Sessioni Parallele

Sessione F
Formare e orientare al lavoro nella storia dell'educazione. Modelli e scenari pedagogici

Relazioni introduttive
Carla Callegari
Dorena Caroli

Interventi

Caterina Benelli, Elena Zizioli
Raffaella Biagioli
Anna Maria Colaci
Anna Debè
Simone Di Biasio
Rossella D'Ugo, Andrea Lupi
Domenico Francesco Antonio Elia
Angelo Gaudio
Elisa Mazzella
Matteo Morandi
Maria Cristina Morandini
Anselmo Roberto Paolone
Luigi Aurelio Pomante
Edoardo Puglielli
Livia Romano
Evelina Scaglia
Silvia Annamaria Scandurra
Gabriella Seveso

Relazioni introduttive

Il contributo di Sergej Hessen alla nascita della scuola media orientativa in Italia

Carla Callegari
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Padova
carla.callegari@unipd.it

1. La nascita della scuola media in Italia

Nell'immediato dopoguerra in Italia pedagogisti e politici discutono nelle riviste pedagogiche e in parlamento sulla struttura che deve assumere la scuola media statale, segmento della scuola italiana che vede la luce, come obbligatoria e gratuita per almeno otto anni, con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962. Tale Legge all'articolo 1 recita "La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti della Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva". È una scuola quindi che non solo completa l'obbligo, ma orienta anche verso gli studi superiori o l'attività lavorativa.

A quel progetto aveva dato un contributo significativo il volume di Sergej Hessen *Struttura e contenuto della scuola moderna*, scritto dallo studioso russo alla fine degli anni Trenta, pubblicato dall'editore Armando nel 1949 nella collana *I problemi della pedagogia* con la traduzione di Hanna Mirecka e Luigi Volpicelli.

In Italia, come in altri Paesi europei, si era delineato negli anni della ricostruzione il problema che aveva coinvolto Hessen in tutta la sua riflessione filosofico-giuridica e pedagogica: quello della democrazia, ovvero della costruzione di società democratiche in grado di dare pari opportunità di formazione a tutti i cittadini. Nel considerare il trapasso dal liberalismo, che concepisce la libertà negativa, alla democrazia che lotta per la libertà positiva, emerge infatti nel pensiero di Hessen il concetto di una scuola unica attuata dallo Stato che garantisca la realizzazione del diritto positivo all'istruzione.

2. I principi della scuola media unica

Lo studioso aveva delineato nel suo volume una scuola capace non solo di alfabetizzare, ma anche di garantire a tutti il diritto all'istruzione: per rispondere a questa esigenza la scuola non poteva ammettere una distinzione al proprio interno tra quella popolare, o di avviamento al lavoro, e quella privilegiata che avviava ai gradi superiori di istruzione. Il principio sul quale una scuola realmente democratica e unica avrebbe dovuto basarsi era l'uguaglianza dei cittadini. Anche le teorie prag-

matistiche di Dewey – che nello stesso periodo si diffondono e diventano il principale riferimento di buona parte della pedagogia italiana – rispondevano a questa istanza della società europea ed italiana in particolare, ma Hessen si colloca, come voce alternativa, nell'ambito di una pedagogia umanistico-spiritualistica, lontana dallo strumentalismo deweyano.

Lo studioso era conosciuto in Italia anche per la sua riflessione sullo sviluppo del concetto di lavoro correlato all'evoluzione economica: la scuola democratica per la società industriale avrebbe dovuto essere unica ed Hessen ne offre il modello, o meglio la "struttura". La scuola unica è un'innovazione in campo scolastico che nella sua riflessione scaturisce da un sapere pedagogico che si è nutrito di approfonditi studi e di ricerche sul campo effettuate sui sistemi scolastici dell'Europa orientale e occidentale e su quello statunitense: la proposta nasce da una vasta, articolata e approfondita indagine storico-critica di educazione comparata. Neanche il modello sovietico, infatti, nato dalla Rivoluzione d'ottobre, convince Hessen perché propone una struttura basata sull'uguaglianza meccanica che non è democratica. Così la delusione per la scuola comunista lo spinge a valutare altri modelli per poterne proporre uno veramente innovativo e democratico.

L'idea originaria di una scuola unica per tutti si deve, secondo Hessen, a Condorcet, ma solo nell'Ottocento il diritto all'istruzione elementare gratuita e obbligatoria viene riconosciuto ed effettivamente realizzato prima in Prussia e negli altri Paesi tedeschi, poi in Svizzera e nei Paesi scandinavi, in Austria e in Ungheria e solo alla fine del secolo in Francia e in Gran Bretagna.

Ma il liberalismo accoglie la dicotomia che aveva segnato la scuola in Europa nell'epoca precedente. Da un lato permane la scuola popolare che riserva alla classe lavoratrice soltanto un'istruzione elementare intesa come l'alfabetizzazione minima necessaria ad eseguire adeguatamente il lavoro professionale: essa sfocia nelle scuole professionali che non introducono l'individuo nella tradizione culturale, ma si propongono di insegnargli la tecnica artigiana indispensabile per la sua sopravvivenza nella società. Queste scuole devono preparare sudditi obbedienti e lavoratori disciplinati.

Dall'altro lato si radica la scuola media che trasmette la cultura generale e dà la vera educazione introducendo l'alunno di classe agiata alla cultura e preparandolo agli studi secondari ed universitari.

Hessen propone invece una scuola "unica" che abolisca questa dicotomia e garantisca il massimo dell'istruzione a tutti: le scuole pubbliche devono impartire ad ogni scolaro l'istruzione a cui egli può aspirare grazie alle sue attitudini, alla sua capacità di lavoro, e a ciò che risponde di più ai concreti bisogni della sua vita, una scuola che perciò risulta essere orientativa in senso personale e sociale, come sarà poi codificato in Italia nella Legge 1859.

In questo tipo di scuola emergono chiaramente i due principi fondamentali: l'unificazione e la differenziazione. L'unificazione risponde all'istanza democratica di avere una scuola unica per tutti e non percorsi diversi che in realtà non fanno altro che confermare e riprodurre le diversità sociali: è il problema dei "due popoli" tanto sentito anche in Italia nel dopoguerra. La differenziazione è psicolo-

gica e professionale, quindi segue lo sviluppo della persona e la futura scelta lavorativa.

Questi principi si attuano nella comunità scolastica che funziona attraverso la cooperazione degli scolari in classe, ma al suo interno viene anche potenziato l'elemento individuale relativo alla differenziazione psicologica che è la spia degli interessi e delle inclinazioni dei ragazzi. La scuola media unica quindi seleziona non sulla base dell'eliminazione elitaria, ma della differenziazione psicologica che corrisponde al tipo psichico dell'alunno e ai suoi bisogni. Questo determina una scuola che non discrimina nessuno né per la condizione personale, né per quella sociale.

3. L'insegnamento sistematico orientativo

In questa scuola, inoltre, nella prospettiva di Hessen l'insegnamento diventa sistematico secondo il principio dell'integralità, cioè di una complessa correlazione tra le materie di studio nella forma della loro "concentrazione" intorno a un settore della cultura.

La vera correlazione non è la semplice concatenazione di temi nei programmi delle singole materie, ma un principio dinamico che si esplica nell'insegnamento correlato delle singole materie e nelle lezioni sistematiche sui loro singoli elementi. Si tratta non solo di estendere l'esperienza dell'alunno, ma anche di riorganizzarla, di completarla e di trasformarla in una scienza elementare dei fenomeni naturali e umani caratteristici della cultura del proprio Paese. Un'altra condizione necessaria è quella di introdurre una correlazione fra le singole materie, cioè di rapportarle fra loro, e di adattare l'insegnamento al tipo psicologico degli alunni, ampliandolo o meno in relazione alle loro capacità e inclinazioni. La correlazione inoltre si può concepire anche tra il gioco e il lavoro perché questo contribuisce a potenziare la collaborazione tra gli alunni mantenendo la spontaneità e la flessibilità che permettono al lavoro scolastico di non irrigidirsi.

Nella scuola media deve essere presente anche il lavoro che indica i modi elementari di lavorazione dei materiali, i sistemi tecnici necessari per utilizzarli nel costruire, e l'arte di servirsi dei normali strumenti di lavoro manuale. Questo abituare alla tecnica non è però fine a se stesso, ma deve dare un "senso vitale" che sorge naturalmente dalla vita quotidiana. L'educazione alla perfezione riguarda l'esatta soluzione dei problemi tecnici e costruttivi, non l'abilità nella lavorazione della materia prima che è invece un problema di pratica automatica. Inoltre in questo grado scolastico si organizzano libere attività di gioco per i giovani come mezzo per ottenere che il lavoro sia compenetrato da un elemento creativo.

Hessen, in prospettiva sociologica, afferma anche che avrebbe grande importanza un'efficiente organizzazione di un servizio sociale basato sull'osservazione dell'ambiente e delle condizioni di vita degli scolari, allo scopo di superarne i difetti e le lacune. Questo compito si può svolgere solo con la stabile collaborazione tra scuola e famiglia che lo studioso auspica ben prima che in Italia nel 1974 vengano

varati i Decreti Delegati, con i quali si introduce la famiglia come parte attiva negli organi collegiali della scuola.

4. Note conclusive

Il modello che Hessen propone si può concretizzare "attivamente", ma soprattutto è, dal punto di vista epistemologico, un nuovo oggetto di studio: la scuola come istituzione. Quella di Hessen è una "pedagogia della scuola" presentata come una proposta politica organica, articolata e dinamica che si può adattare ai diversi contesti europei, quindi anche a quello italiano, proprio perché non è deterministica, ma flessibile e trasferibile, con gli opportuni adeguamenti.

La scuola media unica orientativa che lo studioso propone è una scuola che propone tante "vie" all'insegnamento-apprendimento, superando una visione dualistica della cultura e dei ruoli sociali e che contempla, nella stessa proposta, una teoria pedagogica egualitaria e differenziata e molte prassi diversificate che permettono a quell'idea di diventare concretezza educativa rivolta a tutti i cittadini. La validità, l'articolazione e l'aderenza ai problemi della pedagogia italiana del dopoguerra spiegano l'incidenza che la proposta hesseniana ebbe in Italia in quel momento storico.

Relazioni introduttive

La storia dell'orientamento scolastico e professionale in Francia alla luce di studi recenti

Dorena Caroli
Professoressa Ordinaria - Università di Bologna
dorena.caroli@unibo.it

1. Introduzione

Il tema proposto dal Convegno SIPED "Sistemi educativi, orientamento, lavoro", che si è svolto presso l'Università degli Studi di Bologna dal 2 al 4 febbraio 2023, ha offerto numerosi spunti e stimoli per volgere uno sguardo comparativo alla storia dell'orientamento in Francia, ove l'orientamento professionale (*Orientation professionnelle*, O.P.) ha costituito un vero e proprio filone di indagine sempre più presente nel panorama degli studi storico-educativi dalla metà degli anni Ottanta del Novecento ad oggi.

L'interesse per questo filone di studi trae le mosse anche dal confronto fra i sistemi scolastici di Francia e Italia, presentato nel volume *I sistemi scolastici in Europa*, confronto dal quale si evince che, nonostante l'eredità del passato e le peculiarità dei due sistemi educativi (Hörner, Many; Blochel, 2010), questi stessi si trovano ad essere accomunati da problemi irrisolti e che sono emersi in seguito ai cambiamenti sociali del nuovo millennio.

L'autonomia conquistata dalle scuole e dalle istituzioni scolastiche in Francia in seguito a una serie di riforme – che, come in altri paesi, ha cercato di garantire un miglior successo scolastico degli studenti –, non ha risolto il problema della disuguaglianza all'interno della scuola, poiché questo paese si trova ad avere il triste primato fra di tutti i paesi dell'OCSE, caratterizzandosi per il peggioramento del livello di apprendimento. Anche per l'Italia, numerosi studi di ambito pedagogico (ma non solo) mettono in evidenza il problema della disuguaglianza sociale e la presenza del fenomeno della dispersione scolastica (Marcarini, 2012; De Nicolo, 2020; Pinna, Pitzalis, 2020; Argentin, 2021); essi hanno cercato di proporre indagini seguendo approcci assai diversi, sociologici e quantitativi oppure etnologici, come nel caso della ricerca di Marco Romito, il quale ha osservato due classi medie milanesi tra il 2011 e il 2013 per indagare i meccanismi della scuola che ostacolano "i processi di mobilità e emancipazione" (2016, p. 12).

Rispetto a queste riflessioni innovative maturate soprattutto in campo pedagogico, si offre una breve disamina – che sarà approfondita in altra sede – dei principali risultati della storiografia francese sull'orientamento in Francia al fine di cogliere a grandi linee l'evoluzione storica dell'orientamento, della sua politica e delle sue caratteristiche.

2. Istituzioni preposte all'orientamento e figure professionali

Nel panorama degli studi sulla storia dell'orientamento in Francia emergono quattro gradi fasi alle quali segue quella recente, che affonda le radici nella riforma avviata dal decreto del 20 marzo 1991 e che ha subito ulteriori cambiamenti in seguito ai disordini scoppiati nelle periferie francesi nel corso del 2005.

La prima fase della storia dell'orientamento si colloca negli ultimi decenni dell'Ottocento, allorquando il suo scopo principale era quello di consigliare gli adolescenti nella scelta di un mestiere qualificato, e include anche il periodo del dopoguerra fino al 1927. La seconda fase ebbe inizio con l'istituzionalizzazione del servizio di orientamento avvenuta nel 1927 e continuò fino al secondo dopoguerra, mentre la terza ebbe inizio nel 1959 e si sviluppò fino all'inizio degli anni Novanta.

Fra i primi studi apripista di questo settore vi fu quello Francis Danvers e Françoise Mayeur che individuarono nell'estensione dell'obbligo scolastico fino ai 13 anni di età del 1882 (benché il conseguimento del certificato di studi permettesse di abbandonare la scuola a 11 anni) un fattore importante per la nascita dell'orientamento. I due studiosi si limitavano a descrivere il caso dell'ufficio dell'Orientamento Professionale (O.P.) di Lille annesso a un servizio di collocamento nato nel 1922 per diventare nel 1935 la sede dell'ufficio dipartimentale dell'O.P. Tale ufficio fu incaricato di redigere delle guide intitolate "La scelta di un mestiere" utili a "trovare metodi e esami che potessero chiarire le vocazione, le attitudini e anche le inettitudini, rendendo un servizio assai significativo per tutti". Questo ufficio, che costituiva un servizio di transizione fra la scuola primaria e l'apprendistato, aveva lo scopo "di attirare all'apprendistato di un mestiere il numero più grande possibile di bambini che avevano terminato le elementari, di riabilitare i lavori manuali, di creare una corrente in favore di una vita professionale sana e attiva" (Danvers, Mayeurs, 1985, p. 865).

Per ampliare lo sguardo su un tema che per la Francia stava diventando sempre più importante, nel 1987 André Caroff pubblicò un'opera che costituisce ancora un punto di riferimento, dal titolo *L'organizzazione dell'orientamento dei giovani in Francia. Evoluzione dalle origini ai giorni nostri*, nella quale ripercorreva la storia dell'orientamento dalle origini alla metà degli anni Ottanta del Novecento, presentando una ricostruzione attenta delle diverse tappe evolutive della storia di questo servizio. Nella prima fase la relazione fra il fabbisogno della manodopera qualificata e la nascita dell'orientamento fu essenziale. Circolando già a livello europeo, in Belgio e in Germania, l'orientamento si fece strada grazie all'esigenza di manodopera qualificata, che continuò a manifestarsi nel primo dopoguerra, portando alla trasformazione dell'orientamento in un servizio a carico dello Stato. Anche altri fattori come l'organizzazione della formazione professionale e lo sviluppo della psicologia applicata contribuirono a istituzionalizzare l'Orientamento Professionale; in base al decreto del 26 settembre 1922 sia gli organismi pubblici che quelli privati avrebbero potuto creare degli uffici di orientamento finanziati dallo Stato: dal 1922 al 1936 ne vennero aperti circa 120. La seconda fase, che

ebbe inizio nel 1927, fu segnata dalla fondazione di un vero e proprio Istituto Nazionale dell'orientamento professionale per iniziativa dello psicologo Henri Piéron (1881-1964), considerato pioniere in questo campo e, successivamente, nel 1935, dalla fondazione dell'Associazione generale degli orientatori (AGOF). La disomogeneità dei servizi si accentuò in seguito alla creazione di una sezione di orientamento scolastico e universitario presso l'Ufficio universitario di Statistica (nel 1932). Altri interventi statali si susseguirono a favore dell'orientamento professionale dei giovani in cerca di lavoro.

La terza fase, che riguarda il secondo dopoguerra, si caratterizza per un più stretto collegamento fra orientamento e mondo scolastico. Numerosi progetti e proposte di riforma dell'insegnamento sorsero in seguito al cosiddetto "Piano Langevin-Wallon" fino ai decreti Berthoin del 1959. La soppressione della Direzione per l'insegnamento tecnico, che accompagnò la modifica dei cicli di insegnamento, richiese un orientamento scolastico e professionale, che si estese ai cicli successivi rispetto alla scuola dell'obbligo. L'orientamento subì un'importante riorganizzazione nell'Ufficio nazionale d'informazione, che fu investito dalla temperie politica del maggio del 1968 ed ebbe come effetto quello di intensificare le azioni migliorative. Dal 1970 al 1976 le riforme dell'orientamento sono sfociate nella creazione di un Ufficio Nazionale d'informazione sull'insegnamento e sulle professioni (ONISEP) (decreto del 19 marzo 1970). Fra le misure importanti vi fu la legge del 16 luglio 1971 sulla formazione continua che riguardò l'orientamento come strumento nelle strategie di riconversione). Furono organizzati dei servizi di informazione e orientamento (decreto del 21 aprile 1972) definite le procedure di orientamento (marzo 1972) e, infine, poste le basi dell'orientamento indipendente degli studenti (legge del 12 novembre 1968 sull'insegnamento superiore). Queste novità si tradussero nella nascita di una moltitudine di centri di formazione nei quali l'orientamento si limitava spesso a una serie di informazioni. Significativa fu la legge Haby dell'11 luglio 1975 che istituì un collegio unico e una pluralità di misure volte a combattere l'insuccesso scolastico o a occuparsi dei giovani in difficoltà. La crisi economica del 1973 condusse queste istituzioni a mobilitare i servizi esistenti in vista dell'inserimento professionale dei giovani rimasti senza lavoro. L'orientamento non fu più concepito in funzione del sistema di insegnamento indirizzato a un singolo studente, bensì come luogo di formazione-assistenza nei centri d'informazione e orientamento.

Altre ricerche hanno approfondito l'evoluzione dell'orientamento professionale che, come si è visto, nella prima metà del Novecento riguardava soprattutto la scuola elementare, mentre in base la riforma dell'insegnamento del 1959 fu esteso anche agli studenti dei collegi, dei licei e in generale delle altre istituzioni scolastiche (Blanchard, Sontag, 2004). Gli studi di Paul Lehner trattano dei cambiamenti degli anni Sessanta, introdotti in base a due decreti pubblicati a distanza di pochi anni, nel 1961 e nel 1964. Il primo modificò il nome "dei consulenti dell'orientamento professionale" in "consulente dell'orientamento scolastico e professionale" (COPS), poiché la politica dell'orientamento investiva maggiormente il settore scolastico, ove si diffuse sempre più il concetto di "attitudine". Questo concetto

diventò il perno dell'orientamento scolastico e dell'orientamento professionale. A tal fine, i cicli di osservazione delle classi sesta e quinta del collegio e di orientamento della quarta e terza venivano affidati ai docenti incaricati di osservare gli allievi, mentre i consulenti dell'orientamento dovevano limitarsi al trattamento di casi specifici e degli studenti destinati all'insegnamento tecnico (Lehner, 2019a, p. 65).

I cambiamenti intervenuti nella politica dell'orientamento nel corso degli anni 1964-1968 sono stati descritti da Lehner in un secondo articolo che tratta del decreto del novembre 1964 in base al quale la Direzione Generale dell'organizzazione dei programmi scolastici fu denominata Direzione della pedagogia, degli insegnamenti scolastici e dell'orientamento, avendo come conseguenza la connotazione dell'orientamento come di un problema pubblico, figurando esso nella denominazione stessa del Ministero. Inoltre, si insisteva sempre più sull'intensificazione dell'orientamento scolastico e sulla necessità di superare le "frontiere simboliche fra l'ordine primario e quello secondario" (Lehner, 2019b).

Il dibattito che sorse all'indomani degli eventi politici del maggio 1968 portò a una sempre maggiore presa di coscienza dell'importanza cruciale di questo servizio. Nel 1972 fu avviata la pubblicazione della rivista *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* che andò a sostituire il *Bulletin de l'Institut national d'orientation professionnelle*, fondato nel 1928 da Henri Piéron. La rivista quadrimestrale viene attualmente pubblicata dall'Istituto nazionale per lo studio del lavoro e dell'orientamento professionale (Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle) e si trova in libero accesso online[1].

Jérôme Martin ha studiato come l'orientamento professionale, in quanto servizio di consulenza nella scelta di un mestiere, sia stato indirizzato non solo alla scuola ma anche agli adulti, diventando uno "strumento delle politiche europee dell'impiego" con il nome di "Orientamento lungo la vita" (OTLV). La sua ricerca mette in evidenza le tendenze comuni ai paesi europei degli anni 1950: in Francia la riforma Berthoin (1959) segnò l'entrata dell'orientamento scolastico nel primo ciclo delle scuole secondarie. La fondazione di un Ufficio nazionale dell'insegnamento e delle professioni (1970) implicò un'attività più intensa nella diffusione di informazioni sui percorsi di studio, mentre in Italia, ad esempio, era stata la scuola unica del 1962 ad assumersi il compito dell'orientamento degli alunni (Martin, 2022).

Dall'inizio degli anni Ottanta in Francia è stato potenziato lo sviluppo dell'orientamento professionale al servizio dei giovani in età compresa tra i 16 e i 25 anni. Nuove strutture furono aperte per occuparsi dell'inserzione sociale e professionale al fine di offrire un servizio costante all'individuo, dalla scuola all'età adulta. Dal 1991 i consulenti dell'orientamento (*les conseillers de l'orientation*) dei centri di informazione e orientamento, psicologi di professione, hanno acquisito un ruolo simile a quello di accompagnatore. All'indomani della crisi economica del 1996,

1 https://inetop.cnam.fr/l-orientation-scolaire-et-professionnelle—991854.kjsp

ulteriori cambiamenti sono stati introdotti per supportare i giovani diplomati e gli adulti disoccupati a inserirsi nel mondo del lavoro (Blanchard, Sontag, 2004; Olivier-Bonnaz, 2019). Delle problematiche recenti legate all'orientamento si occupa il volume di Dominique Odry, che descrive luci ed ombre di un servizio assai denso di cambiamenti, soffermandosi sia sullo sviluppo dell'orientamento scolastico che sulle sfide dell'orientamento permanente (Odry, 2021).

La ricerca comparata sulla storia dell'orientamento, che può rivelarsi utile per comprendere il raccordo complesso tra sistemi educativi e lavoro in relazione ai cambiamenti epocali, costituisce un presupposto importante per cogliere le sfide del presente allo scopo di migliorare gli apprendimenti scolastici, individuare le radici della disuguaglianza e accompagnare il percorso professionale degli studenti nella duplice prospettiva della crescita personale e della coesione sociale.

Bibliografia

Argentin G. (2021). *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*: Bologna: il Mulino.

Berthet T., Simon V. (2013). La réforme de l'orientation scolaire. De la crise des banlieues à la loi de 2009: quelles dynamiques de changement? *Agora débats/jeunesses, 2*(44), 31-44.

Blanchard S., Sontag J.C. (2004). Les pratiques d'orientation professionnelle: éclairages théoriques et témoignages d'acteurs. *Formation & Territoire*, 9, 27-51.

Blöchle S.J. (2010). Italien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, L.R. Reuter (Eds.), *Die Bildungssysteme Europas* (pp. 322-341). Schneider-Verlag: Hohengehren Baltmannsweiler.

Ouvrier-Bonnaz R. (2019). Évolutions conjointes de la situation scolaire et de l'orientation en France: quelques repères pour une histoire des services d'orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 48*(2), 211-230

Caroff A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France: évolution des origines à nos jours*. Issy-les-Moulineaux: Éditions EAP.

Danvers F., Mayeur F. (1985). Histoire de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'Académie de Lille. *Revue du Nord, 67*(266), 864-871.

De Nicolò M. (2020). *Formazione. Una questione nazionale*. Bari: Laterza.

Hörner W., Many G. (2010). Frankreich. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, L.R. Reuter (Eds.), *Die Bildungssysteme Europas* (pp. 239-261). Schneider-Verlag: Hohengehren Baltmannsweiler.

Lehner P. (2019a). Les concurrences entre syndicats et association professionnelle pour la représentation des conseillers d'orientation (1964-1968). *Histoire de l'éducation*, 152, 63-85.

Lehner P. (2019b). L'orientation scolaire comme problème public (1964-1968): sens et finalités d'une politique educative. *Recherches en éducation*, 35, http://journals.openedition.org/ree/1757.

L'orientation scolaire et professionnelle: https://inetop.cnam.fr/l-orientation-scolaire-et-professionnelle—991854.kjsp?RH=inetop-contact&RF=inetopub.

Marcarini M. (2012). Orientamento: a ciascuno la sua strada. Evoluzione delle teorie e riflessioni educative. *Formazione, lavoro, persona*, *2*(5), 153-171.

Martin J. (2020). L'orientation professionnelle: encadrer la transition entre l'école et le travail au xx[e] siècle. *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*. https://ehne.fr-/fr/node/21827.

Martin, J. (2002). L'orientation professionnelle, un instrument de la rationalisation? *Histoire & Sociétés. Revue européenne d'histoire sociale*, 2, 93-106.

Odry D. (2021). *L'orientation dans le système éducatif. Histoire, logiques et enjeux*. Mardaga: Bruxelles.

Pinna G., Pitzalis M. (2020). Tra scuola e lavoro. L'implementazione dell'Alternanza Scuola Lavoro tra diseguaglianze scolastiche e sociali. *Scuola democratica*, 1, 17-35.

Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini scientifica.

Una pagina inedita di pedagogia del lavoro: dall'OPG al Penitenziario[1]

Caterina Benelli
Professoressa Associata - Università degli Studi di Messina
caterina.benelli@unime.it

Elena Zizioli
Professoressa Associata - Università degli Studi Roma Tre
elena.zizioli@uniroma3.it

1. L'ex OPG di Barcellona Pozzo di Gotto: una storia da attraversare

Nel 1904, la legge n. 36 (legge Giolitti), riordina la materia psichiatrica disponendo per i folli apposite strutture. Una mutilata legittimazione dei manicomi giudiziari avrebbe visto la sua concretizzazione solo con la rivoluzione del Codice penale, determinandone la materia per quasi cento anni.

L'edificio dell'Istituto Vittorio Madìa di Barcellona Pozzo di Gotto è stato progettato e realizzato negli anni 1913-1925 sulla scia delle opere create nel post-terremoto e l'Istituto diviene così un punto di riferimento per un'esigenza sociale che richiedeva un'espansione e uno sviluppo. Il manicomio aprirà i battenti nel 1925, ergendosi come emblema della ricostruzione e costituendo un vero e proprio nuovo quartiere della città: uno spazio curato, elegante e dignitoso.

Nel corso degli anni cambiano le normative e nel 1930 entra in vigore il Codice Rocco che dispone che i folli rei vengano ospitati nei manicomi giudiziari. Nell'istituto le attività formative e professionali iniziano a prendere forma con un intento terapeutico. La prima vera iniziativa fu quella di istituire la scuola elementare che, come scrive lo stesso direttore Vittorio Madia (1932, p.11), era "ottimo mezzo psico-terapico" in quanto in grado di "ridestare nei soggetti l'equilibrio sentimentale ed affettivo, a riallacciarli alla vita".

La storia dell'Istituto barcellonese risulta attraversata da momenti di grande interesse sociale e, allo stesso tempo, da periodi bui.

Negli anni Settanta del Novecento, facendo un salto temporale significativo, si assiste ad un cambiamento radicale tanto del clima politico e sociale quanto della gestione e della tipologia di attività nella struttura di Barcellona Pozzo di Gotto. Il principale obiettivo del nuovo direttore, Nunziante Rosania, medico psichiatra e criminologo, si configurò, fin da subito, nello smantellamento di queste

1 Il contributo è il frutto di una riflessione comune; tuttavia Caterina Benelli è Autrice del primo e secondo paragrafo; Elena Zizioli del terzo e del quarto.

istituzioni, considerate anacronistiche. Siamo negli anni caratterizzati dal clima di antipsichiatria sfociato poi nella famosa legge Basaglia: la n.180/78.

Almeno sulla carta, quello che veniva indicato come "il manicomio", diventava un vero e proprio ospedale, con l'obiettivo di sottolineare come tra quelle mura venissero messe in pratica attività di tipo terapeutico.

Facendo un altro salto temporale nella storia dell'istituto barcellonese si arriva al 2012 quando si metterà la parola fine alla storia dei manicomi criminali; con la legge 9/12, "Interventi urgenti per il contrasto della tensione detentiva determinata dal sovraffollamento delle carceri" si decretava la definitiva chiusura di tutti gli Ospedali Psichiatrici Giudiziari d'Italia. Nell'istituto di Barcellona Pozzo di Gotto l'ultima dismissione è avvenuta nell'aprile 2017. L'Italia è stato il primo paese al mondo a chiudere le istituzioni psichiatrico-forensi.

2. *Attraversamenti*: le tracce di una ricerca

Dal 2018-18, attraverso una convenzione tra il Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne dell'Università di Messina e l'Istituto penitenziario Madìa di Barcellona Pozzo di Gotto, prende corpo una ricerca esplorativa e partecipativa dal titolo: *Attraversamenti,* il cui scopo era di esplorare la storia complessa e articolata dell'istituto barcellonese attraverso uno sguardo interdisciplinare per valorizzare i punti di forza e far emergere e risignificare quelle criticità che lo hanno da sempre contraddistinto. Una ricerca che ha visto ulteriori criticità durante il suo svolgimento: dai blocchi e i cambiamenti istituzionali a quelli dovuti al lungo periodo della pandemia, fino alla realizzazione di una prima tappa di restituzione della ricerca avvenuta a dicembre del 2022 quando sono state presentate le prime riflessioni sulla storia sociale dei manicomi. Da un punto di vista pedagogico-sociale, sono stati evidenziati i punti di forza per l'attivazione e lo sviluppo di azioni formative a partire dalle biblioteche sociali e attraverso percorsi educativi e didattici (Benelli, Del Gobbo, 2016).

Il tema del lavoro è sempre presente nelle pagine della storia dell'istituto di Barcellona Pozzo di Gotto e l'auspicio – all'interno di una progettazione concreta e in attesa di finanziamenti – è riattivare e restituire vita a quelle attività che hanno contraddistinto l'istituto e che possono essere considerate pienamente attività educative e terapeutiche per gli ospiti, come la scuola, il teatro, la biblioteca e l'orticultura.

3. Il "soggiorno operoso": riflessioni pedagogiche

Dagli anni Trenta al Manicomio Giudiziario si apre una stagione significativa dove si afferma la centralità dell'attività lavorativa.

Soffermarsi su questa pagina, in parte inedita, ci aiuta a portare alla luce una

storia complessa e a decostruire le narrazioni stereotipate che si sono consolidate intorno ai rei-folli, per anni costretti in strutture segnate da ogni tipo di degrado e con specificità proprie delle istituzioni totali (Goffman, 1961). Ma soprattutto ci permette di rivendicare lo spazio per gli interventi educativi.

All'Istituto il lavoro è al centro perché il suo direttore Vittorio Madia era dell'avviso che i rei folli andassero osservati e conosciuti per provare a estirpare con il male anche il disagio e la pazzia perché potessero poi essere restituiti utili alla società.

Tale affermazione, che apre a tanti sottointesi, rappresenta una novità e un orientamento diverso e innovativo rispetto all'agire dell'epoca perché non si limita a considerare e a trattare le esperienze psicopatologiche una conseguenza di cause di matrice neurobiologica, ma prova a intervenire sui problemi interpersonali e sociali dei ricoverati (Borgna, 2020, p. 15).

Durante la direzione Madia (1929-1954) si parla appunto di "soggiorno operoso" per restituire utilità e dignità al tempo del ricovero. Accanto a quelli che vengono definiti "mezzi curativi comuni" e alla psico-terapia, si introduce l'ergoterapia e cioè la cura delle malattie mentali proprio per mezzo del lavoro. Si dice infatti che è importante "vincere la riluttanza" (Madia, 1932, p. 16) degli ospiti utilizzandoli dapprima nei servizi nell'interno dei reparti, per poi essere impiegati in occupazioni a loro più confacenti.

I ricoverati si dividevano in: *condannati tranquilli*; *prosciolti tranquilli*; *semiagitati* e *agitati*.

Le attività erano scelte in base: alle condizioni psicosomatiche; al grado sociale; alla cultura.

Gli spazi adibiti dovevano essere simili agli ambienti esterni e il lavoro riempiva le mattinate (circa 2 ore) e i pomeriggi (circa 5 ore), svolgendosi nelle "officine". Tutte erano collocate nel reparto dei *condannati tranquilli,* quelli che potevano maggiormente essere coinvolti.

Oltre alla manovalanza per i servizi interni di manutenzione dell'Istituto (lavanderia, giardinaggio, magazzino, cucina, etc.), si formavano calzolai, legatori, fabbri, falegnami, sarti.

Tra le varie relazioni dei giudici di Sorveglianza, nel 1940, si rileverà "l'ordine perfetto e sistematico e la perfetta attrezzatura moderna delle cucine, dell'infermeria, dei laboratori dei ricoverati" (AA.VV., 1929-54) che, lavorando, avevano la possibilità di dimenticare la loro condizione di rei folli per provare ad essere degli "artigiani". Quell'edificio, in effetti, riuscì a far dimenticare a chiunque vi entrasse in contatto la sua destinazione d'uso.

Tutti i laboratori erano dotati di macchinari e attrezzature idonee per consentire di evadere le numerose commesse (abiti, calzature, mobili in ferro e in legno, infissi, rilegature di libri, etc.) che provenivano sia da parte del Ministero sia da Enti pubblici e privati, a dimostrazione che l'Istituto era inserito nella vita di Barcellona.

Chi partecipava alle attività (circa i 4/5 della popolazione ricoverata) otteneva una remunerazione regolare e un rapporto assicurativo e poteva godere di una

certa libertà. Lavoro e libertà diventarono pertanto gli elementi fondamentali del programma di riabilitazione.

4. Essere laboriosi per il benessere individuale e della comunità: le prospettive

I bilanci in attivo e le partecipazioni a Mostre regionali e nazionali dell'artigianato furono tra i risultati più tangibili della riuscita del progetto che possiamo qualificare come pedagogico, oltre che sociale, proprio per le ricadute positive che ebbe sugli ospiti e sull'intera comunità.

Fino alla fine degli anni Novanta del secolo scorso sfogliando la rassegna stampa, si riconosce alla struttura la capacità di aver garantito lavoro e quindi benessere a intere famiglie.

Si riuscì a dimostrare, e lo si evince chiaramente dall'analisi dei materiali (come le cartelle o i "diari clinici" conservati nell'Archivio storico dell'istituzione e in Archivi privati), che concedendo ai ricoverati la possibilità di inserirsi nel flusso della vita, seppur tra le mura protette di un Istituto, si spezzava il nesso tra malattia mentale e pericolosità sociale, la cui indissolubilità espropriava completamente il soggetto della responsabilità verso la propria vita.

E questa responsabilità va sollecitata, formata, orientata attraverso un progetto pedagogico che, tramite il dispositivo autobiografico, valorizza *in primis* le singole storie, restituisce voce (Benelli, Bennati, Bennati, 2019; Zizioli, 2021) in tutti gli ambiti dove il rischio di disumanizzazione è più alto.

L'esiguità del saggio non ci consente di approfondire ulteriormente, ma ci preme precisare che le riflessioni proposte in questo contributo sono parte, come già accennato, di un progetto di ricerca più ampio per dimostrare quanto la pedagogia possa avventurarsi nei territori più impervi per rivendicare nella cura la sua forza trasformativa, contrastando le derive di medicalizzazione che ancora permangono, pregiudicando i percorsi di riabilitazione e di riscatto.

Bibliografia

AA.VV., *Attività nel manicomio giudiziario di Barcellona PG dal 4 aprile 1929 al 31 ottobre 1954,* pp. 31-56.

Basaglia F., Ongaro Basaglia F. (1975). *Crimini di pace*. Torino: Baldini+CastoldiPlus.

Benelli C. (2012). *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere.* Napoli: Liguori.

Benelli C., Bennati D., Bennati S. (2019). *Restituire parole. Una ricerca autobiografica a Lampedusa.* Milano-Udine: Mimesis.

Benelli C., Del Gobbo G. (2016). *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini.

Borgna E. (2020). Prefazione. In J. Santambrogio, *Gli intravisti. Storie dagli Ospedali Psichiatrici Giudiziari* (pp. 15-17). Milano-Udine: Mimesis.

Goffman E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates.* New York: Random House.

Madia V. (1932). Il Manicomio Giudiziario di Barcellona Pozzo di Gotto. Estratto da *Rivista di Diritto penitenziario. Studi teorici e pratici*, *X,* 4,1-25.

Pandolfino R. (2020). L'ex OPG di Barcellona Pozzo di Gotto: la storia, l'archivio, i "pazzi criminali". *Humanities*, *IX,* 17, 191-213. DOI:10.6092/2240-7715/2020.1.191-213.

Santambrogio J. (2020). *Gli intravisti. Storie dagli Ospedali Psichiatrici Giudiziari.* Milano-Udine: Mimesis.

Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione.* Milano: FrancoAngeli.

Orientamento formativo per la progettazione della vita professionale

Raffaella Biagioli
Professoressa Associata - Università degli Studi di Firenze
raffaella.biagioli@unifi.it

1. Un percorso complesso

Il tema dell'orientamento scolastico sta continuamente crescendo d'importanza, passando da attività secondaria e limitata ad elemento, di fatto, prevalente nella storia recente della scuola italiana, per l'importanza delle scelte consapevoli, sia scolastiche che professionali. Il processo di orientamento, infatti, si configura come diritto permanente finalizzato a promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale e rappresenta, nel panorama italiano dell'istruzione e della formazione, parte integrante del percorso educativo, a partire dalla scuola dell'infanzia. Ciò che più di recente connota in modo positivo l'orientamento è la dimensione di costruzione dell'intervento per la messa in atto di abilità che consentano all'individuo di porsi, in modo consapevole ed efficace, rispetto alle situazioni che richiedano, da parte sua, una scelta adeguata. In tal senso, perciò, la scuola e il mondo del lavoro sono da ritenersi gli ambiti privilegiati in cui intervenire al fine di contribuire a formare un individuo in grado di orientarsi e assumono una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti in modo da garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo. Alla scuola è riconosciuto un ruolo centrale in questo processo (da 3 a 19 anni) e ad essa spetta il compito di realizzare, autonomamente e/o in rete con altri soggetti, pubblici o privati, tali attività finalizzate alla costruzione e al potenziamento di specifiche competenze di base, sviluppate attraverso una didattica orientativa, attività di accompagnamento e consulenza, di sostegno alla progettualità individuale, esercitata attraverso azioni di monitoraggio/gestione dei singoli percorsi.

La tematica, molto complessa, si apre in modo reticolare su fenomenologie diverse e intrecciate, le quali attengono essenzialmente sia ai processi di trasformazione sociale ed economica, sia alla qualità autoriflessiva dei processi di costruzione dell'identità personale, nonché alla nuova fisionomia della formazione delle nuove generazioni di fronte alle trasformazioni culturali che caratterizzano le risposte sociali ai mutamenti nel sistema produttivo e occupazionale. È importante assumere il processo di orientamento nell'accezione di percorso centrato sulla persona, in grado di rafforzare la propria autostima, favorendo nei soggetti l'analisi e la capitalizzazione di potenzialità e risorse La situazione economico sociale che caratte-

rizza il territorio da molti anni, il tasso di disoccupazione giovanile, l'alto numero di giovani NEET (Not [engaged] in Education, Employment or Training), ci spingono a riflettere sul forte disallineamento tra il sistema educativo e il mercato del lavoro (Biagioli, 2023). Occorre che l'organizzazione didattica diventi più flessibile, con un'impostazione meno basata sulle discipline e sul gruppo classe omogeneo, con percorsi personalizzati, tempi e modalità di gestione individualizzati. È evidente l'esigenza di intervenire sul piano formativo per rafforzare, attraverso opportuni moduli didattici rivolti proprio alle ragazze, un diverso modo di atteggiarsi nei confronti della scienza e della tecnica, ma anche un primo tentativo di dar voce ai diversi bisogni di maschi e di femmine attraverso un orientamento formativo, nonché la progettazione di moduli didattici sperimentali e integrativi per i diplomi deboli, in collegamento con la formazione professionale.

Collegare gli ideali educativi fondati sulla cultura democratica con i modelli formativi propri di una scuola attiva, mira ad armonizzare i diversi e molteplici aspetti dell'educazione con la vita reale e i temi che la caratterizzano, dalle emergenze ambientali alla coesione sociale, alla costruzione di comunità di pratica nella società della conoscenza. Questa, a differenza dell'informazione, richiede la messa in atto di un processo volto al coinvolgimento del soggetto; è necessario stabilire una relazione che includa e coinvolga gli alunni e le alunne della scuola contemporanea nei processi di apprendimento e di produzione della conoscenza che determinano l'innovazione nella scuola e nella società. Le Linee guida nazionali per l'orientamento permanente (2014) segnalano l'importanza di un coordinamento territoriale degli interventi e delle azioni a favore dei giovani, in particolare di quelli a rischio, per sostenere la loro inclusione sociale, tenuto conto che attualmente la principale fonte di orientamento per i giovani è la famiglia. Le "Linee guida" indicano per la scuola secondaria una serie di azioni interne finalizzate a promuovere: l'inclusione sociale attraverso l'orientamento; la collaborazione con il mondo del lavoro e dell'associazionismo; lo sviluppo, di esperienze imprenditoriali pratiche e concrete; la creazione di laboratori con la presenza anche di imprenditori; la comparazione, la selezione e la condivisione di modelli di certificazione delle competenze; lo sviluppo di stage e tirocini; l'individuazione delle migliori pratiche sperimentate con successo sia con i ragazzi a rischio, o fuoriusciti dal sistema, sia con i ragazzi plusdotati.

2. Il processo formativo

L'orientamento ha come obiettivo la preparazione alla scelta di formazione e lavoro, finalizzata alla maturazione professionale e all'integrazione delle esigenze e dei bisogni presenti nella persona e nell'organizzazione sociale. Sotto questo aspetto il processo di orientamento si innesta in quello formativo, dato che 'preparare alla scelta' significa predisporre le condizioni che facilitano la persona nell'acquisizione della coscienza di sé, di una sempre più compiuta conoscenza dell'ambiente in cui vive e delle prospettive di lavoro che questo offre e diviene processo di formazione

proprio in quanto contribuisce allo sviluppo di abilità indispensabili per instaurare un rapporto dinamico con la realtà e alla costruzione della rappresentazione del mondo esterno e dei vincoli, più o meno flessibili, posti all'espressione della personalità individuale. Esso si realizza attraverso tre momenti strettamente correlati: la conoscenza del mondo esterno, la trasferibilità di tali conoscenze in funzione della propria identità dinamica, la capacità di compiere scelte. Lo sviluppo vocazionale si configura, infatti, come un processo continuo che inizia molto tempo prima che la persona venga chiamata ad affrontare il problema della scelta scolastico-professionale e procede, in modo graduale e per approssimazioni successive, determinando di fatto la riduzione – di volta in volta – delle alternative da prendere in considerazione. L'ambiente, nella sua accezione più ampia, si colloca come oggetto di conoscenza, di esplorazione e di verifica delle elaborazioni cognitive operate dal soggetto.

È importante assumere il processo di orientamento nell'accezione di processo centrato sulla persona, in grado di rafforzarne l'autostima, favorendo nei soggetti l'analisi e la capitalizzazione delle proprie potenzialità è l'aspetto decisionale quanto quello interpretativo dei nuovi contesti complessi (Margiotta, 2015). La creazione di abilità nell'operare scelte personali, di studio e di futura professione, la crescita come persona, in relazione al gruppo, all'ambiente esterno, sono operazioni fondamentali nella nostra società della conoscenza dove uno dei fattori principali di sviluppo è la capacità di sfruttare costantemente informazioni e conoscenze aggiornate per favorire, tra l'altro, l'occupabilità. Assumere il concetto di soggettività come elemento centrale del processo di orientamento significa anche pensare che il soggetto, nella sua singolarità individuale, porta un bagaglio di convinzioni, di condizionamenti culturali, di modelli di identificazione, di valori e di sentimenti strettamente collegati alla propria identità sessuale e di cui bisogna tener conto in un percorso segnato da intenzionalità formativa.

Ancor oggi l'esperienza e il sapere femminile non appaiono in tutta la loro completezza, semplicemente perché l'esperienza ed il sapere maschile sono proposti come universali e, quindi, in grado di determinare la norma: ciò rappresenta uno svantaggio reale che va letto come assenza di una misura femminile cui rapportarsi. Educare nella differenza e alla differenza significa far emergere un nuovo paradigma di uguaglianza e di giustizia, radicato nella dualità dei soggetti, in modo che il diritto universale ad educarsi/istruirsi si concretizzi in ambito educativo. Non si può comprendere il principio dell'uguaglianza dei diritti in tutti i settori della vita pubblica (economico, culturale, relazionale), se non prendendo atto di una nuova diversità che è dinamica e si è articolata nel tempo in maniera diversa per entrambi i generi. L'educazione coincide con l'orientamento se diviene progetto collettivo, comune e condiviso, nel quale convivono e possono crescere i progetti di ciascuno e di ciascuna. In termini operativi l'orientamento implica una presa di consapevolezza delle varie dimensioni del sé e, contemporaneamente, una percezione, quanto più possibile adeguata, delle opportunità formative e lavorative disponibili. Per giungere a questa consapevolezza occorre una crescita e un consolidamento in molte direzioni specifiche: in primo luogo in quella del proprio

mondo interiore, nella capacità di guidare, se stessi – se stesse, nella realizzazione dei propri progetti. Si presuppone così una visione ampia dell'orientamento, un bagaglio generale di competenze ma, soprattutto, una capacità di autovalutazione e di ricognizione delle potenzialità personali in vista di scelte adeguate.

Per diversi aspetti, cultura d'impresa e della cooperazione, livelli d'istruzione e nuove pratiche professionali, coesione sociale e competitività non possono essere considerati tra loro disgiunti o antitetici, nell'ambito di modelli di sviluppo sobri e sostenibili Lo scopo dell'orientamento nelle istituzioni attiene dunque al creare, educativamente e strutturalmente, contesti, relazioni e organizzazioni in grado di stimolare, alimentare e far crescere istanze, desideri e strategie, oltre che capacità, per orientarsi, per delineare percorsi di sviluppo del proprio pensare, sentire ed agire per di garantire il diritto allo studio e pari opportunità di successo. A scuola, è importante dare agli studenti una formazione qualificata, di alto livello, che non riproduca le disuguaglianze sociali, in quanto, come afferma Malavasi, il compito di formare le persone alla sostenibilità dello sviluppo nelle diverse età della vita a buon diritto può essere definito improcrastinabile (Malavasi, 2017, pp. 10-11).

Bibliografia

Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Riflessioni pedagogiche e prospettive didattiche.* Pisa: ETS.

Malavasi P. (2017). Introduzione. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione*. Roma: Carocci.

MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.

Saviksas M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown e R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. Hoboken: John Wiley & Sons.

La G.I.L. e la preparazione professionale della gioventù femminile

Anna Maria Colaci
Professoressa Associata - Università del Salento
annamaria.colaci@unisalento.it

1. Premessa

"Nell'arco del ventennio l'Italia venne lentamente ed inesorabilmente mutata in un 'vasto campo sperimentale umano', dove il PNF tentò senza sosta alcuna di realizzare un progetto di società fondamentalmente gerarchico-militarizzata, per integrare gli individui e le classi sociali in uno Stato nuovo, totalitario e con fini di potenza ed espansione" (Giansanti, 2017).

Il mito dell'italiano nuovo divenne il centro della rivoluzione antropologica del regime che ha operato in profondità in campo pedagogico sino a raggiungere l'apice all'inizio degli anni Quaranta, con la Carta della Scuola del ministro Bottai e gli stretti rapporti tra la scuola e la Gioventù Italiana del Littorio, le due maggiori istituzioni educative del regime.

Alla scuola e alle associazioni parascolastiche il fascismo affidò il compito di formare le nuove generazioni secondo la propria ideologia poiché "era necessario tessere attorno al bambino italiano, man mano che cresceva, una trama uniforme nella quale non si aprissero varchi, una struttura autoritaria e fortemente gerarchizzata che rispondesse ai comandi del centro" (Saba, 1973, p. 56).

Nei ranghi della Gioventù Italiana del Littorio si inquadravano anche le giovani donne. La ricerca, condotta all'interno del Fondo della Gioventù Italiana del Littorio conservato presso l'Archivio di Stato di Lecce, attraverso la disamina delle pubblicazioni del Bollettino della Gioventù Italiana del Littorio per l'anno 1941-1942, evidenzia come le attività e le iniziative dell'associazione fascista abbiano influito sulla formazione e l'orientamento professionale e come il modello pedagogico del regime riservasse alle giovani donne la formazione rurale e assistenziale. La donna era confinata nella sfera privata e il suo ruolo sociale si assolveva in seno alla famiglia. Ne sono prova alcuni provvedimenti legislativi entrati in vigore in particolare dopo 1930 con lo scopo di limitare le assunzioni femminili in particolare nel settore dei lavori pubblici: Il RD-L n. 1554 del 28 novembre 1933 che autorizzava le amministrazioni dello Stato all'esclusione delle donne dai bandi di concorso; Il RD-L n, 1514 che stabiliva che "L'assunzione delle donne agli impieghi presso le Amministrazioni dello Stato e gli altri Enti od Istituti pubblici nonché' agli impieghi privati, è limitata alla proporzione massima, del dieci per cento del numero dei posti" e che "Le pubbliche Amministrazioni e le aziende

private che abbiano meno di dieci impiegati, non possono assumere alcuna donna quale impiegata. È fatta eccezione nei riguardi delle aziende private per le parenti od affini sino al quarto grado del titolare dell'azienda"; RD 29 giugno 1939, n. 898 quali fossero gli impieghi che per "per la loro natura non possono essere disimpegnati che da donne" e gli impieghi che alle donne erano destinati all'interno delle amministrazioni dello Stato: servizi di dattilografia, telefonia, stenografia, raccolta ed elaborazione dati statistici, formazione e tenuta schedari, servizi di biblioteca e segreteria.

Il destino lavorativo della donna italiana all'interno dello Stato fascista emerge anche nella disamina del Bollettino del Comando Generale della GIL, organo di stampa della omonima organizzazione delle "forze giovanili del regime fascista".

2. La Gioventù Italiana del Littorio

La Gioventù italiana del Littorio fu istituita con RD-L n. 2566 con gli scopi di provvedere alla preparazione spirituale, sportiva e premilitare e di istituire corsi, scuole, collegi, accademie, campi, colonie in linea con l'ideologia e le attività del Partito Nazionale Fascista, andando, di fatto, a sostituire ONB e Fasci Giovanili di Combattimento. L'associazione aveva due principali organi di stampa, "Passo Romano" e il "Bollettino del Comando Generale della GIL". Il Bollettino GIL riportava vari momenti della vita del regime, tra i temi trattati vi erano l'esaltazione della figura di Mussolini circondato dagli avanguardisti o dalle piccole italiane, i problemi della GIL, dei reparti alpini e della marina, e i rapporti con il mondo del lavoro (Addis Saba, Alfassio Grimaldi, 1973). Accanto al Bollettino del Comando Generale, vi erano i Bollettini dei diversi Comandi federali istituiti in ogni provincia. Oggetto della ricerca qui presentata sono alcuni articoli pubblicati sul Bollettino G.I.L. aventi come oggetto il lavoro femminile.

3. La formazione femminile nelle pagine del Bollettino G.I.L.

Un primo documento utile a definire quello che era l'inquadramento della donna all'interno dello stato fascista è un articolo, dal titolo "La donna nel 'Novus ordo del fascismo", a firma di Giulia Massari, pubblicato sul Bollettino Mensile del Comando Federale di Lecce nell'agosto 1941. Nell'articolo si evince un cambiamento nella posizione di uomini e donne all'interno "dei rapporti tra individuo e stato", un'idea in parte diversa da quanto detto fino a questo momento. È definito "errore" il concetto di elevamento attraverso il diploma e laurea per gli uomini e la vita familiare e i lavori di massai per le donne alla luce di nuovi mutamenti sociali: "Oggi le idee son mutate: l'uomo ha saputo abbandonare le antiche ristrette idee riguardo al lavoro manuale, ed ecco il tecnico, oltre il professionista; la donna ha saputo farsi avanti e far sentire la sua voce anche nel campo intellettuale e nel campo del lavoro che la pone al fianco dell'uomo".

Ciò però non implica che il ruolo della donna fosse completamente ridimensionato. I suoi compiti muliebri sono ribaditi e testimoniati dai diversi corsi di preparazione alla vita domestica e all'economia familiare. Presso ogni Fascio erano istituiti corsi che addestravano le giovani alla loro futura vita di mogli e madri, non escludendo le nuove possibilità della donna come lavoratrice.

Se da un lato emerge un'apertura verso l'emancipazione femminile attraverso il lavoro, dall'altro si afferma: "a volte, è vero, le aspirazioni femminili sono troppo diverse da quelle che la sua femminilità richiederebbe. A limitarle provvede il Regime, ricordando che una casa attende ogni donna, e che un marito e dei figli richiedono delle cure intelligenti, delle cure femminili".

In tale contesto rientrano le attività organizzate dal Partito e dalla GIL nei "Centri di preparazione domestica", nei quali venivano organizzati corsi pratici della durata di sei mesi con lo scopo di "creare la coscienza e la capacità delle future spose e madri", e le attività dei Centri femminili di preparazione al lavoro.

Un esempio dell'attività di tali centri lo ritroviamo sul n. 21 del settembre 1941 del Bollettino del Comando Generale. L'articolo riporta il funzionamento del centro istituito a Casola Valsenio, in provincia di Ravenna. Scopo del centro era applicare il concetto che "si diventa tecnici solo attraverso la vita di laboratorio, il tirocinio effettivo, la conoscenza di nozioni tecniche elementari indispensabili, la storia del lavoro di cui si diventa artefici" e di "risollevare le condizioni dell'ambiente" e di molte giovani che "rimanevano in uno stato di preoccupante abbandono, anche perché poche si adattavano ad assumere servizi domestici" ed avvicinare la gioventù femminile "al tipo di donna che il fascismo intendeva formare: buona, sana, semplice, laboriosa, sposa e madre esemplare". Le attività concernevano prevalentemente laboratori di sartoria, maglieria, giardinaggio e puericultura.

Un secondo esempio di orientamento femminile al lavoro promosso dal PNF e dalla GIL riguarda la preparazione rurale: "La concezione sociale del fascismo non poteva dimenticare che la donna più adatta alla cura dei campi per il culto religioso e l'attaccamento alle zolle avite, aveva sempre portato all'agricoltura il suo non indifferente contributo ed ha riconosciuto la necessità di salvaguardarla, tutelarla […] e valorizzarla". Il gruppo delle "giovani rurali" nella GIL aveva dunque gli scopi di promuovere la propaganda fascista tra la gioventù rurale; far apprezzare i vantaggi della vita dei campi per contrastare la tendenza all'urbanesimo; promuovere l'istruzione professionale delle giovani perché possano compiere con competenza le mansioni a loro affidate.

Furono, per questo, istituite conversazioni di propaganda, corsi sugli allevamenti degli animali da cortile, corsi sulla coltivazione dell'orto e di piante tessili, corsi di puericultura, economia domestica, igiene e pronto soccorso. L'opera educativa doveva, si legge su un estratto del Notiziario Femminile intitolato Preparazione Rurale sul n. 23 dell'ottobre 1941 del Bollettino GIL, "disciplinare gli istinti, rendere consapevole il sentimento, fattiva la dedizione, esperta l'attività della giovane lavoratrice".

Attraverso i centri di preparazione domestica e al lavoro e i gruppi delle giovani

rurali, la GIL fu attiva nell'orientamento e nella preparazione professionale anche alla luce degli eventi che sconvolsero la nazione negli anni Quaranta del secolo scorso, in particolare mi riferisco al secondo conflitto mondiale e alla conseguente occupazione degli uomini al fronte. In questo contesto la mano d'opera femminile fu intesa anche come "necessaria" e richiesta "a sostituire quella dell'uomo quando esigenze familiari o nazionali lo reclamino altrove" (Bollettino del Comando Generale della GIL, n. 24, 1942).

Questi sono alcuni spunti di riflessione intorno al modello pedagogico del Regime che, se da un lato mirava a introdurre la donna all'interno del mondo del lavoro rompendo lo stereotipo del suo inquadramento esclusivamente all'interno della bolla dorata della vita familiare e rispondendo anche alle esigenze in termini di mano d'opera che lo svolgimento del secondo conflitto mondiale aveva imposto, dall'altro la riconosceva ancora saldamente ancorata al suo ruolo di moglie e madre riservandole non poche limitazioni professionali.

Bibliografia

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

Dittrich-Johansen H. (1994). Dal privato al pubblico: maternità e lavoro nelle riviste femminili dell'epoca fascista. *Studi storici, 35*(1), 207-243.

Giorgi C. (2014). Le politiche sociali del fascismo. *Studi storici, 55*(1), 93-108.

Saba M.A. (1973). *Gioventù italiana del littorio: La stampa dei giovani nella guerra fascista.* Milano: Feltrinelli.

Severini P.S., Trento A. (1975). Alcuni cenni sul mercato del lavoro durante il fascismo. *Quaderni storici*, 550-578.

Fonti archivistiche

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

Avviare a una professione il minore sordo: un primo bilancio sull'esperienza del Pio Istituto di Milano tra Otto e Novecento

Anna Debè
Ricercatrice - Università Cattolica del Sacro Cuore
anna.debe@unicatt.it

1. Premessa

La formazione professionale dei bambini e ragazzi con disabilità, fosse essa intellettiva, fisica o sensoriale, era una consuetudine degli istituti educativo-assistenziali operanti nell'Italia tra Otto e Novecento. In tal senso, l'offerta formativa risultava allineata a quella di altre realtà residenziali destinate ai minori in condizioni di fragilità, come orfanotrofi, brefotrofi e case di correzione (Cenedella, Fumi, 2015). Distinte a seconda che fossero destinate a maschi o a femmine, le attività lavorative assumevano valenze che mutavano anche in base agli obiettivi a esse affidate dai responsabili del singolo Ente. Se nelle più illuminate esperienze queste attività furono concepite come strumenti volti ad agevolare nell'individuo la conquista della dignità personale, non mancarono casi in cui l'avviamento alla professione era inteso come mero canale per un introito economico a favore dell'Istituto.

In tale panorama, il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna, fondato a Milano nel 1854, non rappresentava di certo un'eccezione. Anche in esso, difatti, venivano realizzate iniziative di formazione lavorativa per i giovani sordi, sia maschi che femmine. Tramite l'approfondimento della sua vicenda storica, reso possibile dalla consultazione del ricco patrimonio bibliotecario conservato nei locali dell'attuale Fondazione Pio Istituto dei Sordi, e in particolar modo dall'analisi della rivista "Giulio Tarra" (pubblicata presso la struttura sin dal 1891), questo breve testo intende presentare i primi esiti di un'indagine appena avviata, individuando nel mentre alcune nuove piste di ricerca.

2. La formazione professionale al Pio Istituto dei Sordi

Fondato per accogliere ed educare gratuitamente i sordi indigenti della zona, l'Istituto crebbe rapidamente, soprattutto per merito del proficuo impegno del suo primo direttore, il noto educatore e scrittore per l'infanzia don Giulio Tarra (Debè, 2014). Come già anticipato, fin dai suoi inizi l'Istituto propose ad allieve e allievi un articolato e completo percorso formativo, dove accanto all'educazione intellettuale, fisica e morale trovava ampio spazio uno specifico addestramento professionale (Castelli, 1983; Fusina, 2008). Le ragazze venivano in realtà avviate ai

classici lavori donneschi, in primo luogo al cucito e al ricamo, volti non tanto a prepararle all'impiego in sartoria o in fabbrica, quanto a farne brave mogli e madri, in grado di gestire la propria casa e famiglia nonostante la disabilità. I maschi, invece, guidati dai maestri d'arte, apprendevano le professioni di calzolaio, tessitore, sarto e falegname. Erano "mestieri semplici, ma i più pratici e lucrosi pei figli del contado", vicini alla quotidianità dei sordi poiché "esercitati comunemente nei villaggi" (Taverna, 1881, p. 18) e, pertanto, scelti prestando attenzione alle reali possibilità di collocazione dei giovani. Gli allievi più grandi imparavano altresì a coltivare i campi, tramite la pratica svolta in un piccolo orto vicino al convitto. In generale, tale preparazione avrebbe consentito loro, una volta terminato il periodo di studio, di ottenere una certa autonomia economica e, dunque, di non gravare su famiglia e società. Tra l'altro, gli studenti percepivano una piccola ricompensa per il loro lavoro, di cui potevano beneficiare una volta dimessi dall'Ente.

L'attenzione all'avviamento a un mestiere proseguiva anche oltre il periodo di istruzione. Difatti, nell'aprile 1897 l'Associazione benefica Sordoparlanti, che da due anni organizzava iniziative di supporto agli ex allievi del Pio Istituto, aveva dato forma a una Casa-Lavoro. Attraverso la progressiva apertura di diverse officine interne (calzoleria, zincotipia, fotoincisione e sartoria), tale realtà – scriveva un anonimo redattore sulle pagine della rivista "Giulio Tarra" – si poneva lo scopo di "provvedere a sordoparlanti adulti che […], sono senza lavoro e senza protezione", oltre che "di dare alloggio e vitto a quelli che lontani dalla famiglia si trovano in città a lavorare abbandonati a sé ed esposti a pericoli materiali e morali" (1897). La Casa-Lavoro, dunque, si presentava come valido strumento di assistenza del sordo che – qualora disoccupato – poteva anche trovare un impiego dignitoso nelle officine e garantirsi così la permanenza gratuita presso la struttura.

3. Primi esiti della ricerca

Gli elementi sopra descritti consentono di ipotizzare, perlomeno in relazione a ciò che la ricerca ha rilevato sino ad ora, quali fossero gli obiettivi alla base della formazione professionale erogata dal Pio Ente.

Innanzitutto, risulta piuttosto chiara la volontà degli istitutori di fornire al giovane sordo una protezione di natura materiale e morale. Non solo perché all'allievo venivano così assicurate le conoscenze e le tecniche utili per esercitare un mestiere al fine della propria sussistenza economica, ma anche in quanto lo stesso allenamento al lavoro diveniva funzionale alla formazione dell'uomo eticamente retto. La disabitudine all'inerzia, l'esercizio della disciplina, il rigore della pratica, erano tutti elementi determinanti nella definizione di una morale individuale. A proposito di ciò, Giovanni Battista Ceroni (1894), istitutore dei sordomuti, affermava:

> alla scuola d'un'arte o di un mestiere il sordomuto, spesso così proclive ad una trasandataggine accidiosa, si abituerà all'amore della operosità, dell'ordine, della precisione; […] il giovine troverà nel lavoro un efficace riparo

> ed insieme un mezzo di conservazione della salute morale, anzi un rimedio preventivo pel buon costume (pp. 6-7).

Nel contempo, però, emerge pure il desiderio di condurre il sordo a una piena integrazione sociale proprio grazie all'inserimento professionale. La stessa vicenda storica del Pio Istituto conferma tale dato. È difatti noto come don Tarra abbia promosso l'abbandono del consolidato metodo mimico-gestuale, preferendo ad esso il più complesso e meno esplorato metodo orale puro, che prevedeva l'insegnamento del linguaggio articolato e la contemporanea rinuncia all'utilizzo di qualsiasi gesto convenzionale. Tale coraggiosa scelta era stata fatta soprattutto per agevolare gli allievi nel processo di socializzazione, dato che il sacerdote e i suoi collaboratori, riferendosi al sordomuto, ritenevano che "non la società doveva ridursi a lui, ma lui elevarsi alla società", per cui la sua educazione doveva impedirgli, nel rapportarsi con le altre persone, di trovarsi in una "condizione eccezionale, eccentrica, in un perpetuo ostracismo morale e sociale" (Tarra, 1865, pp. 70-71). L'avviamento professionale sembra dunque porsi in piena sintonia con questa filosofia e, più in generale, con l'ottimismo pedagogico di matrice settecentesca – si pensi ad esempio al contributo dell'abate Charles-Michel de l'Épée – che vedeva nel lavoro uno strumento privilegiato di integrazione civile del sordo.

4. Brevi riflessioni conclusive

L'avanzamento dell'indagine permetterà di soffermarsi ulteriormente sull'esperienza del Pio Istituto dei Sordi di Milano, per meglio sviluppare le considerazioni qui solo accennate. In particolare, sarebbe interessante verificare la reale efficacia del percorso formativo proposto dall'Ente, al fine di comprendere le problematiche lavorative con cui si scontravano i giovani rientrati in società dopo il periodo di istruzione. D'altronde, la stessa esistenza della Casa-Lavoro lascia intuire che le difficoltà di inserimento nel contesto professionale e sociale fossero di non poco conto. Al di là della vicenda milanese, una pista di ricerca rilevante è di certo rappresentata dal dibattito pedagogico nazionale che si ipotizza essersi sviluppato intorno al tema dell'avviamento lavorativo dei sordi tra Otto e Novecento. Ad esempio, in un suo testo del 1934, il noto educatore Giulio Ferreri propose una riflessione in materia, mostrando come la questione suscitasse al tempo grande attenzione tanto in Italia quanto all'estero. Un approfondimento del contesto italiano consentirebbe dunque di ampliare le tematiche esplorate finora dagli studi storico-educativi sulla sordità, che a partire dalla metà degli anni Novanta hanno avuto il merito di gettare inedita luce sulle istituzioni scolastiche e sui loro protagonisti, nonché sui programmi, sui metodi e sulla manualistica adottata nella didattica (cfr. Morandini, 2015).

Bibliografia

Casa Lavoro pei Sordoparlanti (1897). *Giulio Tarra*, *18*, 164.

Castelli M.T. (1983). *Il Pio Istituto sordomuti di Milano. Cenni storici*. Milano: NED.

Cenedella C., Fumi G. (2015). *Oltre l'assistenza. Lavoro e istruzione professionale negli istituti per l'infanzia irregolare tra Sette e Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.

Cerioni G.B. (1894). *Del lavoro professionale nel R. Istituto dei Sordomuti in Milano.* Milano: tip. S. Giuseppe.

Debè A. (2014). *«Fatti per arte parlanti». Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*. Milano: EDUCatt.

Ferreri G. (1934). *L'avviamento dei Sordomuti al lavoro*. Milano: tip. S. Giuseppe.

Fusina F. (2008). Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889). In R. Sani (Ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative* (pp. 251-292). Torino: SEI.

Morandini M.C. (2015). L'educazione dei sordomuti: un significativo contributo alla storia della pedagogia speciale. In S. Ulivieri, L. Cantatore, F. Ugolini (Eds.), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED* (pp. 125-132). Pisa: ETS.

Tarra G. (1865). Programma generale per l'istruzione dei sordo-muti. In *Studii sui sordomuti e rendiconto degli istituti per quelli poveri di campagna della provincia di Milano. Annuario della Commissione promotrice della loro educazione pel 1864-1865*. Milano: tip. Boniardi-Pogliani.

Taverna P. (1881). *Per l'esposizione industriale italiana 1881. Informazioni sull'Istituto dei Sordo-muti poveri di campagna in Milano*. Milano: Tip. S. Giuseppe.

Dall'apprendimento alla scoperta, dal lavoro al ruolo: McLuhan educatore nel villaggio dei nuovi media

Simone di Biasio
Ricercatore - Università degli Studi Roma Tre
simone.dibiasio@uniroma3.it

Nel 1967, all'alba di cambiamenti epocali nelle società occidentali, l'oscuro sociologo canadese Marshall McLuhan, visionario guru dei nuovi media, tiene una conferenza a Toronto davanti a un pubblico di docenti per conto del *Provincial Committee on the Aims and Objectives of Education* delle scuole canadesi dell'Ontario. Testimonianza di quell'incontro è la sua trascrizione sottoforma di saggio (con anche un post scriptum dell'autore) nel 1970 all'interno del volume "The best of times, the worst of times" della rivista "Intechange", una raccolta di interventi sullo stato dell'arte del sistema educativo in Canada in quegli anni. Il titolo è *Education n the electronic age* ed è un documento inedito in Italia molto rilevante, quasi un unicum nella produzione del massmediologo canadese, perché esplicitamente rivolto agli educatori. In realtà l'intera vicenda intellettuale di McLuhan è innervata da una vena pedagogica che guarda alla contemporaneità con un occhio sempre rivolto alle questioni educative, centrali per poter riorganizzare un mondo sconvolto dalla velocità dei mutamenti tecnologici, sociali e culturali. Basti pensare che già sul finire degli anni Sessanta McLuhan stava lavorando a un'opera che raccogliesse tutti i suoi scritti pedagogici, dall'inequivocabile titolo *On education*. Inoltre il suo lavoro più celebre, *Understanding Media* (1964), è il frutto di un progetto elaborato tra il 1959 e il 1960 per l'*U.S. Office of Education* (Ministero dell'Educazione USA) e la *National Association of Educational Broadcaster* (Associazione Nazionale Radiodiffusioni Educative) sugli effetti dei nuovi media sui più giovani: è in questo contesto che compare per la prima volta la prima formulazione del mondo come villaggio globale (e del mondo come aula).

In *Education in the electronic age*, mai tradotto sinora in italiano, McLuhan enuclea alcune delle sue convinzioni già espresse in altri volumi e interventi, approfondendole in chiave pedagogica: "[…] under electronic conditions everything becomes a service industry, including education. Education is the biggest service industry in the world and it is only beginning. All things become service industries, banking included. The knowledge industries and the educational industry are the biggest in the world by far. I mean they make General Motors look very small indeed. The biggest amount of personnel, the biggest amount of investment by far exists in the educational sphere" (1970, p. 2). McLuhan è convinto che "The changes have gone on outside, not inside the school. The outside environment perhaps for the first time in history is, in term of information, many times more

heavily laden than the inside environment of the school. What is going on inside the school is puny and undernourished compared to what goes on the moment the child steps outside. […] What goes on inside the school is an interruption of education, of the education available in the current environment" (1970, p. 1). Le parole di McLuhan sono taglienti, al solito provocatorie, tanto che definire la scuola una "interruzione dell'educazione" potrebbe apparire insostenibile per chi ogni giorno si impegna nella docenza, nell'amministrazione scolastica o nella ricerca pedagogica.

Il pensatore canadese è molto lucido nell'enucleare il carattere negativo della compartimentazione delle materie, della frammentazione del sapere, mentre "We are heading into a highly encyclopedic non-specialized world, like the world of the hunter" (McLuhan, 1970, p. 11), naturalmente del cacciatore di indizi, informazioni, sensi, significati. Al cuore del suo saggio McLuhan prevede che nel sistema scolastico sta avvenendo un passaggio epocale, ovvero dall'istruzione alla scoperta, dovuto all'altissima mole di informazioni disponibili nell'ambiente. Se da una parte l'istruzione è una sorta di accumulo delle conoscenze note, dall'altra la scoperta (o ricerca, nel gergo mcluhaniano) è intesa come una sorta di allenamento educativo, un addestramento della percezione della realtà che ci circonda.

Si tratta istanze di rinnovamento che ritroviamo anche in movimenti come quello di Cooperazione Educativa (MCE), ispirato al pensiero di Célestin ed Elise Freinet, o di proposte che in quegli anni vengono sviluppate anche da altri studiosi, tra i quali Ivan Illich (1971) e l'italiano Francesco de Bartolomeis (1969), piuttosto vicini alle idee mcluhaniane.

La stessa rivoluzione che sta avvenendo nel campo dell'istruzione, secondo McLuhan, coinvolge anche il mondo del lavoro: i più giovani sentono di aver bisogno di un ruolo da rivestire all'interno di una istituzione sociale o aziendale. Ciò significa maggiore coinvolgimento, lo stesso che i giovani spendono nei nuovi media che hanno rivoluzionato i rapporti sociali. Come scriveva McLuhan già in *Understanding Media*, "Mentre nell'era meccanica della frammentazione il tempo libero era assenza di lavoro, o puro ozio, nell'era elettrica è vero il contrario. Ora che l'età dell'informazione richiede l'uso simultaneo di tutte le nostre facoltà, ci accorgiamo di riposare soprattutto quando siamo intensamente coinvolti, come del resto accadde sempre agli artisti, in tutti i tempi" (2015, p. 309). In un altro articolo di quegli stessi anni McLuhan si riferisce ancora a come sta cambiando il lavoro, motivo per cui occorre preparare i bambini e i giovani a questo mondo nuovo: "I nostri giovani oggi si trovano soprattutto di fronte al problema di crescere – questo è il nostro nuovo lavoro – ed è totale. Ma non è un lavoro, è un ruolo. Crescere è diventato, nell'era delle informazioni elaborate elettricamente, il compito principale dell'umanità. […] Il lavoro, che riteniamo di dover avere di diritto, appartiene alla vecchia tecnologia meccanica dei dati classificati e dei compiti frammentati. Ora siamo circondati da un nuovo ambiente, fatto di compiti integrati, di conoscenze integrate e che richiede il riconoscimento dei modelli" (1967, p. 164).

Lo studioso canadese usa analogie piuttosto efficaci per spiegare meglio cosa

intende per ruolo e lavoro quando gli viene posta una domanda a riguardo da un docente tra il pubblico:

> A mother does not have a job; she has a role; she has 60 jobs. A surgeon does not have a job; he has 40 jobs; that is a role. The top executive does not have a job: he has many jobs; that is a role. The role is a multitude of jobs in a syndrome, all tied together. An artist does not have a job; he is totally involved with all his energies all the time. That is a role: it is not work. You only begin to work when you fragment yourself into little specialist jobs. When you are making out your income tax, that is work. When you are performing some joyful thing. some hobby, that is play; that is involvement; that is a role. Role-playing means total involvement, the whole being, non-specialist. We are moving into a non-specialist age. We still talk and look in the rear-view mirror and think we are heading into specialization. We are heading into a highly encyclopedic non-specialized world, like the world of the hunter. The hunter knew everything. He had to in order to survive (McLuhan, 1970, pp. 10-11).

Questo fatto tocca inevitabilmente anche questioni identitarie, dal momento che il lavoro sta rapidamente mutando forma sotto la spinta delle innovazioni tecnologiche. Non abbiamo più posti di lavoro da ricoprire in particolari nicchie o fasce di produzione e la nostra identità non si sposa più con queste superate posizioni lavorative. Un tempo l'identità rispondeva a caratteri di sesso, nazionalità, background familiare, lavoro appunto, ma ciò non è più valido e, se la nostra posizione non è in linea con ciò che sentiamo davvero di essere, ciò genera scompensi cui è necessario rimediare attraverso percorsi di abbandono o di terapia di supporto psicologico. Per queste ed altre ragioni il lavoro di McLuhan si presenta ancora oggi, a più di cinquant'anni di distanza, notevolmente valido nel suo impianto teorico e nelle sue applicazioni pratiche. Se prendiamo come riferimento il verbo inglese *play*, che McLuhan utilizza ripetutamente nel saggio al centro di questa riflessione, esso non ha un univoco corrispondente nella lingua italiana e cela un'ineffabile ambiguità, legata proprio al gioco e al contempo all'interpretazione di un ruolo: in definitiva quando giochiamo lavoriamo, e quando lavoriamo giochiamo, alla lettera e sul serio.

Bibliografia

Bruner J.S. (1966). *Dopo Dewey: Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Avio.
Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
Dewey J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
Gamaleri G. (2006). *Understanding McLuhan. L'uomo del villaggio globale*. Roma: Edizioni Kappa.
Giannatelli R., Rivoltella P.C. (2003). *Media educator. Nuovi scenari dell'educazione, nuove professionalità*. Roma: Ucli.

Hutchon K., McLuhan E., McLuhan M. (1977). *City as classroom. Understanding Language and Media*. Agncourt: The Book Society of Canada Limited.
Illich I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Harper & Row.
Laeng M. (1984). *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio consuntivo e preventivo*. Roma: Armando.
McLuhan M. (1964). *Understanding Media. The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.
McLuhan M. (1967) The Invisible Environment: The Future of an Erosion. *Perspecta*, 11, 161-167.
McLuhan M., Fiore Q. (1968). *Il medium è il massaggio. Un inventario di effetti*. Milano: Feltrinelli.
McLuhan M. (1970). Education in the electronic age. *Interchange*, 1, 1-12.
McLuhan M. (2013). *Intervista a Playboy. Un dialogo diretto con il grande sacerdote della cultura pop e il metafisico dei media*. Milano: Franco Angeli.

Dagli strumenti di *educational evaluation* all'autovalutazione della professionalità del Pedagogista

Rossella D'Ugo
Professoressa Associata - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
rossella.dugo@uniurb.it

Andrea Lupi
Ricercatore - Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"
andrea.lupi@uniurb.it

1. L'*Early Childhood Education and Care* e il profilo professionale del Pedagogista

L'istituzione del sistema integrato di istruzione e formazione 0-6 anni richiede la messa a punto di dispositivi di progettazione curricolare e di nuovi strumenti di valutazione. Seguendo, infatti, il Quadro europeo dell'*Early Childhood Education and Care* vengono sottolineati due aspetti fondamentali quali la presenza di un Curricolo 0-6 che orienti la progettualità condivisa sulla base di una visione comune che comprenda finalità pedagogiche e approcci educativi che promuovano il pieno sviluppo delle potenzialità di ciascun bambino in modo globale (Punto 3. Curricolo) e una valutazione di tipo partecipativo, basata anch'essa su strumenti validi e attendibili, ma allo stesso tempo semplici ed immediati, che sia in grado di sostenere la qualità dell'offerta dei servizi (Punto 4. Monitoraggio e valutazione). Sovraordinato a questi principi, quello di una tipologia di formazione iniziale e in servizio (Punto 2. Formazione e condizioni di lavoro del personale) che sia caratterizzata da contenuti pratici, modalità formative riflessive, costrutti legati al mentoring, alla leadership pedagogica, ecc.

A partire da questi presupposti – nell'ambito del Master *"Coordinare nidi e scuole dell'infanzia nel sistema educativo integrato",* promosso dal Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Urbino Carlo Bo – si è deciso di intraprendere una *ricerca di tipo collaborativo* sostenuta da processi di *sperimentazione partecipata* a partire dalla voce degli attori coinvolti (studenti iscritti al Master e docenti conduttori del percorso formativo) con la finalità di mettere a punto uno strumento in grado di sostenere i Pedagogisti – impegnati nella promozione della qualità educativa e didattica del sistema 0-6 anni – nella:

1. definizione di un curricolo 0/6 anni che permetta una riflessione comune tra educatori e insegnanti in merito alla continuità 0-3/3-6 anni e alla promozione/raggiungimento degli specifici traguardi di competenza, monitorandone, di conseguenza, la qualità pedagogica e didattica del sistema 0-6;

2. sostenere lo sviluppo professionale degli operatori dei servizi (pedagogisti territoriali, coordinatori, educatori, ecc) in una logica di miglioramento continuo;
3. ri-definire il profilo professionale del Coordinatore pedagogico nelle sue sfaccettature (comunale, statale, ecc).

2. Uno strumento per l'autovalutazione della professionalità del Pedagogista

La prima fase attuata al fine di cominciare a costruire, allora, uno strumento in grado di sostenere la professionalità del Pedagogista impegnato nella promozione della qualità del Sistema 0-6 anni, è stata mirata alla disamina critica dei principali strumenti caratteristici del paradigma dell'*educational evaluation* (Bondioli, Ferrari, 2004) con l'obiettivo di indicarne gli elementi portanti per la definizione di un curricolo 0-6, al fine di individuare alcune traiettorie imprescindibili per la professionalità del pedagogista.

Da una prima analisi, gli strumenti che negli anni hanno sostenuto l'*educational evaluation*, si possono raggruppare in tre macroaree:

1. una prima area di strumenti mirati alla valutazione e, successivamente alla riflessione-riprogettazione, degli ambienti scolastici (spazi, materiali, ecc); sono strumenti, questi, potremmo anche dire, deputati all'analisi del *curricolo implicito* (Frabboni, 2002) dei servizi; tra questi possiamo ricordare: Avsi (Autovalutazione della Scuola dell'infanzia), Asei (Autovalutazione dei Servizi Educativi per l'infanzia), Griglia della giornata educativa, Svani (Scala per la Valutazione dell'Asilo Nido), Sovasi (Scala di Osservazione e Valutazione della Scuola dell'Infanzia), Davopsi (Dispositivo per l'Analisi e la Valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'Infanzia), SpaAM (Spazi Arredi e Materiali montessoriani);
2. una seconda area di strumenti, invece, è quella rappresentata dalle scale di valutazione mirate alla valutazione e, anche in questo caso, in un secondo momento, alla riflessione-riprogettazione, delle pratiche didattiche di educatori ed insegnanti dei servizi 0-6 anni; sono strumenti, questi, deputati al monitoraggio di quello che Frabboni chiama il *curricolo esplicito* (2002) attraverso l'analisi delle *pratiche degli attori* che i diversi servizi li vivono, progettandone la qualità. Tra questi citiamo: PraDISI (Pratiche Didattiche dell'Insegnante di Scuola dell'Infanzia), DNA (Didattica Natura Apprendimenti), SmeMo (Scelte di Metodo Montessori);
3. una terza area, infine, è data da strumenti che hanno già, come focus, la valutazione e la riflessione-riprogettazione in merito ad aspetti ben precisi del sistema 0-6 anni; tra questi gli strumenti Tra 0-6 e Spring.

La seconda fase di definizione di un nuovo strumento di autovalutazione della professionalità del Pedagogista – a partire dagli elementi individuati negli strumenti indagati nella prima fase e ritenuti imprescindibili per l'obiettivo che ci si

era posti – si è concentrata proprio sulla definizione di una prima bozza di strumento finalizzato a sostenere il ruolo di regia del coordinatore pedagogico.

I partecipanti al Master hanno rintracciato come caratteristiche fondamentali per un Pedagogista quelle di saper:

a. individuare i bisogni formativi dei docenti e degli educatori dei servizi/delle scuole ed essere in grado di supportarli nelle scelte formative;
b. porsi e proporsi come un leader positivo;
c. coordinare il team docente ed educativo;
d. guidare e orientare le scelte curricolari, organizzative, professionali del proprio team docente ed educativo;
e. monitorare e valutare i processi di qualità.

A partire da queste prime aree, si è andato via via componendo lo strumento che presentiamo – nella sua architettura complessiva e ancora in fase di prima bozza (sarà, poi, infatti, necessario attuare processi di validazione e affidabilità) – di seguito (Tab. 1).

Aree /identità	Item
Presenza e conoscenza del contesto da coordinare	a. Il pedagogista deve essere presente almeno una volta alla settimana nella struttura b. Il pedagogista deve avere una buona conoscenza dello stile educativo del servizio e degli educatori c. Il pedagogista spiega e rappresenta la figura del servizio (alle famiglie, al territorio, ecc.)
Promotore di buone prassi educative	a. Il pedagogista si fa promotore di una equilibrata progettazione curricolare (controlla e si occupa del curricolo implicito-esplicito…) b. Il pedagogista si fa promotore della propria formazione continua/aggiornamento e ne condivide gli esiti c. Il pedagogista si fa promotore della formazione del team educativo
Team working - Saper lavorare con il team	a. Ascolto partecipativo b. Capacità di cooperazione c. Gestione delle criticità
Capacità di problem solving	a. Ascolto partecipativo b. Capacità di cooperazione c. Gestione delle criticità
Creativo	a. Pluralità di vedute b. Svolgimento di esperienze pratiche c. Vedere le cose da una prospettiva priva di pregiudizi
Comunicatore	a. Il pedagogista comunica con il team di educatori, gli ausiliari, ecc. b. Il pedagogista comunica con la famiglia (genitori, nonni, parenti, ecc.) c. Il pedagogista comunica con il territorio e la comunità

Mediatore	a. Il pedagogista media con la famiglia b. Il pedagogista media con le Istituzioni (con i portatori di interesse, professionisti, ecc.) c. Il pedagogista media in qualità di esperto nella risoluzione dei conflitti
Organizzatore	a. Il pedagogista è capace di orchestrare il team e ascoltare i vari punti di vista b. Il pedagogista riesce ad avere una visione globale c. Il pedagogista si assume la responsabilità delle scelte
Osservatore (monitoraggio, ecc.)	a. Il pedagogista deve avere una buona conoscenza degli strumenti per poter osservare b. Il pedagogista deve avere una capacità di utilizzo degli strumenti volti alla formulazione di obiettivi c. Il pedagogista deve monitorare gli obiettivi raggiunti e/o che sono ancora da raggiungere
Capacità relazionali (empatico, famiglie, territorio, servizi, creare rete)	a. Il pedagogista deve avere la capacità di saper collaborare con la vita e le attività del territorio b. Il pedagogista deve saper ascoltare e supportare le famiglie c. Il pedagogista deve saper creare un clima collaborativo e propositivo con il team

Tab. 1: Lo strumento SAP (*Scala di Autovalutazione Pedagogista*)

Bibliografia

Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Roma: Mondadori.

Bondioli A., Ferrari M. (Eds.). (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.

Bondioli A., Ferrari M. (2008). AVSI. *AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Bergamo: Junior.

Bondioli A., Nigito G. (Eds.). (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un dispositivo di Analisi e Valutazione dell'Organizzazione Pedagogica della Scuola dell'Infanzia (DAVOPSI)*. Bergamo: Junior.

Bondioli A., Savio D., Gobbetto B. (2018). *TRA 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: ZeroSeiUp.

Darder P., Mestres J. (Eds.). (2000). *ASEI. Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*, 1994. (Adattamento italiano di M.P. Gusmini). Milano: FrancoAngeli.

D'Ugo R. (2013). *La qualità della scuola dell'infanzia. La scala di valutazione PraDISI.* Milano: FrancoAngeli.

D'Ugo R., Lupi A. (2017). *Valutare la qualità delle scuole e dei docenti nel metodo Montessori*. Bergamo: ZeroSeiUp.

D'Ugo R., Schenetti M. (2022). *Didattica Natura Apprendimenti. DNA, Strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.

Frabboni F. (2002). *Il curricolo*. Roma-Bari: Laterza.

Gariboldi A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia.* Bergamo: Junior.

Harms T., Clifford R.M. (1994). *Sovasi. scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*. (Adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi). Bergamo: Junior.

Harms T., Reid D.C., Clifford R.M. (1999). *Scala per la valutazione dell'asilo nido (SVANI)*. Milano: FrancoAngeli.

Insegnamenti pedagogici del Dipartimento di Filosofia dell'Università di Pavia (Eds.). (1993). *La giornata educativa nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.

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

Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: ZeroSeiUp.

Sostituire la spada con l'aratro: la scuola coloniale nella formazione degli italiani negli anni dell'Impero

Domenico Francesco Antonio Elia
Ricercatore - Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
domenico.elia@uniba.it

1. Introduzione: l'espansione del lavoro italiano nelle colonie

Il presente contributo intende approfondire il ruolo svolto nei corsi scolastici di cultura fascista dalle pubblicazioni dell'Istituto Nazionale Fascista di Cultura (Isnenghi, 1975; Vittoria, 1982; Longo, 2000; Moss, 2007) nella costruzione di una mentalità coloniale che avrebbe dovuto preparare le giovani generazioni a trasformarsi in coloni agricoli nelle regioni africane sotto dominio italiano. Questo istituto, sorto nel 1925 per iniziativa di Giovanni Gentile, subì un'evoluzione nella seconda metà degli anni Trenta, allorché il Duce intervenne a modificare la sua denominazione in Istituto Nazionale di Cultura Fascista (INCF) all'interno del nuovo statuto dell'ente: questa trasformazione "cominciava a delineare il disegno di una 'cultura fascista', anzi 'integralmente fascista'" (D'Orsi, 2013, p. 3). I volumi pubblicati dall'INCF contribuirono a realizzare quel processo di educazione all'Oltremare, perché "potesse finalmente nascere la nuova Italia 'sborghesizzata' dei combattenti, dei contadini, degli operai" (Nello, 2020, p. 548). Il Fascismo, infatti, considerava le "colonie come luogo dell'espansione del lavoro italiano" (Labanca, 2002, p. 251), attribuendo in questo modo ai possedimenti oltremare una caratterizzazione populistica altrove assente. Negli anni Venti la Carta del Lavoro (1927) aveva sancito un rapporto ineguale tra il singolo individuo e lo Stato: allo stesso modo, inoltre, attribuiva un ruolo dominante "a quei popoli altamente civili i quali, abbisognevoli di espansione, possano con facilità sfruttare a beneficio dell'umano consorzio territori ricchi di risorse e per nulla sfruttati, attualmente nelle mani di popolazioni incivili" (Istituto Nazionale Fascista di Cultura, 1935, pp. 3-4). All'interno dei caratteri propri del "modello coloniale italiano", dunque, una posizione preminente era occupata dalle "falangi del lavoro", che risultano, tuttavia sacrificate "dalla memorialistica edita o dalla letteratura, e in genere dalla memoria" (Labanca, 2002, p. 411).

2. L'educazione del cittadino-soldato

Nelle opere pubblicate dall'INCF emergeva il carattere circolare tra il ruolo del lavoratore e quello del soldato. Nel volume scritto da Bastico al termine della Cam-

pagna d'Etiopia (1935-1936), ad esempio, l'autore sottolineava l'effetto positivo derivato dall'arrivo di nuovi soldati italiani in Abissinia, i quali, svolgendo il duplice ruolo di difensori dell'Impero e di lavoratori indefessi, avrebbero cambiato il volto primitivo dell'Etiopia, sostituendo quanti avevano già prestato la loro opera di combattenti, che sarebbero tornati ai loro impieghi civili:

> oggi soldati e legionari, stanno tornando alle loro case, ai loro campi, ai loro opifici, ai loro impieghi di pace: ed è in ognuno di essi la fierezza del dovere compiuto e l'orgoglio di aver contribuito al risorgere, dopo millenni di sosta, dell'impero di Roma! Altri volontari li sostituiscono per continuare la loro opera di combattenti e di apportatori di civiltà (Bastico, 1936, p. 21).

La necessità di sfruttare le colonie per favorire l'espansione del lavoro nazionale si fuse, alla vigilia dell'ingresso dell'Italia nel secondo conflitto mondiale, con le rivendicazioni imperialistiche sui territori occupati da altre potenze europee e già concupiti dalle ambizioni nazionali fin dall'Ottocento, come per esempio la Tunisia. Cataluccio, sfruttando abilmente un'affermazione rilasciata da Paul Leroy-Beaulieu (1843-1916) nel 1887, che definiva il protettorato francese africano come "una colonia italiana amministrata da funzionari francesi" (1939, p. 42), intese valorizzare lo sforzo apportato dagli emigranti italiani per rendere prospera la Tunisia, in contrasto con le deludenti politiche agricole francesi:

> il piano dei lavori pubblici attuato dal Governo francese per far fronte alle prime esigenze della propria amministrazione costituì un richiamo potentissimo di mano d'opera e le nostre provincie meridionali, esuberanti di energie lavorative, risposero con prontezza alle necessità della Reggenza. […] Non colla politica dei latifondi si trasformò lentamente il territorio tunisino. L'odierna prosperità la si deve alla piccola proprietà, quasi tutta italiana (Cataluccio, 1939, p. 44).

Emerge dalla lettura dei testi considerati il carattere civilizzatore del colonialismo italiano, rispetto a quello considerato "di rapina" esercitato da parte delle democrazie occidentali nei loro possedimenti oltremare (Gorla, 2016, p. 272). Le lande esotiche e primitive africane sarebbero scomparse, secondo la propaganda fascista, per effetto degli sforzi italiani, la cui azione non sarebbe stata qualificata come predatoria, ma civilizzatrice, "che al segno della spada aveva fatto seguire il solco dell'aratro" (Laforgia, 2004, p. 229). L'espansione fascista imperiale, causata principalmente da cause demografiche, sorgeva dunque perché si verificava un "fenomeno di sovrappopolazione […]. Allora lo Stato procura di crearsi un impero coloniale proprio, suscettibile di assorbire l'eccesso di popolazione, affinché questa rimanga parte integrante della patria" (Battaglia, Michels, 1933, p. 914). Le modalità di conquista dell'Impero, tuttavia, nonostante la propaganda fascista sostenesse il contrario (cfr. Pareti, 1944, p. 245) non si distinguevano da quelle adottate dalle altre potenze coloniali: le popolazioni indigene

– ritenute incapaci di valorizzarle – furono costrette ad abbandonare le terre più fertili nelle mani degli italiani (Cagnetta, 1979, p. 41), dai quali Mussolini si attendeva un duplice sforzo in ottica militare e civile: "voi dovete armonizzare il combattente col lavoratore, il soldato con il colonizzatore. I legionari romani, dopo aver conquistato le colonie, deponevano la daga, aprivano le strade dissodavano il terreno" (Polezzi, 2003, p. 37).

3. Conclusioni

I volumi editi dall'INCF concorsero così attivamente al processo di costruzione di una "scuola coloniale", intesa come quell'aggregato di enti e istituzioni – ivi incluso l'ordinamento scolastico – che guardavano con favore all'espansione coloniale (Deplano, 2015, p. 20). Nella propaganda fascista la colonia diventò dunque

> il contesto più appropriato in cui il bianco può raggiungere la piena mascolinità proprio perché luogo in cui si risolve la contraddizione apparentemente insanabile tra le sue due componenti: da un lato gli istinti virili primordiali e selvaggi, dall'altro l'intelligenza e la cultura acquisite con la modernità e la civilizzazione (Stefani, 2003, p. 46).

Gli esiti di questo "lavoro minuzioso della propaganda coloniale e 'razziale', cresciuta in maniera esponenziale negli anni del fascismo" (Gabrielli, 2015, p. 226) sono perdurati oltre i confini temporali dell'esperienza italiana in Africa, producendo l'infausto risultato di una generazione di italiani convinti di aver civilizzato i popoli coloniali, missione alla quale avrebbero rinunciato a malincuore solamente per effetto della sconfitta conseguita al termine della Seconda guerra mondiale.

Bibliografia

Bastico E. (1936). La guerra in Africa orientale. Conversazione tenuta all'Istituto di cultura fascista di Alessandria il 24-11-1936. *Quaderni dell'Istituto di Cultura Fascista di Alessandria*, 1, 1-22.

Battaglia F., Michels R. (1933). Imperialismo. In *Enciclopedia italiana* (p. 914). Roma: Treccani.

Cagnetta M. (1979). *Antichisti e impero fascista*. Bari: Dedalo Libri.

Cataluccio F. (1939), Italia e Francia in Tunisia: 1878-1939. *Quaderni dell'Istituto Nazionale di Cultura Fascista*, 4, 1-47.

Deplano V. (2015). *L'Africa in casa: propaganda e cultura coloniale nell'Italia fascista*. Firenze: Le Monnier.

d'Orsi A. (2013). *Il fascismo, gli intellettuali e la politica della cultura*. Retrieved March 21, 2023, from http://www.mac.usp.br/mac/conteudo/academico/publicacoes/anais/modernidade/pdfs/ANGELO_ITA.pdf

Gabrielli G. (1934). *Imperialismi moderni*. Roma: Istituto Nazionale Fascista di Cultura.
Gabrielli G. (2015). *Il curriculo "razziale". La costruzione dell'alterità di "razza" e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: EUM.
Gorla F. (2016). La costruzione ideologica del 'sistema imperiale mediterraneo' fascista. L'Enciclopedia italiana, il modello "romano-italiano" e il modello "cartaginese-demo-plutocratico". In G. Conte, F. Filioli, V. Torreggiani, F. Zaccaro (Eds.), *Imperia. Lo spazio mediterraneo dal mondo antico all'età contemporanea* (pp. 271-294). Palermo: New Digital Frontiers.
Isnenghi M. (1975). Per la storia delle istituzioni culturali fasciste. *Belfagor*, 3, 249-275.
Istituto Nazionale Fascista di Cultura (1935). *Appunti sulle questioni coloniali in rapporto al conflitto italo-abissino*. Reggio Emilia: Tip. R. Lolli.
Labanca N. (2002). *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna: il Mulino.
Laforgia E.R. (2004). *Il colonialismo spiegato ai fanciulli*. In L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (Eds.), *Editori e piccoli lettori* (pp. 210-239). Milano: FrancoAngeli.
Longo G. (2000). *L'Istituto nazionale fascista di cultura: da Giovanni Gentile a Camillo Pellizzi (1925-1943). Gli intellettuali tra partito e regime*. Roma: A. Pellicani.
Moss M.E. (2007). *Il filosofo fascista di Mussolini. Giovanni Gentile rivisitato*. Armando: Roma.
Nello P. (2020). *Storia dell'Italia fascista 1922-1943*. Bologna: il Mulino.
Pareti L. (1944). *Passato e presente nella storia d'Italia: saggio storico-politico*. Venezia: Casa editrice delle edizioni popolari.
Polezzi L. (2003). Imperial reproductions: the circulation of colonial images across popular genres and media in the 1920s and 1930s. *Modern Italy*, 1, 31-47.
Stefani G. (2003). Maschi in colonia. Gli italiani in Etiopia (1935-1941). *Genesis*, 2, 33-52.
Vittoria A. (1982). Totalitarismo e intellettuali: l'Istituto Nazionale Fascista di Cultura dal 1925 al 1937. *Studi Storici*, 4, 897-918.

L'ENAIP dal 1962 al 1972. Un ente di formazione professionale nella stagione del centrosinistra

Angelo Gaudio
Professore Ordinario - Università degli Studi di Udine
angelo.gaudio@uniud.it

L'ENAIP, Ente nazionale ACLI Istruzione Professionale, fondato nel 1951 è tuttora una rilevante realtà della formazione professionale, settore in cui la presenza di operatori del terzo settore di matrice cattolica, si pensi ad esempio a quelli legati ai salesiani come il CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane) e il CIOFS – FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane – Formazione Professionale), è una delle presenze più antiche e significative. Nel periodo indagato le vicende di politica scolastica generale si intrecciano con la vicenda complessiva delle ACLI, che a sua volta si intrecciò con le vicende politiche del centro sinistra e con la stagione del Concilio e della sua prima ricezione. Non meno rilevante il nesso con la stagione dei movimenti studenteschi ed operai. Rispetto alla vicenda complessiva delle ACLI è molto rilevante il congresso del 1972 che segna la fine del collateralismo rispetto alla Democrazia Cristiana.

1. Due libri di testo per i corsi ENAIP

Il manuale *Io sono un cittadino* (S.A., 1965) costituisce un caso interessante di uso politico pedagogico della storia, tenuto anche conto della data di pubblicazione e del committente, e offre una trattazione che unisce al carattere giuridico una lettura breve ma orientata della storia d'Italia. Il testo propone interpretazioni storiografiche fortemente orientate in qualche caso ai limiti della forzatura come quella secondo cui:

> Il Risorgimento non fu solo una lotta per l'unità nazionale ma anche per la democrazia e anche ormai consolidate nel discorso pubblico sulla Resistenza: La resistenza non rappresentò soltanto la lotta contro l'oppressore nazista: fu la partecipazione di tutte le forze popolari alla costituzione di uno stato democratico insieme ad altre ormai del tutto datate come la riduzione del fascismo come obbedienza a un capo.

Redatto da uno degli assistenti ecclesiastici centrali delle ACLI, presbitero della diocesi di Sansepolcro, venne molto positivamente segnalato da "La Civiltà cattolica", in quanto è uno strumento agile ma con un ampio uso di citazioni dalle

Scritture e una ricezione del più recente magistero di Giovanni XXIII e di Paolo VI, concludendo con una silloge dal catechismo di Pio X di cui si auspicava la memorizzazione (Rossi, 1968).

2. La rivista "Formazione e lavoro"

La pubblicazione periodica che ne è tuttora la vetrina anche esterna è "Formazione e lavoro" (Causarano, 2011), diretta in quel periodo da Giovanni Gozzer, allora una delle voci più autorevoli dell'amministrazione e del discorso pedagogico non accademico, che aveva dedicato una monografia ai problemi dell'istruzione professionale (Gozzer, 1958). Ospitò anche autorevoli firme di accademici destinati a diventare autorevoli, o talvolta già tali, come quelle di Ettore Gelpi, Mauro Laeng, Mario Alighiero Manacorda, Mario Mencarelli, Vittorio Telmon e Aldo Visalberghi e Torsten Husen e di protagonisti di rilievo in tema di economia ed istruzione quali Gino Martinoli (Lavista, 2008) che testimonia come oltre a un impegno organizzativo vi fosse anche uno sforzo di riflessione che passava anche attraverso una consapevolezza comparativa. L'idea di formazione professionale è inevitabilmente in relazione a una e idea di società e di educazione, tenendo presente che l'Italia passò in quel decennio dall'ottimismo del boom ad una stagione di parziali riforme nel contesto globale della fine dei trenta gloriosi e delle relative certezze di uno sviluppo senza limiti e senza ombre ad una crisi del modello di sviluppo e del sistema politico particolarmente acuta. L'ente produsse anche una specifica manualistica destinata ai propri docenti, con particolare attenzione per l'educazione civica e per quella che il linguaggio dell'epoca definiva "formazione dei disadattati e dei subnormali".

La rivista è rilevante anche rispetto alla complessiva vicenda delle ACLI perché ne era direttore Livio Labor (Sircana, 2004) che appunto veniva dall' ENAIP, era stato direttore dell'Enaip Lombardia, ma sarà complessivamente una vicenda umana e culturale che attraversa le diverse stagioni del cattolicesimo italiano in un lungo periodo. Nelle pagine della rivista si ritrovano molti nomi di diverse generazioni di intellettuali e la persistenza di una cultura della programmazione. Il primo editoriale (Pozzar, 1963) giustificava la scelta della formula dei numeri monografici esprimendo una volontà di presenza culturale non contingente certamente ambiziosa ma che almeno dal punto di vista culturale possiamo giudicare riuscita anche se solo in parte valorizzata dalla storiografia storico educativa (Causarano, 2011). Come ricordato da uno dei protagonisti

> I fascicoli monografici della rivista che furono editi in quella fase possono fornire una traccia testimoniale di quanto ho appena detto; essi sono infatti buona dimostrazione dello sforzo di innovazione e di ampliamento della nostra influenza, anche culturale, che allora riuscimmo a promuovere ed anche a mettere in campo (Acquaviva, 2016).

Nello stesso primo numero un articolo di Livio Labor rivendicava la positività della pluralità delle presenze organizzative e istituzionali, la pluralità degli enti di formazione e le competenze di due diversi ministeri come necessari alla necessaria flessibilità richiesta da una efficace formazione professionale che a suo parere poteva e doveva essere una compiuta realtà educativa e non meramente addestrativa (Labor,1963)

Molte rilevanti voci si confrontarono sul tema dell'educazione permanente in una prospettiva che oggi può sembrare quasi banale ma allora non era tale di Long life learning; tra queste quella di (Mencarelli, 1966). Significative riflessioni venivano dedicate anche alla vicenda dell'educazione civica, nel 1967 Gozzer ne tracciava un bilancio problematica ma aperto alla speranza su quanto avvenuto dal 1958 ad allora (Gozzer, 1967).

3. Conclusioni provvisorie

Nel 2016 Acquaviva ha ripercorso con lucidità e nostalgia quella stagione sottolineando come un quadro ordinamentale che regalava ai soggetti operativi allora in campo – e che nella formazione professionale erano prevalentemente privati – una finestra di opportunità e quindi di potenzialità realizzative alta, destinata a prolungarsi almeno per un decennio e che non si sarebbe più ripresentata dopo. Il giudizio complessivo era quello di una occasione perduta e irripetibile, quasi come un lampo di luce nel buio (Acquaviva, 2016).

Quel lungo decennio – che, ripeto, fu molto favorevole ma anche sanamente provvidenziale per i destini dell'ENAIP – con l'avvio degli anni '70 prese realmente a volgere verso altre direzioni, portandosi dietro non pochi degli aspetti positivi che ci avevano sostenuto in quegli anni e che purtroppo non erano destinati a ripresentarsi davanti ai nostri occhi. Rispetto ad essi voglio tornare francamente a riconoscere che allora non fummo in grado di vedere, di questo giro di boa epocale, né i preannunci infausti né le pericolosità ed i danni sociali e formativi che ne sarebbero derivati e che ne costituirono il lascito dannoso rispetto ai suoi esiti finali. Preoccupazioni non dissimili erano state in realtà accennate nello studio di Labor (Labor, 1963).

Lo stesso Gozzer avrebbe lasciato l'amministrazione scolastica nel 1974 e ormai nuovi protagonisti si affermavano i quell'ambito con esperienze come quelle delle 150 ore (Dati, 2022). Ritroveremo peraltro il pedagogista trentino ancora voce autorevole ma in altri luoghi e con altre posizioni (Gaudio, 2018; 2021; 2023).

Bibliografia

[S. A.] (1965). *Io sono un cittadino. Testo adottato nei corsi ENAIP.* Milano: Bompiani.

Acquaviva G. (2016). Passato e futuro della Formazione professionale. *Formazione e Lavoro*, 1.

Causarano P. (2011). Prima del Sessantotto: educazione e scuola nelle riviste di area sindacale fra gli anni Cinquanta e Sessanta. In N.S. Barbieri, E. Marescotti (Eds.), *Appuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica* (pp. 47-66). Padova: CLEUP.

Dati M. (2022) *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Canterano (RM): Aracne.

De Giorgi. F. (2016). *La repubblica grigia*. Brescia: La Scuola.

Gaudio A. (2018). Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The case of Giovanni Gozzer. *Rivista di storia dell'educazione*, *5*(2), 17-28.

Gaudio A. (2021) Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies. *Rivista di storia dell'educazione*, *8*(1), 61-69.

Gaudio A. (2023). Giovanni Gozzer e la scuola cattolica. In A. Sanzo, L. Silvestri (Eds.), *Giovanni Gozzer e la riforma della scuola italiana nel dopoguerra*. Roma: Roma TrePress.

Lavista F. (2008). *Martinoli Gino.* https://www.treccani.it/enciclopedia/gino-martinoli_%28Dizionario-Biografico%2.

Gozzer G. (1967). L'insegnamento dell'educazione civica nella scuola italiana. *Formazione e Lavoro*, 23, 24-27.

Labor L. (1963). Movimento operaio e formazione professionale. *Formazione e Lavoro*, 1, II-III.

Labor L. (1965) Orientamento professionale. sistema formativo e libertà dell'uomo *Formazione e Lavoro*, 11.

Mencarelli M. (1966). Per la definizione di alcuni termini. *Formazione e Lavoro*, 17, 42-45.

Pozzar V. (1985). *Quarant'anni di ACLI… Da espressione della corrente sindacale cristiana a movimento sociale dei lavoratori cristiani.* Roma: Formazione e lavoro.

Pozzar V. (1963). Biglietto da visita. *Formazione e Lavoro*, 1, I.

Pisoni Carlesi I. (1964). Azione sindacale e intervento nelle strutture extra-scolastiche della formazione professionale. *Quaderni di rassegna sindacale*, 5, 15-18

Rossi E. (1965). *Io sono un cristiano Storia della salvezza.* Milano: Bompiani.

Sircana G. (2004). *Labor Livio.* https://www.treccani.it/enciclopedia/livio-labor_%28Dizionario-Biografico%29/.

Una storia a più voci: ostetriche e madri si raccontano. Nascere in casa tra gli anni Cinquanta e Settanta del Novecento

Elisa Mazzella
Docente a contratto - Università Cattolica del Sacro Cuore
elisa.mazzella@unicatt.it

1. Premessa

Il periodo che va dagli anni Venti ai Settanta del secolo scorso segnò una profonda rivoluzione nella storia del parto: il trasferimento dalla casa all'ospedale non solo per i parti distocici, ma anche per quelli fisiologici. Nell'arco di cinquant'anni, seppur con diverse cronologie, questa tendenza si impose in tutti i paesi occidentali: da luogo riservato alle madri nubili e/o povere, l'ospedale divenne il luogo per eccellenza, dove le donne di tutte le condizioni e classi sociali sceglievano di partorire. Questo processo fu più lento in Italia, dove fino agli anni del secondo dopoguerra il 95% dei parti si svolgeva ancora in casa.

Fino agli anni Quaranta le levatrici godevano di una forte legittimazione sociale: la funzione pubblica della professione si sviluppò, non solo grazie alla considerazione sociale ottenuta attraverso l'istituzione delle condotte ma anche per le variabili legate al contesto socio-economico (Gissi, 2006). L'Italia di questi anni, infatti, non aveva ancora conosciuto lo sviluppo industriale e la popolazione viveva per lo più nelle campagne, dove prevalevano la reciprocità e lo scambio di tipo comunitario. In tale contesto nascita e parto erano vissuti come un'esperienza di valore da condividere con la collettività (Spina, 2009).

A seguito degli importanti cambiamenti economici, sociali e culturali avvenuti a partire dagli anni Cinquanta, si avviò anche nella nostra penisola la progressiva ospedalizzazione del parto. Il boom economico, il fenomeno dell'urbanizzazione e l'ingresso delle donne nel mercato del lavoro determinarono, infatti, la spersonalizzazione della nascita e l'allontanamento dalla figura dell'ostetrica condotta, punto di riferimento sulla scena del parto dall'inizio del secolo (Spina, 2014). Il rifiuto del rischio per sé e per il bambino giocò un ruolo cruciale nell'orientare la scelta delle donne, che iniziarono a preferire la sicurezza che l'ospedale offriva, piuttosto che l'intimità della casa per dare alla luce il proprio figlio. Questo mutamento di luogo comportò un cambiamento radicale della cultura del parto: da evento interno alla sfera familiare e comunitaria divenne gradualmente un atto medico, regolato da rituali ospedalieri, che ridisegnavano anche l'identità professionale dell'ostetrica. Il parto, considerato alla stregua di qualsiasi altro ricovero e regolato dalle norme presenti negli altri reparti, andava così a perdere del tutto la sua specificità, la partoriente si trasformava in paziente e la relazione madre-figlio

era scandita da pratiche e tempi stabiliti dalle indicazioni della nuova puericultura. Il cerimoniale ospedaliero non prevedeva, infatti, l'intimità, la riservatezza e la considerazione di bisogni particolari: A questo mutamento sostanziale si affiancò progressivamente anche il massiccio ingresso delle condotte ostetriche in ospedale e il conseguente declino, fino alla definitiva scomparsa nel 1978, dell'attività libero-professionale (Filippini, 2017).

2. Nascere in casa: le testimonianze delle madri

Questo intreccio di fattori emerge con evidenza dalle testimonianze delle donne che hanno partorito in quegli anni e dalle storie professionali delle ostetriche che hanno vissuto gli importanti cambiamenti legati alla loro professione (Filippini, 1983; Lanzardo, 1985; Orrù, Putzolu, 1994). Il presente contributo si sofferma sulla biografia e l'operato della sig.ra Anna Lavezzari Groppelli, ostetrica condotta attiva sul territorio di Varese dalla metà degli anni Trenta alla metà degli anni Settanta del Novecento. La ricostruzione della storia professionale della signora Lavezzari, basata sulla raccolta e l'analisi delle testimonianze orali di dieci donne che hanno partorito con lei[1], consente di approfondire alcuni degli snodi fondamentali legati alla professione ostetrica e di gettare luce sui cambiamenti legati all'evento nascita nel secolo scorso di cui si è parlato sopra.

Dai racconti delle donne intervistate emerge subito la differenza tra i rituali del parto in casa e quelli ospedalieri. Se da un lato, infatti, l'ospedale garantiva la sicurezza e la gestione di rischi e imprevisti, dall'altro, però, sacrificava quella fiducia e quella prossimità che caratterizzavano l'operato dell'ostetrica condotta. Interessanti sono, ad esempio, le parole di Caterina:

> Una volta non si facevano tutte quelle visite lì. Una a sei mesi e poi da lì mi ha curato la signora Anna fino a nove mesi. Andavo su e lei ascoltava, come andare dal dottore. […]. Era così puntuale, ascoltava bene quello che si diceva, non parlava a vanvera. E chiedeva, ti faceva parlare. C'era meno paura. Adesso si inizia a due mesi tutte quelle cure. […] Se una persona la chiamava è perché aveva fiducia, se no non la chiamava[2].

Significativa è anche la testimonianza di Olivia:

> Se uno si sente più tranquillo ad avere una persona al fianco, lei andava bene. È un aiuto. Il dolore ce l'hai addosso te, però avere lì una persona

1 Le fonti utilizzate nel presente lavoro sono riprese da S. Gropelli, *Per un'educazione alla nascita. Voci di ostetriche e madri di ieri e di oggi* (Tesi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università Cattolica del sacro Cuore di Milano; relatrice: prof.ssa E. Mazzella; A.A: 2015-2016).

2 Intervista alla signora Caterina Bertagna Acchini, Varese, 18 maggio 2016.

> che conosci, che ti conosce, che sa almeno chi sei ti dà un po' di aiuto, perché in quel momento perdi tutto. Ci vuole pazienza, costanza[3].

Nelle due interviste citate si parla di puntualità e competenze specifiche, ma anche di ascolto, fiducia e presenza. La signora Anna sapeva trasmettere tranquillità e fiducia durante la gravidanza, il travaglio e soprattutto durante il puerperio. Alcune delle donne intervistate hanno messo a confronto la loro esperienza di parto in casa con quella vissuta dalle figlie e da conoscenti in ospedale e hanno osservato quanto sia importante la presenza di una figura che non sia solo depositaria di un sapere e una tecnica ma che conosca la partoriente o sia almeno in grado di stabilire una relazione empatica. Riportiamo, a titolo esemplificativo, il racconto di Clara:

> Prima del parto veniva, mi toccava e diceva: «è bello, è in posizione buona, stai tranquilla, vedrai che va tutto bene». […] Ci vorrebbero ancora quelle levatrici lì, di una volta. Lei ogni tanto veniva e toccava adesso fai tutti quegli esami che vedi, una volta non c'erano, toccava […] si creava una confidenza[4].

La confidenza di cui parla Clara si creava durante la gravidanza e proseguiva nelle settimane dopo il parto ad esempio nell'insegnare, con discrezione e semplicità, tutte le pratiche di accudimento del bambino. La presenza dell'ostetrica nel periodo del puerperio era fondamentale non soltanto per l'insegnamento delle pratiche di accudimento ma anche per accogliere i bisogni e le fatiche delle madri, garantendo così la continuità dell'assistenza proprio nel periodo più delicato e complesso che una madre affronta. La testimonianza di Rosa nel ricordare le settimane dopo il parto appare significativa al proposito: "guardavo sempre dalla finestra se veniva a casa alla sera. Ero contenta perché così veniva qualcuno, potevo parlare. Io con la sciura Anna… si parlava un po' di tutto… Per me è stata un aiuto"[5]. Ancora più esplicito risulta il ricordo di Enrica:

> Era un supporto di un'ora che tu aspettavi. Anche se avevi qualche problema che era successo il giorno prima sapevi a chi dirlo. Era una presenza importante in quel momento […]. È stata una sicurezza per tutta la famiglia, mio marito sapeva che non ero sola e diceva: "se hai bisogno chiama la signora Anna e posso stare tranquillo"[6].

Quest'ultima fonte ma in generale tutte le memorie raccolte permettono di volgere lo sguardo a ciò che avveniva intorno all'evento nascita oltre la legge e le istituzioni e di cogliere, in una storia di lunga durata, continuità e fratture, l'intreccio tra progresso, innovazioni e competenze specifiche da un lato e bisogni,

3 Intervista alla signora Olivia Lodi Hauser, Varese, 23 maggio 2016.
4 Intervista alla signora Clara Cattaneo Conti, Varese, 20 maggio 2016.
5 Intervista alla signora Rosa Brogini Lodi, Varese, 23 maggio 2016.
6 Intervista alla signora Enrica Scipione Piccaluga, Varese, 17 giugno 2016.

passioni e sentimenti dall'altro. Una storia a più voci, di donne, uomini e bambini, ognuno con le sue ragioni e le sue istanze, che ancora oggi ci interroga. Quanto accaduto lo scorso 8 gennaio ad una madre e al suo neonato all'ospedale Pertini di Roma ci porta ad avanzare alcuni spunti di riflessione. La prima riguarda l'idea di maternità e lo stereotipo, incalzato e incoraggiato dai media e dalla società stessa, di una madre che non può vacillare, non può e non deve sentirsi stanca. A questo si aggiunge l'idea di un sapere implicito, l'istinto materno, che certamente è presente ma non in termini assoluti come si vorrebbe far credere. La seconda riflessione riguarda la formazione del personale, che oltre alle competenze specifiche in ambito sanitario dovrebbe essere preparato per accogliere le umane fragilità che, troppo spesso, vengono ancora ignorate. Con questo non si intende indulgere a una nostalgia delle tradizioni, né tantomeno reintrodurre nella nascita le pratiche e gli errori commessi da levatrici e medici in passato. Si auspica, però, che la ricerca, anche storico-educativa, possa favorire un proficuo dialogo tra l'ambito della sicurezza fisica e la sfera affettiva.

Bibliografia

Filippini N.M. (1983). *Noi quelle dei campi. Identità e rappresentazione di sé nelle autobiografie di contadine veronesi nel primo Novecento*. Torino: Gruppo Editoriale Forma.

Filippini N.M. (2017). *Generare, partorire, nascere. Una storia dall'antichità alla provetta*. Roma: Viella.

Gissi A. (2006). *Le segrete manovre delle donne. Levatrici in Italia dall'Unità al fascismo.* Milano: Guerini & Associati.

Lanzardo L. (1985). *Il mestiere prezioso. Racconti di ostetriche*. Torino: Gruppo editoriale Forma.

Orrù L., Putzolu F. (Eds.). (1994). *Il parto e la nascita in Sardegna tra tradizione e medicalizzazione*. Cagliari: Cuec.

Spina E. (2014). La professione ostetrica: mutamenti e nuove prospettive, *Cambio*, 7, 53-63.

Spina E. (2009). *Ostetriche e Midwives. Spazi di autonomia e identità corporativa*. Milano: FrancoAngeli.

Docimologia e orientamento professionale: una chiave di lettura storica

Matteo Morandi
Ricercatore - Università degli Studi di Pavia
matteo.morandi@unipv.it

La letteratura docimologica internazionale ha ormai chiarito che la valutazione ricopre a scuola diverse funzioni, tutte a vario titolo orientative, a seconda del momento in cui si collocano all'interno del processo d'insegnamento-apprendimento. In ogni caso, due logiche di fondo la governano: una logica del "controllo", volta ad accertare e documentare gli esiti di tale processo, e una logica dello "sviluppo", indirizzata a potenziare quest'ultimo e i suoi risultati.

Ne deriva che lo storico interessato a ricostruire la pratica del voto scolastico e il suo ruolo sociale non potrà non tener conto di tutti questi aspetti, che ne fanno un oggetto complesso e a tratti sfuggente della ricerca educativa.

1. Un vuoto storiografico

Anzitutto occorre intendersi sui termini. La parola "controllo" assume in particolare una duplice valenza, che la lega da un lato all'azione di vigilanza come indice di un rapporto di potere[1], dall'altro all'attività di verifica della correttezza o regolarità di un fatto o di un'operazione sulla base di obiettivi prestabiliti. Entrambi i significati compaiono nella storiografia sul voto, che ne ha sottolineato, foucaultianamente, ora il carattere contabile (ad es. Hoskin, 1979 e Hoskin, Macve, 1986), ora l'aspetto emendativo (Bugnard, 2004), ora la natura regolativa in relazione e a superamento di quella selettiva (sul passaggio e la coesistenza fra le due nature, sempre a titolo esemplificativo: Perrenoud, 1998; Merle, 2015; Morandi, 2020). Minore, ma non trascurabile rilievo è stato dato poi, sempre in sede storiografica, alla nascita della docimologia in quanto "scienza degli esami" (Martin, 2002a), come pure, in tempi più vicini, alla comparsa di altre dimensioni educative ugualmente giudicabili in un'ottica di sviluppo (ad es. il contesto scolastico: Ferrari, 2003).

Viceversa, non sufficientemente sondato in questa storia risulta il ruolo dell'orientamento professionale nei suoi rapporti con la psicologia applicata, di re-

1 Il che ne spiega il "notevole rigetto" nel linguaggio pedagogico italiano: cfr. Gattullo (1985, p. 51, nota 2).

cente fatti oggetto di studio per la Francia da Jérôme Martin (2020). Punto di contatto fra i tre filoni di ricerca – quello del lavoro, quello della psicologia come scienza autonoma e quello di una pedagogia che, influenzata dagli stimoli offerti dall'*éducation nouvelle*, andava scoprendo a cavallo tra Otto e Novecento la sua vocazione sperimentale (De Landsheere, 1986/1988) – è rappresentato dal concetto di attitudine, indagato soprattutto dagli psicologi, pur senza giungere mai a un consenso unanime (cfr. Gemelli, 1947, pp. 40 sgg.).

All'inizio è l'esigenza tayloriana di collocare l'uomo giusto al posto giusto a ispirare una valutazione al servizio della selezione e dell'orientamento professionale, tema sul quale scarseggiano ad oggi analisi comparative (si vedano Martin, 2002b; A History of Vocational Education, 2004) o addirittura mancano, almeno per l'Italia, contributi storiografici specifici. L'argomento trova uno scoglio nella sua collocazione intermedia fra diversi settori di ricerca ancor prima che fra diversi approcci tematici. Il che comporta lavorare sulle intersezioni fra la storia dei sistemi produttivi (nei suoi caratteri economici, scientifico-tecnologici, istituzionali, sociali e formativi: si pensi soltanto al tramonto dell'apprendistato come pratica di socializzazione dell'infanzia) e quelle specifiche della psicologia e della pedagogia (nei loro risvolti teorici, disciplinari e professionali).

2. Storia dell'educazione e pedagogia sperimentale

Tanto la docimologia quanto l'orientamento afferiscono a una pedagogia che, in polemica con l'impostazione tradizionale di stampo filosofico, ha fatto propria per molto tempo, a partire dal primo Novecento, l'"idea della traducibilità dei fatti educativi in indici numerici" (Montalbetti, 2002, p. 51). Senza contare che l'educazione, per sua natura, è costitutivamente orientativa in quanto progettuale (Girotti, 2006). Tuttavia, sia la storia della docimologia sia quella dell'orientamento – coi suoi test, i reattivi e il concetto di selezione – appaiono dominate ancor oggi dagli "sperimentalisti", le cui interpretazioni del passato riflettono talvolta un eccesso di autoreferenzialità.

Va da sé che la questione dei metodi e degli strumenti più adatti a valutare lo scolaro ai fini dell'orientamento professionale (se per professione s'intende uno dei momenti principali di realizzazione dell'individuo adulto) ha percorso gran parte della vicenda docimologica. Il problema è, ed è stato fin dalle origini, quello di stabilire quali fra questi strumenti e metodi garantisca maggior attendibilità, o ancora fino a che punto l'insegnante-educatore sia in grado, nell'esercizio del suo ruolo, di espletare tale compito. Sappiamo che Piéron, padre della docimologia e fondatore dell'Institut national pour l'orientation professionnelle in Francia, mentre propose la figura dell'orientatore e dello psicologo scolastico, preferì affidare al docente stesso, adeguatamente formato, funzioni docimologiche a premessa e fondamento di una nuova impostazione didattica (Santelli, 1968, p. 123). Viceversa, Gemelli dubitò con Musatti che l'insegnante, in quanto "uomo che ha risolto il proprio problema della scelta professionale in un modo del tutto spe-

ciale, non abbandonando la scuola ma stabilmente inserendovisi" (il che è dovuto, dicevano i due illustri psicologi, non sempre e non tanto a "una specifica vocazione per l'insegnamento", ma a "una interiore incapacità o ritrosia a distaccarsi dalla vita degli studi"), sia capace, anche in questo caso senza una preparazione specifica, di operare quella conversione necessaria del problema dalla scelta del successivo percorso scolastico alla scelta della professione vera e propria (Gemelli, 1947, p. 112).

Sappiamo inoltre che nel secondo dopoguerra la lettura di Dewey, come quella di Buyse – per limitarci a due soli esempi fondativi di altrettante tradizioni docimologiche italiane: quella laica raccolta attorno alla rivista *Scuola e città* di Firenze e quella cattolica facente capo al Pontificio Ateneo Salesiano e alla rivista *Orientamenti pedagogici* (cfr. Zanniello, 2014; Morandi, 2018) –, affiancò la cosiddetta "psicologia vocazionale" (*vocational psychology*), ispirando una docimologia intesa come occasione di conoscenza dell'altro in vista della sua promozione. Ancora, Mario Gattullo – per non dimenticare il terzo grande "pioniere" della docimologia nazionale (Vannini et al., 2022) – sottolinea la funzione orientativa e predittiva del controllo scolastico, come lui insiste a chiamarlo, a "conclusione della scuola dell'obbligo" (Gattullo, 1968, p. 20) e più in generale come criterio di efficacia delle "misurazioni educative" (ivi, pp. 136-138).

Si tratta di considerazioni sparse, che, al di là di queste poche pagine, andrebbero meglio collocate sulla linea del tempo e nel contesto specifico della realtà italiana, per ricostruire il percorso euristico che ha attraversato nel nostro Paese la ricerca sperimentale e, con essa, la pratica del voto come lente attraverso cui leggere i cambiamenti e le persistenze della didattica tra i banchi. Non a caso l'introduzione della valutazione formativa, a superamento di una logica del "verdetto", apriva la strada a una scuola *naturaliter* orientativa, volta a rilevare e favorire un adeguato progetto di sé.

Su questo gli storici hanno ancora molto da lavorare soprattutto nell'ottica di una storia delle pratiche didattiche, attenta da un lato allo svolgersi delle teorie pedagogiche nei loro scambi reciproci, anche di natura interdisciplinare, dall'altro al concreto operare in una scuola che resta, pur sempre, lo specchio della società.

Bibliografia

Bugnard P.Ph. (2004). La note, invention des temps modernes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 89-95.

De Landsheere G. (1988). *Storia della pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo*. Trad. it. Roma: Armando (ed. orig. 1986).

Ferrari M. (2003). Un approccio specifico alla valutazione della qualità di contesti educativi: la storia e le ragioni. *Scuola e città*, *54*(4), 140-151.

Gattullo M. (1968). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.

Gattullo M. (1985²). Sperimentare e decidere. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale*

critico della sperimentazione e della ricerca educativa (pp. 49-69). Milano: FrancoAngeli.
Gemelli A. (1947²). *L'orientamento professionale dei giovani nelle scuole*. Milano: Vita e pensiero.
Girotti L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e pensiero.
History (A) of Vocational Education and Training in Europe From Divergence to Convergence (2004). *Vocational Training. European Journal*, 32, special issue.
Hoskin K. (1979). The Examination, Disciplinary Power and Rational Schooling. *History of Education*, *8*(2), 135-146.
Hoskin K.W., Macve R.H. (1986). Accounting and the Examination: A Genealogy of Disciplinary Power. *Accounting, Organizations and Society*, *11*(2), 105-136.
Martin J. (2002a). Aux origines de la "science des examens" (1920-1940). *Histoire de l'éducation*, 94, 177-199.
Martin J. (2002b). France, Allemagne et Grande-Bretagne dans les années 20. L'orientation professionnelle, un instrument de la rationalisation? *Histoire & Société*, 2, 94-106.
Martin J. (2020). *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*. Paris: L'Harmattan.
Merle P. (2015). L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines. *Revue française de pédagogie*, 193, 77-88.
Montalbetti K. (2002). *La pedagogia sperimentale di Raymond Buyse. Ricerca educativa tra orientamenti culturali e attese sociali*. Milano: Vita e pensiero.
Morandi M. (2018). La storia. Nodi teorici e fattuali di un problema pedagogico. In M. Ferrari, M. Morandi, M. Falanga, *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma* (pp. 73-113). Brescia: Scholé.
Morandi M. (2020). Dar voti a scuola. Appunti per una storia. In M. Ferrari, M. Morandi (Eds.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica* (pp. 99-127). Brescia: Scholé.
Perrenoud Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.
Santelli L. (1968). *Analisi pedagogica dell'opera di Henri Piéron*. Padova: Liviana.
Vannini I. et al. (2022). *Una valutazione che analizza e ricostruisce. Rileggere oggi* Didattica e Docimologia *in dialogo con Mario Gattullo*. Roma: Armando.
Zanniello G. (2014). L'avvio della ricerca empirica in campo educativo in Italia: il contributo di Calonghi e Visalberghi. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 185-201.

Un modello di istruzione professionale femminile all'avanguardia: le iniziative del comune di Torino nella seconda metà dell'Ottocento

Maria Cristina Morandini
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Torino
maria.morandini@unito.it

1. Alle origini della formazione professionale femminile torinese

Nell'ambito delle iniziative avviate dal comune di Torino, a beneficio dell'educazione delle classi popolari, rivestono un particolare interesse le scuole professionali femminili, una realtà composita e ancora scarsamente indagata nonostante il ricco materiale, manoscritto e a stampa, conservato presso l'archivio storico cittadino. L'esperienza più significativa, in relazione alla frequenza e all'articolazione del percorso di studi, è rappresentata dall'Istituto industriale professionale (successivamente intitolato alla principessa Maria Laetitia di Savoia), sorto nel 1879 dalla fusione tra la scuola complementare, aperta in alternativa a quella superiore di orientamento scientifico-letterario ("Margherita di Savoia"), e la scuola di disegno industriale volta ad "offrire un contributo all'industria piemontese attraverso la promozione e la diffusione di attività lavorative", di indiscusso valore artistico, "utili al progresso economico della società" (Morandini, 2023, p. 27). L'istituto, suddiviso in una pluralità di indirizzi di durata quadriennale (lavori donneschi, commerciale, disegno industriale, telegrafia), era finalizzato alla preparazione della donna "al buon governo della famiglia, al commercio, all'industria e alla carriera degli impieghi" (Città di Torino, Manifesto di apertura, a.s. 1879-1880).

Il considerevole numero di allieve (una media annua di 500), attirate anche dal basso costo d'iscrizione (15 lire all'anno per le prime tre classi; 40 per la quarta), così come le ripetute richieste di informazioni sull'ordinamento amministrativo/didattico della scuola, provenienti da diverse località italiane, attestano il successo di un'iniziativa che ha avuto il merito di instaurare un rapporto sinergico con le realtà economico-produttive del territorio. Si pensi, ad esempio, all'impegno assunto dalla Camera di Commercio torinese per lo stanziamento, a partire dal 1880, di 300 lire annue in favore delle alunne che si erano distinte negli esami finali. Anche la scelta, agli inizi degli anni Novanta, di arricchire l'offerta formativa sul versante delle lingue straniere denota la volontà di rispondere, in maniera adeguata, alle sempre più diversificate esigenze del mercato (Affari istruzione, 1893, c. 107, f. 56). Molteplici, infatti, erano le opportunità occupazionali per le diplomate all'istituto: segretaria d'azienda/commessa presso ditte commerciali; maestra di lavori donneschi in istituti pubblici e privati; impiegata negli uffici telegrafici/te-

lefonici, in stabilimenti litografici/tipografici e nei gabinetti di musei zoologici/industriali come disegnatrice e coloritrice di figura o di carte geografiche.

Nella sede, al numero 12 della centrale via Mercanti, erano ospitate anche altre scuole di carattere professionale, definite "speciali" perché orientate all'acquisizione di uno specifico mestiere. Si trattava della scuola festiva di commercio e francese e di quella di disegno d'ornato per le operaie ricamatrici che, seppur meno frequentate rispetto al "Maria Laetitia", registrano, nel corso degli anni, una crescita nel numero delle iscrizioni. A questo eterogeneo ambito d'istruzione, finalizzato all'inserimento della donna nel mondo del lavoro, accedevano, in prevalenza, giovani di estrazione sociale medio-bassa, come si evince dalla professione dei genitori (Bobba, 1890, pp. 40-44).

2. Le scuole "speciali"

Le origini della scuola festiva di commercio e francese, avviata nel 1873 in due distinte sezioni, vanno ricercate nella volontà dell'amministrazione municipale di soddisfare la crescente domanda d'istruzione delle giovani che, dagli inizi degli anni Settanta, accorrevano numerose alle classi delle scuole elementari festive rionali in cui si studiava la lingua d'oltralpe (Ambrosini, 1898, p. 114). Nella nuova scuola le allieve frequentavano ogni domenica, dalle 13,30 alle 16, le lezioni di italiano e francese, di aritmetica e sistema metrico oltre ad acquisire, nell'arco di un percorso quadriennale, conoscenze relative al "modo di scrivere gli inventari", alla corrispondenza e alla calligrafia "in relazione alle cognizioni e alle abilità richieste in una commessa di negozio" (Bobba, 1890, p. 32). La media annua delle iscrizioni, destinata a crescere all'inizio del Novecento (si passa dalle 307 unità del 1873 alle 491 del 1906), attesta la favorevole accoglienza riservata alla scuola dai torinesi. La proporzione numerica tra le due sezioni varia nel tempo: se nella fase iniziale, infatti, è predominante l'opzione in favore dell'indirizzo linguistico (258 alunne a fronte di 49), in quella successiva si registra un'inversione di tendenza a beneficio degli studi a carattere commerciale, scelti da circa il 75% della popolazione scolastica.

Il personale insegnante era selezionato tra le maestre in servizio nelle scuole comunali che, distintesi per zelo e capacità, non avevano ancora percepito "alcun aumento quinquennale sullo stipendio" o nessuna gratificazione per ulteriori incarichi di docenza (Affari di istruzione, 1876, c. 31, f. 7). Era prevista una retribuzione di cinque lire per ciascuna lezione, calcolata sulla base del pagamento da parte delle allieve di una tassa annuale della stessa entità. Non mancavano premi in denaro come riconoscimento per la qualità della didattica: è il caso di Olimpia Gianoglio che ricevette 100 lire per aver assegnato alle proprie allieve temi in linea con il "carattere essenzialmente morale, educativo e pratico" dell'insegnamento rivolto ai ceti popolari. In occasione degli esami di fine anno le maestre erano invitate a correggere insieme le prove scritte per garantire l'uniformità della valutazione (Affari di istruzione, 1874, c. 28, f. 7).

Particolarmente apprezzata dalle famiglie era anche la scuola di disegno d'ornato che, istituita nel 1876 all'interno della sezione di disegno industriale, consentiva alle giovani di acquisire le conoscenze necessarie per dedicarsi ad un "lucroso lavoro" tra le mura domestiche. Si trattava di un'iniziativa vantaggiosa anche per il comune che, grazie ad essa, disponeva, gratuitamente, dei modelli per l'insegnamento dei lavori donneschi nelle scuole femminili (Raccolta Atti, 1876, p. 309). Dalle poche e frammentarie notizie, conservate nei fascicoli dell'archivio, si evince la durata quinquennale del corso con una frequenza giornaliera dalle 12,30 alle 14 per un minimo di 9 ore settimanali. Durante le lezioni gli insegnanti svolgevano "quella parte del programma di disegno a mano libera che appare più adatta ai bisogni delle operaie ricamatrici in bianco, in colore, in oro ed a trasportare con mezzi semplici ed abbreviativi i disegni sulle varie stoffe" (Affari istruzione, 1904, c. 195, f. 48). Nel primo anno si verificava l'attitudine delle allieve per il disegno, materia fondamentale di questo specifico indirizzo di studi.

L'iniziale numero di iscritte, pari a 8 (Affari istruzione, 1876, c. 32, f. 12), raggiungeva le 33 unità nel 1889-1890 per attestarsi sulla sessantina nella prima decade del XX secolo (Ambrosini, 1906, p.162). Le cinque lire della tassa annua di frequenza rendevano la scuola un'allettante opportunità anche per i ceti nobiliari. Non a caso, a fine Ottocento, era stata avanzata, senza successo, una proposta volta non solo a triplicare l'entità di tale somma, ma anche a rendere obbligatoria la presentazione di un certificato che accertasse il possesso, da parte delle allieve, della qualifica di operaie (Relazione Commissario, 1897, pp. 9-10).

Il contributo, seppur breve, restituisce la ricchezza e la dinamicità di un'esperienza destinata ad incidere sul futuro professionale di diverse generazioni femminili torinesi. Intende inoltre rappresentare uno stimolo per ulteriori ricerche finalizzate ad un'indagine di questa articolata realtà educativa secondo un approccio che spazia dallo studio dell'edilizia e degli arredi scolastici a quello delle discipline, dall'analisi dei metodi d'insegnamento all'individuazione delle finalità e delle caratteristiche del materiale didattico.

Bibliografia

Ambrosini A. (1898). *Le scuole municipali di Torino dal 1848 al 1898.* Torino: Eredi Botta.

Ambrosini A. (1906). *Istruzione pubblica. Relazione del direttore generale delle scuole comunali.* Torino: G.B. Vassallo.

Archivio Storico della città di Torino, *Affari d'istruzione,* 1872, c. 23, f. 8; 1873, c. 24, f. 7; 1874, c. 28, f. 7; 1876, c. 31, f. 7 e c. 32, f. 12; 1879, c. 41, f. 11; 1893, c. 107, f. 56; 1904, c. 195, f. 48.

Bobba M. (1890). *Cronaca del civico istituto industriale professionale femminile Maria Laetitia dal 1869 al 1890 in Torino.* Torino: Eredi Botta.

Città di Torino (1879). *Riapertura dell'Istituto Industriale Professionale Femminile – anno scolastico 1879-1880.* Torino: Eredi Botta.

Morandini M.C. (2023). L'istituto Maria Laetitia di Torino. Un percorso di formazione professionale per le giovani dei ceti medio-bassi all'indomani dell'Unità. In F. Borruso,

R. Galelli, G. Seveso (Eds.), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione nei percorsi educativi femminili tra storia e attualità* (pp. 13-25). Roma: Unicopli.

Municipio di Torino (1879). *Programmi per l'istituto industriale professionale femminile.* Torino: Eredi Botta.

Municipio di Torino (1876). *Raccolta degli Atti.* Parte Prima. Torino: Eredi Botta.

Municipio di Torino. Istituto Superiore di Studi Femminili (1897). *Relazione del commissario straordinario. Programmi e regolamento*. Torino: Eredi Botta.

Documentari seriali per la formazione. Alcune considerazioni sull'evoluzione delle "grammatiche del lavoro"

Anselmo R. Paolone
Professore Associato - Università degli Studi di Udine
anselmo.paolone@uniud.it

In questo contributo parleremo di un format di film per la formazione (le "grammatiche del lavoro") che si colloca nella categoria del documentario per l'istruzione e formazione professionale, realizzato per le persone già inserite nel sistema produttivo.

Non menzioneremo invece i film prodotti per le scuole, che avevano e hanno una natura e una regolamentazione distinte e specifiche.

Ci concentreremo dunque sull'analisi di tre serie tematiche di documentari per la formazione professionale.

Si tratta nello specifico de la "Grammatica dell'operaio edile" e della "Grammatica della massaia" (entrambe del 1961), e del "Corso per soccorritori" (1978) che sono emblematici, in termini di linguaggio cinematografico, del passaggio da una vecchia forma di film industriale (concepito per gli specialisti), ad una più moderna che è in qualche modo «a doppio uso» (per gli specialisti, ma anche per il grande pubblico. Oggi diremmo: per la VET ma anche per il Lifelong Learning).

All'epoca in cui le prime due grammatiche in questione vennero realizzate, in Italia la maggioranza dei documentari per la VET erano prodotti da e per il settore privato. Imprese private finanziavano la produzione o la coproduzione di film per scopi che vanno dalla formazione della forza lavoro, all'educazione dei cittadini, alla promozione dell'immagine aziendale, alla pubblicità.

A volte i film erano anche sponsorizzati da enti filantropici (es.: Centro per il Progresso Educativo) e think tank (es.: Comité Européen Pour le Progrès économique et social) (Paolone, 2018a, p. 34).

Poiché le produzioni dipendevano soprattutto dai finanziamenti provenienti dall'industria, in questo periodo i documentari per la formazione continua in Italia rientravano sotto il più ampio titolo di "film industriali" o "film del lavoro" (Verdone, 1961).

Dal punto di vista filmologico, ai tempi della "Grammatica della Massaia", pochi studiosi di cinema o di pedagogia avevano cercato di sistematizzare l'analisi di questo settore.

Vi sono sono studi sui film per le scuole (Laporta, 1957), ma poco sui film per la formazione permanente.

Spicca Mario Verdone, con i suoi studi su quello che chiama «Cinema del Lavoro» (1961).

Nella nomenclatura tecnica di Verdone, il documentario industriale per la formazione permanente è definito "tecno-film"; egli indica Filippo Paolone come il massimo rappresentante Italiano del genere (Verdone, 1993, p. 47). In tal senso, Paolone è accreditato per aver inventato il format cinematografico "Grammatica del lavoro".

Nello specifico, nel presente contributo parleremo delle seguenti serie di documentari:

– "La grammatica dell'operaio edile" (1961, nove puntate, di Filippo Paolone): fu sponsorizzata dalla società "Italcementi", e pensata per la formazione della forza lavoro, e per un pubblico più generico di operai indipendenti;
– "La grammatica della massaia" (1961, cinque puntate, di Filippo Paolone): fu sponsorizzata dalla società CGE. Concepita per le casalinghe recentemente urbanizzate e per l'educazione alla "vita moderna" delle masse che nel secondo dopoguerra erano massicciamente immigrate nelle città dalle campagne;
– "Corso per soccorritori" (1978, 13 puntate): fu patrocinato dalla Regione Liguria e dall'ospedale "Gaslini" di Genova. Concepito per la formazione degli equipaggi delle ambulanze e per l'educazione sanitaria del grande pubblico.

L'aspetto che analizzeremo qui, è che nella "Grammatica dell'operaio edile", l'uso degli attori è limitato. Sono solo "comparse cinematografiche" per mostrare i movimenti tecnici necessari per il lavoro da svolgere. Il filo conduttore non è costituito da una storia, bensì dalla sequenza delle attività tecniche che vengono insegnate.

Invece nella "Grammatica della massaia" gli attori, oltre a svolgere attività tecniche (es: uso e manutenzione dei moderni elettrodomestici), sono inseriti in una narrazione più articolata, mirante a coinvolgere tutti gli spettatori. Questo perché il film veniva proiettato anche nelle sale (non solo nei corsi dopolavoristici della CGE) grazie alla legge "Andreotti" sul cinema, che prevedeva che i documentari potessero essere abbinati alla proiezione di film spettacolari nelle sale aperte al pubblico, condividendone gli incassi.

L' attrice che interpreta il ruolo della massaia mostra come usare gli elettrodomestici. Ma il tipo di coinvolgimento che deve creare per il pubblico "generalista" è diverso da quello necessario per un pubblico di soli specialisti nelle grammatiche più "tecniche" (di cui quella dell'operaio edile costituisce un esempio emblematico).

Per coinvolgere una casalinga-spettatrice nella visione del film, non basta utilizzare la logica delle mere azioni tecniche presentate sullo schermo (come avveniva per gli operai edili), ma occorreva anche presentare una storia e dei personaggi con cui la casalinga "spettatrice" si potesse identificare. Perciò nella serie si intravedeva un timido storytelling "drammaturgico" oltre alla presentazione delle azioni tecniche da imitare (come nelle precedenti Grammatiche del lavoro). Tali azioni

erano ora inserite in un discorso narrativo, in cui personaggi "reali" creavano coinvolgimento per gli spettatori.

Una volta che gli autori del settore (Paolone in primis) hanno appreso questo tipo di approccio, hanno continuato ad utilizzarlo in varie forme anche nelle successive Grammatiche del lavoro.

Nel "Corso per soccorritori" (prototipo delle numerose grammatiche a contenuto medico che sono seguite), ogni diversa patologia da insegnare viene presentata attraverso una forma di narrazione, che spesso attinge al linguaggio del lungometraggio.

Questo "narrative turn" dei documentari per la formazione (e in particolare delle grammatiche del lavoro) ha avuto varie conseguenze. Dal punto di vista pedagogico, non vi è più stato l'uso esclusivo di quella forma di esposizione dei contenuti che Jerome S. Bruner avrebbe definito: paradigmatica (comunica la "verità" attraverso argomentazioni ed è suscettibile di verifica): a questa forma se ne è affiancata un'altra, che lo stesso autore avrebbe definito "narrativa" (usa il racconto non per stabilire la verità, bensì la verosimiglianza) (Bruner, 1993, p. 15). Il risultato (per usare una terminologia bruneriana), sarebbe stato una maggior completezza educativa (Bruner, 2005, p. 23) dei documentari in questione.

Il "narrative turn" di questo tipo di documentari per la formazione ha avuto varie cause, non sempre di ispirazione pedagogica, ma piuttosto legate ad altri meccanismi del mercato e della società. Come già accennato, una prima causa fu la legge "Andreotti" sul cinema che era in vigore all'epoca. Mostrando i documentari a un più vasto pubblico e rendendoli un genere più redditizio, questa legge favorì anche un aumento del numero generale di documentari prodotti[2].

Proprio perché questi film venivano ormai mostrati anche al grande pubblico, se non avessero avuto un linguaggio capace di parlare contemporaneamente agli specialisti e alla gente comune, non sarebbero stati adatti ad essere proiettati nelle sale. Questo processo si amplificò con l'avvento della televisione, a partire dal 1954, l'anno di inizio delle trasmissioni televisive RAI. Il nuovo mezzo era concepito come un servizio pubblico e disponeva di spazi per programmi educativi. Alcuni documentari per la formazione venivano trasmessi regolarmente, incluse numerose "Grammatiche del lavoro".

Tra queste spiccano il già citato Corso per Soccorritori e molte altre grammatiche "mediche", tra cui i "Temi di aggiornamento per infermieri pediatrici" in 11 puntate, 1982 - RAI 1; i "Temi di aggiornamento per infermieri professionali" in

2 La legge Andreotti (legge 29 dicembre 1949, n. 958) stabiliva i requisiti essenziali che ogni cortometraggio doveva avere: una durata non inferiore ai 250 metri (circa 9 minuti di proiezione, a 24 fps) e non più di 2000 metri di lunghezza (73 minuti di proiezione).
Dal punto di vista dei ricavi, ciascun lungometraggio distribuito nelle sale era abbinato ad un «cortometraggio prodotto in Italia» (che poteva essere anche un documentario industriale) da proiettare prima del lungometraggio, e che avrebbe partecipato con quest'ultimo agli utili. In questo senso, la legge prevedeva la concessione (previo parere di un Comitato Tecnico) di un contributo pari al 3% del guadagno lordo degli spettacoli in cui il documentario.

14 puntate, 1984 - RAI 3; i "Temi di aggiornamento per infermieri pediatrici 2° serie" in 12 puntate, 1983 - RAI 1; e infine "Il tumore come malattia sociale" in 5 puntate, 1985 - RAI 1 (tutti per la regia di Filippo Paolone). Dal punto di vista amministrativo, queste nuove "grammatiche" furono prodotte dal DSE (Dipartimento Scuola Educazione) della RAI. Si trattava di una struttura che si occupava di cultura, scuola, didattica e divulgazione culturale. Fu istituito con la riforma RAI del 1975, e rimase in piedi fino alla stagione televisiva 1994/1995.

Se analizziamo i contenuti e le modalità pedagogiche del Corso per soccorritori (prototipo di molte grammatiche di lavoro a contenuto medico che sono seguite), vediamo che gli insegnamenti relativi a ogni diversa patologia vi sono presentati attraverso una forma di narrazione, che spesso attinge al linguaggio del lungometraggio spettacolare. Ciò è dovuto anche al fatto che, in un'ottica di servizio pubblico, questa serie era diretta alla generalità degli spettatori televisivi.

Con l'avvento delle televisioni private, basate su spettacoli di puro intrattenimento per attrarre pubblicità, e con l'avvento del telecomando e la conseguente guerra dell'audience, questo tipo di documentario ibrido, metà per la formazione dei tecnici, metà per il pubblico generale, è progressivamente scomparso, per far luogo a nuovi format di trasmissioni di divulgazione culturale, di natura più giornalistica.

Bibliografia

Barnouw E. (1993). *Documentary: A History of the Non-Fiction Film*. Oxford: Oxford University Press.

Bruner J.S. (1993). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.

Bruner J.S. (2005). *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Roma: Armando.

De Agostini M., Paolone A.R. (2021). La grammatica della massaia. Analisi di un modello audiovisivo per la formazione. *Pedagogia più didattica*, *7*(2), 74-85.

Laporta R. (1957). *Cinema e età evolutiva*. Firenze: La Nuova Italia.

McLane B.A. (2012). *A new history of documentary film*. NY: Continuum.

Nichols B. (2010). *Introduction to documentary.* Bloomington: Indiana University Press.

Paolone A. (2018a) L'opera cinematografica e teorica di Fiippo Paolone. In M. De Agostini, A.R. Paolone, *Filmati per formare. Storytelling e tecniche audiovisive nell'opera di Filippo Paolone*. Milano: Mimesis.

Paolone A. (2018b). Verso una teoria del linguaggio cinematografico come strumento per la comunicazione formativa. In M. De Agostini, A.R. Paolone (2018), *Filmati per formare. Storytelling e tecniche audiovisive nell'opera di Filippo Paolone*. Milano: Mimesis.

Renov M. (1993). *Theorizing Documentary*. NY: Routledge.

Verdone M. (1961). *Il cinema del lavoro.* Roma: Biblioteca del dirigente d'azienda.

Verdone M. (1993) Il cinema della produttività, ieri oggi e domani. *Realtà*, 6, 45-53.

La trasformazione del sistema universitario italiano e la sua nuova funzione sociale. Alle origini dell'Università di massa

Luigiaurelio Pomante
Professore Associato - Università degli Studi di Macerata
luigiaurelio.pomante@unimc.it

1. Premesse

Le contestazioni studentesche del "biennio caldo" '67-'68 e il coevo lento ma inesorabile "affossamento" del ddl n. 2314 presentato dal ministro Luigi Gui che avrebbe dovuto riformare il sistema universitario italiano, di fatto hanno rappresentato due avvenimenti destinati ad aprire una nuova stagione per l'Università italiana. Innanzitutto i movimenti giovanili sessantottini, facendo precipitare gli eventi ed esplodere molte delle contraddizioni della società e del sistema dell'istruzione superiore della Penisola, hanno tracciato sicuramente una linea di demarcazione fondamentale nella storia dell'Università che, dopo quella fase spartiacque, ha mutato sensibilmente la propria fisionomia, discostandosi di netto da quell'impostazione tradizionale, chiusa ed elitaria che l'aveva caratterizzata per tutto il primo secolo post unitario. In secondo luogo, il ddl Gui, letto alla luce di un rigido e sterile schematismo, che interessava sia le componenti politiche che quelle accademiche, dopo un estenuante dibattito parlamentare protrattosi per ben tre anni, era stato messo da parte, con la piena complicità della lobby dei baroni universitari, sia a causa dei veti incrociati sferrati dalle varie componenti politiche e universitarie, in diversa misura insoddisfatte dal disegno riformatore portato all'approvazione del Parlamento, sia per l'incalzare della contestazione studentesca che ben presto avrebbe assunto posizioni radicali e anti-sistema, dettate principalmente da una profonda sfiducia sia nei confronti del corpo docente che dei partiti (Graziosi, 2010; Governali, 2018; Pomante, 2022).

2. I primi effetti del Sessantotto

Con il Sessantotto alcuni elementi distintivi del primo centro-sinistra, ossia il dirigismo statale, la programmazione universitaria e dell'istruzione superiore saldata a quella economica e il tentativo di modernizzazione degli indirizzi, dei curricula e dei programmi, cedettero progressivamente il posto alle spinte in favore della socializzazione democratica delle università e della trasformazione dell'Università in struttura di livellamento sociale e culturale. Dalla logica della complessità e

della mediazione tra esigenze di giustizia sociale e scolastica e istanze di crescita socio-economica, culturale e scientifica si sarebbe passati alla logica delle concessioni e dei cedimenti corporativi e a quella degli interventi volti a tamponare e a soddisfare le rivendicazioni della base politica, sociale e sindacale. Sul finire degli anni Sessanta, dunque, si assiste all'accentuazione in maniera quanto mai marcata della stridente contraddizione tra un tipo di Università d'élite, sempre più difficile e anacronistico da far sopravvivere, ed un nuovo quasi imprevisto sistema di Università di massa che però non disponeva ancora, oltre che di un adeguato organico docente, anche di strutture edilizie, di aule, di laboratori ed attrezzature didattiche e di ricerca in numeri tali da riuscire a sostenere un incremento imponente di nuove matricole, determinato da una politica ministeriale fondata su provvedimenti tampone, "il cui intento sembrava rispondere più alle preoccupazioni di contenere, con timide e contraddittorie concessioni, i sussulti contestativi che non a un coerente sforzo per promuovere, finalmente, una trasformazione reale della scuola e dell'Università" (Pazzaglia, 2001, p. 493). Tale passaggio da un tipo di Università ad un'altra, tuttavia, si sarebbe realizzato purtroppo in modo caotico secondo percorsi, per citare Andrea Romano, non meditati né definiti, senza valutare in alcun modo le conseguenze, anche gravi, "che una tale politica avrebbe portato sulla qualità della formazione e sulla disoccupazione intellettuale giovanile" (Romano, 1998, p. 17).

Anche in questo periodo, peraltro, come già accaduto nei primi anni Sessanta, tra i numerosi attori della vita economica, politica e sociale della Penisola non venne assolutamente meno la discussione intorno ad una possibile riforma del sistema universitario italiano, con interventi variegati ed eterogenei, talvolta forse troppo dispersivi, che finirono comunque per coinvolgere anche voci tradizionalmente lontane dall'argomento, come i massimi vertici di Confindustria, fondazioni prestigiose come la Rui e la Agnelli fino a realtà ben radicate nel tessuto produttivo e professionale italiano quali ad esempio il Rotary Club.

3. Le novità legislative

I mesi da marzo 1968 a dicembre 1969 furono altresì caratterizzati in particolare da un dibattito assai vivace anche in seno alle forze politiche del Paese che sfociò nella presentazione di numerosi progetti di legge, alcuni parziali, altri di riforma complessiva, tutti però accomunati dal medesimo destino di non essere né discussi né tanto meno approvati.

A dominare, ancora una volta, fu la "ratio dell'urgenza" (Miozzi, 1993, pp. 202-203). Nel 1969, infatti, furono approvate in Italia alcune leggi settoriali destinate a modificare, e in taluni casi anche sensibilmente, l'intero sistema universitario. Innanzitutto in avvio della quinta legislatura, la legge n. 162 del 21 aprile 1969, che regolamentò meglio la normativa già esistente sui cosiddetti "presalari", introdotti di fatto con la legge n. 80 del 14 febbraio 1963, ma che furono innalzati a tal punto da divenire dei corposi assegni di studio affidati alle Opere Universitarie

dei vari atenei che di lì a poco sarebbero state "regionalizzate". Il provvedimento cercava di rispondere in termini riformisti all'espansione della popolazione universitaria e alle pressioni sociali che gravavano sull'istruzione e l'aumento del salario rappresentò in quel momento l'unica strada percorribile per sostenere il diritto allo studio, pur con i rischi connessi a provvedimenti di tal sorta in fatto di sperpero di denaro pubblico.

Di portata sicuramente ancora più rilevante fu quanto sancito dalla legge n. 910 dell'11 dicembre 1969, non a caso denominata Provvedimenti urgenti per l'Università, ma più comunemente nota con il nome di legge Codignola (dal nome del deputato socialista che la propose, appunto Tristano Codignola). Seguendo il principio dominante in quel periodo all'interno del dibattito parlamentare, in base al quale l'istruzione superiore veniva concettualizzata operativamente come un diritto fruibile da tutti i cittadini, ovvero come un servizio erga omnes, tale legge, di appena 7 articoli, introduceva delle novità che, approvate in attesa dell'attuazione della riforma universitaria, avrebbero comunque mutato in maniera inequivocabile il volto dell'Università italiana. Innanzitutto, l'art. 1 stabiliva l'apertura indiscriminata degli accessi alle facoltà universitarie, senza tuttavia una preventiva riforma dell'istruzione superiore capace di fornire a tutti gli strumenti per accedere proficuamente all'Università. Secondo quanto riportato nella legge era garantita la possibilità di iscriversi a qualsiasi corso di laurea.

Il provvedimento di Codignola concedeva in pratica ai diplomati di qualunque tipo, anche a quelli provenienti dagli istituti professionali, di iscriversi a qualsiasi facoltà, determinando da un lato una certa euforia da parte di talune forze politiche più vicine ai ceti popolari che per la prima volta si vedevano spalancate le porte di un'istituzione fino a quel momento a loro preclusa; dall'altro, però, generando presto anomale richieste, come quella, ad esempio, di tenere i corsi di greco e di latino su testi in italiano, che costituivano lo specchio fedele di un disagio vissuto da chi si iscriveva, seppur animato da nobili intenti, in facoltà per le quali non era affatto preparato e che in breve tempo avrebbero finito per creare inevitabili distinzioni tra gli iscritti.

L'art. 2 della legge, invece, permetteva allo studente di "predisporre un piano di studi diverso da quelli previsti dagli ordinamenti didattici in vigore, purché nell'ambito delle discipline effettivamente insegnate e nel numero di insegnamenti stabilito" (Legge 11 dicembre 1969, n. 910 – Provvedimenti urgenti per l'Università). Tale piano sarebbe stato "sottoposto, non oltre il mese di dicembre, all'approvazione del consiglio di facoltà, che [avrebbe deciso] tenuto conto delle esigenze di formazione culturale e di preparazione professionale dello studente". Di fatto il disposto legislativo fissava la parziale riforma degli ordinamenti didattici con la possibilità per gli studenti di produrre piani di studio individuali che in molti casi avrebbero allineato verso il basso la docenza, premiando gli insegnamenti ritenuti più facili senza fare emergere curricula realmente innovativi. Gli atenei si sarebbero trasformati in grandi supermarket della cultura e del sapere, dove ognuno avrebbe potuto scegliere autonomamente tra le varie offerte disponibili per costruire il proprio percorso formativo.

4. Conclusioni

I provvedimenti introdotti dalla legge Codignola in via sperimentale, strizzando l'occhio alle istanze più democratiche e progressiste della contestazione studentesca, finirono nel concreto per acuire nella vita degli atenei il già ben diffuso stato di confusione. Con la liberalizzazione non programmata degli accessi si dava vita ad un'Università chiamata principalmente ad assolvere ad una funzione sociale, "ovvero assicurare un servizio di rifugio e parcheggio per giovani disoccupati dei quali si allungava lo stato adolescenziale, mentre finiva per affermarsi e prevalere il valore d'uso della condizione studentesca in quanto tale" (Romano, 1998, p. 16).

Bibliografia

Bonini F. (2013). Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il "Piano Gui". In A. Breccia (Ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto* (pp. 37-49). Bologna: Clueb.

Governali L. (2018). *L'Università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana*, *1946-1986*. Bologna: il Mulino.

Graziosi A. (2010). *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*. Bologna: il Mulino.

Miozzi U.M. (1993). *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*. Firenze: Le Monnier.

Pazzaglia L. (2001). La politica scolastica del centro-sinistra. In L. Pazzaglia, R. Sani (Eds.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al centro-sinistra* (pp. 481-495). Brescia: La Scuola.

Pomante L. (2022). *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*. Bologna: il Mulino.

Romano A. (1998), A trent'anni dal '68. "Questione universitaria" e "riforma universitaria". *Annali di storia delle università italiane*, 2, 9-35.

Flessibilità, lavoro e formazione nel pensiero dell'ultimo Gelpi

Edoardo Puglielli
Ricercatore - Università degli Studi dell'Aquila
edoardo.puglielli@univaq.it

1. Introduzione

Nei suoi ultimi scritti, Ettore Gelpi (1933-2002) studia alcune trasformazioni prodotte dalla "globalizzazione" nelle società occidentali (Puglielli, 2020; Riccardi, 2014). In questa sede illustrerò brevemente le osservazioni formulate dal pedagogista sui seguenti processi storici in atto: 1) la crisi della democrazia nei paesi occidentali; 2) la riorganizzazione flessibile della produzione; 3) la ristrutturazione neoliberale della scuola e delle istituzioni educative.

2. La crisi della democrazia

La globalizzazione "è all'origine della crisi della maggioranza degli Stati" (Gelpi, 2002, p. 65). Questa crisi si manifesta attraverso il prevalere di soggetti privati (imprese multinazionali, organizzazioni multilaterali, fondi di investimento e grandi concentrazioni bancarie, ecc.) nelle funzioni svolte fino ad un recente passato dalla sfera pubblica. Gli organi rappresentativi, le istituzioni e gli apparati amministrativi dello Stato pluriclasse vengono via via trasformati in agenti di soggetti espressione diretta del capitale (e in quanto tali) ostili a formule organizzative democratiche della società, viste come ostacolo all'accumulazione privata di risorse, poteri e funzioni direttive. Si tratta di una "privatizzazione dello Stato" (Gelpi, 2000b, p. 60), e questa "trasformazione del ruolo dello Stato" (Gelpi, 2000a, p. 151) – che sembra abdicare sempre più al proprio statuto di ente pubblico per farsi esso stesso portavoce e garante di interessi privati – è all'origine dell'attuale crisi della democrazia.

Relegando in una posizione di subalternità la sfera pubblica, ciò che si registra è un'espropriazione delle prerogative democratiche della collettività per quanto riguarda scelte di politiche economiche, fiscali, di bilancio, del lavoro e di altri importanti settori della legislazione. La "sovranità" migra così verso poteri diversi da quelli legittimati su base democratico-costituzionale, i quali ridefiniscono l'azione della sfera politico-istituzionale in vista di interessi particolari imprimendo alla società una svolta neo-oligarchica nell'ambito della quale la ricchezza e il potere

di pochi aumentano mentre i diritti e le opportunità dei molti vengono a restringersi (Burgio, 2004, pp. 152-189).

La crisi investe anche i sistemi educativi e scolastici. La scuola pubblica italiana, ad esempio, è stata (e continua ad essere) osteggiata in quanto fattore di mobilità sociale ascendente, istituzione deputata alla trasmissione di conoscenza e luogo di elaborazione di un'opinione pubblica autonoma e critica. "Le politiche educative non hanno più nulla di politico, svuotate come sono di ogni senso della collettività. Di riforma in riforma, si tratta di gestire l'adattamento di un sistema alla logica economica" (Pommert, 2000, p. 12) dominante, che da un lato pietrifica la mobilità sociale (attraverso la distruzione di importanti forme di sicurezza sociale precedentemente conquistate), e dall'altro trasforma la didattica in "offerta formativa" e gli istituti scolastici in servizi che erogano le "competenze" richieste dall'organizzazione flessibile del lavoro intermittente. Così l'istruzione va sempre più assumendo la funzione di "cinghia di trasmissione al messaggio del potere, così come lo esprimono, per esempio, concetti quali *educabilità*, *impiegabilità*, *qualità totale*, *flessibilità*, *competizione*" (Gelpi, 2004, p. 9).

3. La riorganizzazione flessibile della produzione

La delocalizzazione produttiva rappresenta uno dei pilastri su cui si fonda l'attuale ordine globale: essa "ha unificato il mercato mondiale del lavoro e offerto al capitale la possibilità di giocare su enormi differenze salariali" (Burgio, 2013). Con le delocalizzazioni

> sono stati posti direttamente in concorrenza tra loro un miliardo e mezzo di nuovi lavoratori "globali" aventi diritti e salari minimi con poco più di mezzo miliardo di lavoratori aventi diritti e salari elevati. Parallelamente, si è proceduto a esercitare una crescente pressione economica, politica e culturale volta a erodere il sistema [dei diritti del lavoro] nei paesi in cui esso è cresciuto. Allo stesso fine si sono adoperate sia organizzazioni internazionali quali l'Ocse, il Fondo monetario e la Commissione europea, sia i governi nazionali. Questi ultimi, compresi i governi di centrosinistra, in Italia non meno che nel Regno Unito, in Germania e in Francia, hanno assunto la competitività come compito primario dello Stato, ponendo in essere politiche del lavoro quale strumento privilegiato per soddisfare tale compito. I processi economici oggettivi che vanno sotto il nome di "globalizzazione", sostenuti da una legislazione sul lavoro che incorpora la concezione del lavoro come merce, hanno portato alla moltiplicazione dei lavori flessibili. Quest'ultima ha pertanto prodotto a carico di milioni di persone oneri rilevanti, in primo luogo una crescente insicurezza in tema di occupazione, reddito, identità professionale, carriera, futura pensione, status sociale, progettabilità della vita (Gallino, 2014, pp. 41-42).

4. La ristrutturazione delle istituzioni educative

La crescente domanda di lavoro flessibile e precario (tendente sempre più alla "casualizzazione", alla "stagizzazione", alla "gratuitizzazione", ecc.) va determinando profonde trasformazioni anche nelle istituzioni educative (Baldacci, 2014; Ciccarelli, 2018). Il lavoratore sempre più richiesto alle istituzioni educative è l'"uomo flessibile" (Sennet, 1999), un individuo da cui si pretende piena disponibilità ad adeguarsi permanentemente a mansioni sempre diverse, prive di direzionalità e sicurezze. E "per praticare occupazioni flessibili" non serve "un apprendimento sistematico e a lungo termine" (Bauman, 2002, p. 167): ad essere sempre più richiesti sono percorsi iniziali pressoché basilari e poi pacchetti di nozioni utili per poter affrontare situazioni sempre mutevoli ("competenze"). Per il lavoratore flessibile sono inoltre sempre più richieste:

– l'adesione incondizionata al principio di competitività globale: "l'educazione alla competizione è, oggi, il messaggio negli Stati Uniti e nell'Unione Europea" (Gelpi, 2000b, p. 94);
– l'interiorizzazione di una morale che vuole convincere gli individui che la creazione di posti di lavoro dipenda dalla decisione dei disoccupati e dei precari di acquisire continuamente nuove competenze – Gelpi parla di una "ideologia che propone il mito della formazione come risposta alla mancanza di occupazione" (Gelpi, 2000b, p. 72) –, una morale che finisce per collocare i fallimenti individuali non in una organizzazione riproduttiva incapace di garantire occupazione, stabilità e sviluppo personale per tutti, ma nell'individuo non sufficientemente "formato", dunque non sufficientemente "meritevole" di ottenere sicurezza occupazionale ed economica (di qui l'ideologia della "meritocrazia").

Scuola e istituzioni educative vanno così riorganizzandosi sulla base del paradigma della "occupabilità": l'obiettivo è l'apprendimento continuo di competenze, non di un lavoro, specifico o generale; i lavoratori devono essere permanentemente occupabili, non stabilmente occupati. Anche se la loro formazione continua per rendersi occupabili porta ad impieghi ancor più precari e ancor meno retribuiti, a condizioni di auto-sfruttamento, a nuove forme di povertà.

La formazione per l'occupabilità è funzionale al processo di "riduzione degli esseri umani a risorse umane" (Gelpi, 2002, p. 29), a individui costretti ad investire continuamente in competenze da spendere su un mercato del lavoro sempre più deregolamentato e quindi a competere permanentemente con i propri simili senza nessuna garanzia di ottenere, prima o poi, un lavoro dignitoso e la sicurezza economica ed occupazionale: "la logica della competenza" nasconde "quella della competizione" (Gelpi, 2000a, p. 115). Si tratta di una formazione del tutto indifferente ai reali bisogni dei lavoratori, non essendovi fra i suoi obiettivi la piena occupazione, la conquista di condizioni di lavoro sicure e dignitose, lo sviluppo della solidarietà, la lotta allo sfruttamento capitalistico e alle disuguaglianze: "la finalità

non detta" di tale formazione – viene sottolineato – è proprio "quella di evitare i conflitti sociali e non di opporsi alle loro cause" (Gelpi, 2002, p. 160).

Bibliografia

Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco-Angeli.

Bauman Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: il Mulino.

Burgio A. (2004). *Guerra. Scenari della nuova «grande trasformazione»*. Roma: DeriveApprodi.

Burgio A. (2013). Fascino e illusioni della democrazia diretta. *Costituzionalismo.it*, 2 (IX) [online].

Ciccarelli R. (2018). *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro. Forza lavoro II*. Roma: manifestolibri.

Gallino L. (2014). *Vite rinviate. Lo scandalo del lavoro precario*. Roma-Bari: Laterza.

Gelpi E. (2000a). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerini.

Gelpi E. (2000b). *Il lavoro: utopia al quotidiano*. Bologna: CLUEB.

Gelpi E. (2002). *Lavoro futuro. La formazione come progetto politico*. Milano: Guerini.

Gelpi E. (Ed.). (2004). *Il mondo del lavoro e la globalizzazione. Riflessioni dal Nord e dal Sud*. Torino: L'Harmattan Italia.

Pommert J. (2000). Manifesto per una democrazia internazionale. In E. Gelpi, *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione* (pp. 9-13). Milano: Guerini.

Puglielli E. (2020). La pedagogia della resistenza di Ettore Gelpi. In E. Gelpi, *Globalizzazione, lavoro, formazione degli adulti. Scritti scelti* (pp. 7-50). Roma: Conoscenza.

Riccardi V. (2014). *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*. Pisa: ETS.

Sennet R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

Orientare al lavoro di insegnante nelle scuole post-unitarie della provincia di Palermo (1861-1914)

Livia Romano
Professoressa Associata - Università degli Studi di Palermo
livia.romano@unipa.it

1. Introduzione

Quando l'Italia fu unificata nel 1861 sotto la guida del re di Sardegna Vittorio Emanuele II, si avviò un processo di livellamento politico e amministrativo per dare vita ad una nuova storia nazionale (Costa, 1990). Fu subito chiaro che per potere "fare gli italiani" bisognava contrastare il diffuso analfabetismo attraverso un progetto statale che coniugasse educazione e istruzione, alfabetizzando le masse popolari e, insieme, promuovendo "in loro una solida coscienza etica" (Chiosso, 2011, p. 3).

La questione più urgente che doveva affrontare l'Italia post-unitaria non era solo quella di lottare contro l'ignoranza dei cittadini, ma anche e soprattutto quella di formare una popolazione "onesta, operosa, utile alla famiglia" (Chiosso, 2011, p. 3)[1]. A tal fine, attraverso l'editoria scolastica e popolare, venivano diffusi il valore del lavoro e dell'istruzione, chiamando gli insegnanti delle scuole elementari a nuove responsabilità e a fare i conti con una nuova identità professionale.

Dal momento che la scuola diventava "una sola scuola per un solo popolo", cioè lo strumento principale per rafforzare l'unità attraverso la formazione di una coscienza nazionale, essa era anche il luogo che esasperava le difficoltà che tale processo di unificazione incontrava: all'auspicata uniformità corrispondeva, infatti, una realtà eterogenea, fatta di diverse articolazioni periferiche e regionali che aggravavano la questione sociale e la questione meridionale (Costa, 1990, p. 18).

Per ricostruire la storia della scuola nazionale post-unitaria del meridione e, in particolare, della Sicilia, le pagine che seguono saranno dedicate al processo identitario della professione magistrale nei primi anni dell'Unità mediante il confronto con alcune fonti storiche riguardanti la provincia di Palermo[2].

1 La frase, riferita da Giorgio Chiosso, è del 1887 ed è di Michele Coppino, Ministro della Pubblica Istruzione per molti mandati nel periodo che va dal 1867 al 1888.

2 Si fa riferimento a un'indagine svolta nell'ambito del PRIN 2017 - Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914) e che ha come oggetto la ricostruzione quantitativa e qualitativa dell'istruzione elementare nella provincia di Palermo mediante la consultazione di fonti di archivio.

2. La professione magistrale nella provincia di Palermo

Nella prima metà dell'Ottocento quello dei maestri e delle maestre in Italia era ancora un mestiere dai contorni incerti che solo sul finire del secolo sarebbe rientrato nei canoni di una moderna professione. Questo era ancora più evidente nella Provincia di Palermo, dove negli anni post-unitari, 1862-1864, era urgente "provvedere ad una migliore formazione degli insegnanti", come dichiarava il Regio Ispettore Provveditore agli Studi della Provincia Alberto De Gioannis in due relazioni presentate al consiglio Provinciale (De Gioannis, 1863, 1864). A ben guardare, tutte le relazioni sull'istruzione primaria redatte dagli ispettori nei primi anni dello Stato italiano restituiscono le criticità che riguardavano il lavoro degli insegnanti, gli stipendi e la loro preparazione, anche quando l'intenzione iniziale era quella di "confortare la pubblica opinione per il lavoro svolto" fino a quel momento (De Gioannis, 1863, p. 1; 1864, p. 4). A tal proposito, degna di interesse è la realistica e dettagliata relazione di Luigi De Brun, Direttore delle scuole del Comune di Palermo per l'anno 1865-66, dove gli insegnanti venivano criticati e accusati di avere poca dignità professionale (De Brun, 1866, pp. 20-23). De Brun sollecitava quindi il Comune a risolvere la questione attraverso un piano organico che selezionasse un personale qualificato, promuovesse un aggiornamento continuo degli insegnanti e inviasse nelle scuole serali i maestri migliori (De Brun, 1866, pp. 24-27; Marinelli, 2020, p. 108). Da questa relazione emergeva una tendenziale e diffusa diffidenza nei confronti dei maestri e delle maestre:

> Vi sono degli insegnanti – scriveva De Brun – che, quando alcun superiore si presenti, non arrossiscono di mostrarsi bugiardi innanzi a' loro allievi, e mentire apertamente sullo stato della scuola. […] Altri dicono che gli allievi sono tutti ineducati, indisciplinati, stupidi. […] Peggiore è la situazione nelle scuole serali, si è di fronte ad un vero e proprio disastro a causa dei programmi indicati troppo ambiziosi per quegli alunni e delle difficili condizioni in cui si trovavano a lavorare, e ancor più nelle scuole rurali (De Brun, 1866, p. 20).

Ma come vivevano tale situazione i diretti interessati, cioè i maestri e le maestre? Documento importante è, a tal proposito, lo *Statuto della Libera Società degl'insegnanti* del 1866 con cui veniva registrata la nascita di un'associazione degli insegnanti nel comune di Palermo e che coinvolgeva anche insegnanti della Provincia. Lo scopo dell'associazione era quello di migliorare le condizioni economiche, morali e sociali degli insegnanti, ma anche di promuovere e diffondere cultura attraverso pubblicazioni, conferenze e scambi con altri colleghi in Italia (Marinelli, 2020, pp. 183-195). Si comprende perché i maestri della *Libera Associazione* protestassero contro la relazione di De Brun che offendeva "l'onore di una classe benemerita di cittadini" e rivendicassero il rispetto e la libertà dell'insegnante (Marinelli, p. 187):

> L'insegnante deve divenire un essere libero – così affermavano i soci – […] non essere più un meschino stipendiato offeso continuamente nella sua dignità e nel suo ministero; non essere più l'oggetto dei pettegolezzi di parenti ignoranti ascoltati dalle autorità e l'oggetto di rimproveri avanti la scolaresca che lo annientano e ne fanno un miserabile (Pagano, 1866, pp. 179-180).

Va notato come nell'Associazione, che dava la possibilità di esprimere la propria opinione anche alle donne che potevano farsi rappresentare dai colleghi maschi, oltre alla richiesta di un proprio statuto giuridico, economico e sociale, c'era un diffuso interesse per una maggiore preparazione metodologico-didattica e il desiderio di ricevere un'adeguata formazione professionale (Marinelli, p. 195).

3. Formazione e orientamento degli insegnanti

Le vicende della *Libera Associazione* fanno comprendere la condizione in cui gli insegnanti, maestre e maestri, erano costretti a lavorare. A questo proposito, le carte relative alla Provincia di Palermo visionate presso l'Archivio di Stato di Palermo, sede Gancia, quali relazioni degli ispettori, verbali di visita, carriere dei maestri e delle maestre, restituiscono le condizioni spesso di miseria in cui questi vivevano e operavano, sia nel comune e ancor più nella provincia[3]. Le ragioni di questo stato di cose erano molteplici: la subordinazione degli interessi dei comuni alle esigenze dello Stato e la conseguente poca disponibilità di finanze; ma anche una diffusa indifferenza, se non insensibilità da parte delle amministrazioni comunali nei confronti dell'istruzione popolare che a volte si traduceva in diffidenza o disprezzo, nei confronti dei maestri e delle maestre, i cui stipendi erano variegati e davvero irrisori (Costa, 1990, pp. 301-302)[4].

Ma quali erano i titoli richiesti per potere insegnare nelle scuole elementari? Si sa che la formazione degli insegnanti, quindi l'istruzione normale, negli anni postunitari era molto precaria, improvvisata e diversificata.

Nei primissimi anni, lo annotava De Gioannis, il numero di coloro che svolgevano regolari esami di patente era molto esiguo in tutta la provincia di Palermo, "esiguissimo per quanto riguarda le maestre" (De Gioannis, 1863, p. 8). Negli anni successivi, si registrava un debole miglioramento, ma più nel comune di Palermo che non nelle scuole rurali, che vivevano in uno stato quasi di abbandono, e nelle scuole dei piccoli comuni della provincia (De Gioannis, 1864).

Un primo tentativo per risolvere la questione della formazione dei maestri e delle maestre furono le "conferenze magistrali", corsi brevi della durata di pochi

3 I documenti fanno parte dei Fondi Prefettura, Consiglio Scolastico Provinciale e Provveditorato di Palermo (serie Ispettori, Direttori e Maestri).

4 Va aggiunto che agli stipendi piuttosto miseri corrispondeva anche una carriera molto difficile, fatta di tante tappe e vissuta nel segno della precarietà.

mesi, atti a fornire la formazione essenziale ai futuri insegnanti, ma anche un aggiornamento dei pochi insegnanti in servizio (De Gioannis, 1864, p. 15). L'idoneità conseguita attraverso le conferenze sarebbe stata confermata dalla patente, anche se di fatto divenne titolo sufficiente per insegnare nelle classi elementari di grado inferiore[5].

In generale, comunque, negli anni Settanta il problema non era ancora stato risolto e ancora nel corso dei primi anni del Novecento avrebbe costituito, questo della preparazione degli insegnanti e quindi dell'orientamento al lavoro d'insegnante, il tallone d'Achille della scuola elementare della provincia di Palermo e di tutto il mezzogiorno.

Bibliografia

Chiosso G. (2011). *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.

Costa S.A. (1990). *La scuola e la grande scala. Vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*. Palermo: Sellerio.

De Brun L. (1866). *Istruzione elementare. Relazione al Sindaco e alla Giunta di Palermo sullo stato delle scuole municipali nel secondo semestre dell'anno scolastico 1865-66*. Palermo: Rosario Perino.

De Gioannis A. (1863). *Dell'istruzione primaria nella provincia di Palermo per l'anno scolastico 1862-63 e quadri statistici comparativi della istruzione pubblica primaria e secondaria negli anni 1860-61, 1861-62, 1862-63: pubblicazione fatta per deliberazione del Consiglio sopra le scuole nella tornata del 26 ottobre 1863*. Palermo: Tipografia della vedova Solli.

De Gioannis A. (1864). *Relazione sullo stato dell'istruzione primaria per l'anno scolastico 1863-64 nella provincia di Palermo e quadri statistici comparativi della istruzione pubblica primaria e secondaria negli anni 1861-62-63-64, presentati al Consiglio Provinciale per le scuole: pubblicazione fatta per unanime deliberazione del Consiglio*. Palermo: Tipografia della vedova Solli.

Deltignoso G. (1867). *Relazione sullo stato della istruzione elementare nella città di Palermo*. Palermo: Bernardo Virzì.

Marinelli A. (2020). *Un compito splendidissimo. La scuola elementare della Palermo postunitaria*. Palermo: 40due Edizioni.

Pagano G. (1866). La libertà nell'educazione. *L'Istitutore siciliano, I,* 12, 179-180.

Santoni Rugiu A. (2006). *Maestre e maestri, la difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.

Talamo G. (1960). *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.

5 Era un provvedimento di emergenza, precario e improvvisato, in attesa dell'istituzione delle scuole normali e magistrali. Infatti, le conferenze magistrali sarebbero state trasformate in conferenze didattiche, finalizzate all'aggiornamento.

Maria Montessori e il valore formativo del lavoro manuale infantile: per una "pedagogia della mano"

Evelina Scaglia
Professoressa Associata - Università degli Studi di Bergamo
evelina.scaglia@unibg.it

Il contributo, volto ad analizzare il valore formativo del lavoro per Maria Montessori fra esperienza professionale e riflessione pedagogica, si concentra in via prioritaria sugli anni della sua formazione iniziale e delle prime sperimentazioni educative, avvalendosi di una prospettiva epistemologica e metodologica volta ad intrecciare la storia della pedagogia con la pedagogia del lavoro, allo scopo di sottrarre il tema del lavoro da letture esclusivamente sociologiche, politiche o psicologiche, per porre in primo piano la natura concreta e integrale della processualità della "persona che lavora" nelle sue implicazioni intellettuali, morali e sociali (Potestio, Scaglia, 2022, p. 9). Contestualmente, ricorre alle categorie interpretative proprie di una "pedagogia al femminile", finalizzata a rileggere le questioni trattate in una cornice euristica dominata dall'"amore pensoso", da intendersi come riflessività pedagogica tipicamente femminile, già messa in luce da Johann Heinrich Pestalozzi (1927, p. 17).

La prospettiva pedagogica elaborata da Maria Montessori sul lavoro risulta inestricabilmente legata all'esercizio della mano fin dal suo percorso formativo in ambito medico presso la Regia Università di Roma, in cui si trovò a sfidare nell'Italia di fine Ottocento pregiudizi culturali e sociali nei confronti di una giovane "medichessa" e ad acquisire, non senza sacrifici, competenze nell'osservazione somatica e nella palpazione, che implicavano un uso esperto degli occhi e delle mani. Fu proprio in quel periodo che iniziò a porre a tema, come illustrato in alcuni appunti personali recuperati da Grazia Honegger Fresco (2017, p. 65), il problema di come superare il divario esistente fra il mantenimento di un atteggiamento esteriore positivistico di oggettivazione e parcellizzazione del corpo umano e il desiderio di instaurare un rapporto volto a riconoscere nell'uomo un soggetto da studiare "con scienza e amore" (Kramer, 1988, p. 48). Scelse come soluzione quella di preservare e custodire la stretta interconnessione esistente, nell'agire umano, fra esperire e riflettere; lungo questa scia assunse una postura che la condusse a rileggere in chiave pedagogica un episodio accaduto in una stanza del manicomio romano di "S. Maria della Pietà", in cui stava effettuando i suoi studi sui bambini frenastenici.

Come rievocato dall'allieva Anna Maria Maccheroni (1956, p. 31), di fronte ad alcuni piccini che, terminato il pasto nel refettorio si gettavano a terra per raccogliere le briciole di pane cadute, litigando per accaparrarsele, Maria Montessori

capì che la possibilità di afferrare e manipolare quelle molliche era l'unica occasione per quei bambini di servirsi della mano e, in special modo, del pollice, al fine di sviluppare al meglio il proprio corpo, ma anche la propria mente e l'intera personalità. Lo "spreco d'infanzia" (Honegger Fresco, 2018, p. 49) rilevato in tale circostanza spinse Maria Montessori a cercare una risposta compiutamente pedagogica, e non più soltanto medica, per favorire la promozione della spontanea manualità infantile, fino ad allora repressa in manicomio in quanto interpretata come azione istintuale.

La medesima linea di pensiero, forte delle esperienze accumulate durante il lavoro come medico (Pironi, 2014, p. 53), ispirò il suo successivo impegno – chiuso ogni rapporto con il gruppo di studiosi della Clinica psichiatrica di Roma – nell'approfondimento della psicologia scientifica e dell'antropologia su influsso di Giuseppe Sergi ed Enrico Morselli (De Giorgi, 2023, p. 163), ambiti che le consentirono di confrontarsi con l'esistenza di una stretta interdipendenza, nella storia dell'umanità, fra l'uso della mano, lo sviluppo della civilizzazione e il contestuale perfezionamento della formazione personale di ciascuno (Montessori, 1910, p. 276).

Un'ulteriore svolta nella vita personale e professionale di Maria Montessori fu data dalla sua partecipazione al progetto della prima Casa dei Bambini, aperta a Roma il 6 gennaio 1907 in via dei Marsi, nel quartiere S. Lorenzo. L'anno prima l'ingegner Edoardo Talamo, presidente dell'Istituto Romano dei Beni Stabili e membro della massoneria romana, l'aveva contattata per organizzare con criteri moderni ispirati all'igienismo un asilo infantile per i figli degli operai, residenti nei nuovi caseggiati popolari di quel quartiere, onde evitare che trascorressero le loro giornate incustoditi dai genitori. Nacque, così, un vero e proprio progetto di *social motherhood* intrecciato alla promozione di una pedagogia scientifica come pedagogia della "liberazione" del fanciullo, che condusse Montessori a riconoscere il primato dell'attività manuale del fanciullo come forma spontanea di apprendimento in contesti di vita reale e in un "ambiente a misura di bambino" (Pironi, 2014, pp. 64-87).

A partire dal 1909, nella Casa dei Bambini delle Suore Francescane Missionarie di Maria in via Giusti, a Roma, vennero introdotti per la prima volta gli esercizi di "vita pratica", pensati per la costruzione di un contesto educativo che fosse il più familiare possibile a piccini rimasti orfani a seguito del terremoto di Messina e Reggio Calabria. Attività come lavare le mani, pulirsi i denti, pettinarsi, curare le unghie, spazzolare i vestiti, lavare i mobili, pulire i vetri, battere i tappeti, apparecchiare e sparecchiare la tavola, ecc. furono pensate come attività per la formazione personale alla cura di sé, degli altri e dell'ambiente, grazie alle quali poter acquisire abilità di controllo del movimento, ma anche imparare ad esercitare la propria volontà e capacità di giudizio, frutto di un lavorio interiore libero e responsabile (Trabalzini, 2015, p. 176).

La buona riuscita di queste prime attività di vita pratica e il graduale riconoscimento ne *Il metodo della pedagogia scientifica* (1909) della coesistenza, in ogni

lavoro della mano, della duplice dimensione di *ponos/labor* ed *ergon/opus* (Bertagna, 2017), contribuirono negli ambienti montessoriani a stimolare i piccoli alla costruzione di un personale ordine interiore attraverso l'ordinamento esteriore dei propri gesti e delle proprie parole, sfruttando le potenzialità autoregolative dell'educazione indiretta. Per la loro natura di lavoro manuale, e non di mera ginnastica manuale, tali attività consentirono di salvaguardare l'unitarietà d'azione della mente e del corpo (Montessori, 2002, p. 48). Va, inoltre, aggiunto che la valorizzazione formativa della *praxis*, secondo il modello artigianale di lavoro produttivo esercitato dai bambini con l'arte vasaia (Montessori, 2000, p. 330) – ispirata alle forme di lavoro artistico realizzate nella *Scuola di arte educatrice* aperta da Francesco Randone a Roma nel 1890 –, rispose appieno a un sistema pedagogico finalizzato alla promozione della libertà personale, che sarebbe risultato dimezzato se avesse fatto esclusivo riferimento ad attività manuali volte soltanto alla copiatura del reale, perché non rispondenti ad un paradigma compositivo, simile a quello umanistico ispirato all'ideale dell'*homo artifex fortunae suae* (Scaglia, 2022, p. 136).

Bibliografia

Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 49-63). Milano: FrancoAngeli.

De Giorgi F. (2023). *Il Metodo Italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani.* Brescia: Scholé.

Honegger Fresco G. (Ed.). (2017). *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita. Che cosa ne è oggi della proposta di Maria Montessori in Italia e nel mondo?* Torino: Il Leone Verde. Ed. orig. 2000.

Honegger Fresco G. (2018). *Maria Montessori: una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze*. Torino: Il Leone Verde. (Ed. orig. 2007).

Kramer R. (1988). *Maria Montessori. A biography*. New York: Da Capo Press. (Ed. orig. 1976).

Maccheroni A.M. (1956). *Come conobbi Maria Montessori.* Roma: Ed. Vita dell'Infanzia. Ed. orig. 1947.

Montessori M. (1910). *Antropologia Pedagogica.* Milano: Vallardi.

Montessori M. (2000). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, ediz. crit. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori. (Ed. orig. 1909).

Montessori M. (2002). Lo spirito del movimento. In M. Montessori, *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, a cura di A. Scocchera. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Pestalozzi J.H. (1927). *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*. Venezia: La Nuova Italia. Ed. orig. 1827.

Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci.

Scaglia E., Potestio A. (2022), Introduzione. In A. Potestio, E. Scaglia (Eds.), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile* (pp. 7-18). Roma: Studium.

Scaglia E. (2022). Maria Montessori e il valore educativo e formativo del lavoro fra esperienza professionale e riflessione pedagogica. In A. Potestio, E. Scaglia (Eds.), *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile* (pp. 124-158). Roma: Studium.

Trabalzini P. (2015). Le attività di "vita pratica" nella Casa dei Bambini e nella scuola dell'adolescente: un percorso educativo. *Rivista di storia dell'educazione*, 1, 175-187.

Valore sociale e pedagogico della istruzione agraria in Sicilia (1862-1908)

Silvia Annamaria Scandurra
Ricercatrice - Università degli Studi di Messina
silviaannamaria.scandurra@unime.it

Nel 1861, anno in cui il territorio italiano venne unificato politicamente attraverso la proclamazione del Regno d'Italia, la maggior parte della popolazione viveva in condizioni materiali tipiche delle società preindustriali. La debole industrializzazione italiana fu però compensata dal ricavato proveniente dal settore agricolo che rappresentò, fino agli anni Ottanta del XIX secolo, il settore trainante del processo di sviluppo economico nazionale.

Nonostante l'importanza attribuita alla *terra* e all'*agricoltura*, considerate il fondamento sociale dello Stato e la garanzia di ordine morale (Valenti, 1911, p.35), la sistematizzazione di percorsi di istruzione dedicati alla formazione di figure capaci di guidare il processo di modernizzazione e razionalizzazione dell'agricoltura, fu un percorso complesso e, spesso, contraddittorio.

1. Competenze del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio per l'istruzione agraria nell'Italia post-unitaria

L'esigenza di istituzionalizzare il settore della istruzione agraria emerse, in Italia, sin dalla prima metà del XIX secolo quando si riconobbe la necessità di istituire scuole "speciali" in cui approfondire le conoscenze scientifico-razionali utili per sfruttare al meglio le risorse agricole.

A differenza delle "Nazioni più accorte", però, la legge del 13 novembre 1859 relegò le scuole a carattere pratico-professionale, ossia quelle scuole funzionali non solo al progresso del settore agricolo-industriale ma anche alla emancipazione materiale e culturale dei ceti popolari, ad un livello inferiore rispetto alle scuole classiche e a quelle tecniche.

Per il loro carattere *speciale*, con il R.D. del 28 novembre 1861 n. 347[1], firmato dai ministri Filippo Cordova e Francesco De Sanctis, il coordinamento delle scuole "professionalizzanti" fu affidato al ministero di Agricoltura, Industria e Commercio

1 Il Decreto, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 307 del 19 dicembre 1861, definì le diverse competenze del ministero di Istruzione Pubblica e del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio riguardo alcuni Istituti e Scuole pubbliche.

che, meglio del ministero della Istruzione Pubblica, avrebbe dovuto valorizzare i diversi contesti produttivi, agricoli, commerciali, manifatturieri e industriali locali.

La necessità di correlare il progresso dell'agricoltura con l'istituzione di un articolato sistema di istruzione fu pubblicamente riconosciuta dall'onorevole Filippo Cordova che, nelle premesse al Disegno di Legge presentato alla Camera il 18 febbraio 1862, scrisse:

> Signori, tra i provvedimenti necessari all'agricoltura del nostro paese è per certo urgentissimo l'ordinamento dell'istruzione speciale agricola; imperocché non può nascere desiderio di miglioramenti generali o particolari dove manchi la conoscenza del difetto e del rimedio, né ancora, nato il desiderio e cominciate le opere, si può sperare buona riuscita, dove i mezzi per conseguirla non siano universalmente conosciuti e pregiati.

Il ministro, per rispondere alle molteplici esigenze nazionali, divise le scuole agrarie in quattro diversi ordini. Al vertice del sistema vi erano gli Istituti Superiori, necessari per "mantenere ed accrescere la dottrina scientifica speciale" e formare gli insegnanti che avrebbero dovuto "diffondere quei principii in tutto il Regno"; il livello di istruzione intermedia era organizzato attraverso una rete di scuole in cui formare "intelligenti e pratici fattori di campagna e proprietari terrieri"; il grado più basso della istruzione agraria, che si svolgeva entro le scuole-podere e le colonie agrarie, corrispondeva alla istruzione elementare; il disegno di legge prevedeva, infine, l'istituzione di scuole specializzate nei settori agrari ed industriali più redditizi.

Nonostante le condizioni apparentemente favorevoli, il disegno di legge non fu approvato dal Parlamento e, dopo la caduta del governo Ricasoli, il nuovo ministro Gioacchino Pepoli decise di ritirarlo definitivamente. Questo primissimo atto ministeriale può essere considerato quasi un monito di quello che sarà il futuro della istruzione agraria in Italia. Durante il quinquennio compreso tra il 1865 e il 1870 si assistette, nei fatti, ad un generale disinteresse verso il settore della istruzione agraria sia parte di coloro a cui le scuole agrarie erano rivolte (scuole considerate poco prestigiose dai i figli dei proprietari terrieri e troppo costose dai i figli dei contadini), sia da parte di coloro che avrebbero dovuto farsi carico delle spese di fondazione e degli oneri di gestione delle scuole stesse.

2. L'istruzione agraria in Sicilia

Tra il XIX e il XX secolo la maggior parte della popolazione siciliana viveva in rapporto diretto con la terra: proprietari terrieri, gabellotti e contadini attraverso il proprio lavoro, o attraverso il lavoro altrui, traevano reddito e sostentamento dalle attività agricole.

La ricchezza derivante dall'abbondanza di materie prime era però ostacolata dalla carenza di industrie ed infrastrutture. Già nel 1831, Ferdinando II, attraverso

l'istituzione del Reale Istituto d'Incoraggiamento a Palermo e delle Società economiche in tutte le città capoluogo di provincia (Messina, Catania, Siracusa, Girgenti, Caltanissetta e Trapani), tentò far fronte alle gravi criticità presenti nel composito territorio siciliano. Fine precipuo delle Società economiche era:

> riunire la teoria con la pratica né diversi rami della industria umana, convalidare i principi con gli esperimenti, rischiararne i fatti con le dottrine, essere insomma come un anello di comunicazione tra le braccia operose che sostengono e compoiono il travaglio e le persone istruite in quelle scientifiche conoscenze, che le sospingono al maggior punto di perfezione (Scuderi, 1834, pp. 2-3).

Riunione la teoria con la pratica non fu però facile: l'intellighenzia siciliana, riunita all'interno delle Reali società economiche, si divise in due differenti fazioni che ritenevano necessario l'una privilegiare l'istituzione di scuole a carattere pratico-professionale necessarie per "dirozzare il popolo" (Malvica, 1832, p. 171), l'altra privilegiare il settore della istruzione tecnica destinata a coloro che avrebbero intrapreso ben più ragguardevoli "carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie"[2]. La crescente divergenza di intenti pedagogici e progetti operativi, determinerà una insanabile distanza tra il settore della istruzione professionale e quello della istruzione tecnica.

Sullo sfondo di politiche nazionali poco incisive e spesso insufficienti, lo sviluppo delle scuole pratico-professionali dipese, quasi esclusivamente, dal volere di amministrazioni cittadine, società operaie di mutuo soccorso, associazioni di produttori, Camere di commercio o, ancora, dalla volontà di congregazioni religiose, opere pie e privati cittadini. I documenti custoditi presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma e presso gli Archivi centrali dei capoluoghi siciliani, denunciano non solo una ridotta azione di coordinamento da parte del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (che si ridusse a un controllo per lo più amministrativo), ma anche la graduale trasformazione delle scuole agrarie presenti nell'Isola in uno strumento a sostegno, quasi esclusivo, della mendicità e della povertà.

Nel 1877 in Sicilia erano riconosciute dal ministero di Agricoltura, Industria e Commercio una cattedra agraria, istituita presso l'Università di Palermo, cinque sezioni agrarie, istituite presso gli istituti tecnici dell'Isola, e due colonie agrarie, situate a S. Martino (Palermo) e a Caltagirone (Catania)[3] che divennero rispettivamente luogo di reclusione e di rieducazione coatta sotto l'egida del ministero dell'Interno, la colonia di S. Martino, e "riparo" destinato all'assistenza di orfani e indigenti sotto l'egida di congregazioni religiose, quella fondata a Caltagirone.

2 L. 12 novembre 1859, Titolo IV Dell'istruzione tecnica, Capo I, Del fine, dei gradi, e dell'oggetto dell'Istruzione tecnica, Art. 272.

3 I dati qui riportati sono tratti dalla Relazione di Nicola Miraglia al ministro Majorana Calatabiano, sull'ordinamento dell'istruzione agraria, in ACS, MPI, Dir. gen. Istruzione tecnica, Div. III Istruzione agraria, 1925-1940, b. 21 bis, fasc. «Istruzione agraria all'estero», ms. Firenze, 9 aprile 1877.

La svolta riformatrice avviata dal ministero di Agricoltura, Industria e Commercio nel 1878 e culminata con l'emanazione della legge del 6 giugno 1885 n. 3141, favorì l'istituzione di nuove scuole anche nel territorio siciliano. Vennero fondate in quegli anni: la Scuola pratica di agricoltura di Caltagirone (Catania), istituita con il R.D. del 8 maggio 1881 n. 218, serie 39ª; la Scuola di viticoltura e di enologia di Catania[4], istituita con il R.D. del 21 novembre 1881 n. 498, serie 3ª; la Scuola pratica di agricoltura di San Placido Calonero (Messina), istituita con il R.D. del 12 luglio 1888, n. 3613, serie 3ª; la Scuola pratica di agricoltura di Marsala (Trapani), istituita con il del R.D. 24 luglio 1896, n. 391, serie 36ª.

Seppur di fronte alle gravi difficoltà congiunturali che colpirono il settore agrario, queste scuole riuscirono a dare un valido contributo a sostegno dell'agricoltura siciliana[5], la pressione demografica, la struttura prevalentemente latifondistica del territorio e l'incapacità della classe dirigente di prevedere forme alternative d'impiego della manodopera agricola, ostacolarono la nascita della media e piccola proprietà terriera impedendo il progresso del settore agricolo e costringendo numerosi contadini siciliani a permanere in condizioni di vita "miserrime"[6].

4 Seppur la legge del 1885, equiparava il corso inferiore delle scuole Speciali alle Scuole pratiche, l'esiguo numero di alunni - determinato dalla presenza nel territorio limitrofo della Regia scuola pratica di agricoltura di Caltagirone, della Scuola Pratica di Messina e dalle "facilitazioni" elargite dall'Istituto Agrario Valdisavoia -, convinse il Governo, nel 1894, a trasformare il corso inferiore della Scuola in corsi pratici speciali di breve durata destinati ai coltivatori.

5 Esemplare fu il loro apporto per contrastare la diffusione della Phylloxera vastatrix e supportare la ripresa del settore viticolo siciliano: in quegli anni le scuole, e i vivai ad esse annessi, non solo organizzarono corsi pratici sull'innesto, sulla potatura delle viti, sulla concimazione e sulla seminazione ma si occuparono direttamente della produzione e della distribuzione di ingenti quantitativi di talee americane necessarie per ricostruire i vigneti distrutti dall'afide.

6 Per maggiori approfondimenti si rimanda alle conclusioni dell'Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia (Roma 1910), in particolare alla relazione curata dal delegato tecnico prof. Giovanni Lorenzoni.

Il dibattito sull'istruzione agraria femminile all'inizio del Novecento e la sperimentazione di Aurelia Josz

Gabriella Seveso
Professoressa Ordinaria - Università degli Studi di Milano-Bicocca
gabriella.seveso@unimib.it

Questo contributo presenta sinteticamente una parte di una ricerca tuttora *in fieri* che quindi qui sarà accennata nei suoi obiettivi, nei contenuti e nelle fonti documentali considerate. Tale ricerca si focalizza sul dibattito in merito all'istruzione agraria femminile nei primi due decenni del XX secolo e intende collocare all'interno di questo vivace e complesso dibattito la figura e l'opera originale e feconda di Aurelia Josz, pedagogista, scrittrice e pensatrice che svolse la sua attività a Milano in quel torno di anni e che fondò nel 1902 la Scuola Pratica Agricola Femminile, poi sopravvissuta, attraverso contraddittorie e difficoltose vicende, anche oltre la tragica fine della sua fondatrice. Le fonti prese in considerazione sono i documenti presenti presso l'Archivio Storico e della Biblioteca della Società Umanitaria di Milano; alcuni testi presenti presso Biblioteca e Laboratorio di Ricerca storico-educativa, documentazione, conservazione e digitalizzazione del Dipartimento Formazione e Apprendimento della S.U.P.S.I. di Locarno e i documenti presenti presso il Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea di Milano.

Nel periodo storico considerato, in Italia, la tematica dell'istruzione femminile e dell'avviamento al lavoro delle ragazze conobbe una notevole vivacità, connessa ad altre significative istanze percepite come urgenti almeno da alcuni attori presenti sulla scena culturale e pedagogica del tempo. La legislazione dell'Italia da poco unificata aveva, infatti, stabilito l'obbligo scolastico anche per bambine e ragazze, obbligo sovente evaso dalle famiglie dei ceti sociali meno abbienti, ma presente almeno sulla carta: questa situazione aveva suscitato interrogativi profondi e molto sentiti sul persistere di un alto tasso di analfabetismo femminile, sulla coeducazione o meno dei due generi, sulle finalità dell'istruzione femminile (Seveso, 2018; Ulivieri, 2007). Si tratta di temi ampiamente analizzati dalla letteratura storico-pedagogica degli ultimi decenni con interessanti affondi proposti da Anna Ascenzi, Carmela Covato, Tiziana Pironi, Simonetta Polenghi, Simonetta Ulivieri, cui rimandiamo.

Una situazione particolare era quella dalle ragazze che vivevano in campagna, destinate o a essere sfruttate nei lavori rurali restando in condizioni di analfabetismo o di basso livello di alfabetizzazione, o a tentare la frequenza della Scuola Normale, unico canale formativo aperto anche alle ragazze, percorso affrontato a prezzo di enormi sacrifici economici, di un precoce e drammatico allontanamento dalle

famiglie e dai luoghi di origine e di un inserimento professionale forzato (Ghizzoni, Polenghi, 2008).

In merito alla ricerca di altri canali formativi femminili alternativi alla Scuola Normale, nei primi decenni del Novecento in Europa conobbero una parziale diffusione le scuole agrarie, sperimentazioni finalizzate ad offrire alle ragazze una preparazione professionale di buon livello per l'inserimento lavorativo nelle campagne; a questo fenomeno si accompagnò anche la redazione di alcuni testi scolastici di agraria che per la prima volta si rivolgevano esplicitamente non solo ai ragazzi ma anche alle ragazze: si veda a titolo di esempio, la pubblicazione del testo dell'abate Bernasconi, Bernasconi G. 1849. *L'orticoltura per le scuole ticinesi,* dedicato specificamente alle ragazze o il manuale di Garelli F. 1880. *La giovinetta campagnuola educata ed istruita*, rivolto anch'esso ad un pubblico femminile. Alle sperimentazioni didattiche europee si ispirò Aurelia Josz nella progettazione e nella realizzazione della Scuola Pratica Agraria Femminile, esperimento didattico ed educativo che incontrò non poche difficoltà finanziarie e di riconoscimento, ma che per la prima volta nel nostro Paese si proponeva di diffondere un'istruzione di buon livello fra le ragazze destinate all'inserimento professionale nelle campagne. Josz espresse opinioni molto critiche sul destino delle ragazze di campagna costrette a dedicarsi all'insegnamento senza alcuna vocazione e propose invece un percorso di istruzione e avviamento professionale che fornisse a queste giovani la possibilità di dedicarsi alle professioni rurali con una maggiore preparazione culturale e con un ruolo maggiormente emancipato, sottraendole allo sfruttamento e all'ignoranza (Josz, 1921).

L'autrice operò all'interno di una cornice di stimoli molto articolata e interessante da analizzare. Era infatti in stretto contatto con personalità femminili o associazioni femminili del tempo molto attive nella promozione di iniziative e/o nella diffusione di riflessioni sui problemi dell'istruzione femminile e dei necessari interventi educativi che consentissero alle ragazze un ingresso minimamente qualificato nel mondo del lavoro, quali Ersilia Bronzini Majno, Linda Malnati, Alessandrina Ravizza e altre esponenti di quella maternità sociale, messa in luce da numerosi studi negli ultimi decenni. Dall'altro lato, Aurelia Josz si collocava all'interno di un clima particolarmente vivace nella diffusione di nuovi modelli educativi, clima assai penetrante nella Milano del tempo, che vide la fondazione delle case dei bambini montessoriane, della Scuola di Maurilio Salvoni, della Rinnovata Pizzigoni, proposte accomunate da felici istanze innovative in merito ai metodi, ai materiali, agli spazi, al ruolo dell'insegnante. E proprio sull'onda di queste istanze rivoluzionarie, anche la Scuola Pratica Agraria Femminile di Aurelia Josz portò a realizzazioni significative da parte della pedagogista sui metodi didattici, sugli spazi, sulle modalità di svolgimento del tirocinio, in parte in linea con le sperimentazioni presenti sul territorio milanese, in parte grazie anche alle suggestioni provenienti da Oltralpe (Tomarchio, Todaro, 2017). Fondamentale, infatti, si rivelò, ai fini della messa a punto della sperimentazione, il viaggio formativo compiuto da Josz con il finanziamento della Società Umanitaria e su parziale mandato anche del Ministero dell'Agricoltura e dell'Industria italiano, che la portò a visitare

alcune Scuole agrarie europee, in particolare in Belgio e in Svizzera, con una breve tappa a Parigi e in Inghilterra (Josz, 1905): un programma di visite che offrì all'autrice spunti interessanti ed ineludibili, ma anche la convinzione che questi modelli non dovessero essere meramente "copiati", come lei stessa scrive, ma piuttosto adattati e modificati alla realtà italiana. Possiamo, quindi, parlare, analizzando questa operazione, di un caso di *transfert culturel*, prendendo in prestito la definizione proposta da Michel Espagne, che utilizza questa categoria di indagine per indicare il passaggio di un oggetto culturale da un contesto ad un altro contesto, con inevitabili modifiche, nuove interpretazioni, nuove semantizzazioni. Possiamo inoltre, ai fini della ricostruzione storico-pedagogica, riflettere sul ruolo che alcune donne e/o alcune associazioni femminili svolsero nella diffusione di modelli pedagogici ed educativi innovativi in Europa, grazie alla loro preparazione cosmopolita, all'attivazione di reti di relazioni molto articolate, alla possibilità di viaggi anche di non breve distanza. Si tratta di una riflessione che investe molte vicende e personalità dell'inizio del Novecento, in primis Maria Montessori, Alice Franchetti, Rosa Genoni, e molte altre; così come una tematica significativa per la riflessione storico pedagogica è costituita dalla ricostruzione del ruolo non indifferente svolto da alcune donne nel finanziare progetti innovativi: si veda in proposito il ruolo di Maria Camperio Sigfried nell'offrire cospicui finanziamenti per l'apertura della Scuola della Josz (1932).

La fondazione della Scuola Pratica Agraria Femminile, avvenuta proprio sulla scorta di queste molteplici sollecitazioni nazionali e internazionali, consentì all'autrice di mettere in atto un percorso di istruzione femminile realmente alternativo a quello offerto dalla Scuola Normale, e di attivare una riflessione su questi temi, anche con la finalità di esportare il modello sperimentato a Milano in altri contesti italiani: in merito, Josz prese contatti con il Ministro Coccu Ortu, interessato ad una realizzazione in Sardegna, o con la contessa Brazzà di Calabria, coinvolta nel tentativo di sperimentazione analoga nelle sue terre di origine. Infine, occorre sottolineare come, grazie a questa sperimentazione, l'Italia entrò in contatto con un evidente dibattito sull'istruzione agraria femminile che proprio nei primi due decenni del Novecento andava diffondendosi nel resto d'Europa. Solo a titolo di esempio, è possibile rintracciare informazioni in merito a tale dibattito sulle pagine de *La Coltura Popolare.* La rivista, già nel 1913, dà notizie di scuole agricole femminili ormai presenti in Francia, e della costituzione di un'"Unione" con lo scopo di creare scuole di orticoltura e di giardinaggio per ragazze e di sovvenzionare borse di studio.

I filoni di riflessione, dunque, offerti da questa ricerca sono molteplici e necessitano di ulteriori approfondimenti che in futuro saranno attuati.

Bibliografia

Bernasconi G. (1849). *L'orticoltura per le scuole ticinesi.* Lugano: Tipografia Giuseppe Bianchi.

Garelli F. (1880). *La giovinetta campagnuola educata ed istruita*. Mondovì: Tipografia E. Schioppo succ. Issoglio.
Ghizzoni C., Polenghi S. (Eds.). (2008). *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
Josz A. (1903). *Prolusione al Corso Teorico Pratico inaugurato presso L'orfanotrofio Femminile (Milano, 8 dicembre 1902)*. Milano: Casa Editrice Ditta Giacomo Agnelli.
Josz A. (1905). *Relazione e Programma della Scuola Pratica Agricola Femminile in Niguarda (Milano).* Milano: Società Tipografica Editrice Popolare.
Josz A. (1907). L'istruzione agraria femminile. *Vita Femminile Italiana*, *I*, I, 6-15.
Josz A. (1921). Una Novità. *La Coltura Popolare, IX,* 4, 172-174.
Josz A. (1932). *La donna e lo spirito rurale*. *Storia di un'idea e di un'opera*. Milano: Vallardi.
Pironi T. (2014). *Percorsi di pedagogia femminile. Dall'Unità d'Italia al secondo dopoguerra.* Roma: Carocci.
Seveso G. (2018). Il diritto delle bambine all'istruzione sulle pagine di due riviste dell'inizio del Novecento: «Unione Femminile» e «La difesa delle lavoratrici»». *Diacronie*, *34*(2), from http://journals.openedition.org/diacronie/8214.
Tomarchio M., Todaro L. (Eds.). (2017). *Spazi formativi modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Milano: Maggioli.
Ulivieri S. (Ed.). (2007). *Educazione e ruolo femminile. Una storia da scoprire.* Milano: Guerini.
Vita Josz V. (1957). *Le origini della Prima Scuola Agraria Femminile Italiana*. Nervi: Tipografia Ongarelli.

*Articoli pubblicati su *La Coltura Popolare* senza firma:
(1912). Le scuole agricole nella Svizzera interna. *La Coltura Popolare,* 15-16, 672.
(1913). Scuole agricole femminili in Francia. *La Coltura Popolare*, 13, 604.