LA SCUOLA IN TRINCEA

PEDAGOGIA, EDUCAZIONE E PROPAGANDA NEI PRIMI DECENNI DEL ‘900

a cura di Andrea Varani

Centro Filippo Buonarroti
Unione Femminile Nazionale
Milano, 2015

I contributi raccolti in questi Atti hanno trovato la loro collocazione nella cornice di "*Milanosifastoria*" e nell'ambito delle iniziative per il 100° anniversario dell'inizio della Grande Guerra.

Stampato nel mese di novembre 2015
Da DigitalPrint Service- Via Torricelli 9, Segrate (MI)

Indice

Introduzione
di Andrea Varani..... Pag. 7

Bambini in guerra. La funzione
ideologica della scuola
di Paola Signorino..... Pag. 19

«Bisogna armarsi tutti»: la propaganda
di guerra sul Corriere dei Piccoli durante
il primo conflitto mondiale
di Fabiana Loparco ..... Pag. 37

Giuseppina Pizzigoni e
"La Rinnovata" di Milano
di Lucia Sacco ..... Pag. 77

L'educazione libera
e l'istruzione politecnica
di Vincenzo Orsomarso..... Pag. 97

Sabina Spielrein, la psicoanalisi
e l'Asilo Sperimentale di Mosca
di Adriana Salviato..... Pag. 135

Gli autori ..... Pag. 149

INTRODUZIONE

di Andrea Varani

Gli atti degli Incontri Genitori-Insegnanti, svolti nell'autunno 2014 e presentati in questo volume, ruotano attorno al rapporto tra scuola e Grande Guerra. L'interesse per la scuola da parte del Centro Filippo Buonarroti e dell'Unione Femminile Nazionale, oltre che implicito nel nome stesso di questi incontri, è testimoniato dalle numerose iniziative organizzate sull'argomento e il tema della guerra è molto spesso presente negli incontri che il CFB rivolge agli studenti. Inoltre, per chi come noi si rifà, nell'analisi dei fenomeni storici, economici e sociali, ad un approccio, la Grande Guerra è un momento di particolare importanza e un terreno di analisi ineludibile.

E' stato quindi per noi naturale e doveroso cogliere l'occasione del 100° anniversario dell'inizio della 1° guerra mondiale e rispondere all'invito di "Milano si fa storia"[1] inserendo le nostre iniziative nel calendario del loro evento, organizzato per la prima volta quest'anno.

Il ciclo, titolato "La scuola in trincea. Pedagogia, educazione e propaganda nei primi decenni del '900", era così strutturato:

[1] *Milanosifastoria* è un Progetto pluriennale per il rilancio della cultura e della formazione storico-interdisciplinare nell'area milanese, promosso dalla Rete *Milanosifastoria* e dal Comune di Milano.

- *Bambini in guerra. La funzione ideologica della scuola* - Paola Signorino
- *Il Corriere dei Piccoli e il Primo conflitto mondiale* - Fabiana Loparco
- *Giuseppina Pizzigoni e "La Rinnovata" di Milano* - Renata Tardani e Lucia Sacco[2]
- *L'educazione libera e l'istruzione politecnica* - Vincenzo Orsomarso e Adriana Salviato.

IL PRIMO SCONTRO IMPERIALISTICO

La Grande Guerra è la prima grande manifestazione dello scontro tra potenze arrivate alla dimensione imperialistica. E' in gioco la spartizione del mercato mondiale tra una potenza in declino, la Gran Bretagna, e una in ascesa, la Germania: *"questa guerra, diversamente dalle guerre precedenti che erano condotte per obiettivi limitati e specifici, aveva come posta scopi illimitati"* e dunque *"fu condotta come un gioco all'ultima mossa, cioè come una guerra che poteva essere o totalmente vinta o interamente perduta"*[3].

Ma è anche la dimostrazione della validità del metodo di analisi marxista, attraverso quella che possiamo definire come una previsione scientifica fatta da Engels alla fine degli anni 80 dell'800: *"quello che è assai probabile che accada è una guerra di posizione con esito incerto al confine francese, una guerra offensiva con conquista delle fortezze polacche al confine russo e la rivoluzione a Pietroburgo che faccia vedere all'improvviso ai signori della guerra tutto in un'altra luce. Comunque è sicuro: non ci saranno più soluzioni rapi-*

[2] In collaborazione con l'Associazione per una Libera Università delle Donne.
[3] E. Hobsbawm (1995), *Il secolo breve,* Milano, Rizzoli, p.318

de e marce trionfali né verso Berlino né verso Parigi". Ma anche di un'altra cosa era sicuro: "*questa guerra nella quale quindici o venti milioni di uomini armati si scannerebbero e devasterebbero l'Europa come mai non fu devastata"*[4].

La Grande Guerra fu anche l'occasione per esprimere, in modo potente e paradigmatico, il significato di una politica internazionalista, subito dopo la rivoluzione in Russia. Uno dei primi atti del governo bolscevico fu proprio rivolto a far terminare la guerra: *"Il governo ritiene che continuare questa guerra, per decidere come le nazioni potenti e ricche debbano spartirsi le nazioni deboli da esse conquistate, sia il più grande delitto contro l'umanità e proclama solennemente la sua decisione di firmare immediatamente le condizioni di una pace che metta fine a questa guerra…"*[5].

LA PROPAGANDA BELLICA

All'interno di uno scontro di questa portata assume un peso e un ruolo inedito anche la pressione ideologica e propagandistica finalizzata alla costruzione di un sistema di consenso alla guerra. Un consenso che fu entusiastico nella maggior parte degli esponenti del mondo intellettuale italiano.

Nell'Agenda del CFB dedicata a questo momento storico, viene riportato un brano da un libro di Mario Silvestri: *"La cultura europea era effettivamente la quintessenza della cultura mondiale. Gli scienziati, più dei letterati, affettavano un cosmopolitismo a prova di bomba, incontaminati dal nazionalismo, poiché il loro genio e le loro scoperte apparteneva-*

---

[4] *F. Engels, Lettere, gennaio 1889 - dicembre 1890. In K. Marx, F. Engels, Opere complete, vol. 48, Roma, Editori Riuniti 1983, p. 32.*

[5] Decreto sulla pace, 2° Congresso dei Soviet, 25-26 ottobre (7-8 novembre) 1917.

no all'umanità [...] Lo scoppio della guerra dimostrò quanto superficiali fossero questi sentimenti [...] con entusiasmo essi misero la loro sapienza al servizio del massacro..."[6].

L'infanzia non poteva certo rimanere al di fuori di questo processo di mobilitazione delle masse, tenendo conto che attraverso di essa era possibile penetrare anche nelle famiglie spesso analfabete e poco raggiungibili. Interessante, a questo proposito, la notazione di Antonio Gibelli[7] che sottolinea, da un lato l'uso concreto dell'infanzia per l'edificazione di un sistema di consenso e preparazione alla guerra, dall'altro un processo di infantilizzazione delle masse, identificando simbolicamente bambino e popolo, in quanto indottrinabile e manipolabile.

Un esempio emblematico, quanto di cattivo gusto, è il libro *Il cuore di Pinocchio,* scritto nel 1917 dal nipote di Collodi, Paolo Lorenzini, dove l'eroico burattino diventa l'emblema dei mutilati di guerra: fatto a pezzi in trincea dalle bombe, invece del naso gli ricrescevano gambe e braccia. O ancora, il Corriere dei Piccoli, nel '15, scrive compiaciuto che nei negozi di giocattoli: *"spariti gli orsacchiotti, le palle di gomma, le costruzioni pacifiche di casette campestri"* si passa finalmente alle *"imitazioni perfette dei mortai da 420, dei grossi cannoni da assedio e di tutti gli innumerevoli strumenti che l'uomo ha inventato per seminare la strage sui campi di battaglia"*[8]. Tre anni più tardi, ormai verso al fine del massacro, peraltro da lui ampiamente sostenuto, padre Agostino Gemelli descriveva, senza nascondere una certa

[6] M. Silvestri (1978), *La decadenza dell'Europa occidentale*, Einaudi.
[7] A. Gibelli (2005), *Il popolo bambino*, Torino, Einaudi.
[8] Per approfondire l'azione di propaganda del Corriere dei Piccoli si veda il contributo di Fabiana Loparco in questo volume.

soddisfazione, i mutamenti avvenuti nei giochi dei bambini: *"Alcuni imitano il corso degli aeroplani correndo con le braccia aperte, altri usano delle bombe a mano fatte con fazzoletti, ma allo stesso scopo servono anche le scatole di conserve o di sardine; un sacco pieno di polvere scosso abilmente costituisce i gas asfissianti"*[9].

Parallelamente, i più apprezzati collaboratori dei giornali per ragazzi, come Antonio Rubino e Attilio Mussino, diventarono i più efficaci illustratori dei "giornali di trincea" che, nati inizialmente come espressione spontanea dei soldati e prodotti artigianalmente nelle trincee, diventano invece, dopo Caporetto, strumenti direttamente controllati dall'Ufficio di propaganda del Comando Militare Supremo di stanza a Udine e stampati con larghezza di mezzi.

Per non parlare dell'uso massiccio dei manifesti dedicati ai Prestiti nazionali, fra i quali spicca Luigi Bertelli, il famosissimo Vamba autore del *Giornalino di Gianburrasca,* che viene utilizzato per convincere gli italiani a sottoscrivere il terzo prestito di guerra. La guerra viene edulcorata, resa accettabile a chi è lontano dal fronte, la sua violenza, la sofferenza e le perdite umane vengono stemperate: nei manifesti *"non troviamo mai un atto esplicitamente violento, che viene casomai evocato, come se si fosse al massimo in procinto di eseguirlo"*[10]

La Grande Guerra diventa così un incubatore ideologico e organizzativo in cui le forme e le modalità della propa-

[9] S. Luzzatto, *I fanciulli col moschetto li inventò l'Italia liberale*, Corriere della Sera, 29 aprile 2005.
[10] D. Cimorelli e A. Villari, *Persuadere! Guerra, comunicazione e consenso attraverso i manifesti dei prestiti nazional*i, cit. in A. Grasso e C. Penati, *L'offensiva della persuasione*, Corriere della Sera, 24 maggio 2015.

ganda vengono raffinate e sperimentate, un banco di prova per nuove strategie comunicative che saranno poi sviluppate dalle future dittature, in particolare dal fascismo.

IL RUOLO DELLA SCUOLA

In questo quadro, anche la scuola fece la sua parte, inizialmente in modo episodico o casuale attraverso l'azione di molte associazioni di insegnanti[11], successivamente, attraverso un apposito Ufficio tecnico di Propaganda, in modo sistematico e organizzato, diventando una grande ed efficiente macchina propagandistica per il sostegno patriottico a partire dai bambini più piccoli.

I programmi di tutte le materie furono drasticamente modificati per essere più funzionali alla valorizzazione di concetti come patria, eroismo militare, ma anche per far familiarizzare i bambini con la violenza della guerra e la morte stessa.

Nelle ore di italiano i maestri leggevano e facevano leggere articoli di periodici che parlavano di quanto stava accadendo al fronte, utilizzando ampiamente le molte illustrazioni presenti, prime fra tutte le tavole della Domenica del Corriere. In storia si proponevano approfondimenti sulle guerre di indipendenza, la nascita del Regno d'Italia e lezioni come "Entusiasmo del popolo italiano per la guerra" o "Emigrati italiani tornati in patria per partecipare alla guerra". Nel programma di geografia erano stati inseriti l'orografia del Carso, i territori ed i luoghi del fronte, il nome dei comuni conquistati e i problemi logistici che l'esercito dove-

[11] Per approfondire il ruolo anche di associazioni di insegnanti socialisti e la relativa spaccatura del fronte socialista, si veda il contributo di Paola Signorino in questo volume.

va affrontare. In quello di scienze veniva dato grande spazio alle novità tecnologiche in campo militare: le armi utilizzate, gli esplosivi, i gas asfissianti e gli aeroplani. Non mancavano riferimenti alle tecniche di costruzione delle trincee, dei camminamenti, dei reticolati e l'organizzazione delle retrovie. Agli insegnanti di educazione fisica fu suggerito di sostituire l'attività ginnica con visite agli ospedali militari e alle fabbriche riconvertite alla produzione militare.

Gli insegnanti avevano anche il compito di sorvegliare e segnalare i casi di bambini che si dimostrassero poco inclini a sostenere la guerra e lo sforzo patriottico. Una bambina ad esempio, riportando delle considerazioni sentite dal padre ricoverato in un ospedale dopo essere stato ferito al fronte, in un tema scrisse: "*Chi fa la guerra sono tutti poveretti perché di signori non ce n'erano lì in terra*"[12]. La maestra, dopo aver chiesto dove avesse sentito queste cose, strappò il compito e diede un ceffone alla piccola[13]. Nulla doveva turbare il crescente patriottismo dei bambini.

Peraltro, il tentativo di controllo dei contenuti dei testi scolastici non è nuovo. Già De Amicis nel *Cuore* del 1886 scrive: "*la classe è la tua squadra, gli alunni sono piccoli soldati, i tuoi libri son le tue armi*". La sua esortazione viene colta e messa in pratica nel processo di formazione dello spirito nazionale, a partire dalle scuole elementari, allora fondamentale strumento di diffusione ideologica di massa. Guido Baccelli, ministro della Pubblica Istruzione nel governo Crispi, sottolineava in una circolare del 1894 "*i guai prodotti nelle nostre scuole dalla enorme e sempre crescente*

[12] Riportato in A. Gibelli (2009), *La Grande Guerra degli italiani*, Milano, Rizzoli, p. 235.
[13] Tratto da www.itinerarigrandeguerra.it .

varietà di libri di testo", individuando il "*solo rimedio*" nei testi governativi unici per tutte le scuole. L'operazione viene raffinata in occasione della guerra di Libia del 1911 con titoli come *La gloriosa conquista, Coi nostri soldati in Libia, Verso l'aurora* e altri sullo stesso tenore[14].

MALGRADO LA PROPAGANDA…

Naturalmente, questo non avveniva solo in Italia; ogni nazione europea sviluppava la sua propaganda bellicista, tanto che, come scrive Bertrand Russell: "*Un mese fa l'Europa era una pacifica comunità di nazioni; se un inglese avesse ucciso un tedesco sarebbe stato impiccato. Oggi, se un inglese ammazza un tedesco o se un tedesco uccide un inglese, costui è un eroe che ha ben meritato per la patria. Scorriamo avidamente i giornali per avere notizie di avvenute carneficine e ci rallegriamo quando leggiamo che dei giovani innocenti, in cieca ubbidienza agli ordini dei loro comandanti, sono stati falciati a migliaia dal fuoco delle mitragliatrici*"[15].

Malgrado questo clima culturale e malgrado la forza messa in campo per sostenerlo, negli stessi anni si realizzavano anche esperienze in totale controtendenza, che tendevano invece a formare individui liberi, autonomi nella critica e aperti al mondo. I contributi pubblicati in questi atti sulla "Rinnovata" di Giuseppina Pizzigoni[16], sull'esperienza dell'Asilo bianco di Sabina Spielrein[17] e sul grande dibattito pedagogico che si sviluppò in Unione Sovietica

[14] Cfr.F. Fujisawa (2008)*, I testi scolastici fanno il popolo*, in Rassegna storica del risorgimento, fascicolo IV, ottobre-dicembre.
[15] B. Russell (ed. it. 1968), *L'autobiografia vol.1*, Milano, Longanesi, p.58.
[16] Vedi il contributo di Lucia Sacco.
[17] Vedi il contributo di Adriana Salviato.

negli anni immediatamente successivi alla rivoluzione ne sono un esempio[18].

Dall'insieme delle quattro relazioni si possono individuare alcuni elementi significativi.

La scuola, come ramo dell'apparato statale e all'interno di una organizzazione della produzione capitalistica, ha due fondamentali funzioni: *"è un'organizzazione di elaborazione e di diffusione della ideologia ed è una organizzazione di elaborazione e di diffusione dell'istruzione. L'ideologia borghese mistifica questi due aspetti col termine «cultura» e compie una doppia mistificazione dividendo la "cultura" in «umanistica» e «tecnica».* […] *Nella scuola la classe dominante elabora la sua ideologia, la perfeziona, la collauda nel processo di diffusione nelle giovani generazioni* […]*"*[19].

Questa funzione ideologica, comunque sempre presente, può diventare così poco evidente da far pensare che "*La Scuola non è più un apparato ideologico dello Stato con la missione di realizzare un intruppamento ideologico del consenso. Il suo prestigio simbolico si è indebolito, afflosciato. La sua massa è divenuta molle*"[20]. La storia però insegna che in alcuni momenti di crisi, come abbiamo visto per la 1° Guerra mondiale, in cui l'apparato di propaganda dello Stato si mobilita coinvolgendo intellettuali e giornali, anche la scuola inevitabilmente tende ad assumere pienamente questo ruolo, pur nelle sue inadeguatezze e disfunzionalità.

La seconda considerazione è che, pur di fronte a una forte e organizzata pressione propagandistica, il controllo ideolo-

---

[18] Vedi il contributo di Vincenzo Orsomarso.

[19] A. Cervetto (1991), *L'ineguale sviluppo politico*, Milano, Lotta Comunista, p.45.

[20] A. Recalcati (2014), *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, p.9.

gico non è mai totalmente efficace e la "Rinnovata" ne è un esempio. Inoltre, la deriva bellicista di buona parte delle associazioni di insegnanti socialisti durante la Grande Guerra dimostra come solo posizioni politiche coerentemente internazionaliste possano non farsi travolgere dall'ideologia nazionalista e mantenere la barra di una politica di classe.

Sia pur limitato nel tempo e in una situazione economica difficilissima, ma in un clima di grande fermento culturale e di una pedagogia liberata dagli interessi di classe, il dibattito pedagogico post-rivoluzionario cui accennavamo è un esempio di grande interesse che, non a caso, colpì anche Jhon Dewey: "*una grande rivoluzione umana che ha portato con sé – o che piuttosto consiste in – un'esplosione di vitalità, coraggio, fiducia nella vita [...] una rivoluzione che implica un rilascio di potere umano su una scala senza precedenti*"[21].

Un fervore e una energia creativa che esprime posizioni in campo educativo ancora di grande attualità:

- contro la separazione tra lavoro manuale e intellettuale e per l'insegnamento individualizzato e il recupero dello svantaggio (oggi si parla di scuola inclusiva);
- contro il nozionismo, "l'esposizione diretta deve essere all'ultimo posto", per un insegnamento attivo in cui lo

[21] Resoconto, con una serie di articoli sulla *New Republic,* del viaggio fatto nel 1928 in Unione Sovietica con una delegazione di pedagogisti, cit. in R. B. Westbrook (2011), *John Dewey e la democrazia americana*, Roma, Armando, p.570. Dewey simpatizza per l'esperienza sovietica, prendendone le distanze quando la controrivoluzione staliniana stravolgerà gli ideali internazionalisti, ma difendendo comunque, nel 1937, Lev Davidovic Trotskij accusato di aver tradito la Rivoluzione d'Ottobre. Va ricordato che Papa Pio XI, con l'enciclica *Divini illius Magistri* del 1929, condannerà duramente, pur senza menzionare esplicitamente Dewey e le "scuole nuove", i princìpi fondanti e le caratteristiche dell'educazione progressiva.

studente possa fare, osservare, indagare (… riduzione delle lezioni frontali, competenze);

- i docenti devono sistematizzare le esperienze dei discenti e non sovrapporsi ad essi, devono assistere gli studenti nel loro percorso facendo in modo che l'allievo si assuma la responsabilità del suo apprendimento (… funzione di tutoraggio del docente, didattica costruttivista);
- passare dalle singole materie a "sistemi di conoscenze più complesse" connessi tra loro (… complessità, multidisciplinarietà, superamento delle discipline[22]);
- contro una specializzazione precoce, per l'istruzione generale e politecnica per tutti.

Come si vede, se confrontiamo queste idee di quasi cento anni fa con il dibattito in corso oggi nella scuola italiana, non c'è niente di nuovo sotto il sole.

[22] Cfr. E. Morin (2000), *La testa ben fatta,* Milano Cortina.

BAMBINI IN GUERRA
LA FUNZIONE IDEOLOGICA DELLA SCUOLA

di Paola Signorino

Intanto vi ringrazio perché è stata una piacevole sorpresa ricevere questo invito: io mi ero occupata della scuola milanese durante la prima guerra mondiale tanti anni fa e quindi questo incontro mi ha dato l'occasione per andare a riprendere alcuni temi che avevo lasciato un po' da parte.

Nel mio percorso di insegnante e di ricercatrice mi sono occupata prevalentemente della realtà sociale di Milano durante l'età giolittiana, durante la prima guerra mondiale, fino all'avvento del fascismo grosso modo, e anche la ricerca che avevamo fatto all'epoca nella scuola milanese si inseriva in questo contesto: cioè la centralità di Milano. La città di Milano e la sua centralità è una costante; Milano ha un ruolo forte e importante nel delineare vicende che poi appartengono alla storia nazionale. Milano a partire dagli anni 80 dell'Ottocento è davvero, al di là della retorica di "capitale morale", il centro propulsore del Paese, sia dal punto di vista economico, sia da quello delle trasformazioni sociali, sia dal punto di vista culturale e politico.

Tutta la riflessione anche interna al movimento operaio ed il passaggio del movimento operaio da posizioni che in origine erano filo anarchiche a posizioni socialiste e anche

socialiste riformiste, di fatto avviene a Milano. A Milano c'è un grande dibattito politico e una grande capacità pratica, diventa la città in cui il movimento operaio, come in altre zone come l'Emilia, sperimenta la sua capacità organizzativa e pragmatica; questa è la città dove il movimento cooperativo è tra i più forti, la Camera della Lavoro è una delle più forti a livello nazionale, naturalmente anche per un dato oggettivo di una dimensione industriale molto grossa, ma c'è anche quello soggettivo della capacità politica.

Non è un caso che nel 1914 Milano sia anche il crocevia del dibattito e della lacerazione politica che attraversa il paese su interventismo, neutralismo, cosa fare rispetto la situazione europea, e quindi era importate andare a verificare quale fosse la realtà della scuola, non solo come luogo fisico di educazione dei bambini; una realtà molto complessa, che aveva, ad esempio, nella scuola primaria, classi di quaranta bambini, se andava bene, se no erano cinquanta.

Però qual è nella Milano degli anni giolittiani e poi della prima guerra mondiale, il ruolo della scuola e soprattutto degli insegnanti, nella consapevolezza - nostra di ricercatori e storici ma anche in quella degli stessi insegnanti dell'epoca - che l'insegnante elementare ha un posto molto particolare: per quanto l'Italia avesse un tasso di scolarizzazione ancora basso, nelle grandi città, nel centro-nord del paese, in realtà la scuola primaria è forse l'unica istituzione che riesce a raggiungere grossomodo tutte le famiglie e quindi ha un ruolo centrale nella alfabetizzazione, nella costruzione di una cultura condivisa.

La guerra è vero che scoppia nel 1914 ma, precedentemente, l'Italia è già entrata in una guerra, perché è andata a conquistare la Libia; nelle scuole e nell'opinione pubblica

c'era già stata una grossa pressione propagandistica, perché bisognava legittimare la campagna colonialista, che arriva fuori tempo massimo e non ha grandi successi, perciò l'atmosfera di guerra non arriva come una sorpresa nel 1914. Tutto il primo decennio del novecento è un decennio che prepara alla guerra, che prepara le opinioni pubbliche alla guerra, e in questo la scuola ha un suo ruolo.

A noi interessava andare a vedere quale era l'atteggiamento degli insegnanti anche perché è quello da un certo punto di vista più facilmente rintracciabile, soprattutto, ovviamente, degli insegnati che si riuniscono in associazione. Quello che io all'epoca ero riuscita a trovare era la testimonianza lasciata da tutta l'attività associativa degli insegnanti che si esplicava intanto attraverso un bollettino che si intitolava "La vita magistrale" e poi attraverso la pubblicazione in tutti gli anni della guerra di opuscoli che riportavano le esperienze degli insegnanti milanesi.

Gli insegnanti, come molte altre categorie di lavoratori italiani, nel corso dell'età giolittiana riescono a darsi una struttura associativa abbastanza consistente, anche se soprattutto a Milano la categoria degli insegnanti è molto frammentata, cioè esiste una enorme varietà di associazioni che si differenziano sia per l'appartenenza politica piuttosto che per il ruolo svolto all'interno della scuola: c'è l'associazione degli insegnanti medi, l'associazione degli insegnanti elementari, l'associazione degli insegnanti cattolici o quella dei socialisti, quest'ultima particolarmente interessante, poi vi dirò perché. Però nonostante questa grande varietà di realtà associazionistiche, che peraltro esprimono la vitalità del mondo della scuola, l'atteggiamento degli insegnanti che emerge un po' da tutte le associazioni, è quello di avere una

grande consapevolezza del proprio ruolo di educatori su un doppio fronte: c'è una grande attenzione all'educare o a cercare di trasmettere ai bambini, valori di umanità, di pacifismo, di condivisione, ma c'è anche una grande vicinanza a quel modo di intendere la pace sociale, la concordia, la prosperità che in un certo senso è tipico di quel socialismo riformista, umanista, anche un po' buonista, passatemi il termine, che è un po' la cifra del socialismo italiano di quegli anni, non di tutto ovviamente, però di quello che poi costruisce il mondo della cooperazione, il mondo delle amministrazioni comunali.

Teniamo presente che in genere il nostro Paese non ha delle grandi metropoli, ha delle medie città e ha un hinterland fatto di tanti piccoli borghi, tanti piccoli paesi; anche tutto l'hinterland milanese è fatto, fino al 1924, di piccoli paesi dove il movimento operaio riesce, a partire dall'inizio del secolo, a diventare forza di amministrazione locale, tutti i paesi dell'hinterland sono governati dal partito socialista. Milano ha una giunta socialista a partire dal 1914 con il sindaco Caldara e poi con Filippelli.

Questo è il contesto, il tipo di ideologia dentro cui si muovono gli insegnanti, pur avendo ovviamente delle differenze, pur maturando delle posizioni in conflitto fra di loro rispetto al grande dibattito e alla grande lacerazione che attraversa il Paese, sulle sorti della guerra. Quello che accade in Italia, e la categoria degli insegnanti lo riporta in modo molto sentito, è questa divisione tra interventisti e neutralisti: è davvero una grande lacerazione culturale, oltre che personale per molti individui. Non è solo un dibattito che interessa le élite; sicuramente le élite intellettuali sono schierate a favore dell'intervento, anche in Italia, ma per quanto riguarda il

basso ceto intellettuale di cui fanno parte gli insegnanti, il dibattito è molto più lacerante perché l'eventualità dell'ingresso in guerra mette in discussione tutti i principi in base ai quali gli insegnanti hanno svolto il loro lavoro fino a quel momento. L'azione della scuola e degli insegnanti elementari nella costruzione di una identità nazionale, che in Italia è ancora molto fragile, era stata giocata fino a quel momento su degli elementi di patriottismo, di riconoscimento di alcuni elementi di italianità - che stavano dentro anche a questa pedagogia, per certi aspetti - ma non di nazionalismo. Cioè non era ancora stata giocata in termini di contrapposizione con un nemico e di denigrazione totale del nemico.

La grande lacerazione che avviene nel dibattito tra il '14 e il '15 è esattamente questa: c'è la consapevolezza, che traspare chiaramente nel Bollettino dell'Unione Magistrale milanese, di aver di fatto fallito il proprio ruolo, oltre ovviamente all'angoscia di non sapere, di immaginare, ma di non sapere se e come l'Italia sarebbe andata in guerra, sperando che in qualche modo l'Italia ne restasse fuori, perché agli inizi del '15 il fronte neutralista è ancora con la speranza di poterne stare fuori e solo nella primavera del '15 c'è la certezza che anche l'Italia sarebbe entrata direttamente nel conflitto.

Torno un attimo indietro sull'associazionismo degli insegnanti, a testimonianza di quanto il dibattito all'interno del mondo degli insegnanti sia omogeneo rispetto a quanto accade in Italia. Per esempio, un'associazione abbastanza importante tra gli insegnanti che ha un ruolo anche a Milano è l'Associazione Insegnanti Medi che nasce su posizioni di socialismo democratico. Uno dei protagonisti di questa associazione è Gaetano Salvemini, grande storico, meridionalista, giornalista antifascista, secondo me una delle menti più

lucide del nostro Paese. La posizione di Salvemini, che nasce come socialista, ma che si sposta poi su posizioni di interventismo, per altro democratico, sposta l'Associazione degli insegnanti medi da questa posizione di generico pacifismo ad una posizione di interventismo con motivazioni diverse dall'interventismo nazionalista, dannunziano, ma comunque d'interventismo; e crea una spaccatura all'interno dell'associazionismo degli insegnanti.

Diversa la storia dell'Unione Magistrale che è una associazione nazionale con una sede molto importante a Milano e che riesce a costruire durante l'età giolittiana una serie di sezioni nella provincia; questa è una associazione che nasce e che si definisce politicamente autonoma, all'interno della quale però nel corso degli anni '10 i socialisti riescono a conquistare una posizione di maggioranza fino ad averne la presidenza. Nel 1913 è presieduta da un socialista, Soglia, e si schiera su posizioni di neutralità (lasciamo qui perdere cosa avviene in campo socialista sulla neutralità e il passaggio di campo di Mussolini etc.). E' una delle associazioni che si batte in modo più evidente per mantenere la neutralità italiana, ma, all'interno di questa stessa associazione, i socialisti nel corso della guerra vengono messi in minoranza, tanto che Soglia nel 1916 sarà costretto a dimettersi perché l'associazione passerà su posizioni fortemente interventiste, anzi direi pesantemente militariste, evidentemente seguendo in qualche modo anche le indicazione che le arrivano dalla base.

Quindi quello degli insegnanti è un mondo che ha questa forma di associazionismo molto vivace e presente, partecipa direttamente al dibattito sulla neutralità o sull'intervento mettendo in discussione il proprio ruolo. Lo scoppio della

guerra, l'eventualità che l'Italia vi partecipi, rimette in gioco tutti i valori rispetto ai quali gli insegnanti hanno svolto la loro azione educativa.

Con lo scoppio della guerra è vero che c'è in Italia una parte di consenso entusiastico, ma non come negli atri Paesi europei in cui il consenso rispetto all'ingresso in guerra è veramente fortissimo da parte delle masse popolari, tanto è vero che gli stessi Partiti socialisti nei loro Parlamenti nazionali voteranno i crediti di guerra senza fare neanche una piega. Quindi il nazionalismo prevale rispetto all'internazionalismo che era la cornice dentro cui il movimento operaio si era mosso fino a quel momento.

In Italia non è così semplice il consenso rispetto alla guerra, la masse popolari non manifestano lo stesso entusiasmo, un po' perché ci sono dieci mesi di tempo per pensarci e quanto sta accadendo sul fronte, specie quello francese, è evidente a tutti, e un po' perché, e su questo il ruolo della scuola sarà determinante, c'è in Italia un grosso problema di coscienza nazionale. Gli italiani non sanno perché dovrebbero andare a fare la guerra; gli inglesi lo sanno benissimo, ovviamente mediati da una propaganda molto forte; è molto chiaro al movimento operaio inglese che cosa deve andare a fare e a difendere; lo stesso vale per il movimento operaio tedesco. In Italia non è così chiaro, non c'è una accettazione della necessità della guerra perché non si capisce per che cosa si deve combattere, soprattutto per quale idea di nazione gli italiani dovrebbero andare a combattere. Su questo nel corso del 1916 e '17 c'è una grossa riflessione da parte degli insegnanti milanesi, che si trovano davvero ad essere nel centro nevralgico del paese: Milano è ovviamente lontana dal fronte, ma è la città che nel caso di sconfitta, nel

caso di rotta del fronte, presumibilmente si sarebbe ritrovata in prima linea, è quella su cui si punta; arrivare in pianura padana fa sì che Milano sia un possibile eventuale obiettivo degli eserciti austriaci e tedeschi, quindi continua ad essere il crocevia delle tensioni in questi anni.

La riflessione degli insegnanti rispetto al loro ruolo si concentra, a partire soprattutto dal 1916-1917, sulla loro capacità di aver costruito una cornice di appartenenza nazionale: gli insegnanti si accorgono, ed è molto esplicito nelle riviste milanesi, che in realtà non c'è nessun tipo di coscienza nazionale nel nostro paese e questo dà adito ad una serie di atteggiamenti nettamente negativi rispetto alla guerra. Di questo si prendono anche un po' la colpa, la responsabilità di aver mancato rispetto alle giovani generazioni, di aver peccato nella trasmissione di una società armonica, di non essere riusciti a trasmettere sufficiente amor di patria. Se ci pensate bene è esattamente la stessa accusa che il generale Cadorna farà ai soldati all'indomani della rotta di Caporetto, cioè di non aver sufficiente amore per la propria patria e soprattutto per la propria nazione - perché qui stiamo in un ambito di nazionalismo spinto e non solo di patriottismo - di non averne a sufficienza per trovare i motivi per continuare a combattere, questo è quello che poi Cadorna dice ai suoi soldati. Ed è quello che i maestri milanesi in qualche modo si rimproverano.

In realtà a partire già dal 1915 la scuola milanese si mobilita in una attività di propaganda, sia attraverso la sua struttura, la struttura associativa degli insegnanti, sia attraverso una azione più tipicamente pedagogica, di intervento dentro le scuole. C'è da parte degli insegnanti della scuola primaria la consapevolezza di essere la cinghia di trasmissione tra le

istituzioni, tra lo Stato e le classi popolari; in questo caso la scuola è davvero lo Stato, è uno dei pochi punti di riferimento che le classi popolari hanno insieme all'esercito.

In questa ottica vengono elaborate una serie di strategie di supporto alla guerra ma, se è pur vero che la propaganda nel corso della prima guerra mondiale è fondamentale, anche qui l'Italia ci arriva un po' dopo, ci arriva dopo Caporetto. Fino ad allora l'Italia non ha un ufficio tecnico di propaganda, per cui non ha un organismo centralizzato, istituzionale che si occupi esclusivamente della propaganda, sia rispetto al nemico che rispetto al fronte interno. In qualche modo lo Stato, le istituzioni, lasciano questo aspetto al mondo delle associazioni, anche un po' al volontarismo della società civile e in questo senso le associazioni del mondo della scuola si attivano abbastanza velocemente, per cui la frammentazione viene in qualche modo ricompattata, si creano degli organismi unitari che assumono il compito di elaborare delle strategie di propaganda e soprattutto di elaborare delle spiegazioni facilmente trasmissibili sia ai bambini, sia soprattutto alle famiglie.

C'è tutto il lavoro degli insegnanti che viene svolto a scuola nelle classi, questo è fondamentale e molto interessante, ma c'è soprattutto un lavoro capillare nei confronti delle famiglie; la pubblicazione di opuscoli; i colloqui con i genitori; l'organizzazione di conferenze in cui vengono spiegate le motivazioni della guerra, che possono essere fatte dal direttore della scuola, dal reduce, dal mutilato; piccole feste scolastiche per raccogliere fondi. Insomma tutte queste attività minute sono quelle che svolgono gli insegnanti al di là del ruolo puramente pedagogico dentro le classi.

E in questo diventano davvero una cinghia di trasmissione fondamentale, anche perché fino al 1917 tutta questa

attività, pur seguendo degli schemi abbastanza rigidi che sono più o meno simili in tutto il Paese, non è centralizzata, non è organizzata dall'istituzione, dallo Stato, ma fa parte in qualche modo di un passaggio nella consapevolezza degli insegnanti, come in molte altre categorie, forse un pochino meno negli operai.

Però in tutto quel mondo che possiamo definire piccola e piccolissima borghesia, borghesia intellettuale, che sta veramente contigua con il mondo operaio, c'è questo passaggio che storicamente non è facile spiegare, da posizioni sì patriottiche, ma sempre legate ad un patriottismo di tipo un po' risorgimentale, forse un po' romantico, ad un atteggiamento fortemente nazionalista e militarista.

La direttrice delle scuole elementari di via Spiga, Adele Riva, all'inizio della guerra all'inizio dell'anno scolastico 1914-15 si rivolge alle sue alunne con un appello accorato con la speranza che la guerra non investa anche il nostro paese: perché noi abbiamo lavorato per l'armonia, per la concordia, per la pace e la prosperità del nostro Paese, e la guerra verrebbe a travolgere tutto questo, la brutalità travolgerebbe tutto questo lavoro che noi abbiamo fatto. La stessa Adele Riva, due o tre anni dopo, rivolgendosi alle sua alunne ha parole completamente diverse, parole di incitamento al patriottismo, di incitamento a non chiedere, a non volere, a non pensare di dovere arrivare a tutti i costi ad una pace, perché questo significherebbe mettere il mondo nelle condizioni di riprodurre un'altra guerra, se gli austriaci-tedeschi non venissero sconfitti definitivamente; ma con delle parole nei confronti degli austriaci e tedeschi che rasentano veramente il disprezzo, che è inaspettato in una persona che due anni prima aveva manifestato tutt'altro linguaggio e tutt'altro atteggiamento.

Questo all'epoca mi aveva colpito molto, questo passaggio abbastanza repentino anche di altri, come il direttore delle scuole di via Morosini: anche lui inizialmente invoca la concordia etc. etc. e poi ricorre a delle parole di una violenza incredibile per incitare i suoi alunni alla necessità di continuare la guerra. E' chiaro che in questi anni sono successe alcune cose che hanno modificato questi atteggiamenti. Da un lato, il dibattito neutralisti-interventisti ed il prevalere di questi ultimi con una formalità che, lasciatemi il termine, ha del colpo di Stato *ante litteram*, forzando la volontà del Parlamento in modo abbastanza brutale prefigura uno scenario politico ben diverso dall'Italia giolittiana e dalla dialettica parlamentare, dalla possibilità di collaborazione tra classe dirigente liberale e lavoratori socialisti. Dall'altro, sulla realtà della guerra hanno inciso pesantemente sia la guerra guerreggiata dagli italiani, sia le notizie che arrivano dagli altri fronti, quello che accade sul fronte francese, le crudeltà, ovvie di ogni guerra ma mai sperimentate prima a livelli di massa. Queste notizie arrivano, la consapevolezza di cosa è veramente questa guerra, comincia ad emergere, ma invece di portare a dire, visto che è così drammatica chiudiamola lì e finiamola, paradossalmente, provoca l'atteggiamento opposto: fino a quando non arriviamo a distruggere gli Imperi Centrali, questa guerra non può finire.

E queste sono le parole forti degli insegnanti, che arrivano veramente a raccontare e a disegnare ai loro bambini, ai loro studenti, ai loro alunni la figura di un nemico che è assolutamente brutale, quasi animalesco nella sua crudeltà. Gli anni di guerra hanno inciso in tanti modi sulla consapevolezza degli insegnanti e il loro ruolo. Da una lato modificano la pedagogia dentro le classi, i programmi scolastici vengono

stravolti per essere uniformati all'ideologia della guerra, non solo i programmi di storia e di geografia, ma anche quelli di matematica, anche i problemi sono fatti tutti con esempi di tipo bellico, c'era anche un compiacimento morboso nel raccontare ai bambini le cose più truci della guerra. Nelle classi si leggono i bollettini di guerra in cui si parlava di "terre irredente", ma gli italiani non avevano la minima idea di dove fossero queste terre che si dovevano conquistare, così la guerra diventa un momento in cui conoscere la geografia. Davvero tutti i programmi sono stravolti per essere coerenti con lo sforzo bellico, anche le attività pratiche, per cui si costruiscono gli scalda-ranci, piuttosto che alle bambine vengono fatte fare la calze, si insiste molto sul supporto morale da dare ai soldati per cui si scrivono loro lettere, si raccolgono fondi per i reduci o gli orfani secondo progetti suggeriti dagli stessi alunni, ma approvati dall'insegnante, questo corollario è fondamentale.

Dall'altro, c'è invece l'attività rivolta alle famiglie, come abbiamo visto fondamentale e uno degli elementi secondo me più interessanti rispetto a quello che gli insegnanti fanno a partire dal 1917, un anno cruciale, un anno di svolta, succede di tutto, c'è la rivoluzione russa, c'è l'ingresso in guerra degli Stati Uniti, ci sono gli scioperi degli operai a Milano e a Torino, c'è il Papa che definisce la guerra "una inutile strage", è l'anno di Caporetto per quanto ci riguarda, proprio nell'ottobre, è sicuramente l'anno in cui in Europa si incomincia a pensare che la sconfitta degli Imperi Centrali sia possibile, come poi effettivamente accadrà nel giro di in anno.

In Italia la situazione cambia con la sconfitta di Caporetto è un *turning point* fondamentale, intanto viene mandato via

Cadorna, sostituito col generale Diaz e cambia il Governo: da questo momento in poi in Italia si approntera una campagna propagandistica strutturata e centralizzata così come era stato fatto negli altri paesi europei fin dallo scoppio della guerra. Noi ci arriviamo due anni e mezzo dopo. Viene istituito un ufficio tecnico di propaganda che ha il controllo su tutta l'azione propagandistica, sia quella svolta al fronte, sia quella rispetto al fronte interno. Anche perché per la prima volta, in modo molto esplicito, la classe dirigente capisce che in questo tipo di guerra è importante la tenuta militare, ma importante è anche la tenuta del fronte interno, cioè che la popolazione abbia delle motivazioni forti, sia consapevole della necessità di continuare lo sforzo bellico.

Da questo punto di vista la scuola è uno dei primi ambiti che viene interessato dall'azione dell'ufficio tecnico di propaganda: tutte le associazioni del mondo scolastico vengono in qualche modo unificate e tutte le attività di propaganda, di pubblicazione di opuscoli, nonché i libri di testo, vengono centralizzate. Da questo momento in poi le parole d'ordine non sono più lasciate al volontarismo degli insegnanti, ma seguono un percorso molto preciso. L'attenzione dell'ufficio della propaganda, per quanto riguarda il mondo della scuola, ha un punto focale, anzi due: spiegare perché l'Italia è entrata in guerra e soprattutto costruire un'immagine del nemico che giustifichi la continuazione della guerra. L'immagine del nemico è uno degli strumenti fondamentali attraverso cui si costruisce l'identificazione nazionale, la coscienza nazionale, non solo in Italia, ma in Italia lo si fa con una pesantezza notevole perché manca il *background* che negli altri paesi c'è. L'italiano si definisce in opposizione ad una immagine del nemico, per cui austriaci e tedeschi, che sono i nemi-

ci, vengono davvero definiti secondo i criteri più biechi, più brutali, sono descritti senza Dio, senza pietà, traditori. Sul concetto di tradimento, peraltro, anche gli insegnanti milanesi insistono tantissimo perché in realtà i traditori saremmo stati noi, noi eravamo alleati con la Triplice Alleanza di Austria e Ungheria. Quindi sui motivi per cui l'Italia a partire dagli anni 80 dell'ottocento ha stretto una alleanza con l'Austria, la nemica storica che da sempre avrebbe voluto schiacciare la Patria Italia, si costruisce tutta una mitologia per cui l'Italia, paese pacifico per eccellenza, ha accettato col cuore sanguinante di stringere una alleanza con l'Austria, perché questo avrebbe garantito la pace Europea. C'è il disegnare l'Italia come un Paese sempre e comunque legato ad un'idea di pace e che a malincuore stringe delle alleanze politiche per evitare che l'Europa precipiti in una guerra brutale, come poi effettivamente è effettivamente avvenuto.

La politica estera italiana ha delle costanti. E' difficile spiegare ad una comunità nazionale, che è ancora fondamentalmente illetterata, perché ci si è alleati con l'Austria e poi le si fa la guerra. Su questa cosa ancora insistono nel 1918, vuol dire che questo passaggio è molto critico, non c'è una grande consapevolezza e si ribalta sull'Austria e sulla Germania il concetto di tradimento, per cui in realtà non è l'Italia che ha tradito lo spirito dell'alleanza ma sono Austria e Germania che attaccando la Serbia e non avvertendo l'Italia, hanno messo in moto un meccanismo di tradimento del nostro Paese costringendoci ad entrare in guerra. A questo punto non si poteva essere al fianco delle nazioni prepotenti, ma a fianco - attenzione sono proprio queste le parole degli insegnanti milanesi - a quei "fari" di democrazia, bontà etc. che sono l'Inghilterra e la Francia,

più l'Inghilterra della Francia perché con quest' ultima non avevamo grande amore, vedi tutta la politica di Crispi contro la Francia. L'Inghilterra è indicata come il faro delle libertà andando a recuperare l'atteggiamento inglese durante il risorgimento, l'aiuto al Regno d'Italia.

Per contrapposizione si delineano le immagini dei paesi amici e dei Pase nemici; per dimostrare la democraticità dell'Inghilterra arrivano a dire una cosa molto divertente: che alle proprie colonie ha lasciato parecchia autonomia, lasciando all'Australia e agli Stati africani la possibilità di avere governi autonomi "nel limite del possibile". Quindi il colonialismo inglese viene anche letto attraverso una lente deformante, non la nazione imperialista, ma la nazione che è sempre venuta in soccorso a noi italiani, in confronto a quei bruti dei tedeschi e dei turchi (contro i turchi c'è una campagna violentissima). In contrapposizione a queste nazioni, l'italiano si definisce popolo cavaliere, un po' fanciullo, che ben volentieri si mette sulla scia dell'Inghilterra e della sua tradizione liberale.

Ci sarà un piccolo cambiamento a partire dal 1918, perché il campione delle libertà e della democrazia a quel punto non sarà più l'Inghilterra, ma gli Stati Uniti con i famosi 14 punti del Presidente Wilson. Il quale, fra l'altro, è stato molto amato in Italia: quando del 1919 viene in visita in Italia viene accolto con folle incredibili, suscita delle speranze che a noi possono sembrare incomprensibili, ma il suo discorso in 14 punti di un possibile mondo senza guerra, con relazioni internazionali stabili, colpisce tantissimo dopo quattro anni di devastazione. C'è una cosa molto carina che succede a Milano per cui gli insegnati milanesi tentano di dimostrare che la proposta di Wilson dei 14 punti non è altro che la messa

in atto della proposta di Giuseppe Mazzini, per cui c'è un legame stretto anche con una immagine di Mazzini un po' romantica…

L'ultima cosa che volevo dire riguarda l'illustrazione per i giornali dei bambini. Questa è per me una cosa importante, che sta molto all'interno del mondo della scuola e che dimostra l'importanza per la propaganda della scuola: in tutti i metodi propagandistici c'è una definizione del target come se questo fosse sempre un po' un pubblico bambino, questo è un dato che rimane, un po' ci sta anche con la situazione culturale italiana, ma l'idea che il soldato al fronte o la persona umile nel fronte interno possa essere approcciata con sistemi propagandistici tarati sull'infanzia, ci dice molto del tipo di considerazione che la classe dirigente ha rispetto ai ceti sociali a cui si rivolge.

Il dato interessante su cui ho riflettuto è che la prima guerra mondiale è un incubatore di tutto il novecento di quasi tutto di quello che succede nel novecento e di certo di quanto accadrà nei regimi totalitari: l'atteggiamento del regime fascista nei confronti delle masse popolari è proprio quello di considerarle perennemente come masse bambine, a cui ci si approccia con un linguaggio apparentemente molto semplice, tra l'altro Mussolini era un maestro elementare, non a caso. La cosa è una costante dei regimi totalitaria, ma ha una specificità italiana, cioè questo trattare ed approcciare l'opinione pubblica come fosse perennemente bambina e come se fosse composta da donne, nel senso che il fascismo ha un atteggiamento nei confronti delle donne come di eterne fanciulle, forse minorate, non so, metteteci voi quello che volete, come se fosse una parte in uno stato di minorità, per cui il linguaggio da utilizzare è quello dell'infanzia.

Quindi, anche in questo caso, la scuola è una sorta di luogo in cui si fa una prova generale di quello che poi sarà il fascismo, inconsapevolmente perché non c'è una volontà esplicita durante gli anni di guerra di costituire un regime, ma tutto quello che è stato sperimentato durante la guerra, in termini di propaganda, ma anche su tanti altri aspetti viene ripreso negli anni '20. La centralizzazione della propaganda sarà uno strumento eccezionale[1].

[1] *Tracrizione redazionale non corretta dall'autore*

«BISOGNA ARMARSI TUTTI»: LA PROPAGANDA DI GUERRA SUL CORRIERE DEI PICCOLI DURANTE IL PRIMO CONFLITTO MONDIALE

di Fabiana Loparco

INTRODUZIONE

Il presente lavoro prende inizio da una valutazione: l'incondizionata diffidenza con la quale la comunità scientifica italiana nella sua quasi interezza ha da sempre accolto le già pur esigue iniziative di studio dedicate alla storia dei periodici per fanciulli e ragazzi[1].

Lo studio e la riscoperta di questo genere di letteratura è, infatti, un'operazione recente, iniziata negli anni sessanta e settanta del '900 attraverso scritti di importanti studiosi, all'interno di un lavoro di generale rivalutazione della letteratura per l'infanzia e la gioventù (ambito entro cui la storia della stampa periodica può ascriversi), troppo spesso «grande esclusa»[2] dai manuali di storia della letteratura[3].

---

[1] J. Meda, *Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia fra '800 e '900*, in F. Loparco, *I bambini e la guerra. Il "Corriere dei Piccoli" e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Nerbini, Firenze, 2011, pp. 7-24.

[2] P. Boero – C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari, 1995, p. VIII.

[3] Fra i primi a rivalutare il ruolo della letteratura per l'infanzia, e con essa della stampa periodica per bambini, quale fonte da indagare per

Come annotato da Carmine Boero e Pino De Luca nell'importante volume *La letteratura per l'infanzia*, infatti, pochi sanno che esiste uno specifico ambito di studi dedicato alla letteratura per l'infanzia e la gioventù e, fatto quanto mai sorprendente anche se logica conseguenza del precedente, risulta ancora molto scarsa la consapevolezza del ruolo giocato dai testi per l'infanzia e la gioventù nella costruzione dell'immaginario individuale e collettivo della e sulla età infantile e giovanile e nelle pratiche educative destinate ai minori.

Nel loro volume, quindi, i due autori vollero adottare un'ottica pluridisciplinare (storica, pedagogica, linguistico-letteraria, ecc.), attraverso la quale, muovendo da un'istanza primaria di contestualizzazione, si puntava a ricostruire le vicende e gli sviluppi della letteratura per l'infanzia e la gioventù nel quadro più ampio della storia socio-culturale e della storia dell'educazione. L'attenzione rivolta agli autori e ai destinatari delle opere (un'attenzione che per la prima volta nella tradizione dei manuali di questo settore, riservava ampio spazio, oltre che alla narrativa, anche alla manualistica scolastica) rivelava l'intento di ricostruire l'evoluzione della letteratura per l'infanzia e la gioventù non solo come un evento linguistico-letterario ma anche come fenomeno storico-educativo, strettamente connesso ai più generali processi di alfabetizzazione e di acculturazione di massa[4].

comprendere non solo le prassi educative, ma anche il contesto sociale e culturale entro il quale essa si ascrive si segnalano qui gli studiosi Antonio Faeti e Giovanni Genovesi. In tempi più recenti il settore ha visto una rivitalizzazione degli studi: per ciò che concerne, in particolare, la storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù si segnalano qui gli importanti lavori di Anna Ascenzi nonché la collana diretta da Juri Meda per i tipi della casa editrice Nerbini di Firenze.

[4] A. Ascenzi, *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, in Ead. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 109-119.

È guardando, quindi, a questa rivalutazione che in questo lavoro si è voluto spiegare e raccontare il percorso storico, pedagogico e culturale seguito da un celebre periodico per l'infanzia, «Il Corriere dei Piccoli», analizzando in particolare il ruolo da esso svolto negli anni del primo conflitto mondiale. Esaminando, infatti, gli strumenti utilizzati dal celebre giornale per i bambini è possibile svelarne il progetto educativo che ne era alla base e che mirava a propagandare presso i propri lettori un forte messaggio patriottico e bellicista. Tale intensa mobilitazione morale dei fanciulli si accompagnò, al contempo, al tentativo da parte della redazione del periodico di salvaguardare quegli aspetti insopprimibili dell'infanzia quali l'evasione nel fantastico, il bisogno di svago e la curiosità.

Come si vedrà, il risultato fu una straordinaria carrellata di storie e personaggi i quali, dietro ad una forma apparentemente semplice e accattivante, celavano invece retoriche e messaggi complessi e articolati il cui scopo principale era sempre quello di propagandare per mezzo del divertimento e della leggerezza messaggi dai toni fortemente bellici.

Da sempre rivista aperta e attenta al proprio tempo, il «Corriere dei Piccoli» (noto anche come «Corrierino»)[5], du-

[5] Il primo numero del «Corriere dei Piccoli» uscì il 27 dicembre 1908. Fondato e diretto da Silvio Spaventa Filippi, il «Corrierino» fu il supplemento del «Corriere della Sera» deputato a intrattenere, educare e formare i figli della classe dirigenziale italiana rivolgendosi, però, contemporaneamente anche al mondo adulto e tendeva comunque a coinvolgere anche i ceti bassi emergenti, cercando di indirizzarli verso l'accettazione di quei valori etico-sociali, premessa per uno sviluppo ordinato e corretto del giovane regno e che ben si identificavano con i valori e le aspirazioni del ceto borghese. Per la storia del «Corriere dei Piccoli» si segnalano S. G. Bonsera [et al.], *Silvio Spaventa Filippi. Fondatore e direttore del Corriere dei Piccoli (1908 – 1931)*, Potenza, Erreci Edizioni, 2003, j. pellegrini (a cura di), *Gli eroi del*

rante la guerra svolse un'importante opera di informazione complementare, mobilitazione e propaganda patriottica attraverso il duplice processo di "infantilizzazione della guerra" e di "militarizzazione dell'infanzia". Da un lato infatti si vollero smorzare i toni tragici del conflitto in atto attraverso operazioni di caricaturizzazione del nemico, delle armi, della morte, infantilizzando, pertanto, gli aspetti più brutali della guerra. D'altro canto, al contempo, si volle militarizzare il proprio pubblico infantile attivando una campagna di sensibilizzazione per la rinuncia a comportamenti destabilizzanti per la famiglia e, di rimando, per la nazione: in tempo di guerra era, infatti, ritenuto essenziale il mantenimento da parte dei fanciulli di ordine e disciplina proprie della società militarizzata[6] e l'immagine stessa del fanciullo fu usata per costruire una identità forte e mobilitante della nazione[7] entro cui i bambini dovevano agire quali piccole sentinelle pronte a tenere alto il morale della patria.

Attraverso non solo le strisce illustrate poste in copertina e in retrocopertina, ma anche per mezzo delle rubriche, delle lettere, delle storielle nelle pagine interne, la guerra venne riconvertita da terribile tragedia a gioco tra adulti estendibile (per certi aspetti) ai bambini; si enfatizzò il ruolo del bambino-eroe, si adattarono i collaudati canoni dell'obbedienza, del risparmio, del sacrificio in funzione della vittoria finale

---

Corriere dei Piccoli, Milano, Edizioni Eurostudio, 1968, C. Carabba, *Corrierino Corrierona. La politica illustrata del Corriere della Sera*, Milano, Baldini & Castoldi, 1998, G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi: da "Cuore" a Charlie Brown*, Parma, Guanda, 1972.

[6] A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani (1915 – 1918)*, Milano, Sansoni, 1998, pp. 227-239.

[7] A. Fava, *La «mobilitazione dell'infanzia»*, in M. C. Giuntella – I. Nardi (a cura di), *Le guerre dei bambini. Da Sarajevo a Sarajevo*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1998, p. 71.

delle armi italiane. Si cercò di far nascere nel ragazzo una coscienza critica del mondo in cui viveva, abituandolo alla riflessione, alla formazione e al rispetto dei valori essenziali per la sopravvivenza morale e fisica della nazione durante i difficili anni di guerra, preparando, in tal modo, anche psicologicamente, i potenziali futuri combattenti.

L'aspetto più rilevante di quest'opera di propaganda messa in atto dal «Corrierino» fu certamente offerto dalla creazione di personaggi che animarono le pagine del giornale dal 1914 al 1919 e creati dai maggiori disegnatori dell'epoca, quali Antonio Rubino o Attilio Mussino. In brevi storie colorate e fantasiose il «Corriere dei Piccoli» presentò, infatti, ai propri lettori dei piccoli patrioti in erba, dei ragazzini intrepidi e coraggiosi pronti a offrire, a vario titolo, il proprio contributo alla vittoria italiana. Questa partecipazione non si adeguò ai già sperimentati *clichè* del *Cuore* deamicisiano, modulati secondo una pedagogia del sacrificio, della sofferenza e, al limite, del lutto, proposto da un campione di popolazione reietto e marginale. Alle avventure di *Schizzo*, già impiegato dal giornale durante la guerra di Libia, si affiancarono quelle di *Abetino*, *Didì*, *Italino*, *Luca Takko*, tutti fanciulli che, arruolati nelle file della Triplice Intesa, si muovevano nella dimensione dell'umorismo avventuroso, sublimandosi da eterni sconfitti in allegri vincitori acclamati dal popolo dei lettori.

Le storielle presentate avevano toni lievi e giocosi; per i soldati nemici non poteva esserci che la sconfitta anonima e umiliante, mentre gli eroi di carta del «Corrierino» si ricoprivano di gloria e vittorie. Le loro gesta, imitazioni burlesche delle azioni di fratelli e padri che si trovavano al fronte, servivano anche a rendere la guerra più vicina e compren-

sibile ai loro coetanei in carne e ossa, svelandone lessico, luoghi e tattiche nella prospettiva di preparare i futuri cittadini-soldati. Familiarizzare con la guerra, inoltre, servì anche a consolidare il fronte interno, rassicurando i bimbi e le rispettive famiglie e componendo, così, il tutto in un quadro di vigile serenità e accettazione[8].

Come ebbe inizio tale propaganda bellicista? La scelta di mostrare ai bambini la guerra non nacque da un'idea improvvisata, ma fu il frutto di precise scelte editoriali le quali erano già state corroborate dall'esperienza che il periodico aveva maturato nel 1912 in occasione della guerra di Libia: fu in quell'occasione, infatti, che il giornale per la prima volta aveva presentato ai propri giovani lettori storie illustrate in cui i protagonisti erano impiegati, in vario modo, nella battaglia in terra d'Africa. Le avventure, disegnate da Attilio Mussino, di *Nello* e *Gian Saetta*, in particolare, erano state impiegate dal «Corrierino» non solo per spiegare ai fanciulli com'era avvenuta la conquista della nazione africana ma anche, e soprattutto, per esaltare il valore dell'esercito italiano e supportare la propaganda colonialista secondo cui l'Italia era andata in Africa non per conquistare territori, ma per incivilire le popolazioni sottomesse. Nella guerra coloniale così illustrata il ruolo di protagonista fu assegnato ai personaggi adulti (*Gian Saetta*, ad esempio, era un bersagliere) mentre al piccolo *Nello* fu lasciato il compito di "giocare alla guerra", sognando le conquiste e le grandezze italiche, ma rimanendo a casa, obbediente ai genitori e alle autorità allo scopo di favorire la vittoria finale.

Alla fine del 1912, quando il conflitto era ormai concluso, fece infine la sua comparsa sulle pagine del giornale mi-

[8] W. Fochesato, *La guerra nei libri per ragazzi*, Milano, Mondadori, 1996, pp. 37-38.

lanese un nuovo personaggio, frutto anch'esso della matita di Mussino, dal nome *Schizzo*. Al momento della sua prima apparizione sul «Corrierino», *Schizzo* sembra essere un personaggio quasi "fuori dal coro": egli, infatti, non era infiammato dalle notizie delle battaglie e delle vittorie italiane ma era, anzi, ossessionato dall'idea della pace che non arrivava. Egli divenne, pertanto, il simbolo di quella parte di opinione pubblica italiana la quale era ormai stanca di combattimenti e spese di guerra e che chiedeva con sempre più insistenza la cessazione delle ostilità. Conclusa la guerra di Libia, *Schizzo* fu l'unico di questi primi tre protagonisti a essere riproposto al momento dello scoppio del primo conflitto mondiale e tale piccolo protagonista fu ben presto destinato ad assumere un ruolo centrale nella propaganda di guerra messa in campo dal «Corriere dei Piccoli».

SCHIZZO TRA PROPAGANDA REALISTICA E FANTASCIENZA

Il personaggio di *Schizzo* comparve nuovamente sulla prima pagina del «Corriere dei Piccoli» il 23 agosto 1914, poco dopo lo scoppio del primo conflitto mondiale.

Lo schema usato da Mussino nelle tavole di *Schizzo* richiamava quello adottato in America da Winsor McCay per il suo famoso *Little Nemo*: al pari di McCay, infatti, anche Mussino ambientò le avventure del suo piccolo eroe di carta in un mondo onirico utilizzando lo schema per cui ogni volta la tavola si apriva con una vignetta in cui *Schizzo* si addormentava leggendo le notizie riportate sul «Corriere della Sera» e si concludeva con la scena finale che riportava i lettori in camera del protagonista al momento del suo brusco

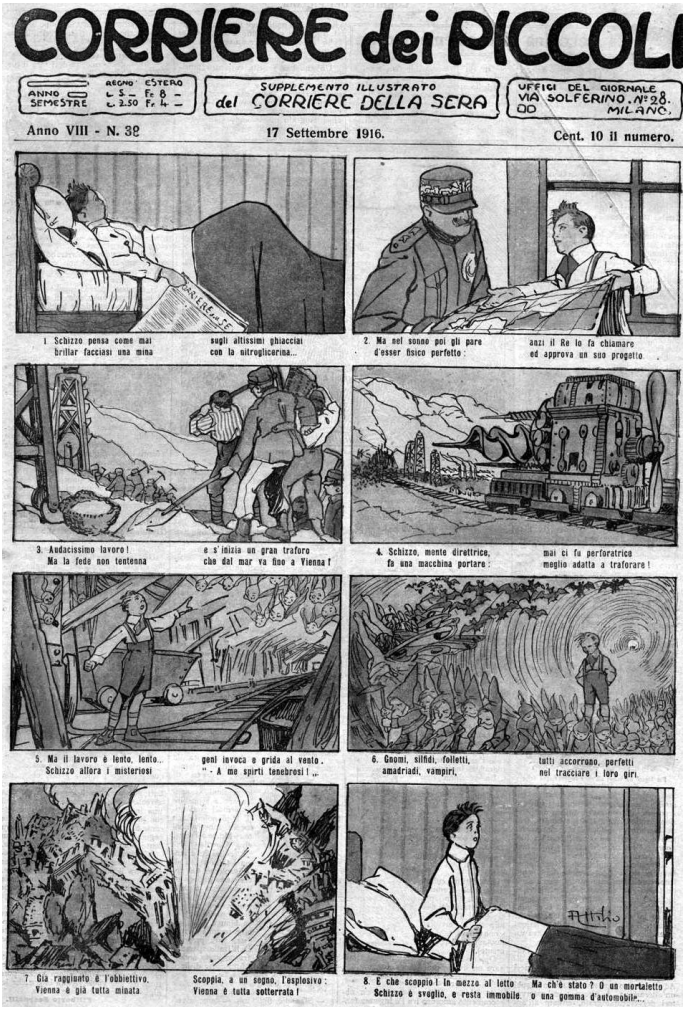
risveglio. A differenza di *Little Nemo*, però, le avventure ideate da Mussino si sviluppavano in un mondo concreto: *Schizzo* divenne, infatti, il sognatore della guerra e della pace e i suoi sogni assumevano spesso il carattere dell'incubo, risolvendosi in una triste disillusione al momento del risveglio.

Le avventure di questo piccolo sognatore si protrassero fino al 1919 seguendo, quindi, dall'inizio alla fine l'intero evolversi del conflitto oltre che le vicende dell'immediato dopoguerra. Il personaggio risulta essere particolarmente significativo in ragione del fatto che per mezzo di *Schizzo* il «Corrierino» mise in scena una rappresentazione della guerra in cui la fantascienza si fondeva al reale riuscendo così a narrare ai lettori tutti gli eventi in corso, compresi i più brutali; in tal modo si teneva costantemente informato il fanciullo su ciò che stava realmente accadendo al fronte ma, al contempo, si smorzavano i toni più tragici e luttuosi. Il tutto, come si è già detto, allo scopo di rendere nota ai fanciulli la realtà del conflitto per rinsaldarne lo spirito e mobilitare, in tal modo, quel "fronte interno" di cui essi costituivano una parte essenziale[9].

I sogni in cui *Schizzo* era protagonista lo portavano direttamente sui campi di battaglia per rivivere gli eventi letti sul «Corriere» e trasformarli e risolverli in favore dell'Italia con espedienti fantasiosi e incruenti quali l'aiuto del re dei

[9] Per Andrea Fava «Onnipresente e mitico anche per chi non possa materialmente esserci e misurarlo con i propri occhi, quel nuovo confine di appartenenza e di identità nazionale che diventano le contrapposte linee delle trincee costringe tutto il territorio retrostante a ridefinirsi, a riconoscersi nel nome nuovo di fronte interno» in A. Fava, *Il fronte interno e la propaganda di guerra (1915-1918)*, in M. P. Critelli – F. Dolci – A. M. Pellino (a cura di), *Fronte interno. Propaganda e mobilitazione civile nell'Italia della Grande Guerra: mostra bibliografica 21 dicembre 1988-11 febbraio 1989*, Roma, Biblioteca di storia moderna e contemporanea, 1988, p. 9.

nani e dei suoi sudditi o di fate e bacchette magiche [Fig. 1]. L'uso del fantastico e del meraviglioso smorzava la crudeltà delle vicende narrate dando alle storie toni immaginosi e ovattati. Come si è detto, però, la caratteristica fondamentale di *Schizzo* fu, al contempo, anche la sua fedele adesione alla realtà dei fatti in corso. Seppur alterate dall'uso del fantastico e del meraviglioso, le vicende vissute dal piccolo protagonista non erano mai, quindi, totalmente immaginarie ma traevano sempre spunto da eventi reali di guerra. La narrazione, quindi, partiva dalla realtà concreta della guerra per poi svilupparsi nel sogno e nel fantastico senza, però, che ciò inficiasse il realismo che era alla base della narrazione. Ciò fa di *Schizzo* un protagonista essenziale nella propaganda bellicista messa in campo dal «Corriere dei Piccoli» in quanto egli riusciva in tal modo a mostrare ai piccoli lettori gli aspetti veri della guerra affiancando tale descrizione realistica a messaggi di speranza per i lettori. L'uso del fantastico e l'immancabile lieto fine di tutte le avventure (ovviamente in favore dell'Italia) davano, infatti, alle storie toni più leggeri e ottimisti, mantenendo viva nei lettori la speranza dell'imminente vittoria italiana. Tramite *Schizzo* il «Corrierino» narrò ai lettori anche gli episodi di guerra più cruenti quali i bombardamenti aerei sulle città o l'affondamento del Lusitania, oltre che toccare temi e questioni delicate e difficili da affrontare quali quella dei prestiti nazionali o dei prigionieri di guerra [Fig. 2]. Ampio spazio venne, inoltre, dedicato alla descrizione dell'andamento del conflitto in corso non mancando di aggiornare i propri lettori circa gli eventi più significativi quali, ad esempio, l'intervento americano nel conflitto o la caduta del regime zarista in Russia e la conseguente ritirata dei bolscevichi dalla guerra.



CORRIERE dei PICCOLI

ANNO — REGNO L. 5 — ESTERO Fr. 8 —
SEMESTRE — L. 2.50 — Fr. 4 —

SUPPLEMENTO ILLUSTRATO del CORRIERE DELLA SERA

UFFICI DEL GIORNALE VIA SOLFERINO, N° 28. MILANO.

Anno VIII - N. 38 — 17 Settembre 1916. — Cent. 10 il numero.

1. Schizzo pensa come mai brillar facciasi una mina sugli altissimi ghiacciai con la nitroglicerina...

2. Ma nel sonno poi gli pare d'esser fisico perfetto: anzi il Re lo fa chiamare ed approva un suo progetto.

3. Audacissimo lavoro! Ma la fede non tentenna e s'inizia un gran traforo che dal mar va fino a Vienna!

4. Schizzo, mente direttrice, fa una macchina portare: mai ci fu perforatrice meglio adatta a traforare!

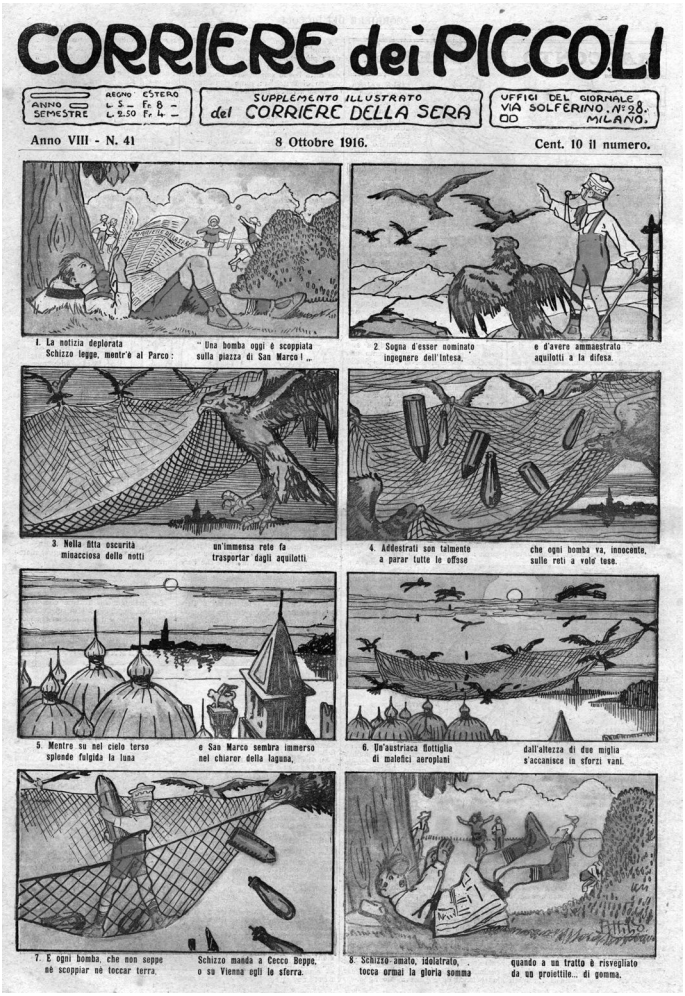
5. Ma il lavoro è lento, lento... Schizzo allora i misteriosi genî invoca e grida al vento. "- A me spirti tenebrosi!..."

6. Gnomi, silfidi, folletti, amadriadi, vampiri, tutti accorrono, perfetti nel tracciare i loro giri.

7. Già raggiunto è l'obbiettivo. Vienna è già tutta minata. Scoppia, a un sogno, l'esplosivo: Vienna è tutta sotterrata!

8. E che scoppio! In mezzo al letto Schizzo è svegliato, e resta immobile. Ma ch'è stato? O un mortaletto o una gomma d'automobile...

Fig. 1 *Schizzo*, «Corriere dei Piccoli», a. VIII, n. 38, 17 settembre 1916, p. 1



CORRIERE dei PICCOLI

ANNO L. 5 — Fr. 8 — REGNO ESTERO
SEMESTRE L. 2.50 Fr. 4 —

SUPPLEMENTO ILLUSTRATO del CORRIERE DELLA SERA

UFFICI DEL GIORNALE VIA SOLFERINO, N. 28. MILANO.

Anno VIII - N. 41 — 8 Ottobre 1916. — Cent. 10 il numero.

1. La notizia deplorata Schizzo legge, mentr'è al Parco: "Una bomba oggi è scoppiata sulla piazza di San Marco!"

2. Sogna d'esser nominato ingegnere dell'Intesa, e d'avere ammaestrato aquilotti a la difesa.

3. Nella fitta oscurità minacciosa delle notti un'immensa rete fa trasportar dagli aquilotti

4. Addestrati son talmente a parar tutte le offese che ogni bomba va, innocente, sulle reti a volo tese.

5. Mentre su nel cielo terso splende fulgida la luna e San Marco sembra immerso nel chiaror della laguna,

6. Un'austriaca flottiglia di malefici aeroplani dall'altezza di due miglia s'accanisce in sforzi vani.

7. E ogni bomba, che non seppe nè scoppiar nè toccar terra, Schizzo manda a Cecco Beppe, o su Vienna egli lo sferra.

8. Schizzo amato, idolatrato, tocca ormai la gloria somma quando a un tratto è risvegliato da un proiettile... di gomma.

Fig. 2 *Schizzo*, «Corriere dei Piccoli», a. VIII, n. 41, 8 ottobre 1916, p. 1

La fedele adesione di *Schizzo* alla realtà fece inoltre sì che il personaggio di Mussino fosse anche il più fedele interprete di quelle che furono le esitazioni e le riluttanze iniziali del «Corriere della Sera» all'ingresso italiano nel conflitto. In un primo momento, infatti, le storie di *Schizzo* avevano toni pacifisti e il piccolo protagonista veniva spesso raffigurato impegnato a correre tra i vari campi di battaglia con l'intento di bloccare la corsa agli armamenti e riportare la pace tra le nazioni contendenti. Tale propaganda *soft* si ricollegava a quanto già fatto, come si è detto, durante la guerra di Libia quando *Schizzo* era il sognatore della pace. Lo scoppio del primo conflitto mondiale mise però il piccolo protagonista, oltre che tutta la redazione del «Corriere dei Piccoli» dinanzi a una realtà profondamente mutata: la guerra di Libia era stata, infatti, ben diversa da quella che sconvolgeva invece in quel momento l'Europa. Quella del 1912 era stata combattuta da truppe di leva inviate in un luogo remoto e sconosciuto alla maggior parte degli italiani. La grande guerra fu, invece, un conflitto totale e deflagrante il quale sconvolse l'intera Europa e coinvolse in prima persona la popolazione a causa dei bombardamenti, dei richiami al fronte, del razionamento dei generi alimentari, dell'austerity economica, dell'abbandono dei campi e delle fabbriche da parte degli uomini – padri, mariti, fratelli.

Con la netta presa di posizione del «Corriere della Sera» all'ingresso italiano nel conflitto al fianco della Triplice Intesa[10] anche *Schizzo* assunse, quindi, una connotazione bel-

[10] In particolare, Albertini si schierò in favore della partecipazione al conflitto in nome del bisogno dell'Italia di espandersi per assicurare la propria pace e sicurezza. La scarsa efficienza della diplomazia, egli sosteneva, rendeva necessario uscire dalla neutralità per poter vedere soddisfatte dalle nazioni vincitrici le ambizioni italiche. Inoltre la

licista presentando storie in cui le vicende di guerra erano accompagnate da toni patriottici e dall'invito ad aver fede nell'esercito italiano e a credere nella vittoria finale.

Schizzo fu, quindi, un personaggio fortemente calato nella realtà della guerra; ciò nonostante va notato come le sue avventure non uscirono mai dai confini del sogno. Sebbene le ambientazioni delle vicende traessero spunto dalla realtà del conflitto in corso, infatti, tutte le sue avventure si svolgevano sempre e solo in un mondo onirico: in ogni tavola il brusco risveglio che aspettava *Schizzo* ne interrompeva le gesta eroiche, riducendole a mere illusioni. Tutto ciò può trovare una spiegazione se si considera che con *Schizzo* il «Corriere dei Piccoli» volle dare ai propri lettori una descrizione realistica della guerra in atto che fosse, però, al contempo ovattata da un'atmosfera da sogno rendendo, quindi, in qualche modo più infantile e meno tragico lo scontro in atto. Una narrazione, pertanto, in grado di proteggere la dimensione propria dell'infanzia pur non nascondendo ai fanciulli la realtà in atto. Va notato anche che, sebbene nel sogno *Schizzo* riusciva a realizzare tutti i suoi propositi bellici, era

---

guerra e la vittoria avrebbero comportato la fine dell'ordinamento sociale e politico su cui si era fondato il dominio di Giovanni Giolitti di cui Albertini era sempre stato uno strenuo oppositore, oltre che rispondere alle esigenze dei cotonieri milanesi Crespi, finanziatori del giornale, e dei proprietari dell'industria pesante che vedevano nella guerra una fonte di guadagno grazie alle commesse statali e agli appoggi doganali e finanziari. Si veda: P. Melograni (a cura di), *Corriere della Sera (1919-1943)*, Bologna, Cappelli, 1965, p. 14; G. Licata, *Il Corriere della Sera e la Triplice*, in Istituto nazionale per la storia del giornalismo, *Atti del VII Congresso nazionale di storia del giornalismo (Trento-Trieste, 31 maggio – 5 giugno 1968)*, Trieste, Comitati provinciali di Trieste e Trento, 1972, pp. 277-285; Id., *Storia del Corriere della Sera*, Milano, Rizzoli, 1976, p. 173; D. Mack Smith, *Storia di cento anni di vita italiana visti attraverso il Corriere della Sera*, Milano, Rizzoli, 1978, pp. 190-191.

solo nell'immancabile risveglio che egli riusciva davvero a trovare salvezza dalle situazioni più difficili o pericolose. La caduta dal letto e il brusco risveglio rappresentavano, allora, l'unica salvezza possibile dalle terribili insidie della guerra, cui *Schizzo* non era preparato, dandogli modo di recuperare la sola dimensione per lui sicura, cioè quella della quotidianità domestica. Egli rimaneva sempre, dunque, unicamente un sognatore; non vi era speranza che le sue vicende potessero diventare reali, in quanto *Schizzo* rimaneva il simbolo della fanciullezza, un minore a cui veniva comunque imputata, dal mondo adulto, una naturale incapacità ad adempiere ai propri doveri a causa della propria minorità fisica e morale.

LUCA TAKKO, GIANNI E LA CARICATURIZZAZIONE DEL NEMICO

Ben diversi dal tono dato da Mussino al suo *Schizzo* furono, invece, i personaggi creati da un altro importante disegnatore del «Corriere dei Piccoli», Antonio Rubino. L'estroso artista, infatti, diede vita sulle pagine del periodico per bambini a storie dai toni lievi e giocosi in cui la guerra era rappresentata come un continuo gioco tra avversari. I suoi disegni, dalle forme tondeggianti e dall'inconfondibile stile liberty, contribuivano a dare alle sue storie toni sognanti e bamboleggianti rendendole lontane dalla realtà del conflitto in corso.

La prima storia cui Rubino diede vita ebbe inizio il 23 agosto 1914. La vicenda narrata aveva per protagonisti due grandi amici, i giovani *Luca Takko* e *Gianni*, entrambi abitanti di un lontano paese dell'Est a volte identificato con l'Ucraina, ma che l'autore lasciò volutamente indefinito. Lo

scoppio improvviso e violento della guerra nel paese in cui vivevano costringeva i due giovani a doversi separare per andare ognuno a combattere per il proprio esercito e diventando, in tal modo, uno nemico dell'altro. La guerra veniva quindi inizialmente presentata come un evento irrazionale, colpevole di separare crudelmente gli amici e gli affetti.

Man mano che il conflitto mondiale divampava e si estendeva, però, Rubino iniziò a mutare i toni di questa storia presentando ai lettori scontri sempre più accesi fra le parti in conflitto e in cui le battaglie erano vinte grazie alla furbizia o di *Luca* o di *Gianni*. All'iniziale scontro fraterno tra i due amici-nemici, progressivamente Rubino sostituì poi la battaglia personale condotta da *Luca Takko* contro un nuovo, più temibile, nemico impersonato dal truce generale *Bombardone*. In tutte le vicende della saga il nuovo antagonista, un individuo crudele, grasso e vigliacco, era continuamente messo alla berlina dagli scherzi goliardici di *Luca Takko* e la vittoria era pertanto raggiunta più per mezzo di marachelle e sberleffi che da scontri o combattimenti [Fig. 3].

La storia di *Luca* e *Gianni* altro non era, infatti, che una guerra fatta di beffarde irriverenze e inoffensive rappresaglie in cui ogni riferimento alla realtà bellica era severamente bandito. Con le vicende di *Luca Takko* e *Gianni* quello che Rubino mise in scena fu l'«istituto della beffa» ossia il ricorso a una spregiudicata irriverenza ai danni del nemico[11]. L'esercito di Selvonia e il suo generale *Bombardone*, metafore degli imperi centrali, erano sempre mostrati come un'accozzaglia mal organizzata di codardi e inetti. La repellenza

[11] J. Meda, *Il Corriere va alla guerra. L'immaginario del Corriere dei Piccoli e le guerre del Novecento (1912-1943)*, "Storia e Documenti", n. 6, 2001, p. 110.

CORRIERE dei PICCOLI

ANNO L. 3.— L. 6.— SEMESTRE L. 2.50 L. 4.— REGNO ESTERO

SUPPLEMENTO ILLUSTRATO del CORRIERE DELLA SERA

UFFICI DEL GIORNALE: VIA SOLFERINO, N° 28. MILANO.

Anno VII - N. 22. 30 Maggio 1915. Cent. 10 il numero.

1. Un fantoccio pien di stoppa assicura sulla groppa
Gianni in modo che non cada del focoso Pappabiada.

2. Alla tenda, dove il Duce va pian piano a scialba luce
custodito è prigioniero, col fantoccio e col corsiero.

3. Il cavallo all'improvviso i custodi smorti in viso
lancia al trotto più serrato: han Bombarda ravvisato!

4. E, correndo a tutto spiano si ritrovano lontano
dietro al finto fuggitivo, oltre il colle ed oltre il rivo.

5. Esce allor Bombarda fuori "- Questa fuga in mezzo ai fiori
dalla tenda incustodita: è più bella d'una gita! „

6. Bombardone giunto al campo che ha trovato anch'esso scampo
trova salvo Pappabiada, divorandosi la strada.

Fig. 3 *Luca Takko*, «Corriere dei Piccoli», a. VII, n. 22, 30 maggio 1915, p. 1

fisica del panciuto *Bombardone*, d'altronde, sottintendeva la sua repellenza morale e l'enfatizzazione delle crudeltà e della viltà del nemico serviva nelle tavole di Rubino ad accrescere il disprezzo dei lettori, legittimando i sacrifici che la guerra imponeva alla nazione.

Con i personaggi di Rubino, pertanto, si assistette alla deformazione satirica della realtà e alla sua minimizzazione; le linee tondeggianti, i colori sgargianti e la rappresentazione satirica del nemico infantilizzarono ancor di più la realtà del conflitto riuscendo così a penetrare profondamente nell'immaginario infantile e minimizzando la portata reale della guerra in corso[12].

La deformazione del nemico e della guerra avvenne, quindi, tramite l'ausilio di una satira "a misura di bambino" la quale poi, non a caso - come si vedrà in seguito - fu la stessa usata da Antonio Rubino anche sul famoso giornale di trincea «La Tradotta» destinato ai soldati della III[a] Armata. Adulti e bambini vennero educati all'odio nei confronti del nemico e al suo disprezzo tramite il richiamo a immagini e suggestioni semplici e incisive in grado di imprimersi nell'immaginario[13].

Le avventure di *Luca Takko* e *Gianni* si protrassero fino al 1917, ma iniziarono a diradarsi e a essere messe da parte già dal 1915 con l'ingresso dell'Italia nel primo conflitto mondiale. Al posto della storia di due amici soldati di un

[12] Durante la WWI la satira fu uno degli strumenti più utilizzati dalla propaganda bellicista la quale sfruttò lo sbeffeggiamento dissacrante del nemico per "anestetizzare" nei fanciulli, nel popolo e nelle truppe al fronte la paura degli avversari e della morte. Sulla stampa satirica in Italia in tempo di guerra si veda: F. Santilli, *Segni di gloria. Storia d'Italia nella stampa satirica dal Risorgimento alla Grande guerra (1848-1918)*, Montelupone, Centro studi Gabriele Galantara, 2012.
[13] F. Loparco, *I bambini e la guerra*, cit., pp. 171-181.

paese lontano, Rubino propose, infatti, una nuova saga che aveva come protagonista un bambino chiamato, non a caso, *Italino* che abitava in un piccolo villaggio trentino.

ITALINO, L'IRREDENTISMO E LA "*MONELLERIA IMPERFETTA*"

Il nuovo protagonista frutto della penna di Antonio Rubino fu il simbolo di un tema molto caro al «Corriere dei Piccoli» quale quello delle terre irredente. *Italino* era, infatti, un bambino che abitava in un paesino del Trentino sotto la dominazione austriaca. La sua storia, lontana dalle vicende belliche in corso, aveva lo scopo di mostrare le terre irredente infelici sotto il tallone austriaco e desiderose di unirsi presto all'Italia, riconosciuta come la propria vera madrepatria. Proprio per tale motivo un protagonista importante della storia di *Italino* fu il il tricolore, il quale riempiva tutte le vignette ed era usato come strumento e "arma" per sbeffeggiare i nemici personificati dall'intendente regio *Otto Kartofel* e i suoi uomini [Fig. 4].

Dopo la disfatta di Caporetto e l'invasione austriaca del Veneto fu proprio *Italino* il personaggio a cui il «Corriere dei Piccoli» si rivolgerà per spiegare ai lettori cosa era successo tentando al contempo di ricompattare il fronte interno sotto un'unica bandiera e di risollevare il morale della popolazione:

> Oh caro *Italino*! Quel che è successo non ci pare credibile ancora! Tu ti aspettavi di veder irrompere di giorno in giorno nel tuo villaggio alpini e bersaglieri a liberarti da Kartofel e compagni, e invece la genia del Kartofel accompagnata da quell'altra buona gente di Germania, è venuta essa, giù come

CORRIERE dei PICCOLI

ANNO L. 5.50 L. 8.— SEMESTRE L. 2.50 L. 4.— REGNO ESTERO

SUPPLEMENTO ILLUSTRATO del CORRIERE DELLA SERA

UFFICI DEL GIORNALE: VIA SOLFERINO, N. 28. MILANO.

Anno VII - N. 25. 20 Giugno 1915. Cent. 10 il numero.

A. RUBINO

1. Maso, padre d'Italino, lascia i cari e il suo Trentino e si rende disertore per servire il tricolore.

2. Kate tosto rende edotto il papà Kartofel Otto Imperial Regio emissario Intendente-Commissario.

3. Questi irato più che mai manda un par di «polizai» su per l'orrida montagna del fuggiasco alle calcagna.

4. Ma Italin lesto trascina sul sentiero una palina e con abile pittura Vi fa su la dicitura.

5. Quel «Verboten!» grande effetto fa sul piccolo picchetto, che con cieca disciplina torna indietro per la china.

6. Maso lieto calca intanto dell'Italia il suolo santo: tornerà presto ai confini volontario negli alpini.

Fig. 4 *Italino*, «Corriere dei Piccoli», a. VII, n. 25, 20 giugno 1915, p. 1

> un'orrenda valanga, per un tratto del vostro Veneto. [...] Sarà per pochissimo tempo, certo, ma intanto è accaduto. [...] non sarà la fortuna che ci dovrà aiutare, non saranno solo i francesi e gli inglesi [...]. Saremo "noi" sopra tutto che ci dovremo aiutare! Bada, *Italino*, c'è stata disgrazia in questo arrivo dei tedeschi fra noi; ma c'è stata una colpa, la colpa nostra, e siamo qui che la vergogna ci pesa più del dolore. Ora bisogna armarsi tutti, assaltarli con tutte le nostre forze. [...] Guerra, guerra[14].

Così come era avvenuto con il personaggio di *Luca Takko*, anche con la saga di *Italino* i piccoli lettori poterono assistere allo sbeffeggiamento goliardico dei nemici, continuamente caricaturizzati, ridicolizzati, caricati di difetti ed eccessi fisici tali da renderli vecchi, goffi, grossi e banali, deformati con tratti a volte animaleschi. Anche l'intendente regio, come precedentemente accaduto con *Bombardone*, era tratteggiato come un uomo grasso e inetto assurgendo a metafora dell'abbondanza teutonica (corporea e alimentare, ma anche e soprattutto militare) la quale però non era sufficiente per sopraffare, nelle vicende rubiniane, il fiero popolo italico.

Con il personaggio di *Italino* i lettori del «Corrierino» poterono, inoltre, dare sfogo a una sorta di «monelleria imperfetta»[15]. *Italino*, infatti, ben conscio dei propri doveri patriottici, non per questo rinunciava alla propria natura infantile scatenando però i propri istinti monelleschi solo contro il nemico. Tale pedagogia di guerra esemplificava l'atteggiamento che il periodico per l'infanzia chiedeva ai propri lettori di tenere: per essere salde colonne del fronte

[14] *A Italino*, «Corriere dei Piccoli», a. IX, n. 48, 2 dicembre 1917, p. 5.
[15] J. Meda, *Il Corriere va alla guerra. L'immaginario del Corriere dei Piccoli e le guerre del Novecento (1912-1943)*, cit., pp. 110-111.

interno i bambini dovevano infatti rinunciare ai propri comportamenti destabilizzanti all'interno della famiglia e della società entro le quali vivevano salvo poi poter dar idealmente sfogo alla propria natura infantile contro i nemici di carta del «Corriere dei Piccoli».

LE AVVENTURE DI ABETINO E IL LEGNO D'ITALIA

L'ultimo personaggio che Rubino presentò ai suoi lettori fu, infine, quello di *Abetino*. Sebbene le linee e i colori rimasero quelle tipiche del tratto rubiniano, questo soldatino di legno differì enormemente dai precedenti personaggi creati dall'autore per via del tipo di guerra che egli, nel corso delle sue avventure, si ritrovava costretto a combattere. Il nuovo combattente del «Corrierino» era, infatti, il comandante dell'esercito di legno di Legnazia impegnato a impedire al fosco imperatore Arcipiombo e al suo inetto figlio Principiombo di conquistare Legnazia per ingrandire il proprio impero. La guerra era, quindi, rappresentata come un grande gioco tra le parti in cui i combattenti erano balocchi e le vicende erano totalmente irrealistiche e immaginose.

Gli stessi materiali di cui erano composti questi immaginari piccoli combattenti non furono scelti casualmente dall'illustratore: Abetino era, infatti, di legno richiamando, pertanto, il legno delle alpi italiane. Arcipiombo e Principiombo erano fatti, invece, di piombo ed erano il simbolo della industria tedesca e della potenza e aggressività teutonica. Con la saga di Abetino si diede vita, pertanto, a una guerra metaforica tra il coraggioso esercito di legno (simbolo dell'Italia, povera di industrie pesanti e di armamenti, ma ric-

ca di risorse naturali) e il crudele esercito di piombo (simbolo della potenza e del militarismo tedeschi). Ovviamente l'esito delle battaglie volgeva inevitabilmente in favore dell'esercito di legno il quale, nonostante l'evidente inferiorità di armamenti, riusciva sempre avere la meglio sul nemico grazie al proprio coraggio, al proprio carattere intrepido e alla propria forza d'animo [Fig. 5].

Le vicende di *Abetino*, pur portando anch'esse avanti la stessa propaganda bellicista delle altre storie illustrate del periodico, se ne differenziò enormemente a causa dei toni pacati e favoleggianti assunti dalla saga.

Per comprendere i motivi che spinsero Rubino a disegnare un personaggio così lontano dalla realtà del conflitto in corso è opportuno tener presente che la saga di *Abetino* ebbe inizio il 14 gennaio 1917 e si interruppe in quello stesso anno. L'anno in cui si svolgevano le sue vicende era il quarto anno di guerra per Europa e il terzo per l'Italia. Il conflitto, lungo e logorante, stava prosciugando sempre più risorse di uomini e di mezzi e la popolazione, duramente provata, desiderava ormai la pace. Dinanzi alla difficile situazione di quel periodo il «Corrierino» tentò di non abbandonare la linea di sostegno al conflitto seguita fino ad allora ma, attraverso *Abetino*, cercò anche al contempo di rasserenare i fanciulli. I lettori del settimanale, infatti, vennero allontanati dalla guerra reale mostrando loro una guerra-gioco totalmente immaginaria la quale era combattuta da pupazzi indistruttibili in un paese che non esisteva. Va detto che questo tentativo di astrazione durò ben poco: esso non riuscì, infatti, a reggere a lungo il confronto con le drammatiche vicende della guerra mondiale e le gesta di *Abetino* vennero, infine, definitivamente abbandonate poco prima della dura rotta di Caporetto.

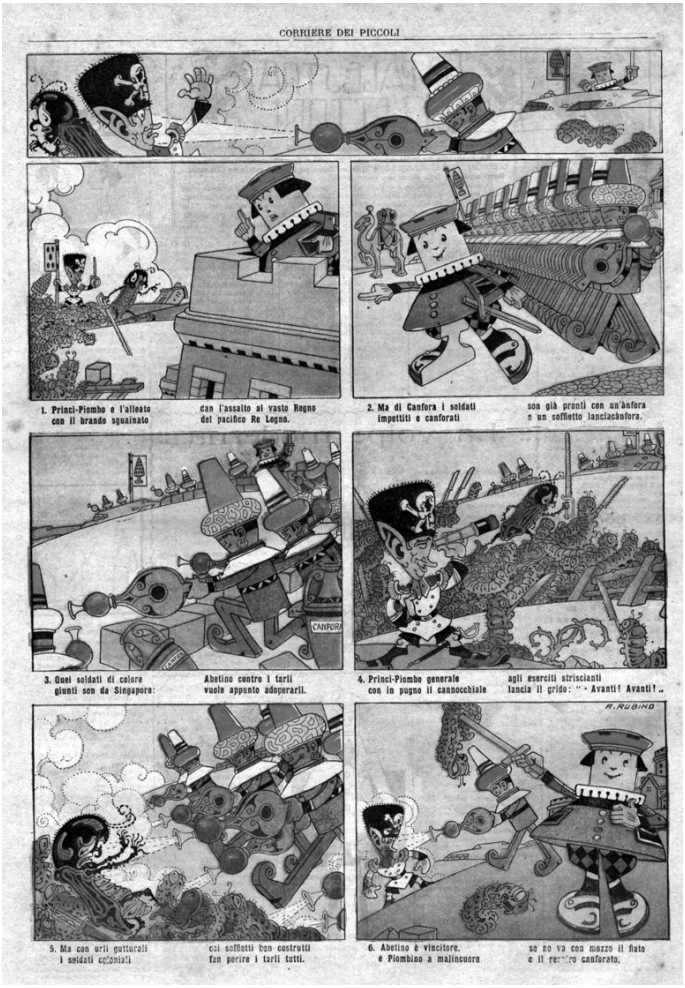


Fig. 5 *Abetino*, «Corriere dei Piccoli», a. IX, n. 18, 6 maggio 1917, p. 16

L'ESTREMO SACRIFICIO DI TOFOLETTO PANCIAVUOTA

I personaggi di cui si è fin qui trattato furono quelli che, per numero di puntate, occuparono il posto più rilevante all'interno della propaganda bellicista illustrata del «Corriere dei Piccoli». Spesso però, il periodico alternò le loro avventure con quelle di altri personaggi le cui vicende si protrassero per pochi numeri ma che non per questo rivestirono una minore importanza. Così come accaduto con *Schizzo* e gli altri, infatti, anche tali personaggi "minori" si fecero latori di precisi messaggi propagandistici il cui fine rimaneva quello di rinsaldare il fronte interno e promuovere presso i lettori sentimenti patriottici.

Il primo di questi personaggi, comparso sul «Corrierino» il 12 settembre 1915 fu *Tofoletto Panciavuota*, disegnato da Gustavo Rosso. La storia di *Tofoletto* era quella di un uomo poverissimo e privo di qualsiasi mezzo di sostentamento tranne che di un sacco per vestito, una pentola per cappello e una scarpa rotta al piede. All'entrata in guerra dell'Italia il povero *Tofoletto* partiva per il fronte deciso a dare anch'egli il proprio contributo alla patria. Lungo il percorso che lo avrebbe portato al fronte, la storia di *Tofoletto* si sviluppava in una serie di incontri con soldati italiani o bambini bisognosi che lo portava man mano a privarsi anche di quelle poche misere cose di cui era in possesso (la pentola, ad esempio, veniva donata ai bambini affamati per permettere loro di cucinare). Avendo donato ai bisognosi – e di riflesso alla patria – tutto ciò che *Tofoletto* possedeva materialmente, il povero uomo era ormai certo di aver compiuto la sua missione a supporto della vittoria della nazione. Tale certezza veniva, però, ben presto spazzata via dalla voce di un usignolo – allegoria della sua coscienza – il

quale, mostrando al protagonista di essere in errore, lo portava su un campo di battaglia nel quale i soldati italiani stavano dando la propria vita per la patria.

Poco dopo, però, *Tofoletto* aveva anch'egli l'occasione di riscattarsi: quando un soldato nemico nascosto tra i cespugli sparava a un soldato italiano di guardia, l'eroe del «Corrierino» non esitava a frapporsi tra i due soldati, proteggendo con il proprio corpo il soldato italiano e rimanendo, con tale gesto, ferito mortalmente. Le avventure di *Tofoletto* si chiudevano, quindi, tragicamente con la morte del protagonista il quale, circondato dalle lacrime di medici e infermiere, così si spegneva:

> Ora l'anima innocente / si prepara a volar via. / Tofolino dolcemente / par che dica: "Italia mia!" / una Italia grande e forte / vede in mezzo al mar celeste; / sulla soglia della morte / vede libera Trieste! / agli astanti dice "addio / non piangete, io son contento: / ho compiuto il dover mio. / E sereno mi addormento"[16]. [Fig. 6]

Rispetto alle avventure incruenti e burlesche di *Schizzo* e degli altri personaggi presentati finora, la saga di *Tofoletto* colpisce per la sua drammaticità. Nonostante i toni fossero molto diversi rispetto a quelli delle altre storie illustrate, la vicenda di *Tofoletto* non era, però, fuori contesto rispetto al resto delle pubblicazioni del periodico, ma anzi ben si inseriva all'interno della propaganda di guerra portata avanti dal «Corrierino» in quanto strettamente legato a una serie di messaggi propagandistici a cui più volte il giornale milanese aveva dato spazio.

[16] *Tofoletto Panciavuota*, «Corriere dei Piccoli», a. VII, n. 48, 28 novembre 1915, p. 16.

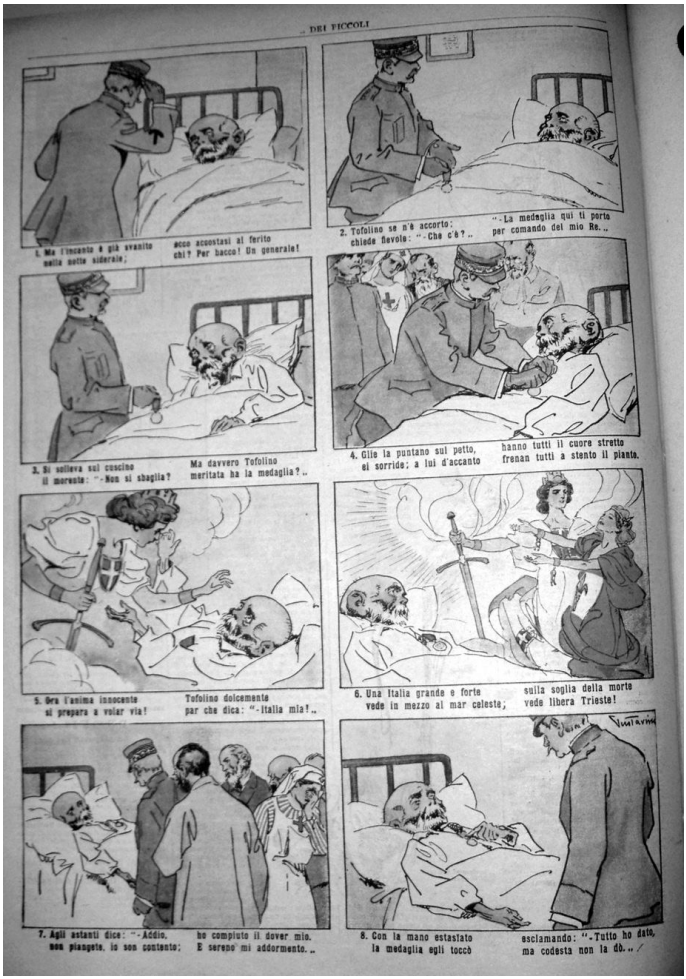


Fig. 6 *Tofoletto Panciavuota*, «Corriere dei Piccoli», a. VII, n. 48, 28 novembre 1915, p. 16

Prima di tutto, infatti, con *Tofoletto* si volle chiaramente ricollegare la guerra che l'Italia stava conducendo con le passate guerre risorgimentali. Come notato da Giulio Toffoli, infatti «la guerra di *Tofoletto* è simile ad una idealizzata guerra dell'età risorgimentale, tutta lagrime e sentimenti, ben diversa dall' "officina della guerra" che fu la Grande Guerra»[17]. Con Tofoletto è evidente il forte richiamo a valori ottocenteschi del mondo deamicisiano quali l'amore per la patria, lo spirito di sacrificio, l'eroismo, la carità, la pietà, la sopportazione delle disgrazie. Sull'esempio degli eroi e martiri deamicisiani del Risorgimento, anche *Tofoletto*, per mezzo del sacrificio eroico della propria vita, diventava un nuovo martire della nuova "guerra risorgimentale" che l'Italia stava combattendo in quel momento. L'annientamento fisico di *Tofoletto Panciavuota*, al pari di quello degli eroi risorgimentali a cui si richiamava, diventava allora un atto di redenzione e realizzazione in grado di conferirgli, al pari delle figure risorgimentali, una forte impronta cristologica allo scopo di sacralizzare la nazione e santificare la guerra[18].

Il messaggio portato avanti con *Tofoletto*, inoltre, aveva un altrettanto chiaro riferimento alla intensa campagna promossa dal «Corriere dei Piccoli» a favore del risparmio e del sacrificio di tutti per il bene della nazione. Così come *Tofoletto*, il più povero tra i poveri, non aveva esitato a donare alla patria tutto ciò che aveva – giungendo addirittura

[17] E. Conti – G. Toffoli (a cura di), *Un approccio critico alla storia del XX secolo. Un'età di conflitti: 1900-1945. Atti del convegno Nazionale di studi 23-24 marzo 2001*, Brescia, Fondazione Civiltà Bresciana, 2002, p. 131.

[18] Per approfondimenti si rimanda a F. Loparco, *Poveri ma bellici. La patria nel «Corriere dei Piccoli» (1915-1918)*, «Zapruder. Storie in movimento. Rivista di storia della conflittualità sociale», n. 25, maggio-agosto 2011, pp. 90-99.

al sacrificio di sé – anche i giovani lettori, e con essi i loro genitori, dovevano essere pronti a sopportare i più duri sacrifici e le più grandi privazioni per favorire la vittoria finale. Si voleva, cioè, ricordare a tutti che la gloria d'Italia stava richiedendo sacrifici enormi a tutta la nazione e per tale motivo ognuno doveva essere pronto a fare la propria parte. *Tofoletto* era, quindi, l'incarnazione stessa del fronte interno e della mobilitazione civile; esso era la trasfigurazione iconica di un popolo, quale quello italiano, ridotto alla miseria ma ancora indomito e pronto a dare tutto ciò che possedeva per concorrere alla vittoria e partecipare attivamente allo sforzo bellico. Un esempio di patriottismo che fungeva anche da severo monito per tutti i profittatori della guerra e che vedeva coinvolte tutte le classi sociali. Non era un caso, infatti, che *Tofoletto* fosse un povero e un emarginato: la mobilitazione civile seguita allo scoppio della guerra aveva coinvolto l'intera popolazione, senza distinzioni di classe, e tutti erano quindi chiamati a fare la propria parte.

L'EPISTOLARIO A FRANZ JOSEPH E L'ITALIA GRANDE PROLETARIA

Terminate le vicende di *Tofoletto Panciavuota*, il 12 dicembre 1915 il «Corriere dei Piccoli» presentò ai suoi lettori una nuova saga, disegnata da Attilio Mussino, dal titolo l'*Epistolario a Franz Joseph*. La particolarità di questa nuova serie illustrata era data dal fatto che essa, a differenza di tutte le altre vicende pubblicate in quegli anni dal «Corrierino», non aveva un protagonista univoco, ma metteva in scena una guerra caricaturizzata tra l'esercito italiano e quello austriaco. Lo scopo di questa serie era, infatti, quello di ridicolizza-

re esplicitamente l'imperatore asburgico Francesco Giuseppe e i suoi uomini, generando nei lettori un esplicito disprezzo nei confronti del nemico. Come rilevato da Giulio Toffoli:

> Si tratta […] di una saga […] che pare superare tutte [le altre] per la chiarezza delle sue scelte ideologiche. Non si tratta più di descrivere avventure giovanili, il mondo alla rovescia di una infanzia che anche quando è esplicitamente nazionalista ed italiana è poi sempre, o perlomeno si vuole sempre, altra rispetto al mondo degli adulti. Qui Mussino colpisce esplicitamente e con virulenza proprio il nemico nel suo rappresentante più alto, l'imperatore Franz Joseph, e con lui l'intero popolo dell'impero di Austria e Ungheria[19].

Il tema portante di tutta la saga era la netta contrapposizione tra il ben rifornito, ma inetto, esercito austriaco e il povero, ma ardimentoso e furbo, esercito italiano. Al termine di ogni battaglia ai soldati austriaci non rimaneva che ritirarsi ignominiosamente inviando al proprio imperatore delle lettere – da qui il titolo di *Epistolario a Franz Joseph* – con la quale raccontavano come avessero subito l'ennesima e umiliante sconfitta da parte degli italiani che, come recitavano le missive, "mancavano di ogni cosa tranne che del coraggio" [Fig. 7].

L'immagine della guerra che si restituiva ai lettori era quella di un conflitto che premiava l'ingegno e lo spirito d'iniziativa dell'esercito italiano e nel quale l'esercito nemico finiva costantemente dileggiato. Il messaggio propagandistico che la saga portava avanti contrapponeva la superiorità

[19] E. Conti – G. Toffoli (a cura di), *Un approccio critico alla storia del XX secolo. Un'età di conflitti: 1900-1945. Atti del convegno Nazionale di studi 23-24 marzo 2001*, cit., p. 133.

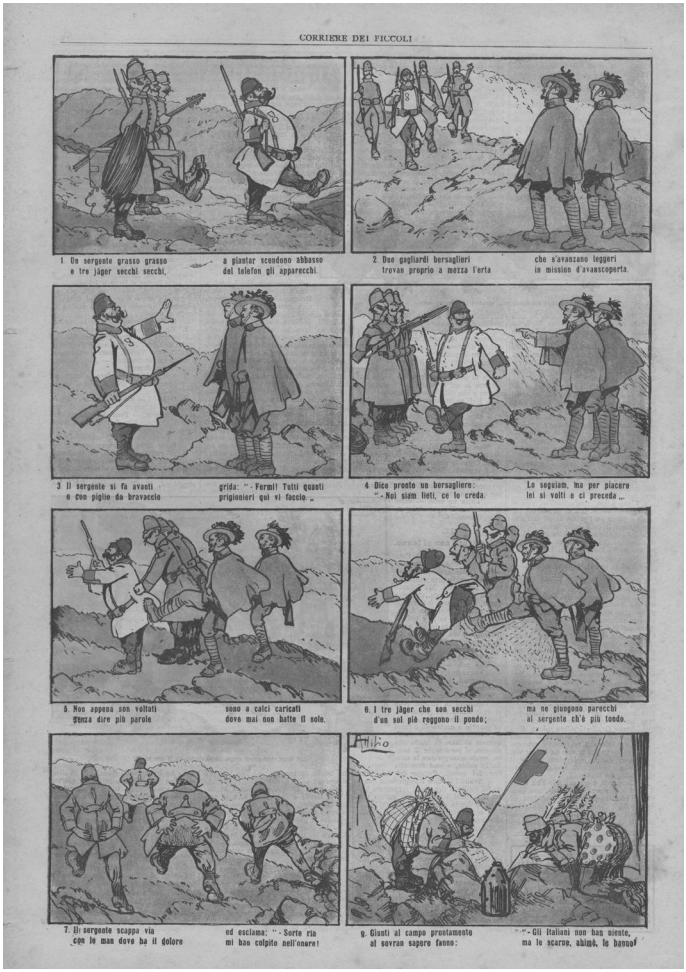


Fig. 7 *L'Epistolario a Franz Joseph*, «Corriere dei Piccoli», a. VIII, n. 2, 9 gennaio 1916, p. 16

militare austriaca alla rappresentazione dell'Italia «grande proletaria»[20]; sebbene, infatti, inferiore militarmente ed economicamente rispetto alle altre potenze europee, si puntava a far passare il messaggio che il paese aveva eguale diritto di perseguire i propri sogni di espansione e potenza superando, così, le ostilità delle altre nazioni europee e per far ciò poteva contare proprio sulla forza e sull'ingegno del suo popolo.

Con questa saga si volle certamente dare un messaggio di speranza e fiducia nelle capacità dell'esercito italiano, ma anche questo si sarebbe presto infranto dinanzi alle sconfitte militari e alle lunghe serie di lutti che il Paese avrebbe subìto in quei difficili anni.

BAMBINE IN GUERRA: DIDÌ

Per concludere l'analisi dei personaggi che animarono le pagine dei «Corriere dei Piccoli» durante la prima guerra mondiale non rimane che da parlare di *Didì*, l'unica protagonista femminile schierata in battaglia dal settimanale. Disegnata a partire dal 20 febbraio 1916 da Mario Mossa de Murtas, la sua storia aveva inizio in un piccolo villaggio redento del trentino il quale era improvvisamente invaso dall'eserci-

[20] «La grande proletaria si è mossa» fu un discorso tenuto da Giovanni Pascoli al teatro comunale di Barga il 21 novembre 1911 e pubblicato sulla «Tribuna» il 27 novembre 1911. In tale discorso Pascoli espresse la sua entusiastica adesione all'impresa libica; la giustificazione dell'intervento militare («non si può fare altrimenti») trovava fondamento nel fatto che i proletari italiani non avrebbero più dovuto emigrare in massa in tutto il mondo, in cerca di migliori condizioni di vita, ma, andando in Libia, si sarebbero sentiti come in patria a tutti gli effetti. Il discorso di Pascoli sarà poi ripreso dal fascismo il quale ne enfatizzò il tema centrale, ossia la giusta e vittoriosa lotta dell'Italia, nazione proletaria sempre oltraggiata e misconosciuta, contro le nazioni più ricche per la conquista di un «posto al sole».

to croato. Tale evento di guerra costringeva la piccola protagonista a fuggire di casa e a decidere di unirsi all'esercito italiano per aiutarlo a riconquistare le terre occupate. Anche questa saga, come quelle precedenti, proseguiva con la narrazione delle avventure della piccola eroina impegnata, tramite ingegnosi espedienti e tranelli, a sventare i piani del nemico e a sottrargli armi e munizioni da poter, così, donare all'esercito italiano [Fig. 8]. Anche queste vicende erano raccontate con il tono allegro, beffardo e incruento che il «Corriere dei Piccoli» aveva riservato anche alle storie di *Schizzo* e degli altri piccoli eroi di carta pubblicati. Per cui anche la storia di *Didì*, come quelle precedentemente descritte, aveva lo scopo di diffondere anche presso il pubblico delle lettrici femminili lo stesso messaggio propagandistico riservato al pubblico dei bambini, incentivando le bambine a essere anch'esse parti attive e consapevoli del fronte interno e a sentirsi "utili" alla causa bellica al pari dei maschietti.

Va, però, rilevato come la saga di *Didì* fu ben presto relegata nell'ultima pagina del periodico per poi essere rapidamente accantonata e mai più ripresa dal periodico. Ciò è spiegabile se si tiene conto della struttura editoriale del «Corrierino»: il periodico, infatti, aveva affidato la funzione denigratorio-propagandistica ai personaggi maschili presenti nelle prime pagine, mentre alle figure femminili era stato dato maggior spazio nei racconti delle pagine interne le cui illustrazioni mostravano donne e fanciulle in atteggiamenti austeri e dimessi. Permaneva, quindi, la concezione di donna custode del focolare domestico, di madre e moglie devota entro le quattro mura di casa. Anche durante la guerra il messaggio bellicista propagandato alle fanciulle fu diverso da quello rivolto, invece, ai maschi: alle bambine spettava,

CORRIERE dei PICCOLI

ANNO L. 5.— L. 8.— SEMESTRE L. 2.50 L. 4.— REGNO ESTERO

SUPPLEMENTO ILLUSTRATO del CORRIERE DELLA SERA

UFFICI DEL GIORNALE: VIA SOLFERINO, N° 28. MILANO.

Anno VIII - N. 8 — 20 Febbraio 1916. — Cent. 10 il numero.

1. Quattro amici eccovi qui. Lea, Frufrù, Zozò e Didì. D'un villaggio ormai redento su la via che mena a Trento.

2. Un mattin la loro casa dai croati viene invasa. "- Voi spiare! oh cran pirpanti! „ Ed arrestan tutti quanti.

3. Ma nessuno ancor s'è accorto della bimba che, nell'orto, con un po' di cacio e pane rappaciar fa gatto e cane.

4. Soli in casa allor restati si divertono i croati, ed innanzi a un muso brutto la Didì comprende tutto.

5. Cosa far così d'un tratto? Bimba, cane, capra e gatto se ne van con cera smorta, ma da fuor chiedon la porta.

6. E la nostra fanteria ecco incontrano per via. "- Capitano, ascolti, scusi... venti austriaci abbiam rinchiusi! „

7. L'ufficial col reggimento ch'è arrivato in quel momento, corre lesto e acciuffa infatti quei nemici stupefatti.

8. "- Grazie a lei del colpo scaltro! „ "- Oh ma noi faram ben altro!... „ Si salutano così l'ufficial con la Didì.

Fig. 8 *Didì*, «Corriere dei Piccoli», a. VIII, n. 8, 20 febbraio 1916, p. 1

in particolare, essere le "donnine" di casa aiutando le proprie madri – spesso impegnate fuori casa per lavorare al posto dei mariti richiamati al fronte – ad amministrare l'economia domestica e a svolgere le faccende di casa. Le avventure della piccola eroina, poco consone con questa visione più dimessa e casalinga del ruolo della donna, non si protrassero a lungo e al suo posto furono poi ripresentate le vicende di altri personaggi, tutti maschili.

LA PROPAGANDA DI GUERRA PER I BAMBINI E PER I SOLDATI: IL CASO DE «*LA TRADOTTA*»

L'attività di propaganda portata avanti sulle pagine del «Corrierino» dai suoi illustratori di punta Antonio Rubino e Attilio Mussino ebbe a un certo punto termine in quanto entrambi i disegnatori furono chiamati a combattere nelle file dell'esercito italiano. Una volta arruolati, i due artisti furono direttamente coinvolti nella pubblicazione di un importantissimo periodico dedicato ai soldati al fronte dal titolo «La Tradotta» pubblicato dal 21 marzo del 1918 al 1° luglio 1919.

Pensato per essere letto da un pubblico di soldati per la maggior parte analfabeti o poco istruiti, questo giornale adottò per i propri lettori lo stesso stile utilizzato dal «Corrierino» per il suo pubblico: messaggi chiari e incisivi, caricature, battute, aneddoti, filastrocche, rime e versi, racconti e, soprattutto, illustrazioni. Il carattere leggero delle illustrazioni, però, non deve far sottovalutare il progetto formativo che stava dietro alla pubblicazione della «Tradotta». La guerra che si aprì per l'Italia nel maggio del 1915 era, infatti, l'occasione per sperimentare una pedagogia politica di massa, rivolta sia al popolo delle trincee sia al popolo in generale:

in entrambi i casi il destinatario di questa pedagogia era una massa pensata in termini infantili, vista cioè come immatura, bisognosa di suggestioni e in grado di recepire solo messaggi semplici e diretti quali erano quelli, appunto, rivolti ai bambini[21]. Il giornalismo di trincea, quindi, trattava il popolo dei fanti come se fosse un bambino. Spiegare la guerra alle «persone semplici», come erano i bambini, significava trasformarla in un racconto avventuroso e fiabesco, in grado di esorcizzare i sentimenti di paura e in cui i desideri di protezione potevano trovare espressione efficace. Allo stesso modo anche la mobilitazione di massa comportava processi di infantilizzazione nei linguaggi e nelle modalità narrative perché assumeva l'infanzia come modello. Di qui l'andamento fiabesco di molti dei messaggi rivolti al popolo-bambino[22].

Per comprendere come tale visione infantilizzata del popolo e dei soldati influenzò le tecniche comunicative messe

[21] Questa rappresentazione del popolo in termini infantili, d'altronde, era condivisa dall'ambiente intellettuale dell'epoca già prima dello scoppio del conflitto mondiale; ad esempio, nel 1907, Gaetano Salvemini scriveva in una lettera a Giovanni Gentile: «Bada bene: io sono con te nel ritenere che non tutte le classi sociali sono fatte per tutte le idee […] occorre, dunque, prudenza tatto e rispetto in tutto […]: il popolo è bambino». La lettera è riprodotta in E. Gencarelli (a cura di), *Gaetano Salvemini. Carteggi I (1895-1911)*, Milano, Feltrinelli, 1968, p. 372. Si veda anche M. Isnenghi, *Giornali di trincea: (1915-1918)*, Torino, Einaudi, 1977, p. 5.

[22] L'esempio offerto da questo tipo di giornali non sfuggì nemmeno alla pubblicistica dei partiti popolari, che ne adottarono stilemi, linguaggi e tecniche. Popolare e infantile, dunque, divennero due categorie comunicative e morali, piegate a uno scambio dinamico, in cui il popolo è visto come immaturo, da guidare dall'alto; un "popolo-bambino", secondo la definizione di Antonio Gibelli, tenuto lontano da un potenziale dissenso destabilizzante tramite una pedagogia che si vuole il più uniformante possibile e che riprende toni e modelli caratteristici dell'educazione infantile. Si veda: A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, G. Einaudi, 2005.

in campo dalla «Tradotta» e come tale periodico fece largamente uso delle stesse tecniche utilizzate dal «Corriere dei Piccoli», è qui utile fare un breve cenno al lavoro di Antonio Rubino sul periodico per i soldati. Sulle pagine della «Tradotta», infatti, Rubino diede vita a una serie di soldatini felici e vittoriosi che passavano il loro tempo tra spedizioni contro nemici goffi e panciuti e momenti di allegria e distrazione richiamando, in ciò, le allegre saghe di *Italino*, *Luca Takko* e *Abetino*. Le tavole a colori di Rubino sulla «Tradotta», al pari di quelle del «Corrierino», erano strisce coloratissime popolate da paffuti e ingenui soldati intenti al gioco della guerra e, nello sforzo di renderlo più popolare e comprensibile anche il linguaggio usato nelle rime baciate che accompagnavano le illustrazioni assumeva a volte delle volute sgrammaticature [Fig. 9]. Così come per il giornale per i bambini, anche sul periodico per i soldati lo strumento vincente usato da Rubino nelle sue storie fu l'ironia con la quale inventava personaggi e situazioni comiche capaci di alleggerire anche i soggetti bellici. Rubino si mostrava, così, capace di assecondare sentimenti collettivi nati dal desiderio di allontanare gli aspetti meno galvanizzanti del conflitto: con le sue storie l'artista creava uno spazio dove poter sfogare le tensioni offrendo al lettore una immaginaria possibilità di reazione.

CONCLUSIONI

Con la prima guerra mondiale il «Corrierino» mostrò all'opinione pubblica nazionale come un giornale per bambini potesse all'occorrenza trasformarsi in un importante mezzo di propaganda per trasmettere un efficace messaggio bellicista con lo scopo di catalizzare su di esso un consenso

Fig. 9 *La barba del barbaro*, «La Tradotta», a. I, n. 6, 2 maggio 1918, p. 4

immediato[23]. Per questo, come si è visto, la lezione del giornalino venne subito fatta propria dai giornalini di trincea allo scopo di tenere alto il morale delle truppe al fronte e rinsaldarne il senso patriottico.

La campagna bellica promossa dal «Corrierino» sulle sue pagine durante il primo conflitto mondiale fu certamente dettata dalla necessità del momento. Il carattere totalitario e sconvolgente della prima guerra mondiale spinsero il direttore del giornalino e la sua redazione a evitare una fuga utopica del lettore dalla realtà promuovendosi, allora, come interprete degli eventi.

Tale scelta, come si è detto, fu dettata dalla linea editoriale assunta dal «Corriere della Sera» dopo la decisione del direttore Albertini di appoggiare l'intervento italiano nel conflitto e vedeva i fanciulli non più come vittime passive degli scontri in atto ma come agenti attivi all'interno della nazione. Ai lettori venne affidato l'importante compito di sostenere il fronte interno, di combattere il disfattismo, di promuovere presso le proprie famiglie comportamenti virtuosi votati al risparmio e al sacrificio in nome della patria.

L'interpretazione degli eventi bellici data dal periodico per i bambini fu tutt'altro che passiva o imparziale, ma non va dimenticato che in quegli anni di lotte e paure i bambini diventarono i figli dei soldati che combattevano al fronte, dei feriti, dei mutilati, gli orfani dei caduti; diventarono i membri più deboli di innumerevoli nuclei familiari che la mobilitazione bellica scompaginò senza riguardo attraverso la circoscrizione obbligatoria degli uomini, la diffusione del lavoro femminile e l'alterazione dei consueti ritmi di vita quotidiana.

---

[23] J. Meda, *Il Corriere va alla guerra. L'immaginario del Corriere dei Piccoli e le guerre del Novecento (1912-1943)*, cit., p. 102.

Dinanzi a cambiamenti di questa portata, il «Corrierino» volle ridare fiducia ai suoi lettori; speranza nella vittoria, nella forza dell'esercito italiano, nella incongruenza degli scontri.

Speranze senza dubbio illusorie, ma che servirono al «Corriere dei Piccoli» a non annullare l'identità infantile e a tutelarla da un mondo adulto che, invece, andava calpestandola con le sue atrocità promuovendo l'accelerazione del processo di crescita in nome della sopravvivenza delle nuove generazioni[24].

[24] Cfr. S. G. Bonsera [et al.], *Silvio Spaventa Filippi. Fondatore e direttore del Corriere dei Piccoli (1908-1931)*, cit., p. 87.

GIUSEPPINA PIZZIGONI E "*LA RINNOVATA*" DI MILANO

DI LUCIA SACCO

"La Rinnovata è scuola giocosa, scuola viva.
Perché è scuola di vita e non di parole."

La Scuola *Rinnovata Pizzigoni* ha una tradizione, pressoché unica nella realtà scolastica di Milano, che consiste in un Metodo didattico grazie al quale i bambini "*non sono costretti a star seduti sui banchi*", ma possono vivere esperienze in meravigliosi spazi verdi: generazioni e generazioni, migliaia e migliaia di piccoli cittadini milanesi in formazione e in crescita sono passati tra queste aule, hanno giocato nei prati e nel meraviglioso boschetto, hanno studiato all'ombra dei bersò di glicine, hanno accudito le asinelle, i cavallini, i conigli, le galline, le anatre, le oche, le caprette della Fattoria, hanno coltivato i campi e gli orti, raccolto, selezionato, cucinato i frutti del loro lavoro; hanno imparato a nuotare nella piccola piscina; hanno vissuto l'esperienza stimolante e indimenticabile di cantare e di suonare uniti, centinaia di bambini insieme in formazioni corali e orchestrali!

È stata fondata nel 1911 da Giuseppina Pizzigoni (Milano, 1870 – Saronno 1947), una maestra dalla personalità poliedrica e dal multiforme artistico ingegno, animata da quel-

lo spirito imprenditoriale tipicamente lombardo, che proprio nei primi decenni del Novecento diede i suoi migliori frutti.

Come è nato questo gioiello architettonico e pedagogico, unico nel suo genere in Italia? È nato da un'idea geniale e nel contempo semplice: quella di creare un ambiente adatto alla formazione completa – corporea, emotiva, intellettuale - del bambino. È nato dalla mente fervida e irrequieta di una grande maestra, una di quelle figure di raffinata sensibilità pedagogica e di forte e entusiasta idealità che hanno contribuito a *"fare l'Italia e gli Italiani",* in un'epoca in cui le condizioni di miseria e di analfabetismo sembravano ostacoli insormontabili e i concetti di bellezza, di spazio, di luce, di ricchezza (intesa come dovizia di mezzi di studio, di maestri, di tempi per l'apprendimento e per l'approfondimento) potevano sembrare "lussi" irraggiungibili. È nato in quella Milano del primo Novecento, operosa e generosa collettività *"che produce ricchezza, che non fa ristagnare, ma riversa a beneficio altrui, nella gioia e nella cultura"* (Andrea De Ritis, 1934). È nato da una storia esistenziale e umana, che, per la sua essenzialità e semplicità desta stupore: quella di Giuseppina Pizzigoni è una biografia che si può condensare in due righe.

Nata a Milano nel 1870, a 19 anni inizia a insegnare come "maestra di ginnastica" e cinque anni dopo come maestra di seconda categoria, fino a conseguire la nomina di titolare di prima categoria nel 1907 (cambiano i termini e le definizioni, ma … anche cento anni fa il "precariato" affliggeva la scuola!).

Nel 1909 compie un viaggio nel Nord Europa ed è folgorata dall'esperienza in una *Waldschule:* è per lei la conferma che può esistere un modello alternativo alla vecchia scuola

tradizionale italiana, opprimente ed oppressiva, basata sulla scissione di mente e corpo, sulla negazione della corporeità, delle passioni, delle emozioni, dei sentimenti, basata sul metodo trasmissivo-addestrativo. Nel 1911 sperimenta un suo, originalissimo, modello alternativo, creando una scuola nuova (“*Rinnovata*”, appunto) in un appezzamento di terreno concessole dal Comune di Milano nel quartiere della Ghisolfa, in due Döckers, due semplici e provvisori prefabbricati di legno.

Nel 1914 consegue il titolo di “direttrice didattica”. Nel 1927, dopo 16 anni di sperimentazione “provvisoria” e una Guerra Mondiale nel mezzo, concretizza il suo sogno ed inaugura l’edificio scolastico, progettato da lei stessa e realizzato dagli ingegneri Valverti e Belloni.

Nel 1929 si congeda in pensione, ma continua ad occuparsi febbrilmente della diffusione del suo metodo, curando personalmente la formazione di nuovi insegnanti e incrementando le attività di promozione dell’Ente Morale Opera Pizzigoni. I bombardamenti del 1943 danneggiano alcune parti dello splendido edificio scolastico. Il 4 agosto 1947 muore, in povertà e solitudine, nell’ospizio di Saronno.

La “rivoluzione copernicana” che Giuseppina Pizzigoni operò nel 1911 e che ancora oggi compie ogni bravo maestro attivista o costruttivista o sperimentalista, che definir si voglia, consiste nel rifiutare uno stile di insegnamento nozionistico, astratto, astruso, basato sulla trasmissione delle informazioni ex cathedra, per orientarsi/concentrarsi sull’attenzione ai bisogni e agli interessi degli alunni (che, nella pratica pedagogica, vuol dire attenzione ai loro processi di sviluppo fisico e mentale) e soprattutto sulla concretezza degli apprendimenti (da far scaturire in Laboratorio, cioè attra-

verso l'esperienza laboratoriale, che deve essere insieme, per un maestro innovatore, *habitus* e *habitat*!).

Ma la straordinaria modernità ed attualità del *Metodo Pizzigoni* non si esaurisce certo in un generico "amore per la natura e le attività all'aria aperta" (ben sintetizzato dal motto della Pizzigoni "*Tempio la natura, ambiente il mondo, metodo l'esperienza, scopo il vero")* o nell'accento dato all'educazione estetica attuata attraverso Teatro, Musica, Arte:, quanto dal fatto che Giuseppina Pizzigoni è stata una pioniera della strategia didattica della *Peer education*. La Pizzigoni è stata infatti capace di dare un'interpretazione *coraggiosa* (cioè non rinunciataria, non riduttiva, non riduzionistica) del concetto di *personalizzazione*.[1]

L'idea pedagogica pizzigoniana si ispira infatti ad una visione pratica dell'apprendimento, volto a stimolare l'osservazione e la scoperta, cioè ad imparare "*vedendo fare e facendo*", tipica del lavoro agricolo e manuale: il metodo della ricerca rende il bambino *protagonista attivo,* un attore e costruttore motivato e curioso che *scopre, organizza, smonta, ricompone* in una rete cognitiva i dati e le conoscenze acquisite; è un metodo in netta opposizione a un sapere nozionistico e accumulativo, incapace di generare veri *processi di conoscenza*.

[1] Il principio pedagogico di *personalizzazione* può avere due interpretazioni: la più semplice (e banale e quindi stupida) è quella di una mera presa d'atto delle diversità di doti, di intelligenze, di attitudini; la più complessa (e quindi la vera attuazione dei piani di studio *personalizzati*) è quella che propone una didattica *complementare* (una didattica differenziata, ma integrata), capace di accogliere le diversità e di farle lavorare insieme nella vita delle classi (classi che sono o dovrebbero essere luoghi di integrazione, di connessione, di scambio di ricche e feconde dinamiche affettive, sociali, cognitive).

Ancora oggi i bambini trascorrono in questa quasi centenaria struttura scolastica, il cui fulcro didattico è rappresentato dall’Azienda Agricola e da tutte le attività ad essa connesse, giornate piene di esperienze nuove ed affascinanti, esperienze fatte sul “campo” nel vero senso della parola, non dentro le pareti scolastiche; i bambini non hanno rapporti con una comunità fittizia, ma con una vera comunità fatta di docenti, famiglie, esperti, perché la Scuola Rinnovata è, per statuto e sin dai tempi della fondazione, aperta al mondo reale.

PERCHÉ VI SONO DUE DATE DI “*FONDAZIONE*”, IL 1911 E IL 1927?

Perché il primo nucleo della nuova scuola ebbe vita proprio nell’ottobre 1911, grazie alla tenacia ardimentosa e innovatrice, non comune per una donna di quella epoca, della “giovane maestrina” Pizzigoni, che all’inizio si accontentò di una prima sperimentazione.

Scoppiò poi la Prima Guerra Mondiale: a causa dell’inflazione svanirono come neve al sole le ingenti somme di denaro che Giuseppina Pizzigoni aveva raccolto grazie allo slancio di benefattori illuminati, grandi personalità del mondo accademico, finanziatori provenienti dall’intellighenzia della comunità ebraica milanese, comunità all’epoca attivissima, cosmopolita, innovatrice. Il Comune di Milano e il Ministero dell’Istruzione, quasi pronti nel 1914 ad appoggiare e a far decollare il progetto, si defilarono sottraendosi agli impegni presi e dedicando le scarse risorse per l’edilizia scolastica a ben altri problemi.

Solo nel 1927, a 16 anni di distanza dalla prima progettazione e parziale sperimentazione, Giuseppina Pizzigoni riu-

scì a concretizzare e tradurre le sue idee pedagogiche rivoluzionarie in una struttura architettonica straordinaria, basata sui concetti di bellezza, luce, aria, spazi verdi, in cui dar vita e attuazione a un nuovo metodo di "fare scuola".

L'edificio scolastico fu progettato dalla stessa Giuseppina Pizzigoni e disegnato nel 1922 da Erminio Valverti, un ingegnere amico, membro del "*Comitato Promotore per la Scuola Rinnovata*", con una personalità poliedrica, non rigidamente codificata nella professione di ingegnere civile/architetto, una personalità che si poté esprimere in differenti campi, frequentemente "contaminati" tra loro da un originale eclettismo culturale.

La realizzazione della Scuola avvenne a cura dell'ingegnere municipale Amerigo Belloni e si può collocare in quel contesto di fervore costruttivo della Milano degli anni 1905-1930, una Milano in fermento da tutti i punti di vista (industriale, economico, sociale, culturale, artistico, urbanistico).

Il progetto scolastico degli ingegneri Valverti e Belloni, aderente alle esigenze pedagogiche della committente, veniva ripercorso e rivisto nei minimi dettagli anche dalla stessa Giuseppina Pizzigoni: le tre "menti creatrici" (Valverti, Pizzigoni, Belloni), come molti altri progettisti del tempo, forse gli ultimi che possano essere definiti artisti, ideatori ed esecutori di un'opera architettonica, avevano l'abitudine, come *Baumeister*, di dirigere direttamente le maestranze sul cantiere, curando l'impiego dei materiali di costruzione, sempre adatti all'uso e legati al territorio e alla tradizione, e intervenendo, spesso, nella rettifica del progetto iniziale e nell'esecuzione dei particolari.

Proprio sui particolari si basa la bellezza della *Scuola Rinnovata Pizzigoni*, da ammirare e valorizzare non solo per

l'estrema razionalità, eleganza, complessità della struttura planimetrica[2], ma anche per i più piccoli elementi decorativi: i mattoncini rossi a vista, le travi di legno, i tetti in coppi, gli stucchi, le sobrie figure geometriche ricavate su ogni finestra o porta/finestra semplicemente disponendo in modo diverso i mattoni. E questi mattoni rossi, così cari, familiari e diffusi nel paesaggio architettonico milanese, dalle più antiche basiliche e abbazie agli edifici civili medievali e rinascimentali fino alle più umili cascine e case coloniche, sono un elemento non trascurabile: il rosso dei mattoni a vista caratterizza Milano e il suo territorio, quasi come il travertino la città di Roma!

Ma il fascino e la peculiarità di questo edificio scolastico si fondano anche e soprattutto sul credo pedagogico e sulla concezione estetica della fondatrice, che sono mirabilmente sintetizzati da queste sue frasi: *"La decorazione degli ambienti è sempre stata considerata un lusso ("*l'arte costa" *si dice); da molti è considerata una distrazione per lo scolaro; da altri, non bene intesa nel suo scopo, fu falsata nei suoi mezzi; da pochi è considerata magnifico fattore di educazione: necessità spirituale. Dalla pluralità non si tiene conto del valore psicologico dell'ambiente in cui si vive. Ed ecco la ragione della nudità delle aule scolastiche con relativa depressione dello spirito degli scolari. Ciò che colpisce alla Rinnovata è la magnificenza del locale e la decorazione degli ambienti" mi disse un professore di pedagogia cileno, vedendo per la prima volta la scuola. Di fatto la scuola, vista nel suo aspetto esteriore, è bella: bella per la sua linea architettonica; bella la sua decorazione murale; bella la disposizione in padiglioni sorgenti di tra il verde dei prati,*

[2] Struttura di considerevole estensione, quasi due ettari: 5.000 mq di aule e 15.000 di campi, giardini, orti, cortili interni.

dei campi, delle aiuole, dei chioschi; bella la decorazione dei luminosi corridoi, e quella delle aule tutte. Per chi conosce il mio spirito, il fatto non sorprende. Io porto in eredità il gusto per l'arte; e non so vivere e lavorare in ambiente brutto, e però era naturale che, creando una mia scuola, *una scuola secondo il mio spirito, io la creassi bene. Ma la mia preoccupazione non si arrestò già alla linea architettonica e alla decorazione degli ambienti: essa si fermò sul diritto del bambino alla gioia; e siccome la gioia viene all'uomo da ogni forma di bellezza, così sentii il diritto del bimbo a una vera e propria educazione estetica."*[3]

Mirabile lungimiranza e saggezza pedagogica della Pizzigoni, che sembra anticipare le intuizioni di una grande artista a noi contemporanea, Zaha Hadid: "*Lo spazio architettonico deve essere un luogo in cui le persone si sentano bene, come quando si trovano in un paesaggio naturale. È questo il vero lusso, indipendentemente dal costo: uno spazio che trasmetta emozioni, che sviluppi visioni*."[4]

La sintesi ottimale dell'esistenza di Giuseppina Pizzigoni, dell'energia risoluta delle sue opere e di quella semplicità stilistica che è propria di chi ama le altezze dello spirito, di chi sa coniugare in sé la concretezza dell'artigiano e la creatività dell'artista, la si potrebbe rintracciare nella continua tensione verso alte mete e la si potrebbe ritrovare proprio tra le pietre e i mattoni e le zolle di terra degli orti della Rinnovata: una scuola sognata e realizzata non certo per personalistica ambizione, schiva come ella era dai trionfalismi, né per pro-

[3] G.Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri d'Italia,* Ufficio Propaganda della "Rinnovata", Milano, 1931, ristampato da Editrice La Scuola, Brescia, 1950, pp. 87-88

[4] Zaha Hadid, architetto, creatrice del MAXXI di Roma, Museo Nazionale delle Arti del XXI secolo

prio tornaconto, quanto invece per la gioia di poter attuare, studiando, costruendo, sperimentando, quella passione per le nobili cose e per il bello, che accompagnò tutta la sua vita.

BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- Pizzigoni, Giuseppina, *Linee fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale,*G.B. Paravia, Milano, 1922, ristampato da Editrice La Scuola, Brescia, 1956, *Linee fondamentali e Programmi e altri scritti.*
- Nicoli, Pier Francesco, *Storia della Scuola Rinnovata,* Ufficio Propaganda della “Rinnovata”, Milano, 1947.

FILMOGRAFIA

“La mia scuola- Un anno alla Rinnovata Pizzigoni”, regia di Renata Tardani 2011
http://www.scuolarinnovata.it/la-mia-scuola-il-film/277-la-mia-scuola-la-recensione]

ALCUNI ASPETTI E IMMAGINI DELLA PERSONALITÀ CARISMATICA

DI GIUSEPPINA PIZZIGONI

Protofemminista e protosocialista,
amica di Anna Kuliscioff e di Turati,
propugnatrice di quel socialismo milanese "*col cuore in mano*"

Accolse Mussolini a testa alta: i bambini non indossavano la divisa da balilla, ma semplici grembiuli da lavoro. Non adottò mai il libro di testo unico.

Alcune immagini della Scuola Rinnovata Pizzigoni oggi, a cento anni di distanza

Piccoli Ciceroni FAI 26 marzo 2011
Una scuola aperta a migliaia di visitatori

Caseggiati in mattoncini rossi, secondo la tipica tradizione delle cascine e delle fabbriche ottocentesche

La VITA è LAVORO

"LA VITA è LAVORO" G. Pizzigoni 1927

UN ESEMPIO CONCRETO DI ATTUALIZZAZIONE DEL METODO PIZZIGONI

Riporto qui di seguito uno stralcio di un Progetto didattico svolto secondo il Metodo Pizzigoni alla

Scuola Secondaria di Primo Grado ***“Teodoro Ciresola”*** di Milano, per sottolineare due aspetti:

1) la trasferibilità di questo Metodo (valido ovunque, sia alla Primaria, sia alla Secondaria);

2) l’attualità e la facilità di applicazione.

Inoltre, questo esempio si riallaccia al tema del ciclo di conferenze “*La scuola in trincea”,* perché il Progetto riguarda proprio uno spettacolo sulla Prima Guerra Mondiale.
Come fare per coinvolgere su questa problematica novecentesca i ragazzi di tre Terze, ancora fermi all’Ottocento con il programma di Storia? Semplice! Portando a scuola un oggetto concreto, un pezzo di granata, su cui mio nonno ha inciso la data “1917” e con cui ha forgiato un pugnale, ricordo indelebile di un anno di svolta della sua vita (e di quella di mio padre, e di conseguenza della mia… un pezzo di storia che rende la Storia non qualcosa di astruso e astratto, ma qualcosa di straordinariamente vicino, vivido, toccante!)

“LA TREGUA DI YPRES – IL NATALE DEL 1914”

Costruzione di uno spettacolo teatrale-musicale liberamente ispirato ad un episodio storico della Prima Guerra Mondiale (1914-2014 Centenario della Grande Guerra)

“Non è la Storia che deve spiegare la Musica,
ma è la Musica che spiega la Storia”
Fedele D’Amico

ABSTRACT

Il progetto nasce da un'idea semplice e accattivante:

un episodio della Prima Guerra Mondiale, di cui ricorre quest'anno il Centenario, la tregua di Ypres del natale del 1914, è lo spunto, storico e natalizio insieme, per allestire uno spettacolo teatrale-musicale, un'attività didattica *"solitamente"* tradizionale e paludata, che si è cercato invece di trasformare *"insolitamente"* in un'occasione per sperimentare l'efficacia, la velocizzazione e la pregnanza delle nuove ICT e una prassi pedagogica stimolante, partecipata, attiva.

L'obiettivo principale è fare storia attraverso la musica e il teatro, con le canzoni della Grande Guerra e le musiche, realmente eseguite durante la Tregua del 1914.

Il secondo obiettivo è mettere a frutto le competenze acquisite frequentando il DOL e le idee innovative che alcuni Moduli hanno suggerito (Audacity, Noteflight; CakewalkProfessional; Prezi; MovieMaker ; Laboratorio AudioVideo; Podcasting) che hanno permesso di rendere coinvolgenti e proficue le attività propedeutiche di:

- *ricerca* (ricostruzione documentale, iconografica e musicale dell' evento Ypres 1914),
- *rielaborazione* (ricostruzione delle fasi; costruzione del copione teatrale; composizione degli effetti sonori; messinscena),

e *sperimentare* su di me e sui miei alunni l'applicazione di queste idee e di queste tecniche, anche con lo scopo di potenziare le mie e le loro competenze nell'utilizzo delle ICT .

L'obiettivo correlato è quello di sperimentare facilitazioni tecniche mirate su tutti gli alunni, non solo sui ragazzi DSA [Dislessia, Disgrafia, Disprassia, Dismusia] o con altre disabilità cognitive o sui ragazzi di recente immigrazione, con difficoltà linguistiche e/o di inclusione, creando un ambiente di apprendimento piacevole e ben calibrato su ogni allievo.

ALCUNE RIFLESSIONI TRATTE DAL DIARIO DI BORDO 22 SETTEMBRE/ 4 DICEMBRE 2014.

Il classico *incipit* del “C’era una volta”, come in una favola che però ha il sapore della verità, diventerà l’incipit anche del nostro canovaccio teatrale «*C’era una volta a Ypres, in Belgio, una guerra. La chiamarono “Prima” Guerra Mondiale, perché poi ce ne furono altre. Era il 1914 e a pochi metri di distanza gli uni dagli altri, due battaglioni degli eserciti britannici e tedeschi si combattevano dalle loro trincee».* Ma prima di arrivare a questa strutturazione, l’attività di brainstorming ci permette di innestare racconti diretti, liberi, inaspettati [e, soprattutto nella Terza C, classe che conosco da pochi giorni, composta da alunni stranieri di recente o meno recente immigrazione, l’attività permette di conoscerci meglio e di disinibire introversioni o timidezze (e saltano fuori rimandi all’attualità dalla guerra in Siria a quella in Ucraina o alle tensioni in Egitto)].

Nella successiva lezione, innesto un altro racconto diretto, che scaturisce da un oggetto concreto: il pugnale di mio nonno, ricavato affilando una scheggia di granata, su cui è incisa la data del 1917. Il reperto bellico (e soprattutto il racconto romantico-esistenziale-verista che ci sta dietro) ammalia i ragazzi, crea una fascinazione e un impatto emozionale che rimarrà come filo conduttore per tutto il progetto.

Pugnale: fodero e lama

Particolare della scheggia di granata

"A.1917" Dettaglio dell'incisione sul manico

E che innescherà a sua volta la voglia di ricercare analoghi documenti concreti tra i ricordi di famiglia [per i ragazzi del 2001 si tratterà di elmetti, gavette, divise dei BISnonni e TRISnonni: il coinvolgimento delle famiglie è positivo; si scovano in soffitta persino dagherrotipi del 1915-18, conservati gelosamente da una pro-zia di un alunno (così gelosamente che ora non ho il permesso di pubblicarli; ma saranno oggetto di un e-book prossimo venturo, sotto l'egida dell'Archivio Fotografico Conti-Duprè)]. Alcuni reperti o racconti riguardano la Seconda, non la Prima Guerra Mondiale, ma li prendiamo in considerazione lo stesso, utilizzandoli per creare parallelismi tra i due eventi bellici (per esempio i bombardamenti su Milano e sulla popolazione civile, comuni alle due guerre).

È dunque con questo pathos e con questo entusiasmo (e tenendo ben aperti e paralleli i due canali, quello della ricerca tradizionale, materiale, cartacea-concreta, fatta sul campo e quello della ricerca digitale-virtuale, fatta navigando in Internet con punti cardinali ben precisi e rotte ben tracciate) che si

inizia il lavoro vero e proprio di ricerca e di costruzione del background storico.

Lunedì 6 ottobre [e poi attività parallele tra le 3 classi dal 7 ottobre al 16/10/2014].

Nel Laboratorio di Informatica a gruppi e poi in Aula collettivamente (con la LIM finalmente funzionante!) si effettuano ricerche su Internet delle “Lettere dei soldati dal fronte” e di articoli dei giornali dell’epoca che documentano la Tregua di Ypres; ricerche iconografiche/video; ricerca di canzoni della Prima Guerra Mondiale [ma sempre, e ci tengo ancora a sottolinearlo, partendo da un dato concreto, per esempio da una vera lettera dell’epoca (della quale si possa toccare la carta, esaminare la grafia e l’inchiostro, confrontare francobollo e busta con le lettere “virtuali” riprodotte in digitale). Perché? Perché è importante partire sempre dall’esperienza concreta e reale, è questo il vero fondamento della conoscenza. Le ICT sono formidabili strumenti, amplificazioni potenti, imprescindibili arricchimenti, ma pur sempre “strumenti”, che non possono e non devono sostituirsi in toto (soprattutto in questa fascia d’età) alla concretezza “corporea”, in qualsiasi disciplina e ambito, in Musica come nella ricerca storiografica].

Lunedì 20 ottobre [e poi attività analoghe fino al 20 novembre].

Nel Laboratorio di Musica e in Aula confronto tra i canti popolari (spontaneamente creati dai soldati delle trincee) e i “canti ufficiali” imposti dai governi per esaltare l’amor di patria e l’abnegazione militare (creati *ad hoc* da compositori colti).

La leggenda del Piave (E.A. Mario)
https://www.youtube.com/watch?v=rGw8CSYuiBI www.youtube.com/watch?v=nVA_7IIoIZk

Fuoco e mitragliatrici
https://www.youtube.com/watch?v=Bi61mY1sLrw

La presa di Gorizia (Celestino Morelli)
http://www.centoannigrandeguerra.it/memoriale/partitura-musicale-la-presa-di-gorizia-2/

O Gorizia, tu sei maledetta
https://www.youtube.com/watch?v=llyf6V3dxWQ

Un tempo (non poi così lontano) questo lavoro avrebbe richiesto almeno due o tre lezioni (previa preparazione di fotocopie degli spartiti, delle incisioni musicali, di spezzoni di filmati in videocassette): ora questo confronto si è potuto concentrare in 25 minuti, serrati, avvincenti, multimediali (cioè in contemporanea si sono ascoltate le canzoni e proiettate le immagini degli spartiti e dei video e c'è stato anche il tempo, l'agio, la voglia di confrontare l'interpretazione di Giovanna Marini con quella dei Malapizzica e/o di rimandare altri approfondimenti o confronti nelle ricerche a casa). I successivi 30 minuti di lezione sono volati in un baleno ricreando con le nostre voci e tastiera, flauti, percussioni quelle stesse emozioni musicali, facendole diventare "nostre", facendo passare dalle viscere e dalla gola quel grido straziante del controcanto popolare e pacifista: *"Non ne parliamo di questa guerra, che sarà lunga un'eternità: per conquistare un palmo di terra, quanti fratelli son morti di già"*.

LINK DEI VIDEO REALIZZATI:

registrazione del 19 febbraio 2015 “Nonni e nipoti raccontano la Grande Guerra”
https://www.youtube.com/watch?v=fQs4RWBCosE

registrazione del 1 dicembre 2014 Classe 3D
http://youtu.be/Ht52YIqJvyQ

registrazione del 20 novembre 2014 Classe 3C versione ALTA DEFINIZIONE (233 MB)
http://youtu.be/tra6xjJAgio

EDUCAZIONE E TRASFORMAZIONE SOCIALE

DI VINCENZO ORSOMARSO

Il programma implicito nell'XI tesi su Feuerbach, i «filosofi hanno solo *interpretato* il mondo in modi diversi; si tratta però di mutarlo», pone la necessità di operare tanto sul piano politico quanto su quello teorico; di procedere dalla critica dell'idealismo alla critica dell'economia politica, il cui primo risultato è acquisito da Marx a «filo conduttore» delle ulteriori indagini.

Nella

> produzione sociale della loro esistenza gli uomini - scrive nella *Prefazione* a *Per la critica dell'economia politica* - vengono a trovarsi in rapporti determinati, necessari, indipendenti dalla loro volontà, cioè in rapporti di produzione corrispondenti ad un determinato livello di sviluppo delle loro forze produttive materiali. Il complesso di tali rapporti di produzione costituisce la struttura economica della società, la base reale su cui si eleva una sovrastruttura giuridica e politica e a cui corrispondono determinate forme di coscienza sociale. Il modo di produzione della vita materiale è ciò che condiziona il processo sociale, politico e spirituale.[...]. Ad un certo grado del loro sviluppo le forze produttive materiali della società entrano in contraddizione

> con i rapporti di produzione esistenti o, per usare un termine giuridico, con i rapporti di proprietà nel cui ambito si erano mosse fino a quel momento. Da che erano forme di sviluppo delle forze produttive questi rapporti si tramutano in vincoli che frenano tali forze. Si arriva quindi ad un'epoca di rivoluzione sociale. Cambiando la base economica viene ad essere sovvertita più o meno rapidamente tutta l'enorme sovrastruttura.

Ma «le forme giuridiche, politiche, religiose, artistiche o filosofiche, in breve ideologiche», *sono gli ambiti in cui gli «*uomini si rendono coscienti di questo conflitto e si battono per risolverlo»[1].

Se gli uomini «prendono coscienza dei conflitti di struttura nel terreno delle ideologie» è evidente che il marxismo non stacca la struttura, cioè l'insieme dei rapporti sociali che gli uomini stabiliscono tra di loro nella sfera della produzione, dalle sovrastrutture, anzi concepisce «il loro sviluppo come intimamente connesso»[2].

Lenin, anni prima, ne aveva dedotto la necessità «non [di] due forme della lotta socialdemocratica», politica ed economica, ma «tre, ponendo accanto [...] anche la lotta teorica»[3], che include l'educazione come luogo di formazione tecnico - professionale, politico e ideologico della forza lavoro, di ricomposizione di economia, politica e cultura dal punto di vista della classe dominante e in quanto tale necessario terreno di iniziativa politica altra.

---

[1] K. Marx, *Prefazione* a *Per la critica dell'economia politica,* Milano, 1976, pp. 30-31.
[2] A. Gramsci, *Quaderni del carcere,* Edizione critica dell'Istituto Gramsci, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1319.
[3] V.I. Lenin, *Che fare,* Roma, Editori Riuniti, 1974[3] , pp. 56-58.

ISTRUZIONE E PRODUZIONE MATERIALE

Già nel paragrafo 18 dei *Principi del comunismo* Engels, riprendendo tanto la tradizione illuministico-giacobina quanto quella socialista pre-marxista, afferma la gratuità e l'universalità dell'istruzione e il «lavoro di fabbrica insieme»[4]. Il proposito è quello di operare nella direzione della formazione di uomini «che sviluppino le loro attitudini in tutti i sensi», per effetto del venire meno della divisione del lavoro sulla base dello sviluppo della grande industria socializzata.

Così nel paragrafo 20 del testo citato Engels precisa che

> l'industria esercitata in comune e secondo un piano da tutta la società presuppone assolutamente uomini le cui attitudini siano sviluppate in tutti i sensi, che siano in grado di abbracciare tutto il sistema della produzione. La divisione del lavoro già ora minata dalle macchine [...] scomparirà dunque del tutto. L'educazione potrà far seguire ai giovani rapidamente l'intero sistema di produzione, li metterà in grado di passare a turno da

[4] «Educazione di tutti i fanciulli a cominciare dal momento in cui possono fare a meno delle prime cure materne, in istituti nazionali e a spese della nazione. Educazione e lavoro di fabbrica insieme» (F. Engels, *Principi del comunismo,* in K. Marx e F. Engels, *Manifesto del Partito Comunista,* a cura di E. Cantimori Mezzomonti, Torino, Einaudi, p. 277). Un'istanza, quest'ultima già espressa dagli utopisti, e in particolare da Robert Owen come riconosce lo stesso Engels in *L'evoluzione del socialismo dall'utopia alla scienza* (Cfr. F. Engels, *L'evoluzione del socialismo dall'utopia alla scienza,* Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 22). «Dal *sistema della fabbrica* - scrive Marx ne *Il capitale* -, come si può seguire nei particolari negli scritti di Robert Owen, è nato il germe della *educazione* dell'*avvenire,* che collegherà, per *tutti* i bambini oltre una certa età, il lavoro produttivo con l'*istruzione e la ginnastica,* non solo come metodo per aumentare la produzione sociale, ma anche come unico metodo per produrre uomini di pieno e armonico sviluppo» (K. Marx, *Il capitale,* Roma, Editori Riuniti, 1970, p.530)

> uno all'altro ramo della produzione, a seconda dei motivi offerti dai bisogni della società o dalle loro proprie inclinazioni[5].

Già oggi, quindi, l'industria sembra muovere oltre lo sviluppo unilaterale dell'individuo, si tratta di potenziare la tendenza in atto nel modo di produzione capitalistico, consentendo ai giovani, attraverso l'istruzione unita al lavoro, di seguire l'intero sistema di produzione.

Ma le posizioni espresse da Engels solo in parte saranno accolte nel *Manifesto,* dove si tiene conto dell'enunciato contenuto nel paragrafo 18 dei *Principi*, relativo al legame istruzione - lavoro, mentre non viene assunta la parte contenuta nel paragrafo 20.

Nello stesso periodo in cui Engels lavorava ai suoi *Principi* Marx svolgeva all'Unione degli operai tedeschi di Bruxelles una serie di conferenze, ebbene negli appunti per una delle ultime di queste conferenze sottolineava il carattere utopistico e riformistico della cosiddetta «istruzione industriale».

«Un'altra proposta prediletta dai borghesi è l'istruzione, in particolare l'istruzione industriale [*industrielle*] universale»; detto che «l'industria moderna sostituisce sempre più il lavoro complesso col semplice, per il quale non c'è bisogno d'istruzione», Marx mette in rilievo quello che considera «il vero significato che l'istruzione ha presso gli economisti filantropi»: «insegnare a ciascun operaio quante più branche di lavoro è possibile, in modo che, se per l'introduzione di nuove macchine o per una mutata divisione del lavoro egli viene espulso da una branca, possa trovare il più facilmente possibile sistemazione in un'altra»[6].

---

[5] F. Engels, *Principî del comunismo,* in ivi, p. 279.
[6] Ivi, p. 95-96.

D'altronde «l'industria moderna rende dappertutto molto più semplice e facile da apprendersi il lavoro»: la concorrenza scompagina continuamente il modo di produzione e i mezzi di produzione, producendo un mutamento perpetuo nella divisione del lavoro, nei macchinari e nell'uso di questi ultimi. In questo movimento il lavoro subisce una crescente semplificazione, la «capacità specifica dell'operaio smarrisce il suo valore», viene tramutato in una forza produttiva semplice, monotona che non deve più sottoporsi ad alcuno sforzo della mente. «Il suo lavoro diventa lavoro accessibile a chiunque». È per questo motivo «che accorrono da ogni luogo i suoi concorrenti: rammentiamo inoltre, che quanto più semplice è il lavoro, quanto più lo si apprende con facilità, quanti minori costi di produzione sono necessari per appropriarsene, tanto più in giù precipita il salario: infatti esso, come il prezzo di ogni merce, è determinato dai costi per produrlo»[7].

Con l'innovazione tecnica e organizzativa gli «operai specializzati» vengono rimpiazzati «con operai non specializzati, uomini con donne, adulti con fanciulli»[8]; in sintesi l'industria moderna mira «sempre a rimpiazzare un lavoro complesso, più elevato, con un lavoro più semplice, di tipo inferiore»[9].

Pertanto «l'istruzione industriale» alla luce di quanto sopra riportato, risulta essere, a Marx, nient'altro che un veloce addestramento ai fini dell'intensificazione dello sfruttamento della forza-lavoro. Una valutazione che probabilmente lo portò, come dicevamo, nel corso della stesura definitiva del *Manifesto,* a non accogliere e né a confutare ma semplicemente ad ac-

[7] K. Marx, *Lavoro salariato e capitale,* Milano, Bompiani, 2008, p. 213.
[8] Ivi, p. 215.
[9] Ivi, p. 217.

cantonare l'impostazione engelsiana per la parte contenuta nel paragrafo 20, mentre tenne conto chiaramente dei brevi enunciati contenuti nel paragrafo 18 (legame istruzione- lavoro).

Così nel *Manifesto*, dopo aver ricondotto l'educazione alla società e dichiarato il proposito di sottrarla all'influenza della classe dominante, alla fine del secondo capitolo, nell'indicare le misure immediate che il proletariato dovrà prendere dopo la conquista della democrazia, Marx cita l'«istruzione pubblica e gratuita per tutti i bambini», l'«abolizione del lavoro infantile nelle fabbriche nella sua forma attuale», l'«unificazione fra istruzione e produzione materiale ecc.»[10]. Marx, nell'accettare il principio dell'unione dell'istruzione col lavoro materiale produttivo, esclude tuttavia ogni istruzione svolta nella fabbrica capitalista, così come essa è.

L'accantonamento del concetto di pluri-professionalità nasce dalla consapevolezza, che fin da allora si delinea nel pensiero marxiano, dell'affermarsi di un punto di vista capitalista sul percorso di istruzione-lavoro inteso come acquisizione delle capacità necessarie ad operare su nuove macchine e in contesti produttivi diversi; si tratta di quella «versatilità» operaia, richiamata ne *Il capitale,* da cui il processo di produzione capitalistico, per il rapido variare della tecnologia, non può prescindere. In un quadro narrativo però, quello tracciato anni dopo, in cui per la grande industria «diventa questione di vita o di morte [...] sostituire all'individuo parziale mero veicolo di una funzione di dettaglio, l'individuo totalmente sviluppato, per il quale differenti funzioni sociali sono modi di attività che si danno il cambio l'uno con l'altro»[11].

---

[10] K. Marx e F. Engels, *Manifesto del partito comunista,* Bari-Roma, Laterza, 1999, p. 37.
[11] K. Marx, *Il capitale,* cit., p. 535.

Sui temi dell'istruzione e dell'educazione Marx si sofferma nuovamente nel 1866, in un testo elaborato per il I Congresso dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori, tenutosi nel settembre dello stesso anno; nello scritto identifica la nuova educazione in un combinato di «formazione spirituale», di «educazione fisica» e di «istruzione politecnica, che trasmetta i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione, e che contemporaneamente introduca il fanciullo e l'adolescente nell'uso pratico e nella capacità di maneggiare gli strumenti elementari di tutti i mestieri»[12], per quanto ciò sia possibile nell'ambito storicamente determinato dello sviluppo delle forze produttive.

Istruzione combinata con il lavoro produttivo, fermo restando quanto affermato nel *Manifesto* in merito all'abolizione della «forma attuale» del lavoro di fabbrica dei fanciulli.

Nell'agosto 1869, al Consiglio generale dell'Associazione internazionale dei lavoratori, a tre anni di distanza dalle *Istruzioni ai delegati,* Marx ritorna sulla questione dell'istruzione politecnica[13]e nel 1875, nella *Critica al programma di Gotha,* ribadisce la richiesta del legame dell'istruzione col lavoro produttivo, in quanto «uno dei più potenti mezzi di trasformazione della odierna società»[14], da

[12] Id., *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni,* in M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione,* cit., p. 8.

[13] Dei due interventi «non ci sono pervenuti, nei verbali dell'internazionale, che i rendiconti sommari, di mano del suo amico Eccarius; una redazione, quindi, indiretta e schematica, ma che ha tutta l'apparenza di un documento fedele» (M. A. Manacorda, *Marx e l'educazione,* Roma, Armando Armando, 2008, p. 246).

[14] Id., *Per la critica al programma di Gotha (Note a margine al partito operaio tedesco*)*,* in M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione,* cit., p. 111).

subordinare alla regolamentazione della durata del lavoro secondo le diverse età.

Nei testi finora citati la riflessione marxiana sull'educazione si colloca in un ambito di carattere politico-programmatico di breve termine, tant'è che nelle *Istruzioni ai delegati* Marx indica anche la suddivisione degli adolescenti dai 9 ai 17 anni in tre classi: la prima dai 9 ai 12 anni, la seconda dai 13 ai 15 anni e la terza avrebbe dovuto comprendere i giovani e le ragazze dai 16 ai 17 anni. Per la prima classe Marx propone laboratori o lavori domestici per non più di due ore al giorno, gli allievi della seconda avrebbero dovuto svolgere attività lavorative per quattro ore e quelli della terza classe per sei ore[15]. Nel primo volume de *Il capitale* l'espressione di «istruzione tecnologica teorica e pratica», sostituisce quella di «istruzione politecnica» e va esprimendo un'idea di formazione che sembra collocarsi in una prospettiva storica di lungo periodo e che trova la sua base materiale nel rivoluzionamento a cui il capitale sottopone la propria base tecnico-produttiva: nel passaggio ad un modo di produzione scientifico, ad un incremento della produttività del lavoro tale da consentire economie di tempo di lavoro da volgere a vantaggio della formazione dell'individuo sociale.

L'industria moderna «non considera e non tratta mai come definitiva la forma di un processo di produzione», la «sua base tecnica è rivoluzionaria», con «le macchine, con i processi chimici e con altri metodi essa sovverte costantemente, assieme alla base tecnica della produzione le funzioni degli operai e le combinazioni sociali del processo lavorativo. Così essa rivoluziona con altrettanta costanza la

[15] *Istruzioni ai delegati del Consiglio generale provvisorio su singole questioni,* in ivi, pp. 82-83.

divisione del lavoro entro la società e getta incessantemente masse di capitale e masse di operai da una branca della produzione nell'altra». La «natura della grande industria porta con sé *variazione del lavoro,* fluidità delle funzioni, mobilità dell'operaio in tutti i sensi», minacciando sempre di fargli «saltare di mano col mezzo di lavoro il mezzo di sussistenza», di «rendere superfluo l'operaio stesso rendendo superflua la sua funzione parziale». Questo è l'aspetto negativo, allo stesso tempo la grande industria, «con le sue stesse catastrofi, fa sì che il riconoscimento della variazione dei lavori e quindi della maggior versatilità possibile dell'operaio come legge sociale generale della produzione e l'adattamento delle circostanze alla attuazione normale di tale legge, diventino questione di vita o di morte». Per la grande industria, come ricordavamo, «diventa questione di vita o di morte sostituire» a «una miserabile popolazione operaia disponibile, tenuta in riserva per il variabile bisogno di sfruttamento del capitale, la disponibilità assoluta dell'uomo per il variare delle esigenze del lavoro; sostituire all'individuo parziale, mero veicolo di una funzione sociale di dettaglio, l'individuo totalmente sviluppato, per il quale differenti funzioni sociali sono modi di attività che si danno il cambio l'uno con l'altro». Un elemento di questo processo di sovvertimento, sviluppatosi spontaneamente «sulla base della grande industria, [sono] le scuole politecniche e agronomiche», un altro sono le «"écoles d'enseignement professionnel" nelle quali i figli degli operai ricevono qualche istruzione in tecnologia e nel maneggio pratico dei differenti strumenti di produzione». Ma «l'inevitabile conquista del potere politico da parte della classe operaia conquisterà anche all'istruzione tecnologica teorica e pratica il suo posto nelle scuole degli operai».

Un esito che non può prescindere «dallo sviluppo delle contraddizioni» dell'attuale «forma storica della produzione»[16], che è poi «l'unico mezzo che offra la storia per la [...] dissoluzione e trasformazione» del modo di produzione capitalistico, per la «*soppressione della vecchia divisione del lavoro*»[17], per il pervenire dell'uomo ad una totalità di capacità produttive e insieme a una totalità di capacità di consumo e di godimenti spirituali oltre che materiali.

Tale pervenire storico dell'uomo va colto pertanto tra le contraddittorie maglie dello sviluppo capitalistico; nella stessa natura della grande industria che, come dicevamo, «porta con sé *variazione del lavoro,* fluidità delle funzioni, mobilità dell'operaio in tutti i sensi»; nel passaggio ad un processo di valorizzazione dipendente dall'appropriazione della forza produttiva generale dell'uomo, dalla «sua comprensione della natura» e dal dominio che esercita su di essa «attraverso la sua esistenza di corpo sociale»[18]. Ancora, nel movimento storico che vede il «capitale *malgré lui*» porre le basi materiali per la «possibilità di sviluppo universale dell'individuo»[19].

Il capitale - scrive Marx nei *Lineamenti di critica dell'economia politica* - aumenta il tempo di lavoro eccedente dalla mas-

[16] Un'affermazione che richiama il famoso passo della *Prefazione* del 1859 a *Per la critica dell'economia politica*: «Una formazione sociale non scompare mai finché non si siano sviluppate tutte le forze produttive che essa è capace di creare, così non si arriva mai a nuovi e più evoluti rapporti di produzione prima che le loro condizioni materiali di esistenza si siano schiuse nel grembo stesso della vecchia società» (K. Marx, *Prefazione* a Id., *Per la critica dell'economia politica,* Roma, 1976, p.32)

[17] K. Marx, *Il capitale,* cit. p. 534- 535_

[18] K. Marx, *Lineamenti di critica dell'economia politica,* a cura di G. Backhaus, vol. I, Torino, Einaudi, 1976, p. 717.

[19] Id., *Il capitale,* cit., p. 530.

> sa, con il ricorso a tutti i mezzi dell'arte e della scienza, perché la sua ricchezza consiste direttamente nell'appropriazione di tempo di lavoro eccedente; giacché il *suo scopo è direttamente il valore,* e non il valore d'uso. Esso è quindi, senza volerlo, strumento di creazione della possibilità di tempo sociale disponibile, [strumento] per la riduzione del tempo di lavoro dell'intera società a un minimo decrescente, sí da rendere il tempo di tutti libero per lo sviluppo personale[20]

Per trarre dagli scritti di Marx qualche determinazione in merito al contenuto dell'istruzione è utile fare riferimento ad alcune pagine giovanili alle quali il filosofo di Treviri non ha avuto modo di ritornare. Ai *Manoscritti del 1844* dove evidenzia come le «*scienze naturali*» abbiano «sviluppato una enorme attività» e si siano «appropriate di un materiale sempre in aumento. La filosofia è rimasta frattanto estranea a loro, tanto quanto le scienze naturali sono rimaste estranee alla filosofia». La stessa storiografia tiene conto della scienza naturale solo di sfuggita, «come momento della illuminazione e della utilità di alcune singole grandi scoperte». Ma la scienza naturale si è così intromessa nella vita dell'uomo mediante l'industria, che l'ha trasformata, e ha preparato l'emancipazione dell'uomo, «pur avendo dovuto immediatamente condurre a compimento la sua disumanizzazione. L'*industria* è il rapporto storico *reale* della natura e quindi della scienza naturale con l'uomo». Ma «la storia stessa è una parte *reale* della *storia naturale*, della natura che diventa uomo. La scienza naturale sussumerà in un secondo tempo sotto di sé la scienza dell'uomo, allo stesso modo che la scienza dell'uomo sussumerà la scienza della natura: allora

[20] Id., *Lineamenti di critica dell'economia politica,* cit. p. 720

ci sarà *una sola* scienza»[21], una ricomposizione che sollecita nella direzione di un asse educativo storico-scientifico.

Quanto più la scienza della natura penetra mediante l'industria nella vita umana trasformandola, tanto più completa la disumanizzazione dell'uomo stesso; è un enunciato che ritorna nei *Grundrisse* nel *Capitale*, nei passaggi che sottolineano la separazione della scienza dal lavoro, il dominio del primo termine sul secondo.

Ciò che oggi caratterizza il lavoro nella fabbrica meccanizzata - scrive Marx nella *Miseria della filosofia* - è l'avere «perduto ogni carattere di specializzazione»; ma «dal momento che ogni sviluppo speciale cessa, il bisogno di universalità, la tendenza verso lo sviluppo integrale dell'individuo, comincia a farsi sentire»[22] in quella che è «la più grande forza produttiva», la «classe rivoluzionaria stessa»[23], la «classe operaia», il cui sviluppo - scrive nei *Grundrisse* - «a un certo punto sopprime il capitale stesso»[24] attraverso l'appropriazione della totalità delle forze produttive.

Un processo sostenuto da un mutamento delle forme dell'istruzione e dell'educazione, dall' «istruzione tecnologica teorica e pratica»; a tale riguardo qualche altro elemento in più di chiarimento sui contenuti della «formazione spirituale» può venire ancora dalla nota dove Marx si sofferma sui caratteri della «modernissima scienza della tecnologia», nata «dall'applicazione delle scienze alla produzione», la cui conoscenza «svela il comportamento attivo dell'uomo verso la natura,

[21] K. Marx, *Manoscritti economico- filosofici del 1844,* a cura di N. Bobbio, Torino, Einaudi, 1968, pp. 121-122.
[22] K. Marx, *Miseria della filosofia,* Roma, Editori Riuniti, 1950, p. 114.
[23] Ivi, p. 140.
[24] Id., *Lineamenti fondamentali di critica dell'economia politica,* cit., p. 532.

l'immediato processo di produzione della sua vita, e con essi anche l'immediato processo di produzione dei suoi rapporti sociali e delle idee dell'intelletto che ne scaturiscono»[25].

Se «Darwin ha diretto l'interesse sulla storia della tecnologia naturale, cioè sulla formazione degli organi vegetali e animali come strumenti di produzione della vita delle piante e degli animali», non

> merita eguale attenzione la storia della formazione degli organi produttivi dell'uomo sociale, base materiale di ogni organizzazione sociale particolare? E non sarebbe più facile da fare, poiché come dice il *Vico,* la storia dell'umanità si distingue dalla storia naturale per il fatto che noi abbiamo fatto l'una e non abbiamo fatto l'altra? La tecnologia svela il comportamento attivo dell'uomo verso la natura, l'immediato processo di produzione dei suoi rapporti vitali e delle idee dell'intelletto che ne scaturiscono. Neppure una storia delle religioni, in qualsiasi modo eseguita, che faccia astrazione di base materiale, è critica. Di fatto è molto più facile trovare mediante l'analisi il nocciolo terreno delle nebulose religiose che, viceversa, *dedurre* dai rapporti reali di vita, che di volta in volta si presentano, le loro forme incielate. Quest'ultimo è l'unico metodo materialistico e quindi scientifico. I difetti

[25] K. Marx, *Il capitale,* cit., p. 414n. Nelle affermazioni sopra riportate non è rintracciabile alcun determinismo tecnologico, lo sviluppo tecnico e scientifico si colloca nell'ambito di un quadro di rapporti sociali di produzione di cui si propone di rafforzare la finalità, intensificando la capacità di estorsione di plusvalore. D'altronde la storia del modo di produzione capitalistico è data dal passaggio dalla sussunzione formale alla sussunsione reale, dal plusvalore assoluto al plusvalore relativo, sebbene prolungamento della giornata lavorativa e riduzione del tempo di lavoro socialmente necessario rimangano combinati ai fini dell'incremento dello sfruttamento del lavoro vivo.

> del materialismo astrattamente modellato sulle scienze naturali, che esclude il *processo storico,* si vedono già nelle concezioni astratte e ideologiche dei suoi portavoce appena si arrischiano al di là della loro specialità[26].

Quindi la storia «della formazione degli organi produttivi», quale risultato del rapporto stabilitosi tra uomo e natura, tra gli uomini; di un processo che è sostanzialmente storico e in quanto tale plasmato sui rapporti sociali e sulla produzione culturale. Traducibile sul terreno dei contenuti dell'istruzione nella conoscenza dei fondamenti tecnico-scientifici della produzione, del loro mutare nel quadro delle relazioni storico - culturali in cui si collocano.

POLITECNICISMO E RAZIONALIZZAZIONE PRODUTTIVA

Sul rapporto educazione-lavoro, scarsamente indagato dai teorici della Seconda Internazionale, ritorna Lenin, un nesso che il rivoluzionario russo va sostenendo fin dai suoi primi interventi in tema di istruzione e di formazione.

Già in un testo del 1897 precisava «che non si può concepire l'ideale di una società futura senza unire l'istruzione al lavoro produttivo della giovane generazione: né l'istruzione e l'educazione avulse da un lavoro produttivo, né il lavoro produttivo avulso dall'istruzione e dall'educazione potrebbero essere posti all'altezza richiesta dall'attuale livello della tecnica e dal presente stato delle conoscenze scientifiche». Aggiunge poco dopo che per «unire il lavoro produttivo generale con l'istruzione generale oc-

[26] Id. *Il capitale,* cit., pp. 414 - 415n.

corre [...] imporre a *tutti* l'obbligo di partecipare al lavoro produttivo»[27].

Del tema dell'istruzione Lenin si occupa ancora tra il 1902-1903, partecipando all'elaborazione del programma del POSDR, dove si afferma la necessità di assicurare «l'istruzione generale e professionale obbligatoria e gratuita per tutti i ragazzi di ambo i sessi fino a sedici anni», il divieto di impiegare il lavoro dei fanciulli in età scolare e la limitazione dell'orario di lavoro degli adolescenti (sedici - diciotto anni) a sei ore.

Negli anni successivi Lenin si sofferma su questioni relative al rapporto tra la scuola e la religione, tra scuola, partiti e nazionalità, solo nel 1917, nei *Materiali per la revisione del programma del partito,* per la prima volta ricorre alla formulazione di istruzione politecnica, «istruzione gratuita e obbligatoria, generale e politecnica (che fa conoscere in teoria e in pratica tutti i rami principali della produzione) per tutti i ragazzi di ambo i sessi fino a 16 anni; uno stretto legame dell'insegnamento col lavoro sociale produttivo dei ragazzi»[28].

Concetti ribaditi nel marzo 1919, nel *Progetto di programma del P.C. (b.) R.,* e che andrebbero posti in relazione alle riflessioni condotte dallo stesso Lenin sulle teorie relative alla razionalizzazione dell'apparato produttivo, al «difficile» tentativo, successivo all'Ottobre, «di insegnare a noi stessi, di insegnare alle masse a costruire il comunismo con i mattoni capitalistici», di piegare ai fini del potere sovietico la scienza e la tecnica borghese[29].

---

[27] Lenin, *Perle della progettomania populista,* in M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. Marx, Engels, Lenin,* Roma, Armando Armando Editore, 1964, pp.165-166.
[28] M. A. Manacorda, *op. cit.,* , p. 192.
[29] Ivi, pp. 206 – 207.

La stessa tecnica posta a fondamento materiale della formazione politecnica e di cui è necessario appropriarsi con il proposito di svuotare del contenuto classista di fondo l'organizzazione scientifica del lavoro: la separazione tra direzione ed esecuzione.

Se in un primo intervento, *Sistema «scientifico» per spremere il sudore,* pubblicato sulla «Pravda» il 13 marzo 1913, Lenin esprimeva un giudizio estremamente critico verso il « "sistema" dell'ingegnere americano Frederick Taylor»[30], un anno dopo, sebbene la condanna non sia meno decisa il giudizio complessivo è più articolato. Scrive infatti nel marzo 1914, il

> sistema Taylor - senza che i suoi autori lo sappiano e contro la loro volontà - prepara il tempo in cui il proletariato prenderà nelle sue mani la intera produzione sociale e designerà le sue commissioni operaie per una razionale ripartizione e regolamentazione di tutto il lavoro sociale. La grande produzione, le macchine, le ferrovie, il telefono: tutto questo offre la possibilità di ridurre di quattro volte il tempo di lavoro degli operai organizzati, assicurando loro quattro volte più benessere di oggi[31].

Affermazioni che successivamente costituiranno il filo conduttore di un ragionamento sul taylorismo presente tanto nei *Quaderni sull'imperialismo* quanto nella *Variante iniziale dell'articolo " I compiti immediati del potere sovietico".*

---

[30] Lenin, *Sistema «scientifico» per spremere il sudore,* in Id. *Opere complete,* vol. XVIII, Roma, Editori Riuniti, 1966, p. 573.
[31] Id., *Il taylorismo asserve l' uomo alla macchina,* in Id., *Opere complete*, vol. XX, Roma, Editori Riuniti, 1966, p. 143.

È nel corso dell'esame del testo di Frank B. Gilberth, *Studio del movimento come incremento della ricchezza nazionale,* che Lenin giunge a mettere in evidenza quelli che considera alcuni progressi tecnici introdotti dal metodo Taylor: la graduale composizione del rapporto tra scuola e fabbrica, le evidenziate affinità tra le diverse professioni industriali, la crescente richiesta di giovani ed agili operai. Inoltre, la possibile standardizzazione delle professioni meccaniche fanno, secondo Lenin, «dello studio dei movimenti e della loro standardizzazione» un «magnifico esempio di progresso tecnico del capitalismo verso il socialismo»[32].

La semplificazione e la misurabilità del lavoro sembrano rappresentare, per Lenin, una tappa verso la generalizzazione del lavoro manuale; in questo senso Taylor prepara il momento in cui tutti vi prenderanno parte e, inoltre, l'organizzazione scientifica del lavoro rappresenta il presupposto tecnico alla creazione di un rapporto unitario tra lavoro produttivo generale e l'istruzione generale. In più, ed è quello che sembra interessare soprattutto Lenin, il sistema Taylor permette un notevole aumento della produttività del lavoro.

Negli stessi anni in cui lavora all'*Imperialismo*, Lenin scrive *Stato e rivoluzione* [33] e il taylorismo appare, proprio in ragione degli incrementi di produttività che permette, un elemento di razionalizzazione da acquisire in funzione della

[32] Id., *Opere complete,* vol. XXXIX, Roma, Editori Riuniti, 1971, pp. 129-130.

[33] L. Cortesi ha scritto che gli appunti preparatori di *Stato e rivoluzione* appartengono in gran parte alla seconda metà del 1916, cioè seguono immediatamente *L'imperialismo.* I due saggi vengono concepiti contemporaneamente e «tra l'uno e l'altro c'è un continuo riverbero» (L. Cortesi, *A proposito della "teoria economica di Lenin " e del leninismo,* in «Unità proletaria», dicembre 1981, p. 217).

creazione delle «basi economiche» per il passaggio ad altra realtà statuale, garantita dalla liberazione di tempo dal lavoro per la partecipazione alla direzione collettiva dello Stato[34]. Tale è per Lenin, nel 1917, il senso da dare alla modernizzazione sovietica, una tesi confermata nella *Variante iniziale dell'articolo "I compiti immediati del potere sovietico",* dove riafferma un'idea di sviluppo basata sul governo operaio del processo produttivo.

I sistemi di organizzazione del lavoro, sebbene creati dal capitalismo per accrescere lo sfruttamento, debbono essere assimilati e «rielaborati [...] per realizzare il nostro inventario e controllo nella produzione e [...] per elevare la produttività del lavoro»; la cui crescita è garantita dal sistema Taylor per effetto di un'organizzazione del lavoro infinitamente più elevata.

Pertanto risulta necessario

> introdurre in tutta la Russia il sistema Taylor e l'aumento scientifico americano della produttività del lavoro, unendo questo sistema alla riduzione dell'orario di lavoro, alla utilizzazione di nuovi metodi di produzione e di organizzazione del lavoro senza alcun danno per la forza-lavoro [...]. Anzi, l'impiego del sistema Taylor, giustamente diretto dai lavoratori stessi, se essi saranno abbastanza coscienti, sarà il mezzo più sicuro per una ulteriore e grandissima riduzione della giornata lavorativa obbligatoria per tutta la popolazione lavoratrice, sarà il mezzo più sicuro che ci permetterà di realizzare, in un periodo di tempo relativamente breve, l'obiettivo che si può esprimere all'incirca in questi termini: sei ore di lavoro fisico quotidiano

[34] Cfr. Lenin, *Stato e rivoluzione,* a cura di V. Gerratana, Roma, Editori Riuniti, 1970,p. 199.

e quattro ore di lavoro per l'amministrazione dello Stato per ogni cittadino adulto[35].

Ne *I compiti immediati del potere sovietico* la questione è tutta nello applicare quel tanto che vi è di scientifico e di progressivo nel sistema Taylor, nell'assimilazione, da parte della repubblica sovietica, «tutto ciò che vi è di prezioso tra le conquiste della scienza e della tecnica» nel campo dell'organizzazione del processo produttivo.

«La possibilità di realizzare il socialismo», in un paese arretrato e piegato dalla guerra, «sarà determinata appunto dai successi» che saranno conseguiti «nel combinare il potere sovietico e l'amministrazione sovietica con i più recenti progressi del capitalismo»[36]. In questo testo Lenin non fa più riferimento né alla riduzione dell'orario di lavoro né ad una direzione operaia del processo produttivo, la questione sembra diventare quella, in tempi non certo brevi, di crearne le premesse: «bisogna introdurre in Russia lo studio e l'insegnamento del sistema Taylor»[37], lavorare perché si sviluppi la capacità proletaria di «organizzare la produzione socialista»[38].

Ed anche in relazione a tali finalità che va posta la particolare attenzione con cui Lenin partecipa al dibattito e alle scelte in materia di politica scolastica. D'altronde allo stratega dell'Ottobre corre l'obbligo di elaborare una specifica

[35] Id., *Variante iniziale dell'articolo '"I compiti immediati del potere sovietic*o ", in Id., *Opere complete,* vol. 42 , Roma, Editori Riuniti, 1968, pp. 51-52.
[36] Id. *I compiti immediati del potere sovietico,* in Lenin, *Scritti economici,* a cura di U. Cerroni, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 657.
[37] Ivi, p. 658.
[38] Lenin, *Discorso al I Congresso dei Consigli dell'economia nazionale, in* op. cit. p. 663. L'intervento fu svolto il 26 maggio 1918

idea di educazione e di istruzione sovietica, in un partito, che a proposito di scuola, si richiama, nei primi documenti, ai principi democratici tradizionali, che il socialismo si vanta di poter, esso solo, applicare, dalla diffusione dell'istruzione, all'unicità della scuola di base, al laicismo, alla rottura del vecchio privilegio classista, all'autonomia scolastica, alla libertà educativa[39].

Nonostante il tono generico della discussione, lamentato dalla Krupskaja, ad un anno di distanza dalla presa del potere venne istituita la Scuola unica del lavoro (novennale, dagli 8 ai diciassette anni d'età); fondata sul principio dell'unità del «lavoro produttivo socialmente necessario [...] strettamente e organicamente legato con un insegnamento» che faccia chiarezza sulla concreta realtà storica.

Scuola unica del lavoro, gratuita e obbligatoria, suddivisa in due gradi: il primo per i fanciulli dagli 8 ai 13 anni (corso quinquennale) e il secondo dai 13 ai 17 anni (corso quadriennale). Il lavoro produttivo è assunto al fine favorire l'acquisizione da parte degli allievi della conoscenza delle diverse forme della produzione, «fino alle più alte». Se nel primo grado deve avere ancora un carattere artigianale, nel secondo deve essere lavoro agricolo e industriale nelle sue forme contemporanee. Il fine non deve essere l'addestramento ma la conoscenza dei processi produttivi[40], pertanto deve avere un carattere creativo, «libero dall'impiego della coercizione», «organizzato con criteri di pianificazione e di socialità» e allo stesso tempo connesso alla «vita circostante».

---

[39] Cfr., M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione,* vol. II, Roma, Armando Armando Editore,1965, p.8.

[40] Cfr. A.V., Lunaciarskij, *I principi fondamentali della scuola unica del lavoro,* in M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione,* vol. II, cit., p. 80.

Organo di autogoverno è il Collettivo scolastico, composto dall'insieme del personale e degli alunni, che elegge i propri rappresentanti in seno al Consiglio scolastico a cui partecipano delegati delle istituzioni sovietiche[41]. «L'insegnamento nella scuola unica del lavoro ha un carattere di cultura generale e politecnico in ambedue i gradi»[42] e la formazione dei suoi componenti deve svolgersi anche in ragione della partecipazione ai diversi aspetti del lavoro e della vita scolastica.

Ma il concetto di scuola unica non presuppone necessariamente la sua uniformità, posti alcuni rilevanti obblighi comuni, è riconosciuta un'ampia autonomia per rispondere alle inclinazioni degli studenti e alle specifiche esigenze della collettività in cui l'istituzione opera; pertanto dai 14 anni è prevista la ripartizione della scuola in indirizzi, che hanno in comune molti sistemi di conoscenze.

Il fare, l'osservare, l'indagare vengono assunti ad attività fondanti la didattica di tutta la scuola unica del lavoro, mentre l'«esposizione diretta deve occupare l'ultimo posto»[43]. La «lingua, la matematica, la storia, la geografia, la fisica, la chimica [sono] tutte le materie di studio che non soltanto consentono un metodo attivo di insegnamento, ma lo esigono»[44] .

Le materie, però, sono sostituite da un «sistema di conoscenze per "complessi"», saperi connessi tra di loro. La natura, il lavoro la società: dalle scienze naturali alla geografia, alla chimica ecc.; dalla struttura economica e produttiva della Repubblica dei soviet all'organizzazione del

[41] Cfr. *Ordinamento della scuola unica del lavoro,* in ivi, pp. 39- 44.
[42] Ivi, p. 43.
[43] A.V. Lunaciarskij, *I principi fondamentali della scuola unica del lavoro,* in M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione,* vol. II, cit., p. 81.
44 ivi, p. 80.

lavoro agricolo e industriale; dai quadri storici all'articolazione statale sovietica[45].

Una particolare attenzione è riservata all'insegnamento individualizzato al recupero dello svantaggio, nella consapevolezza che sia determinato non dall'insufficienza delle attitudini naturali ma dalle «cattive condizioni dell'ambiente domestico»[46].

I docenti sono chiamati a sistematizzare le esperienze, a sollecitare e favorire lo sviluppo degli interessi personali e delle libere attività (ricerche personali, composizioni, relazioni, modelli ecc.). Devono dirigere la libera ricerca e non sovrapporsi agli allievi; considerarsi commilitoni più anziani che assistono i più giovani individualizzando al massimo l'insegnamento secondo le finalità e le responsabilità di ogni allievo[47].

Lenin ribadisce, nel progetto di programma del Partito Comunista (bolscevico) Russo elaborato in occasione del Congresso del marzo 1919, la necessità di «istituire l'istruzione gratuita e obbligatoria generale e politecnica (che fa conoscere in teoria e pratica tutti i rami principali della produzione) per tutti i ragazzi dei due sessi sino ai 17 anni». Ma la difficoltà di collegare la formazione generale all'istruzione politecnica, l'impossibilità di realizzare quest'ultima nell'ambito di un'organizzazione del lavoro di carattere artigianale ed un certo spontaneismo pedagogico, rafforzano le posizioni di quanti sostengono la necessità, in un paese dotato di una struttura industriale debole e arretrata, di favorire lo sviluppo di capacità pratiche di lavoro, quindi di accelerare nella scuola i processi di professionalizzazione.

---

[45] cfr. M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione,* vol. II, cit., p. 75.
[46] Ivi, p. 85.
[47] Cfr. L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica,* Brescia, «La scuola» Editrice, 1953, p. 21.

A partire dal 1921, le necessità poste dall'avvio della ricostruzione, spinge all'abbassamento da nove a sette anni la durata dell'istruzione generale e politecnica, anticipando così la preparazione professionale. Sulla base della scuola settennale vennero creati gli istituti tecnici e, accanto alla Scuola unica del lavoro, vennero realizzate scuole di carattere professionale, come le Scuole dell'apprendistato di fabbrica e d'officina e quelle della gioventù contadina[48]. Il che di fatto accantonava il principio di unicità della scuola[49].

Sebbene consapevole più di ogni altro delle gravi difficoltà del momento, Lenin sollecitava a non «rinunciare al principio e alla immediata realizzazione *nella misura del possibile* di un'istruzione [...] politecnica», a «evitare una precoce specializzazione», ad estendere «in *tutte* le scuole tecniche professionali le *materie* di cultura generale»[50].

Compito della scuola di secondo grado è dare «falegnami, carpentiere, fabbri ecc.» dotati di «una vasta istruzione generale», di «un orizzonte politico» e «dei fondamenti (i rudimenti) dell'istruzione politecnica»[51]. Successivamente, nel febbraio 1921, precisa che «l'abbassamento del limite d'età per l'istruzione generale e politecnica da 17 a 15 anni»

[48] Cfr., M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione,* vol. II, cit., p. 10.
[49] La scuola unica del lavoro, obbligatoria, dopo il 1923 è così ridotta a sette anni e suddivisa in un 1° grado dagli 8 ai 12 anni (quinquennale), in un 2° grado 1° ciclo dai 12 ai 15 anni. Dopo il 1° grado è possibile accedere alle scuole tecnico-professionali, alle scuole di fabbrica e d'officina e alle scuole della gioventù contadina, nonché alle facoltà operaie (13-19 anni). Successivamente al 1° ciclo del 2° grado è consentito il passaggio agli tecnici (industriale, agrario, pedagogico, di medicina, delle arti, dell'economia) e ai corrispondenti istituti di istruzione superiore; mentre dopo 2° ciclo della scuola unica del lavoro si può accedere a tutti gli istituti di istruzione superiore.
[50] Lenin, *Osservazioni alle Tesi di Zadezda Kostantinovna,* in M. A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione. Marx, Engels, Lenin,* cit. p. 226.
[51] Ivi, p. 227.

è da considerare «esclusivamente come una necessità pratica temporanea causata dalla distruzione del paese in conseguenza della guerra» imposta dall'Intesa[52].

Il fatto educativo per Lenin rimane una delle premesse per consentire ai più un ruolo attivo nel processo di trasformazione delle strutture politiche e produttive del paese sovietico. Un'ulteriore testimonianza è data dalla *Prefazione* al libro di Stepanov sulla elettrificazione e dallo scritto incompiuto, *Un cucchiaio di fiele in un barile di miele*[53]; in quest'ultimo intervento si occupa del volume di O. A. Ermanski, *L'organizzazione scientifica del lavoro e il sistema Taylor,* un libro, ad avviso di Lenin,

> pienamente adatto come manuale obbligatorio per tutte le scuole professionali e per le scuole secondarie in generale. Imparare a lavorare è attualmente il compito principale della Repubblica dei soviet, un compito che riguarda tutto il popolo. Sopprimere interamente l'analfabetismo; non contentarsi in nessun caso e andare oltre a qualsiasi costo, facendo proprio tutto ciò che di veramente prezioso c'è nella scienza europea e americana: questo è il nostro primo compito fondamentale[54].

Nonostante la posizione di Lenin e i richiami ufficiali al concetto di istruzione politecnica, a partire dal 1927 tutti i

---

[52] Ivi, p. 228.
[53] Cfr. Lenin, *Prefazione* al libro di I.I. Stepanov, *L'elettrificazione della R.S.F.S.R. in relazione alla fase di transizione dell'economia mondiale,* in Id., *Opere complete,* vol. XXXIII, Roma, Editori Riuniti, 1970, pp. 221-222; Lenin, *Un cucchiaio di fiele in un barile di miele,* in *op. cit.,* pp. 335-336. Il primo testo è del 18 marzo 1922, il secondo è stato scritto tra la fine di agosto e l'inizio di settembre dello stesso anno.
[54] Lenin, *Un cucchiaio di fiele in un barile di miele,* in Id., *Opere complete,* vol. XXXIII, cit. p. 335.

mutamenti introdotti nel sistema scolastico accentuarono il peso della preparazione strettamente professionale; il lavoro, dichiarava la Krupskaja, «cominciò a dilagare nella scuola» nelle sue forme più immediate.

In opposizione alla politica staliniana sempre la Krupskaja nel 1930 osserva come la meccanizzazione della produzione crei «un fondamento comune che avvicina i diversi settori della produzione [e] i differenti procedimenti». In tal modo «la particolarità della produzione […] comincia a scomparire», ciò riduce il bisogno di creare specifiche professionalizzazioni e apre spazi all'«educazione di un operaio onnilateralmente sviluppato, che sappia essere contemporaneamente non solo esecutore, ma anche padrone della produzione»[55].

Convincimenti che non trovano alcun ascolto, nel 1934, infatti, si delinea una scuola articolata in elementare (quadriennale), al termine della quale si può accedere alle "Scuole della gioventù contadina" e alla "Scuola settennale di fabbrica e d'officina". In alternativa la media incompleta (settennale) per poi accedere agli istituti tecnici e la media completa (decennale) che prepara agli studi superiori[56].

---

[55] M. A. Manacorda, *Il Marxismo e l'educazione,* vol. II, cit., p. 109. A tale fine è «necessario - scrive la Krupskaja - che gli allievi abbiano comprensione della produzione nel suo complesso, conoscenza della direzione in cui va lo sviluppo della tecnica, che ci sia una capacità generale di lavorare su una qualsiasi macchina, che ci sia […], una cultura generale del lavoro, conoscenze generali dei materiali e così via» (ivi, p. 112). L'istruzione politecnica andava allargata alla struttura della fabbrica, ai differenti settori della produzione, alle qualifiche che si richiedevano in un'azienda, alle strutture delle macchine, alla storia dello sviluppo dei settori industriali, ai mezzi con i quali si mettevano in moto le macchine, alle condizioni igieniche, all'organizzazione del lavoro in generale, alla storia del movimento operaio (cfr. ivi, p. 113).
[56] Ivi, pp. 127-127.

Sul versante didattico, già a partire dal'27, vengono ripristinate le classi, in sostituzione dei gruppi, e i programmi al posto dei "complessi", mentre il metodo attivo e l'insegnamento individualizzato vengono ripudiati

Fu istituito un numero crescente di università, di scuole di ingegneria, per corrispondenza, corsi festivi e serali per adulti, con l'obiettivo di realizzare un sistema di istruzione rispondente alle esigenze di una moderna società industriale. Mentre viene meno il proposito di ricomporre il lavoro manuale e intellettuale, anzi l'organizzazione scolastica ben differenziata, sopra descritta, è rispondente ad una società stratificata e gerarchizzata.

L'ISTRUZIONE «INDUSTRIALE»

Ritornando al nesso tra istruzione e lavoro non va trascurata l'influenza che esercitò sui pedagogisti sovietici John Dewey[57], le prime traduzioni di alcune sue opere compaiono in Russia tra il 1907 (*School and Society*) e il 1915 (*How We Think*). Già noto, quindi, alla vigilia della rivoluzione, diventa, nel quadro della ricerca innovativa avviata dopo l'Ottobre, il pedagogista occidentale più conosciuto nel paese sovietico[58].

È nello scritto del 1899, *Scuola e società,* che rivolge particolare attenzione alla funzione che l'attività lavorativa svolge nei processi di apprendimento che si collocano nell'ambito dell'industrializzazione.

---

[57] Nell'estate del 1928 Dewey svolge un viaggio in Unione Sovietica, un'esperienza che si impegna a rendere pubblica scrivendo sei articoli per la rivista «New Republic» e che non fa che confermare le sue convinzioni intorno alla funzione fondamentale che l'educazione svolge per il progresso morale e sociale di un popolo.

[58] Cfr. G. Szpunar, *Dewey e la Russia sovietica. Prospettive educative per una società democratica,* Homolegens, Roma, 2009, pp. 53-54.

> Ogni qualvolta - scrive nel testo sopra citato - ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale [...]. Le modificazioni che sopravvengono nel metodo e nei programmi dell'educazione sono i prodotti della situazione sociale mutata, sono uno sforzo di andare incontro alle esigenze della nuova società che è in corso di trasformazione, non meno dei cambiamenti che si verificano nell'industria e nel commercio.

Il cambiamento «che adombra e persino controlla tutti gli altri, è quello industriale»[59] che tende ad estinguere l'organizzazione della produzione artigianale e familiare. Eppure nella «scuola troviamo che una delle più singolari tendenze del presente è quella di introdurre [...] il così detto lavoro manuale» di carattere artigianale[60]. Ma tali attività sono da intendere nel loro «significato sociale», sono da «considerare tipi di processi mediante i quali [...] si rendono familiari ai fanciulli certe primarie necessità della vita in comune» e i modi mediante i quali «queste esigenze sono state soddisfatte dalla crescente penetrazione e ingegnosità dell'uomo; [...] li dobbiamo considerare strumenti mercé i quali la scuola è destinata a diventare», un luogo di cooperazione sociale e produttiva[61], libero da ogni «pressione economica»[62].

«Lo scopo» della scuola è «lo sviluppo della capacità e dell'intelligenza sociale», queste occupazioni non devono proporsi di «conseguire maggiore perizia tecnica» ma l'«ap-

[59] J. Dewey, *Scuola e società,* Firenze, «La Nuova Italia editrice», 1949, pp. 2-3
[60] Cfr. ivi pp.7-8
[61] Cfr. ivi, p.10
[62] Ivi, p. 12

profondimento della conoscenza scientifica di materiali e processi naturali», devono sollecitare a «rivivere lo svolgimento storico dell'uomo»[63], sono da considerarsi come processi di arricchimento «controllati e illuminati da metodi scientifici»[64].

In *Democrazia e educazione* (1916), Dewey sottolinea come gli «imponenti processi industriali» abbiano «portato in primo piano […] i rapporti della scuola con la vita industriale»[65], quindi la necessità di mettere in contatto lo studente con i moderni processi lavorativi senza fare, però, «delle scuole un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva»[66]. Diversamente l'«educazione diventerebbe […] uno strumento per perpetuare inalterato l'ordine industriale attuale della società, invece di operare come un mezzo per la sua trasformazione»[67]. «Qualsiasi piano di educazione professionale che muova dal regime industriale quale esiste attualmente finisce col far proprie e perpetuare le divisioni e le debolezze di esso e col divenire in tal modo uno strumento di attuazione del dogma feudale della predestinazione sociale».

Per Dewey

> un'educazione che riconosca il pieno significato intellettuale della professione includerà lo studio storico dei presupposti delle condizioni attuali; la preparazione scientifica atta a dare intelligenza e iniziativa nella trattazione del materiale e dei

[63] Ivi, p. 13.
[64] Ivi, p. 17.
[65] J. Dewey, *Democrazia e educazione,* Firenze, «La Nuova Italia» Editrice, 1970[3], p. 403
[66] Ivi, pp. 404-405.
[67] Ivi, p. 406.

> mezzi di produzione; […] lo studio dell'economia, della politica, per portare il futuro lavoratore a contatto con i problemi del giorno […]. Soprattutto essa svilupperà la capacità di adattarsi ai mutamenti di situazione, in modo da impedire che i futuri lavoratori si assoggettino ciecamente a una sorte loro imposta[68].

Tutta l'attività di insegnamento/apprendimento ruota intorno a quell'«espressione assai metaforica» a cui Dewey dichiara di dare il «nome di "laboratorio"» e «non c'è ragione perché […] non debba comprendere anche l'officina», che tanto «nelle classi superiori della scuola elementare» quanto della «scuola media e del *college*» non deve essere l'occasione semplicemente per impartire un'abilità manuale ma fattore per la «conoscenza scientifica».

L'officina pertanto rientra nel «metodo di laboratorio», cioè di «un metodo sperimentale, di scoperta attraverso la ricerca, l'indagine, la prova, l'osservazione e la riflessione, processi tutti che domandano *attività* della mente piuttosto che mere capacità di assorbimento e di riproduzione»[69], il tutto al fine di creare le condizioni per «un controllo collettivo esercitato dal pubblico nel suo proprio interesse»[70].

Più in generale si può affermare che tutto l'impianto del pensiero deweyano si misura con la società industriale per favorire il controllo democratico; la stessa *Logica, teoria dell'indagine* (1938), come metodo generale di ricerca as-

---

[68] Ivi, pp. 408-409

[69] J. Dewey, *L'educazione come monastero, bottega o laboratorio,* discorso pronunciato alla Fondazione Barnwell il 4 febbraio 1932, in Id., *L'educazione di oggi,* Firenze, «La Nuova Italia» Editrice, 1950, pp. 304-307.

[70] Ivi, p.331n.

sunta a metodo didattico, si propone come un percorso di insegnamento e apprendimento rispondente ai bisogni posti da una società, quella industriale appunto, caratterizzata da mutamenti repentini che, per Dewey, l'individuo sociale è chiamato a governare.

La tensione a ricomporre l'attività manuale e quella intellettuale, si concretizza pertanto nell'«istruzione di laboratorio»[71], nella messa in opera di un metodo sperimentale e il lavoro manuale non è che un'occasione per lo studio e la ricerca, per promuovere comportamenti scientifici, responsabili, e cooperativi.

L'istruzione «industriale» di Dewey rappresenta un fattore costitutivo una nuova soggettività, un'individualità capace di ricongiungere se stessa agli altri, all'operare collettivo nella prospettiva di una costruzione sociale più che «pianificata (*planned*) pianificantesi (*planning*)»[72], oggetto di una permanente sperimentazione politica ed educativa che non può che alimentare ed essere alimentata dal nesso democrazia-educazione.

Pertanto se da un lato l'introduzione del lavoro produttivo nella scuola è il risultato di un rivolgimento storico-sociale, dall'altro mira a creare possibilità di ulteriori sviluppi e rivolgimenti e non a perpetuare lo stato di cose esistenti.

Un punto di vista che complessivamente evoca la riflessione gramsciana intorno alla scuola unitaria che contemperi

[71] Ivi,, pp. 304-307

[72] A. Visalberghi, *John Dewey,* «La Nuova Italia» Editrice, 1951, p. 3. «La differenza - scrive Visalberghi - che intercorre fra *planned society* ed una *continously plannig society* è stata così formulata dal Dewey: "La prima richiede disegni fissati imposti dall'alto e che pertanto si affidano alla forza, fisica, psicologica, per ottenere che ad essi ci si conformi. La seconda significa liberare l'intelligenza attraverso la forma più vasta d'interscambio cooperativo"» (ivi p. 3n.).

lavoro intellettuale e industriale al fine di una partecipazione ai processi decisionali attinenti la sfera politico-produttiva; sebbene altra sia la prospettiva e la cultura che alimenta il pensiero gramsciano in ordine all'esperienza scolastica e al principio educativo.

LA SCUOLA UNITARIA

A tale proposito è bene ricordare che mentre Lenin nel 1897, considerato l'«'attuale livello della tecnica e [il] presente stato delle conoscenze scientifiche», stabiliva l'inscindibilità di istruzione e lavoro produttivo, Labriola sosteneva la realizzazione di una «scuola schiettamente popolare» di «otto anni»[73] da considerarsi «distinta da qualunque altra maniera di scuole»[74].

Una posizione fatta propria dal Salvemini che, nel 1909, in merito all'articolazione delle scuole medie e in relazione alla composizione sociale della popolazione italiana, ipotizzava una «scuola popolare» avente fine in se stessa e «con indirizzo prevalentemente e intensamente pratico» per coloro che non potevano proseguire gli studi oltre i 13 e 14 anni. Una scuola popolare potenziata quindi, tra «una scuola di media cultura» e una «di alta cultura»[75].

[73] A. Labriola, *Lezioni di pedagogia,* in A. Labriola, *Scritti pedagogici,* a cura di N. Siciliani de Cumis, Torino, Utet, 1981,p. 556.
[74] Id., *Della scuola popolare,* in *op. cit.*, p. 507.
[75] G. Salvemini, *Scritti sulla scuola,* a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, p. 649. «Sono necessari […] nella società moderna tre tipi di scuole medie, che vanno tenute indipendenti più che sia possibile. Una scuola popolare per gli alunni che non possono proseguire gli studi al di là dei 13 o 14 anni, avente fine in se stessa, con indirizzo prevalentemente e intensamente pratico e utilitaristico. Una scuola di media cultura, per gli alunni, che hanno bisogno di dedicarsi prima dei 20 anni ad occupazioni immediatamente lucrative,

Soltanto dopo la prima guerra mondiale, nell'abito del movimento socialista italiano, si fa strada la tesi, sostenuta da Rodolfo Mondolfo, di una scuola media inferiore unica senza latino ma distinta in un indirizzo umanistico e professionale[76]. Un proposito distante da quella scuola unica del lavoro di cui si discuteva sulle pagine dell' «Ordine nuovo» settimanale e che si proponeva in relazione al governo dal basso dei mutamenti dell'organizzazione del lavoro industriale.

A tale proposito sull' «Ordine nuovo» Carlo Petri, nel novembre 1919, ipotizzava una specifica organizzazione scolastica rispondente all'auspicata democrazia dei consigli operai.

Per Petri, pseudonimo del comunista libertario Pietro Mosso, era la stessa società industriale a mostrare la direzione di sviluppo della nuova scuola. La crescente sussunzione della scienza al processo produttivo rende insostenibile la separazione della scuola dal lavoro, da riportare, invece, ad unità «nella produzione». Dai sette a quindici anni sarà necessaria una preparazione grammaticale, filologica, matematica e tecnica; successivamente «il novizio produttore continuerà insieme ad essere studente di un ramo specifico di scienza» e il lavoro dovrà combinarsi con lo studio, «tutti dovranno apprendere l'uno e l'altro». Bisognerà conseguire una «preparazione tecnica teorica e pra-

---

costituita da un primo periodo preparatorio e da un ultimo periodo di studi professionali specializzati aventi fine in se stessi. Una scuola di alta cultura, per gli alunni che possono rimanere improduttivi fino ai 22 o 24 anni e sono perciò destinati agli studi universitari, la quale sia diretta a selezionare le classi superiori e prepararle ai più elevati uffici mediante una rigida disciplina intellettuale e morale» (*ibidem*).

[76] Cfr. T. Tomasi, *Istruzione popolare e scuola laica nel socialismo riformista,* in T. Tomasi Ventura *et al., Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926),* Firenze, Sansoni Editore, 1892, pp. 25-25.

tica», le «matematiche applicate», le «teorie ed esperimenti speciali» andranno integrate con le «scienze sperimentali generali», con la «preparazione alle Lettere, Arti, Filosofia e Storia». È il tentativo di delineare un sistema educativo e formativo strutturato «sull'unificazione» con la produzione, in modo da «realizzare una concreta integrazione del lavoro manuale con l'intellettuale come corrispondenza di un bisogno generale»[77].

Sono evidenti gli echi del dibattito che si andava svolgendo in Russia, all'indomani dell'Ottobre, sulla scuola unica del lavoro e a cui il gruppo dell'Ordine nuovo è particolarmente attento. Sulla rivista torinese vengono pubblicati articoli di Bucharin, della Krupskaja e di Lunacărskij, di Rote Fahne sul sistema scolastico sovietico, sul politecnicismo e sull'aspirazione a «creare un tipo di uomo sviluppato in modo completo»[78].

Temi che Gramsci avrà modo di conoscere meglio durante il suo soggiorno in Urss tra il giugno del 22 e il novembre del'23, come dimostra una nota dei *Quaderni* dove fa esplicito riferimento ai temi della scuola trattati nell'opuscolo *Materiali per la revisione del programma di partito* [79].

Nonostante l'impegno politico-educativo che è uno degli elementi caratterizzanti la militanza politica prima del

[77] C. Petri, *La scuola,* in «L'Ordine Nuovo», 22 novembre 1919, pp. 209-210.
[78] Cfr. A. Gramsci, *Il problema della scuola,* in «L'Ordine Nuovo», 21 giugno 1919; sulla stessa rivista, il 30 agosto, viene pubblicato l'intervento di N. Bucharin, *Chiesa e scuola nella Repubblica dei Soviet*; di C. Petri, il 22 novembre, *Il sistema Taylor: la scuola*; il 17 gennaio 1920 di R. Fahne, *L'azione educativa del potere dei Soviet*; di P. Birukof, il 7 febbraio 1920, *I principi pedagogici della Russia dei Soviet*; il 19 giugno del 1920 della Krupskaia, *L'istruzione popolare*; il 20 novembre 1919 di Lunaciarsky, *L'istruzione professionale tecnica nella Russia dei Soviet.*
[79] Cfr. A. Gramsci, *Quaderni del carcere,* cit., p. 472.

carcere (dalla *Cronache torinesi* al «Grido del popolo», all'«Ordine Nuovo», alla proposta di una scuola per corrispondenza avanzata nel 1924 sull'«Ordine Nuovo» III serie), è nei *Quaderni* che Gramsci affronta in modo articolato il tema dell'organizzazione della scuola e della formulazione di un nuovo principio educativo in relazione alla nuova fase dell'«industrialismo».

«Scuola unica iniziale di cultura generale, umanistica, formativa, che contemperi giustamente lo sviluppo delle capacità di lavorare manualmente (tecnicamente, industrialmente) e lo sviluppo delle capacità del lavoro intellettuale»[80]. Scuola che non deve avere «scopi immediati»[81], «unitaria o di formazione umanistica (inteso questo termine di umanesimo in senso largo e non solo nel senso tradizionale) o di cultura generale, [che] dovrebbe proporsi di immettere nell'attività sociale i giovani dopo averli portati a un certo grado di maturità e capacità alla creazione intellettuale e pratica e di autonomia nell'orientamento e nell'iniziativa»[82].

In questa prospettiva tutta «la scuola unitaria è scuola attiva, sebbene occorra porre dei limiti alle ideologie libertarie»; alla «fase romantica» della scuola attiva deve subentrare la «fase "classica", razionale, trovare nei fini da raggiungere la sorgente naturale per elaborare i metodi e le forme».

La «scuola creativa» è assunta a «coronamento», se «nella prima fase [nel primo grado elementare] si tende a disciplinare, quindi a livellare, a ottenere una certa specie di "conformismo" che si può chiamare "dinamico"; nella fase creativa, sul fondamento raggiunto di "collettivizzazione"

[80] Ivi, p. 1531.
[81] Ivi, p. 1546.
[82] A. Gramsci, *Quaderni del carcere,* cit., p. 1534.

del tipo sociale, si tende ad espandere la personalità». Così con l'espressione scuola creativa Gramsci indica «una fase e un metodo di ricerca e di conoscenza»:

> l'
> apprendimento avviene per uno sforzo spontaneo e autonomo del discente, e [...] il maestro esercita solo una funzione di guida amichevole [...]. Scoprire da se stessi; senza suggerimenti e aiuti esterni, una verità è creazione, anche se la verità è vecchia, e dimostra il possesso del metodo; indica che in ogni modo si è entrati nella fase della maturità intellettuale in cui si possono scoprire verità nuove. Perciò in questa fase l'attività scolastica fondamentale si svolgerà nei seminari, nelle biblioteche, nei laboratori sperimentali; in essa si raccoglieranno le indicazioni organiche per l'orientamento professionale»[83].

Una scuola il cui fine non si precisa semplicemente nel condurre «il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale» ma di formarlo, nel frattempo, «come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige»[84].

Ma il tema della scuola unitaria e del nuovo principio educativo non è che parte della questione più complessiva avanzata da Gramsci di una rivisitazione del marxismo, da liberare, secondo le indicazioni del «più grande teorico moderno della filosofia della praxis»[85], dalle curvature econo-

[83] Ivi, pp. 1536-1538
[84] Ivi, p. 1547.
[85] Lenin, secondo Gramsci, operando sul terreno politico, non lasciandosi irretire in una prassi che è avvicinarsi al fare delle cose, aveva aperto la strada alla riformulazione della filosofia della prassi, alla fondazione di una *Weltanschauung* libera da ogni residuo meccanicistico e deterministico, specifico delle diverse versioni del marxismo di fine Ottocento. Lenin è il «più grande teorico moderno della filosofia

micistiche e oggettivistiche. Il fattore educativo è assunto a uno degli elementi di saldatura tra la sfera produttiva e quella intellettuale e morale, per la sua aspirazione ad articolarsi in un sistema di istruzione e formazione in grado di operare in direzione di una ricomposizione tra ricerca e produzione, tra lavoro industriale e intellettuale.

A tale scopo per Gramsci si tratta di unificare i vari tipi di organizzazione culturale esistenti, « integrando il lavoro accademico tradizionale, che si esplica prevalentemente nella sistemazione del sapere passato o nel cercare di fissare una media del pensiero nazionale come guida dell'attività intellettuale, con attività collegate alla vita collettiva, al mondo della produzione e del lavoro». Va stabilita una stretta collaborazione tra i diversi organismi culturali e le «Università […], così come con tutte le scuole superiori», con lo scopo «di ottenere una centralizzazione e un impulso della cultura nazionale», per «fare avanzare le capacità individuali della massa popolare». Inoltre lo «schema di organizzazione del lavoro culturale secondo i principi della scuola unitaria, dovrebbe essere sviluppato in tutte le sue parti accuratamente e servire di guida nella costituzione anche del più elementare e primitivo centro di cultura, che dovrebbe essere concepito come un embrione e una molecola di tutta la più massiccia struttura»[86].

Ma un tale proposito configura la ricerca intorno ad un nuovo principio educativo che sembra precisarsi, nelle

della praxis, nel terreno della lotta e dell'organizzazione politica, con terminologia politica, ha in opposizione alle diverse tendenze "economicistiche" rivalutato il fronte della lotta culturale e costruito la dottrina dell'egemonia come completamento della teoria dello Stato-forza e come forma attuale della dottrina quarantottesca della "rivoluzione permanente"» (ivi, p. 1235).

[86] Ivi, p.1538- 1539.

sue linee essenziali, nell'assunzione dell'educazione tecnica, «strettamente legata al lavoro industriale», a base di un nuovo intellettualismo tendenzialmente di massa che «dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica - scienza e alla concezione umanistica storica», che consente l'acquisizione di competenze politiche e dirigenti, quindi non solo tecnico -specialistiche[87]. Il che sullo specifico terreno del processo di insegnamento e apprendimento implica, tra l'altro, «esporre, criticare e inquadrare le "idee scientifiche"» ma anche cogliere «le loro ripercussioni sulle ideologie e sulle concezioni del mondo»[88].

Anche su questa base si può realizzare quella che Gramsci chiama «tendenza democratica», il «far coincidere governanti e governati […], assicurando a ogni governato l'apprendimento gratuito della capacità tecnica generale necessaria al fine»[89], quindi «un tipo di scuola che educhi le classi strumentali e subordinate a un ruolo dirigente nella società, come complesso e non come singoli individui» [90].

Non è certo un astratto democraticismo ma il tentativo di dare corpo teorico all'esigenza, maturata fin dagli anni immediatamente successivi al primo conflitto mondiale, di misurarsi anche sul piano educativo con la nuova fase industriale nella prospettiva, già sostenuta dal «gruppo dell'"Ordine Nuovo"», di «"un americanismo"» accetto «alle masse operaie»[91].

Accettazione che non va interpretata come consenso passivo ai processi di razionalizzazione industriale, d'altronde,

[87] Cfr. ivi, p. 1551.
[88] Ivi, p. 516.
[89] A. Gramsci, *Quaderni del carcere,* cit., pp. 1547-1548.
[90] Ivi, p. 1183.
[91] Ivi, p. 2146

scrive Gramsci in *Americanismo e fordismo,* un'«analisi accurata della storia italiana prima del '22 e anche prima del '26» non può non giungere alla «conclusione obiettiva che proprio gli operai sono stati i portatori delle nuove e più moderne esigenze industriali» ma «le affermarono strenuamente a modo loro»[92]. Ed è alla luce di questi richiami all'esperienza del movimento consiliare torinese che si può cogliere il senso di un «esigenza tecnica [...] pensata concretamente separata dagli interessi della classe dominante, […] ma unita con gli interessi della classe ancora subalterna»[93].

Ricomposizione di lavoro manuale e intellettuale, di ricerca e produzione, di cultura tecnico-scientifica e storia, autodisciplina intellettuale e autonomia morale, sono gli elementi che orientano la ricerca di un nuovo principio educativo da porre in relazione al nuovo ordine industriale, nei termini di cui si diceva, in funzione della realizzazione del tessuto culturale necessario ad una democrazia interessata all'insieme dei processi tecnico-produttivi e politici.

[92] Ivi, p. 2156
[93] Ivi, p. 1138

SABINA SPIELREIN, LA PSICOANALISI E L'ASILO SPERIMENTALE DI MOSCA: UNA COMBINAZIONE DI FOTOGRAMMI DA RIMETTERE A FUOCO

DI ADRIANA SALVIATO

"Non è da tutti catturare la vita
non disprezzate chi non ce la fa"
Angelo Branduardi, Domenica e lunedì

Da qualche tempo sta riemergendo l'interesse storico e scientifico per la figura di Sabina Spielrein, una straordinaria quanto sfortunata psicoanalista russa vissuta a cavallo dei secoli XIX e XX. Il merito di questa riscoperta è dovuto anche al successo dei film "*Prendimi l'anima*" del regista Roberto Faenza e "*A Dangerous Method*" di David Cronenberg, grazie ai quali la giovane russa è diventata familiare ad un pubblico più vasto ed eterogeneo rispetto alla cerchia di studiosi e appassionati di storia della psicoanalisi[1].

La pellicola "*Prendimi l'anima*" del regista italiano Roberto Faenza risale al 2003 e, sebbene sia stata definita da buona parte della critica cinematografica e dallo stesso cineasta un'opera biografica frutto della consultazione di fonti storiche autentiche ed inedite[2], si concentra prevalentemente

[1] Va precisato che nel 2002 è uscito il film documentario *My Name was Sabina Spielrein* della regista tedesca Elizabeth Marton. Salvo alcuni brevi frammenti scaricabili dal web, la pellicola non è stata distribuita in Italia; per tale ragione non si è ritenuto opportuno farne oggetto di trattazione e confronto con le altre due produzioni.
[2] Roberto Faenza, *Prendimi l'anima*, Roma, Arcana, 2003 – sceneggiatura.

sulla ricostruzione della relazione d'amore che la Spielrein visse con Carl Gustav Jung – il futuro caposcuola della psicologia analitica – correndo così il rischio di appiattire la protagonista a stereotipo di ingenua fanciulla in balìa delle proprie emozioni. Vengono inoltre illustrati come fatti storici diversi episodi riconducibili più alla licenza artistica del regista che a fatti realmente accaduti, episodi il cui contenuto si chiarirà nel corso di questa breve riflessione[3].

Se all'opera del regista italiano va senz'altro il merito di possedere una narrazione intima e delicata che incoraggia lo spettatore a volerne capire di più anche sulla nascita della psicoanalisi e sui suoi padri fondatori, lo stesso non accade per il film "*A Dangerous Method*" del cineasta canadese David Cronenberg[4], dove il ruolo della Spielrein rimane secondario rispetto alla pur avvincente disputa intellettuale Freud-Jung. La giovane russa viene ritratta come una mera vittima delle crisi psicotiche di cui realmente sofferse, ma queste ultime sembrano esibite più per compiacere il cammeo dell'attrice che per rappresentare la sofferenza mentale della futura scienziata, mentre nell'ambito dell'immancabile relazione con Jung, la co-protagonista è parte di un quadro erotico piuttosto morboso e di scarso aiuto alla comprensione generale del film.

[3] Ad esempio l'ambientazione dell'Asilo Sperimentale moscovita, al quale peraltro si attribuisce un forte contributo scientifico e operativo da parte della Spielrein, viene ricreato in un contesto di totale abbandono e degrado sociale, mentre in realtà l'ampio edificio è a tutt'oggi perfettamente conservato e si trova nell'area centrale della città. Negli anni postrivoluzionari il palazzo è stato abitato anche dallo scrittore e drammaturgo russo Maksim Gor'kij (1868-1936). Cf. Luciano Mecacci, *Casa Rjabusinskij. L'Asilo Psicoanalitico di Mosca negli anni Venti*, «Psicologia Contemoporanea», 147, 1998.

[4] David Cronenberg, *A Dangerous Method*, 2011 – film.

Da un punto di vista strettamente storico, quindi, le due pellicole tracciano un profilo biografico di Sabina Spielrein piuttosto impreciso, mentre il contributo scientifico che la giovane russa seppe imprimere al nascente movimento psicoanalitico è pressoché assente.

Del resto non è certo compito primario dell'arte cinematografica salvare la verità storica dall'oblio. Sta di fatto che dopo la *quasi accidentale scoperta*, nel 1977, di importanti documenti personali di Sabina Spielrein e la loro successiva pubblicazione nel 1980, in un saggio che rimane ancor oggi un punto di riferimento sulle origini della psicoanalisi e dei rapporti intercorsi fra Jung, Freud e Sabina Spielrein[5], gli studi su quest'ultima hanno ripreso vigore solo alla fine degli anni '90 del secolo scorso, arricchendo il dibattito nel campo delle scienze psicologiche e pedagogiche di un tassello mancante.

Alla luce di tutto ciò, e rimanendo nel solco del linguaggio cinematografico, si può dire che è finalmente possibile ritoccare a ragion veduta alcuni fotogrammi della vita e del pensiero della Spielrein conferendole colori più nitidi e qualche primo piano in più, mutando inevitabilmente la prospettiva e le sfumature di altri protagonisti.

---

[5] Il saggio in questione è quello di Aldo Carotenuto, *Diario di una segreta simmetria. Sabina Spielrein tra Jung e Freud*, Roma, Astrolabio, 1980. Sulle circostanze più o meno accidentali della scoperta-riscoperta della raccolta documentaria di Sabina Spielrein (i.e. parte del suo diario personale degli anni 1909-1912 e alcune decine di lettere della corrispondenza tenuta con Freud e con Jung fra il 1909 e il 1923) rimando soprattutto a Mireille Cifali, *Une femme dans la psychanalyse. Sabina Spielrein: un autre portrait*, «Le Bloc-Notes de la psychanalyse», 8, Genève, 1988 e alla *Prefazione* di Coline Covington, in *Sabina Spielrein. Una pioniera dimenticata della psicoanalisi*, a cura di Coline Covington e Barbara Wharton, Milano, Vivarium, 2007.

DALLA CLINICA PSICHIATRICA ALLE AULE UNIVERSITARIE DI MEDICINA

All'inizio del Novecento la clinica psichiatrica universitaria di Burghölzli, nei pressi di Zurigo, rappresentava un centro di eccellenza per il trattamento delle malattie mentali noto a livello europeo.[6] In questa sede la sera del 17 agosto 1904 viene ricoverata, appena diciannovenne, Sabina Spielrein sofferente di numerosi disturbi psicofisici che oggi definiremmo di ordine psicotico: "*La pz. ride e piange in uno strano modo misto, compulsivo. Presenta un'enorme quantità di tic: ruota la testa a scatti, mostra la lingua, contrae le gambe. Si lamenta per un terribile mal di testa* […]"[7].

Dalla documentazione clinica di allora, in cui la giovane viene diagnosticata come isterica, emergono numerose informazioni sul suo passato e sull'ambiente familiare: nata il 7 novembre 1885 a Rostov sul Don, una cittadina russa nei pressi del Mar Nero, è la primogenita di una benestante famiglia di religione ebraica. Cresce in un contesto familiare anaffettivo, autoritario e violento, tanto da far sospettare qualche disturbo nevrotico anche a carico dei genitori. Il padre, in particolare, la picchiava e la umiliava, pretendendo in cambio comportamenti di assoluta deferenza: "[Il padre] *le dice cose offensive* […] *l'ha picchiata e lei in risposta doveva baciargli la mano.* […] *l'ha*

[6] Sull'evoluzione degli orientamenti clinici del Burghölzli cf. Henri F. Ellenberger, *La scoperta dell'insconscio. Storia della psichiatria dinamica*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976, pp. 336 ss.

[7] Le annotazioni sono tratte dalla cartella clinica della Spielrein riportata in C. Covington e B. Wharton, *Sabina Spielrein. Una pioniera* cit., pp. 159 e ss. Si veda anche Marina Malgherini, *Sabina Spielrein, a occhi chiusi*. in *Psicoanaliste. Il piacere di pensare*, a cura di Patrizia Cupelloni, Milano, FrancoAngeli, 2012.

picchiata più volte fino a 11 anni sulle natiche nude, a volte di fronte ai fratelli"[8].

L'istruzione era ritenuta prioritaria nella vita dei figli, tanto che in famiglia era obbligatorio parlare una lingua diversa dal russo a seconda dei giorni della settimana! Non è un caso, quindi, che durante il ricovero al Burghölzli la giovane fosse in grado di esprimersi in perfetto tedesco, così come è indubbio che le sue notevoli qualità intellettuali e la sua personale sensibilità facilitassero la "guarigione" da quell'insieme di disturbi che l'accompagnavano dall'infanzia e che oscillavano dall'anoressia ai pensieri ossessivi, dai comportamenti nevrotici nella defecazione ai deliri a sfondo mistico. A tale proposito è sorprendente pensare che nonostante il progressivo aggravamento dei suoi sintomi, a 18 anni Sabina Spielrein fosse in grado di ottenere la maturità liceale con il minimo impegno e vincendo addirittura una medaglia di merito.

In Sabina il forte interesse per lo studio, soprattutto in campo scientifico, si alternava all'ossessione mistica ed è ipotizzabile che ciò dipendesse dall'influenza esercitata su di lei dalla figura materna. La madre, infatti, proveniva da una nota famiglia di rabbini e impartì alla figlia una severa educazione religiosa, nonostante gli studi giovanili in medicina le avessero permesso un notevole livello di emancipazione culturale che le consentirono addirittura di esercitare la professione di dentista, attività del tutto anomala per una donna dell'epoca. Quanto alle ossessioni mistiche di Sabina, la sua cartella clinica riporta che

> dall'età di 7-8 anni la pz. iniziò a parlare con uno spirito. […] Da bambina era molto religiosa e pregava molto. Dopo un po'

[8] C. Covington e B. Wharton, *Sabina Spielrein. Una pioniera* cit., p. 160.

> Dio le rispose nella forma di una voce interiore che parlava più attraverso i suoi sentimenti che non con frasi chiare. Tuttavia le sembrava che quella voce interiore le parlasse in tedesco. […] Gradualmente iniziò a pensare che quella voce non fosse Dio, ma un angelo mandatole da Dio perché lei era una persona fuori del comune […] Spesso le sembrava di comprendere il senso delle parole prima che venissero pronunciate"[9].

Il ricovero in clinica dura poco meno di 10 mesi[10] e in questo lasso di tempo le sue condizioni migliorano progressivamente. Di sicuro l'allontanamento dal contesto familiare giocava un notevole ruolo nel ristabilimento del suo equilibrio[11], così come l'indulgenza e la complicità che i medici seppero usare nei confronti di piccole monellerie aiutarono la paziente a dissolvere qualche fantasma interiore e ad abbandonarsi a qualche leggerezza adolescenziale:

> Si diverte a mettere degli ostacoli nel corridoio del reparto (panche ecc.) affinché lo scrivente [*Bleuler*] debba scavalcarli, le piace quando lui lo fa. […] Oppure fa dei piccoli buchi nei

[9] *Ivi,* pp. 163 ss.
[10] Sabina Spielrein rimane al Burghölzli dal 17 agosto 1904 al 1° giugno 1905 e viene dimessa con una diagnosi di miglioramento.
[11] In una lettera che Eugen Bleuler –allora direttore del Burghölzli - scrisse di persona al padre della Spielrein viene comunicato senza mezzi termini che "Noi [*medici psichiatri*] sconsigliamo vivamente un ritorno in Russia di lunga durata, e anche un ritorno in famiglia prima che abbia cominciato gli studi [*Sabina Spielrein voleva iscriversi a medicina*] sarebbe secondo noi fortemente contro indicato. Sua figlia ha bisogno di sviluppare autonomia e fiducia in se stessa e perciò deve rimanere sgombra da qualsiasi ansia emotiva per la sua famiglia e da tutti gli aspetti restrittivi della vita famigliare. Questo è ottenibile soltanto se lei passerà un certo tempo in un ambiente nuovo e diverso, dove possa dedicarsi totalmente a un'attività che la assorba." C. Covington e B. Wharton, *Sabina Spielrein. Una pioniera* cit., p. 182.

fazzoletti bruciandoli con una candela. Inventa delle canzoni sui medici della clinica che non riesce a cantare per il gran ridere[12].

Tuttavia è l'applicazione sperimentale di un nuovo strumento terapeutico - la cosiddetta "cura della parola" - ad aver rappresentato il reale punto di svolta nel miglioramento dello stato di Sabina Spielrein e ad averla consegnata alla storia come la prima paziente sottoposta alla tecnica psicoanalitica di Freud[13]. A condurre tale sperimentazione fu C.G. Jung, all'epoca giovane e promettente psichiatra del Burghölzli, che da qualche anno conduceva sulle pazienti isteriche degli esperimenti di "libera associazione di idee" nel tentativo di spiegare i meccanismi che legano la memoria, l'immagine e la rimozione. Insoddisfatto dei risultati fino ad allora raggiunti, Jung interviene sulla Spielrein con colloqui di "tipo freudiano"[14]. Nell'arco di qualche mese molti dei sintomi regrediscono e la giovane paziente sembra potersi dedicare con serenità agli studi scientifici e a piccoli esperimenti all'interno della clinica[15].

Nonostante l'ottimismo dei protagonisti, non va dimenticato che si trattava pur sempre dei *primordi* dell'analisi freudiana il cui principio risiedeva nella convinzione che ba-

[12] *Ivi,* p. 172.
[13] *Ivi*, pp.199-237; John Kerr, *Un metodo molto pericoloso*, Frassinelli, 1992, pp. 76 ss.
[14] All'epoca Jung aveva una conoscenza puramente teorica della psicoanalisi e limitata alla sola lettura de "*L'interpretazione dei sogni*" di S. Freud.
[15] Il 13 febbraio 1905, dopo 6 mesi di permanenza al Burghölzli, E. Bleuler scrive alla madre di Sabina che la figlia "Si dedica per molte ore al giorno a studi scientifici. I sintomi isterici sono ampiamente assenti e di conseguenza si può ritenere che sia guarita." C. Covington e B. Wharton, *Sabina Spielrein. Una pioniera* cit., p. 182. Verrà invece dimessa circa 4 mesi dopo con una diagnosi di miglioramento. *Ivi*, p.155.

stasse il semplice fluire delle parole e la guida del terapeuta perché avesse luogo una sorta di "catarsi", una liberazione dalla propria sofferenza interiore. Il percorso di scoperta e affermazione della psicoanalisi non fu così lineare e molto doveva ancora accadere in termini di scoperte, errori e lacerazioni interpersonali. Nondimeno questi sperimentatori stabilirono un nuovo approccio con le parole del malato e con il malato stesso. E il nuovo punto di partenza sarebbe stato che *anche* il paziente aveva una sua verità da far conoscere[16].

1911: L'ANNO DEL RISCATTO E LA SUCCESSIVA RICERCA DELLA PROPRIA STRADA

Sabina Spielrein impiega gli anni successivi alle dimissioni dal Burghölzli negli studi in medicina presso l'università di Zurigo e proseguendo privatamente come paziente esterna il percorso di analisi già avviato con Jung. Sono anche gli anni in cui - anche a causa della complessità del transfert e del controtransfert creatosi tra paziente e terapeuta - si consuma la loro storia d'amore su cui molto si è scritto e non sempre con l'intenzione di approfondire in una cornice analitica le ragioni che li aveva condotti a quel punto.

Superata la fase critica, nella primavera del 1911 la Spielrein porta a termine gli studi universitari e tramite la super-

[16] "Gli insegnanti di psichiatria si interessavano non di quello che il paziente avesse da dire, ma piuttosto della diagnosi, dell'analisi dei sintomi, di statistiche. Dal punto di vista clinico – che era quello allora prevalente – la personalità umana del paziente, la sua individualità, non aveva alcuna importanza. […] grazie al mio lavoro con i pazienti mi sono reso conto che le idee ossessive le allucinazioni contengono un nocciolo significativo. Nascondono una personalità, la storia di una vita, speranze e desideri." Carl Gustav Jung, *Ricordi, sogni, riflessioni*, Milano, Rizzoli, 1978, pp. 152 ss.

visione dello stesso Jung si specializza in psichiatria scrivendo una tesi che verrà in seguito riconosciuta come "il primo lavoro a orientamento psicoanalitico scritto da una donna"[17].

A pochi mesi dalla laurea si trasferisce da Zurigo a Vienna per cercare di entrare in analisi con Freud e per seguire in prima persona gli sviluppi della psicoanalisi e anche in questa sede ottiene notevoli successi e riconoscimenti: l'11 ottobre 1911 partecipa al Convegno della Società Psicoanalitica di Vienna, viene accolta come membro nella medesima Società e segnalata quale seconda donna medico aderente.[18] Poche settimane dopo, nel novembre 1911, in uno dei famosi incontri del mercoledì che si tenevano a casa di Freud, presentò il suo lavoro "*La distruzione come causa della nascita*". Pur subendo forti critiche, in quanto i contenuti del lavoro venivano ritenuti troppo *junghiani,* alcuni dei concetti di base proposti dalla giovane russa furono ripresi dallo stesso Freud 9 anni dopo nel saggio "*Al di la del principio di piacere*".

A soli 26 anni, questa giovane seguace freudiana aveva riscattato il proprio marchio di degenerata sottoponendosi ad una lunga analisi in un'epoca in cui la maggioranza dei suoi stessi colleghi ne rimaneva estranea; discuteva con i massimi teorici della psicologia del profondo da pari a pari; si era fatta strada in un mondo scientifico ancora tutto declinato al maschile senza essere figlia, moglie o parente di nessuna personalità importante e, non ultimo, si distingueva come teorica della psicoanalisi. Nonostante i risultati ottenuti fino a questo momento, andrà alla continua ricerca di un luogo

[17] M. Malgherini, *Sabina Spielrein, a occhi chiusi,* cit., p. 72. Il titolo della tesi era "*Il contenuto psicologico di un caso di schizofrenia (dementia precox)*".
[18] La prima ad essere accettata nella Società Psicoanalitica di Vienna era stata Margarethe Hilferding l'anno precedente.

fisico e di un ambiente intellettuale dove sviluppare il suo pensiero di matrice freudiana, ma nel tentativo di autoaffermarsi condurrà una vita piuttosto erratica trasferendosi da una città europea all'altra, spesso incalzata dalle difficoltà economiche.

Fecero eccezione gli anni trascorsi a Ginevra tra la fine del 1920 e il 1923, poiché furono un periodo decisamente fertile tanto a livello di produzioni teoriche quanto sul piano del sostegno esterno. Sembra infatti che il soggiorno della Spielrein in quella città fosse stato sostenuto economicamente da Freud e da una sua ristretta cerchia di collaboratori con l'obiettivo di diffondere il movimento psicoanalitico all'interno dell'Istituto Jean-Jacques Rousseau[19]. Dal canto suo tale centro di ricerca – fondato nel 1912 da Edouard Claparède e Pierre Bovet - stava per diventare il punto di riferimento di tutta la moderna pedagogia europea e ciò si incontrava pienamente con gli interessi scientifici della Spielrein che nel frattempo si erano indirizzati verso la psicoanalisi infantile. La Spielrein collaborò con l'istituto svolgendo numerose attività didattiche e seminariali su tematiche psicoanalitiche e sull'educazione infantile. Si dedicò alla professione terapeutica supervisionando futuri analisti e si impegnò anche sul versante teorico pubblicando oltre dieci saggi di psicoanalisi infantile[20].

Ma ancora una volta, nonostante i molteplici incarichi e la più che consolidata autorevolezza scientifica, non era in grado di mantenere un'esistenza dignitosa con le sole fatiche della sua professione[21].

[19] J. Kerr, *Un metodo molto pericoloso* cit., pp. 585 ss.
[20] *Ivi*, pp. 587 ss.
[21] Fino ad allora Sabina Spielrein aveva potuto contare sul sostegno economico parentale (proveniva infatti da una famiglia ebrea bene-

L'ASILO SPERIMENTALE DI MOSCA TRA STORIA E LEGGENDA

Nel 1923, anno in cui la Spielrein si trasferisce da Ginevra a Mosca, l'Asilo Sperimentale *Detski Dom* sta già percorrendo la sua fase discendente e risulta pertanto errato attribuire all'analista qualsivoglia ruolo o merito nella fondazione di tale istituto.

L'asilo era invece stato fondato nel 1921 da Vera Schmidt, una pedagogista russa di formazione freudiana che - in coerenza con i nuovi valori culturali postrivoluzionari – desiderava contribuire alla formazione del cosiddetto "uomo nuovo sovietico" a partire da un modello di educazione infantile antiautoritaria il cui fine ultimo doveva essere l'educazione alla libertà[22].

L'istituto, inizialmente sovvenzionato con fondi pubblici, accoglieva bambini di tutte le classi sociali, tanto normodotati quanto disabili e con un'età compresa tra 1 e i 5 anni.

Questi bambini venivano sottoposti a percorsi educativi innovativi basati sulle conoscenze psicoanalitiche allora disponibili e ciò presupponeva, negli adulti, il riconoscimento di alcuni fondamentali nodi teorici come l'esistenza dell'inconscio e - aspetto ancor più arduo da accettare - l'esistenza di una sessualità infantile alla continua ricerca di piacere da convogliare verso meccanismi di sublimazione anziché verso processi di rimozione. In tal modo, quanto minori fossero state le tendenze pulsionali infantili rimosse, tanto maggiore sarebbe diventata

stante) ma con l'avvento della Rivoluzione d'Ottobre i genitori furono espropriati della maggior parte dei loro beni.

[22] Giuseppe Leo, a cura di, *Vera Schmidt. Scritti su psicoanalisi infantile ed educazione*, Edizioni Frenis Zero, 2014; Alberto Angelini, a cura di, *Pionieri dell'inconscio in Russia*, Napoli, Liguori, 2002.

la possibilità di crescere un bambino disinibito, tendenzialmente poco ansioso e dunque più consapevole e libero[23].

I principi pedagogici che derivavano da tale approccio teorico non erano certo meno avveniristici: la Schmidt raccomandava agli educatori una relazione con il bambino basata sulla fiducia e una certa sobrietà nelle manifestazioni affettive come le tenerezze o le carezze [*sic*].

Erano inoltre vietate le punizioni, i rimproveri ma anche le lodi, poiché - secondo la pedagogista russa – era necessario

> valutare sempre e solo il risultato oggettivo dell'agire infantile e non il bambino in se stesso. Qualifichiamo per esempio come molto bella la casa costruita da un bambino, senza perciò lodare il bambino stesso. Oppure facciamo notare all'aggressore, in occasione di una lite, il dolore inflitto all'avversario, senza per questo rimproverarlo[24].

Per essere in grado di adottare il giusto comportamento di fronte alle pulsioni infantili, ogni operatrice doveva ricevere una formazione specifica ed era inoltre invitata ad effettuare un'analisi personale, ma se nonostante gli sforzi compiuti qualche educatrice *non dovesse riuscire a guardare senza fastidio e senza disgusto le manifestazioni sessuali infantili, la cosa migliore per lei sarebbe* [stata] *quella di rinunciare alla sua professione*"[25].

Com'è intuibile, l'Asilo Sperimentale ebbe vita breve.[26] Già dai mesi successivi all'apertura, le istituzioni pubbliche

[23] Giuseppe Leo, a cura di, *Vera Schmidt*, cit. pp. 54 ss.
[24] *Ivi*, p. 62.
[25] *Ivi*, p.66 e 67.
[26] Inaugurato nell'agosto del 1921, venne chiuso definitivamente nella primavera del 1924.

e accademiche che avrebbero dovuto tutelarlo ne sospesero i finanziamenti e lo sottoposero a continue e mortificanti ispezioni, mentre a livello di opinione pubblica i detrattori di tale esperienza condussero una violenta campagna scandalistica sostenendo che i bambini venivano sottoposti a pratiche pornografiche e ad abusi sessuali. Di fatto era il segnale che gli entusiasmi della prima fase postrivoluzionaria erano stati sconfitti e dovevano ora cedere il passo ad un puritanesimo pedagogico patriottico e impermeabile alle morbose influenze mitteleuropee.

Quanto a Sabina Spielrein, nel 1924 si trasferisce da Mosca a Rostov sul Don, la sua città natale, e sopravvive esercitando clandestinamente la psicoanalisi (Stalin aveva infatti proibito l'attività psicoanalitica perché era ritenuta una pratica borghese e decadente).

Nell'estate del 1942, dopo essersi inspiegabilmente consegnata all'esercito tedesco che aveva invaso i territori russi, viene fucilata con le due figlie perché ebrea.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

- Alberto Angelini, a cura di, *Pionieri dell'inconscio in Russia*, Napoli, Liguori, 2002.
- Aldo Carotenuto, *Diario di una segreta simmetria. Sabina Spielrein tra Jung e Freud*, Roma, Astrolabio, 1980.
- Mireille Cifali, *Une femme dans la psychanalyse. Sabina Spielrein: un autre portrait*, «Le Bloc-Notes de la psychanalyse», 8, Genève, 1988, pp. 253-265.
- Coline Covington e Barbara Wharton (a cura di), *Sabina Spielrein. Una pioniera dimenticata della psicoanalisi*, Milano, Vivarium, 2007.

- David Cronenberg, *A Dangerous Method*, 2011 – film.
- Patrizia Cupelloni, a cura di, *Psicoanaliste. Il piacere di pensare,* Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Henri F. Ellenberger, *La scoperta dell'inconscio. Storia della psichiatria dinamica*, Torino, Bollati Boringhieri, 1976.
- Roberto Faenza, *Prendimi l'anima*, 2003 – film.
- Roberto Faenza, *Prendimi l'anima*, Roma, Arcana, 2003 – sceneggiatura.
- Carl Gustav Jung, *Ricordi, sogni, riflessioni*, Milano, Rizzoli, 1978.

GLI AUTORI

Fabiana Loparco

Ha conseguito il titolo di dottore di ricerca con label Doctor Europaeus in History of Education presso l'Università degli studi di Macerata. Attualmente è membro del Consiglio Direttivo del Centro di ricerca e documentazione sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia e membro del Comitato redazionale della rivista internazionale History of Education and Children's Literature. Fra i suoi testi: *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale* (1915-1918) Firenze, Nerbini 2011 (f.loparco@unimc.it)

Vincenzo Orsomarso

Per anni collaboratore di riviste pedagogiche e politico culturali ("Scuola e città", "Critica marxista", "Ora locale. Lettere dal Sud", "Giornale di storia contemporanea"), è autore di indagini monografiche su Sorel, Labriola, Marx e Gramsci; si occupa inoltre di ricerche connesse a tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro e il tema dell'educazione, in particolare nell'ambito della scuola marxista**.** Il suo ultimo lavoro: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, in uscita 2015

Lucia Sacco

Ha studiato Analisi Musicale e Composizione presso il Conservatorio "G. Verdi" e Filosofia presso l'Università degli Studi di Milano. In Austria e in Ungheria, presso le Università di Vienna e di Esztergom, ha approfondito il Metodo Orff e il Metodo Kodaly. Insegnante di musica alla Scuola Rinnovata Pizzigoni di Milano per sedici anni, insegna attualmente alla Scuola Secondaria di Primo grado "*Teodoro Ciresola*" di Milano.

Adriana Salviato

Si è laureata in storia all'università di Venezia con una tesi sull'internamento manicomiale femminile di fine '800 e in seguito ha pubblicato alcuni saggi sull'argomento. Ha trascorso lunghi periodi di studio presso la Manchester University dove ha approfondito i Gender Studies. Di recente i suoi interessi di ricerca si sono spostati dalla storia della psichiatria alle biografie delle prime psicoanaliste di inizio '900. Collabora con il Centro Filippo Buonarroti.

Paola Signorino

Insegna Storia delle politiche culturali presso l'Università Milano-Bicocca. Fra i suoi testi: a cura di F. Oppi, Colombo Claudio A.; Signorino Paola; Dradi Massimo, *L'unione fa la forza. Oltre un secolo di impegno dell'industria grafica e cartotecnica per la cultura e la comunicazione in Lombardia e a Milano,* Milano, Raccoltoedizioni, 2009

Andrea Varani

Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università Milano-Bicocca, è forma-

tore OPPI (Organizzazione per la Preparazione Professionale degli Insegnanti), di cui è Direttore. Ha pubblicato diversi testi in ambito pedagogico-didattico. E' socio dell'Unione Nazionale Femminile e socio fondatore del Centro Filippo Buonarroti.

Possono essere richiesti gli Atti degli incontri degli anni precedenti contattando

info@centrofilippobuonarroti.com

documentazione@unionefemminile.it

telefono: 026572269

1. *Mutamenti antropologici e culturali degli studenti del Terzo millennio* (2009)

2. *Disabilità e diversità a scuola: possibili strategie* (2009)

3. *Adolescenti e media: cinema, televisione e ruolo della scuola* (2010)

4. *Insegnanti, genitori, studenti: ruoli in trasformazione* (2011)

5. *Adolescenti e genitori: tra difficoltà di crescere e crisi della famiglia* (2012)

6. *Generazioni tra presente e futuro* (2013)

7. *Nuove generazioni nella Rete. Il processo di socializzazione nell'era di Internet*

All'interno del processo di propaganda e controllo ideologico messo in atto dalla Stato durante la Prima Guerra Mondiale, la scuola ha avuto un ruolo di primo piano. Negli stessi anni tuttavia sono emerse anche esperienze pedagogiche innovative e progressiste. Il ciclo di incontri su «La scuola in trincea» si è sviluppato nel contesto di "Milanosifastoria" e nell'ambito delle iniziative per il 100° anniversario dell'inizio della Grande Guerra.

Centro Filippo Buonarroti

Milanosifastoria