre trovato valorizzazione normativa, soprattutto grazie alla Legge 13 luglio 2015, n. 107, con cui fu anche istituito il *Sistema integrato 0-6*, sia tramite l'approvazione della Legge di bilancio 205/2017, art. 1, commi 594-601, contenenti espressamente le norme di disciplina delle professioni educative.

Bibliografia

Associazione Nazionale Educatori Gioventù Italiana Disadattata (Ed.). (1965). *L'educatore nelle istituzioni educative e la sua posizione nel mondo assistenziale italiano: resoconto del 1° Congresso Nazionale A.N.E.G.I.D., Roma 14-16 maggio 1963*. Roma: Ist. grafiche E.N.S.

Bettini M. (2008). *Stato e assistenza sociale in Italia. L'Opera Nazionale maternità e infanzia, 1925-1975*. Livorno: Erasmo.

Caroli D. (2014). *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*. Milano: FrancoAngeli.

Fasan G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, *XX* (3), 77-87.

Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.

Montecchiani S. (2021). *Per una storia dell'assistenza ed educazione dell'infanzia abbandonata nelle Marche. Il brefotrofio di Osimo dal primo Ottocento al secondo dopoguerra*. Macerata: Eum.

Orefice P., Carullo A., Calaprice S. (Eds.). (2011). *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: Cedam.

Scaglia E. (2020). *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3* (Vol. 2). Roma: Studium.

Tra disincanto e ri-costruzione: il lavoro e la ricerca del simbolo nell'era digitale

Patrizia Nunnari
Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
patrizia.nunnari@uniroma3.it

Nell'antica Grecia gli incroci, le sorgenti, i pozzi e i boschi erano abitati da divinità, ninfe e demoni che proiettavano gli psichismi di una soggettività animata da profonda spiritualità. L'inconscio – ci ricorda Jung (2011) – era ancora presente nella percezione della natura perché non era stato interiorizzato: albergava quella indifferenziazione fra interno ed esterno, fonte inesauribile di elementi simbolici e psichici profondi.

Con la rivoluzione scientifica, a partire da Cartesio e Newton, i luoghi hanno via via assunto l'aspetto di spazi vuoti, da misurare e la loro valenza spirituale si è via via ridotta, assumendo sempre più un posto marginale nell'esistenza intrapsichica e interpersonale. Oggi è facile percepire l'inquietante globalizzazione degli stessi spazi consumistici, "i non luoghi" (Augè, 2009) in ogni parte del mondo, funzionali e rassicuranti per l'"Homo Consumens" (Bauman, 2007). I luoghi di lavoro sono pensati soprattutto per le funzioni che devono svolgere: trascurano giocoforza bellezza, storia, cura. Sembrerebbe si sia persa l'importanza dei luoghi, la memoria di una loro abituale frequentazione anche per ragioni legate a riti e tradizioni attraverso cui venivano tramandati consuetudini sociali e simboli legati all'incontro e a una sensibilità estetica.

Nell'era elettronica le categorie dello spazio nel quale poter stare e del tempo nel quale vivere la "durata" di bergsoniana memoria sembrano essersi dissolte nella simultaneità delle azioni, nelle "vite di corsa" (Bauman, 2009), nelle vertiginose velocità dei mezzi di trasporto e di comunicazione; notissime le riflessioni di Bauman intorno all'epoca nella quale siamo inesorabilmente gettati.

L'uomo dunque vivrebbe in un mondo per il quale i comportamenti non fanno in tempo a diventare rassicuranti abitudini, e l'identità sembra essere una maglietta da cambiare appena passi di moda, assieme a quelle lezioni del passato che non sembrano avere più un valore orientativo per l'esistenza, lasciando spazio all'idea che la cultura abbia il disvalore del disimpegno, della discontinuità e dell'oblio.

Lo stesso "sistema degli oggetti" nel quale siamo gettati conferma questa povertà dei significati. Tanto più gli oggetti sono ricchi di funzionalità, tanto meno di significanza, così miniaturizzati da escludere un rapporto con la naturale morfologia del corpo umano, col suo sforzo fisico che un tempo neanche tanto lontano esprimeva il lavoro: si pensi agli attrezzi poco ergonomici usati in agricoltura. Oggi

il rapporto con gli oggetti richiede una gestualità fine e periferica, quando non intervenga un subitaneo riconoscimento facciale. Di fronte all'oggetto multifunzionale, l'uomo sta divenendo iper-disfunzionale, patologicamente introspettivo nel controllo digitale, solipsistico della realtà. La gestualità ora negata, che era pratica neuro-muscolare, libidica, di vera relazione con l'oggetto sembra – per Baudrillard (2004) – essere stata assorbita dal mito funzionalista del segno-gesto, il cui sforzo minimale, compiuto in un tempo che ha perso durata, potrebbe esporre l'umano all'irresponsabilità dell'azione compiuta.

L'uomo dipenderà dai nuovi mezzi di comunicazione allo stesso modo in cui oggi dipende dai suoi occhiali o dall'apparecchio acustico, osserva acutamente Augé (2009), e la miniaturizzazione dei dispositivi come pure la loro multifunzionalità stanno creando una contiguità nel nostro modo di pensare e di condurre la nostra esistenza tra il naturale e l'artificiale su cui bisognerebbe ancora tanto riflettere.

Una ri-trovata valenza simbolica degli spazi, la cura del tempo della creazione mentale e pratica fatta di incubazioni e ricorsività, come anche un rinnovato rapporto con gli oggetti, "medium simbolici" piuttosto che meri utilizzabili, sembrerebbero essere alcune delle sfide alle quali dedicare riflessioni e proposte, soprattutto in relazione alla formazione dei docenti nella scuola.

Ecco allora la proposta di creare insieme a insegnanti ed educatori, nell'ambito di un aggiornamento continuo, installazioni educative condivise che mostrino, attraverso una rappresentazione ragionata di oggetti di vario genere (abbassalingua, cartoni, *post it*, fili di lana, scatole, libri, *foulard*, conchiglie, etc.) progettualità di apprendimento in rete, le cui forme concrete e meta-cognitive siano in grado di richiamare la simbolicità degli oggetti nel rapporto, dei linguaggi e dei Saperi, attraverso uno sguardo sistemico di associazioni inaspettate, nell'esercizio di quel movimento del pensare assimilabile alla cifra epistemologica della complessità (Morin, 2021).

Bibliografia

Augé M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*, Milano: Eléuthera.
Baudrillard J. (2004). *Il sistema degli oggetti.* Milano: Bompiani.
Bauman Z. (2007). *Homo Consumens. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi.* Trento: Erickson.
Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
Morin E. (2021). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
Jung C.G. (2011). *L'analisi dei sogni. Gli archetipi dell'inconscio. La sincronicità*. Torino: Bollati-Boringhieri.

Mestieri e professioni antiche e nuove nella collana *Biblioteca di Lavoro* di Mario Lodi

Silvia Pacelli
Dottoranda - Università degli Studi Roma Tre
silvia.pacelli@uniroma3.it

1. *Biblioteca di Lavoro*: un progetto editoriale innovativo

La collana *Biblioteca di Lavoro* viene pubblicata tra il 1971 e il 1979 dall'editore fiorentino Luciano Manzuoli, sotto la direzione di Mario Lodi con la collaborazione di un gruppo di educatori afferenti al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), e consiste in una raccolta di 130 fascicoli. Il progetto si inserisce in un contesto storico ben definito e in forte transizione e interpreta le idee pedagogiche, sociali e politiche espresse da Lodi e dagli educatori d'avanguardia del MCE, i quali, in quegli anni, si fecero portavoce di un'idea di scuola "rinnovata" e guidarono i movimenti sociali propulsori di molte delle riforme dal basso poi attuate nel mondo della scuola (Rizzi, 2021).

La *Biblioteca di Lavoro* nasce con l'intento di fornire a bambini e ragazzi strumenti per leggere la realtà con spirito critico e educare alla democrazia proponendo agli insegnanti dispositivi alternativi al libro di testo per rinnovare la didattica scolastica (Di Santo, 2022). Le pagine della collana non censurano i problemi politici e sociali, ma anzi largo spazio è lasciato alle riflessioni su temi educativi e civili: molti sono, per esempio, i fascicoli che illustrano mestieri antichi e nuove professioni. In questo contributo si vuole brevemente rivolgere lo sguardo verso questo impegno, guardando ai numeri di *Biblioteca di Lavoro* alla luce degli interventi del maestro Lodi poi confluiti nel volume *Cominciare dal bambino* (1977).

2. Cambiare la scuola per cambiare la società

In tutti i fascicoli della collana, la ricerca pedagogico-didattica si fonde con la politica con l'intento programmatico di aprire la scuola ai problemi dell'ambiente sociale circostante e attivare una lotta unitaria con il movimento operaio. L'assunto centrale è che per cambiare la società sia necessario cambiare prima di tutto la scuola, la quale sarebbe dovuta divenire un'istituzione inclusiva – e non più selettiva su base di classe – volta alla formazione di un uomo "sociale", in grado di leggere criticamente la realtà e le contraddizioni al suo interno (Lodi, 1977, p. 17).

Anche grazie al successo dello sceneggiato televisivo *Diario di un maestro* (De Seta, 1973), la questione scolastica negli anni Settanta diviene al centro del di-

battito sociale e movimento operaio e scolastico si saldano (Galfrè, 2017). Questo avvicinamento appare evidente in alcuni numeri della collana. In *L'unione fa la forza* (Testo collettivo, 1971), una classe decide di destinare i fondi della propria cassa comune per sostenere gli operai in sciopero. Nel fascicolo *L'indagine operaia* (Testo collettivo, 1972), Lodi racconta il tentativo di far visitare alla propria classe una fabbrica per svolgere una ricerca sulle condizioni di vita degli operai. In *Consiglio di fabbrica da parte dei bambini* (Bonavita, De Simone, Mancini, 1977) sono invece gli operai che riflettono sui problemi del mondo della scuola scegliendo di destinare all'acquisto di libri e giochi educativi i fondi per la strenna natalizia.

3. La ricerca d'ambiente in classe

Molti dei fascicoli di *Biblioteca di Lavoro* mostrano come gli insegnanti del MCE utilizzassero la ricerca d'ambiente con i bambini per leggere la realtà e come, attraverso questa, anche i problemi del mondo del lavoro, di cui i bambini erano già testimoni tramite l'esperienza in famiglia, divenissero centrali nella scuola. Un esempio è il numero *Monterosso* (Vitali, 1975), nel quale, a partire dallo studio della rivoluzione industriale, si giunge ad interrogarsi sulla condizione operaia oggi; tale condizione, come scrivono gli stessi alunni nel fascicolo, li interessa particolarmente perché riguarda in prima persona molti dei loro papà. Sono gli studenti a intervistare i genitori chiedendo informazioni, per esempio, sull'età in cui hanno iniziato a lavorare o sul loro pensiero rispetto agli scioperi. Una ricerca che si svolge, quindi, non attraverso i libri di testo, ma indagando la realtà prossima. Alle interviste fanno seguito alcuni dialoghi tra gli alunni, riportati fedelmente, così come nei diari di Lodi: "Pensando bene alla faccenda del cottimo, a me è venuto un dubbio: anche noi scolari facciamo il cottimo. Quando le maestre dicono: - I primi che eseguono il problema e le operazioni prenderanno dieci -, fanno fare il cottimo". Oppure: "Quando il parroco ha detto che dava il premio a chi faceva il compito di religione o a chi aveva il quaderno più bello, noi tutti gli abbiamo detto che i premi non li vogliamo e che non bisogna dividere i bambini tra buoni e cattivi [...] Perciò non fate i crumiri, capito? E il compito a casa non lo deve fare nessuno" (Vitali, 1975, p. 16).

Un altro esempio significativo è contenuto nel numero *Chi siamo* (Lupano, 1973), nel quale i bambini conducono un'indagine sulle proprie famiglie e raccolgono informazioni, ad esempio, su come i padri spendono le ore della loro giornata. Esaminate le tabelle, i bambini giungono a notare che le ore di lavoro hanno la netta maggioranza rispetto a ogni altra attività che non sia dormire, con tutte le conseguenze che ciò ha nella gestione e nelle dinamiche familiari, che si ripercuotono indirettamente anche sugli alunni.

Si rileva inoltre che, accanto a queste rappresentazioni, la collana presenta anche fascicoli nei quali vi è un'attenzione al lavoro contadino e alla preservazione della memoria dei più anziani: essi posso testimoniare una vita di tradizioni, ma anche di sacrifici e di lotte rivendicative.

4. Conclusioni

Le rappresentazioni del mondo del lavoro nella *Biblioteca di Lavoro* sono molte, come si è qui sinteticamente mostrato. In sintesi, esse si alternano tra recupero del passato e visione critica del presente; le due prospettive non vengono, però, poste antiteticamente, ma contribuiscono entrambe a promuovere il ruolo attivo che l'individuo può assumere nel cambiamento delle condizioni sociali. Infatti, nella visione che emerge dallo spoglio dei fascicoli, offrire una panoramica sulle condizioni dei lavoratori intrecciando passato e presente permette di sviluppare nei ragazzi una maggiore consapevolezza rispetto ai cambiamenti in atto e contribuisce alla relativizzazione della condizione corrente: è da queste premesse che è possibile avviare una riflessione per immaginare una trasformazione della realtà.

Bibliografia

Bonavita T., De Simone C., Mancini L. (Eds.). (1977). Consiglio di fabbrica dalla parte dei bambini. *Biblioteca di Lavoro, 73* (4).

Di Santo M.R. (2022). *Mario Lodi e la Biblioteca di Lavoro. Una proposta didattica alternativa ancora attuale.* Reggio Emilia: Junior-Bambini.

Galfrè M. (2017). *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento.* Roma: Carocci.

Lodi M. (1977). *Cominciare dal bambino. Scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.

Lupano L. (Ed.). (1973). Chi siamo. *Biblioteca di Lavoro, 13-15* (2).

Rizzi R. (2021). *La "cooperazione educativa" per una "pedagogia popolare". Una storia del MCE.* Reggio Emilia: Edizioni Junior-Bambini.

Testo collettivo (1971). L'unione fa la forza. *Biblioteca di Lavoro, 16* (1).

Testo collettivo (1972). L'indagine operaia. *Biblioteca di Lavoro, 21* (1).

Vitali C. (Ed.). (1975). Monterosso. Indagine sulla condizione operaia. *Biblioteca di Lavoro, 41-42* (4).

L'orientamento in Italia: itinerario storico-educativo in divenire

Valerio Palmieri
Dottorando - Università degli Studi di Foggia
valerio.palmieri@unifg.it

1. Introduzione

L'orientamento è un tema ricorrente nella società post-industriale perché è sempre più grande l'esigenza di orientarsi, soprattutto nel mondo del lavoro, così come molto complesse e articolate sono le tecniche da mettere in atto e incalcolabili le conseguenze per il singolo e la collettività. Ma quando si è parlato, per la prima volta, di orientamento in Italia? Quale processo ha innescato la svolta a livello normativo? Quali sono le principali fasi storiche che ha attraversato? Quali ricadute ci sono state sul sistema scolastico e universitario? Il termine "orientamento", etimologicamente, trae la sua origine dal processo che permette di determinare la posizione geografica dei punti cardinali in modo che, grazie alla loro rilevazione, sia possibile fissare la corretta direzione verso cui rivolgersi. "Orientare" o "orientarsi" significa, infatti, collocarsi in un certo modo rispetto ai punti cardinali. A partire da questo significato, esso ha assunto l'ulteriore senso di processo diretto alla gestione del proprio rapporto con l'esperienza formativa e lavorativa. In ogni gruppo sociale, infatti, si e da sempre avvertita l'incertezza dell'avvenire dei giovani e del loro passaggio allo stato adulto. Ogni società è chiamata a predisporre itinerari educativi in grado di condurre i ragazzi nella progettazione della vita adulta. Centrale, nel panorama dell'orientamento e l'era industriale che ha innescato il repentino sviluppo tecnologico con la conseguente diversificazione dei ruoli professionali.

2. Riflessioni sull'evoluzione storica dell'orientamento

Il punto di partenza da cui si e sviluppato il concetto di orientamento e la sua applicazione, quale strumento di politica sociale, e collocabile storicamente agli inizi del Novecento. Sulla base di questo inquadramento storico e possibile individuare le principali tappe dell'evoluzione del concetto e della pratica dell'orientamento (Castelli, Venini, 2002). La prima, definita diagnostico-attitudinale, e fondata sul principio, elaborato da Parsons, di far collimare il "profilo" di un individuo a un'attività lavorativa. Questa pianificazione psicoattitudinale e messa in crisi, negli anni

Trenta, dalla fase caratterologico-affettiva. Essa pone l'accento sulla nozione di "interesse personale" come principale motore del rendimento, sostituendolo a quello di "attitudine". Questa nuova variabile attribuisce all'orientamento una connotazione più psicologica rispetto al versante psicofisiologico. Il *focus* è rivolto verso le componenti affettive e motivazionali della persona nel processo di scelta scolastico-professionale. L'azione orientativa si muove dalla percezione esterna del soggetto all'indagine delle sue dinamiche psichiche. Il superamento di questa concezione avviene con la terza fase, definita clinico-dinamica. Acquista rilievo il vissuto del soggetto, il suo passato, le sue motivazioni inconsce e le sue più profonde inclinazioni. La metodologia d'indagine e rappresentata dal colloquio clinico e dall'uso di test proiettivi. Questo approccio estende il campo dell'azione orientativa che tiene conto dei bisogni di gratificazione e di realizzazione personale dell'individuo. L'attenzione si focalizza sul soggetto e sulla conoscenza approfondita della sua personalità. L'azione orientativa diventa, così, campo esclusivo dello psicologo clinico. L'orientamento e pero ben presto studiato da altre discipline, come la sociologia e la pedagogia. A partire dagli anni Sessanta, matura una quarta fase denominata maturativo-personale. L'idea e che sia possibile scoprire delle tappe di maturazione alla scelta. Questo nuovo metodo si pone, dunque, l'obiettivo di raggiungere l'autonomia decisionale del soggetto nella progettazione del proprio progetto personale. I bisogni della società sono posti in funzione delle esigenze della persona. In quest'ottica, l'orientamento e inteso come auto-orientamento del soggetto. Viene rigettato il ruolo dominante dell'operatore di orientamento, il quale avrebbe dovuto svolgere il compito di facilitare la comprensione della problematica del soggetto. Negli ultimi due decenni, alcune proposte di riforma degli ordinamenti didattico-scolastici ed universitari, hanno previsto lo svolgimento di attività di orientamento e di tutorato sempre più legate ai processi di formazione. Si registra, così, un aumento delle iniziative di orientamento sia nel sistema di istruzione sia da parte di altri soggetti istituzionali. La storia dell'orientamento, dunque, è di recente istituzione e, nel secolo scorso, ha subito profondi cambiamenti, tutt'ora in atto. Si tratta di un dibattito in divenire e si configura come una dimensione complessa sia sul piano della legittimazione teorica sia su quello dell'azione pratica "caratterizzandosi come questione squisitamente educativa, proiettata nella direzione della progettualità e della decisionalità" (Loiodice, 2009). L'azione del legislatore, in Italia, parte dalla seconda metà del Novecento ma, nei Paesi anglosassoni, l'orientamento era già ragione di dibattito ed interesse alla fine dell'Ottocento. Un primo passo sulla definizione di orientamento lo ritroviamo nella raccomandazione conclusiva del Congresso dell'Unesco del 1970 nella quale si afferma che: "orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di se e di progredire, con i suoi studi e la sua professione, in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della persona umana". Il tutto alla luce del duplice ruolo che l'orientamento deve assolvere: "accompagnare l'individuo durante tutta la vita e contribuire a fornirgli le informazioni necessarie per orientarsi nella giungla quotidiana" (Traetta, 2009). La storia dell'orientamento e storia recente, anche

se durante tutto il secolo scorso ha subito profonde modificazioni, sia dal punto di vista dei processi di trasformazione economico- produttiva, sia sotto il profilo "dell'evoluzione di un modello epistemologico-speculativo di uomo – e di rapporto fra la persona e la società – che ha caratterizzato in modo diverso la cultura di questo periodo storico" (Grimaldi, 2003). L'orientamento, pertanto, può essere valutato come una strategia per lo sviluppo personale che deve essere fruibile in modo permanente a tutti. Diventa importante che l'orientamento si sviluppi lungo tutto l'arco della vita, in modo che la persona possa attribuire un "significato di continuità (personale, sociale, professionale) ad un percorso di esperienza segmentata" (Odoardi, 2008) e alla luce dei nuovi scenari socio-economici il concetto di educazione e formazione permanente e il riferimento che guida le politiche attive che dovranno incrementare un *continuum* formativo-lavorativo nei diversi periodi della vita.

Bibliografia

Castelli C., Venini L. (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale. Teorie, modelli e strumenti.* Milano: FrancoAngeli.

Grimaldi A. (Ed.). (2003). *Orientare l'orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: FrancoAngeli.

Loiodice I. (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

Odoardi C. (2008). *Il sistema dell'orientamento*. Roma-Bari: Laterza.

Traetta L. (2009). L'evoluzione storica dell'orientamento tra teorie e pratiche. In I. Loiodice (Ed.), *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.

"I fuorilegge della scuola". Lotte e istanze del movimento dei lavoratori studenti negli anni Sessanta

Francesco Pongiluppi
Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Torino
francesco.pongiluppi@unito.it

1. Introduzione

L'analisi storico-educativa sui processi che portarono in Italia, oltre mezzo secolo fa, l'estensione del diritto allo studio dei lavoratori, restituisce un'immagine articolata di istanze, rivendicazioni e lotte coordinate da movimenti capaci di congiungere due mondi per lungo tempo tenuti separati, quello della produzione e quello della conoscenza.

Le pagine di questo articolo riportano parte di una ricerca più ampia che muove i propri passi dall'analisi della documentazione di matrice sindacale e studentesca conservata a Torino.

2. I lavoratori-studenti

"Ci sono molti modi di rubare a un uomo la sua gioventù: il più completo, il più sicuro è certamente quello di farne un vecchio per stanchezza", così argomentava sul Corriere della Sera il saggista e sociologo Gaspare Barbiellini Amidei[1]; un pezzo ospitato dal principale quotidiano nazionale per mezzo del quale una tra le penne più autorevoli del liberalismo cattolico denunciava la dura vita migliaia di concittadini sospesi tra i banchi di scuola e i luoghi di lavoro. Righe che tratteggiavano per l'appunto la scarsa qualità e la precarietà del (poco) tempo a disposizione di quei lavoratori che, per migliorare la propria preparazione o per finalità professionali, si trovavano impegnati in una quotidiana doppia fatica. Un fenomeno che le organizzazioni dei lavoratori-studenti erano riuscite a far emergere lungo gli anni Sessanta attraverso scioperi, indagini e interlocuzioni con la politica e le parti sociali.

I primi dati quantitativi sui lavoratori-studenti erano stati divulgati nel 1963 dall'Associazione Italiana Lavoratori Studenti (AILS), il sodalizio vicino al mondo aclista fondato a Milano l'anno precedente, la quale stimava il numero dei lavo-

1 Gaspare Barbiellini Amidei, *I lavoratori studenti. Un modo di rubare la gioventù a un uomo*, in «Corriere della Sera», martedì 20 gennaio 1970, p. 15.

ratori-studenti in Italia tra le 600.000 e le 700.000 unità. Un dato che va sicuramente letto in relazione ai profondi cambiamenti prodotti durante gli anni del cosiddetto miracolo economico, un lustro di crescita che tra il 1957 al 1962 aveva radicalmente cambiato equilibri demografici, mercato del lavoro e bisogni formativi dei lavoratori impiegati nei principali distretti industriali. Va inoltre specificato come all'interno della categoria lavoratore-studente si ritrovava un mondo eterogeneo fatto di parecchi percorsi formativi, quanto i profili dei lavoratori coinvolti: analfabeti, con bassa scolarizzazione, privi di istruzione elementare, desiderosi di conseguire un diploma per ragioni economiche o di accrescimento culturale, impegnati in corsi di specializzazione per l'acquisizione di qualifiche finalizzate ad auspicati avanzamenti, e infine altri, perlopiù impiegati, iscritti in corsi universitari. Si trattava dunque di una moltitudine di uomini e donne le cui fatiche quotidiane, sebbene indirizzate a far conciliare studio e lavoro per un obbiettivo in apparenza individuale, riflettevano su larga scala l'inadeguatezza del sistema scolastico italiano nell'immaginare e proporre possibili risposte ai bisogni educativi della classe operaia.

Inoltre, l'esclusione del lavoratore-studente dalla vita sociale e politica, dimostrava come alcuni diritti enunciati dal fraseggio costituzionale fossero per certi versi ridotti nella loro esigibilità; alla "fatica inumana" del lavoratore-studente e alle sue rinunce si sommava una scuola, quella serale, dal metodo didattico speculare a quello della scuola diurna che finiva per generare frustrazione su una categoria di corsisti, già vessati dagli alti costi dell'istruzione serale rappresentati da oneri di iscrizione e dall'acquisto di materiale didattico (Arian, 1969, p. 3).

A far conoscere la realtà torinese dei lavoratori-studenti contribuirono due libri che in breve tempo portarono all'opinione pubblica istanze e realtà di un fenomeno diventato di massa: *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino* (Arian, 1969) e *I Fuorilegge della Scuola. Nascita del Movimenti Lavoratori Studenti* (Frassetto, 1970).

Il primo restituiva l'inchiesta portata avanti da un gruppo di parlamentari e studiosi sul fenomeno degli studenti delle serali a Torino evidenziando attraverso la voce di docenti e studenti le forti criticità di un sistema scolastico inadatto e di una condizione di vita e professionale della popolazione studentesca fatta di marginalità e insoddisfazione. Il secondo, scritto dai corsisti e pubblicato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia di Torino, ripercorreva attraverso una preziosa trascrizione di documenti e materiale grigio le principali tappe della mobilitazione degli studenti-lavoratori dal 1961 al 1969 ricostruendo la fondazione della sopracitata ANLSI e dell'Associazione Nazionale Studenti Serali (ANSS) fino a quella del Movimento Lavoratori Studenti maturata durante il terzo Congresso dell'ANSLI tenutosi a Bergamo il 29 dicembre 1968 al quale parteciparono delegati di una trentina di istituti del Nord Italia e dal quale fu eletto segretario il rappresentante torinese Cordazzo (Frassetto, 1970, p. 30).

Il filo rosso che tiene queste due pubblicazioni va, tuttavia, ben oltre il contesto di riferimento – quella Torino fucina di movimenti di contestazione e meta di flussi di migrazione lavorativa per lunghi anni – e dimostra la capacità di aver ap-

profondito tutta una serie di contraddizioni e di indicazioni politiche sul più vasto fenomeno crescente della scolarizzazione di massa dei lavoratori, rilevando in primo luogo il disinteresse alla problematica del diritto allo studio dei lavoratori da parte della pubblica istruzione e in secondo luogo denunciando l'azione speculativa delle scuole serali private. Problemi che troveranno finalmente una sponda e un interesse del sindacato con la creazione presso la Camera del Lavoro di Torino del Centro Lavoratori Studenti nel 1971 (Levi, 1992, p. 85).

3. Conclusioni

I cenni telegraficamente in questo breve testo riportati circa le lotte e le mobilitazioni dei lavoratori-studenti sul tema del diritto allo studio furono in parte accolti con l'approvazione il 20 maggio 1970 del tanto atteso Statuto dei Lavoratori (Legge n. 300/1970). Con l'art. 10 intitolato "Lavoratori studenti" (*Norme sulla tutela della liberta e dignità dei lavoratori*), la nuova normativa garantiva turni di lavoro compatibili con la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami e il diritto a fruire di permessi giornalieri retribuiti per sostenere gli esami.

Bibliografia

Arian L.G. (Ed.). (1969). *I lavoratori studenti. Testimonianze raccolte a Torino*. Torino: Einaudi.

Corrente Proletaria dei Lavoratori Studenti (1970). *Le lotte dei lavoratori studenti*. Milano: Sapere.

Pongiluppi F. (Ed.). (2022). *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*. Milano: FrancoAngeli.

Frassetto D. (Ed.). (1970). *I fuorilegge della scuola. Nascita del movimento lavoratori studenti*. Torino: Provincia di Torino Assessorato Istruzione.

Levi R.Y. (Ed.). (1992). *Tra le carte della Camera del Lavoro di Torino. Percorsi e proposte. Guida ai fondi archivistici delle strutture torinesi*. Torino: Fondazione Istituto Piemontese Antonio Gramsci.

Il corso di preparazione all'educazione infantile secondo il metodo Montessori (1914-1915): un'esperienza di formazione professionale alla Società Umanitaria di Milano

Irene Pozzi
Dottoranda - Università di Bologna
irene.pozzi4@unibo.it

1. Introduzione

La Società Umanitaria di Milano, istituzione cardine del socialismo riformista milanese e italiano di primo Novecento (Decleva, 1985), si fece promotrice di numerose iniziative nel campo dell'educazione popolare e dell'istruzione professionale. Particolarmente rilevanti furono il suo impegno per il rinnovamento degli istituti di educazione infantile e la rete delle sue scuole professionali, che includeva le Scuole-laboratorio e le Scuole di Tirocinio Operaio diurne maschili e femminili (Ghizzoni, 2016; Mosetti, Tacchinardi, 1983; Società Umanitaria, 1922).

Proprio all'interno di questo contesto, il 9 dicembre 1914, la Società Umanitaria inaugura il "Corso di Preparazione all'Educazione Infantile secondo il Metodo Montessori", dopo mesi di preparativi e accordi tra la pedagogista di Chiaravalle e il Segretario generale dell'Umanitaria Augusto Osimo. Quest'ultimo fu un fervente sostenitore della pedagogia di Maria Montessori (Pironi, 2010, 2018; Pozzi, 2015) ed era il Direttore di tutte le scuole professionali dell'Umanitaria.

Le fonti della presente trattazione, che si basa sugli esiti parziali di una ricerca ancora in corso, sono materiali archivistici inediti conservati presso l'Archivio Storico della Società Umanitaria (tra cui documenti amministrativi, carteggi e diari) e articoli pubblicati sulla rivista "La Coltura Popolare" dal 1911 al 1922 (Negri, Seveso, 2021).

2. Una formazione a tutto tondo

Nel tentare di delineare quali fossero gli aspetti salienti, dal punto di vista della formazione e dell'orientamento al lavoro, di questo corso professionalizzante, è necessario soffermarsi, *in primis*, sul suo piano di studi.

Sebbene si trattasse di un corso volto alla formazione di educatrici montessoriane, il Metodo non era l'unico insegnamento, ma era affiancato da numerose altre materie, come Fisiologia e psicologia infantile (Prof. G.C. Ferrari); Igiene (Prof. e Senatore Pio Foà); Antropologia pedagogica (Prof. Gino de Din); Metodo

per l'insegnamento del disegno (Pittore P. Chiesa); Metodo per l'educazione fisica (Prof. Monti); Storia naturale, con guida all'osservazione dei fatti naturali (Prof. Salvoni).

Augusto Osimo, ideatore del piano di studi, infatti affermava:

> "Pure mirandosi di dare alle educatrici […] la preparazione tecnica e didattica necessaria all'applicazione del Metodo Montessori, pure si volle che all'insegnamento del Metodo stesso si accompagnassero tutti quegli altri insegnamenti che apparissero necessari a formare la preparazione scientifica, a dare l'abito all'osservazione alle future insegnanti"[1].

Osimo ha dunque l'obiettivo di fornire alle educatrici una formazione a tutto tondo, obiettivo che ritroviamo anche negli altri corsi professionali dell'Umanitaria, che, pur destinati a apprendisti e in seguito a quadri della fiorente industria milanese, affiancavano alle discipline tecnico-pratiche insegnamenti di più ampio respiro, come lingua italiana, storia, geografia, aritmetica, scienze fisiche e naturali, igiene, legislazione operaia, disegno (Società Umanitaria, 1922, p. 121).

3. La scrittura dei diari e l'insegnamento del disegno

Per comprendere a fondo quale fosse il modello di formazione al lavoro sotteso alle scelte didattiche di Augusto Osimo, è parso opportuno mettere a confronto il "Corso di preparazione all'educazione infantile" con le altre scuole professionali dell'Umanitaria. Sono emersi così due aspetti comuni e costanti: la scrittura dei diari e l'insegnamento del disegno.

In tutte le scuole dell'Umanitaria, alle allieve e agli allievi era richiesta la stesura di un diario, affinché la scrittura fosse occasione per riflettere su quanto imparato nel corso della giornata e per esprimere le proprie impressioni personali. Le future educatrici, nello specifico, venivano stimolate dalle docenti di Metodo a esplicitare per iscritto commenti e pensieri, anche critici, riguardanti le lezioni teoriche e il tirocinio. Al diario del corso, infatti, si affiancava quello di tirocinio ed entrambi erano revisionati con costanza dalle insegnanti.

Gli studenti delle scuole professionali dovevano anche illustrare il proprio diario con il disegno, attraverso il quale imparavano "a guardarsi intorno, a considerare non soltanto le forme e gli strumenti che toccano esclusivamente la gretta pratica del loro mestiere, ma aspetti molteplici; imparano a servirsi del disegno come un mezzo spigliato e vivo per riprodurre i caratteri più evidenti delle cose" (Chiesa, 1915, p. 398). L'insegnamento del disegno aveva dunque non soltanto un valore tecnico ma intrinsecamente educativo: era ritenuto lo strumento principe per giungere a una "appropriata comprensione della stretta interrelazione tra

1 A. Osimo, Lettera al sindaco di Milano, 12 maggio 1915, Archivio Storico della Società Umanitaria parte 2 (d'ora in poi ASSU 2), 367/1-2.

pensiero astratto e azione concreta" (Società Umanitaria, 1922, p. 125) e per sviluppare la capacità di osservazione. Quest'ultima è di cruciale importanza, nello specifico, per le educatrici montessoriane, il cui compito principale è proprio quello di saper osservare il bambino nelle sue manifestazioni libere. Gli esercizi di disegno che venivano proposti alle future insegnanti, infatti, erano volti a "educare l'osservazione e la memoria ottica", in quanto "ricordare le cose fino al punto di poterle rappresentare col disegno, vuol dire conoscerle, apprezzarle, criticarle, possederle"[2].

L'obiettivo formativo della Società Umanitaria, attraverso lo studio del disegno e la stesura dei diari, era quindi quello di formare futuri professionisti in grado di osservare la realtà con sguardo critico e di riflettere a fondo sul proprio operato.

Bibliografia

Bucci S. (1990). *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica*. Roma: Bulzoni.

Chiesa P. (1915), Il disegno nelle scuole professionali di tirocinio operaio dell'Umanitaria. *La Coltura Popolare*, *5* (9), 394-402.

Decleva E. (1985). *Etica del lavoro, socialismo, coltura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Ghizzoni C. (2016). Formazione e lavoro nelle scuole serali e festive superiori del Comune di Milano tra età giolittiana e secondo dopoguerra. *Rivista di Storia dell'Educazione, 3* (1), 63-76.

Mosetti P., Tacchinardi D. (1983). Le scuole professionali dell'«Umanitaria» (1902-1914). *Nuova rivista storica*, *67* (5-6), 579-610.

Negri M., Seveso G. (2021). La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Coltura Popolare* (1911-1922). *Rivista di Storia dell'Educazione, 8* (2), 59-71. https://doi.org/10.36253/rse-10385

Pironi T. (2010). *Femminismo e educazione in età giolittiana.* Pisa: ETS.

Pironi T. (2018). Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 25, 8-26.

Pozzi I. (2015). La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923). *Ricerche di Pedagogia e Didattica, 10* (2), 103-114. https://doi.org/10.6092/-issn.1970-2221/5359

Seveso G. (2022). I corsi di formazione montessoriani a Milano negli anni 1911-1918: note sulle relazioni dei docenti nelle pagine de *La Coltura Popolare*. *Pedagogia oggi, 20* (1), 55-61. https://doi10.7346/PO-012022

Società Umanitaria (1922). *L'Umanitaria e la sua opera*. Milano: Cooperativa grafica degli operai.

2 P. Chiesa, *Avvertimenti intorno agli esercizi del disegno*, Opuscolo inedito, ASSU 2, 370/2-3.

Il lavoro e l'impegno politico in due storie per bambini firmate Einaudi

Lucia Vigutto
Dottoranda - Università di Bologna
lucia.vigutto@unibo.it

1. Introduzione

Lo scopo del presente contributo è quello di aprire una riflessione sulle modalità di presentazione del tema del lavoro nei libri per ragazzi degli anni Sessanta. Per fare ciò si propone l'analisi di due casi-studio: *Il tramviere impazzito e altre storie* di Marina Jarre (1962) e *L'assalto al treno e altre storie* di Giovanni Arpino (1966), rispettivamente le uscite 9 e 21 della collana "Libri per ragazzi", pubblicata da Einaudi a partire dal 1959. A questa collana dobbiamo innanzitutto la valorizzazione di scrittori di primo piano come Gianni Rodari, Italo Calvino, Elsa Morante, Mario Lodi, Bruno Munari e anche molti autori, meno conosciuti, ma che hanno contribuito a plasmare l'immaginario dei giovani negli anni a cavallo del Sessantotto.

2. Fuori dai binari

Il primo racconto, che dà il nome alla raccolta della Jarre*, Il tramviere impazzito,* ripercorre la vicenda di un tramviere che, pur avendo una vita felice, inizia ad essere insofferente verso quei binari che, lui dice, "altro non fanno che stargli sempre davanti" (Jarre, 1962, p. 11). Di giorno in giorno diventa sempre più insofferente, fino a che non decide di guidare il tram fuori dal tracciato, a tutta velocità per le strade della città e fra le urla della gente atterrita. L'epilogo della storia è il ribaltamento della situazione iniziale, che è reso anche nell'immagine del ribaltamento del tram:

> "Il tram era rovesciato di fianco con le ruote per aria e aveva l'aspetto piuttosto stanco. Il tramviere dormiva tra le ortiche col berretto sugli occhi e gli si vedeva il sorriso agli angoli della bocca. Naturalmente lo licenziarono. E lo volevano anche mandare in manicomio. Ma la moglie disse che se lo sarebbe tenuto a casa e che ci pensava lei a non farlo mai più salire su un tram. Così dovettero andarsene dal loro bell'alloggetto in una soffitta brutta, senza bagno. E vennero tempi molto duri. Il tramviere non trovava lavoro perché tutti sapevano che una sera era stato pazzo. Perciò toccò a sua moglie

> andare a fare la pulizia in casa altrui per raggranellare qualche quattrino. Il tramviere restava a casa e cucinava e lavava lui. Ciò nonostante gli era tornato il buon umore e non era più matto per nulla" (Jarre, 1962, p. 14).

Un sovvertimento, quindi, della situazione di partenza, che comporta però una riacquistata serenità. La storia si conclude con un dialogo dal risvolto amaro, perché "tutti finiscono prima o poi col rientrare sui propri binari" (Jarre, 1962, p. 15). Connotato da accenti ancora più negativi è il racconto di Arpino.

3. La bici mitraglia

Tra i sette racconti proposti nel libro di Arpino, uno dei più emblematici è *La bici mitraglia*. La storia narra la vicenda di un povero operaio di nome Antonio che non ha i soldi per regalare a suo figlio una bicicletta e decide di realizzarne una lui stesso. Antonio ruba giorno dopo giorno i pezzi in fabbrica ma, assemblandoli al buio nelle ore notturne, non si accorge che quella che sta costruendo, pur avendo ruote, fanalino e pedali, è una mitragliatrice. Dopo svariati tentativi fallimentari, l'operaio decide di confidare il suo problema ai colleghi, che però non si mostrano affatto stupiti. Arpino descrive così il dialogo tra loro:

> "A me, – cominciò il vecchio coi baffoni: – che sto qui dentro da trent'anni e ho già quattro nipoti, è successo questo: altro che bici-mitraglie! Mi sono venuti fuori due auto-corazzate e un'intera batteria di cannoni!
> Un altro aggiunse: – A me due bambole-sottomarino e un accendisigari-bombardiere...
> E un terzo disse: – A me, ogni domenica, quando mi metto lì a cercare di costruire qualcosa con i pezzi che mi sono portato a casa, succede sempre lo stesso: trenini-mortai e cavalli a dondolo-lanciafiamme. Qualche volta mi viene fuori anche una bandiera, chissà come!, ma la bandiera pazienza: mia moglie si è abituata e la trasforma subito in tovaglie e asciugamani...
> E tornarono zitti a mangiare gli ultimi bocconi del loro pane e della loro frittata.
> – Ma allora cosa vuol dire: che siamo matti? – si spaventò il buon Antonio.
> – Non noi, ma le mani. Sono le nostre mani che protestano – gli spiegò con pazienza il vecchio dai baffoni: – Le nostre mani tutti i giorni, per anni e anni, in officina fanno macchine per gli altri, e quando sono libere protestano. Con un martello, se sono libere, costruiscono subito un mortaio. Capito? Sono le mani: se non le comandi, loro si ribellano, e fabbricano minacce. Non per cattiveria, ma per difendersi.
> – Capito mica tanto, – disse Antonio.
> – Beh, rifletti, studia, pensaci sopra. E poi capirai, – gli rispose il vecchio.
> […]
> – Finché la nostra vita sarà questa, – chiuse il discorso il vecchio dai baffoni: le nostre mani saranno sempre così, avvelenate" (Arpino, 1966, p. 23).

4. Conclusioni

I due testi proposti parlano di personaggi, richiamando un'espressione usata da Arpino quando presentò il suo libro all'editore, "veri", cioè estremamente realistici e calati nel mondo contemporaneo. L'orientamento antiautoritario segue le orme della poetica inaugurata da Gianni Rodari il quale, con l'esperienza del Pioniere, aveva per primo introdotto il mondo del lavoro e le sue contraddizioni, come lo sfruttamento e l'alienazione, nel panorama del "narrabile" (Meda, 2002, p. 320; Boero, 2011, p. 3). A differenza delle storie di Rodari, però, la riflessione portata avanti da Arpino e, anche se in maniera più velata, dalla Jarre, ha un risvolto indubbiamente pessimistico. Le storie si concludono con messaggi di rassegnazione e conclamata impotenza. Proprio su questo punto la critica pedagogica successiva si è polarizzata: da un lato si è sottolineato il valore innegabile di critica sociale e di invito alla divergenza, dall'altro ci si è interrogati sulla inopportunità di proporre lo scoraggiamento in una così delicata fase dell'età evolutiva (Nobile, 2020, pp. 123-124). Questi esempi di narrativa impegnata, ideologicamente connotata, sembrano essere figli di una concezione che potremmo definire "adultizzante" dell'infanzia. Infatti, le prospettive adottate suggeriscono il tentativo di "costringere il ragazzo ad entrare in diretto contatto con l'Esperienza" con la E maiuscola, come scrive Arpino nel racconto *La macchina delle storie* (Arpino, 1966, p. 41). L'infanzia smette quindi di essere uno spazio protetto, ma diventa un luogo in cui i ragazzi possono interrogarsi sulle ingiustizie del mondo e prenderne coscienza, al pari degli adulti. Tuttavia, questa concezione, come mostrato in questa breve analisi, espone a dei rischi, perché, come ha sostenuto Bianca Pitzorno, ciò che non dovrebbe mai mancare in un libro per ragazzi è proprio la speranza, virtù indispensabile per affrontare la vita (Pitzorno, 2002, p. 148).

Bibliografia

Arpino G. (1966). *L'assalto al treno e altre storie*. Torino: Einaudi.

Boero P. (2011). I favolosi anni Settanta. Fantasia e impegno nella letteratura per l'infanzia. *Transalpina. Études italiennes*, 14, 117-130.

Jarre M. (1962). *Il tramviere impazzito e altre storie*. Torino: Einaudi.

Meda J. (2002). Cose da grandi: Identità collettive e valori civili nei fumetti italiani del secondo dopoguerra (1945-1955). *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*, 9, 285-335.

Nobile A. (2020). *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi autori, generi, critica, tendenze*. Brescia: Scholè.

Pitzorno B. (2002). *Storia delle mie storie*. Milano: Pratiche.