



Università degli Studi di Ferrara

DOTTORATO DI RICERCA IN  
"MODELLI, LINGUAGGI E TRADIZIONI NELLA CULTURA  
OCCIDENTALE"

CICLO XXII

COORDINATORE Prof. Paolo Fabbri

Poeti dei banchi di scuola o da banchi di scuola? Indagine  
sulla cosiddetta poesia nella scuola elementare italiana dal  
1945 al 1968

Settore Scientifico Disciplinare M-PED/02

**Dottorando**

Dott. [Cognome e Nome](#)

Ranon Anna

**Tutore**

Prof. [Cognome e Nome](#)

Bellatalla Luciana

Anni 2007/2009

## *Indice*

<i>Introduzione</i>	5
1. <i>Premessa</i>	5
2. <i>La narritività</i>	10
3. <i>La parola</i>	13
4. <i>Ragioni e confini di una ricerca</i>	17
<i>Prima parte</i>	23
<i>Capitolo I</i>	
<i>L'Italia e la sua scuola alla caduta del Fascismo</i>	
1. <i>Verso il 1945</i>	25
2. <i>I Programmi del 1945</i>	28
3. <i>Il ruolo della lingua italiana</i>	35
<i>Capitolo II</i>	
<i>La democrazia</i>	
1. <i>La situazione socio-politica</i>	39
2. <i>L'Italia democratica</i>	42
3. <i>I Programmi Ermini</i>	44
4. <i>Lettura e libri di testo</i>	59
<i>Capitolo III</i>	
<i>Dalla ripresa economica agli anni della contestazione</i>	
1. <i>Una premessa</i>	63

2. <i>La situazione socio politica dell'Italia</i>	64
3. <i>La politica scolastica</i>	67
<i>Seconda parte</i>	73
<i>Capitolo I</i>	
<i>Poesia e scuola: un rapporto possibile?</i>	
1. <i>Una breve premessa</i>	75
2. <i>La scuola</i>	76
3. <i>I libri di testo</i>	77
4. <i>L'insegnante</i>	85
5. <i>Leggere le poesie a scuola: come?</i>	90
6. <i>Per una definizione funzionale di poesia</i>	90
<i>Capitolo II</i>	
<i>Poesie a scuola: alcuni esempi</i>	
1. <i>Una premessa</i>	101
2. <i>L'opera di Angiolo Silvio Novaro</i>	102
3. <i>Angiolo Silvio Novaro nei libri di testo</i>	108
4. <i>Renzo Pezzani</i>	118
5. <i>Pezzani nei libri di testo</i>	121
6. <i>Insegnanti che scrivono</i>	130
6.1 <i>Lina Schwarz nei libri di testo</i>	131
6.2 <i>Ada Negri nei libri di testo</i>	137
6.3 <i>Zietta Liù nei libri di testo</i>	141
<i>Conclusioni</i>	
1. <i>Premessa</i>	147
2. <i>I poeti dei banchi di scuola</i>	147
3. <i>Le poesie dei libri di testo</i>	151

<i>4. I poeti da banchi di scuola</i>	153
<i>5. Una soluzione alternativa</i>	155
<i>Bibliografia</i>	159
<i>Ringraziamenti</i>	167

*Come in una favola,  
o in un semplice racconto,  
gioco con la fantasia  
a ricostruire il mondo...*

## *Introduzione*

### *1. Premessa*

Poeti “dei banchi di scuola” o poeti “da banchi di scuola”? Bisogna chiedersi perché, coloro che si interessano, a livello scientifico, di educazione, dovrebbero occuparsi delle loro poesie, a volte anche degne di nota, altre, forse le più, scritte per dovere, addirittura su commissione degli autori dei libri di testo. Di conseguenza, dovendo seguire parametri imposti dai programmi scolastici, certamente, nella maggior parte dei casi, non ci si trova davanti a delle vere e proprie poesie, rispondenti ai principi guida della narratività e, quindi, dell’educativo, come si cercherà di spiegare meglio lungo il corso di questo lavoro.

All’interno di questo grande contenitore, rappresentato dalle poesie di tali scrittori, mi soffermerò, in particolare, su quelle presenti nei libri di lettura della scuola elementare del periodo del secondo dopoguerra, e precisamente, negli anni dal 1945 al 1968.

Ma cerchiamo di procedere con ordine.

Innanzitutto bisogna chiedersi chi sono i cosiddetti poeti “dei banchi di scuola”, e se siano differenti da quelli “da banchi di scuola”; se sia giusto o meno definirli in questo modo o se questa caratterizzazione che viene loro data, sia, in qualche modo, riduttiva del loro valore o si riferisca solamente ad una parte della loro opera. E ancora, se esistano poeti che nascono come tali o se, diversamente, vengano “adattati” dalle circostanze

ad esserlo; se essi vengano ad essere utilizzati come strumento ideologico, o pedagogico.

In realtà, però, si deve far notare che non tutte le poesie utilizzate o riprese dai manuali vengono usate per gli stessi scopi; come, non si può pensare di generalizzare, dicendo che tutti i poeti presi in esame vengono utilizzati per lo stesso obiettivo o che si prestano, essi stessi, ad essere utilizzati per uno stesso fine.

Cerchiamo, in ogni caso, di capire che cosa stiamo cercando e a quali domande si deve provare a rispondere.

Poiché si parla di poeti “dei banchi di scuola” e “da banchi di scuola”, bisogna cercare di capire bene chi essi siano, dandone una definizione che sia funzionale al nostro scopo, vale a dire quello di stabilire se, a livello educativo, possano avere una qualche importanza e, dunque, una ragione di esistere all’interno dell’istituzione scolastica, luogo, per eccellenza, in cui si attua il processo educativo. Essi sono, secondo il senso comune, quegli scrittori, attraverso le cui opere siamo venuti a conoscenza, durante gli anni della scuola, dell’esistenza della poesia; sono quegli autori che abbiamo imparato a conoscere attraverso i nostri testi scolastici, a partire dal libro di lettura delle varie classi della scuola elementare, per giungere fino all’antologia del Liceo.

Ma questo non basta, non risponde alla domanda sulla loro identità. In effetti, se confrontiamo le diverse tipologie di poeti che si incontrano nei testi esaminati, comprendiamo che la loro collocazione e la loro definizione non è così semplice come, apparentemente, si potrebbe pensare.

Si passa, infatti, da una Zietta Liù o Lina Scwharz, maestre che scrivono perché i loro alunni leggano i loro lavori, ad un Marino Moretti, per non parlare di Dante e di Leopardi, grandissimi poeti, le cui opere vengono

utilizzate anche dai curatori dei manuali scolastici, ma la cui fortuna è indipendente dalla loro presenza o meno nei libri di testo per la scuola; o ad un Angiolo Silvio Novaro, poeta di grande levatura spirituale, che scrive, però, intenzionalmente, anche per i più piccoli, e, quindi, adatto ad essere utilizzato per la stesura dei testi scolastici o a Renzo Pezzani, che scrive per trasmettere dei valori che, evidentemente, considerava necessario far apprendere.

Insomma, bisogna cercare di capire se coloro i quali vengono ad essere catalogati come poeti “dei banchi di scuola” o come poeti “da banchi di scuola” lo sono, poiché scrivono esclusivamente per la scuola oppure se la loro opera, o parte di essa, venga ad essere selezionata e, quindi, ripresa ed utilizzata secondo i criteri dei programmi vigenti in un particolare periodo. In quale caso si può parlare di “poeti dei banchi di scuola” e di “poeti da banchi di scuola”? Evidentemente sono delle definizioni differenti, come pure è diversa la levatura e le intenzioni con cui scrivono.

Ma allora, qual è il discrimine che ci permette di dichiarare e/o di classificare un poeta come “del” o “da” banco di scuola”?

Sembra quasi che più che di “poeti”, si debba parlare di poesia “dei banchi di scuola” o “da banchi di scuola”, dal momento che non tutta l’opera di un autore viene inserita in un manuale scolastico, bensì solo quelle poesie ritenute maggiormente efficaci per il periodo scolastico in questione e per fini particolari. Infatti, probabilmente esiste qualche cosa che rende una poesia più significativa di un’altra rispetto al contesto scolastico e, per questo motivo, dunque, si scelgono poesie che presentano determinati caratteri. Ma è anche vero che, nel corso dei ventitrè anni considerati, alcuni nominativi trovano maggior fortuna rispetto ad altri.



Comunque, possiamo affermare che alcuni, tra quelli presi in considerazione, sono poeti “dei banchi di scuola” in quanto conosciuti solamente attraverso l’inserimento delle loro poesie nei manuali scolastici, mentre, per il resto, sono praticamente sconosciuti.

Ma allora chiediamoci di nuovo: è giusto parlare di poeti o non sarebbe più corretto parlare, piuttosto di poesie “dei banchi di scuola” o “da banchi di scuola”? Oppure chiediamoci se entrambe le definizioni possano essere corrette. Solo la rassegna di questi lavori ci consentirà di tentare una risposta più precisa.

Un ulteriore punto da indagare è quello riguardante il processo di “canonizzazione” di questi autori, ovvero in che modo essi divengono poeti “dei banchi di scuola” o “da banchi di scuola” e se questa caratterizzazione derivi dal fatto di ritrovarli spesso nei libri di lettura della scuola. O, forse, se questo non dipenda dal fatto che, le loro poesie rispondono a determinati criteri o contengono specifici caratteri, grazie ai quali vengono più spesso e volentieri inserite all’interno di questi manuali.

Ma quali sono, allora, le caratteristiche che contraddistinguono un poeta così classificato? O forse, le caratteristiche delle poesie che rientrano con maggiore frequenza nei testi scolastici? Anche in questo caso, l’analisi di alcuni testi, elevati ad esempio, ci consentirà di dare una risposta.

Tuttavia, facciamo già qualche considerazione. Innanzi tutto, sono poeti che educano, o, per lo meno, che sono considerati educatori. Essi vengono giudicati tali per il fatto che le loro poesie hanno carattere didascalico, se adatte ad insegnare qualcosa ai giovani allievi; informativo, perché talora parlano della vita di qualche personaggio storico, o religioso, o leggendario; o, ancora, formativo, poiché, in genere, presentano, mirando a farli acquisire agli allievi, degli ideali, dei valori, dei modelli comporta-

mentali considerati, dalla classe politico-sociale dominante, non solo accettabili, ma addirittura apprezzabili e, quindi, da coltivare, da imitare e da tramandare.

In questo caso, tuttavia, parliamo di poeti ideologizzati, “politicizzati”, che si prestano a far passare, o a trasmettere, alle giovani generazioni degli specifici messaggi che il “potere” vuole tramandare; naturalmente, in un caso simile non si può parlare di educazione in senso pieno e genuino, ma solamente di conformazione: i giovani devono essere disposti ad accettare e mantenere lo *status quo*, anzi, si fa di tutto affinché lo ritengano giusto ed indispensabile, perché i privilegi continuino sempre a restare soltanto alla classe dominante, mentre per tutti gli altri dev’essere bastevole ciò che hanno; l’ordine e la gerarchia sociali vanno mantenuti ed è giusto che si insegni ciò anche ai più piccoli, attraverso storielle in rima baciata, musicali, bucoliche e divertenti.

È difficile non ragionare allo stesso modo anche per quel che riguarda lo spirito religioso; sicuramente, anche la religione risulta essere, per coloro che detengono il potere, un forte deterrente per tenere a freno le classi subalterne e per riuscire a far apprezzare e ritenere bastevole anche solo quel poco che si riesce ad avere.

La mobilità sociale deve essere scongiurata a qualsiasi costo. E questo, indipendentemente dal tempo storico. Neppure in questo caso, naturalmente, c’è posto per un’educazione vera e piena; nulla lascia trasparire quel carattere utopico di una vita che persegue un miglioramento senza fine, sia per quel che riguarda il processo di apprendimento e/o di conoscenza, sia nelle condizioni materiali, a cui l’educazione dovrebbe portare. Nulla porta i giovani a saper vedere un ipotetico mondo fatto di possibilità, né lascia prevedere o presagire che possa esistere qualcosa di di-

verso da quanto già c'è; non può essere intrapreso nessun viaggio che porti a scoprire mondi e terre lontane, di cui ancora non si è avuta nessuna esperienza.

Fuor di metafora: non esiste il fine ultimo del processo di insegnamento/apprendimento, che vede, nel miglioramento delle condizioni di tutti gli aspetti della vita di ogni singolo e, di conseguenza, anche dell'intera comunità umana, il suo aspetto portante. Al contrario, sembra proprio che il sommo bene, per ogni singolo e, quindi, per l'intera società, sia quello di mantenere il proprio posto affinché, ma questo non viene apertamente detto, i privilegiati conservino inalterati il proprio posto e la propria condizione.

## *2. La narritività*

In un simile contesto, dunque, in cui si parla di manuali scolastici, di testi per le scuole e, soprattutto, della lettura di poesie a scuola, principale istituzione demandata legalmente all'educazione delle giovani generazioni, non si può certo prescindere dal concetto di narritività come categoria fondamentale dell'educazione come ideale.

Infatti, poiché l'analisi di questo lavoro sarà svolta attraverso un approccio epistemologico/pedagogico, si dovrà indagare, all'interno delle poesie considerate, la presenza di questa categoria, quella cioè della narritività, fondamentale nella prospettiva della Scienza dell'educazione.

Secondo tale prospettiva, infatti, ogni narrazione (in pratica ogni particolare storia o racconto, ma anche ogni forma d'arte, si tratti di dipinti, teatro, film, ecc.) porta con sé, oltre al suo specifico contenuto, caratterizzato da quei particolari personaggi, quella particolare storia, quel particolare contesto, anche, e soprattutto, un significato educativo che si esprime

attraverso la forma, la qualità narrativa, la struttura stessa che l'autore gli sa dare. E, naturalmente, anche la poesia è caratterizzata da tali aspetti. Ma questo, da solo, non basta. Infatti, affinché la narratività divenga effettivamente categoria fondamentale di qualsivoglia produzione letteraria e perché quest'ultima acquisisca una connotazione educativa, c'è bisogno di qualcosa in più. Serve uno sforzo da parte del lettore che si accosta al testo; sforzo che si traduce in intenzionalità ed in interpretazione. Ciò che fa la differenza è permettere, all'ipotetico lettore, il gioco interpretativo, ponendolo all'interno di un circolo ermeneutico che divenga funzionale alla comprensione di ciò che acquisisce: infatti, il discrimine tra ciò che è educativo e ciò che, al contrario, non lo è, sta proprio in questo, in quanto l'educazione ha, tra i suoi scopi imprescindibili, quello di mettere in grado gli educandi di saper interpretare al meglio il mondo in cui sono calati<sup>1</sup>. È quanto sta alla base di una trasformazione migliorativa che porta il soggetto ad essere migliore di quanto non lo fosse prima di iniziare quel viaggio intellettuale caratterizzato dall'avventura; avventura che offre il coraggio di andare al di là di quanto esiste, per giungere a ciò che ancora non c'è.

Si tratta di impegnarsi a trovare l'educativo all'interno della narrazione e di interpretare ciò che si cela dietro il significato più scontato del racconto (nel nostro caso, la "vera" poesia). La narratività, infatti, possiede sempre, in qualunque forma essa si manifesti, un afflato educativo, proprio perché presuppone sforzo interpretativo che si traduce in percorso formativo e di crescita per il lettore<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Voce *Educazione*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso Editore, 1998, pp. 130-134 e L. Bellatalla, E. Marecotti, *Il piacere di narrare il piacere di educare. Per una pedagogia della Narratività*, Roma, Aracne, 2005.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 12.

Dunque, come il processo educativo pone il soggetto all'interno del circolo ermeneutico del reale, così, anche la narratività chiede al soggetto quello sforzo che lo spinge ad andare al di là di ciò che si trova nella pagina scritta, di guardarvi con occhi più attenti e con maggiore profondità. E la narrazione, in quanto finzione, spinge sempre ogni lettore a compiere un viaggio intellettuale, in un altrove spazio-temporale, ogni qualvolta ci si cali all'interno di un'avventura descritta da un romanzo, da una storia, da un racconto, da una poesia.

Allo stesso modo, anche il processo educativo ci spinge in terre sconosciute ed inesplorate, portando ciascuno ad essere diverso, migliore da com'era prima della partenza. “Il termine unificatore di Educazione e narrazione è, come vedremo, l'avventura, non a caso, da intendersi contemporaneamente come funzione del congegno narrativo e come categoria dell'educazione. Essa indica, infatti, al tempo stesso, la sfida alla tradizione, alla *routine* connessa alla ricerca di un mondo altro e di una dimensione più ricca e più soddisfacente dell'esistenza, e la dimensione del futuro, di ciò che sta al di là del qui ed ora, del contingente”<sup>3</sup>.

Questo è solo una parte di ciò che narratività ed educazione hanno in comune: avventura, attraverso un viaggio intellettuale (vale a dire virtuale) che sia. Avventura, infatti, significa avere il coraggio di spingersi nell'altrove, sperimentare cose o situazioni non immediatamente visibili o non ancora vissute; essere spinti da quell'Eros che ci fa sentire manchevoli, bisognosi di ciò che sappiamo di non avere, e che ci porta, quindi, sempre verso la ricerca di ciò che non abbiamo ed il processo conoscitivo. È questa una speranza migliorativa che sposta sempre in avanti i propri li-

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp. 19-20.

miti, sapendo che il migliorarsi è una sfida continua ed irraggiungibile e che, dunque, l'educazione coincide con l'utopia.

### 3. *La parola*

Inoltre, educazione e narratività hanno il loro punto centrale nella relazione<sup>4</sup> e, quindi, nella parola, che serve a gettare ponti tra soggetti e situazioni diverse. Infatti, essendo entrambe (educazione e narratività) processi dialogici, si basano sul dialogo, sulla parola e, quindi, sul codice alfabetico: nessuna narrazione né alcun rapporto educativo possono prescindere dal linguaggio, narrato o scritto; la prima poiché ha bisogno, per esistere, della parola, il secondo in quanto, come rapporto, e rapporto dialogico, si sostanzia, appunto, del linguaggio. In entrambi i casi, dunque, vediamo nella parola e, perciò, nel codice alfabetico, l'*humus* che ne dà le fondamenta.

Ma in questo caso, il salto di qualità è dato, innanzi tutto, dal grande valore simbolico attribuito alla parola. Essa, da un lato, è un importante strumento di simbolizzazione, che ci permette di formalizzare la realtà, in altre parole di darle quella forma che ci permette di coglierne l'essenza definendola in termini astratti, nella misura in cui, sia da rappresentazione del mondo sia come attività creativa, sollecita l'essere umano ad intraprendere il cammino dell'educazione per portare al massimo grado le sue potenzialità<sup>5</sup>; dall'altro, essa costituisce un mezzo per descrivere il mondo che ci circonda, in quanto “non solo dice *la* realtà, ma dice anche

<sup>4</sup> Voce *Educazione*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit. pp. 130-134 e L. Bellatalla, E. Marescotti, *Il piacere di narrare il piacere di educare. Per una pedagogia della Narratività*, cit. p. 14.

<sup>5</sup> Voce *Formalizzazione* in, G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit. p. 166-167 e L. Bellatalla, E. Marescotti, *Il piacere di narrare il piacere di educare. Per una pedagogia della Narratività*, cit., p. 12.

sulla realtà e su tutti gli altri codici che, in vari modi e a diversi livelli, la significano o la possono significare”<sup>6</sup>.

In effetti, il valore educativo della parola sta proprio nel lasciare aperto un vasto spazio alla possibilità di interpretarla. La parola, infatti, è caratterizzata anche da una “scarsa rigidità nella corrispondenza tra significato e significante”<sup>7</sup>, aperta, quindi, a possibili fraintendimenti, ma anche a diverse interpretazioni. Una parola può essere letta a diversi livelli di profondità, ma per usufruire appieno delle sue potenzialità educative non basta fermarsi al significato letterale del termine. Bisogna saperla interpretare per poter far entrare nel circolo ermeneutico un “nuovo” racconto, riscritto dal lettore stesso, attraverso il nuovo significato che gli sa dare, determinato dal suo orizzonte di senso.

Anche il lavoro dei poeti, che qui si andrà a studiare, trova nella parola la propria centralità: la poesia, infatti, si attua attraverso la parola e su essa si fonda. Colui che scrive inserisce nella parola le sue idee, la sua logica, il suo mondo, ma spetta al lettore capire quale sia il suo significato e cercare di darne un’interpretazione per capire che cosa vi si nasconda dietro. Non dimentichiamo, infine, che l’opera poetica è caratterizzata da metafore, metonimie, sineddoche, rime, allitterazioni, onomatopee, quindi, intrinsecamente, piena di possibilità e, perciò, polisemica. Inoltre, non è da trascurare il fatto che, poiché ogni lettura è un’interpretazione, e, poiché ogni interpretazione può essere la riscrittura di un nuovo racconto, allora, ogni lettore contribuirà attivamente affinché ogni opera letteraria entri a far parte del circuito lettura/interpretazione/nuovo racconto<sup>8</sup>. Tanto più

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 13.

<sup>7</sup> Voce *Poesia* in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., p. 326-327.

<sup>8</sup> L. Bellatalla, E. Marescotti, *Il piacere di narrare, il piacere di educare. Per una Pedagogia della Narratività*, cit., pp. 40-41.

che la poesia, in genere breve e meno argomentativa di un racconto, si regge sulla capacità di dare immagini, di sfruttare l'allusività della parola e la metafora, di fare leva, quindi, sul *pathos*, per superarlo, in un secondo momento giungendo al *logos*. Essa, dunque, pretende, fin dalle scelte formali, un'interazione stretta con il lettore e, quindi, un profondo rapporto con colui che usufruisce di tale prodotto.

Si dovrebbe, a questo punto, cercare di capire quanto, della categoria della narratività, si trova nelle poesie che si incontrano sui banchi di scuola e se, di conseguenza, esse possano essere, o meno, considerate educative. Bisogna valutare se tutto questo possa portare gli scolari a scorgere, anche solo di lontano, dei mondi altri, o ad immaginarne dei possibili che siano diversi dal reale; ad intravedere l'utopia dell'eventuale messaggio educativo che nelle poesie si può trovare; se susciti in essi emozioni, desideri tali da portarli, magari anche un giorno, distante nel tempo, ad intraprendere quel viaggio conoscitivo ed intellettuale tipico del percorso educativo di ognuno che non avrà mai fine, se non con la fine della vita stessa.

Ancora, dobbiamo vedere se, tra le poesie sottoposte ai giovani allievi, sia o meno presente la categoria dell'avventura; avventura caratterizzata dall'azione del viaggiare: un viaggiare simbolico, nelle terre della conoscenza; ciò che spinge a cercare, ad immaginare un altrove non ancora esperito, non ancora vissuto; avere il coraggio di "visitare" luoghi possibili che, a volte, possono rivelarsi persino più reali del reale stesso e, nella maggior parte dei casi, anche migliori di esso<sup>9</sup>. E proprio in questo, come già detto più sopra, sta la differenza tra un prodotto letterario che possa dirsi educativo ed uno che non lo sia: il lavoro interpretativo del

<sup>9</sup> *Ibidem*, pp. 19-20.



giovane lettore, il quale si spinge oltre il dato di fatto, il già dato, quanto c'è, per entrare nel regno dell'educazione, che coincide con quello dell'utopia.

Trattandosi, tuttavia, di allievi tanto giovani, c'è bisogno che essi vengano aiutati in questo percorso da una guida, l'insegnante, che dovrebbe sostenere i suoi allievi nel lungo e difficile lavoro dell'interpretazione, nel riuscire a vedere che dietro una semplice parola ci può essere un mondo di significati, a seconda del livello di profondità con cui la si sa guardare. Ecco, dunque, che solamente in questo caso ci troviamo di fronte all'educativo. Educativo che si può "sciogliere" solo in presenza dell'adulto che "sollecita il potenziale lettore a scelte autonome, guidandolo a formarsi capacità di scelta e di logica giustificazione di tale scelta"<sup>10</sup>. Compito arduo e difficile, ma che l'insegnante dovrebbe sempre tener presente come obiettivo a cui portare ogni suo allievo.

Un problema, tuttavia, si pone nel momento in cui ci si trova di fronte a poeti ideologizzati, indirizzati verso alcune tematiche già prestabilite; poeti che si possono definire "su commissione". Naturalmente, in questo caso, i temi e gli eventuali problemi sollevati sono già definiti: dietro non c'è nulla da interpretare e/o da scoprire; il messaggio è lì, pronto, anche se magari, imbellettato con immagini poetiche, varie figure retoriche ed "inganni" stilistici. In esse non c'è e non ci può essere la presenza dell'educativo; in questo caso siamo in presenza solo del carattere formativo, poiché manca la possibilità dello sforzo, da parte del lettore, di capire, di interpretare, visto che si è di fronte ad un prodotto confezionato, al già dato, al solo messaggio che si vuole trasmettere e passare e che abborrisce il suo superamento. In questo caso, dunque, non c'è posto per

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 17.

quell'educativo che spinge alla crescita ed al miglioramento. Ciò che si vuole trasmettere sono solamente gli ideali del ceto dominante che, come già detto in precedenza, non fanno altro che mantenere e tramandare agli adulti di domani, lo *status quo*.

Allora, si può dedurre che la presenza della categoria della narratività, quindi dell'educazione, inizia con la scelta, da parte dell'insegnante, delle poesie da proporre all'attenzione degli alunni: se quelle "ideologiche" non sono certo educative, lo sono, invece, quelle che nascondono, dietro il loro semplice significato letterale, un'allegoria, una metafora o, comunque, un messaggio più profondo, che spetta ad ognuno, attraverso una fatica interpretativa, trovare; lo sono anche quelle di coloro che sanno giocare con le parole, con il linguaggio e che permettono ai loro potenziali lettori di compiere quel viaggio intellettuale, attraverso il percorso educativo, che li condurrà ad essere diversi rispetto a com'erano prima della partenza; diversi, cresciuti e migliori. E proprio questo è il messaggio utopico che l'educazione porta sempre con sé<sup>11</sup>.

#### 4. *Ragioni e confini di una ricerca*

La ragione principale per cui sono state scelte le poesie, presenti nei manuali scolastici negli anni compresi tra il 1945 ed il 1968, è da ricercare nel fatto che qualsiasi aspetto della quotidianità, purché rivisitato sotto un profilo educativo, può risultare interessante per coloro che si occupano, a livello scientifico, di educazione; va, cioè, sempre tenuto presente il vero oggetto di studio di uno storico/scienziato della Scienza dell'educazione: l'Educazione come paradigma scientifico dell'educazione o *Educazioni-*

<sup>11</sup> Voce *Utopia* in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., pp. 479-481.

ta<sup>12</sup>. Stabilito ciò, bisogna poi indagare, nei vari aspetti presi in considerazione, se in essi ci siano delle “tracce” che l’educazione vi ha lasciato.

Una volta, poi, trovate quelle “tracce” o quei segni, attraverso un’interpretazione, si cerca di dare loro una coerenza logica alla luce della Scienza dell’educazione, in modo da delineare il modello educativo che ne risulta, sia esso un modello a paradigma scientifico, oppure ideologico o politico, ecc., stabilendo, quindi, se si è in presenza di educazione oppure di qualcosa che altri spacciano per tale.

Non può dunque sorprendere se all’interno del contesto scolastico, e, precisamente dei libri di lettura, si focalizza l’attenzione sulle poesie che maggiormente vi si ritrovano, per ricercare al loro interno se e quali siano le categorie dell’educazione cui esse rispondono.

Per quanto concerne la scelta di limitare la ricerca ai soli libri di lettura della scuola elementare, essa è stata sicuramente dettata dal fatto che, solamente da questo grado di scuola si può iniziare a parlare di scolarizzazione vera e propria e, con essa, di educazione; infatti, senza la strumentalità del saper leggere, scrivere e far di conto, è impensabile poter acquisire quegli strumenti meta-cognitivi che la scuola offre e di cui ogni individuo dovrebbe potersi dotare per usufruire di un’educazione che possa ricoprire tutto l’arco della propria vita. E che permetta a ciascuno di raggiungere il proprio grado di eccellenza, qualunque esso sia, consentendo anche ad ognuno di partecipare, attivamente, alla vita politico-sociale della propria comunità, attraverso la consapevolezza dell’essere adulto, che solo l’educazione può dare.

<sup>12</sup> Per l’approfondimento di questo concetto si veda, in generale, G. Genovesi, *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell’educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008.

Altra valida ragione si può trovare nel fatto che, quella elementare, è la scuola più capillare per diffusione, quella che raggiunge maggiormente i vari gradi della società (anche se, in quel particolare periodo, ossia, soprattutto nell'immediato dopoguerra, la dispersione scolastica raggiungeva livelli notevolissimi anche in quest'ordine di scuola); inoltre è servita per delimitare il campo d'indagine che, altrimenti, avrebbe interessato una realtà troppo vasta.

La scelta del periodo storico interessato serve innanzitutto per contestualizzare, storicamente e socialmente, la ricerca. Questo periodo è stato prescelto per i grandi mutamenti avvenuti nel contesto socio/politico: si passa, infatti, dall'immediato dopoguerra, in cui si muore ancora di fame, in cui regna una povertà estrema, in cui l'Italia, distrutta, è tutta da rifare, alla ricostruzione degli anni '50, quando, a fatica e con grossi sforzi, il nostro Stato inizia ad essere ricostruito e ad arricchirsi; si arriva, infine, al benessere degli anni '60 che si concludono con la contestazione, partita dagli studenti, con l'intenzione di chiedere, innanzi tutto, un mondo della scuola più giusto e più libero; estesi, poi, a tutte le altre categorie più deboli della società, promuovendo quei diritti cui, storicamente, queste categorie erano da sempre, state escluse.

Prendendo in considerazione, dal punto di vista educativo, i poeti "da/dei banchi di scuola" (definizione che si intende chiarire nel corso della stesura di questa tesi) non si vuole, certamente, fare una descrizione analitica di tutti quegli scrittori che possono essere definiti tali ed analizzarne la loro opera poetica, attraverso parametri linguistico-letterari.

Questo dovrebbe essere un discorso più ampio, di più largo respiro: la loro poesia non risulta essere, in questo caso, un fine, bensì un mezzo; lo

scopo è quello di servirsi delle loro opere per inserirli, come precedentemente annunciato, in un discorso che riguarda il mondo dell'educazione. Si vuole, in altre parole, cercare di capire se, nelle loro poesie si trovano o no degli elementi educativi. E se l'intento di questi autori, attraverso la loro opera, sia quello di uniformare le giovani generazioni al sistema sociale e politico dominante, oppure se ci sia qualche cosa di meno scontato, di più profondo. Se essi si prefiggano di portare i loro giovani lettori verso l'ignoto, verso ciò che ancora non c'è o se, al contrario, si contentino di dare una, seppur "colorata" e "gustosa", descrizione del reale, del dato di fatto. Se riescono, cioè, ad accompagnare i loro giovani lettori, tenendoli per mano verso il non ancora, nel mondo dell'utopia, luogo per eccellenza dell'educazione. Se, ancora, queste loro poesie possano essere viste come uno strumento utile per l'Educazione (Educazione, non a caso scritta con la E maiuscola, con insito sempre un progetto miglioristico, che aiuti l'individuo a raggiungere, sempre, il massimo delle proprie potenzialità, andando, quindi, oltre il già dato, oltre ciò che già si conosce per pensare e, perché no, creare qualcosa che ancora non c'è) delle giovani generazioni.

Ecco che, in questo caso, compito dello scienziato dell'educazione è quello di cercare, in un particolare aspetto della quotidianità, quelle possibili tracce, quei segni che l'educazione, a livello scientifico, può avere, o meno, lasciato.

Questo il lavoro che si cercherà di svolgere, tentando di analizzare al meglio i nodi tematici indicati, accompagnando il tutto anche con alcuni esempi di poesie che per varie generazioni si sono potute trovare nei manuali scolastici delle scuole elementari, nonostante l'avvicinarsi di programmi il cui intento, dichiarato, era quello di rinnovare la scuola; nono-

stante il movimento dell'educazione nuova giungesse anche in Italia per provare a mutare, partendo dall'istituzione scuola, la società italiana. Ma, di tutto questo, si parla più dettagliatamente all'interno di questo lavoro.



*Prima parte*





## *Capitolo I*

### *L'Italia e la sua scuola alla caduta del Fascismo*

#### *1. Verso il 1945*

Con il crollo del Fascismo, avvenuto il 25 luglio del 1943, la situazione dello Stato italiano si rivelava alquanto complessa: al nord, l'occupazione dei Tedeschi (la quale diede vita, alla Repubblica Sociale Italiana) e la successiva lotta di Resistenza alla quale partecipò numeroso il popolo italiano; l'Italia meridionale, al contrario, nelle mani degli Alleati, ospitò anche il re e Badoglio, nominato, dopo l'8 settembre, capo del governo<sup>1</sup>. Il centro-nord, più industrializzato e dotato di sistemi di produzione più innovativi e moderni, stava vivendo una situazione di guerra civile. Grandi masse di italiani, guidati dai partiti antifascisti, ricostituitisi dopo il 25 luglio, si riunirono in organismi sorti spontaneamente, i Comitati di liberazione nazionale (CNL). I partigiani combatterono soprattutto sui monti, tendendo agguati ai nemici e lottando per cacciare i Tedeschi dall'Italia. Essi collaborarono attivamente con gli Anglo-americani nella liberazione di tutte le città settentrionali dal dominio tedesco. Alla fine della guerra le forze partigiane annoveravano circa 200.000 uomini e contavano tra i 50.000 ed i 70.000 caduti<sup>2</sup>. Proprio durante questa guerra civi-

<sup>1</sup> Dopo l'armistizio firmato a Cassibile il 3 settembre 1943, ma reso noto solo l'8 dello stesso mese, il re e Badoglio trovarono rifugio nell'Italia meridionale, presso gli Alleati.

<sup>2</sup> Dati tratti da G. Carocci, *Corso di storia. L'età contemporanea*. Volume 3, Bologna, Zanichelli, 1985, (1992), p. 1.338.

le, l'antifascismo cessa di essere un fatto isolato ed inizia ad interessare gran parte della popolazione italiana.

Il sud, viceversa, era ancora caratterizzato dalla grande proprietà latifondista: a fronte di pochi grandi proprietari terrieri, la maggioranza della popolazione lavorava la terra per conto di questi pochi ricchi e nobili possidenti, i quali sfruttavano i contadini a cui affidavano la loro terra. In questa situazione si trovarono ad agire gli Alleati, mentre risalivano la penisola, liberando dall'occupazione tedesca le città del centro-nord durante il biennio successivo alla caduta del fascismo.

Per quanto riguarda l'organizzazione scolastica, poiché è questo ciò di cui si vuole, in questa sede, narrare, il governo Anglo-americano si pose come obiettivo principale quello di "risanare" la scuola italiana dalla cultura fascista.

Innanzitutto, infatti, gli Alleati istituirono una commissione, guidata dal pedagogista americano Carlton Washburne, per risolvere il problema dell'istituzione scolastica. Questi, com'è noto, si riconosceva nel movimento dell'educazione nuova di stampo deweyano e si era distinto, in ambito educativo, per la guida e l'organizzazione delle scuole di Winnetka, in cui si era realizzato, a partire dagli anni Venti, un progetto di insegnamento/apprendimento individualizzato. L'opera di Washburne in Italia ha come obiettivi principali e dichiarati quelli di "ripristinare una organizzazione scolastica almeno sufficiente [...] e di dare agli insegnanti, libri di testo rinnovati e nuovi programmi di insegnamento"<sup>3</sup>. In una parola, avrebbe dovuto, d'intesa con i suoi collaboratori italiani, rimuovere

<sup>3</sup> E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1990, p. 122.

le incrostazioni fasciste, accumulate in vent'anni di regime e conservatrici, che caratterizzavano la scuola italiana fin dalla sua nascita.

Pur essendo, come si è detto, un seguace delle idee di John Dewey e pur mirando ad un'azione progressista per quel che riguarda l'opera di risanamento dell'istituzione scolastica, nella realtà, egli non poté modificare la situazione italiana e finì per legittimare una sorta di continuità con la tradizione della scuola liberal-borghese del secolo precedente. È, infatti, costretto a delle scelte conservatrici, per coniugare diverse esigenze, tra loro apertamente contraddittorie: da un lato, le esigenze del nuovo Stato liberale e democratico, impegnato ad eliminare qualunque residuo del fascismo; dall'altro, la lotta al comunismo, per la cui causa si era schierata, in prima linea, la Chiesa. Di conseguenza, si mirava alla salvaguardia di princìpi e valori clericali.

Il primo atto di Washburne è la redazione dei “Programmi di studio e le indicazioni didattiche per le scuole elementari per l'anno scolastico 1943-44”, contenute in un opuscolo compilato in collaborazione con Gino Ferretti, docente di Pedagogia a Catania, neo-idealista ed amico di Lombardo Radice e Gentile, ma apertamente schierato sull'opposto fronte politico di quest'ultimo.

Questi Programmi trovarono il favore degli Anglo-americani, in quanto essi tendevano “ad orientare l'insegnamento verso un senso più moderno della cultura, più vicino ai movimenti democratici mondiali”<sup>4</sup>. Viceversa, la Chiesa avversò questo opuscolo in quanto i Programmi non prevedevano un insegnamento della religione cattolica, venendo meno al Concordato tra Stato e Chiesa del 1929. La scelta di Ferretti fu dettata dalla convinzione che, in materia di fede e di religione, ciascuno avrebbe do-

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 123.

vuto agire secondo coscienza: né si può imporre al docente questo particolare insegnamento, né può essere prevista la valutazione dell'apprendimento da parte degli allievi, essendo la religione un fatto strettamente privato.

Dal canto loro, gli Alleati erano contrari all'inserimento nell'istituzione scolastica pubblica di questioni riguardanti materia di fede e religione, secondo quanto avveniva negli Stati Uniti, dove, la scuola pubblica è laica. L'insegnamento della Religione Cattolica sarebbe dovuto rimanere esclusivamente nelle mani della Chiesa, al di fuori dell'istituzione scuola. La pressione della Chiesa, tuttavia, ebbe buon esito, tanto che Washburne fu costretto a ritirare l'opuscolo contenente i consigli del pedagogo di Catania, nonostante presentasse delle buone prospettive per il futuro rinnovamento della scuola italiana e, con esso, della futura società e dello Stato, secondo alcuni dettami in armonia con lo spirito democratico internazionale.

## *2. I Programmi del 1945*

L'opuscolo con le proposte di Ferretti fu, dunque, alla fine, ritirato. Esso, inizialmente, fu distribuito ai maestri di tutte le scuole della Sicilia, ma, successivamente, su richiesta dell'allora arcivescovo di Palermo, Luigi Lavitrano, fu ritirato e distrutto<sup>5</sup>.

Nel luglio del 1944, Washburne nomina una commissione che redige i Programmi del '45, emanati nel mese di febbraio, sotto il ministero di Vincenzo Arangio Ruiz (12/12/1944 – 21/06/1945). Mi pare superfluo ricordare che il 25 aprile del 1945 il fascismo cadde ufficialmente, con la

<sup>5</sup> Queste informazioni si trovano in una copia dell'opuscolo contenente i programmi Ferretti, conservata da Remo Fornaca.

cattura e l'uccisione di Mussolini, e che da quel giorno data la nascita della democrazia in Italia.

I Programmi preparati dalla commissione mostrano la volontà di cambiare, nel profondo, la scuola, dando in questo modo, inizio al rinnovamento della società italiana.

In una lettera di presentazione, i redattori espongono i criteri ispiratori dei Programmi.

Innanzitutto, i Programmi per la scuola elementare si accompagnarono alla riforma dell'Istituto Magistrale, che fu modificato nella durata (da sette a otto anni di corso), vide ridotto il tirocinio agli ultimi due anni del corso e, nel curriculum, fu reso obbligatorio l'insegnamento dell'agraria. Vennero, inoltre, istituiti dei corsi di perfezionamento per gli abilitati degli ultimi anni, permettendo loro di aggiornarsi continuamente sulla loro professione. In realtà, però, l'insegnamento continuava ad essere percepito, non tanto come un lavoro per il quale ci si doveva preparare, bensì come una missione. Il maestro era ancora visto come un formatore morale delle coscienze dei giovani alunni e la scuola che lo preparava, offriva solo alcune pratiche ricette, lavorando su caratteristiche innate che il futuro insegnante riteneva di possedere. Si legge, infatti, nella premessa ai Programmi: "Necessita all'educatore un alto senso di responsabilità sociale che l'induca nella scuola e fuori, ad essere maestro di vita, esempio di probità in ogni sua manifestazione"<sup>6</sup>.

La scuola elementare si rinnova, almeno nelle intenzioni, cominciando dalla formazione degli insegnanti il cui compito consisteva nel formare il futuro cittadino. Washburne (e per lui la Commissione che presiedeva) sottolinea, infatti, che la scuola deve promuovere la trasmissione di nuovi

<sup>6</sup> E. Catarsi, *Op. cit.*, p. 372.

ideali democratici, con il fine di far rinascere, nel Paese distrutto dalla violenza della guerra, la vita nazionale e, soprattutto, civile e democratica. Si legge, infatti, nei Programmi che, “nella scuola elementare italiana dovranno dominare un vivo sentimento di fraternità umana che superi l’angusto limite dei nazionalismi, una serena volontà di servire il Paese con onestà di propositi”<sup>7</sup>.

Compito precipuo della scuola è, dunque, quello di favorire la socialità ed il senso civico, ma anche di formare il carattere<sup>8</sup> affinché ciascuno possa divenire un cittadino partecipe alla vita civica della propria Nazione. “La scuola elementare, pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo l’analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l’analfabetismo culturale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, [...]. Essa ha il compito di combattere anche questa grave forma d’ignoranza, educando nel fanciullo l’uomo e il cittadino di domani”<sup>9</sup>.

Per la formazione del carattere dell’alunno, si privilegiano l’educazione morale e civile, attraverso la pratica dell’autogoverno come esercizio che porterà, poi, alla massima libertà.

Questa pratica ha il supremo scopo di far nascere nei fanciulli il senso morale e civile che si attua principalmente con l’aiuto ed il rispetto reciproco facendo sentire ad ognuno un grande senso di responsabilità all’interno di quella piccola comunità che è la scuola, la quale rispecchia, seppur in piccolo, la più grande comunità umana.

A questo proposito, i Programmi suggeriscono agli insegnanti di organizzare la classe in piccoli gruppi, in cui ciascuno abbia un proprio ruolo ed

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 132.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 372.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

una propria funzione, da portare avanti con costanza e determinazione, operando per il buon andamento della classe.

In questo modo, in ognuno nascerà, anche se lentamente, il concetto di dovere e quello di diritto, ed ogni alunno si sentirà responsabilizzato.

L'insegnante dovrebbe indurre l'allievo, non tanto e non solo, ad agire in base a degli ordini ricevuti, ma secondo un "ordine" sociale, civile e morale che egli sente vivo proprio grazie alla libertà con cui è educato.

L'autogoverno, dunque, risulta essere la miglior pratica per la scuola elementare del tempo, ideata dai Programmi del 1945 (detti "della democrazia"). Come precedentemente ricordato, infatti, l'obiettivo principale dell'istituzione scolastica, secondo le intenzioni del legislatore, è quello di formare, insieme alla famiglia, la base del carattere, presupposto essenziale per preparare, in un clima di giustizia e di libertà, i cittadini della nuova Italia.

Tutto questo perché, grazie all'influenza deweyana, si vuole far entrare nella scuola italiana il clima attivistico che porterà un rinnovamento della società, partendo proprio dalle basi della formazione sociale, cioè dalla scuola, dove si educano, appunto, i futuri cittadini. In realtà, questi Programmi nascondevano una certa ambiguità.

Infatti, da un lato, essi puntavano sull'attività del fanciullo, attività che, attraverso la pratica dell'autogoverno, l'aiuto reciproco e solidale tra compagni e la presa di coscienza dei propri doveri e dei propri diritti, promuoveva, a poco a poco, la cultura della cittadinanza attiva. Questo serviva a fare in modo che nei giovani si rafforzasse l'idea della partecipazione attiva al governo del proprio Paese.

Ma, nello stesso tempo, la parte più reazionaria dei Programmi era quella che si riferiva al lavoro, a cui veniva data molta importanza, in quanto,



secondo gli estensori dei Programmi, anche il lavoro instilla nei giovani, il senso di responsabilità e di consapevolezza dei propri diritti e doveri.

In realtà, il nodo tematico del lavoro resta comunque presente nei Programmi della democrazia, secondo la tradizione e l'opinione comune che, a scuola si vada, *in primis*, per apprendere un mestiere. Infatti, solamente esercitando il proprio dovere lavorativo, chi come agricoltore, chi come operaio, chi come ragioniere, ecc. e contribuendo, così, alla rinascita e ricostruzione del proprio Paese, si possono accampare, poi, dei diritti.

Nonostante i buoni propositi del legislatore, dunque, il lavoro – suddiviso, peraltro, in artigiano, agricolo e femminile – continua la tradizione della scuola dei liberali dell'800. Infatti, neppure l'intervento di Washburne e degli Alleati riuscirà a mutare questo aspetto, che rimane, ancora una volta, la cartina di tornasole per quella suddivisione della società in ceti che si perpetua ancora nella scuola, nonostante, sulla carta, si parli di spirito democratico.

Ciò che maggiormente e con più chiarezza mostra l'ambiguità dei Programmi, sono le parti che si riferiscono al lavoro femminile ed a quello agricolo. Infatti, per quanto riguarda il primo si legge: “Si consideri il lavoro femminile come mezzo per la formazione spirituale dell'alunna, non solo per quell'intimo senso di utilità della vita domestica che esso conferisce, ma anche per la sua funzione eminentemente rasserenatrice. Infatti, i lavori di cucito, di maglieria, di ricamo e le faccende di economia domestica richiedono attenzione, cura e inducono alla calma”<sup>10</sup>.

A proposito del lavoro agricolo, inoltre, si afferma: “Si deve perciò alimentare in tutti gli alunni, ma particolarmente in quelli dei centri rurali, l'amore per la sana e proficua fatica dei campi. Il lavoro nel terreno posto

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 377.

a disposizione della scuola deve tendere al raggiungimento di tale scopo” e ancora “La scuola dei piccoli centri rurali contribuirà efficacemente a rendere più cosciente della sua fatica il futuro lavoratore della terra e porre la nostra agricoltura, in progresso di tempo, sopra un piano tecnico più razionale”<sup>11</sup>.

Difficile affermare che queste parole possano rimandare ad una concezione della società vista in un’ottica progressista, in cui, cioè, tutti possano emanciparsi dalla propria condizione. Lo sfondo socio-culturale cui questi Programmi rimandano non è molto diverso dal ruralismo e dalla staticità, cui si ispirava il governo illiberale appena caduto.

Washburne mette anche in luce i punti chiave che la scuola elementare rinnovata avrebbe dovuto promuovere per creare, effettivamente, una società nuova; questi consistono “nel garantire a tutti gli alunni un buon sviluppo psico-fisico, intellettuale ed emotivo; nel favorire l’esplicitarsi delle attitudini individuali; nel facilitare l’acquisizione delle doti di saggezza e praticità, fondamentali per la vita sociale e civile ed, infine, nel coltivare sentimenti di solidarietà e fratellanza universali”<sup>12</sup>.

Anche in questo caso, in effetti, gli Alleati, e per loro, in prima linea Washburne, si sono dovuti piegare alla volontà della classe liberal-conservatrice del Paese, in cui una parte dei Cattolici si riconosceva.

Infatti, come accadde fin dal principio del sistema scolastico italiano, con la Legge Casati, la scuola italiana continua ad essere d’*élite*. La scuola vera e propria, quella che offre cultura, viene a concentrarsi, ancora una volta, nelle mani di pochi, quelle della classe dirigente; la scuola elementare, necessariamente più capillare e quella che avrebbe potuto davvero

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 140.

contribuire a mutare le sorti del Paese, resta, nuovamente, uno strumento nelle mani del potere politico e delle classi egemoni per trasmettere la cultura dominante.

Uno strumento che la borghesia utilizza con lo scopo di mantenere quell'ordine sociale da essa stessa creato. Infatti, compito della scuola elementare – anche se non esplicitamente affermato – era quello di tramandare lo *status quo* di una società in cui ciascuno ricopriva il proprio ruolo. Infatti, un valore fondamentale era rappresentato dall'immobilità e dalla staticità sociale per fare in modo che la classe dirigente mantenesse il potere.

È proprio questo ciò che accadde con i Programmi del 1945. Nonostante l'apparente carattere innovativo (rappresentato innanzi tutto dall'esercizio della libertà, tramite la pratica dell'autogoverno, almeno a livello formale e dal fine che si proponeva) la scuola che questi Programmi disegnarono, riproponeva quasi *in toto* quella liberale Ottocentesca.

Infatti, nonostante i buoni propositi di incentivare la rinascita della vita nazionale attraverso la partecipazione attiva alla vita democratica della nazione, questa scuola presenta ancora le caratteristiche del doppio canale formativo e dell'aristocraticismo.

Essa, dunque, non riesce a risolvere quei problemi che gravavano sulla nostra scuola fin dalla sua nascita, *in primis*, quello della mortalità scolastica e del conseguente analfabetismo della popolazione italiana.

La scuola, dunque, a completo servizio della politica, viene ad essere, così, ideologizzata. Perdendo, in questo modo, la sua specificità di istituzione educativa, non riesce ad essere autonoma e ad operare secondo le proprie finalità, ma, surclassata dalla politica, finisce con il fallire i propri obiettivi educativi.

### 3. *Il ruolo della lingua italiana*

Essendo questo un lavoro, che interessa, soprattutto, i libri di testo delle scuole elementari e, in particolare, allo spazio riservato alla produzione poetica, ci si vuole soffermare sulla parte dedicata alla lingua italiana, con particolare riferimento alle letture consigliate ed al ruolo attribuito alla lettura nella formazione dell'alunno.

Bisogna, anzitutto, affermare che l'insegnamento della lingua italiana – fin dalla prima elementare – ha lo scopo di “educare all'uso della parola, quale espressione del sentimento e del pensiero”<sup>13</sup>.

Si parla, naturalmente, anche del comporre, incentivando gli alunni a scegliere le parole che vogliono utilizzare. Anche il conversare corretto ed ordinato deve essere incoraggiato, mentre deve essere bandito il dialetto.

Della poesia si parla solamente a proposito della lettura; si legge infatti “Sarà anche utile abituarli [gli alunni] a gustare in classe facili e belle poesie, da mandare a memoria a casa, per poi farne esercizio di recitazione”<sup>14</sup>.

Si consiglia la recitazione a memoria di belle poesie di buoni Autori durante tutto l'arco della scuola elementare, anche attraverso gare di lettura espressiva e per l'apprendimento della corretta pronuncia.

O ancora, si raccomanda che le poesie e le prose “di buoni autori” vengano utilizzate per gli esercizi di recitazione, per rimediare ai difetti di cantilena.

Si legge, infine, che anche l'insegnamento della lingua non è fine a se stesso, ma deve contribuire alla formazione del carattere, come il com-

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 379.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 380.

porre dovrà essere espressione del pensiero e dei sentimenti, cioè della mente e del cuore.

Si vuole incentivare, sia attraverso l'espressione orale (che dovrà essere ordinata e corretta), sia attraverso il componimento scritto, la formazione di idee precise e chiare.

Tutto ciò risulta essere molto importante per la vita di futuri cittadini che, avendo imparato a sviluppare logicamente e chiaramente le proprie idee attorno ad un nucleo, riusciranno a fare altrettanto nella loro futura vita quotidiana.

Viene, infine, raccomandata la pubblicazione di un giornalino, per aiutare e favorire l'educazione sociale, secondo le idee educative che circolavano fuori d'Italia da decenni e secondo la pratica sia dello stesso Washburne sia, soprattutto, di Freinet che aveva nella tipografia in classe e nella pubblicazione di un giornale di classe uno dei suoi punti di forza<sup>15</sup>.

Abbiamo, dunque, visto come si faccia genericamente cenno, da un lato, a "facili e belle poesie" e, dall'altro, a "buoni autori", senza, tuttavia, specificare cosa si intenda per bella poesia, né, tanto meno, per buoni autori.

A questo punto, si può solamente supporre che il peso della scelta di quali siano le poesie degne di essere sottoposte all'attenzione degli allievi ricada interamente sul maestro. Vale a dire sull'insegnante che, nella pratica quotidiana, ha a che fare con i libri di testo – della cui scelta anno per anno è responsabile –.

Tuttavia, non si fa mai cenno a quali siano i criteri di giudizio per stabilire quali siano le buone poesie di bravi autori. Ciò è lasciato alla discre-

<sup>15</sup> Al riguardo cfr., C. Washburne, *Le scuole di Winneka*, tr. it di E. Codignola e L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1961, e C. Fréinet, *Le mie tecniche*, tr. it. di V. S. Paris, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

zione dell'insegnante, il quale decide, *sua sponte*, se una poesia è buona per la correttezza grammaticale e sintattica, divenendo, quindi, un punto di partenza per proporre nuovi argomenti d'insegnamento, o se, una "buona poesia" sia quella che veicola dei messaggi e dei valori che si vuole i fanciulli apprendano. La scelta, dunque, ricade, come precedentemente affermato, solo ed esclusivamente sull'insegnante.

Questa, dunque, la situazione della scuola italiana all'indomani del secondo conflitto mondiale che, oltre ad avere reso disperate le condizioni sociali ed economiche del Paese, non ha certo aiutato la scolarizzazione della popolazione italiana. Quest'ultima, infatti, si trova ad essere sempre più fragile dal punto di vista dell'alfabetizzazione e, di conseguenza, culturale. In tal senso, l'intervento degli Alleati mira ad aiutare l'Italia a riformarsi proprio dalle sue basi: dalla scuola, dove si formano gli adulti di domani.

Nonostante questo, tuttavia, le novità, che si videro nel mondo della scuola, finirono per essere simili a tutte quelle che si verificarono nelle altre istituzioni: esse erano solamente formali, mentre, nella sostanza, non si fece altro che riproporre e riprodurre il modello, vuoi di Stato, vuoi di scuola, dell'Italia liberale.



## *Capitolo II*

### *La democrazia*

#### *1. La situazione socio-politica*

Dopo la Liberazione, al governo erano i partiti antifascisti: il Partito d'Azione, il Partito socialista di Pietro Nenni, Il Partito comunista di Palmiro Togliatti, la Democrazia Cristiana di Alcide De Gasperi ed infine il Partito repubblicano. I Partiti socialista e comunista erano legati tra loro da un patto d'azione.

Questi partiti, coalizzandosi, nel giugno del 1945 diedero vita ad un governo presieduto da Ferruccio Parri, esponente del Partito d'Azione, di orientamento radicale, repubblicano e socialista moderato. In questo momento, il Partito d'Azione raggiunse il maggior consenso e il grado più alto di potere della sua esistenza. In realtà, con la caduta del governo Parri (dicembre 1945) iniziò la fase di declino del Partito d'Azione che non raggiungerà più un consenso così alto tra il popolo.

Il governo, infatti, durò fino al dicembre dello stesso anno, mettendo in pratica una politica punitiva e restrittiva verso i responsabili del fascismo e perseguendo un rinnovamento politico del Paese.

Tuttavia, la politica adottata dal governo Parri, non ebbe mai l'approvazione né dei Partiti moderati, né degli Alleati e neppure della Chiesa Cattolica.

Quando cadde il governo Parri, gli successe il *leader* della D.C. De Gasperi, che rimase ininterrottamente presidente del Consiglio fino al 1953.



Con la sua politica, che mirava a conquistarsi l'appoggio sia degli Alleati sia della Chiesa Cattolica, riuscì ad estromettere dal governo i social-comunisti. Nel 1947, grazie anche alla scissione, di Saragat all'interno del partito socialista, gli scissionisti fondano il Partito socialista dei lavoratori italiani<sup>1</sup>.

Durante la maggior parte di questo periodo (13/07/1946 – 26/07/1951), il ministero della Pubblica Istruzione fu presieduto dal ministro Guido Gonella (1905-1982), uomo di spicco della D. C.

L'operato di tale ministro si rammenta per l'“immane” inchiesta sulla e per la scuola, che prese il via dalla nomina (aprile 1947), da parte del ministro, di una Commissione d'inchiesta per una riforma che avrebbe dovuto investire l'intera scuola italiana.

I lavori si conclusero due anni dopo. Nonostante essi avessero sia lo scopo di “fotografare” le condizioni della scuola dopo la disastrosa esperienza della guerra, sia quello di promuovere, fra gli insegnanti, la presa di coscienza di un'educazione che si basasse sui recenti ideali democratici, in realtà non approdarono a nulla. E lo stesso si può dire a proposito del disegno di riforma ideato dal ministro<sup>2</sup>.

La politica scolastica della Democrazia Cristiana, in quegli anni, fu caratterizzata innanzitutto dalla presa di posizione a favore della scuola privata, nella “eterna” questione – questa battaglia dura tutt'oggi – delle relazioni tra quella pubblica e quella privata. Il ministro, infatti, nel primo congresso nazionale del partito, volle ribadire il diritto, da parte della

<sup>1</sup> Per un approfondimento di questi aspetti, si confronti, *La Repubblica italiana*, in G. Carocci, *Op. cit.*, pp. 1.425-1.438.

<sup>2</sup> Cfr., al riguardo, P. Russo, *Il ministero Gonella (1946-1951)*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola in Italia, tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 36-55.

Chiesa, di istituire proprie scuole, ottenendo anche dei finanziamenti da parte dello Stato.

Gonella ribadì, inoltre, il primato educativo della famiglia, rispetto alla scuola. Mentre la prima (nella figura dei genitori) aveva il compito di educare le giovani generazioni (i figli), la seconda era ritenuta solamente un ausilio e si poneva come garante di questo diritto dei figli.

Dunque, viene ad essere esplicitato il primato educativo della famiglia, soprattutto per quel che riguarda il periodo della scuola primaria, perché è proprio in questi anni che viene ad essere formata la personalità e l'intelligenza delle nuove generazioni.

La Consulta istituita dal ministro Gonella, elaborò – senza mai, peraltro, riuscire a portarli in discussione in Parlamento – dei programmi che si basavano, *in primis*, su due principi: quello del globalismo e quello della suddivisione in due cicli del corso elementare.

Se nel primo ciclo non era prevista una suddivisione per materie di studio, nel secondo, nonostante una parziale suddivisione, l'insegnamento tendeva, comunque, a mantenere una forte globalità.

Il governo De Gasperi, al contrario del precedente, godette della fiducia sia degli Alleati sia della Chiesa Cattolica, anche grazie agli scopi che il nuovo governo si prefiggeva: legare strettamente Italia e Stati Uniti, una politica interna marcatamente anticomunista e, per contro, un moderato antifascismo per limitare al minimo i mutamenti politico-sociali<sup>3</sup>.

De Gasperi ed i partiti democratici, chiamarono il popolo italiano a votare, attraverso un Referendum, tra la forma di governo monarchica o re-

<sup>3</sup> Questo aspetto pare abbastanza significativo anche sul fronte della politica scolastica. Ricordiamo, infatti, che la scuola dovrebbe tendere sempre alla promozione di un miglioramento, senza fine, di ciascun individuo che entri a far parte di tale istituzione. Risulta difficile, dunque, conciliare le due istanze del miglioramento, da un lato, e della limitazione dei mutamenti politico-sociali.

pubblicana; il 2 giugno 1946, gli italiani scelsero la Repubblica. Nello stesso giorno, scelsero anche i componenti dell'Assemblea Costituente, preposti alla stesura della nuova Costituzione della Repubblica.

Queste elezioni sancirono un'altra schiacciante vittoria dei tre partiti di massa: la Democrazia Cristiana, il Partito Socialista e quello Comunista. Il 28 giugno, l'Assemblea Costituente elesse, Enrico De Nicola come primo presidente della Repubblica italiana. Dopo un anno e mezzo di lavori, e precisamente il primo gennaio 1948, la Repubblica italiana vide entrare in vigore la nuova Costituzione.

Da quanto si vede, dunque, dopo la fine del secondo conflitto mondiale, l'Italia inizia a mutare il proprio assetto politico-istituzionale che, di conseguenza, porterà il Paese a cambiare anche quello sociale. Forse, però, si tratta di un cambiamento più di facciata che sostanziale, in quanto non pare ci sia la volontà di dare vita ad un'Italia che sia davvero diversa rispetto a quella distrutta dal secondo conflitto mondiale.

Per il momento, possiamo solo dire che, all'indomani della dittatura fascista, l'Italia monarchica non esiste più e che, alle elezioni del 2 giugno, parteciparono, per la prima volta nella storia d'Italia, le donne, chiamate ad esporre il loro parere su una questione che avrebbe influito anche sulla loro vita.

## *2. L'Italia democratica*

Dopo la vittoria della Repubblica sulla Monarchia, la lotta politica si incentrò sui tre grandi partiti di massa: la Democrazia Cristiana, che raccoglieva le aspirazioni della borghesia (la vecchia classe liberale) ed i due partiti di sinistra (quello Comunista e quello Socialista) che raccoglievano le istanze, principalmente degli operai, ma anche di tutti coloro che,

dopo il fenomeno della Resistenza, attendevano l'attuazione delle grandi riforme dello Stato, a partire da quella sociale.

Ma la novità caratterizzante di questi partiti consisteva nel fatto che essi, diversamente da quanto accadeva nell'Italia liberale, cercavano la base per il loro appoggio nelle masse, nel popolo, per farlo partecipare attivamente alla vita democratica del Paese; in realtà, ciò che interessava a questi partiti era il consenso del popolo, per poter governare.

Bisogna tenere presente che queste elezioni, le prime successive al ventennio dittatoriale, videro, per la prima volta, la partecipazione delle donne, fino ad allora estromesse dal suffragio universale. Grazie anche a questo fatto, la partecipazione degli aventi diritto al voto fu elevatissima, di oltre l'89%<sup>4</sup>, costituendo, così, un vero e proprio sistema democratico. Nonostante questo, intento di De Gasperi era estromettere i social-comunisti dal governo. Dopo la firma del trattato di pace, nel 1947<sup>5</sup>, il *leader* della D. C. riuscì nel suo proposito anche grazie alla scissione di Giuseppe Saragat, che, non approvando la politica filo-comunista di Nenni, si staccò dai socialisti. A questo punto, il governo, nonostante l'estromissione dei social-comunisti, poté contare ugualmente sull'appoggio del nuovo partito di Saragat.

Il 18 aprile del 1948, ci furono le elezioni per il Parlamento della Repubblica che videro il trionfo della Democrazia Cristiana. Nel mese successivo, venne eletto, come presidente della Repubblica Luigi Einaudi, già conosciuto per essere stato il ministro del bilancio che combatté l'infla-

<sup>4</sup> A. Camera, R. Fabietti, *Elementi di storia. Volume terzo con documenti. L'età contemporanea*, Bologna, Zanichelli, 1972, p. 494.

<sup>5</sup> 10 febbraio 1947. Costò alcuni sacrifici territoriali all'Italia: Briga e Tenda passarono alla Francia, la Dalmazia e una parte della Venezia Giulia alla Jugoslavia, il Dodecaneso alla Grecia, mentre Trieste, contesa con la Jugoslavia, fu eretta in territorio libero, e solo nel 1954 restituita all'Italia.

zione attraverso il contenimento della spesa e degli investimenti. Gli anni dal 1948 al '53 (detti della “ricostruzione”) furono caratterizzati dalla costante presenza, sul piano politico, di De Gasperi. Infatti, sul piano economico, il primo ministro cercò di ridurre le spese e gli investimenti, permettendo di riprendere l’attività industriale e la ricostruzione del Paese, dopo la distruzione della guerra. Sul piano politico, egli cercò, innanzitutto, di combattere il terrore del comunismo.

Nel '54 morì De Gasperi, colui che era riuscito a portare la Democrazia Cristiana ad assumere il potere nell’Italia repubblicana.

### *3. I Programmi Ermini*

I nuovi Programmi per la scuola elementare vengono approvati il 14 giugno 1955 e ideati dal ministro Giuseppe Ermini, che ricoprì l’incarico, durante il II governo Scelba, dal 19 settembre del 1954 al 2 luglio 1955. Questi Programmi riprendono quelli ideati dalla Consulta nel 1947.

Tre sono i principi su cui essi si basano: il carattere dominante dell’insegnamento religioso, e, per quel che riguarda la metodologia, sia il carattere del globalismo, riservato all’insegnamento elementare, sia la sua suddivisione in cicli.

Per quanto riguarda il primo aspetto, fin dalla premessa, vi si legge che la scuola primaria “ha, per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l’insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica”<sup>6</sup>. Si aggiunge, per di più, che, per quel che riguarda il fine ultimo della scuola, cioè la “formazione unitaria della personalità del fanciullo”<sup>7</sup> assegnato all’istruzione primaria,

<sup>6</sup> E. Catarsi, *Op. cit.*, p. 402.

<sup>7</sup> C. Cottone, *I nuovi programmi per la scuola primaria. Commento e appendice dei piani annuali di studio*, (1963), Firenze, Bemporad Marzocco, 1966, p. 40.

esso ha carattere normativo. Inoltre, la formazione della scuola primaria è elementare in quanto, oltre a dare l'ABC della cultura, educa le capacità fondamentali dell'uomo.

Si legge infatti che il fine della scuola primaria è quello di “assicurare alla totalità dei cittadini la formazione basilare dell'intelligenza e del carattere... (la quale) fa sì che la scuola primaria sia elementare non solo in quanto fornisce gli elementi della cultura, ma perché educa le capacità fondamentali dell'uomo”<sup>8</sup>.

Possiamo quindi chiaramente capire che lo scopo principale della scuola primaria è quello della formazione di ogni fanciullo, e non della sua educazione. Da notare che, anche in questo caso, come per i precedenti programmi, non si fa cenno a quale debba essere la professionalità degli insegnanti che si accingono a questo compito. L'insegnante è visto, ancora, non tanto come un professionista, ma come un missionario, come un eletto, un unto dal Signore che deve, attraverso le sue innate doti di maestro, formare i fanciulli a lui affidati dallo stato e dalle famiglie. Si legge, infatti nella premessa “... l'importanza e la gravità del compito affidato al maestro. Nessuno dopo di lui, potrà forse riparare ad una mancata formazione essenziale, e, in questo senso, elementare degli alunni”<sup>9</sup>.

È importante ricordare che, in seconda battuta, venne istituito, con una circolare ministeriale del 10 settembre dello stesso anno, il terzo ciclo della scuola elementare – chiamato scuola post-elementare – di tre anni, che permetteva agli alunni di adempiere all'obbligo scolastico. Queste classi post-elementari, non davano, naturalmente, accesso a nessun'altra scuola e furono istituite con lo scopo di fare in modo che anche i figli

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 1.

<sup>9</sup> E. Catarsi, *Op. cit.*, p. 403.

delle classi meno abbienti, potessero, adempiere all'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età. Questo tipo di corso venne istituito solamente nei comuni e serviva, appunto, per i figli del proletario, dei manovali, per coloro che, altrimenti, non avrebbero continuato gli studi ma, dopo la licenza elementare, avrebbero seguito le orme paterne. Questa scuola, dunque, veniva vista come uno strumento per decongestionare il mondo della scuola. Infatti, da un lato serviva a quegli insegnanti (maestri) che avrebbero voluto fare il salto ed andare ad insegnare nella scuola media; infatti, coloro che avevano insegnato alla scuola elementare per almeno cinque anni, avrebbero potuto insegnare alla scuola post-elementare, in quanto, per la media, occorreva una laurea. I maestri, vengono quindi incentivati ad abbandonare l'elementare, anche attraverso la promessa di un ulteriore guadagno. La post-elementare faceva parte dell'obbligo scolastico. Tuttavia, nascendo come sperimentazione, questo ciclo, venne abolito e la soluzione definitiva all'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno arrivò con la legge del 31 dicembre del 1962 che istituì la scuola media unica.

Si può ben vedere come, anche in questo caso, non ci sia nulla di davvero innovativo nei Programmi Ermini; ci troviamo, infatti, ancora di fronte ad una scuola selezionatrice e dal doppio canale formativo, in cui, nonostante un'apparente democratizzazione della società e, conseguentemente, dell'istituzione scolastica, tutto resta, soprattutto all'interno di quest'ultima, invariato.

La scuola era e resta selezionatrice e con un doppio canale formativo (si ricordi che già con la Legge Casati del 1859 la scuola era pensata solo per l'*élite*, mentre per il popolo era bastevole qualche sommaria nozio-

ne). In realtà, infatti, anche in questo caso, si trattò di una falsa soluzione o, se si vuole di una non-soluzione.

Quello che si voleva era cercare di dare un'infarinatura di nozioni, che sarebbero dovute e potute essere utili a coloro che, scaduto l'obbligo scolastico, avrebbero abbandonato gli studi per entrare, all'età di quindici anni, nel mondo del lavoro.

Naturalmente, siamo, in questo caso, di fronte al ceto del proletariato, cioè di fronte ai figli degli artigiani, degli operai, i quali, avendo scarse possibilità economiche, sono costretti a proseguire la strada dei loro genitori: quella, cioè, della tradizione.

Per i figli del proletariato, dunque, si prospettava, ancora una volta, l'abbandono della scuola per il mondo del lavoro. Essi, infatti, avrebbero frequentato solamente la scuola post-elementare, che avrebbe loro permesso di terminare l'obbligo scolastico e che li avrebbe portati a “consolidare la cultura di base necessaria a chiunque non frequenti altri tipi di scuola dopo il secondo ciclo dell'istruzione elementare; di favorire nell'alunno la scoperta delle sue inclinazioni e disposizioni al fare nel campo delle attività manuali e pratiche; di aiutarlo a trovare il suo posto nell'ambiente sociale ed economico”<sup>10</sup>.

Ai figli della classe egemone, al contrario, era riservata la scuola per eccellenza, quella che avrebbe continuato, come già nel passato a formare l'*intelligenza* del nostro Paese, la classe dominante della società che finiva per ricrearsi sempre uguale a se stessa, vale a dire la scuola media con l'insegnamento del latino e, quindi, il liceo classico.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 412.



Insomma, viene ad essere, nuovamente, riproposta la visione liberale ed ottocentesca di scuola: fanciulli costretti a scegliere il loro futuro all'età di undici anni.

Dunque, anche da quanto si legge nel testo dei Programmi, non ci si preoccupa degli scolari e dei loro bisogni diversificati, ma si pensa alla classe come ad un gruppo compatto ed omogeneo, per età, interessi, preparazione culturale e, soprattutto, bisogni. In altri termini, programmi di questo tipo non suggeriscono l'idea, per dirla con Claparède, di una scuola su misura<sup>11</sup>. L'insegnamento non è individualizzato; si tratta di insegnamento, semmai, per dirla con un termine attuale, personalizzato, in cui si presuppone, come accadeva da secoli, la Natura come ineludibile punto di riferimento della costruzione dell'insegnamento/apprendimento, anche se, nella maggior parte dei casi, la Natura si rivela matrigna.

Viene, in questo modo, ad essere considerata naturale una situazione, quella della condizione sociale di ciascun individuo, ciò che, in realtà, è una costruzione determinata da varie condizioni sociali e culturali; nella maggioranza dei casi, infatti, la condizione sociale degli individui deriva dalla loro posizione culturale. E di certo, la scuola, non è ancora nelle condizioni di aiutare le classi sociali meno abbienti.

Infatti, nonostante sul testo dei Programmi si parli di insegnamento individualizzato, tra questo e quello personalizzato esistono delle importanti e fondamentali differenze: il primo si riferisce ad un insegnamento che presuppone la diversità come elemento fondamentale del rapporto educativo; esso ha, infatti, come base di partenza, per lo stesso esercizio dell'educazione, ovvero di un rapporto, l'altro da sé.

<sup>11</sup> Cfr. E. Claparède, *Una scuola su misura*, tr. it, Firenze, la Nuova Italia, 1952.

L'insegnamento individualizzato, quindi, presuppone di iniziare la relazione educativa partendo dalle differenze individuali di ciascuno, considerate risorse positive da incentivare. Questa base di partenza viene poi utilizzata per giungere, attraverso dei percorsi differenziati ed alternativi, ad un sapere comune, uguale per tutti i partecipanti al processo educativo, dimodoché ciascuno possa, attraverso la libera espressione di se stesso e della propria unicità, giungere alla piena realizzazione di sé.

Tutto questo, ha come importante implicazione le uguali possibilità di realizzazione scolastica e, conseguentemente, sociale, per tutti i cittadini che frequentano l'istituzione scolastica.

In questo caso, dunque, è l'individuo che è posto al centro del processo educativo, che ha come scopo principale quello di educare dei cittadini critici, consapevoli e partecipi alla vita democratica del proprio Paese.

Al contrario, la personalizzazione non ha come fine ultimo il miglioramento continuo di ogni partecipante al processo educativo; essa vuol far prendere coscienza a ciascuno dei propri limiti, ma non per superarli, come richiederebbe un significativo percorso educativo, bensì per porre un ostacolo ritenuto naturale per far sì che ciascuno mantenga il posto per cui è nato, senza offrire la minima possibilità di miglioramento e, quindi, mobilità sociale.

Naturalmente, il limite "naturale" è solo un pretesto per supportare ed appoggiare una differenziazione classista della società che si basa, fondamentalmente, sulla condizione socio-economica dell'educando.

L'insegnante non ha il compito di aiutare i fanciulli a superare i propri limiti, aiutandoli ad apprendere, non tanto nozioni, ma concetti, strategie per permettere loro di andare oltre il dato di fatto, oltre il già dato. Questo superamento è una condizione necessaria all'educazione che tende sem-

pre al miglioramento di se stessi e del mondo in cui si vive, tendendo all'ideale utopico, mai raggiungibile ma sempre perseguibile.

In realtà, questi Programmi non pensarono ad un'educazione di tal genere, ma fecero del loro meglio per mantenere lo *status quo* e per non mutare l'ordine costituito precedentemente, per il quale era chiaro il messaggio da far passare: tutto deve rimanere quanto più possibile immutato.

Ancora valevole sembra, quindi, essere il messaggio lanciato dal Ministro Bacelli nel 1894, trent'anni dopo l'unificazione del Regno d'Italia, quando si doveva ancora "fare" il popolo italiano e si trovò nell'obbligo scolastico, almeno sulla carta, lo strumento che avrebbe potuto aiutare la classe dirigente a raggiungere questo scopo. Ebbene fu allora che il ministro suggerì di "istruire il popolo quanto basta, [di] educarlo più che si può"<sup>12</sup>.

Per quel che riguarda le metodologie didattiche, non sono prescrittive, lasciando, formalmente, una grande libertà al maestro, il quale, tuttavia, deve seguire la tradizione cristiano-cattolica che si basa sul "riconoscimento della dignità della persona umana; rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; istanza di una formazione integrale"<sup>13</sup>.

Da tutto questo deriva, secondo l'estensore dei Programmi, la logica necessità di iniziare l'insegnamento elementare tenendo presente il mondo familiare, sociale, culturale in cui i fanciulli sono immersi, avendo cura di portare i bambini, gradatamente, dal piano dell'osservazione, a quello della riflessione e dell'espressione.

L'insegnante deve porsi come colui che aiuta i suoi alunni nel loro processo formativo, senza, però, forzare la loro spontanea natura ed il ritmo

<sup>12</sup> G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 78.

<sup>13</sup> E. Catarsi, *Op. cit.*, p. 402.

della loro maturazione; ecco che, nuovamente, ritorna quel richiamo ad una Natura data come fissa ed immutabile, che l'insegnante, come educatore del fanciullo, deve assecondare ed incentivare, senza mai cercare di superarla o di incoraggiare nei ragazzi la volontà di scoprire, in loro stessi, dei mondi altri che li porterebbero anche ad andare oltre quei limiti che la Natura ha imposto loro e che si vogliono ineliminabili.

Non c'è, dunque, la necessaria dimensione trasformatrice e, soprattutto, migliorativa, della conoscenza, del sapere e della cultura, dimensione necessaria per l'esserci stesso dell'educazione. Infatti, in un simile contesto, non è possibile parlare di un'educazione che faccia propria l'istanza di un continuo miglioramento di ciascun essere umano entrato a far parte, anche solo per contatto, del rapporto educativo.

Ancora: lo scopo della scuola disegnata da Ermini è non tanto quello di offrire agli alunni delle informazioni, ma quello di “comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito anche oltre i confini della scuola, per tutta la vita”<sup>14</sup>.

In effetti, dopo un'affermazione del genere, pare di cogliere una certa contraddizione negli espliciti intenti dei Programmi. Questa contraddizione è rappresentata, *in primis*, da due elementi.

Il primo di essi, riguarda il fatto che si vuole creare nell'alunno l'*habitus* mentale di colui che apprende anche oltre i confini dell'obbligo scolastico (grazie proprio al clima instaurato in classe, che, secondo l'estensore dei Programmi, vorrebbe essere gioioso, in quanto il fanciullo, è spronato all'azione) mirando alla formazione di menti critiche.

Il secondo, è rappresentato dal fatto che si insiste sul “fondamento e coronamento” dell'insegnamento elementare costituito dalla religione catto-

<sup>14</sup> *Ibidem*.

lica. Non è possibile capire come si possa conciliare, a questo proposito, la formazione di menti critiche con l'accettazione totale e passiva di una fede assolutamente dogmatica.

Il carattere essenzialmente e indiscutibilmente confessionale dei Programmi (che, soprattutto per l'insegnamento della Storia vede nel cattolicesimo il momento vivificatore della storia italiana) contrasta con la loro intenzione di scientificità e di razionalità.

Infatti, se si legge che “per dettato esplicito della legge la scuola primaria ha come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica”<sup>15</sup>, nello stesso tempo, si vuole che dalla scuola primaria escano dei fanciulli abituati a pensare con la propria testa, che sappiano esporre ordinatamente le proprie idee, acquisite con razionalità.

La scuola primaria vuole formare una persona dotata di capacità critica, perché possa interpretare, adeguatamente e correttamente, il mondo circostante ed i messaggi che da esso arrivano.

Da queste riflessioni si possono, perciò, ben capire due cose: innanzitutto che lo spirito gioioso dato, apparentemente, grazie alla centralità che assume l'attività ed il fare del bambino, visto come adesione ai suoi interessi e bisogni, resta, nel processo educativo, solo sulla carta; in secondo luogo, che, ancora una volta, subdolamente, si cerca di trasmettere dei valori, degli ideali, in stretta connessione con quelli ottocenteschi, affinché non si venga a creare, attraverso l'educazione, un mondo altro, diverso e migliore rispetto a quello esistente, fatto di oppressi e oppressori. Dunque, la classe egemone ha tutto l'interesse nell'istituire una scuola che avvalga il dato di fatto e il mondo esistente, affinché tutto resti

<sup>15</sup> *Ibidem* e C. Cottone, *Op. cit.*, p. 52.

com'è. Proprio questi valori, questi ideali, insomma, questa visione del mondo, saranno trasmessi ai piccoli alunni attraverso le letture e le poesie che verranno loro somministrate.

Da qui, l'importanza che il processo educativo assume per i piccoli delle scuole elementari, ancora più bisognosi di una guida che sia davvero educativa, proprio perché ancora poco attrezzati contro l'acriticità troppo spesso presente e nel testo utilizzato e, per i motivi sopra citati, nel maestro. Ma questo tema sarà oggetto della trattazione della seconda parte di questo lavoro di tesi.

Il principio della globalità e quello dell'aderenza all'ambiente del fanciullo, derivano da alcuni studi di psicologia del tempo<sup>16</sup>, che stabiliscono che nel processo di apprendimento l'esperienza globale è propedeutica a quella analitica; la scuola deve aiutare i fanciulli nell'apprendimento, partendo proprio dalle prime intuizioni globali, per giungere, in una fase successiva, ad un apprendimento che sia sistematico, logico ed analitico.

Proprio per questo motivo, il corso della scuola primaria è suddiviso in due cicli; il primo, corrispondente ai primi due anni, in cui non si distinguono le materie scolastiche, ed il secondo, comprendente gli altri tre anni del corso elementare, in cui cominciano ad affiorare e distinguersi le varie materie d'insegnamento. Nonostante questo, tuttavia, esse restano sempre legate l'una all'altra indicando, quindi, sempre, l'unitarietà della cultura e della conoscenza.

Ma la suddivisione in cicli didattici non si limita a questo; essi risultano essere un aiuto per il fanciullo, in quanto "accompagnano" il suo sviluppo psicologico, rendendo possibile un apprendimento individualizzato

<sup>16</sup> A tal proposito cfr. O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1972.

che rispecchi le possibilità di ciascuno di raggiungere, seguendo i propri ritmi di crescita, i traguardi comuni a tutti.

Anche in questo caso, i Programmi risultano essere contraddittori. Da un lato, infatti, vi si afferma di voler far seguire a ciascuno le proprie possibilità, la propria natura, mentre, dall'altro, si impongono traguardi uguali per tutti. Questo determina, naturalmente, una feroce selezione.

Infatti, se i cicli didattici, da un lato permettono, in un certo qual modo, di fare credito all'alunno, nello stesso tempo non aiutano, attraverso un insegnamento che sia davvero individualizzato, coloro che si trovano in una qualche difficoltà.

Chi non ha raggiunto gli obiettivi prefissati al termine del ciclo viene bocciato, indipendentemente dalle sue inclinazioni o dalla mancanza di aiuto che possa ricevere. E, come già ricordato in precedenza, la bocciatura a scuola corrisponde ad una bocciatura sociale.

Da non trascurare, inoltre, è il fatto che tra i due cicli era previsto un esame, che costituiva una ulteriore difficoltà, uno sbarramento e, quindi, un altro strumento selezionatore verso i giovani scolari.

Per di più, non si deve mai dimenticare – si prosegue nella premessa – la continuità che la scuola deve avere rispetto alla famiglia. Il bambino, infatti, con cui l'insegnante si relaziona, non è una *tabula rasa*, bensì è portatore di conoscenze pregresse rispetto alla sua entrata nella scuola; conoscenze che gli provengono, innanzitutto dalla famiglia, ma anche dall'ambiente sociale, dalle istituzioni educative e dall'ambiente religioso che ha frequentato prima del suo ingresso nell'istituzione scolastica e che continua a frequentare. Tutta la comunità è considerata educante e la scuola è solamente un tassello che ne fa parte.

Ecco quindi che diviene fondamentale il principio “dell’aderenza all’ambiente dell’alunno”, per il passaggio, nel suo percorso della conoscenza, da ciò che è noto all’ignoto. Grande importanza, in questo contesto, viene ad assumere l’insegnante che, guida della classe, ha piena libertà didattica. Fin da quanto scritto nella premessa, dunque, si può vedere il carattere contraddittorio dei Programmi Ermini.

Vengono, dunque, legalmente sancite la non laicità e la non autonomia della scuola. Infatti, da un lato essa deve sottostare alle volontà della famiglia, considerata la primaria agenzia educativa, dall’altra deve seguire nella trasmissione dei saperi, ma, soprattutto, nella circolazione delle idee e nella costruzione di quel mondo in comune che diviene costruzione convenzionale, il dettato della religione cristiano-cattolica, come precedentemente detto, posta a fondamento e coronamento dell’educazione della scuola elementare e, dunque, senza poter esistere *iuxta propria principia*.

Dunque, l’agenzia educativa per eccellenza, quella, cioè, che dovrebbe educare le giovani generazioni, è costretta ad abdicare al proprio compito, divenendo, così, *ancilla* dell’ideologia dominante.

Anche per quanto riguarda la tensione attivistica, tipica di questi Programmi, essa resta solamente sulla carta. Infatti, essi danno una lettura molto parziale dell’attivismo pedagogico, senza andare al fondo della questione.

A tal proposito, si parla, soprattutto per quel che riguarda l’educazione morale e civile, di “attività svolta per gruppi”, di “libera collaborazione di chiunque trovi congeniale il lavoro prescelto” e del fatto che queste attività aiutano a formare, negli alunni il “sorgere e il rafforzarsi, nelle giu-



ste proporzioni, del senso della responsabilità personale e della solidarietà sociale”<sup>17</sup>.

Ciò che dell’attivismo viene recuperato, viene ad essere, essenzialmente, l’importanza data all’attività pratica degli scolari, a discapito, naturalmente, dell’attività intellettuale, senza ben comprendere, tuttavia, che la vera educazione ha bisogno della concettualizzazione e della riflessione.

A questo punto, anche il ruolo dell’insegnante viene ad essere lasciato in disparte: nonostante il suo ruolo di guida, e nonostante la grande libertà concessa alla sua opera, ciò che conta è l’attività dello scolaro.

Ma non si tratta di una attività organizzata razionalmente che abbia come obiettivo finale il miglioramento continuo di ciascun essere umano e la partecipazione attiva di ogni cittadino adulto alla vita della propria comunità democratica.

Si deve, perciò, concludere che l’apparente attivismo dei Programmi Ermini è tale solo sulla carta. Infatti, finiscono, nella realtà dei fatti, con il mantenere l’istituzione scolastica simile a quella liberale ottocentesca, inaugurata nel 1859 da Casati e giunta, praticamente invariata, al secondo dopoguerra. Infatti, essi non fanno altro che riproporre le logiche selettive e conservatrici della scuola casatiana e gentiliana, mutando quel tanto che basta per non dare dei grossi scossoni alla società del Paese, in modo che tutto resti sempre uguale a com’è.

Paradigmatica, a tal proposito, viene ad essere la parte dei Programmi che si riferisce al lavoro; infatti, anche questa sezione, non fa altro che mettere nuovamente in luce, il loro aspetto contraddittorio.

Se è vero che, secondo l’estensore dei Programmi, la scuola deve insegnare la collaborazione e l’aiuto reciproco degli uni verso gli altri, è al-

<sup>17</sup> E. Catarsi, *Op. cit.*, p. 407.

trettanto vero che non tutti sono intercambiabili, ma ognuno deve aiutare secondo il proprio *status* sociale.

Così, accade, ancora una volta, che la bambina – futura donna di domani – debba essere “addestrata alle più semplici e più facili attività della casa”<sup>18</sup> e incentivata a giocare con le bambole, lavandole, pettinandole, vestendole.

Anche questo ha un significato importante nel contesto della società italiana. La bambina deve crescere avendo fin dalla più giovane età ben chiaro in testa quale sia il suo ruolo: ella non può pensare di mutare ciò che la Natura le ha affidato; i suoi compiti sono quelli di essere, innanzitutto, una buona madre e di saper prendersi cura della casa e del marito, padre dei suoi figli.

Essa continua ad essere, nonostante sia già stata oltrepassata la metà del XX secolo, quell’Angelo del focolare che è stata per secoli e millenni. E colei che diversamente vuole, dev’essere ricondotta all’interno dei binari stabiliti dalla Natura e dalla società.

È ancora ben presente un limite forte, al di là del quale non è lecito andare. L’educazione non viene, quindi, ad essere un progetto, un percorso che razionalmente prevede il superamento del dato di fatto, della Natura ritenuta immutabile escludendo la possibilità di creare, immaginandoli, dei mondi altri, dei mondi che sarebbe auspicabile ci fossero.

Al contrario, essa continua ad essere uno strumento nelle mani della classe al potere, utilizzato per conformare le giovani generazioni allo *status quo*, ovvero a quegli ideali, quei valori ritenuti fondamentali all’interno di quella società e, dunque, organici al consenso popolare.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 406 e C. Cottone, *Op. cit.*, p. 361.

Viene, nuovamente, evidenziato nei Programmi come l'educazione non tenda al miglioramento di tutti coloro che entrano a far parte dell'istituzione scolastica e, conseguentemente, dell'intera comunità umana, né che porti le giovani generazioni ad immaginare, o pensare dei mondi altri, delle suggestioni nuove per mutare il già dato e per creare un mondo diverso, migliore dell'esistente. Anzi, la scuola primaria educa tendendo il più possibile alla conformazione dei fanciulli agli ideali della società in cui vivono.

Si resta ancora, quindi, come sostiene Genovesi, al secondo livello dell'educazione, quello derivante dal verbo latino *edocere* (istruire, ammaestrare accuratamente), in cui, coloro che dallo stesso Stato sono demandati all'educazione delle giovani generazioni, non fanno altro che trasmettere loro quei modelli che, in un certo qual modo, sono risultati essere i più funzionali per la sopravvivenza della comunità stessa<sup>19</sup>.

Dunque, la riflessione pedagogica è ancora frutto della prassi educativa, o, come sostiene sempre Genovesi, la Pedagogia è, ancora, figlia dell'educazione<sup>20</sup>. Si è ancora ben lontani da una pedagogia come scienza o da una Scienza dell'educazione.

Per quello che riguarda la riflessione pedagogica che sta alla base dei nuovi Programmi si devono fare i conti, necessariamente, con l'esperienza dell'idealismo di Gentile che vede nella Pedagogia una sorta di *philosophia minor*, anche se, nelle intenzioni dell'estensore dei Programmi, ci si vuole allontanare o liberare da una pedagogia filosofica per avvicinarsi, invece ad una pedagogia pratica, che non si capisce che cosa di fatto sia.

<sup>19</sup> G. Genovesi, *Pedagogia, dall'empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora Editrice, 1999, pp. 33-36.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 33.

L'espressione si potrebbe interpretare considerando la pedagogia come una sorta di scienza pratica, dunque legata all'esperienza ed al fare. Essa viene, dunque, ad essere, da un lato, un "pronto intervento" per la risoluzione di quei problemi che via via si pongono nella pratica educativa, dall'altro, una strategia educativa che vuole restare legata alla vita concreta del fanciullo, rimanendo legata ai suoi bisogni ed interessi senza giungere quindi, mai, a livello della dimensione metafisica o dell'astrazione, livello *princeps* della vera educazione.

Proprio per questo motivo, si fa leva soprattutto sull'interesse che il bambino della scuola primaria può provare; interesse dettato dalla curiosità, dai bisogni, dall'aderenza rispetto all'ambiente a cui egli è abituato, dalla sua voglia di fare.

Anche in questo caso, si può notare come i Programmi guardino alla corrente dell'attivismo pedagogico, ma nello stesso tempo, ne restino in qualche modo imbrigliati, senza andarvi oltre. Infatti, una vera educazione è tale solo, e solo se si basa su una forte teoria, in grado di sostenere e legittimare la sua dimensione pratica e fattuale, che non può rimanere legata alla pratica, ma deve travalicarla.

E, soprattutto, una pedagogia che sia pratica, non può avere alcun senso, poiché, una scienza senza una solida teoria, finirebbe per essere solamente un vagolare nel buio.

#### 4. *Lettura e libri di testo*

E veniamo ora, come già si è fatto per i Programmi del 1945, a quella parte delle indicazioni programmatiche che riguardano l'apprendimento della lingua italiana e, pertanto, anche la lettura e la scelta di libri e testi da sottoporre agli scolari.

Per ciò che riguarda la parte dedicata ai libri di testo, i Programmi Ermini affidano all'insegnante un compito centrale, " e cioè che riveli un mondo semplice ma ricco di valori e crei intorno a sé un calore di simpatia."<sup>21</sup>. Il libro di testo deve, quindi, mostrare che quello in cui siamo, è il migliore dei mondi possibili. In una cornice di questo tipo, esso diventa fondamentale: la parola del maestro o dello scrittore, che egli sceglie, sono – quasi evangelicamente – uno strumento con il quale egli mostra la bontà di Dio. In questo modo, si entra anche in un problema di difficile soluzione: ci si chiede, infatti, quali siano i libri dotati di reale valore artistico. E se siano tali solo quelli che ospitano pagine di scrittori famosi, riconosciuti dagli esperti come artisti. Oppure quelli che rispondono ad un criterio di organizzazione e di articolazione delle loro parti, tanto da risultare sistematici e rispondenti ad un principio unificatore. O, ancora, quelli che, grazie ai loro contenuti ed a un garbato stile espositivo, sono più funzionali al disegno di rivelazione della Verità e del senso dell'esistenza che si vuole far passare. Nei Programmi non si dà risposta a questi interrogativi che restano aperti, in larga misura perché le contraddizioni e le ambiguità dell'intero documento riemergono in tutta la loro evidenza. Eppure, il problema è centrale, giacché dalla risposta che si dà a questi importanti quesiti, dipendono i parametri con cui gli insegnanti sono chiamati ad operare le loro scelte. E tanto più importante e significativo appare questo nodo, se si pensa che molti degli insegnanti che nel 1955 operano nella scuola elementare o sono molto giovani e, quindi, poco esperti nella pratica educativa, oppure impreparati ad affrontare questo nuovo clima socio-culturale, per il fatto di essere stati formati durante il regime fascista. O, ancora, sono individui in servizio già da parecchi anni, non abitua-

<sup>21</sup> C. Cottone, *Op. cit.*, p. 118.

ti a scegliere autonomamente le letture dei loro scolari, in ragione della loro dimestichezza con il libro di Stato, in adozione dal 1929, uguale per tutti.

Ma anche in questo caso siamo davanti ad affermazioni generiche e ad espressioni ambigue proprio per la loro genericità.

Per quel che riguarda, poi, le poesie in particolare, nei Programmi Ermini si legge solamente che l'insegnante dovrà esercitare gli alunni nella recitazione a memoria di brevi prose e poesie di autentico valore.

Questo, però, alla luce di ciò che sta scritto nella premessa dei Programmi, sta a significare che le poesie di autentico valore, sono quelle che trasmettono i valori della società e della classe dominante. Se poi esse riescono anche ad istruire o far apprendere qualcosa agli allievi, tanto meglio!

L'importante, come precedentemente affermato, è che non ci si distacchi da quei valori che la classe politica dominante vuole trasmettere ai piccoli alunni, futuri cittadini di domani. La scuola, infatti, continua ad essere uno strumento nelle mani di chi detiene il potere, con lo scopo di costruire e mantenere il consenso da parte della massa del popolo.

Non si vuole, al contrario, proprio perché se ne ha paura, una scuola laica ed autonoma, che si basi sui dettami e sulle istanze di una Scienza dell'educazione, anche se, in realtà, esistono dei modelli di scuola – ricordiamo che questi Programmi avrebbero nell'attivismo una potenzialità molto importante – che potrebbero, grazie all'opera di insegnanti davvero consapevoli, avvicinarsi, cercando di perseguirlo, a quel paradigma di scuola costruito da tale scienza.

Questa, appunto, la tesi che si cercherà di sostenere, argomentandola, nella seconda parte di questo lavoro. E cioè, che le letture, ed in partico-

lar modo le poesie che si ritrovano nei libri di testo per le scuole elementari negli anni che vanno dal 1945 al 1968, sono funzionali ed organiche al potere. Questo per il fatto che il loro ruolo è quello di inculcare nelle giovani generazioni quei valori ritenuti fondamentali dalla classe egemone, per continuare a garantirsi la posizione predominante all'interno della società italiana

## *Capitolo III*

### *Dalla ripresa economica agli anni della contestazione*

#### *1. Una premessa*

In quest'ultimo capitolo a sfondo storico, si vorrebbero prendere in considerazione gli anni che vanno dal 1955, per giungere all'anno che delimita questa ricerca storico-educativa, che fin dall'introduzione abbiamo dichiarato essere il 1968.

Si vuole mostrare, infatti, come, in questi quindici anni la situazione, soprattutto sociale e culturale della nuova Repubblica italiana sia andata modificandosi, trascinando in questa ondata di parziale rinnovamento, anche l'istituzione scolastica.

Quest'ultima, infatti, nonostante alcune riforme ragguardevoli e degne di menzione, finisce, ancora una volta, per mantenere quei caratteri specifici che la scuola italiana presenta fin dalla sua nascita, vale a dire l'aristocraticismo, la precoce selezione ed il doppio canale formativo. Infatti, come vedremo più avanti, le importanti riforme scolastiche degli anni Sessanta, sono, alla resa dei conti, solamente una piccola concessione ad un popolo che, più agguerrito culturalmente, è in grado di riconoscere i propri diritti, almeno sul piano dell'istruzione.

Tuttavia, il tutto si risolve in una bolla di sapone: cambiare quel tanto che basta affinché tutto resti il più possibile immutato.

E siccome proprio l'istituzione scuola, che ha il compito di educare, si sceglie di offrire una maggiore istruzione per tutti – forse anch'essa appa-



rente –. Ma nella realtà dei fatti, non si permette alla scuola, ancora una volta, di essere ciò che veramente dovrebbe essere: l'istituzione demandata all'educazione di ogni singolo cittadino.

Non si desidera, infatti, creare qualcosa di davvero nuovo, qualcosa che possa andare al di là di quello che esiste e che c'è, perché non si vuole che i cittadini siano davvero attivi all'interno della democrazia nascente.

Il potere, ancora una volta, deve rimanere nelle mani dei pochi eletti, e, per far sì che tutto resti così com'è bisogna che la scuola sia uno strumento politico e uno strumento di consenso per la classe che governa.

## *2. La situazione socio politica dell'Italia*

Gli anni Cinquanta, anni in cui la Democrazia Cristiana acquisisce sempre maggiore potere politico, sono caratterizzati da profondi cambiamenti che interessano la società italiana.

Innanzitutto, finita la guerra, come in precedenza ricordato, si passa alla forma di governo della Repubblica, che implica, a lungo termine, l'avvento di una democrazia di massa.

Anche l'assetto economico del Paese muta la propria struttura, passando da un'economia di tipo essenzialmente agricola ad una di tipo industriale; infatti, si assiste a due fenomeni fino a prima essenzialmente sconosciuti: l'industrializzazione e la conseguente urbanizzazione del territorio italiano.

Come immediata conseguenza si ha, innanzitutto, la migrazione dalle campagne verso le città, dove, sempre più, si trovano le fabbriche e dal sud verso il nord, in quanto le grandi industrie sono concentrate, principalmente, nelle grandi città dell'Italia settentrionale. Grandissima importanza, in questa fase di "boom economico" l'ebbe la Fiat, che, grazie al

nascente benessere delle famiglie italiane, ebbe un forte impulso sulla produzione di automobili, che divenne un “accessorio” sempre più presente nelle case.

Oltre a questi mutamenti epocali, si assiste, sempre negli anni Cinquanta e nei primi anni Sessanta, ad altri cambiamenti che interessano a pieno titolo la società italiana; attraverso lo strumento della rateizzazione dei pagamenti, un gran numero di italiani può permettersi di comprare i grandi elettrodomestici che in questi anni entrano, sempre con maggiore incidenza, nelle case degli italiani: la produzione e la conseguente compravendita dei grandi elettrodomestici, *in primis*, viene in soccorso della donna che, sempre più, preferisce contribuire al mantenimento della famiglia attraverso il lavoro fuori delle mura domestiche.

Se questo fatto, da un lato risulta essere un sintomo dell’emancipazione femminile che in quegli anni caratterizza in maniera sempre più pregnante la condizione della donna, dall’altra, ella è costretta a sobbarcarsi oltre all’“onore” di mantenere inalterato il proprio ruolo di “angelo del focolare”, anche l’onere di un lavoro fuori casa, spesso faticoso e non sempre ben pagato. Ed è proprio in questi anni che viene evidenziato lo scarso, se non scarsissimo potenziale del settore dei servizi in Italia, che non è in grado di affrontare, attraverso un’adeguata rete, un supporto divenuto necessario alla famiglia italiana, che, abbandonata la veste patriarcale di famiglia nucleare, evidenziando il problema della custodia dei figli. Ancora una volta, si mostra l’inadeguatezza dell’istituzione scolastica (e si parla, in questo caso particolare, di asili nido e di scuola materna) in una dimensione assolutamente insoddisfacente al fabbisogno nazionale.

La situazione politica italiana, invece, restò in sostanza invariata fino al 1963. Infatti, al governo c'era sempre la Democrazia Cristiana, il cui segretario fu Amintore Fanfani.

Nel frattempo, il Partito socialista, distaccatosi da quello comunista, entrò a far parte del governo, grazie alla politica di uno dei *leader* democristiani Aldo Moro<sup>1</sup>.

Fanfani, infatti, seguendo le indicazioni di quest'ultimo si aprì al Partito socialista, con il fine sia di dare maggior democraticità al sistema politico, sia di conglobare i socialisti nel governo per avere maggior consenso. E, infatti, così accadde. A partire dal 1963, quando a capo del governo salì lo stesso Aldo Moro, i socialisti ne fecero parte a tutti gli effetti, dando inizio ai governi cosiddetti di centro-sinistra, con la partecipazione del Partito socialista, in cui Nenni – segretario di Partito – fu vicepresidente, fino al 1968<sup>2</sup>.

In realtà, questi governi sono solamente nominalmente di centro-sinistra. Infatti, le grandi ed importanti riforme che si ebbero in Italia in quegli

<sup>1</sup> Aldo Moro nacque a Lecce nel 1928 e si laureò in Giurisprudenza. Fece sempre parte del Partito della Democrazia Cristiana aderendo, a partire dal 1945, alla parte dossettiana del partito. Ricoprì vari Ministeri, tra cui quello della Pubblica Istruzione, durante il Governo Zoli (19/05/1957 – 01/07/1958) e nel primo governo Fanfani (01/07/1958 – 15/02/1959), istituendo i cicli didattici nella scuola elementare e nel 1958 gli Orientamenti per l'attività educativa per la scuola materna. Fu, inoltre, Presidente del Consiglio dal 4/12/1963 al 24/06/1968 e, successivamente, dal 22/11/1974 al 29/07/1976. Fu ucciso dalle Brigate Rosse il 9 maggio del 1978 dopo che lo ebbero rapito il 16 marzo dello stesso anno.

<sup>2</sup> Per i socialisti, questo evento era considerato un mezzo per attuare delle grandi riforme che miravano, innanzi tutto ad eliminare i grandi squilibri esistenti nella società italiana, di migliorare le condizioni del sud e di razionalizzare le industrie. In realtà, le uniche grandi riforme, si ebbero durante i governi Fanfani, prima, cioè, dell'entrata, a pieno titolo, al governo dei socialisti (si veda l'istituzione dell'ENEL, cioè la nazionalizzazione delle società private di energia elettrica e la costituzione della scuola media unica).

anni<sup>3</sup> furono tutte antecedenti l'entrata al Governo del Partito socialista, quando la presidenza del Consiglio era ancora nelle mani di Amintore Fanfani.

La politica di Moro, al contrario di quella del suo predecessore, si serviva dell'alleanza con il Partito socialista per consolidare la stabilità della maggioranza e per allargare il consenso.

Ciò che, di positivo, i governi di centro-sinistra hanno portato è stato un aumento dei diritti e delle libertà per tutti i cittadini ed un aumento dei salari degli operai, nonostante vari scontri e malcontenti che si presentarono all'indomani di queste importanti conquiste.

### *3. La politica scolastica*

Accanto a questi rinnovamenti nel campo sociale e politico del nostro Paese, non si possono non rammentare alcune riforme innovative in materia di politica scolastica.

La prima di queste importanti novità, che viene anche intrecciandosi con le innovazioni di ordine sociale, è l'istituzione della scuola media unica.

Dopo diversi anni di scontri parlamentari, infatti, il 31 dicembre del 1962, viene approvata, per merito del Ministro Gui<sup>4</sup>, la Legge n. 1859, che istituiva la scuola media unica.

La legge sull'istituzione della scuola media unica fu una conquista molto importante sotto diversi aspetti. Sicuramente essa è stata un'importante conquista, conseguente ad una più matura consapevolezza, anche dal

<sup>3</sup> Si ricordi la già citata creazione dell'ENEL (1962) e la Legge (sempre del 1962) che istituiva la scuola media unica.

<sup>4</sup> Il Ministro Luigi Gui ricoprì il ministero della Pubblica Istruzione ininterrottamente tra il 21 febbraio del 1962 e il 24 giugno del '68. Al suo nome sono legate le due leggi più importanti del decennio 1960-1970: quella dell'istituzione della scuola media unica e quella della scuola materna statale.

punto di vista culturale, da parte del movimento operaio che lotta per la conquista dei propri diritti, *in primis*, quelli dell'istruzione.

Innanzitutto, dopo oltre un secolo di dibattiti in Parlamento, veniva, finalmente, trovata una soluzione alla problematica dell'unificazione e dell'obbligatorietà della frequenza scolastica fino al compimento del quattordicesimo anno e per almeno otto anni. Grazie a questa nuova istituzione scolastica, venne abolita la scuola post-elementare (corrispondente al terzo ciclo della scuola elementare) istituita, come precedentemente menzionato, con una Circolare Ministeriale nel 1955.

In questo modo non esiste più, anche se solo apparentemente, una distinzione, nella frequenza della scuola, tra i vari ceti sociali. Non più una scuola differenziata per i figli dei contadini e degli operai (la scuola post-elementare), e quella per i figli degli appartenenti alla classe dirigente, ma un'unica scuola che offriva "uguali possibilità" senza distinzione di sorta.

In realtà, non decadono completamente i caratteri della scuola liberale ottocentesca, e, con essi, neppure la forte selezione; infatti, la lingua latina, materia facoltativa, non fa altro che conservare, ancora una volta il doppio canale formativo e la conseguente precoce selezione che porta fanciulli, poco più che bambini, a dover decidere della loro vita futura. Infatti, nuovamente viene a crearsi una sorta di selezione precoce – la maggior parte delle volte in base a criteri di ordine economico – tra coloro che avrebbero continuato la scuola oltre l'obbligo e coloro che, al contrario, si sarebbero accontentati della licenza media (comunemente figli della classe proletaria).

Tuttavia, ciò che risulta essere molto interessante nella Legge n. 1859 è la volontà, almeno nelle intenzioni del legislatore di unificare una scuola

che, fin dalla nascita era stata divisa, avallando, attraverso questa separazione, la continua creazione dell'*élite* del Paese senza permettere alle classi sociali meno agiate un avanzamento sul piano sociale. Infatti, con la creazione della scuola media unica veniva finalmente attuato, almeno sulla carta, quel progetto, per cui, grazie alla scuola vista come mezzo di emancipazione, ognuno poteva avere uguali possibilità, senza essere gravato dal peso della propria condizione sociale.

Altro importante passo in avanti sul versante della legislazione scolastica è la Legge n. 444 del 18 marzo 1968, la quale prevede l'istituzione della scuola materna statale.

Anche in questo caso, promotore di suddetto provvedimento fu il Ministro Luigi Gui che, come precedentemente ricordato, ricoprì il dicastero della Minerva, ininterrottamente dal 1962 al 1968, durante il secondo governo Fanfani (21/02/1962 – 21/06/1963), il governo Leone (21/06/1963 – 04/12/1963), il governo Moro (04/12/1963 – 24/06/1968).

Tuttavia, la nascente Repubblica non è stata in grado di affrontare e di approfittare della situazione che si creò. Infatti, non riuscì ad accaparrarsi una parte fondamentale dell'istituzione scolastica che fino ad allora era rimasta nelle mani della Chiesa. Così, ancora una volta, lasciò all'iniziativa privata – soprattutto cattolica – quella parte dell'istituzione scolastica che lo Stato continuava a considerare un servizio sociale.

Dunque, forte di ciò, la Democrazia Cristiana mantenne, trasmettendola, la sua idea di scuola materna come di una semplice appendice della famiglia, avente un compito essenzialmente custodialistico e non educativo, come, in realtà, sarebbe stato auspicabile darle. Questo compito poteva benissimo essere svolto da istituti privati, i quali, per il grande contributo sociale, dovevano essere sovvenzionati dallo Stato.

Viene, quindi, ad essere disegnata ed a perpetuarsi, ancora, una scuola confessionale e sopraffatta dall'ideologia cattolica, che non ha nello Stato, un garante della propria autonomia.

Con la Legge del 18 marzo '68, anche la scuola riservata ai bambini dai tre ai sei anni entra a viene avocata allo Stato, divenendo, in tal modo, scuola materna statale.

Nonostante questo sia, certamente, un passo in avanti sia dal punto di vista della politica scolastica sia sotto l'aspetto socio-culturale, in realtà la scuola materna statale presenta alcune debolezze che le derivano dal peso della tradizione passata.

Innanzitutto, mantenendo la denominazione "materna" si vuole ancora porre l'accento sulla primarietà e la conseguente preminenza del ruolo della famiglia nell'educazione dei figli, soprattutto nell'età prescolare; inoltre, la figura dell'educatrice non ha una caratterizzazione professionale, ma è considerata solamente un'appendice della figura materna, tutta amore e dedizione verso quei bambini che ha in custodia; il ruolo dell'insegnante è ancora considerato come una missione, in cui non serve tanto una preparazione professionale *ad hoc*, ma delle caratteristiche innate che solo una figura femminile può avere; ancora, nonostante la Legge 444, erano previsti, da parte dello Stato, dei finanziamenti per le scuole materne gestite dai privati, comunemente confessionali.

L'istituzione di questa scuola mostrava la volontà, da parte dello Stato, di impiantare una scuola autonoma e laica (in quanto lo Stato ne era il garante) e sulla base di un nuovo modello pedagogico che si discostasse dall'iniziativa privata. Tuttavia, la tradizione passata ha un peso troppo elevato per l'emancipazione di questa scuola. Infatti, fino ad alcuni decenni prima, oltre a non essere neppure considerata scuola, essa aveva so-

lamente una funzione custodialistica e, proprio per questo motivo, era lasciata, praticamente abbandonata, alla sola iniziativa privata.

Inoltre, nonostante la Legge 444, questo grado di istruzione restò, per lungo tempo, patrimonio, quasi esclusivo, dell'iniziativa privata, quella ecclesiastica *in primis*. Essa, infatti, era ritenuta servizio, soprattutto di custodia dei figli, per quelle famiglie che per motivi di lavoro, erano costrette a ricorrere a questa scuola.

Come si vede, ancora una volta, la scuola viene ad essere sopraffatta da questioni ideologiche e politiche che poco spazio lasciano alla preminenza pedagogica per l'organizzazione di quell'istituzione che ha come scopo fondamentale l'educazione delle giovani generazioni.





*Seconda parte*



## *Capitolo I*

### *Poesia e scuola: un rapporto possibile?*

#### *1. Una breve premessa*

In questa seconda parte, dopo aver preso in considerazione a grandi linee, la situazione politico-sociale degli anni dell'immediato dopoguerra, si entrerà nel vivo di questo lavoro.

Verrà, infatti, analizzato, il rapporto esistente tra i poeti, la scuola e l'educazione, da un lato attraverso la narratività, categoria che accomuna e tiene le fila di tutti gli elementi di questo rapporto; da un altro, attraverso l'opera dell'insegnante, senza il quale la scuola e, conseguentemente, l'educazione non potrebbero esistere.

Innanzitutto, possiamo subito affermare che, nonostante i cambiamenti della società italiana negli oltre 20 anni che intercorrono tra il 1945 ed il 1968 non ci sono stati, sostanzialmente, dei mutamenti di rilievo riguardanti la situazione della scuola italiana, nonostante le apparenti modifiche. Infatti, l'Italia è divisa tra due istanze: quella del rinnovamento, che prende l'avvio con gli anni della ripresa economica e della successiva contestazione, e quella della conservazione, promossa dalla classe dominante che non vede di buon occhio nessun tipo di cambiamento che potrebbe realmente mutare la situazione esistente.

## *2. La scuola*

Anche per quanto riguarda l'istituzione scolastica, prevale sulla volontà del cambiamento, quella del conservatorismo promossa dalla classe egemone.

Questo accade, essenzialmente per due motivi; innanzitutto perché l'interesse della classe dirigente, non prevedendo il rinnovamento socio-culturale, non aspira neppure alla vera educazione. Un'educazione, cioè, che abbia come finalità la creazione di mondi altri, differenti e migliori rispetto a quello esistente, attraverso un percorso di miglioramento costante e continuo di ciascun individuo che entri a far parte del processo educativo. Un processo, quindi, che non conosce fine, se non con la fine della vita biologica stessa.

E proprio la paura dell'avvento di ciò che ancora non c'è, del mutamento che può venire solo dalla vera educazione, sta alla base della costante prevaricazione che la politica perpetra ai danni della pedagogia e, conseguentemente, della scuola e dell'educazione.

Infatti, se la scuola fosse realmente autonoma, sarebbe davvero un mezzo per raggiungere degli effettivi mutamenti sociali. Ed è proprio questo a spaventare la classe dirigente.

In tal modo, l'istituzione educativa per eccellenza, la scuola, finisce, ancora una volta per essere uno strumento di trasmissione e di mantenimento degli equilibri sociali ed economici esistenti, evitando, in tal modo, anche qualsiasi velleità di innovazione e di mobilità sociale.

Altro motivo di conservatorismo nella scuola italiana è costituito dai docenti e dal loro modo di intendere e di fare la scuola. Infatti, gli insegnanti dell'immediato dopoguerra (e non solo) furono formati durante gli anni del Ventennio fascista e, quindi, non potevano fare altro che considerare

la scuola, anche se magari non consciamente, come uno strumento per la formazione del perfetto fascista, operando in essa secondo i valori del regime. Non sono preparati, dunque, ad affrontare una scuola per la società democratica che abbia come obiettivo la formazione dell'uomo e del futuro cittadino, in grado di partecipare attivamente alla vita politica del Paese. La scuola fascista viene, dunque, ad estendere la sua onda lunga nella scuola italiana, tanto che l'influenza della formazione fascista si fa sentire ancora ben oltre il crollo del regime.

### 3. *I libri di testo*

Verso la metà degli anni Sessanta inizia ad esserci, da parte degli insegnanti, ma non solo, una critica ai libri di testo adottati nelle scuole elementari<sup>1</sup>.

Il volume di Mario Lodi, è un'analisi che egli conduce attraverso la raccolta delle sue esperienze scolastiche dall'anno 1964 al 1969.

Attraverso di essa – ricordiamo che Lodi era un maestro, rappresentante del Movimento di Cooperazione Educativa – l'Autore vuole evidenziare che la scuola tradizionale è, uno strumento nelle mani del potere che vuole abituare le giovani generazioni a ripetere, anche attraverso la coercizione (costituita da giudizi che gli insegnanti devono emettere sui propri alunni e punizioni rivolte a chi non sa ripetere la lezione del maestro), quanto viene appreso, senza lasciare spazio all'esercizio della capacità critica. L'istituzione educativa per eccellenza, la scuola, dunque, non fa sua la caratteristica della trasformazione migliorativa di ciascun parteci-

<sup>1</sup> Al riguardo si vedano, in generale, M. Bonazzi, U. Eco, *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Rimini, Guaraldi, 1972 e M. Lodi, *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza scolastica*, Torino, Einaudi, 1970.

pante al rapporto educativo, in quanto tende solo ed esclusivamente alla ripetizione e reiterazione di quanto già c'è; non è caratterizzata dalla progettualità utopica poiché tende, in quanto strumento nelle mani del potere, al mantenimento dello *status quo*, affinché i privilegi nelle mani di pochi continuino a rimanere tali; non esiste la dialogicità, intesa come circolarità della comunicazione: gli alunni vengono preparati ad essere sottomessi ed obbedienti al potere, attraverso l'oppressione esercitata su di essi dall'insegnante, a sua volta, strumento di potere.

La scuola è presentata come una "proprietaria" dei bambini che le vengono affidati per essere educati come futuri uomini e cittadini. In realtà, all'interno dell'istituzione scolastica gli alunni vivono lo stesso clima che vivrebbero in una fabbrica. Questa istituzione risulta essere quasi preparatoria di quel rapporto che, forse un giorno, divenuti adulti, saranno costretti a subire: quello tra padrone e operaio.

Ciò che fa la differenza è l'azione dell'insegnante che opera nella scuola, o meglio, che fa la scuola. Egli, infatti, attraverso il suo lavoro, sceglie la propria rotta. Potrà essere un maestro-giudice, perpetrando quel modello tradizionale di scuola che forma degli "schiavi", obbedienti al potere della classe egemone, la quale costituisce quasi un regime, convinta della giustizia di quel modello e, soprattutto, della sua ineluttabilità. Oppure può scegliere, al contrario, di formare degli uomini che siano davvero liberi. In grado, cioè, di pensare con la propria testa e, soprattutto, di saper essere critici nei confronti di tutto quello che viene loro offerto come cultura.

Viene, dunque, ancora una volta, evidenziato che l'educazione veicolata dalla scuola, non è quella messa a punto dalla Scienza dell'educazione. Non è, cioè, quel rapporto razionale ed intenzionale tra due o più esseri

viventi caratterizzato dalla tensione migliorativa e mirante, quindi, al costante affinamento intellettuale di entrambe le parti in gioco<sup>2</sup>.

La scuola viene, al contrario, ad essere uno strumento nelle mani della classe politica dominante, la quale detiene il potere non per organizzare al meglio la cosa pubblica, ma per garantirsi dei privilegi che, altrimenti non le spetterebbero. Essa fa della scuola e dell'educazione, uno strumento ideologico, senza permetterle di essere laica ed autonoma. Al contrario essa non dovrebbe sottostare ad alcuna ideologia religiosa, politica o quant'altro, ma a delle proprie leggi, messe a punto dalla Scienza dell'educazione.

Anche i libri di testo – di cui Bonazzi e Eco parlano ne *I pampini bugiardi* – divengono strumento ideologico, soppesati dalla classe dirigente affinché assolvano al loro compito di mera descrizione del mondo e di trasmissione di valori. Naturalmente, di quei valori ed ideali ritenuti importanti dalla classe politica al potere e, quindi, tali da dover essere appresi dalle giovani generazioni.

Come la scuola, anche i libri di testo divengono strumento di costruzione del consenso. Non c'è posto per la vera educazione. Non c'è posto per la parola che diventa educativa. Quasi mai ci si trova di fronte a parole che sottendono diversi significati, lasciando aperta la possibilità di intraprendere un viaggio intellettuale, che potrebbe portarli a scorgere qualcosa che non esiste ma che potrebbe essere.

Un viaggio intellettuale vissuto all'insegna del coraggio e dell'avventura, messo in moto da quell'*Eros* che ci fa sentire privi di qualche cosa di cui sentiamo il bisogno. Bisogna che ci spinge ad oltrepassare il conosciuto,

<sup>2</sup> Voce Educazione/Educazione, in G. Genovesi (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione e di Politica scolastica. Lessico di base*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 33-35.



per giungere a progettare il futuro, l'ignoto, l'inesistente ma che, in quanto verisimile risulta essere possibile.

Tutto questo è naturalmente contraddistinto da quello slancio utopico, che ci porta a perseguire un mondo migliore, con la chiara consapevolezza di non poterlo mai raggiungere; slancio tipico della vera educazione, veicolato, in questo caso specifico, dallo strumento della poesia. Infatti solo se la parola, superando l'esistente, diviene creatrice di ciò che ancora non c'è, di qualche cosa che supera la realtà, possiamo sperare di progettare, creandolo, un mondo altro, diverso e migliore rispetto all'esistente, proprio per quella tensione miglioristica tipica dell'educazione.

Al contrario, i libri di testo tendono a presentare una realtà statica, di conformazione ad un mondo fasullo, che non esiste più, ma che, per comodità, si ritiene giusto perpetuare. In essi viene presentato un mondo inesistente, che non tiene conto dei mutamenti socio-culturali occorsi in quegli anni. Ma tutto questo è sempre funzionale al potere dominante. Non si deve mostrare, ai piccoli, uomini di domani, la possibilità di un mondo nuovo che solo grazie all'opera sistematica di una scuola capace di formare delle menti critiche, potrà esistere.

In realtà, nonostante le velleità scritte nei Programmi, di voler formare delle menti critiche, questo compito non è portato a termine e non può essere portato a termine perché viene posta l'ipoteca di un messaggio assoluto, come quello religioso – ricordiamo che a fondamento e coronamento dell'insegnamento elementare è stata posta la religione cattolica –. Infatti, attraverso le letture e le poesie presentate nei libri di testo si trasmettono, ancora, quegli stessi ideali, valori, modelli comportamentali tipici della classe liberale fin dalla nascita del regno d'Italia. E come da allora, l'istituzione scuola è ancora nelle mani dell'ideologia egemone

che le attribuisce i propri fini, schiacciandola e rendendola non autonoma.

Al contrario, con la nascita della Repubblica, il panorama sociale è cambiato. Perché i libri di testo continuano a proporre gli stessi valori?

Essi, infatti, propongono un mondo falso, inesistente, lontano da quanto esiste, ma ciò che è peggio dal punto di vista educativo, lontano da ciò che sarebbe auspicabile ci fosse.

Vengono presentati come dei valori assoluti, quelli che in realtà, non lo sono più: la patria, la religione, l'obbedienza assoluta ai superiori, il lavoro di campagna, il quale, nonostante la grande fatica che richiede, rende felici e soddisfatte intere famiglie. Famiglie costrette a vivere in tre stanze, felici di quella loro povertà, elevata, anch'essa, a valore assoluto<sup>3</sup>.

Sono opere, dunque, che si basano su sentimenti e principi conservatori e reazionari, che vogliono formare dei futuri cittadini in consonanza con l'ideologia dominante, la quale vuole fare passare il messaggio che ciò che c'è l'ha creato il buon Dio e volerlo cambiare è tracotanza; personalità acritiche che il potere può controllare e dirigere più facilmente ne sono il risultato.

Anche gli autori, per rimanere in sintonia con il potere, cercano di “mantenere il libro di testo ad un livello di ovvietà, del qualunquismo, dell'acriticità, della idiozia rispettabile”<sup>4</sup>.

I temi trattati, i quali si possono suddividere in vari filoni (i poveri, l'eroe e la patria, i popoli della terra, la famiglia, la religione, l'educazione civica, lo sfruttamento minorile, la carità cristiana) ricoprono, senza mutare mai, l'intero arco dei ventitrè anni presi in considerazione da questo lavoro.

<sup>3</sup> A tal proposito confronta, in generale, M. Bonazzi, U. Eco, *Op. cit.*, e M. Lodi, *Op. cit.*, pp. 451-452.

<sup>4</sup> M. Bonazzi, U. Eco, *Op. cit.*, p. 10.

ro. E soprattutto, non muta neppure il modo in cui, questi temi, vengono presentati. Questo accade, fondamentale, per il fatto che gli autori dei libri di testo, nonostante cambino gli editori, restano sempre gli stessi. Non a caso, ad esempio, nel dopoguerra è molto diffuso il sussidiario – ed i suoi racconti hanno una massiccia presenza anche nei libri di lettura – di Piero Bargellini<sup>5</sup>, *Fontelucente*, vale a dire di un autore che – allora militante nelle fila della DC – pochi anni prima era stato tra gli estensori dei libri di testo statali, voluti dal regime a partire da 1929<sup>6</sup>. Di conseguenza, vengono scelti, per porli all'interno dei libri di lettura, gli stessi racconti e, soprattutto, per quello che interessa a noi, le stesse poesie che già si trovavano nei volumi dell'epoca fascista: finendo in tal modo per trasmettere gli stessi ideali.

Ciò che più ci preme è rimarcare che, le poesie, strumento di presentazione di valori ed ideali considerati importanti, tendono alla pura e semplice conformazione dei giovani all'egemonia dominante.

Esse, infatti, non mostrano, – per lo meno nella maggioranza dei casi – attraverso il significato simbolico che può acquistare la parola, la possibilità di ipotizzare un mondo altro, presupponendo, sempre attraverso la tensione utopica, la trasformazione migliorativa di quanto c'è.

<sup>5</sup> Piero Bargellini nacque a Firenze il 5 agosto 1897. Nel 1914 si diplomò come geometra. Conclusa la guerra, in cui si distinse per il coraggio, si iscrisse alla Facoltà di Agraria, all'Università di Pisa. Tuttavia, ben presto abbandonò gli studi, ottenendo l'abilitazione magistrale e divenendo dapprima maestro, quindi, direttore. Iscritto al Partito Fascista, nel 1937 venne nominato ispettore centrale del ministero dell'Educazione Nazionale. Fu tra gli estensori del libro unico di Stato. Bargellini, inoltre, appare tra i firmatari del Manifesto della razza, ma, da più parti, si sostiene che sia stato inserito a sua insaputa. Finita la guerra si iscrisse al partito della Democrazia Cristiana. Tra il 1966 ed il 1967 fu sindaco di Firenze. Morì nel 1980.

<sup>6</sup> Cfr. riguardo la defascistizzazione dei libri di testo, P. Genovesi, *Una storia 'nuova' per la nuova Italia. Analisi storiografica di un manuale per le elementari del secondo dopoguerra*, in P. Genovesi, G. Papagno (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). I. Identità e legittimazione politica*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 27-48.

La parola, in effetti, quale forma dell'educazione, presuppone, nell'interazione con il lettore, uno sforzo interpretativo che può giungere ad ipotizzare la costruzione di un mondo diverso. Un mondo progettato e, perfino costruito, che porta ad un miglioramento continuamente perseguibile, in quanto utopico, non solo di ciascun individuo ma anche della comunità e della società tutta.

Al contrario, ciò cui tendono i compilatori dei libri di testo è di non allontanarsi troppo dall'esistente per non creare delle aspettative di mobilità e cambiamento sociale che avrebbero potuto mutare l'ordine costituito. Le poesie, per trovare posto nei volumi scolastici, devono rispondere, *in primis*, a quest'esigenza. Finiscono, così, con l'essere non uno strumento dell'educazione messa a punto dalla Scienza dell'educazione, ma uno strumento ideologico che tende a portare i piccoli alunni di oggi, futuri cittadini di domani, alla conformazione con quanto c'è, senza offrire loro la possibilità di pensare e progettare quanto ancora non c'è, ma potrebbe esserci. Anzi, quanto sarebbe addirittura auspicabile ci fosse, portando dei cambiamenti non solo nelle loro strategie concettuali e mentali, ma anche nella loro vita fattuale, attraverso un miglioramento delle loro condizioni.

Se poi si prende in considerazione il volume di Lodi, addirittura il maestro riscrive, assieme ad i suoi ragazzi alcune parti del volume di storia<sup>7</sup>, in quanto i compilatori sembrano voler presentare una Verità considerata assoluta che si vuole trasmettere e tramandare.

Interessante il fatto che venga riportata la notizia di un'indagine su alcuni sussidiari e libri di lettura sostenuta da alcuni maestri genovesi, dalla quale risulterebbe che la scuola e, tramite di essa i libri che vi si adottano,

<sup>7</sup> Cfr. M. Lodi, *Op. cit.*, pp. 401-421

vorrebbe educare gli adulti di domani ad avere delle caratteristiche ideali; il bambino, solitamente appartiene alla piccola borghesia, con la madre casalinga ed il padre operaio; deve divenire un patriota, meglio se disposto a sacrificare la vita per la propria patria, divenendo, in tal modo, eroe. La famiglia si sente sempre felice ed è contenta del duro lavoro da sostenere ogni giorno e più si fatica per lavorare e più si è amati dal Signore e, soprattutto, la povertà è una condizione necessaria per la felicità. Si deve ritenere naturale l'esserci di sfruttatori e sfruttati e che le cose restino così per sempre. L'amore di Dio è ciò che regge l'universo, ed ogni avvenimento ha una spiegazione imperscrutabile nel disegno della Provvidenza divina. I fanciulli non devono sapere nulla del male che esiste nel mondo (sfruttamento, razzismo, oppressione) e non devono porsi domande su questo argomento.

Pare che la scuola faccia di tutto pur di non sviluppare il pensiero critico negli adulti di domani e che non li voglia educare ad essere dei cittadini consci dei loro doveri e diritti, esercitabili attraverso la cittadinanza attiva, bensì dei servitori obbedienti e felici dei loro sfruttatori<sup>8</sup>.

Anche nel testo di Eco, vengono individuati alcuni temi "forti", onnipresenti nei libri di testo, presentati anche attraverso le poesie; queste ultime sono ritenute colpevoli, da un lato di ispirare nei fanciulli sentimenti che sarebbe meglio non avessero, dall'altro, di inculcargli proprio quei valori – o si potrebbe dire quei *disvalori* esposti poco sopra – che, attraverso la complicità della scuola, la società dovrebbe mettere finalmente da parte. Ai futuri cittadini di domani viene mostrato un mondo da lasciare intatto, perché ritenuto bello, ma, soprattutto, giusto così e cercare di cambiarlo è ritenuto peccato.

<sup>8</sup> *Ibidem*, pp. 451-452.

#### 4. *L'insegnante*

Se la scuola è il luogo per eccellenza in cui si cerca di perseguire l'ideale educativo messo a punto dalla Scienza dell'educazione, l'opera dell'insegnante viene ad essere di fondamentale importanza in questa istituzione educativa.

L'insegnante, infatti, attraverso la sua attività, che mette in pratica nella scuola, dovrebbe cercare di perseguire l'*educazionità*, in modo che i suoi allievi possano avere delle importanti conseguenze nella loro stessa vita. Infatti, lo scopo dell'educazione dovrebbe essere, non tanto quello di far apprendere dei contenuti, ma delle strategie mentali, utili per apportare dei cambiamenti nei comportamenti che guidano le scelte vitali di ognuno. Un progetto di cambiamento migliorativo, senza fine, che investe, non solo i singoli, ma la comunità tutta. Il docente viene ad essere, per la scuola messa a punto dalla Scienza dell'educazione, la figura fondamentale del rapporto educativo; come precedentemente affermato, senza l'insegnante non potrebbe esserci né scuola né, conseguentemente, educazione. Egli promuove nei suoi allievi quello sforzo che, da un lato, li porta alla concettualizzazione, dall'altro, a raggiungere quegli apprendimenti che, da soli non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non saprebbero neppure l'esistenza<sup>9</sup>. E tutto questo, tramutando lo sforzo in piacere, in piacere intellettuale. Proprio grazie all'opera della scuola, l'*habitus* mentale della conoscenza dovrebbe essere introiettato da tutti coloro che entrano, sistematicamente, a far parte di questa istituzione educativa, sentendone l'influenza per tutta la vita. Possiamo, a ra-

<sup>9</sup> G. Genovesi, *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia (Pisa), Del Cerro, 2005, p. 123.

gione, ritenere che la scuola funzioni o meno, in base all'opera dell'insegnante.

Tuttavia, se questo è il docente ideale, al quale dovrebbero tendere tutti gli insegnanti, è pur sempre vero che nella pratica scolastica non sempre, anzi, solo sporadicamente, si riescono a trovare dei veri educatori.

Bellatalla individua tre tipi di insegnante che operano nella scuola italiana dalla sua nascita ad oggi. Ogni docente ha una propria idea di scuola e, sulla base di essa, progetta il proprio lavoro in aula<sup>10</sup>.

Nella maggior parte dei casi ci si trova a dover fare i conti con un docente che Bellatalla definisce "estraneo o indifferente", il quale sceglie la professione dell'insegnamento come un ripiego. Egli non ha una chiara e precisa idea di scuola, e se ce l'ha, è negativa, in quanto è vista come un campo di battaglia, in cui l'alunno è il nemico da sconfiggere. In questo caso, naturalmente, oltre a non sapere che cosa sia la scuola, l'insegnante non ha neppure consapevolezza della Scienza dell'educazione e, conseguentemente, di che cosa sia l'educazione, né come costruito teorico, né come pratica per perseguire la trasformazione e l'emancipazione delle giovani generazioni. Una figura professionale che ha poco a che vedere con il lavoro dell'insegnante. Infatti, lavora senza rendersi conto dell'importanza del suo essere guida per i suoi alunni, i quali dovrebbero acquisire, attraverso la sua opera, l'*habitus mentis* della conoscenza e della razionalità per ricercare ciò che valga veramente la pena di vivere, migliorando, fino alla fine dei loro giorni, la propria condizione vitale.

Altra tipologia di insegnante individuata da Bellatalla è quella ligia, conformista. Questo insegnante vede nella scuola uno strumento di confor-

<sup>10</sup> Cfr. L. Bellatalla, *L'idea di scuola tra Scienza dell'educazione, politica scolastica e pratica docente*, in G. Genovesi (a cura di), *Cultura Pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 35-49.

mazione e l'educazione che vi si veicola serve per far acquisire agli alunni dei comportamenti, dei valori, degli ideali ritenuti fondamentali dal modello ideologico dominante. L'idea di scuola che hanno questi docenti, non ha nulla a che vedere con la *scuolità*, il paradigma di scuola messo a punto dalla Scienza dell'educazione. Essi non mettono in atto una scuola né laica né autonoma, in quanto strumento ideologico e, perciò, nelle mani del potere dominante; non è per tutti, poiché diviene selezionatrice attraverso lo strumento della bocciatura e del doppio canale formativo, quindi, professionalizzante; non presenta né la caratteristica della formalizzazione, né quella dell'artificialità; infatti, non distaccandosi dal presente e dall'esistente, non permette quel gioco intellettuale caratterizzato dalla menzogna, che permette di ideare delle ipotesi per riflettere sul mondo in termini di "come se", pensando, quindi, a ciò che non c'è, ipotizzando quanto di verisimile ci potrebbe essere e andando al di là del reale e del vero.

Ci troviamo, ancora, in quel secondo livello dell'educazione di cui parla Genovesi. Un'educazione derivante dal verbo latino *edocere*; ovvero l'insegnamento di norme e comportamenti ritenuti fondamentali per la vita assieme ad i propri simili e, dunque, per la sopravvivenza della comunità stessa.

Fondamentale, in questo contesto, risulta essere l'influenza e l'egemonia della politica, la quale fa della scuola un proprio strumento, dettando a coloro che si occupano di pedagogia e di educazione i fini da perseguire<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'educazione*, cit., pp. 185-188.



Ed in effetti, la politica e, soprattutto la politica scolastica, attraverso l’emanazione dei programmi ministeriali, tiene assoggettata la scuola ai suoi voleri ed ai suoi fini, che non coincidono con quelli dell’educazione. La classe dirigente ha bisogno di una scuola che trasmetta dei contenuti, non vuole una scuola che faccia circolare le idee, anzi, ne ha paura; oppure una scuola che formi delle menti libere e critiche, per avere dei futuri cittadini che partecipino attivamente alla vita democratica del loro Paese: degli uomini che sappiano sostenere, eticamente, le loro scelte.

Un’educazione di questo tipo fa paura alla classe egemone, in quanto comporterebbe una trasformazione migliorativa, troppo profonda, di tutta la società, portando la consapevolezza dell’ingiustizia della suddivisione del mondo in oppressori ed oppressi, del quale anche la stessa scuola è espressione. Ciò che conta è che tutto resti, nella sostanza, com’è.

Infatti, come precedentemente visto, sia i Programmi della democrazia – quelli del 1945 – sia quelli successivi del ’55, evidenziano come, nonostante alcune apparenti innovazioni (l’importanza del ruolo dell’ambiente e della cittadinanza attiva, la centralità data all’interesse ed all’attività del bambino, la suddivisione della scuola elementare in cicli, tanto per fare alcuni esempi) pedagogia e scuola risultano sempre essere perdenti.

All’insegnante viene richiesto non tanto di “formare delle menti che siano critiche”, ma di trasmettere valori ed ideali dominanti, di creare dei piccoli “sudditi” obbedienti al potere, senza la capacità di pensare con la propria testa, senza la volontà di cambiare l’esistente, ritenendo che ciò che ci è stato dato, vuoi dalla natura, vuoi da Dio, è il bene supremo e, come tale, non dev’essere cambiato; e soprattutto, non si deve volerlo cambiare, pena l’essere peccatori e malvagi.

Siamo ben lontani da quell'educazione che è continua lotta per mutare, migliorandolo, quanto c'è; da quell'educazione che, attraverso la tensione utopica spinge tutti coloro che entrano a far parte del processo educativo a perseguire, sempre e comunque un miglioramento delle proprie condizioni vitali, pur sapendo di non raggiungerlo mai completamente. Infine, l'insegnante consapevole è colui che ha in sé una chiara e precisa idea di cosa sia la scuola, cosa sia l'educazione e di quale sia il compito che egli, in quanto insegnante, è chiamato ad assolvere.

Alcune valide iniziative, a questo proposito, ci sono state in Italia; quelle di tipografia e scuola e quelle degli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa, poi. Infatti, questi docenti, sostenendo la loro opera con una forte e salda idea di scuola, mettono al centro del loro lavoro l'interesse e l'attività del bambino, e, soprattutto, il loro lavoro è caratterizzato dalla messa al centro del bambino stesso.

Se tutto questo porta il bambino alla progressiva scoperta, alla costruzione duratura di quell'*habitus* intellettuale che lo porterà, una volta adulto, ad essere cittadino attivo nella vita della propria democrazia, alla valorizzazione di alcuni ideali ritenuti di estrema importanza per la vita democratica, quali la fratellanza e l'uguaglianza, di principio, fra tutti gli uomini, la pace, la collaborazione reciproca, porta con sé anche degli aspetti negativi.

Innanzitutto, il fare si impone rispetto al pensare e, quindi, alla dimensione teorica dell'insegnamento; in secondo luogo, l'opera dell'insegnante, colui che dovrebbe incarnare la scuola, in quanto colui che fa la scuola, viene messa in ombra – ricordiamo, a questo proposito, il puerocentrismo che caratterizza queste scuole –. Inoltre, finiscono anch'esse per rivelarsi delle non scuole, in quanto non autonome, avendo delle finalità esterne

all'educazione stessa e finendo col divenire strumenti ideologici e politici.

#### *5. Leggere le poesie a scuola: come?*

Interessante, tenendo sempre presente le “poesie da banchi di scuola”, punto focale del lavoro, vedere l'approccio, che queste diverse modalità del fare scuola hanno rispetto alla poesia.

Come precedentemente ricordato, nei programmi ministeriali si danno delle indicazioni esclusivamente di valore riguardo le poesie. Devono essere poesie di buona qualità e devono essere belle. Sono, possiamo affermare, vuote parole. Non si sa, infatti cosa sia da intendere con tali espressioni. Si vuole ricordare che nei Programmi del 1945 si parla solamente di “facili e belle poesie, da mandare a memoria a casa, per poi farne esercizio di recitazione”, e ancora, “i difetti della cantilena e dell'enfasi sono da evitare anche negli esercizi di recitazione, che devono abituare all'espressione intelligente e garbata. Di tali esercizi non si abusi ed il maestro si valga per essi di poesie e prose di buoni autori”<sup>12</sup> senza specificare minimamente quali siano i criteri per stabilire chi siano i bravi autori e le belle poesie, mentre in quelli del 1955 si parla di poesie di autentico valore, sempre senza specificare il significato di tale espressione.

#### *6. Per una definizione funzionale di poesia*

Cerchiamo di capire cosa dobbiamo intendere, in questo lavoro, con il termine “poesia”. Si ritiene utile e doveroso specificare che non interessa, in questa sede, fare un lavoro di critica letteraria o estetico. Il punto di fuga, da tenere sempre presente, è costituito da un discorso pedagogico-educativo e, come tale, ciò che si vuole capire è che cosa sia la poesia da

<sup>12</sup> E. Catarsi, *Op. cit.*, pp. 380-381.

un punto di vista educativo e se essa possa essere considerata uno strumento per perseguire l'ideale educativo messo a punto dalla Scienza dell'educazione.

Etimologicamente parlando, il termine poesia deriva dalla radice del verbo greco *poieo*, e di altri termini quali *poiesis*, *poiema*. Come primo significato si trova faccio, fabbrico, costruisco (un muro, una dimora). Al secondo posto troviamo lavoro, foggio, formo, faccio con arte e, per traslato, invento, introduco. Al contrario dei verbi *prasso* e *drao*, che indicano anch'essi l'idea del fare, *poieo* indica, quindi, un'azione che ha come scopo la costruzione, la fabbricazione, la creazione di qualche cosa di artificiale. Dunque, un creare, un generare, un dare vita a qualcosa che non c'è. Si arriva, infatti, già nell'antico greco, fino al significato di scrivere, comporre, fare versi, tanto che il sostantivo *poiesis*, assume il significato di creazione, così come il *poietes* è il creatore, il creatore della parola<sup>13</sup>.

Prendendo un dizionario di lingua italiana, il termine poesia ha diversi significati. Nel Garzanti, ad esempio, troviamo definita la poesia come “l'arte e la tendenza di comporre versi o, più generalmente, di esprimere in forme ritmiche estranee alla prosa, idee, sentimenti e realtà secondo la propria visione del mondo”. Ancora, semplicemente “componimento in versi”; al terzo posto vi si legge “capacità di impressionare la mente e la fantasia propria di ogni opera d'arte. Qualità di ciò che produce emozione, commozione”. “Attitudine a provare sentimenti, a commuoversi, a i-

<sup>13</sup> Voce *Poieo*, in L. Rocci, *Vocabolario greco-italiano*, Città di Castello (Pg), Società editrice Dante Alighieri, 1995, pp. 1.519-1.521.

dealizzare la realtà; sensibilità”. Infine, come significato figurato, “illusione, fantasticheria”<sup>14</sup>.

Passiamo da queste definizioni generali, ad un contesto pedagogico.

Genovesi, nel suo *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, definisce la poesia come quel “genere narrativo in cui, servendosi in maniera altamente metaforica, di vari codici (alfabetico, iconico, musicale, ecc.) ossia facendo leva soprattutto sulla “debolezza” (scarsa rigidità nella corrispondenza tra significante e significato), si cerca di esprimere e di comunicare idee, emozioni, sentimenti”<sup>15</sup>. La poesia, spesso, lascia da parte la descrizione, l’argomentazione<sup>16</sup>, poiché si sostanzia di immediatezza, di parola/immagine, di metafora, per comunicare “idee, emozioni, sentimenti”.

In realtà, quindi, l’immediatezza suggerita dalla poesia è solamente apparente, poiché si tratta di una produzione raffinata e perciò filtrata dalla ragione che attraverso un’immagine, una metafora, può prendere corpo, divenendo parola.

E proprio nell’immagine metaforica sta il punto centrale della poesia. La metafora, la quale sta ad indicare un “trasferimento di significato da un termine ad un altro che ha con il primo un rapporto di similitudine o di analogia e, al tempo stesso, di differenza”<sup>17</sup>, caratterizza ogni parola.

La parola, infatti, così come le proposizioni cui dà luogo, sono sempre polisemiche e, solo attraverso un’interpretazione e, quindi, un rapporto

<sup>14</sup> Voce *Poesia* in AA. VV., *Il grande dizionario Garzanti della lingua italiana*, Milano, Garzanti, 1987, p. 1.432.

<sup>15</sup> Voce *Poesia* in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., pp. 326-327.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> Voce *Metafora*, *ibidem*, pp. 280-281.

che si viene a creare tra codice alfabetico ed individuo, è possibile darle un significato.

La metafora, dunque, ponendo in relazione aspetti diversi del reale<sup>18</sup>, diviene essa stessa relazione, rapporto con l'altro da sé, esprimendo, ad un tempo, la diversità e la conseguente distanza, e la necessità di quest'ultima per la costruzione di sé, della propria identità. A questo punto è possibile affermare che la metafora è un elemento costitutivo dell'ideale educativo. Lo è sia in quanto rapporto, sia in quanto spinta ad andare oltre il dato di fatto, oltre quanto c'è, per pensare e dire su quanto ancora non c'è, ma che, in quanto verisimile, potrebbe o potrà esserci, anzi, che va perseguito, in quanto migliore del dato.

Ciò, dunque, che segna il discrimine tra il carattere educativo o meno della metafora è il campo di possibilità che lascia aperto. Infatti, solo attraverso l'interpretazione si riesce a dare un senso al linguaggio, alla parola e, più in generale, agli avvenimenti che ci toccano più da vicino.

Dunque, lungi dal considerare poesia qualsiasi componimento in versi, caratterizzato da rima, assonanza, allitterazione, ecc., essa, dal punto di vista dell'ideale dell'educazione, è molto di più.

La vera poesia, quella che educativamente parlando può essere definita uno strumento di cui i modelli concreti di educazione e di scuola si servono per il perseguimento del paradigma educativo, è solamente quella che presenta le caratteristiche della narratività.

La narratività, la quale può essere intrinseca a qualsiasi parola detta o ascoltata, scritta o letta, esiste in quanto possibilità di instaurare un dialogo, abbandonando la sfera del dover-essere, per giungere ad un livello di poter essere, quindi, di possibilità. Essa, infatti, attraverso la creatività

<sup>18</sup> *Ibidem.*

dell'interpretazione, pone il ricevente di qualsivoglia messaggio alfabetico – e non – nella condizione di poter andare al di là di quanto risulta essere immediatamente visibile. Si basa, *in primis*, sull'emotività che avvince l'uditore o il lettore, permettendogli di vivere una vita altra dalla propria, quella svelata dalla narrazione stessa<sup>19</sup>.

Si entra così, attraverso l'attività ludica dell'interpretazione, in quella dimensione del possibile e del verosimile, che è strettamente congiunta al piano dell'educativo.

La narratività diviene, dunque, elemento fondante dell'educazione a livello ideale, proprio grazie al fatto che anch'essa, attraverso uno slancio utopico, permette di oltrepassare il reale, il vero, per giungere in un posto che ancora non c'è, in una dimensione aperta di tanti possibili.

È un viaggio intellettuale che si intraprende per giungere in terre ancora inesplorate. Un viaggio conoscitivo caratterizzato da coraggio ed avventura. Avventura intesa come sfida al qui ed ora, al dato di fatto, la quale, attraverso uno slancio utopico ci permette di progettare e costruire quanto ancora non c'è, attraverso una trasformazione migliorativa del presente<sup>20</sup>. Anche la narratività, dunque, si sostanzia di parola-immagine, di metafora, di ambiguità, per lasciare aperte le infinite interpretazioni che qualsiasi ascoltatore o lettore vi possa trovare.

Possiamo, quindi, vedere come poesia, narratività ed educazione siano tra loro legate da alcune caratteristiche comuni che le rendono intrecciate ed interagenti l'una con l'altra. Sappiamo, infatti, che l'educazione o, meglio, il rapporto educativo ha tra le sue finalità il miglioramento senza fi-

<sup>19</sup> Cfr. G. Genovesi, *Dimensione narrativa e processo formativo in Mario Valeri*, in G. Genovesi (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, Cassino, Editrice Gargigliano, 1998, pp. 23-44.

<sup>20</sup> Per un'argomentazione di questi aspetti, cfr., in generale, L. Bellatalla, E. Marescotti, *Op. cit.*

ne dei soggetti, attraverso lo slancio utopico di cui si caratterizza. Perciò, l'educazione è un continuo sforzo ad andare al di là dei propri limiti, del qui ed ora, dell'esistente, per progettare e creare degli infiniti mondi altri, migliori dell'esistente.

Ancora, il rapporto educativo, essendo relazione e, quindi, comunicazione, si sostanzia di dialogo, perciò, di parola, come, del resto, poesia e narrazione.

Ecco, dunque, che, educativamente parlando, poesia non può essere qualsiasi componimento in versi o in forma ritmica. Educativamente parlando, la poesia è parola che si fa immagine, è parola metafora, è parola che suggerisce ed invita, ma senza obbligare. È tutto ciò che, attraverso la rima, l'allitterazione, l'assonanza, la consonanza ed altri artifici retorici, permette di andare al di là della parola scritta, in quanto essa è solamente suggeritrice di immagini. Permette, in questo modo, di superare la realtà del qui ed ora per innalzarsi al livello del possibile e del verosimile.

Così si intraprende, come accade nel processo educativo, un viaggio per raggiungere dei mondi altri, non ancora esperiti, delle mètte fino ad allora sconosciute; la creatività è, dunque, assieme alla trasformazione, la dimensione *princeps* di questo importante strumento utilizzato per perseguire il paradigma dell'educazione. Creatività che permette, attraverso il miglioramento di quanto c'è, di quanto esiste, una sua trasformazione.

Anche la poesia, quindi, come l'educazione, presuppone ed implica un mettersi in gioco, un andare oltre i propri limiti, oltre il limite reale, grazie al coraggio che permette di osare. Osare per divenire creatori di quanto non esiste, ma che attraverso l'interpretazione che ogni lettore/uditore sa e può dare, prende vita.



Naturalmente, tutto questo implica che la poesia, o meglio, ciò che in questo lavoro si intende per poesia, sia un prodotto per la cui fruizione c'è bisogno di una guida affinché possa essere apprezzata sia dal bambino, sia, più avanti, dall'adulto.

L'insegnante, infatti, ha il compito di guidare i propri alunni verso quelle conoscenze che essi non solo non sarebbero in grado di raggiungere, ma di cui non sospettano neppure l'esistenza<sup>21</sup>. Solo in questo modo, l'insegnante, consapevole del proprio ruolo e del valore dello strumento che ha tra le mani, sarà colui che saprà evocare nell'allievo qualche cosa che vada al di là di quanto è scritto, di quanto è visibile, portandolo ad immaginare anche ciò che non c'è ma che potrebbe essere grazie al significato che egli gli sa dare. E questo riguarda anche la poesia così come è stata qui definita. L'insegnante, infatti, deve essere anche consapevole dei vari livelli a cui può essere utilizzata e a cui si può leggere la poesia. Attraverso l'interpretazione della parola e lo svolgimento della metafora, ha il difficile compito di portare il suo alunno verso ciò che non c'è ma che, in quanto verosimile, potrebbe e potrà esserci. In questo modo, l'insegnante aiuterà i suoi allievi a superare i confini limitanti di una realtà che non permetterebbe loro di intraprendere quel gioco mentale che si basa sulla menzogna. Menzogna intesa come volontà e capacità di immaginare, di "fare finta che", di ipotizzare qualche cosa che vada al di là di quanto c'è, per porsi ad un livello di idealità e di costruzione della mente. La menzogna, dunque, sta alla base sia del discorso scientifico in generale sia di quello sull'educazione in particolare.

<sup>21</sup> Voce *Insegnante* in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, cit., pp. 213-216.

Infatti, la scienza, attraverso delle menzogne razionali, dovrebbe immaginare ciò che ancora non c'è, per perseguire, attraverso lo slancio utopico di cui si sostanzia, il miglioramento senza fine delle condizioni di vita di tutti gli esseri viventi. Allo stesso modo, l'educazione, caratterizzata anch'essa da quello slancio utopico, è uno sforzo continuo di superamento dei propri limiti, per giungere al di là di quanto ancora non si è ma si desidererebbe essere; è anch'essa un prefigurarsi di qualche cosa che ancora non c'è, un gioco intellettuale che permette di oltrepassare il reale, reinventandolo. La menzogna, dunque, essendo una costruzione logica della mente, permette di intraprendere quel viaggio verso la conoscenza scientifica, l'unica che valga davvero la pena di ricercare.

Nella pratica scolastica, tuttavia, soprattutto nella scuola elementare, la poesia viene utilizzata come esercizio di lettura espressiva, di memoria o, ancora, come strumento didascalico, informativo e/o di trasmissione di valori ritenuti importanti<sup>22</sup>. L'insegnante "ligio e conformista" non può fare altro che adattarsi ai programmi, utilizzando le poesie per lo scopo previsto, poiché non sarebbe in grado di vedere al di là di quanto la scuola, disegnata dalla politica, può offrire. Anzi, una scuola diversa, sarebbe considerata un male in quanto non conforme con la tradizione che si vuole tramandare.

In realtà, se effettivamente si potesse parlare di poeti da banchi di scuola e, conseguentemente, di poesie da banchi di scuola, questo sarebbe solo un momento funzionale e propedeutico; funzionale all'esercizio mnemonico, per la pronuncia, per la buona recitazione, per l'apprendimento di

<sup>22</sup> A tal proposito cfr. di C. D'Alesio, *Didattica. Per la classe 1<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1969; C. D'Alesio, *Didattica. Per la classe 2<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1969; C. D'Alesio *Didattica. Per la classe 3<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1967; C. D'Alesio, *Didattica. Per la classe 4<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1967; C. D'Alesio, *Didattica. Per la classe 5<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1968.

alcune informazioni – così come si legge nei programmi –. Propedeutico in quanto, utilizzando la rima, l’assonanza, la consonanza, l’onomatopea ed altri artifici retorici si vuole far conoscere, oltre alla storiella, anche gradevole, l’importanza del ritmo, della musicalità degli spazi, e, anche, del silenzio. Tutto questo aiuta ad elevarsi al livello di insegnamento di quella che in questo lavoro è stata indicata come la vera poesia. Di quello che, come precedentemente annunciato, diviene vero strumento educativo, andando al di là di ciò che, semplicemente, appare. Momento propedeutico che permetterà, in futuro, di saper apprezzare ed amare poeti quali Dante, Leopardi, Foscolo, solo per citare alcuni esempi.

Solamente un insegnante che sia davvero consapevole di quanto possa dare ai suoi alunni attraverso la poesia, può far divenire la “poesia dei banchi di scuola” uno strumento pienamente educativo. E ciò solamente nel momento in cui l’insegnante la interpreta. L’interpretazione inizia già con la lettura, ovvero con la presentazione della poesia da parte dello stesso maestro, il quale dà un senso alle parole, alle metafore, agli spazi, ai tempi ed ai silenzi, dei quali si compone la poesia.

Ma tutto questo, fa sì che la poesia diventi altro da sé; essa stessa, infatti, attraverso i suoi tempi, il suo ritmo, il suo spazio diviene parola che si fa musica, dando la possibilità, a quest’ultima di divenire ciò che senza la parola non potrebbe essere; divenire, cioè, parola musicata e, quindi, dotata di senso. Nella poesia, infatti, vi è l’unione tra parola e musica, in quanto essa si sostanzia di suono e di parola.

Nella poesia, proprio grazie all’interpretazione dell’insegnante, acquista significato anche il ritmo, cosicché anche la pausa ed il silenzio vengono ad essere fondamentali per lo stesso significato che si vuole dare ai versi.

L'importanza del silenzio nella musica – divenendo musica a sua volta e contribuendo a darle un senso ed un significato – riflette il significato che assume all'interno del processo educativo.

Esso, infatti, non è mancanza di suono e, quindi, di parola. Diviene denso e pregnante poiché è il momento di rielaborazione di quanto si è ascoltato ed appreso. È meditazione, attraverso la quale si interpreta, dando un significato ed un ordine alle parole recepite, senza farci da esse fagocitare. Viene ad essere uno dei momenti educativi per eccellenza portandoci al di là di quanto l'insegnante ci ha offerto, per far acquisire alle sue parole un significato ed una ragione all'interno del nostro orizzonte di senso.

Ecco, quindi, che la guida dell'insegnante diviene l'ago della bilancia. Infatti, come precedentemente affermato, solo un insegnante che sia veramente consapevole del potenziale educativo che un testo poetico porta con sé, può trasformarlo in uno strumento davvero educativo. Anche attraverso la dimensione narrativa della poesia, egli sarà in grado di far compiere ai suoi allievi un viaggio; un viaggio mosso da quell'*Eros* che fa sentire la mancanza di ciò che non si conosce, ed è caratterizzato dal coraggio di spingersi oltre, oltre l'esistente, oltre il dato di fatto, oltre il reale, per giungere in terre lontane e sconosciute.

Solo in questo caso si può parlare di vero processo educativo che, attraverso lo slancio utopico tipico dell'educazione, tende al continuo superamento del qui ed ora, del reale, per perseguire un miglioramento senza fine di ciascun essere vivente che entri a far parte del rapporto educativo. E questo miglioramento continuo presuppone anche nuove e continue costruzioni mentali che vadano al di là del mondo attuale, progettando altri possibili sempre migliori e sempre verosimili e, in quanto tali, infiniti.



## *Capitolo II*

### *Poesie a scuola: alcuni esempi*

#### *1. Una premessa*

In questo capitolo prenderemo in considerazione alcuni poeti, le cui opere risultano massimamente presenti nei libri di testo della scuola elementare italiana, nell'arco di tempo qui preso in considerazione. Innanzitutto, si parlerà di Angiolo Silvio Novaro (1866-1938), per poi passare a Renzo Pezzani (1898-1951) ed infine si esamineranno tre autrici. Tre donne accomunate dal fatto di essere esse stesse insegnanti e di scrivere poesie per i propri alunni: Ada Negri (1870-1945), Lea Maggiulli Bartorelli – *alias* Zietta Liù – (1900-1987) ed infine, Lina Schwarz (1876-1943).

La scelta è caduta, dopo una lunga riflessione, su questi autori, in quanto la presenza delle loro poesie (nella maggior parte dei casi, sempre le stesse) non solo è massiccia, ma anche continua ed ha un'onda lunga, investendo tutti i ventitrè anni presi in esame.

Degno di nota, inoltre, il fatto che non sia presente, tra i poeti maggiormente ricorrenti nei manuali scolastici, degli anni '60 Gianni Rodari, poeta di tutto rilievo per le implicazioni educative che, in base alla tesi sostenuta nel corso di questo lavoro, potrebbe aprire la strada per quella spinta utopica verso un mondo nuovo che tanta importanza assume nell'intero processo educativo. Al contrario, i poeti più "amati" dagli e-

stensori dei libri di testo sono quelli già presenti nei manuali dei decenni precedenti<sup>1</sup>.

## 2. *L'opera di Angiolo Silvio Novaro*

Angiolo Silvio Novaro, scrittore ligure figlio di Agostino e di Paola Sasso, visse una vita agiata e tranquilla<sup>2</sup>, che gli permise di dedicarsi all'attività di scrittore, sia in prosa sia in versi.

La vita di Novaro fu piena di amore e di affetto, circondato dalla famiglia e dagli amici (i più noti sono Ojetti, D'Ambra, Moretti, D'Annunzio). Questi sentimenti di pace e di amore che riempiono la sua vita furono, fino alla morte del figlio, motivo ispiratore della produzione letteraria del Nostro.

Da rilevare che egli pensò di poter realizzare, attraverso l'ideologia fascista, quegli ideali del socialismo che egli sentiva quasi come una missione dell'intera comunità umana. In effetti, aderendo al regime, fu anche tra

<sup>1</sup> Vorrei specificare che, per svolgere questo lavoro, non ho preso in esame tutti i manuali delle scuole elementari utilizzati nell'arco dei ventitrè anni presi in considerazione, bensì, ne ho consultati una trentina, presi a campione, tra quelli che mi è stato possibile rintracciare. Naturalmente, questo non può essere esaustivo, ma mostra, a livello paradigmatico, quali fossero i prodotti più frequentemente presenti e maggiormente utilizzati sia dagli editori, sia, conseguentemente, dagli insegnanti.

<sup>2</sup> Angiolo Silvio Novaro nasce a Diano Marina il 12 novembre del 1866. Visse un'infanzia felice, con i genitori ed i cinque fratelli. L'unica nota dolente fu la morte della sorellina Anna Emilia, alla quale il poeta dedicò una raccolta, *Il cuore nascosto*. Nei primi anni di scuola si trasferì ad Oneglia, dove il padre aveva fondato con il suocero la ditta "Sasso", in quanto entrambi produttori e venditori di olio. Novaro abbandonò gli studi entrando a far parte della ditta di famiglia, sentendosi molto portato per gli affari; infatti, riuscì a portare prosperità economica nella ditta di famiglia. Proprio grazie a questa agiatezza, egli poté dedicarsi alle arti per tutto l'arco della sua vita. Si dedicò infatti alla musica, alla pittura ed, infine, dopo il matrimonio con Laura Butta nel 1894, alla scrittura. Due anni dopo, nel 1896, nacque il loro unico figlio, Jacopo, che morirà poi, ventenne, in guerra. Novaro, uomo del regime che prese, nel 1924, la tessera *ad honorem* del Pnf, fu tra i compilatori del libro unico di Stato voluto da Mussolini, per le scuole elementari, a partire dal 1929. Negli anni Trenta, Mussolini lo incaricò di scegliere, assieme ad Ada Negri, i libri di testo per i licei, che il regime voleva unici. Novaro muore nel 1938 ad Oneglia, luogo che non abbandonò mai.

gli estensori de Libro Unico. Tuttavia, rivelatasi l'ideologia del fascismo una delusione, Novaro si ritirò a vita privata, senza più prendere parte alla vita politica.

Gli anni dal '96 al 1916, furono anni di idillio familiare, narrati nell'opera *Il fabbro armonioso*, del 1919, considerata il capolavoro in prosa del poeta ligure.

La produzione del Novaro, tuttavia, si può suddividere in vari periodi; naturalmente, una prima suddivisione macroscopica è quella delle opere in prosa ed in versi. Alla poesia, materia che qui ci interessa, comunque, egli arriva in età matura, quasi quarantenne, tant'è che la sua prima opera poetica, *La casa del Signore*, è del 1905.

All'interno dell'opera poetica si possono distinguere due grandi periodi, determinati dall'avvenimento più doloroso e più pregnante dell'intera esistenza del Novaro: la morte, in guerra, dell'unico figlio, Jacopo. Del primo ciclo fanno parte, oltre a *La casa del Signore*, *Il Cestello* (1910) ed *Il cuore nascosto* (del 1916, ma pubblicato nel 1921).

Dopo la morte di Jacopo segue un lungo silenzio del poeta, fino al 1929, quando compone *Il piccolo Orfeo*; *La madre di Gesù* (1936), ed infine, *Il Tempietto* (postumo, 1939).

Tra il primo ed il secondo ciclo di poesia si assiste ad una maturazione di alcune caratteristiche e di alcuni tratti della poetica del Novaro, già presenti nelle prime opere poetiche, seppur in maniera ingenua.

Fin dalla prima opera – *La casa del Signore* – sono presenti quei temi e quei modi di trattarli che contraddistinguono lo scrivere di questo poeta, sia in prosa sia nella poesia. Innanzitutto, già dal titolo, si può capire lo sfondo religioso dell'opera, il quale mette subito in rilievo “quell'anelito religioso che a noi sembra il motivo ispiratore centrale ed universale di



tutta la poesia novariana, anzi, di tutta la sua opera”<sup>3</sup>. Oltre al tema del senso religioso è anche presente quello dell’amore per la natura e dell’unione spirituale tra uomo e natura “Si coglie il palpito di comunione della natura con l’uomo e dell’uomo con le cose, spettatrici vive dell’umana vicenda in un senso quasi fiabesco”<sup>4</sup>.

Ancora: è presente il tema della maternità, a cui il Novaro era sensibilissimo, per il fatto che descriveva ed idealizzava la figura della sua donna ed il rapporto di lei con il figlio. L’amore materno rientra nel cerchio più grande dell’amore universale.

Viene data, dell’amore, una visione idilliaca e fiabesca, rispecchiando l’esperienza del poeta; l’amore materno viene descritto come un miracolo, al quale il Novaro partecipa tramite l’esperienza della paternità

La seconda opera di poesie, *Il Cestello. Poesie per i piccoli* (1910) è quella più famosa, giudicata dai critici un capolavoro nel genere della poesia per i fanciulli. Le opere presenti nei testi delle scuole elementari, vengono riprese proprio da qui.

Quest’opera può essere definita un inno all’infanzia, sia perché il Novaro ha mantenuto, dentro di sé, uno spirito fanciullesco, sia perché egli sente un forte trasporto verso il mondo infantile, dipendente anche dal fatto che, in quegli anni, Jacopo stava attraversando proprio questa stagione della vita.

Anche in quest’opera, come nella precedente e nelle prose, sono presenti i temi dell’amore e della comunione con la natura, grazie al rapporto privilegiato che il bambino ha con essa, la fede in Dio e la volontà della trasmissione di quei valori ritenuti fondamentali (l’amicizia, la solidarietà,

<sup>3</sup> A. Ruschioni (a cura di), *Novaro*, Firenze, Le Monnier, 1962, p. 88.

<sup>4</sup> A. Ruschioni, *Op. cit.*, p. 91.

l'amore familiare), l'amore per l'infanzia e la maternità. Un tema significativo di questo libretto è quello della primavera, vista come metafora dell'infanzia e del mondo. Tutto questo, tuttavia, non viene mai scritto in maniera pesante o moraleggiante, anche se, ad un'attenta lettura, si capisce che lo scopo, il fine di quest'opera è, in realtà, sostanzialmente moralistico; in questo caso, però, grazie all'attenzione del poeta verso il mondo infantile, la poesia è caratterizzata da leggerezza e soavità che ben si prestano alla lettura da parte dei piccoli.

Si può subito notare che la linea di congiunzione tra *La casa del Signore* e *Il Cestello* è definita dal tema della religiosità e da quello della natura. Temi che, comunque, caratterizzeranno, come già detto, tutte le opere del Novaro, sia di prosa che di poesia.

Il *Cuore nascosto*, del 1916, ma pubblicato cinque anni più tardi, è l'opera che conclude il primo ciclo della poesia novariana. Dopodiché, ci sarà il silenzio del poeta, fino al 1929.

Anche in quest'opera (scritta sicuramente prima della morte di Jacopo) ci sono i temi della ricerca della divinità e dell'idillio familiare che fino a pochi anni prima il poeta e la sua famiglia avevano vissuto. Dal 1912, infatti, il figlio aveva abbandonato la casa paterna, in cui non tornerà mai più, per andare a Roma dove avrebbe intrapreso gli studi di giurisprudenza. Fu, però chiamato alle armi, con l'inizio della guerra e, lì, si concluse la sua vita.

Dunque, il Novaro approda alla poesia in età matura; del 1905 è infatti la sua prima opera.

Già il titolo della prima opera in versi – *La casa del Signore* – dice molto; si mostra subito quell'anelito di fede, quella ricerca affannosa, di cui il protagonista, – un pastore errante, sente l'urgenza di evadere dai lega-

mi terreni, per cercare il divino – è portavoce, che porta a trovare la luce e la vera vita attraverso la fede in Dio.

Inoltre, tema sempre presente è quello della natura; natura vista come armonia, come bontà, come bellezza, in quanto opera di Dio. E, dunque, proprio per questo, perfetta ed immutabile. La bellezza della natura, inoltre, è ciò che permette all'uomo, attraverso il suo rapporto e contatto con essa, di entrare in intimità con Dio e, quindi, di conoscerlo. La natura viene, percepita dal Nostro come il tramite con la divinità.

Altro tema sempre presente è quello degli affetti familiari; è tipico del Novaro ricreare nelle sue poesie quell'idillio di pace, serenità ed amore che egli ha avuto la possibilità di vivere, grazie al legame creato con la moglie ed il figlio.

Anche il linguaggio, risulta sempre fresco e schietto, semplice, adeguato sia ai grandi sia ai piccoli, senza la presenza di arcaismi che rendono tutto più pesante e di difficile comprensione e senza la presenza di toni tenebrosi o passionali o drammatici, o di toni marcatamente oratori o moraleggianti.

Quelli tra il 1916 e il 1929 furono anni di riflessione e di sublimazione di un dolore troppo pesante da sopportare. Dolore che trova, se non una spiegazione, almeno una consolazione nella fede in Dio e nella sicurezza di una vita eterna, in cui potrà essere ricostituito l'idillio familiare dei migliori anni.

Infatti, nel *Piccolo Orfeo*, in cui l'Autore è il protagonista, si sente la presenza del dolore, ma un dolore sostenuto dalla fede per quel Sommo Bene rappresentato da Dio, che il Novaro ricercò per tutta la vita. Ancora una volta, dunque, i temi ricorrenti, sono quelli della fede, della meraviglia per la vita, soprattutto per quella eterna.

Dunque, dopo la terribile esperienza della morte di Jacopo, il Novaro è riuscito a riprendersi, elevandosi fino al pieno abbandono al divino, superando la notte, il buio, il dolore, la morte.

Anche in questo caso lo stile ed il linguaggio sono semplici e piani, ma nello stesso tempo, poetici.

Un altro volume, *La madre di Gesù*, del 1936, tratta della maternità di Maria. Sicuramente, l'ispirazione per questo tema, gli è venuta ripensando alla moglie ed al suo rapporto con il figlio. In realtà, come sostiene la Carelli, il Novaro, in queste liriche parla dell'amore materno e del dolore che provoca la morte di un figlio. Così facendo, sempre a detta della Carelli, il Poeta non umilia Maria, paragonandola a tutte le altre donne, bensì innalza tutte le donne al livello di Maria. In realtà, è possibile che Novaro abbia voluto, attraverso la descrizione della maternità santa, innalzare Maria alla sua donna, in quanto per il Nostro, né la maternità, né l'atto d'amore che la precede è visto come umiliante e denigrante per la donna. Al contrario, egli li considera qualche cosa di sacro.

Infine, il *Tempietto*, uscito postumo, nel 1939 mostra, definitivamente, come per il Novaro la poesia sia un innalzarsi verso il cielo, distaccandosi dalla dimensione del terreno. La poesia è, dunque, ciò che ha permesso al Novaro di superare il dolore per la morte del figlio; ma non è un superare che fa dimenticare, bensì qualcosa che gli permette di sublimare il suo dolore, giungendo fino alla scoperta del completo abbandono a Dio.

Anche in questo secondo ciclo di poesia, dunque, ritornano i temi del primo periodo: la natura, la fede, l'abbandono a Dio, gli affetti familiari. Sicuramente, si vede l'influsso del grande dolore per la disgrazia così grande e così profonda che ha messo a dura prova la fede verso la divinità che il Novaro aveva. Si nota, dunque, una fede più matura, raggiunta

attraverso la sofferenza ed il dolore, i quali hanno portato il Poeta a giungere, finalmente, a quanto ha ricercato per tutta la vita: la fede in Dio.

### 3. *Angiolo Silvio Novaro nei libri di testo*

Le poesie di Angiolo Silvio Novaro si trovano, nei libri di testo delle scuole elementari, per tutti i ventitré anni presi in esame da questo lavoro. Le poesie che si ritrovano in questi testi sono esclusivamente riprese dalla raccolta *Il Cestello* scritta, come affermato più sopra, appositamente per i più piccoli e ispirato dai piccoli.

Le poesie di Novaro che più spesso sono presenti nei testi, sono quelle che presentano un carattere didascalico, quando vogliono insegnare qualche cosa (i mesi dell'anno, il trascorrere delle stagioni, *in primis*) e/o valoriale in quanto, molto spesso, vengono indicati come valori assoluti Dio, la natura l'amore materno; eccone alcuni esempi:

#### *I mesi dell'anno:*

Gennaio mette ai monti la parrucca,  
Febbraio grandi e piccoli imbacucca;  
Marzo libera il sol di prigionia,  
April di bei color gli orna la via;  
Maggio vive tra musiche d'uccelli  
Giugno ama i frutti appesi ai ramoscelli;  
Luglio falcia le messi al solleone,  
Agosto, avaro, ansando le ripone;  
Settembre i dolci grappoli arrubina,  
Ottobre di vendemmia empie le tina;  
Novembre ammucchia aride foglie in terra,

Dicembre ammazza l'anno e lo sotterra.

*Il vecchio pero e la rondine,*

C'era un tempo un vecchio pero  
che dormiva smorto e nero  
nel freddo cortile.

Sotto vento pioggia o neve  
dormiva d'un sonno ben greve!

Tutta la neve che l'inverno caccia  
gli assiderava le braccia,  
la pioggia acuta e sottile  
lo penetrava ostile,  
il crudele e tristo vento  
lo staffilava con accanimento;  
ma l'albero nulla sentiva:  
sotto la sferza della rabbia viva  
dormiva dormiva dormiva.

A San Benedetto

Su l'alba rosata fu vista  
una rondinella vispa  
calare a tese ali sul tetto.

Rondine bruna, rondine gaia!

Posata sulla grondaia  
accanto al pendulo nido  
mise un piccolo grido  
miracoloso, ed ecco  
il povero albero secco

irrigidito  
che tanto aveva dormito,  
si svegliò fra tesori  
di ciocche di fiori.

*Dialogo del fanciullo e dell'albero fiorito*

PARLA IL FANCIULLO

Oh, la stranezza! Ieri  
nudo come una trave:  
oggi vestito a festa!  
E spargi il tuo soave  
chiaror per la foresta;  
e nei venti leggeri  
agiti il tuo vestito  
di raso ricamato.

o chi te l'ha donato  
o chi te l'ha cucito  
cotesto bel vestito  
di raso ricamato?

PARLA L'ALBERO FIORITO

Era ottobre, ed io languivo  
con in fondo al mio pensiero  
una gran malinconia;  
venne un vento cattivo,  
mi scrollò, mi portò via  
il vestito giornaliero;  
e poi venne la nebbia trista,

fumò tacita, mi avvolse,  
mi bendò adagio, mi tolse  
il sole dalla vista;  
e poi cadde la pioggia grossa,  
battiture aspre mi die',  
mi penetrò nell'ossa,  
mi immollò da capo a pie';  
e poi cadde la bianca neve:  
fredda cadde, alta così;  
tutta mi cadde addosso,  
vivo mi seppellì!  
Io tremavo a più non posso,  
– Muoio! – dicea tra me: –  
e invece sonno presi,  
e dormii tanto che mai;  
dormii sodo mesi e mesi,  
e stamane mi svegliai,  
mi svegliai ch'ero vestito  
e il sol d'oro era sul prato;  
ma chi me l'ha donato,  
ma chi me l'ha cucito  
cotesto bel vestito  
di raso ricamato,  
non lo so, fanciullo mio:  
lo sa Iddio.



*I doni:*

Primavera vien danzando,  
vien danzando alla tua porta.

Sai tu dirmi che ti porta?

Ghirlandette di farfalle,  
campanelle di vilucchi,  
quali azzurre, quali gialle;  
e poi rose, a fasci e a mucchi.

E l'estate vien cantando  
vien cantando alla tua porta.

Sai tu dirmi che ti porta?

– un cestel di bionde pesche  
vellutate, appena tocche,  
e ciliegie lustre e fresche  
ben divise a mazzi e a ciocche.

vien l'autunno sospirando,  
sospirando alla tua porta.

Sai tu dirmi che ti porta?

Qualche bacca porporina,  
nidi vuoti, rame spoglie,  
e tre goccioline di brina,  
e un pugnel di morte foglie.

E l'inverno vien tremando,  
vien tremando alla tua porta.

Sai tu dirmi che ti porta?

Un fastel d'aridi ciocchi,  
un fringuello irrigidito;

e poi neve, neve a fiocchi,  
e ghiaccioli grossi un dito.  
La tua mamma vien ridendo,  
Vien ridendo alla tua porta.  
Sai tu dirmi che ti porta?  
Il suo vivo e rosso cuore  
e lo colloca a' tuoi piedi  
con in mezzo, ritto, un fiore:  
ma tu dormi e non lo vedi.

*Che dice la pioggerellina di marzo?:*

Che dice la pioggerellina  
di marzo, che picchia argentina  
sui tegoli vecchi  
del tetto, sui bruscoli secchi  
dell'orto, sul fico e sul moro  
ornati di gemmule d'oro?  
Passata è l'uggiosa invernata,  
passata, passata!  
Di fuor dalla nuvola nera,  
di fuor dalla nuvola bigia  
che in cielo si pigia,  
domani uscirà Primavera  
guernita di gemme e di gale,  
di lucido sole,  
di fresche viole,  
di primule rosse, di battiti d'ale,

di nidi,  
di gridi  
di rondini, ed anche  
di stelle di mandorlo, bianche...  
Ciò dice la pioggerellina  
di marzo, che picchia argentina  
sui tegoli vecchi  
del tetto, sui bruscoli secchi  
dell'orto, sul fico e sul moro  
ornati di gemmule d'oro.  
ciò canta, ciò dice;  
e il cuor che l'ascolta è felice.

*Il ruscello:*

C'era una volta un giovine ruscello  
color di perla, che alla vecchia valle  
tra molli giunchi e pratelline gialle  
correva snello;  
e c'era un bimbo, e gli tendea le mani  
dicendo: – A che tutto cotesto foco?  
Posa un po' qui! Si gioca un caro gioco,  
se tu rimani.  
Se tu rimani, o movi adagio i passi,  
un lago nasce, e nell'argento fresco  
della bell'acqua io con le mani pesco  
gemme di sassi:  
fermati dunque, non fuggir così!

L'uccello che cinguetta ora sul ramo  
ancor cinguetterà, se noi giochiamo  
taciti qui. –

Rise il ruscello, e tremolò commosso  
al cenno delle amiche mani tese;  
e con un tono di voce cortese  
disse: – Non posso!

Vorrei: non posso! Il cuor mi vola: ho fretta!

A mezzo il piano, a leghe di cammino,  
la sollecita ruota del molino  
c'è, che mi aspetta;  
e c'è la vispa e provvida massaia  
che risciacquar la nuova tela deve,  
e sciorinarla, sì che al sol neve  
candida paia;

e il gregge v'è, che a sera porge il muso  
avidò a bere di quest'onda chiara  
e gode s'io lo sazio, e poi ripara  
contento al chiuso...

Lasciami dunque – terminò il ruscello –  
correre dove il mio dover mi vuole; –  
e giù nel piano, luccicando al sole,  
disparve snello.

*Il mago Aprile:*

Buon giorno, mago Aprile!

Sei tornato? – Si desta

al semplice tuo tocco  
con tre ghirlande in testa  
nell'orto l'albicocco;  
l'acacia nel cortile  
mette il più bel monile;  
le rondini dai nidi  
gridano: – Vidi! Vidi! –  
Buon giorno! Lo sparuto  
margine del fossato  
si veste del più ricco  
mantello di broccato  
per te, che faccia spicco;  
e il ruscello già muto  
ripreso il flauto arguto,  
suona, portando al mare  
argenti e perle rare.  
Buon giorno, e benedetto!  
Il gramo pellegrino  
per te felice posa.  
Nel cirro del mattino  
che si tinge di rosa  
vede un dorato tetto,  
e nel saio negletto  
che scivola al pie',  
la porpora di un re.

Da notare che, il *Dialogo del fanciullo e dell'albero fiorito* presenta aspetti didascalici e al tempo stesso “valoriali”. Infatti, per un verso, evidenza come, con il trascorrere delle stagioni, l'abito dell'albero cambi (da spoglio e ricoperto di neve a pieno di foglie, di fiori, quindi, di frutti); e, dall'altro, emerge la religiosità dell'Autore, giacché l'Artefice di tutti quei cambiamenti e dell'abito magnifico che ricopre l'albero, è, in realtà, Dio.

Queste poesie di Angiolo Silvio Novaro presentano tutte un linguaggio semplice ma, al tempo stesso capace di suscitare “contagio emotivo” nel piccolo lettore. Presentano sempre una situazione quasi bucolica in cui c'è un rapporto privilegiato tra bambini e natura e tra bambini e divinità. Anche l'amore materno viene spesso ricordato e presentato come il dono più grande e prezioso che ogni bimbo abbia ricevuto.

Viene, dunque, messo in evidenza un mondo edulcorato, in cui tutto va bene poiché ogni cosa è come dev'essere; dopo l'inverno (descritto senza tener presente che per la maggior parte delle persone la stagione fredda rappresentava il momento più difficile dell'anno) tornerà sempre la primavera, stagione di rinascita, per la natura, ma soprattutto, di buone promesse per l'uomo. E se anche qualche cosa non dovesse andare per il verso giusto, il buon Dio è pronto a rimediare.

Ci troviamo di fronte alla rappresentazione di un mondo perfetto, in cui non c'è grande spazio per un messaggio educativo che tende, piuttosto, alla conformazione con quanto esiste. Anche la natura, dunque, in quanto creazione di Dio è buona e giusta, quindi immutabile, poiché, cambiarla, significherebbe andare contro Dio, ciò che il Nostro poeta ha ricercato, in ogni forma di vita, per tutta la sua esistenza.

Ciò che davvero risulta chiaro ed evidente è la forte musicalità di ogni poesia del Novaro, scandita da rime e ritmi che, grazie alla lettura da parte del maestro, divengono ritmo e musica; divengono, come detto in precedenza, parole musicate.

E proprio questo renderebbe le poesie di Angiolo Silvio Novaro uno strumento propedeutico al piacere per la poesia. Uno strumento, quindi, di recitazione, uno strumento di apprendimento a memoria e, come precedentemente affermato, didascalico e di trasmissione di quei valori ritenuti fondamentali dalla classe egemone del periodo.

Una poesia, dunque, utilizzata per raggiungere quel secondo livello dell'educazione che ha come scopo quello di insegnare qualcosa a qualcuno e di far apprendere quei valori ritenuti fondamentali affinché la comunità perpetui l'educazione delle giovani generazioni e affinché tutto resti immutato e si ripeta uguale a se stesso.

#### 4. *Renzo Pezzani*

La vita<sup>5</sup> di Renzo Pezzani fu caratterizzata da continue ed intense crisi spirituali che lo accompagnarono nel corso della sua pur breve esistenza.

<sup>5</sup> Renzo Pezzani nasce a Parma nel giugno del 1898, nel quartiere periferico di Oltretorrente, luogo di miseria e di povertà. Nel 1915 si arruola per un grande slancio patriottico; ma, dopo un primo momento di grande entusiasmo, cominciano i primi sconforti che lo portano, nel 1918, alla prima grande crisi spirituale, accentuata anche dalla morte del padre e della sorella Elsa. Nel 1922, preso il diploma magistrale, insegna alla scuola elementare Piero Cocconi, dove rimarrà fino al 1926. In quell'anno, venne infatti cacciato dal regime fascista. In un primo momento, Renzo Pezzani aderì entusiasta al regime, in quanto lo vedeva come l'attuazione di uno stato sociale che avrebbe potuto portare al miglioramento delle condizioni di vita delle classi sociali meno abbienti. Resosi, poi, conto che ciò non sarebbe mai avvenuto ad opera del regime, diventò dissidente. Esiliato a Torino, vi rimase fino alla morte, il 14 luglio del 1951, malato da tempo. A Torino lavorò presso la Società Editrice Internazionale, fece il giornalista e tentò varie iniziative editoriali, tutte andate male che lo portarono al completo fallimento, tant'è che morì in completa povertà, avendo perso anche la casa.

Una vita tormentata, dunque, e solitaria, in quanto non si sposò mai e non ebbe figli.

L'opera poetica di Renzo Pezzani, comprende sia opere per bambini e per ragazzi, sia opere per adulti. In realtà, possiamo affermare con sicurezza che i temi che vi si trattano, sono sempre gli stessi, solo, narrati con un registro differente, ora adatto ai grandi ora ai piccoli. Tuttavia, alcune sue opere furono scritte esclusivamente per bambini e ragazzi, – si ricordi soprattutto *Innocenza*, del 1950 – tant'è vero che le poesie di Renzo Pezzani si trovano nei libri di testo delle scuole elementari per ben oltre i ventitrè anni presi in considerazione in questo lavoro.

C'è, ancora, da tenere presente il fatto che Pezzani scrisse anche appositamente per la scuola, quella elementare: infatti, del 1922 è il libretto *I Verbi*, destinato ai bambini di terza elementare; ci sono, ancora, due serie di letture per le scuole elementari: *Cose della vita*, pubblicata in cinque volumi, nel 1925 e, del 1943, *Focovivo*.

Il Pezzani scrittore per la scuola, non è diverso dal Pezzani poeta; i temi, i modi, lo stile, sono sempre gli stessi. Egli si serve della poesia come di uno strumento didattico. La poetica del Pezzani, infatti, rimane sempre uguale, che scriva per piccoli o per adulti, nonostante essa sia fortemente influenzata dai suoi continui sbalzi d'umore e dalle sue crisi esistenziali.

Oltre alle menzionate opere poetiche, le cui poesie si ritrovano nei manuali scolastici, Pezzani scrisse anche una *Poesia a due voci* (1951), *Frate Luca e le noci*, una fiaba in versi del 1951 e un inedito, *Bellissimi dolori*, liriche sulla maternità che, nella stagione della vecchiaia vede nei figli l'unica consolazione.

Per quel che riguarda le opere in prosa, sono da ricordare: *La casa del Padre* (1930), *Racconti del coprifuoco* (1930), *Credere* (1934), *Il viatico della tempesta* (1935), *L'apostolo dell'illusione* (1935), *Ruggine* (1937), *Le mani del povero* (1938), *La stirpe prediletta* (1943), *Il re artigiano* (1943), *Re Ombra* (1944), *Corcontento* (1950), *Orchidea nera* (1950), *Ghiaia* (1951). Ricordiamo che Pezzani scrisse anche poesie in dialetto parmense.



Uno dei temi fortemente presenti nelle poesie del Pezzani risulta essere quello del lavoro; il lavoro della povera gente, che rende faticose, fin all'estremo le giornate dell'operaio, del contadino, dell'agricoltore. Il lavoro preso in considerazione, non è quindi, certamente, quello della classe borghese, bensì quello della gente povera ed umile, di cui l'Autore sentiva di far parte.

Altro motivo fondamentale nella poesia di Pezzani è quello religioso, legato, tra l'altro, a quello del lavoro. Nelle sue opere, infatti, il tema religioso è presente in termini di serenità e di beatitudine; anche il tema della morte, presentato ai piccoli, non è terrorizzante, ma accompagnato a qualche cosa di tranquillizzante, di sereno.

Un motivo davvero importante e onnicomprensivo della poesia di Pezzani è quello della natura e del ciclo delle stagioni; la natura è sempre presentata in maniera positiva, come ciò che così dev'essere. Si ha quasi una presenza immanentistica di Dio nella natura. Tutto ciò che esiste, c'è perché è buono, ed è buono in quanto creato da Dio.

Ma Pezzani, così legato al mondo dei piccoli, sia in quanto maestro, sia in quanto vede negato il suo sogno di paternità, non poteva non trattare il tema dell'infanzia. Il mondo dei piccoli, tuttavia, non è né idealizzato né sdolcinato; anche i bambini sono immersi nel mondo delle fatiche dei grandi: sono piccoli lavoratori, dall'infanzia negata, divenuti adulti troppo in fretta, ma, nonostante tutto, felici di questa loro condizione di piccoli adulti.

Le opere di Renzo Pezzani che qui interessa conoscere, sono, naturalmente quelle di poesia; bisogna comunque ricordare che egli fu anche prosatore e che scrisse sia per piccoli sia per adulti. Con *Il sogno di un piccolo re* (1924), si può subito notare la predilezione del Nostro per il

mondo dei piccoli; questa attenzione verso il mondo infantile, continua con *Angeli verdi*, 1933, in cui viene esaltato l'amore di Pezzani per la natura; *Belvedere*, del 1935 si rivolge, ancora ai ragazzi. Ci sono poi le leggende cristiane *Gesù, Giuseppe, Maria* (1943) e *Il fanciullo di Galilea* (1943), sempre scritte per i più giovani. *Innocenza*, del 1950, è una raccolta di liriche che raggruppa altre raccolte (*Boschetto, Il fuoco dei poveri, Sole solicello*) è quanto di più maturo il Poeta ha saputo dare ai più piccoli, concentrandovi tutti i temi della sua poetica. Infine, anche se non scritta appositamente per i giovani, *Odor di cose buone* (1950) pur essendo velata di una certa malinconia, risulta adatta, comunque, anche ai giovani, in quanto presenta gli stessi temi delle precedenti raccolte presentati anch'essa con una certa serenità.

Da ricordare, poi, che negli anni dell'esilio, anni di estrema malinconia per Pezzani, il poeta scrisse poesie dialettali, per sentirsi più vicino alla patria perduta, Parma, in cui vorrà sempre fare ritorno, senza, peraltro, mai riuscirvi.

##### *5. Pezzani nei libri di testo*

Il nome di Renzo Pezzani, resta, comunque, legato alla produzione per bambini e ragazzi, sia in versi sia in prosa. I manuali scolastici, a loro volta, riprendono molto di questa produzione, tant'è vero che alcune sue poesie ricorrono con una certa frequenza in questi testi.

##### *Lunario:*

Oh, cos'è mai un anno? Un mazzolino  
di fiori: qualche fiore e qualche spino,  
fiori di campo, spini della siepe;

è il viaggio da un presepe ad un presepe;  
un volgere di lune in grembo a Dio;  
un dolce ritrovarsi e dirsi addio;  
una nube che passa, il sol che torna;  
pan seminato e pane che si sforna;  
dodici mesi tra bagnati e asciutti;  
quattro stagioni cariche di frutti.  
Su ogni giorno stende il suo sorriso  
un santo che viene giù dal Paradiso.

*Risveglio:*

La Primavera

si desta, si veste,

corre leggera

per prati e foreste.

Guarda un giardino,

ci nasce un fioretto.

Guarda un boschetto,

c'è già l'uccellino.

Guarda la neve,

già corre il ruscello;

viene l'agnello

si china e ne beve.

Guarda il campetto,

già il grano germoglia.

Tocca un rametto,

ci spunta la foglia.

Canta l'uccello nel folto del rovo:

«Il mondo è bello  
vestito di nuovo!»

*Il camposanti:*

In questi piccoli orti  
di lattughe non ce n'è,  
Il poveretto dorme col re:  
siamo uguali dopo morti.  
Cade la neve e copre tutti:  
che gran letto è la terra!  
Qui c'è un fiore e là non c'è:  
ma il poveretto dorme col re.  
Che sonno lungo, che sonno, la morte.  
Ci si sveglia in Paradiso.  
Intanto il letto è stato diviso:  
un poco al povero e un poco al re.  
Vesti di bisso, mantello liso,  
quello che era or più non è.  
Ci si sveglia in Paradiso,  
così il povero e così il re.

*Le mani dell'operaio:*

Dice il Signore a chi batte alle porte del suo regno:  
«Fammi vedere le mani;  
saprò io se ne sei degno.»  
L'operaio fa vedere

Le sue mani dure di calli;  
han toccato tutta la vita  
terra, fuochi, metalli.  
Sono vuote d'ogni ricchezza,  
nere, stanche, pesanti.  
Dice il Signore «Che bellezza!  
Così sono le mani dei Santi»

Le seguenti poesie – ma è significativo il fatto che la precedente si trovi in diversi manuali –, pur non essendo presenti in maniera sistematica, hanno delle tematiche interessanti. Sono poesie di trasmissione di valori ed ideali che vogliono venire inculcati alle giovani generazioni in formazione, affinché li acquisiscano come propri.

*A poco a poco:*

Un po' oggi un po' domani,  
spiga con spiga, si fa un fascetto;  
con un fascetto si fan tre pani  
che dan da vivere a un poveretto.  
Perché il molto viene dal poco,  
la goccia d'olio tien vivo il lume,  
da una favilla si accende il fuoco  
e da un ruscello nasce un gran fiume.  
E con le lire che puoi serbare,  
farai pian piano ricco il libretto,  
finché un bel giorno col gruzzoletto

il mondo intero potrai comprare<sup>6</sup>.

*Due stanzette e una cucina:*

Non son che due stanzette e una cucina  
al quarto piano. Tre modesti ambienti  
d'una casa tra un prato e un'officina,  
voltati al sole che li fa ridenti.

E babbo e mamma, un bimbo e una bambina  
in quel guscio ci vivono contenti.

Mamma tien tutto lustro e alla mattina  
dà persino la cera ai pavimenti.

E quando il babbo torna dal cantiere  
e s'è lavato, e siede alla mensa, e taglia  
il pane, e versa il vino nel bicchiere,  
macchiando qualche volta la tovaglia,

E i bimbi son lì, davanti al piatto  
ad aspettar la mamma che scodelli  
la fumante minestra di piselli,  
ad aspettar ci si aggiunge il gatto;  
non c'è casa di ricco o di potente  
che valga questa di povera gente<sup>7</sup>.

*Al soldato caduto:*

Nessuno, forse, sa più  
perché sei sepolto lassù

<sup>6</sup> C. N. Nalin, *Doni del mattino 4. Letture per il secondo ciclo della scuola elementare*, Bergamo, Minerva Italica Editrice, s. a., p. 19.

<sup>7</sup> C. N. Nalin, *cit.*, p. 16.

nel camposanto sperduto  
sull'alpe, soldato caduto.  
Nessuno sa più chi tu sia,  
soldato di fanteria,  
coperto di erba e di terra,  
vestito del saio di guerra,  
l'elmetto sulle ventitrè.  
Nessuno ricorda perché,  
posata la vanga, il badile,  
portando a tracolla il fucile,  
salivi sull'alpe; salivi,  
cantando, e di piombo morivi,  
ed altri moriron con te.  
Ed ora sei tutto di Dio.  
Il sole, la pioggia, l'oblio,  
t'han tolto anche il nome d'in fronte.  
Non sei che una croce sul monte  
che dura nei turbini e tace,  
caduto di gloria e di pace<sup>8</sup>.

*I colori della bandiera:*

Vide il bimbo cader fitta la neve.  
Zolla scoperta, nudo ramoscello,  
fin dove l'occhio può vedere, non c'era.  
Uno disse: – Non c'è bianco più bello.  
– Oh, sì – fa il bimbo – nella mia bandiera.

<sup>8</sup> M. Salucci, G. Gribaudi, *Il Melograno. Letture 4*, Brescia, La scuola, 1968, p. 26.

Torna l'erba a brillar di primavera;  
è verde il grano, verde l'arborello,  
e quel lieto color loda la gente:  
– Non s'è mai visto un verde più ridente.  
– Oh, sì – fa il bimbo – nella mia bandiera.  
Giunge l'autunno. Il sole verso sera,  
stupendo foco, incendia il cielo e il mondo,  
e un uomo, contemplando, d'un tratto  
dice: – Chi vede un rosso più scarlatto?  
– Io, – dice il bimbo – nella mia bandiera<sup>9</sup>.

Come si può subito notare, le poesie che vengono presentate ai piccoli della scuola elementare sono sia di tipo didascalico sia valoriale; soprattutto per quel che riguarda la prima categoria, nelle poesie vengono presentati le stagioni ed i mesi dell'anno (ricordiamo che anche Pezzani scrive poesie intitolate ai mesi dell'anno ed al ciclo delle stagioni, come visto, precedentemente, per Novaro). Nello stesso tempo, tuttavia, in esse è presente sia l'elemento della natura sia, come sottofondo, la presenza di Dio, come creatore di tutto ciò che è perfetto. C'è sempre la sua mano, in ciò che dà, come in ciò che toglie, dando, addirittura a ciascun Santo, il compito di benedire ogni giorno dell'anno. Leggendo, infine, l'ultima strofa della poesia *Lunario*, sembrerebbe di capire che solo colui che ama Dio è in grado di cogliere il bene ed il bello che lo circonda. Ma, le poesie maggiormente significative, sono quelle che tendono alla trasmissione di valori ed ideali.

<sup>9</sup> M. Salucci, G. Gribaudo, *cit.*, p. 27.



Si deve ricordare, innanzitutto, che la poesia intitolata *A poco a poco*, è tratta dal volume *Focovivo. Letture per la terza classe elementare*, quindi, da una raccolta espressamente scritta per la scuola e, quindi, con l'intrinseco intento di educare. Ma educare a cosa? Educare, sicuramente, al valore del risparmio. Il messaggio, naturalmente, è rivolto ai più poveri, volendo far credere loro che attraverso il duro lavoro e la dura fatica, si può riuscire a vivere una vita dignitosa, tanto dignitosa da riuscire ad avere ciò di cui si ha bisogno, senza raggiungere mai il superfluo, in quanto nell'ultima frase "*il mondo intero potrai comprare*", sembra riferirsi a quel piccolo mondo di cui il povero ha bisogno. Viene dunque inculcato il valore del risparmio, poiché, per colui che nasce povero, non c'è possibilità di riscatto se non attraverso il duro lavoro il quale permette di raggiungere, per lo meno, la soglia della dignità.

Lo stesso discorso si può fare per *Due stanzette e una cucina*: pare quasi che la povertà sia la condizione necessaria per la felicità. Ognuno deve accontentarsi di ciò che ha; non solo, deve essere felice di avere poco. Anche il ruolo che viene ad assumere la donna è sempre lo stesso: casalinga, angelo del focolare domestico, moglie e madre felice dei suoi quotidiani doveri. Tutti risultano essere felici per aver faticato duramente tutta la giornata e per essersi, in tal modo, guadagnati una scarna mensa.

Anche *Le mani dell'operaio* è una poesia degna di nota. Innanzitutto vi si parla del tema della morte, senza tuttavia farvi cenno e ciò fa parte della delicatezza di Pezzani il quale non vuole, in nessun caso turbare l'animo dei fanciulli. In secondo luogo, vediamo che protagonista della poesia è un operaio – ma potrebbe, in realtà, trattarsi di un qualsiasi lavoro di grande fatica –. Vengono, infatti, descritte mani che hanno lavorato tanto, un'intera vita e che, a causa di quel lavoro si sono rovinate tanto da esse-

re riconoscibili proprio per questa loro caratteristica. E proprio queste mani permettono l'entrata nel Regno dei Cieli dell'"Operaio"<sup>10</sup>.

Le ultime due poesie, riguardano ancora la trasmissione di valori quale quello di Patria e di morte eroica per essa.

In realtà, bisognerebbe ricordare che già con i Programmi del 1945, si promuoveva, non solo la fratellanza tra i popoli, ma anche l'idea di superamento dell'angusto concetto di Patria. Mi sembra, comunque, che sia *I colori della bandiera*, sia *Al soldato caduto* esaltino la figura di coloro che, si noti bene, senza sapere il perché, hanno perso la loro vita per la patria – il cui simbolo è la bandiera – la quale risulta essere, fra tutte, la più bella.

Un valore, quello della Patria, duro a morire, nonostante la storia più recente avesse mostrato i gravi pericoli cui si andava incontro, portandolo all'eccesso.

Le poesie di Pezzani, a quanto pare, risultano essere, rispetto a quelle di Angiolo Silvio Novaro, più incentrate su un messaggio valoriale. Nelle sue poesie, infatti, ciò che a prima vista si coglie sono dei modelli, degli ideali da seguire, in quanto proposti come positivi. Esse sembrano servire come strumento di trasmissione di questi ideali ritenuti fondamentali per

<sup>10</sup> L'esaltazione del mito e del valore del lavoro è evidente. Da notare che questa poesia si trova in due testi della fine degli anni '50 (M. Toscano, *Voci nuove, 5 Classe*, Milano, Le stelle, 1957 e G. Liverani, A. Negri, *Canta il cuore 5, letture per il secondo ciclo*, Roma, Garzanti, 1957) e che due anni prima, con D.P.R. n. 503 del 14 giugno, erano stati emanati i programmi per la scuola elementare e che con C.M. del 10 settembre, erano state istituite le classi post-elementari. L'esaltazione di tale valore deriva dal fatto che, ancora, la maggior parte dei ragazzi, avrebbe abbandonato gli studi, conclusa la scuola elementare, per entrare nel mondo del lavoro. Il poter studiare era ancora considerato un privilegio per pochi, mentre alla classe subalterna, viene mostrata continuamente l'importanza del duro lavoro, anche come mantenimento dell'ordine sociale pre-costituito. Ricordiamo, inoltre, che i Programmi Ermini pongono a fondamento e coronamento la religione cattolica. Niente di strano, dunque, se come premio finale per coloro che lavorano duramente tutta la vita, si aprono le porte del Paradiso.

la conservazione della comunità di cui i giovani in formazione faranno parte, divenendo, a loro volta, gli adulti di domani. Ma la conservazione della comunità, non significa avanzamento, non significa superare quanto già c'è puntando alla sua trasformazione migliorativa. Conservazione, significa mantenere inalterato ed intatto quanto esiste, senza quello sforzo migliorativo tipico della tensione utopica, che accompagna l'educazione.

#### 6. *Insegnanti che scrivono*

Accade spesso che, all'interno dei testi scolastici, siano presenti poesie scritte dagli stessi insegnanti che scrivono per i propri alunni. Molto spesso esse presentano un carattere didascalico, in quanto sono uno strumento di cui i maestri si servono per far apprendere ai loro alunni qualche nozione in modo divertente e fuori dagli schemi tradizionali.

Per portare alcuni esempi di tale produzione poetica, sono state scelte tre insegnanti, due delle quali contemporanee, mentre la terza un po' più giovane. Le prime due, Lina Schwarz<sup>11</sup> e Ada Negri<sup>12</sup>, sono decedute ne-

<sup>11</sup> Lina Schwarz nasce a Verona il 20 marzo del 1867. Nel 1877 si trasferisce a Milano, dove lavorò fino al 1943. Si interessò attivamente ai problemi sociali derivanti dalla convivenza tra gli uomini, nella situazione di inizio secolo. Le poesie per i bambini accompagnarono questa sua attività sociale, destinata a favore dei più poveri. Del 1904 è *Il libro dei bimbi*; del 1910 è *Ancora!...* e del 1935 è *...e poi basta!* Morì a Varese, il 24 novembre del 1947 e, fu così amata dai bimbi, che volle che sulla sua lapide venisse scritto «Lina Schwarz detta “Zia Lina”». Purtroppo, la letteratura secondaria su Lina Schwarz è molto scarsa, ed il suo nome non è presente nei vari dizionari biografici o di storia della letteratura, come ad esempio, sulla Garzantina e sul Dizionario Biografico degli italiani.

<sup>12</sup> Ada Negri fu scrittrice a tutto tondo. Scrisse poesie e racconti non specificamente per l'infanzia, ma alcuni vennero ripresi, riadattati, e inseriti nei testi scolastici. Ada Negri nacque a Lodi il 3 febbraio del 1870. Di umili origini, il padre, Giuseppe, era vetturino e dedito al bere, tanto che morì quando la figlia aveva appena un anno. La madre, Vittoria Coralba, fu costretta a lavorare in fabbrica permettendo, così, alla figlia di frequentare la scuola Normale femminile di Lodi e di divenire maestra. Dopo aver insegnato, nel 1887 presso il Collegio Femminile di Cotogno, prese servizio presso la scuola elementare di Motta di Visconti, in provincia di Milano. Qui passò uno dei periodi più felici della sua vita, componendo le prime poesie che pubblicava sul *Fanfulla*, giornale di Lodi. Nel

gli anni Quaranta, la terza, invece, Lea Maggiulli Bartorelli – detta Zietta Liù<sup>13</sup> – vive fino ai tardi anni Ottanta. Nonostante questo, tuttavia, la loro presenza nei testi scolastici è abbastanza sistematica, nel corso dei ventitrè anni presi in esame da questo lavoro di tesi.

### 6.1 *Lina Schwarz nei libri di testo*

La produzione della Schwarz è legata al mondo infantile, e ciò risulta evidente se si presta attenzione alle poesie che, di tale poetessa, si possono rintracciare nei manuali di lettura per la scuola. Ecco alcuni esempi:

1892 pubblicò la prima raccolta di poesie, *Fatalità*, accolto con grande entusiasmo dalla critica, tanto che le fu conferito il titolo di docente *ad honorem* presso l'Istituto superiore "Gaetana Agnesi" di Milano, dove si trasferì con la madre. Nel 1895 pubblicò una nuova raccolta di poesie, *Tempeste*, per la quale si espresse positivamente anche Giosuè Carducci. L'anno successivo si sposò con un industriale tessile, Giovanni Garlanda, con il quale, vista la sua fede socialista, non andò mai d'accordo. Da questa unione nacquero due figlie, Bianca e Vittoria, ma quest'ultima morì ad un mese di vita. Nel 1904, uscì un'altra raccolta, *Maternità*. Nel 1910 pubblicò *Dal profondo*, in cui si sfogava per l'ipocrisia del suo matrimonio e degli "abiti" costretta ad indossare come esponente della classe borghese. Nel 1913 va a Zurigo, assieme alla figlia, dove quest'ultima avrebbe studiato le lingue. Da lì, nel 1914 scrive *Esilio*, in cui tratta della riconquistata libertà dal vincolo matrimoniale. Con lo scoppio della guerra tornò in Italia, dove scrisse articoli su vari giornali, dedicandosi, anche, all'aiuto del prossimo. Del 1918 è *Il libro di Mara*, ispirato da un amore e una passione intensa che la Negri visse. L'anno successivo morì la madre e la figlia si sposò. Del 1925 è *I canti dell'isola* e del 1930, *Vespertina*. Nel 1931 le venne dato il Premio Mussolini alla carriera. È corretto ricordare che anch'essa fu tra gli estensori del Libro Unico di Stato. Come già ricordato per Novaro, le venne affidato il compito di scegliere i libri per i licei. Venne così consacrata come intellettuale del regime. Del 1936 è *Il dono*. Ada Negri morì a Milano l'11 gennaio del 1945. Postume uscirono *Fons Amoris* (1946) e *Le cartoline della nonna* (1947).

<sup>13</sup> Lea Maggiulli Bartorelli (detta Zietta Liù), nasce a Pisa nel 1900. Sposatasi, si trasferì a Napoli dove iniziò ad insegnare e si dedicò al giornalismo, scrivendo rubriche per bambini. Infatti, collaborò con il Corriere di Napoli alla rubrica Babinopoli, al Corriere dei Piccoli ed al Giornale della Scuola. Scrisse poesie, racconti e spettacoli. Fu autrice anche di molti racconti pubblicati nelle antologie scolastiche. Scrive anche in dialetto napoletano. Di Zietta Liù si trovano, *in primis*, sussidiari e libri per la scuola (per fare alcuni esempi: *Lo scrigno d'oro: sussidiario per la 3 classe*, Napoli, S.A.E.L., 19..; Napoli, S.A.E.L., 1961; *Albe serene: letture per la 2 e 3 classe urbana e rurale*, Roma, Società Editrice Dante Alighieri, (s.a.), racconti e testi teatrali (*Il cuore e la strada; Piccoli racconti; Bimbi si recita; Madre d'aviatore: un atto. Fata azzurrina; Sogno di una serata nera: un atto; Trigliolin trigliola: fiabe*). Per quel che riguarda la sua poesia, si trova solamente nei testi scolastici.

*La scelta del mestiere*

«Ho da scegliermi un mestiere»,  
pensa Piero tutto il giorno.  
«Se facessi il panettiere?  
Oh, ma scotta troppo il forno!...  
Se facessi il muratore?  
Ma il mestiere è tanto duro!  
Forse forse il minatore...  
Ma star sempre giù all'oscuro!  
Potrei fare l'imbianchino...  
E se piglio il torcicollo?  
Mi farò spazzacamino!  
E se il tetto mi dà un crollo?  
Ho da fare il macellaio?  
Bè! Quel sangue mi fa orror!  
O se andassi marinaio?  
Ma del mar ho un tal terror!...»  
Così Piero tutto il giorno,  
per cercare la professione,  
se ne va girando intorno  
sfaccendato e bighellone.  
Cerca cerca, il tempo passa...  
Nulla impara e nulla sa,  
e se in ozio ora s'ingrassa,  
come mai la finirà?

*Nonno e nipotino*

Passan sul prato nonno e nipotino...

Il nonno è vecchio, il bimbo piccolino;  
il bimbo è biondo, il nonno tutto bianco,  
il bimbo è dritto, il nonno curvo e stanco.

Passan sul prato dandosi la mano.

Il nonno dice: «Presto andrò lontano  
molto lontano, e più non tornerò!»

E il bimbo: «Nonno mio, ti scriverò!»

*La mamma canta*

Ai suoi bimbi perché siano buoni  
la mamma canta le vecchie canzoni.  
Le sue vecchie canzoni di fanciulla  
che già cantò la mamma alla sua culla.  
E i bimbi, attenti, spalancano gli occhi,  
stanno a sentire e scordano i balocchi.  
E mai sono stanchi di ascoltare  
la dolce voce e le canzoni care.

*Questa mia casetta*

La mia casetta ha due finestre sole,  
ma fiorite che sembrano un giardino;  
ci son tanti garofani e viole,  
e un po' di maggiorana e rosmarino.  
E dentro è tutto lindo e tutto bello,  
e lustro come sa lustrar la mamma;

quando crepita allegra nel fornello,  
par che goda a specchiarcisi la fiamma.  
Oh, com'è cara questa mia casetta  
dove la mamma tutto il dì lavora,  
dove la sera ognun di noi s'affretta  
e nell'essere insieme si ristora!

*Come va?*

Del cibo che mi mettono nel piatto  
sempre ne do una parte al mio gattino.  
Or come va che in lui diventa gatto  
Mentre dentro di me divien bambino?

*Scherzo*

– Tre volte cinque quindici  
quattro per cinque venti...  
Oh che bell'aria tiepida,  
mammina mia, non senti?  
Cinque per cin...cinguettano  
sì allegri gli uccellini;  
cinque per sei... ma l'abbaco  
lo studiano i bambini!  
Cinque per sette... è inutile,  
non posso più studiare.  
Cinque per otto... a correre,  
mamma, mi lasci andare?  
Cinque per nove... spuntano le prime foglie già. –

– Cinque per dieci... va'!

Come si può vedere, anche la poesia della Schwarz si può porre come strumento moralizzante – e *La scelta del mestiere* ne è una prova –. In realtà, anche *La mia casetta*, la quale richiama, sicuramente, *Due stanzette e una cucina*, sembra voler dimostrare ed inculcare che tutto va bene così com'è e che sia giusto accontentarsi di quanto si possiede, non lasciando spazio per il cambiamento e per ciò che potrebbe esserci di migliore. E questo è paradossale se si pensa che la Schwarz era impegnata socialmente nella lotta alle problematiche dei più poveri.

Tuttavia, sembra che più spesso sia presente l'intento di divertire; un divertimento, tuttavia, non fine a se stesso, bensì finalizzato all'apprendimento di "qualche cosa" – e significativo, al riguardo, mi sembra essere il chiaro equivoco della poesia –. Ne è un esempio l'ultima poesia, intitolata *Scherzo*, in cui si accompagna allo studio della numerazione del cinque, un motivo di gioco e di scherzo tra madre e figlio. La poesia *Nonno e nipotino*, presenta, con levità, un tema importante e delicato, per bambini così piccoli, com'è quello della morte, e l'equivoco in cui cade il bambino, fa quasi sorridere se non fosse per la tristezza che si legge tra le parole del nonno.

Anche *Come va?* è una poesia informativa, ma sempre basata sullo scherzo, sul divertimento. La Schwarz, essendo insegnante, scriveva, probabilmente, per i suoi alunni, per rendere più piacevole e per facilitare il loro apprendimento, cercando di dare nozioni e nello stesso tempo, di divertirli.

Nelle poesie della Schwarz, si può rinvenire anche una modalità espressiva, che diventa familiare molto più tardi, con Gianni Rodari che inizierà ad essere presente, con molta parsimonia, nei volumi scolastici solo a



partire dai tardi anni sessanta. Per notare la somiglianza, riportiamone alcuni esempi:

*I mestieri dell'estate*

Filastrocca senti, senti,  
torna l'autunno, soffiano i venti  
brevi i giorni, più lunghe le sere,  
molta gente cambia mestiere.

Il bagnino in riva al mare  
gli ombrelloni chiude e dispare  
aggiusta le reti in un paio d'ore  
e ridiventa pescatore.

Il gelataio è disperato,  
più nessuno vuole il gelato:  
lui pensa e pensa, poi che fa?

Caldarroste venderà.

Pensano i bimbi con dispiacere:  
«Le vacanze, che bel mestiere!  
Che peccato doverlo cambiare,  
perché a scuola si deve tornare!»  
Ma poi riprendono allegramente  
il mestiere dello studente.

*Gli odori dei mestieri*

Io so gli odori dei mestieri:  
di noce moscata sanno i droghieri,  
sa d'olio la tuta dell'operaio,

di farina sa il fornaio,  
sanno di terra i contadini,  
di vernice gli imbianchini  
sul camice bianco del dottore  
di medicine c'è buon odore.  
I fannulloni, strano però,  
non sanno di nulla e puzzano un po'.

## 6.2 Ada Negri nei libri di testo

Di ben altro livello, risulta essere la poesia di Ada Negri. Ada Negri, infatti, poetessa *tout court*, non scrive per l'infanzia, bensì sono le sue poesie ad essere utilizzate per la scuola.

Come si è visto precedentemente, la Negri era sia poetessa sia insegnante, ma le due attività restarono disgiunte. Fin dall'inizio, la sua poesia si rivelò di denuncia; denuncia sociale per quelle classi di poveri e di derelitti, sfruttati in quelle fabbriche malsane e pericolose che portavano la ricchezza a chi, in realtà, non ne aveva bisogno. Si sente, vista la sua condizione privilegiata di donna istruita, seppur della classe proletaria, portavoce di quegli oppressi, di quei "vinti", che altrimenti non avrebbero avuto voce e non sarebbero stati conosciuti.

Se il tema della denuncia sociale è preminente nella poetica di Ada Negri, sicuramente non è da meno quello autobiografico, presente, in tutte le sue raccolte, in cui la poetessa mette in evidenza le proprie umili origini. Ecco alcuni esempi di ciò che della Negri si trova nei libri di testo di quegli anni:

*Mamma*

La mamma veglia, calma nel sorriso,  
presso il lettuccio dove la bimba dorme.  
Hanno nel sonno le infantili forme  
una soavità di paradiso.  
S'addormentò la bimba con la mano  
nella sua mano; ed ella più non osa  
toglier le sue da quelle  
piccole dita, petali di rosa.  
Passano l'ore e passano le stelle.  
La madre veglia e ancora, nel divino  
silenzio, ella non osa  
toglier la sua da quella man di rosa  
che tiene avvinto tutto il suo destino.

*Nevicata*

Sui campi e sulle strade,  
silenziosa e lieve,  
volteggiando la neve  
cade.  
Danza la falda bianca  
ne l'ampio ciel scherzosa,  
poi sul terren si posa  
stanca.  
In mille immote forme,  
sui tetti e sui camini,  
sui cippi e sui giardini

dorme.  
Tutto d'intorno è pace;  
chiuso in oblio profondo,  
indifferente il mondo  
tace...

*Violette di febbraio*

Anche quest'anno andrai per violette  
lungo la proda, nel febbraio acerbo.  
Quelle pallide, sai, che han tanto freddo,  
ma spuntano lo stesso, appena sciolte  
l'ultime nevi, e fra uno scroscio e un raggio  
ti dicono: – Domani è primavera...  
Una voce ti chiama alla campagna,  
e vai; i piedi ti diventan ali,  
sì alta è la promessa ch'è nell'aria.

La poesia, nei testi esaminati, è presente in questa versione. Una versione ridotta e “ricomposta”, mentre quella originale è la seguente, ricca, forse, di fin troppe suggestioni.

Anche quest'anno andrai per violette  
lungo la proda, nel febbraio acerbo.  
Quelle pallide, sai, che han tanto freddo,  
ma spuntano lo stesso, appena sciolte  
l'ultime nevi, e fra uno scroscio e un raggio  
ti dicono: «Domani è primavera»

ogni anno ti confidi al tuo tremante  
cuore: «È finita», e pensi: «Non andrò  
per violette, non andrò mai più  
per violette – ché passo il mio tempo –  
lungo le prode nel febbraio acerbo.»  
Invece (e donde ignori, e da qual bocca)  
una voce ti chiama alla campagna:  
e vai; i piedi ti diventan ali,  
sì alta è la promessa ch'è nell'aria.  
E per amor dell'esil corolle  
quasi senza fragranza, ma beate  
d'esser le prime, avidamente schiacci  
con gli steli la zolla entro le dita.  
O sempre nuova, o non guarita mai  
dell'inquieto mal di giovinezza,  
a chi dunque darai le tue viole?  
A nessuno: a te stessa: o, forse, ad una  
Fanciulla che ti passi, agile, accanto,  
e ti domandi dove tu l'hai colte:  
sola n'è degna, ella che fresca ride  
come il febbraio; e non si sa qual sia  
più felice, se ella, o primavera.

Non è poesia che insegna qualche nozione, né poesia che vuole trasmettere dei valori. È parola che suggerisce, parola che porta al di là di quanto c'è, non si ferma alla pura descrizione dell'attimo che le dà la vita.

La poesia della Negri non è scritta per i piccoli, ma di essa viene riproposto, nei testi scolastici ciò che sembra, apparentemente, più adatto ad essere sottoposto alla loro attenzione. L'ultima poesia proposta, ad esempio, risulta essere molto ricca di suggestioni. È simbolica della vita, una vita che sembra fondata sulla solitudine e, forse, questa è una tematica ripresa dalla biografia della Negri. Ugualmente, può essere considerata una poesia femminista, in quanto pare voglia lasciare un monito ad una giovane donna (la figlia Bianca? Una sua alunna?): la donna può e deve contare solamente su se stessa, non ha possibilità di rimanere ciò che è se deve contare sull'appoggio di un uomo che le sta vicino; ancora, può essere allusiva dell'amore che una giovane donna vuole offrire all'uomo che ama.

Una poesia, dunque, che solamente con l'aiuto della guida di un insegnante, di cui si è parlato sopra, può essere sottoposta all'attenzione degli alunni.

In realtà, la stessa poesia riproposta nei libri di testo è sconvolta nel significato e sta ad indicare solamente il ritorno della primavera, come promessa di nuova vita. Ma forse, proprio in quanto poetessa *tout court*, e viste le tematiche di denuncia sociale, essa non ha molto spazio tra i poeti dei banchi di scuola.

### 6.3 Zietta Liù nei libri di testo

Anche Lea Maggiulli Bartorelli (*alias* Zietta Liù), come Lina Schwarz, scrive innanzitutto per i suoi alunni. E anch'essa, scrive anche poesie.

Ce ne sono alcune degne di essere presentate, per alcune considerazioni.

*Piange il quaderno*

Un quaderno di dettato  
piange lì, nella cartella.  
«Sono proprio disgraziato!  
Tutto macchie e scarabocchi,  
tutto sgorbi, tutto zeri!  
Piangerei se avessi gli occhi!  
Mi sto proprio a domandare:  
“Alla scuola questo bimbo  
cosa, cosa ci va a fare?”»

*Filastrocca di qua, que, qui*

In cuore la “q” non va,  
ma ci vuole in qualità,  
in querela, in questo, in quello,  
nel quadrante e nel quadrello,  
e nel quattro e nel quaranta,  
nella quaglia che vola e canta,  
ed in quindici e in Quirino,  
nella squadra e nel quattrino;  
e in soquadro, che per cose sue  
invece d’una, ne vuole due!

*Mamma*

“Mamma, mammina mia!  
Quando mi stringi al cuore,  
io provo la dolcezza

più grande che ci sia.  
Tu sei l'angelo buono  
che non ci nega mai  
il bacio del perdono”  
Serrami al cuor mammina,  
Non senti quanto bene  
ti vuol la tua bambina?

*Il segno della croce*

«Inginocchiati e prega, bimbo mio...»  
dice la mamma «e pensa che lassù, quando  
tu preghi, ti sorride Iddio...  
E non pregar col labbro, ma col cuore...  
Fatti la croce, mio tesoro, e pensa  
Che, quando preghi, parli col Signore!»

*«P» e «B»*

Le signorine «p» e «b»  
hanno un odio perenne  
per la povera «n».  
Le dicono «via da me!»  
Ah! Ma che cose strambe!  
vogliono l'«m» ognora  
perché questa signora  
cammina con tre gambe!  
Ed è perciò così  
che van sempre a braccetto



o l' «m» con la «p»  
o l' «m» con la «b».

*Quattro novembre*

Quattro novembre. O morti che dormite  
a Redipuglia e in grembo alla rossiccia  
terra del Carso; o voi che non udite  
il giocondo squillar della fanfara,  
morti in terre lontane; o voi caduti  
giù nell'azzurra immensità del mare,  
non vi ridesta un fremito di gloria?  
Oggi son tutte al vento le bandiere:  
dicono che fu vostra la vittoria.

Anche con Zietta Liù pare che Rodari abbia qualche cosa in comune; infatti, le filastrocche didascaliche sono la ripresa di alcune tematiche della Zietta Liù che entrambi utilizzano per far apprendere, in modo divertente, delle nozioni agli alunni, facendo loro rimanere più a mente alcune regole grammaticali che, a volte, potrebbero rivelarsi complicate<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> *Tragedia di una virgola*: C'era una volta una povera Virgola/che per colpa di uno scolaro disattento/capì al posto di un punto/dopo l'ultima parola/del componimento. La poverina, da sola,/doveva reggere il peso/di cento paroloni,/alcuni perfino con l'accento. Per la fatica atroce/morì. Fu seppellita/sotto una croce/dalla matita/blu del maestro,/e al posto di crisantemi e semprevivi/s'ebbe un mazzetto/di punti esclamativi. *La famiglia Punto-e-virgola*: C'era una volta un punto/E c'era anche una virgola: erano tanto amici,/si sposarono e furono felici. Di notte e di giorno/ andavano intorno/semprè a braccetto. «Che coppia modello – /la gente diceva –/ che vera meraviglia/la famiglia Punto-e virgola». Al loro passaggio/in segno di omaggio/perfino le maiuscole/diventano minuscole:/e se qualcuna, poi,/a inchinarsi non è lesta/la matita del maestro/le taglia la testa.

Forse, il caso di Zietta Liù è quello che spiega meglio il caso della poesia didascalica; infatti, le prime poesie, ma, in particolar modo, «P» e «B» e *Filastrocca di qua, que, qui* hanno lo scopo di insegnare qualche cosa a chi le legge, in questi casi, l'utilizzo della lettera «q» e quello delle lettere «p» e «b». Sicuramente, l'autrice le ha composte con l'intento di proporle ai suoi alunni, al fine di far loro apprendere alcune nozioni, alcune regole attraverso un gioco che si sostanzia di parole.

Ci sono poi i temi comuni, quali quello della mamma, della preghiera e dei caduti della e per la Patria.

Questi temi sono proposti sempre nella stessa maniera, cercando di far apprendere ai giovani quelli che sono considerati valori fondamentali: la mamma, moglie e casalinga, definita addirittura "l'angelo buono", felice per questa sua naturale bontà d'animo e che, per questa, rende felici i figli; la preghiera, e quindi il motivo di Dio, che presenta caratteristiche umane e che si contenta delle preghiere delle persone; la patria e la perdita della vita per essa, che raggiungono punte, oltre che di nazionalismo anche di esaltazione per i morti in guerra.

Si può, dunque, affermare che nonostante cambino gli autori delle poesie – si ricordi che abbiamo parlato di Novaro, Pezzani, Schwarz, Negri, Zietta Liù – i temi proposti sono sempre gli stessi, così come pure le tipologie di poesie presentate (a parte l'eccezione della Negri ma, come abbiamo visto, viene completamente stravolto il senso di una sua poesia). possiamo affermare che, nonostante la scelta tra numerosi manuali presenti in commercio, non si abbia, in realtà la possibilità di scelta di prodotti diversi, ma sono tutti prodotti omogenei che gli autori continuano sempre a proporre in quanto, evidentemente, scelti dagli insegnanti.



## *Conclusioni*

### *1. Premessa*

Dopo aver stabilito una definizione funzionale del termine poesia e dopo aver mostrato quali siano i tipi di poesia maggiormente presenti nei libri di testo delle scuole elementari negli anni tra il 1945 ed il 1968, cerchiamo di rispondere alla domanda con cui si era aperto questo lavoro: quale funzione ha, dal punto educativo il presupporre l'esistenza dei "poeti dei banchi di scuola" o quella dei "poeti da banchi di scuola"?

Anche se apparentemente la cosa potrebbe sembrare superflua, cerchiamo di definire l'una e l'altra categoria, scoprendo, in tal modo, che questa distinzione è fondamentale per poter dare una risposta al nostro quesito.

### *2. I poeti dei banchi di scuola*

I "poeti dei banchi di scuola" sono quelli maggiormente utilizzati nei testi per le scuole. Sono quei poeti, le cui poesie o sono scritte con l'intenzione di essere inserite nelle antologie scolastiche, poiché considerate, in un qualche modo, "educative" o, per lo meno, sono ritenute adatte ad essere utilizzate a scuola, vuoi per l'accattivante storiella che attrae l'attenzione dei bimbi, vuoi per le figure retoriche che vi possono essere utilizzate, vuoi, infine, per i messaggi che vogliono trasmettere alle giovani generazioni, le quali seguono il percorso scolastico proprio per apprendere quegli ideali e quei valori ritenuti fondamentali.

In questo caso, l'espressione "banco di scuola" viene ad assumere una connotazione negativa; infatti, la scuola è sì l'istituzione educativa preposta, dallo Stato stesso, alla formazione delle giovani generazioni, ma, appunto, di formazione si parla, non di educazione.

Si tratta, infatti, nella maggior parte dei casi, di poesie didascaliche e/o informative, oppure scritte con lo scopo di trasmettere quei valori o dei modelli comportamentali ritenuti fondamentali da quella stessa comunità che dà vita a quella scuola.

L'educazione si ferma, dunque, alla trasmissione di quanto già c'è, senza andare oltre. Non c'è spazio per la creazione di mondi altri, diversi dall'esistente, ma verisimili, in quanto potenziali. Non c'è spazio per il gioco del "come se", per la menzogna come attività scientifica della mente che, attraverso le ipotesi dà vita anche a ciò che non c'è. E, se tutto questo manca, manca quella che è la vera educazione.

Sono, dunque, talora poesie che non servono a nulla, anzi, possono addirittura finire per essere dannose. Esse, infatti, al di là di quella musicalità che mostrano di avere ad una prima, superficiale occhiata e che le rende, addirittura gradevoli, si fermano a livello del contagio emotivo, propinando non solo dei valori, ma, addirittura, dei disvalori: povertà come condizione privilegiata e di vicinanza a Dio e di felicità; il lavoro minorile come condizione ottimale per fanciulli che, nonostante l'obbligo scolastico al quattordicesimo anno, finita la scuola elementare abbandonano gli studi per lavorare, e bambine che, fin dalla più tenera età sono costrette a prendersi cura della casa e dei fratellini più piccoli e felici di questa loro condizione; un patriottismo retorico che, nonostante l'Italia cominci ad aprirsi all'Europa diviene, ancora una volta, nazionalismo.

Il problema fondamentale, a questo punto è quello di cercare di capire perché queste tipologie di poesie e, dunque, questi autori, si ritrovino in modo così “invasivo” nei testi per la scuola elementare per così tanto tempo.

Le ipotesi che si possono formulare, a tal proposito, sono molte.

Innanzitutto si può affermare che questi autori vi si trovino un po’ per “caduta”. Infatti, non avendo a disposizione altri autori, si utilizzano quelli che già ci sono, riprendendoli anche – si ricordi il caso di Novaro – tra i compilatori del Testo Unico di Stato del periodo della dittatura. Le poesie scelte per essere inserite all’interno dei testi scolastici, dunque, restano a lungo le stesse.

Ancora, si può ipotizzare che, essendo ancora fortemente presente il pregiudizio secondo il quale si debbano inserire poesie adatte ai bambini, non si trova nulla di meglio di quelle filastrocche musicalmente piacevoli e ritmate, meglio ancora se sono in grado di insegnare qualche cosa o di trasmettere dei valori o dei modelli comportamentali. Ricordiamo, a tal proposito, solo per portare alcuni esempi, *I mesi dell’anno* (A. S. Novaro), *I doni* (A. S. Novaro), *Il ruscello* (A. S. Novaro); *Lunario* (R. Pezzani), *I colori della bandiera* (R. Pezzani), *Le mani dell’operaio* (R. Pezzani); *La scelta del mestiere* (L. Schwarz), *Questa mia casetta* (L. Schwarz), *Come va?* (L. Schwarz); *Nevicata* (A. Negri), *Mamma* (A. Negri); *Filastrocca di qua, que, qui* (Zietta Liù), «P» e «B» (Zietta Liù), *Quattro novembre* (Zietta Liù).

Le poesie *tout court*, sono, nella maggior parte dei casi, estromesse dai testi di lettura della scuola elementare, e se sono presenti, vengono stravolte dal loro originario significato, in quanto ne vengono estrapolati quei pezzi ritenuti i più adatti alla sensibilità dei fanciulli.

Si collega sicuramente a quanto appena detto, il fatto che gli insegnanti non fossero preparati ad affrontare situazioni in cui avessero dovuto rappresentare una guida per i propri alunni. Nel caso in cui il prodotto poetico presentato fosse stato di alto livello, essi avrebbero dovuto fare da tramite tra il mondo del bambino e quello presentato dalla poesia, attraverso la loro attività interpretativa. E proprio questo avrebbe voluto dire fare delle poesie uno strumento di vera educazione. Dobbiamo, tuttavia, ricordare, che gli insegnanti in servizio in quell'arco di tempo, furono preparati nell'istituto magistrale istituito da Gentile, in cui si imparava, a dispetto delle tesi gentiliane non certo a creare la conoscenza e la cultura come fosse un mondo in comune creato dal rapporto tra insegnante ed allievo, ma come un'imposizione di alcune conoscenze prestabilite e confezionate.

Inoltre, fra le varie concause di questa massiccia presenza dei "poeti dei banchi di scuola", va annoverata anche la situazione della politica scolastica italiana – ricordiamo che, in quei ventitrè anni il Dicastero della Pubblica Istruzione fu, quasi esclusivamente nelle mani della Democrazia Cristiana – la quale finisce, sempre, per prevaricare le istanze della pedagogia. Pedagogia che vede nella scuola l'agenzia educativa per eccellenza, in cui le giovani generazioni vengono educate a sviluppare, nel migliore dei modi possibili, il loro senso critico, al fine di comprendere, in modo approfondito, il mondo che le circonda. Tutto questo sarebbe auspicabile, in quanto permetterebbe il miglioramento, senza fine, di ciascun individuo e dell'intera comunità umana.

La politica scolastica, al contrario, non mostra nessun interesse affinché la scuola assolva a questa importante funzione; questo, da un lato, serve per fare in modo che essi si accontentino di quanto hanno e della loro po-

sizione, dall'altro, serve per conformarli a quanto già c'è, senza lasciare loro la possibilità di andare al di là del reale, per progettare ciò che ancora non c'è ma che potrebbe esserci, per l'infinito miglioramento dell'esistente.

Dunque, le poesie dei “poeti dei banchi di scuola” non sono propedeutiche all'apprezzamento di quelle che potrebbero essere poesie utilizzate come strumento per perseguire la vera educazione, perché, attraverso la categoria della narrativa, creano un legame con la scuola come luogo in cui si cerca di perseguire, in maniera sistematica, l'ideale educativo: le poesie dei “poeti da banchi di scuola”.

### *3. Le poesie dei libri di testo*

Si vuole innanzitutto ricordare, che le poesie riportate, sono a titolo esemplificativo, in quanto non sarebbe possibile né consultare tutti i testi circolanti in quell'arco di tempo, né, tantomeno, riproporre tutte le poesie che vi compaiono.

Si è scelto, invece, di rintracciare le poesie più sistematicamente presenti nel corso di questi ventitrè anni, ed è subito balzato agli occhi che ci sono alcune tipologie di poesie presenti in maniera continuativa in questi anni, rappresentate da alcuni autori in particolare, presentati in questo lavoro di tesi.

Come ho già fatto precedentemente notare, le caratteristiche delle poesie prese in esame non sono certamente quelle di grandi opere letterarie, né hanno la presunzione di essere tali. Ma sono, comunque, a volte più, a volte meno, caratterizzate da una certa musicalità, da finalità didascaliche, informative o “valoriali”. A volte capita che si tratti, addirittura, come visto in precedenza, di disvalori.



In questo caso, il fatto che siano ricche di musicalità, facili da apprendere, che presentino figure retoriche e che siano piacevoli ed amate dai piccoli, le rende, addirittura, pericolose, in quanto non fanno altro che appoggiare quella conformazione al dato di fatto, alla realtà, a quanto c'è.

Sono, nella maggior parte dei casi, poesie ideologizzate, inserite nei testi proprio con lo scopo di trasmettere alle giovani generazioni quegli ideali, quei modelli comportamentali che ritengono necessari per i futuri cittadini di domani. Dobbiamo, però, essere consapevoli del fatto che tutto questo è contrario a quell'educazione che ha come scopo la progettazione e la creazione di un mondo diverso, migliore rispetto all'esistente. Un'educazione che ha lo scopo di andare al di là di quanto c'è e di quanto si vede, per mostrare quanto ancora non c'è ma potrebbe esserci.

La poesia, come qui è stata definita, dovrebbe dunque divenire, nelle mani di un vero insegnante, uno strumento educativo che possa servire a perseguire la vera educazione. Il maestro, infatti, attraverso l'interpretazione delle poesie che offre ai suoi alunni, dovrebbe rendere evidente il mondo nascosto che vi è dietro ogni poesia.

Ma quello della poesia è solo un esempio paradigmatico di ciò che l'educazione dovrebbe rendere manifesto a tutti i partecipanti del processo educativo. Ovvero quella ricerca continua e senza fine del significato che ognuno riesce a dare, in base al proprio vissuto personale, a quel mondo che ci circonda e che si può arrivare a comprendere e a cambiare solo grazie all'educazione.

Tutto questo, però, può accadere solamente con quelle poesie caratterizzate dalla categoria della narratività che tanta parte ha nel processo educativo. Ma queste, sono proprio le poesie che non sono presenti nei testi scolastici. Sono proprio quelle "dei poeti da banchi di scuola", di cui un

esempio paradigmatico può essere rappresentato da Dante, da Leopardi, da Carducci. Sono poeti *tout court*, che non scrivono propriamente per i bambini, ma che, sotto la guida dell'insegnante possono venire sottoposte alla loro attenzione. L'insegnante ha il compito di disvelare ciò che la parola suggerisce ma non mostra, ciò che non sembra esserci ma che, in realtà, è presente; il maestro dovrebbe far vedere che anche con il testo poetico si può instaurare una relazione tale da permettere la costruzione di un mondo-in-comune tra insegnante, allievo e poesia che è la base per intraprendere un qualsiasi percorso educativo.

#### *4. I poeti da banchi di scuola*

I “poeti da banchi di scuola” sono quei poeti le cui poesie dovrebbero essere utilizzate nella scuola, in quanto di autentico valore educativo. Sono quelle poesie in cui, come ho già detto, è ben presente la categoria della narratività, ovvero di quell'elemento che, attraverso l'interpretazione, fa da discriminare tra ciò che è educativo e ciò che, al contrario, non lo è.

Entrambe, infatti, presuppongono, per esistere, alcune caratteristiche comuni.

Ambedue pongono il soggetto all'interno del circolo ermeneutico per superare l'esistente, andando al di là di quanto c'è, attraverso la formulazione di ipotesi, avendo come finalità, il miglioramento delle condizioni esistenziali di ciascun essere vivente e, quindi, anche di tutta la comunità umana.

Entrambe presuppongono un viaggio intellettuale caratterizzato dal coraggio di abbandonare il conosciuto per giungere in un mondo altro che presuppone un cambiamento – sempre migliorativo – del soggetto che ha intrapreso questo cammino, ma anche dello scenario che lo circonda.

Dunque, altra caratteristica fondamentale, nel processo educativo, così come nella narratività, è la trasformazione; la trasformazione migliorativa, caratterizzata dallo slancio utopico, avente come finalità, il miglioramento delle condizioni di vita sia degli attori del processo educativo, sia di coloro che riescono ad entrare in rapporto con la narratività.

Inoltre, entrambe hanno nella relazione il loro punto di forza. Relazione basata sul dialogo e, quindi, sulla parola.

La parola racchiude in sé una forte carica educativa. Essa, infatti, proprio perché rappresenta il linguaggio più simbolico che esiste, ci permette di dare alla realtà quella forma in grado di cogliere la sua essenza definendola astrattamente, giungendo, quindi, al punto più alto del processo educativo.

Nello stesso tempo possiamo affermare che la parola, soprattutto utilizzata nella e per la poesia, risulta essere molto debole; infatti, non presenta rigidità di significato proprio grazie alla sua polisemia, ma soprattutto alla sua intrinseca possibilità di essere metaforica e di prestarsi a molteplici significati, creati dall'attività interpretativa.

Ecco, dunque, ciò che rende educativa una poesia e che ci permette di definire un "poeta da banco di scuola": il permettere di andare oltre quanto è stato detto e scritto, sapendo cogliere quelle suggestioni che ci spingono ad andare oltre, capendo che esiste qualcosa al di là di quanto sia possibile vedere, come, appunto, si dovrebbe fare nella scuola. Bisogna cercarlo. Ma per farlo ci dev'essere una guida, competente in campo educativo che indichi quale è la strada per andare oltre l'esistente, che mostri ciò che vale la pena che sia visto.

Solo in questo modo l'insegnante riuscirà a sfruttare a pieno lo strumento poesia per il perseguimento di quell'ideale educativo che la sua professione lo spinge sempre a perseguire.

I "poeti da banchi di scuola", dunque, sono proprio quelli che dovrebbero essere presenti ed utilizzati maggiormente nell'istituzione scolastica.

In questo caso l'espressione "banco di scuola" viene ad assumere, al contrario della precedente, una connotazione estremamente positiva. Infatti, la scuola viene ad essere considerata la vera agenzia educativa e il classico banco, il luogo in cui ci si siede per essere partecipi e protagonisti del processo educativo che porterà tutti gli attori ad essere, alla fine del viaggio, migliori rispetto alla partenza.

##### *5. Una soluzione alternativa*

Ci si chiede, allora, se la poesia possa e debba trovare posto all'interno del processo educativo in situazione scolastica. Potrebbe, una forma d'arte tanto elevata, forse la più elevata che la parola possa esprimere, venire estromessa con tanta facilità da quella che è ritenuta l'istituzione educativa per eccellenza?

Questo significherebbe eliminare uno strumento educativo, come abbiamo visto, di altissimo valore. E nello stesso tempo, significherebbe negare la possibilità, a coloro che entrano a far parte del processo educativo, di comprendere e di apprezzare fino in fondo una forma di espressione dalla quale, altrimenti, resterebbero esclusi.

Come aggirare il problema della massiccia presenza dei "poeti dei banchi di scuola" nei manuali scolastici? Sicuramente queste poesie, come precedentemente affermato, costituiscono uno strumento funzionale. Funzionale, come affermano i programmi, per esercizi di dizione, di recita-

zioni e mnemonici. Tutto questo, tuttavia è accompagnato dalla volontà, da parte dei “poeti dei banchi di scuola”, di far apprendere valori e modelli comportamentali ritenuti degni di essere trasmessi ai piccoli. Ma come abbiamo visto, sono valori che non hanno più ragione d’essere e che continuano a voler tramandare un mondo statico ed in linea con il potere.

Quando queste poesie diventano davvero propedeutiche ad un discorso che sia veramente educativo?

La chiave di volta sta tutta nella figura dell’insegnante. È infatti il maestro l’unica figura che può fare la differenza. Egli riesce a rendere strumento educativo una poesia tipica dei “poeti dei banchi di scuola” nel momento in cui riesce ad andare oltre, a vedere al di là del suo essere mera trasmittitrice di valori. Attraverso l’interpretazione egli riesce a dare un senso, un valore altro alla poesia che pone all’attenzione dei propri alunni. Ma per fare questo, egli ha bisogno di esplicitare quella che è la metafora della poesia, la musicalità della poesia che si attua non solo nella parola che si fa musica, ma anche nella pausa, nel silenzio che diviene suono e denso di significato.

Solo in questa maniera la guida educativa porta i suoi allievi ad oltrepassare la mera descrittività di un mondo che non esiste più, permettendo loro di oltrepassare i confini dati da un tipo di poesia esclusivamente “valoriale”. Ma questo è solamente il primo passo del sentiero educativo. È ciò che, attraverso il piacere dello sforzo intellettuale, permette, in un primo momento, di apprezzare anche la recitazione mnemonica di filastrocche in rima, spesso baciata, che sembrano non aver valore.

Ma questo è solo il trampolino di lancio. Trampolino necessario ed indispensabile, che permetterà, un domani anche lontano, di poter apprezzare

quelli che sono i “poeti da banchi di scuola”. Quei poeti, cioè, in cui ci si imbatte al liceo o da adulti – Dante, Leopardi, Foscolo, solo per citare tre “grandi” – e che, soli, conducono verso mondi altri, verso una realtà non fisica, non visibile agli occhi.

Ecco, dunque, l'importanza di una guida che abbia saputo mostrare, attraverso la propria interpretazione, l'importanza di oltrepassare il qui ed ora. Solo in questo modo si potrà, attraverso una personalità critica riuscire a dare un'interpretazione anche a quei poeti che, per esistere, non ne possono prescindere: i “poeti da banchi di scuola”.

Ma per fare questo l'insegnante deve essere preparato ad essere, come la Scienza dell'educazione insegna, un ricercatore, cioè un vero intellettuale. Così il problema dei “poeti da banchi di scuola” si dilata, ci riporta non solo alla centralità del docente nella classe, ma anche al tema della sua formazione e del rispetto che la sua funzione esige, ma che la politica ha sempre conculcato. Ma non si può fare più di un accenno, perché il tema merita un altro lavoro di indagine.



## Bibliografia

### *Saggi sulla storia d'Italia:*

Camera A., Fabietti R., *Elementi di storia. L'età contemporanea*, Volume terzo con documenti. Bologna, Zanichelli, 1972;

Carocci G., *Corso di storia, L'età contemporanea*. Volume 3. (1985), Bologna, Zanichelli, 1992;

C. Pinzani, *L'Italia repubblicana*, in AA. VV. *Storia d'Italia*, Volume quarto, – Dall'Unità ad oggi –, Torino, Einaudi, 1976 pp. 2.484-2.734.

### *Saggi sui programmi elementari e sulla scuola:*

Bellatalla L. (a cura di), *1968-1998 Célestin Freinet e Bruno Ciari: un bilancio tra passato e futuro*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 1999;

Bellatalla L., Genovesi G., *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006;

Bellatalla L., *L'idea di scuola tra Scienza dell'educazione, politica scolastica e pratica docente*, in G. Genovesi (a cura di) *Cultura pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2007;

Bellatalla L., *La pedagogia dei "maestri" nel secondo dopoguerra*, in "Ricerche pedagogiche", n. 100-101/1991, pp. 31-38;

Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 1996;



Carrara Pantano A., *I nuovi programmi della scuola primaria*, Verona, Edizioni scolastiche Pàtron, 1959;

Catarsi E. (a cura di), *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992;

Catarsi E., *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990;

Cottone C., *I nuovi programmi per la scuola primaria. Commento con appendice dei piani annuali di studio*, Firenze, Bemporad Marzocco, 1966;

Gattullo M., Visalberghi A. (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia, 1986;

Genovesi G. (a cura di), *Attivismo e Pedagogia. Ripensando l'Educazione nuova*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 2004;

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2004;

Santoni Rugiu A., *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Milano, Luciano Manzuoli Editore, 1982;

Santoni Rugiu A., *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006;

Sarracino V., Corbi E., *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830-1999)*, Napoli, Liguori Editore, Napoli, 1999.

*Saggi su vari "modelli" di scuola:*

Alfieri F., *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel movimento di cooperazione educativa*, Milano, Emme Edizioni, 1974;

Bini G., *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971;

Decroly O., *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, tr. it. di M. Valeri, Firenze, La Nuova Italia, 1972;

E. Claparède, *Una scuola su misura*, tr. it, Firenze, la Nuova Italia, 1952;

Freinet C., *Le mie tecniche*, tr. it. di V. S. Paris, Firenze, La Nuova Italia, 1973;

Lodi M., *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Torino, Einaudi, 1972;

Washburne C., *Le scuole di Winneka*, tr. it di E. Codignola e L. Borghi, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

*Saggi sulla Scienza dell'educazione:*

Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004;

Bellatalla L., Genovesi G., *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo*, Firenze, Le Monnier Università, 2006;

Bellatalla L., Marescotti E., *Il piacere di narrare il piacere di educare. Per una pedagogia della Narratività*, Roma, Aracne, 2005;

G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998;

G.Genovesi, *Dimensione narrativa e processo formativo in Mario Valeri*, in G. Genovesi (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, Cas-sino, Editrice Garigliano, 1998, pp. 23-44;

Genovesi G. (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione e di poli-tica scolastica. Lessico di base*, Milano, FrancoAngeli, 2009;

Genovesi G., *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scien-za dell'educazione*, Roma, Editori Riuniti, 2008;

Genovesi G., *Prolegomeni alla pedagogia come scienza*, Roma, Aracne, 2004;

Genovesi G., *Scienza dell'educazione. Linguaggio, rete di ricerca e problemi sociali*, Tirrenia (Pisa), Del Cerro, 2005;

Genovesi P., Papagno G. (a cura di), *Educazione e politica in Italia (1945-2008). I. Identità e legittimazione politica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

*Saggi sulla poesia:*

I. Drago, *La poesia per ragazzi in Italia: panorama storico bibliografico*, Firenze, Giunti, 1971.

*Manuali scolastici:*

Bacci G., Lugani V., *Mamma. Letture per la quarta classe elementare*, Milano, Edizioni Ariston, 1953;

Bargellini P., *L'ape. Letture per il secondo ciclo*, Firenze, Vallecchi, 1958;

Biasotti G., Carpanini L. et alii, *Letture*, cl. 1, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1963;

Bongioanni F. M., *Sempreverde. Letture per la seconda classe elementare*, Roma, Gismondi, 1949;

Bonomi E., Carpanini L., Mazzetti Noventa G., *Ali d'oro. Letture* cl. 2<sup>a</sup>, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1963;

Chialant U., *Riprendiamo il cammino. Letture per la classe 4<sup>a</sup>*. Parte terza – secondo ciclo didattico –. Classe IV, Napoli, Alfredo Rondinella edizioni, s. a.;

D'Alesio C., *Didattica. Per la classe 1<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1969;

D'Alesio C., *Didattica. Per la classe 2<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1969;

D'Alesio C., *Didattica. Per la classe 3<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1967;

D'Alesio C., *Didattica. Per la classe 4<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1967;

D'Alesio C., *Didattica. Per la classe 5<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1968;

Gabrielli G., *Il secondo libro. Primi affetti. Letture a metodo globale per la 2<sup>a</sup> Classe Elementare*, Napoli, N. Cioffi Editore, 1955;

Golfarelli, Ammaniti, Batoli, *Il tuo pane. Classe terza*, Firenze, Le Monnier, 1950;

Kierek G., Duranti D., *Letture belle. Per la 5<sup>a</sup> classe elementare*, Bergamo, Atlas, 1954;

Lauri M., Neri G., *Valleserena. Libro di lettura per la terza classe*, La Scuola, 1957;

Liverani G., Negri A., *Canta il cuore. Letture per il secondo ciclo. Cl. 3<sup>a</sup>*, Roma, Garzanti, 1957;

Liverani G., Negri A., *Canta il cuore. Letture per il secondo ciclo. Cl. 4<sup>a</sup>*, Roma, Garzanti, 1957;

Liverani G., Negri A., *Canta il cuore. Letture per il secondo ciclo. Cl. 5<sup>a</sup>*, Roma, Garzanti, 1957;

Maltoni M., Guerra A., *Vita. Letture per la V classe*, Firenze, Marzocco Bemporand, 1950;

Manzi A., *Il mondo è la mia patria. Letture per le classi del primo ciclo. Parte prima per la classe 1<sup>a</sup>*, Roma, Editrice A.V.E., 1966;

Menicucci Baglioni E., *Freschi sorrisi. Letture per gli alunni della classe terza*, Milano, Casa Editrice “Argo”, 1949;

Menicucci M., *Letture, classe IV*, Roma, Capriotti editore, s. a.;

Monchieri L., *Giorni e giorni. Letture per la classe prima*, Brescia, La Scuola, 1966;

Nalin C. N., *Doni del mattino. Letture per il secondo ciclo della scuola elementare. Classe quarta*, Bergamo, Minerva Italica Editrice, s. a.;

Oitana L., *Belmondo. Libro di lettura per la scuola elementare. Secondo ciclo - Classe IV*, Torino Marietti, , 1962;

Petter G. (a cura di), *Racconti per un anno. Corso di lettura per la Scuola elementare 3<sup>a</sup>*, Firenze, Bemporad Marzocco, 1966;

Petter G. (a cura di), *Racconti per un anno. Corso di lettura per la Scuola elementare 4<sup>a</sup>*, Firenze, Bemporad Marzocco, 1966;

Petter G. (a cura di), *Racconti per un anno. Corso di lettura per la Scuola elementare 5<sup>a</sup>*, Firenze, Bemporad Marzocco, 1966;

Puccini M., Masselli V., *Soldimaggio. Letture per la quinta classe*, Torino, S.E.I., 1946;

Rossi V., Tambara Botta T., *Primo traguardo. Letture ed esercizi aritmetici. Classe 1<sup>a</sup>*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1968;

Sala R., *Luce nuova. Letture per la IV elementare*, Roma, Vittorio Bonacci, 1949;

Salucci M., Gribaudo G., *Il melograno. Letture 4*, Brescia, La Scuola, 1968;

Toscano M., *Voci nuove. Letture del secondo ciclo. Antologia - Classe 5*, Milano, Editrice le Stelle, 1957;

Vaccari B., *Letture belle. Per la 2<sup>a</sup> classe elementare*, Bergamo, Atlas, 1954;

Vaj Pedotti G., *La vela. Letture per la prima classe elementare*, Firenze, La Nuova Italia, s. a..

*Opere di Renzo Pezzani:*

Pezzani R., *Il fuoco dei poveri*, Brescia, La Scuola, 1939;

Pezzani R., *Opera Omnia (Ombre, Il sogno di un piccolo re, Artigli, La rondine sotto l'arco, L'usignolo nel claustro)*, Parma, Battei, 1988;

Pezzani R., *Sole solicello*, Brescia, La Scuola, 1939.

Pezzani R., *Innocenza* (1950), Torino, S.E.I., 1965;

Pezzani R., *Credere, quattordici racconti* (1934), Torino, S.E.I. 1968.

*Opere su Renzo Pezzani:*

Briganti P., *Poeti di Parma nel Novecento, da Zanetti a Pezzani a Bertolucci*, Parma, Battei 2002;

Scaramucci I., (a cura di), *Renzo Pezzani*, Firenze, Le Monnier, 1955.

*Opere di Angiolo Silvio Novaro:*

Novaro S., *Il Cestello poesie per i piccoli* (1928), Imperia, L'Arciere, 1992;

Novaro S., *La madre di Gesù*, Milano, A. Mondadori, 1936.

*Opere su Angiolo Silvio Novaro:*

Borgese G. A., *Tempo di edificare*, Milano, F.lli Treves, 1923 pp. 64-68;

Carelli L., *Angiolo Silvio Novaro Pagine lette a Napoli, per invito della Compagnia degli Artisti il 17-V-1938-XVI*, Bari, Casa Editrice Dott. Luigi Macrì, 1939;

Ruschioni A. (a cura di), *Novaro*, Firenze, Le Monnier, 1962;

Sapori F., *Il poeta Angiolo Silvio Novaro*, Roma, Società editrice di "Novissima", 1939.

*Opere di Lina Schwarz:*

Schwarz L., *Ancora... ...e poi basta*, Milano, Mursia, 1988.

*Opere su Ada Negri:*

Cazzulani E. (a cura di), *Ada Negri, Opere scelte*, Lodi, il Pomerio, 1995;

Podenzani N., *Ada Negri nell'arte e nella vita*, Milano, Casa Editrice "Maia", 1930.

*Articoli in quotidiani:*

Mauri P., *La pioggerellina di marzo. Il profumo dimenticato delle poesie da bambini*, "La domenica di Repubblica", 22/03/2009, pp. 32-33.

*Sitografia:*

*Ada Negri* consultato in [http://it.wikipedia.org/wiki/Ada\\_Negri](http://it.wikipedia.org/wiki/Ada_Negri), consultato il 18 novembre 2009;

*Zietta Liù* consultato in [http://it.wikipedia.org/wiki/Zietta\\_Liù](http://it.wikipedia.org/wiki/Zietta_Liù), consultato il 18 novembre 2009;

G. Baffi, *Teatro di madre in figlia "Il mondo di Zietta Liù"* in "Napoli la Repubblica.it", consultato in [http://static.repubblica.it/napoli/speciali/volti\\_archivio/precedenti/290505.html](http://static.repubblica.it/napoli/speciali/volti_archivio/precedenti/290505.html), consultato il 09 marzo 2010.

## *Ringraziamenti*

Alla fine di questo lavoro, vorrei ringraziare quelle persone che hanno reso possibile questo percorso:

grazie alla professoressa Bellatalla, per tutto quello che mi ha insegnato e che continua ad insegnarmi, e per aver creduto in me anche quando io stessa ne ho dubitato;

grazie al professor Genovesi per quanto mi ha saputo dare;

grazie alla dottoressa Marescotti per avermi sopportata e supportata;

grazie a Angela e Daniela per tutte le condivisioni;

grazie alla professoressa Zamperlin per la disponibilità e per tutto il materiale messomi a disposizione;

grazie alla mamma e al papà che mi hanno detto di cogliere l'occasione;

grazie alle mie due splendide sorelle;

grazie al mio piccolo grande Imi, per cui vale sempre la pena tutto;

ed infine grazie al Piccolo Principe, perché ha saputo addomesticare la Volpe.