

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

FACOLTA' DI MAGISTERO

CORSO DI LAUREA IN PEDAGOGIA

TESI DI LAUREA

PROBLEMI PEDAGOGICI E SCOLASTICI

NEL PENSIERO DI VINCENZO GARELLI

Relatore: Ch. mo Prof. FRANCESCO DE VIVO

Laureanda: GIAMPAOLA TISO

ANNO ACCADEMICO 1986 - 87

INTRODUZIONE.....	4
1. IL CONTESTO STORICO.....	6
1.1 Situazione scolastica negli stati italiani preunitari.....	6
1.2 Le riforme scolastiche in Piemonte.....	8
1.3 Legge Casati.....	11
1.4 La questione dell'istruzione obbligatoria.....	13
1.5 Domenico Berti.....	15
1 NOTA BIO-BIBLIOGRAFICA.....	18
2 FONDAMENTI FILOSOFICI E PEDAGOGICI DEL PENSIERO DEL GARELLI.....	24
3.1 Morale.....	26
3.2 Concetto di persona.....	28
3.3 Libertà e libero arbitrio.....	29
3.5 Aspetti metodologici nell'insegnamento.....	32
3.6 Importanza dei libri.....	34
3 PEDAGOGIA E ISTRUZIONE.....	36
4.1 L'educatore primario.....	36
4.2 L'istruzione popolare.....	38
4.3 L'istruzione elementare.....	39
4.5 Problemi connessi all'insegnamento degli adulti.....	42
4.6 Come suscitare il desiderio di andare a scuola.....	42
4.7 Come sollecitare l'interesse per la frequenza.....	43
4.8 Cenni sulla letteratura popolare.....	45
4.9 Strumenti del maestro.....	46
4.10 Momento più opportuno per le lezioni.....	46
4.11 Numero degli alunni.....	47
4.12 Aspetti metodologici.....	48
4.13 Importanza della lettura e considerazioni didattiche.....	50
4.14 L'insegnamento dell'aritmetica.....	51
4.15 Secondo grado di insegnamento.....	52
4.16 Asili rurali e poteri scuola.....	52
4 PEDAGOGIA EMENDATRICE.....	54
5.1 Mezzi per l'emendazione del carcerato.....	56
5.2 Riforme e istruzione carceraria.....	58

5.3	Importanza del lavoro	59
5.4	Strutture carcerarie	60
5.6	Penitenziari per i giovani	61
5.7	Penitenziari femminili.....	62
5.8	Libertà condizionata.....	63
5.9	Luoghi adatti per l'istituzione delle colonie penali	63
5.10	Isole dell'arcipelago toscano	64
5.11	Isola d'Elba.....	65
5.12	Sicilia	66
5	BIBLIOTECHE POPOLARI E CIRCOLANTI NEI COMUNI RURALI	67
6	UN ROMANZO DEL GARELLI “LA FORZA DELLA COSCIENZA”	78
7.1	Concezione della donna	79
7.2	Direttore del carcere e Cappellano.....	80
7	VALUTAZIONI CONCLUSIVE SULLA FIGURA DEL GARELLI.....	86
	APPENDICE.....	90
a.	Lorenzo Valerio	90
b.	Didattica dell’educatore primario	92
c.	Scuola primaria e secondaria	93
d.	XX lezioni per il primo grado di ammaestramento degli adulti	95
e.	Elenco dei libri necessari in una biblioteca scolastica di campagna.....	106
	BIBLIOGRAFIA	136

INTRODUZIONE

La figura di VINCENZO GARELLI nato a Mondovì nel 1818 e morto nel 1878 non è molto conosciuta.

Si occupò di filosofia come insegnante, di educazione ed istruzione degli adulti come Regio Provveditore e soprattutto di pedagogia emendatrice volta alla riabilitazione dei carcerati.

Tutto questo sia in modo teorico scrivendo libri, e in modo pratico entrando direttamente e personalmente nelle questioni.

Nel suo lavoro l'autore ha analizzato e creato i presupposti per ogni tipo di scuola: dall'asilo-custodia all'asilo-scuola, dalla scoletta del leggere e scrivere alla visione ideale dell'istruzione primaria per arrivare all'educazione degli adulti, ferma restando la particolare, quasi esclusiva cura per la scuola classica, quale unica scuola valida per la formazione della classe dirigente.

Il metodo seguito per l'elaborazione è quello della ricerca e dello studio degli scritti del Garelli, ricavando da essi quanto è parso utile a mettere in luce, da diverse angolazioni, la personalità dell'autore che, se non ebbe notorietà, fu però in relazione con moltissimi uomini di cultura del suo tempo.

Proprio per queste relazioni è stata necessaria la lettura e lo studio comparato di altri autori, per ricostruire la figura di Garelli e l'ambiente culturale in cui egli è vissuto.

È stato indispensabile lo studio di testi riguardanti la storia delle istituzioni scolastiche, in particolare della scuola popolare, tenendo in considerazione il contesto storico che si può definire eccezionale per la raggiunta unità, per il fermento che investe tutti gli strati sociali e soprattutto, per quanto concerne la scuola, il passaggio dal principio di beneficenza a quello del diritto, con notevole sviluppo ma anche con alcune involuzioni.

La stesura di questo lavoro inizia quindi con un'introduzione storica per meglio delineare il periodo e per capire come certi aspetti nella personalità del Garelli siano dovuti anche a fattori contingenti esterni come le vicende storiche e progetti e riforme nel campo scolastico.

Segue una nota bio-bibliografica in cui sono raccolte le notizie sulla vita e i riferimenti alle sue opere.

Il Garelli fu insegnante di filosofia per cui vengono esaminati i fondamenti filosofici e pedagogici del suo pensiero ispirato ai grandi dell'Ottocento, tra cui Rosmini, Lambruschini e Gioberti.

La pedagogia e l'istruzione, particolarmente quella popolare, formano l'argomento del quarto capitolo; qui si può notare la cura del Garelli nel distinguere la scuola degli adulti da quella infantile. Il metodo, molto semplice e ritenuto dall'autore proprio per questo proficuo, è sviluppato in venti lezioni che sono riportate integralmente in appendice.

Un altro passaggio rilevante è la pedagogia emendatrice che costituisce una parte essenziale del lavoro di questo studioso; la sua concezione che la pena abbia per fine la riabilitazione del colpevole per restituirlo, uomo rifatto, alla società e non sia soltanto punizione e vendetta, lo rende estremamente moderno ed attuale.

Una volta istituite le scuole per gli adulti, occorre pensare a cosa faranno le persone dopo che hanno imparato a leggere e scrivere, perché non si arrivi all'analfabetismo di ritorno; Garelli, in proposito, pensa a biblioteche circolanti nei comuni rurali, per cui l'istruzione diventi permanente (questo argomento è trattato nel sesto capitolo).

Nel settimo è analizzato un romanzo del Garelli, importante non per il suo valore letterario o stilistico, ma per il confluire di tanti temi affrontati nei vari scritti.

Infine sono state fatte delle valutazioni conclusive sulla personalità di questo autore, poco conosciuto ma che ha avuto una parte molto importante nella storia della scuola del Risorgimento e dell'Unità d'Italia.

1. IL CONTESTO STORICO

La maggior parte dell'attività di Vincenzo Garelli, soprattutto per quanto riguarda i suoi scritti relativi all'educazione e all'istruzione, si svolge tra il 1860 e il 1873.

Sono anni storicamente molto intensi, dopo l'unità il nuovo Regno si trova ad affrontare gravi problemi interni ed esterni, le nuove forme istituzionali sono male accettate dato che non sono l'espressione autentica di una nuova realtà ma l'ampliamento delle vecchie forme piemontesi...¹

Uno dei problemi più gravi che il nuovo Regno si trovò ad affrontare fu quello dell'analfabetismo,² questo contrastava con i dati degli altri paesi europei dove la percentuale degli analfabeti era più bassa, 10-20% in Svezia, mentre in Italia toccava punte del 91%; la diversità di situazione era dovuta in parte alle chiese riformate che, ponendo alla base della fede il libero esame della Bibbia, favorivano la diffusione dell'istruzione mentre nelle chiese cattoliche si chiedeva la supina accettazione di una fede già formata.

Ma la parte più importante nel progresso dell'istruzione europea fu assunta dal progresso di industrializzazione e dalle trasformazioni sociali cui esso diede luogo; si comprese che era necessario assicurarsi il controllo delle classi lavoratrici creando, attraverso la scolarizzazione elementare, un atteggiamento psicologico più consono alle esigenze del processo produttivo, con l'istruzione fornita dalla scuola si poteva gestire la socializzazione dei futuri lavoratori.

1.1 Situazione scolastica negli stati italiani preunitari

La spinta alla scolarizzazione che si verificò a livello europeo ebbe scarsi riflessi negli stati italiani preunitari; ci furono molti progetti di riforma che rimasero, però, in gran parte lettera morta a causa della misera condizione economica ed intellettuale delle classi lavoratrici, della situazione economico- sociale molto arretrata, della diversità politica da regione a regione e della mancanza di un centro unitario.

¹ Cfr. Storia d'Italia, Ed. Einaudi, vol. VIII

² D.BERTONI IOVINE, Storia della scuola popolare in Italia, 1954, p. 315, dall'Annuario statistico 1878, Analfabeti per 1.000 abitanti secondo i censimenti della popolazione al termine del 1861.

Piemonte	574	Liguria	708
Lombardia	599	Emilia	804
Umbria	859	Marche	851
Toscana	788	Abruzzi Molise	899
Campania	853	Puglie	886
Basilicata	912	Calabria	905
Sicilia	902	Sardegna	912

Tra i progetti di riforma più importanti citiamo quello del Mazzetti del 1837 e del De Sanctis nel 1848 nel Regno di Napoli; importante la riforma del 1846 nel Granducato di Toscana, dai lavori della Commissione per l'attuazione della riforma furono esclusi il Lambruschini ed il Thouar, mentre il clero era fortemente rappresentato; ciò indicava non soltanto l'indirizzo religioso della futura scuola, ma anche l'ingerenza clericale.

Nel Lombardo Veneto non si attuarono riforme ma si continuò l'azione di M. Teresa e di Giuseppe II, il sistema scolastico si presentava come il migliore d'Italia, in realtà gravi limiti quali la censura sulla stampa e l'opera opprimente della polizia, impedivano l'aperta trattazione dei problemi e ostacolavano l'alfabetizzazione.

In Piemonte, dopo la riforma di Tapparelli d'Azeglio del 1822, l'ispezione scolastica era affidata alle autorità ecclesiastiche per cui esse assumevano una parte preponderante nell'insegnamento; alle soglie del 1847 la scuola pubblica era formata dalle scuole comunali gratuite, scuole di latino, scuole regie di preparazione all'università.

Nel Regno di Napoli gli uomini di cultura inseriscono il loro problema scolastico, illuminato da principi pedagogici, in un richiamo più vasto, quello statale; essi vogliono rinnovare la scuola sulla linea di una politica scolastica.

In Toscana coloro che vogliono rinnovare la scuola non hanno possibilità di inserimento in un'opera statale ed esplicano le loro attività nel privato; esiste in questi pedagogisti una consapevolezza pedagogica sempre aderente alla realtà storica e sociale, basti ricordare l'Istituto di S. Cerbone del Lambruschini e quello di Meleto del Ridolfi, i quali tendono all'educazione agraria di proprietari e contadini e che avranno grande influenza sul Garelli.

In Piemonte gli uomini di governo sono impegnati in realizzazioni urgenti ed importanti, la questione scolastica è uno dei tanti problemi dello Stato, il meno conosciuto e quindi il meno sentito dal Parlamento, peserà sempre nello stato subalpino l'esigenza amministrativa per cui tutto ciò che concerne la scuola tenderà a risolversi in politica ed economia.

Tutti i progetti, gli studi e i programmi elaborati prima del '48 risentono del fervore del rinnovamento che precedeva l'unità, c'era, però, la necessità di portare un minimo di progresso nelle istituzioni scolastiche, senza distaccarsi dai modelli esistenti da mezzo secolo.³

Non era possibile dare una diversa organizzazione alla scuola popolare ma si imponeva l'urgenza di allargare i programmi, di comprendervi le nozioni più indispensabili alla nuova vita civile e di

³ Per i progetti di riforma negli stati preunitari cfr. F. DE VIVO, *l'istituto dell'obbligo scolastico*, p. 73, I. PICCO, *La scuola nel risorgimento*, 1961, p. 58, D. BERTONI IOVINE, *Storia...*, p. 169 seg., E. DE FORT, *Storia della scuola elementare in Italia*, 1979, p. 15.

attribuire alla scuola popolare non soltanto la funzione di fornire gli strumenti della cultura ma anche quella di avviare alla prima informazione scientifica.

“ *Il risultato di questo complesso lavoro fu quello di avere contribuito a definire il carattere di scuola popolare come scuola elementare con tutte le possibilità e tutti i limiti che questo carattere avrebbe comportato nell'avvenire..* ”⁴

C'è inoltre il timore delle forze reazionarie e nel clero un'intromissione statale nella scuola leda la libertà d'insegnamento e quella della famiglia; d'altra parte la maggioranza degli studiosi di problemi pedagogici ritiene che il governo debba prender in mano, con maggiore energia, la cura della scuola popolare per renderla più omogenea, efficiente e diffusa.

E' questa anche la posizione del Garelli che considerava la scuola statale come l'unica possibile ma è contrario all'obbligo ed alla gratuità.

Nel periodo precedente l'unità sarebbe stato un effettivo progresso nella scuola popolare, solamente agganciandola agli interessi del lavoro come era stato postulato dai congressi scientifici e dai più acuti studiosi di problemi sociali. Purtroppo la cultura del popolo era vista soltanto in funzione della rivoluzione liberale e se pur accettata come esigenza di giustizia e di civiltà era considerata soggetta a limitazioni di ogni specie.

1.2 Le riforme scolastiche in Piemonte

Il Piemonte, che si metterà a capo delle forze rivoluzionarie, dopo la dichiarazione di guerra all'Austria e la concessione dello statuto, avrà come problema più importante, nel campo delle riforme scolastiche, l'emancipazione della scuola statale dell'ingerenza del clero. Come si è detto delle autorità ecclesiastiche.

Il riordinamento dell'istruzione pubblica intrapreso dal parlamento subalpino comincerà con l'espulsione da ogni luogo dello stato dei Gesuiti⁵ e delle Dame del Sacro Cuore. Con questo il governo si trova però, in difficoltà per la mancanza di insegnanti laici soprattutto per quanto riguarda l'educazione femminile.

Il ministro Boncompagni, che diede il suo nome alla prima legge importante in materia di riordinamento scolastico,⁶ pose subito l'attenzione sui rapporti Stato e Chiesa dichiarando: “*La*

⁴ D. BERTONI IOVINE, *storia...*, p. 170.

⁵ Per il Garelli i Gesuiti sono “ *Una Congregazione di dubbia fama, alla quale si attribuiscono come a precipua causa, non so se a torto o a ragione, i mali che afflissero per tanti anni la patria nostra* ”. A. ROSMINI per V. GARELLI, *I contemporanei illustri*, p.54.

⁶ REGIO DECRETO 4.10.1848 sull'ordinamento Amministrazione Pubblica

nuova legge è concepita sulla persuasione che l'istruzione e la direzione della scuola è ufficio non ecclesiastico ma civile,” ma tenne a chiarire che non si dovevano confondere i diritti dello stato nel dirigere i suoi istituti con il rispetto dovuto alla religione tradizionale.

La sostanziale distinzione tra fede religiosa e politica ecclesiastica dovrebbe essere norma costante nei legislatori, purtroppo è questione irrisolta fino ad oggi per gli innumerevoli problemi che le sono inerenti.

La legge Boncompagni costituisce il primo gradino per la Casati del 1859, con essa si stabilisce che: *“dal Ministero della p.i. dipendono le scuole di istruzione elementare e superiore sia pubbliche che private per gli adolescenti e gli adulti che non attendono a studi classici ”* ; nell’articolo 4 si precisa che le scuole elementari: *“servono di preparazione a tutti gli altri gradi di istruzione ”* .

Nel progetto di legge la dizione era molto più chiara e aperta: *“Sono scuole elementari quelle in cui si danno l'istruzione e l'educazione necessarie a tutti i cittadini indistintamente ”* .

E’ sempre presente un grosso problema di fondo: scuola elementare come punto di partenza per l’ulteriore prosecuzione degli studi o come scuola per tutti? E’ anche importante notare che la denominazione della stessa scuola è diversa: primaria come presupposto essenziale di quella secondaria, elementare come acquisizione soltanto dei primi elementi.

Con questa legge l’organizzazione esteriore della scuola piemontese si modellava su quella austriaca; ma l’ideale educativo che l’animava e l’ambiente politico in cui si realizzava era del tutto opposto, la scuola del Lombardo Veneto si era inaridita nella pedante cautela di impedire il progresso delle idee di patria e indipendenza, quella piemontese doveva trarre proprio da queste idee il suo valore sociale ed educativo.⁷

Un progetto di legge importante, che rappresenta una delle tappe fondamentali nella storia della scuola è quello del Cibrario del 1854; esso non fu mai discusso per il sopraggiungere della guerra di Crimea, il riordinamento del pubblico insegnamento implicava *“armonia colle presenti condizioni politiche, innestandovi quanto era da conservarsi dello antico”* . La funzione della scuola primaria era di: *“dare ai fanciulli dei due sessi gli insegnamenti elementari più acconci e guidarli nell’adempimento dei doveri e nell’uso dei diritti che saranno chiamati ad esercitare e propri a rendere loro più agevole l’apprendimento delle arti e delle professioni ”* ..

⁷ Per la legge Boncompagni cfr. D.BERTONI IOVINE, *Storia...*, p. 198, I. PICCO, *La scuola...*, p. 70, DE VIVO, *Linee...*, p. 14.

Parrebbe possibile che la scuola, emancipata dal suo tradizionale compito di preparazione a studi successivi, diventi finalmente scuola di massa. Il Cibrario inizia l'accentramento dei poteri proponendo l'abolizione di tutti i Consigli e l'istituzione in loro luogo di tre Deputazioni . . .⁸

Il progetto Cibrario sarà ripreso da Giovanni Lanza nel 1855, con lui l'accentramento dei poteri sarà fatto quasi compiuto: *“Il Provveditore che rappresenta il governo del Re, è nominato dal Re; gli ispettori provinciali della scuola elementare, per ragioni di unità e d'impulso e direzione sono a lui sottoposti”* ..

Nell'istruzione elementare Lanza nota che, malgrado gli sforzi di governo e privati, centinaia di comuni mancano di scuole e sono incapaci di accogliere quanti arrivano, le finanze dei comuni sono scarse, le condizioni dei maestri misere, quindi non c'è da meravigliarsi se la scuola è rifugio di laici che hanno fallito in altri campi e di sacerdoti che la considerano un'integrazione al loro reddito e si dedicano all'istruzione per mestiere anziché *“ per adempiere ad una nobile missione ”* .

Il Lanza si preoccupa, inoltre, del problema relativo all'obbligo scolastico: generalmente, con una sola locuzione, si identificano tre cose distinte tra loro: il dovere dei Comuni di aprire scuole, il dovere dei genitori a provvedere comunque all'istruzione dei figli o il dovere dei genitori di inviare i figli a scuola. Per il ministro non è necessario imporre ai genitori l'obbligo di inviare i figli a scuola, ma dare vita a scuole fiorenti in modo che la popolazione sia invogliata a farle frequentare ai ragazzi. Non erano, però, tenute in considerazione le difficoltà delle famiglie contadine che avevano molti motivi per tenere a casa i loro figli.

Accanto al progetto Lanza vanno ricordati i lavori delle Commissioni che presentarono la relazione su di esso;⁹ questo perché indicano il clima ed il modo di pensare in quei momenti e che ebbero influenze sul Garelli.

Al Senato Mameli, relatore sul progetto di riordinamento scolastico, impegnato a contrapporre all'assolutismo del Lanza qualche cosa di più che non una maggiore autonomia al Consiglio Superiore rivendicherà i diritti della religione: *“Noi non possiamo disgiungere l'insegnamento della religione da quello degli altri rami dell'umano sapere [...]. La religione cattolica sarà fondamento dell'educazione morale [...]. La religione cattolica, apostolica, romana è la sola religione dello stato”* ..

Alla Camera Melegari considera legittimo l'intervento statale, ponendo però dei limiti ad un accentramento eccessivo, la scuola gravava sui comuni solo per la parte finanziaria, ma era *“ interamente sottratta all'autorità di questi e quindi all'influenza moderatrice del mezzo in cui deve*

⁸ Per il progetto Cibrario cfr. F. DE VIVO, *Linee...*, p. 15, I. PICCO, *La scuola...*, p. 72.

⁹ Cfr. I. PICCO, *La scuola...*, p. 74, F. DE VIVO, *Linee...*, p. 17

spiegare il suo effetto, per restare nelle mani della potestà centrale un vigoroso strumento di cultura ed eventualmente un formidabile mezzo di azione politica nel paese ”, pertanto si doveva evitare che “ il Governo avesse una soverchia ingerenza nell’indirizzo morale della nazione ” ..

Anche il Melegari si occupa dell’insegnamento della religione; si propone l’introduzione dell’insegnamento religioso nel programma delle scuole elementari “ *onde non fare oltraggio al senso religioso, non che all’intelligenza del nostro popolo* ” .

Ma allo stesso tempo occorre salvaguardare la libertà di coscienza, dal momento che, di fronte ad imposizione in materia di religione, ogni decisione sarebbe infirmata quando ci fosse “*la protesta di un solo padre, il voto di una sola coscienza*”, è utile che “*parroci e maestri mettano di concerto mano all’opera di perfezionamento morale e civile cui sono dirette*”. Da ciò deriva la libertà di istituire scuole anche per culti diversi dal cattolico, nonché libertà di non assistere all’insegnamento religioso per quei fanciulli “*i cui genitori avranno dichiarato di attendere essi stessi all’istruzione religiosa dei medesimi* ” .

Era soprattutto importante che il maestro fosse per quanto possibile indipendente da obblighi ecclesiastici, affinché “responsabile verso una sola autorità e stretto ad un solo dovere, non fosse mai posto nell’alternativa di venire meno ad una ad altra delle sue obbligazioni ” .

1.3 Legge Casati

In questa situazione viene presentata dal ministro Casati il 13.11.1859 un testo di legge che deriva quasi completamente dalle leggi e dai progetti precedenti, egli stesso nel presentarlo dichiarò alla Camera: “*Quali fossero i bisogni e i voti nel Paese in questa materia si poteva desumere senza molta fatica dai molti lavori pubblicati intorno all’istruzione popolare e soprattutto da quello compiuto dalla Giunta della Camera elettiva incaricata di esaminare il progetto di legge introdotto in questo Consesso dal Governo nel dicembre 1855. Adottarne le massime e seguire le norme parve il partito più sicuro: laonde poco o nulla si mutò di quello schema* ” .

La legge non fu mai discussa in Parlamento in occasione della guerra contro l’Austria.

La legge Casati rappresentava il risultato della politica di accordo di Cavour nel decennio precedente, durante il quale il problema sociale era stato in un certo senso accantonato; nello stesso tempo si trovava limitata, all’atto della sua promulgazione, dal verificarsi di condizioni che rendevano necessaria al Governo la sicurezza di dominare eventi che superavano la stessa capacità del Piemonte. Di qui il permanere su posizioni che non consentivano grandi sviluppi progressivi e

la mancanza di chiarezza ed energia con cui essa affrontò i punti più decisivi dell'istruzione popolare.

Per quanto riguarda l'amministrazione la legge ha carattere fortemente centralizzatore: *“Il ministro della p.i. governa l'insegnamento pubblico in tutti i rami e ne promuove l'incremento; sorveglianza il privato a tutela della morale, dell'igiene, delle istituzioni dello Stato e dell'ordine pubblico ” (art. 3)*.

La legge corrisponde ad una concezione prettamente aristocratica della società, cura prevalentemente la formazione delle classi dirigenti, convogliando a questo fine tutte le risorse economiche, affidando ai comuni, quasi sempre in condizioni finanziarie estremamente precari il settore della scuola elementare. La cultura del popolo rimane ristretta ad un'anemica scuola elementare senza neanche il completamento di quegli istituti che avrebbero potuto darle valore, e cioè il giardino d'infanzia e i corsi professionali che pure avevano già una storia ed una tradizione di successi nel campo dell'iniziativa privata.

Nessuna apprezzabile conquista sociale si accompagna quindi con l'inizio dell'unità in materia di ordine scolastico. L'esigenza politica dell'unificazione è predominante ed è espressa chiaramente nel discorso che il ministro Casati pronunciò all'atto della promulgazione. Egli parla di mancanza di unità ed organicità per regolare i vari rami dell'istruzione, questa mancanza è più sentita dopo l'annessione della Lombardia, dove gli studi erano caratterizzati dallo spirito antinazionale caratteristico della politica austriaca in Italia. La scuola dovrebbe assumere maggiore valore formativo nazionale.

Ma si peccava di ottimismo quando si credeva che bastasse promulgare una legge per obbligare i Comuni ad istituire scuole e dare vita così ad un'attività importante per l'incivilimento della nazione, in realtà, la povertà dei Comuni sovraccarichi di spese, dominati dal clero o dai proprietari, la popolazione che non poteva amare la scuola perché toglieva la possibilità di utilizzare il lavoro infantile in faccende immediatamente redditizie, impedivano la comprensione del valore dell'alfabeto e la conquista dei simboli rimaneva remota e misteriosa.

Anche le condizioni economiche degli insegnanti erano una causa dell'incuria che colpiva la scuola; le tabelle degli stipendi che andavano da un massimo di 321 lire ad un minimo di 180 erano troppo modeste per invogliare persone competenti e dotate a questo lavoro così importante.

La nuova scuola era gracile come struttura, limitata come sviluppo e come programma e quindi inadatta a quelle finalità che i patrioti dal '18 in poi, si erano proposti di raggiungere con l'istruzione delle masse.

La legge promulgata come si è detto in un regime di pieni poteri e senza il vaglio del parlamento, provocò subito critiche, in particolare per quanto concerneva la libertà di insegnamento, i diritti della famiglia, i doveri dei Comuni.

Le critiche più aspre venivano dal clero; i Gesuiti con il loro poderoso periodico “ La civiltà Cattolica” si opponevano alla scuola statale considerando l’educazione come monopolio del padre di famiglia¹⁰.

Un aspetto positivo della legge Casati, sancito in maniera inequivocabile è la gratuità: art. 317, “*L’istruzione elementare è data gratuitamente in tutti i Comuni. Questi vi provvedono in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti*”. E’ chiaro che quanto era previsto al 2° comma aveva in sé una vera contraddizione, giacché “i bisogni degli abitanti” sono inversamente proporzionali alla “facoltà dei Comuni” per cui questi, nella loro maggioranza, faranno opera di sabotaggio alla legge, cercando di evitare questo peso loro addossato dal governo unitario seguendo la tradizione di noncuranza che avevano opposto con successo ai principi illuminati.

Il principio della gratuità fu sempre fortemente osteggiato dal Garelli che lo considerava una maniera di svilire la scuola, dandole poca importanza, quasi fosse un’elemosina .¹¹

1.4 La questione dell’istruzione obbligatoria

Il definitivo prevalere di una linea di accentramento e di controllo sull’amministrazione scolastica portò in primo piano il problema dell’effettiva applicazione dell’art. 326 della legge Casati, che imponeva ai fanciulli l’obbligo scolastico e che era destinato a rimanere per tanto tempo lettera morta. L’obbligo che era stato enunciato in maniera del tutto generica, riguardava in parte i Comuni che avrebbero dovuto provvedere all’istituzione di scuole elementari inferiori, e dove era possibile anche di quelle superiori; dall’altra genitori e tutori che avevano il dovere di fornire i fanciulli in età scolastica della cultura che si dava nelle scuole comunali.

Il tema dell’obbligo fu in quegli anni motivo di polemica, di discussioni ed oggetto del lavoro di commissioni; si era constatato infatti che dopo un decennio la situazione dell’analfabetismo continuava ad essere grave. Già nel febbraio del 1861 il ministro della p.i. Mariani rilevava che l’ostacolo era costituito dall’ignoranza, ignavia e povertà delle ultime classi e dal difetto di sanzioni contro gli inadempimenti.

¹⁰ Civiltà Cattolica ”, X (1859) serie IV, vol. IV, 30.9.1859, p. 129.

¹¹ Per la legge Casati cfr. D. BERTONI IOVINE, *Storia...*, p. 273, I. PICCO, *La scuola...*, p. 70, E. DE FORT, *Storia...* p. 28, F. DE VIVO, *Linee...*, p. 19

Nel 1862 il Matteucci si dimostrava contrario all'obbligo ritenendo, sulla strada del liberalismo inglese, che " con l'istruzione obbligatoria si otterrebbero risultamenti creando arbitri e abusi molti e offendendo l'iniziativa privata " . Nella necessità di risparmiare il Matteucci propone di creare asili nelle zone rurali dove il numero dei ragazzi dai 6 ai 9 anni non raggiungono il numero stabilito dalla legge e dove la frequenza da più grandi è scarsa a causa dei lavori nei campi, a questi si potevano impartire quegli insegnamenti elementari che erano della scuola primaria ..¹²

Le Commissioni cominciarono a sorgere nel 1863, il loro scopo era di studiare le condizioni della p.i. ma non approdarono ad alcun risultato concreto. "Fu questo, a nostro parere quasi un alibi per evitare di prendere i provvedimenti più urgenti.¹³ Neppure il Coppino affrontò il problema dell'istruzione obbligatoria nel suo primo ministero nel 1867 (più tardi nel 1877 avrebbe legato al suo nome proprio la legge sull'obbligo scolastico) .

Nel 1868 il senatore Poggi ed il Lambruschini si ponevano in posizione non dissimile dicendo che l'istruzione sarebbe stata generale senza obbligo quando fosse stata impartita in modo più facile e sufficiente senza pretendere lussi che non giovano a nulla.¹⁴

Nelle discussioni si dimenticavano i problemi che soli avrebbero potuto, una volta risolti, dare un'effettiva svolta alla scuola popolare, primo fra tutti un minimo di benessere sociale indispensabile al sorgere del bisogno della cultura.

Inoltre non si pensava alla situazione dei maestri; essi erano in una posizione di scarso rilievo, all'ultimo gradino della scala sociale, si pretendeva che costoro si dedicassero all'insegnamento spinti da una visione filantropica, quasi missionari laici e non spinti da un interesse economico. Per quanto riguarda la loro preparazione professionale, la limitatezza del fine assegnato alla scuola popolare ha influito in modo determinante sulla struttura della scuola per maestri. Per decisione del governo si stabilivano le condizioni dei vari insegnamenti e le discipline ad essi relative, si controllava che il metodo inculcato ai maestri trapassasse praticamente alle scuole elementari. Rigido anche il controllo sui libri di testo, si potevano usare solo quelli compresi nell'elenco stabilito dal Governo.

Tenaci oppositori dell'obbligo scolastico erano i clericali, in particolare i Gesuiti, che polemizzavano con i sostenitori della proposta Correnti.¹⁵ *"I liberali fanno grande scalpore a pro di tal legge, e la predicano non solo giusta ma utilissima e poco meno che doverosa. Noi la*

¹² C. MATTEUCCI, *Scritti vari sull'istruzione pubblica*, vol. II, p.103-145, in D. BERTONI IOVINE, *Storia...*, p. 302.

¹³ F. DE VIVO, *Linee...*, p. 27.

¹⁴ A. P. Senato, X legisl. , discuss. vol. II.

¹⁵ Ministro della p.i. presentò nel 1872 un progetto di legge, cadde insieme al progetto; A.P. Camera, XIII legisl., sess. 1876-78, vol. II, pp. 1807-1891.

*consideriamo ingiustissima e nociva a quegli stessi che la sancissero...*¹⁶ La sinistra, per le ragioni polemiche che animavano la “Civiltà Cattolica”, insisteva sulla legge dell’obbligo come su un punto fondamentale del suo programma strettamente connesso con la riforma elettorale.

Nel 1876, quando la sinistra andò al potere, il Coppino, ministro della p.i. ripresentò il progetto bocciato nel 1872. La legge approvata il 15.7. 1877 stabiliva concretamente, oltre alcune modificazioni dei programmi, i doveri delle amministrazioni comunali e sanzioni precise contro i genitori che mantenessero i figli nell’ignoranza.¹⁷

Nella sostanza la scuola obbligatoria resta fissa ad un corso di due anni appena sufficienti per apprendere l’alfabeto. La legge Coppino non rappresenta una soluzione e lascia aperti molti problemi.

1.5 Domenico Berti

Un posto di rilievo merita il ministro Berti che resse il ministero della p.i. dal 31.12.1865 al 17.2.1867, sia perché la sua attività contemporanea a quella del Garelli, sia perché molti dei loro scritti sono in sintonia. Portava con sé una lunga esperienza su questioni educative e scolastiche, il suo programma era: *“mantenere gli ordinamenti che fecero già buona prova, accrescere ad un tempo la potenza salutare del governo e la libertà di tutti nel provvedere agli speciali bisogni di ciascuna parte dell’insegnamento...”*¹⁸ Si proponeva di rafforzare il controllo statale sulla formazione della classe dirigente, mentre lasciava ampio spazio alle forze locali per il settore della scuola elementare, una sorta di decentramento, dopo che con la legge Lanza e Casati si era arrivati all’accentramento quasi assoluto.

Ebbe il merito di riordinare l’Amministrazione centrale del Ministero (R.D. 6.12.1866) per cui non si doveva abbandonare la scuola *“interamente all’azione dei soli ufficiali amministrativi e degli uomini usati solo alla trattazione ordinaria degli affari ”*, ma era necessario *“ dar voce ed autorità ad un’accolta di uomini che, posti quasi fuori dall’amministrazione stessa, fossero di continuo intenti a verificarne l’opera, a dirigerla, a correggerla coi loro consigli.”*¹⁹.

Dalla relazione con la quale accompagna il provvedimento *“ Sussidi alle scuole per gli adulti ed altri provvedimenti sulla istruzione elementare”* (R. D. 22.4.1866) emerge la drammaticità dell’analfabetismo in Italia in base al censimento del 1862, su 1.000 abitanti sapevano leggere 511 a

¹⁶ “La civiltà Cattolica”, 21.9.1872, pp. 5-9.

¹⁷ Prefazione al volume *“Documenti sull’ordinamento della scuola”*, Firenze, 1866, p. V.

¹⁸ Relazione del Ministro della p.i. a Sua Maestà sul decreto che riforma l’ordinamento interno di detto Ministero e degli uffici immediatamente dipendenti, Firenze, 1866, p. 3.

¹⁹ A.P. Sessione 1866, n. 19, tornata del 22.12.1866.

Torino, 400 a Milano, 100 nelle province meridionali, fino al caso limite di Agrigento dove solo 72 persone non erano completamente analfabeti. Questo in un paese dove le Università erano frequentate da un numero quasi uguale di alunni delle Università degli Stati Uniti.

Egli ebbe la felice intuizione di non trascurare il fenomeno delle scuole serali e festive per adulti, anzi lo incoraggiò. Propose infatti alla Camera un progetto di legge per stanziare a favore delle scuole serali la somma di lire 300.000.²⁰ Aveva tratto dall'esperienza la convinzione che l'istruzione degli adulti non avrebbe soltanto diminuito l'analfabetismo, ma, anche, sarebbe servita a preparare lavoratori più idonei al nuovo livello civile della nazione. L'analfabetismo era di impedimento allo sviluppo delle stesse industrie perché mancava l'istruzione tecnica ed elementare.

Vale a ben poco, però, una scuola elementare se la cultura non è vicina alle classi popolari anche dopo. Di qui l'importanza di un'istituzione quale la "Società italiana per l'educazione popolare", l'aiuto per la costruzione di nuove scuole, sussidiare maestri poveri, pubblicazione di libri popolari, istituzione di biblioteche scolastiche e popolari. A quest'opera di educazione avrebbero dovuto collaborare anche le classi agiate.

Considerazioni di carattere intellettuale e morale si associano a quelle di natura politica ed economica, fra i provvedimenti urgenti di natura pedagogica erano: il reclutamento e la preparazione dei maestri ed il metodo di insegnamento.

Pur non mancando interessanti proposte il Berti si contraddice quando confronta l'enorme necessità di insegnanti (45.000/50.000 nel 1865 e solo 16.774 muniti di patente) e la proposta di ridurre da 41 a 20 le scuole normali, affidando il resto all'iniziativa privata. Né è possibile il discorso di cercare " maestri che si adattassero a piccoli stipendi ", persone di provata " modestia, semplicità e frugalità ", le quali tanto amassero la scuola da non essere invogliate " a correre dietro a men laboriose e più lucrose carriere ."²¹

Più interessante l'auspicio di dotare tutte le scuole normali di un appezzamento di terreno in cui gli alunni potessero apprendere utili insegnamenti in agricoltura, considerando questa come l'industria più connaturata agli italiani, la più estesa, la principale e più sicura sorgente di ricchezza. Importanti anche la musica e la ginnastica.²²

Si sarebbe dovuta creare una classe di maestri nati e cresciuti nella semplicità dei costumi, senza i bisogni fittizi che si hanno quando si vive in città, facili ad accontentarsi di bassi stipendi. Certo, non si poteva pensare di risolvere il problema dell'istruzione popolare su queste basi, l'affidarsi al

²⁰ Relazione per la riforma proposta per le scuole normali in Documenti, p. 176. Relazione, p. 164.

²¹ DOMENICO BERTI cfr. F. DE VIVO, *Linee*. p. 33, D. BERTONI IOVINE, *Storia...*, p. 312,E.

²² DE FORT, *Storia ...*, p. 55.

buon cuore dei privati allo spirito di missione non poteva avviare una radicale soluzione della questione.²³

²³ *Gli atti parlamentari, i Progetti di legge e gli articoli della "Civiltà Cattolica" citati sono contenuti in F. DE VIVO, Linee..., D. BERTONI IOVINE, Storia..., E. DE FORT, Storia....*

2 NOTA BIO-BIBLIOGRAFICA

La figura di VINCENZO GARELLI non è molto nota, visse in un periodo molto importante per le vicende storiche italiane e per le figure che, nel campo dell'educazione e dell'istruzione, in quel momento si elevarono alla fama; egli non giunse alla notorietà probabilmente, anche per la sua modestia personale o per la vastità di argomenti di cui si è occupato, fatto che non gli ha permesso di “specializzarsi” in una questione ben precisa; si può dedurre questo dai suoi scritti che denotano contatti con ogni sorta di studiosi ed opere.

Nacque a Mondovì l'8 maggio 1818, il Degubernatis, che fu suo allievo, ci dice che il padre era di origine campagnola. Uno dei fratelli minori, Felice, fu “notevole scrittore di cose economiche ed agrarie” e Preside del Liceo Beccaria; un altro, Giovanni, fu senatore e medico. Il più importante è però il fratello maggiore, Michele, colto sacerdote, a cui il Garelli deve la sua prima educazione ed istruzione²⁴.

Compì i suoi studi universitari a Torino e vi conseguì la laurea in filosofia nel 1841, fu subito nominato ripetitore, poi fu professore di filosofia a Cuneo nel 1845, a Genova nel 1848, a Torino nel 1855.

Il Degubernatis, a questo proposito, dice come “avesse facile ed abbondante la parola e con l'aperta sua eloquenza facesse ammirare lo splendore del vero e del buono”; inoltre amava Manzoni e lo faceva amare agli scolari in modo da congiungere “lo studio del passato con quello del presente e le lettere con la filosofia”. Già nel 1845 era stato alle lezioni di metodica di F. Aporti, assieme ad altri uomini insigni quali il Berti, il Rayneri, il Pelleri ed il Troya. Aporti era stato chiamato dal Marchese Alfieri di Sostegno che rea a capo della riforma a Torino. Peyron attribuisce a questa frequenza alla scuola aportiana l'interesse del Garelli per la pedagogia ed i suoi scritti in questo campo²⁵.

Nel 1859 fu nominato Regio Provveditore degli Studi a Genova e lo stesso titolo ebbe nel 1865 a Torino; questa carica gli permise di dedicarsi agli scritti pedagogici e di sperimentare praticamente i problemi e le questioni inerenti alla scuola primaria e popolare che salivano drammaticamente alla ribalta dopo l'unità italiana.

²⁴ DEGUBERNATIS A., *Ricordi biografici*, Firenze, 1873, p. 531, “Il Garelli ebbe altri sei fratelli e quattro sorelle; sua moglie fu Adele Pesci d'Ovada, donna di squisito sentire e di mente elevatissima, che lo rese padre di sei figli, tre maschi e tre femmine che sono tutto il suo orgoglio e la sua ricchezza. Egli l'ha perduta in quest' anno (1873) e non se ne potrà consolare che nella dolce illusione del ricordo”.

²⁵ B. PEYRON, *Atti d. r. accademia d. scienze di Torino*, vol. XV, p. 236

Collocato a riposo per sua domanda nel 1876, accettò la presidenza del Liceo pareggiato di Carmagnola e la cattedra di filosofia a Torino. Non poté assolvere per lungo tempo questi impegni perché, colto da malore nel gennaio 1878, morì l'8 agosto dello stesso anno.

L'opera del Garelli si può suddividere in tre parti: gli scritti di filosofia che sono anche nel periodo giovanile; la pedagogia legata all'istruzione, in particolare quella degli adulti; la pedagogia emendatrice diretta a riabilitare i carcerati.

In filosofia Garelli seguiva le teorie del Rosmini al quale fu sempre molto legato, tanto che gli dedicò alla sua morte un volumetto della serie: “I contemporanei illustri” (1861).

Non trascurava però gli altri filosofi, cita spesso Gioberti, Ravizza, Galuppi, Secretain tra i contemporanei; Leibniz e Kant tra i predecessori, soprattutto per quanto riguarda la filosofia morale.

Tra gli scritti di filosofia è del 1849: “Prime regole di logica parlamentare”, con cui salutò l'istituzione del Parlamento in Piemonte, in questo testo il Garelli dopo aver spiegato la logica, in particolare quella parlamentare, combatte i sofismi, l'inurbanità, la falsità nel discutere e promulgare le leggi, chiarisce come, in queste attività parlamentari, lo scopo ultimo sia quello della ricerca della verità.

Altri testi che riguardano la filosofia sono: “Appunti di filosofia morale” scritto nel 1852 e “Della logica e e teorica della scienza” del 1859. Sono testi scolastici apprezzati per la semplicità e chiarezza dell'esposizione e per aver reso popolari le teorie del Rosmini.

Garelli non ebbe rapporti solo con il Rosmini, ma ebbe “*consuetudine scientifica anche molti altri*”, in particolare con Mamiani e Giuliani con i quali fondò l'Accademia di filosofia italiana.

I suoi scritti sull'educazione e sull'istruzione sono posteriori ai filosofici; collaborò pure al periodico di L. Valerio nel 1844 e fondò, assieme all'abate Fecia e a V. Troya, il periodico “L'educatore primario”, ma si tratta, come si vedrà, di lavori giovanili che gli servono per farsi una solida esperienza.

Nel 1863 ebbe l'incarico dal governo di istituire le scuole elementari a beneficio dei domiciliati coatti nelle isole che fronteggiano la Toscana; finita la visita egli scrive: “Non desistetti più dal pensare alla questione generale della più facile e più sicura istruzione degli adulti.”²⁶

A tale scopo diede, per prima cosa, una serie di lezioni sperimentali ad una classe di analfabeti nelle scuole serali di Genova, poi delle lezioni teoriche in cui espose il suo metodo di istruire l'adulto.

²⁶ B. PEYRON, *Att...*, p. 237

Garelli presentò questo metodo al Comm. Carlo Peri in quattro lettere che furono pubblicate nella Gazzetta Ufficiale del Regno. Le lettere sono anche parte integrante del testo Guida teorico pratica per il primo ammaestramento degli adulti del 1865; la parte pratica è costituita da venti lezioni. Del 1867 è lo scritto Norme pedagogiche e didattiche: anche qui è esposto il metodo d'insegnamento, ampliato rispetto alla Guida, ma con gli stessi caposaldi, caratterizzati dalla massima concretezza; vi sono contenute espressioni particolarmente moderne, improntate, pur nei limiti propri del tempo in cui Garelli è vissuto, alla massima tolleranza e comprensione.

L'autore dimostra di avere sperimentato effettivamente ciò che scrive sul piano pratico; dice il Peyron: “ad alcuni usciti dalle scuole dell'Aporti, ed allo stesso Rayneri, che pure non perde mai di vista il gran fine morale dell'educazione, si fece più volte carico, che non tennero un giusto modo nel ritrarre ed applicare alla pedagogia i principi, ossia le leggi Rosminiane della graduazione, e che dimenticarono un poco le leggi della spontaneità dell'animo umano. Tale accusa non sembra meritarsi Garelli il cui metodo è tutto pratico. Anzi “...delle spontaneità l'autore tiene conto, né più del bisogno entra nelle speculazioni filosofiche.”²⁷

Garelli non si è limitato, nel suo lavoro, all'istruzione primaria degli adulti, ma si è anche occupato di un secondo grado di insegnamento, il cui centro è rappresentato dalla geografia, con la conoscenza particolare dell'Italia. Egli rifiuta un sapere solo strumentale: si era infatti compreso che la conoscenza di un po' di aritmetica, del leggere e scrivere non erano sufficienti a creare le basi per una coscienza morale e civile; inoltre gravissimo era il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno; diventavano così necessari libri che ammaestrassero l'adulto e gli dessero una certa direzione di vita; a tale scopo il Garelli scrive nel 1866 e nel 1870 “Delle biblioteche popolari” e “Delle biblioteche circolanti nei comuni rurali”.

Notevole è la varietà di interessi del Garelli; nel 1872 scrive il volumetto: “Dei lavori di campagna della stagione invernale”; egli dimostra di conoscere ogni sfaccettatura del lavoro del contadino, dà minuziose istruzioni sul modo di tenere il bestiame, sulla conservazione degli ortaggi e della frutta, sull'igiene, sulla fabbricazione e riparazione di attrezzi. Né trascura la contabilità che ogni contadino dovrebbe tenere, insistendo pure sulla necessità di provvedere al futuro mantenendo bene ciò che si ha. Lo scopo dichiarato del libretto è togliere i contadini dall'ozio evitando che spendano il poco che hanno all'osteria.

Nel 1870 partecipa al concorso bandito dal Comune di Imola: si trattava di trovare il modo migliore di impiegare un lascito di F. Alberghetti al Comune. Per Garelli non è un successo, le sue proposte vengono respinte come inapplicabili.

²⁷ B. PEYRON, *Atti...*, p. 238

Nel 1873 egli pubblica il testo del suo lavoro col titolo: “Il lascito Alberghetti in Imola studiato nei molti suoi usi”. Questo perché si possa “*mantenere viva la discussione sopra un argomento della massima importanza nei tempi e nelle condizioni presenti...cotesta non è una questione solamente locale e municipale o d'ordine del tutto eccezionale. Basti il dire che essa si appartiene all'educazione per concludere che può giovare a pro della nazione e dell'umanità, e che il dovere così degli individui, come dei corpi morali il fare il bene che possa giovare altrui per l'esemplarità che il bene in sé racchiude*”²⁸. In effetti nel testo ci sono interessanti proposte per unire le istituzioni educative alle economiche. Non è possibile sapere se la Commissione che giudicava i concorrenti abbia agito nel giusto modo o se le proposte di Garelli (soprattutto nelle parte amministrativo-economica) fossero effettivamente valide. Quel che è certo è che l'autore dimostra una profonda conoscenza in molti campi: economia, educazione, agricoltura, allevamento, istituzioni di credito ed industrie.

Da notare anche il cambiamento del concetto di beneficenza: “*Essa una volta si preoccupava dei bisogni fisici e materiali delle plebi, laddove di presente si è convinta che non de solo pane vivit homo, e mira piuttosto a soddisfare ai bisogni morali, ed è più sollecita dell'avvenire che del presente*”²⁹

Ma è difficile riconoscere questi bisogni e prevedere un avvenire. E' necessario creare un complesso di istituzioni che abbiano uno svolgimento naturale e progressivo facendo attenzione al fatto che “*il concetto vero del progresso include fra i suoi elementi essenziali l'idea dell'istruzione, della moralità e del ben essere*”.

Il campo dove più chiaramente si conosce la personalità di Garelli e dove egli ha dimostrato competenza, rigore scientifico e soprattutto una grandissima umanità è l'emendazione dei carcerati. Parlò dell'esperienza di istituire scuole per i carcerati nelle isole dell'arcipelago toscano a Tancredi Canonico in alcune lettere che furono pubblicate nel giornale torinese “Le Alpi” e che costituiscono assieme alle risposte del Canonico il volume “Delle colonie penali dell' Arcipelago Toscano”, del 1865.

Ampliò nel 1867 la questione partecipando al concorso bandito dalla Regia Accademia di Modena; il quesito era: “Se e in quali luoghi specialmente dell'Emilia potesse avere luogo l'esperimento delle colonie agricole penitenziarie”. Garelli riportò il primo premio.

Ma il lavoro il cui merito scientifico è incontestato è quello con cui rispose al tema proposto dalla Commissione aggiudicatrice del premio Ravizza sulle “riforme da introdursi nei sistemi di

²⁸ V. GARELLI, *Il lascito*, p. III

²⁹ V. GARELLI, *Il lascito* , p. 1

detenzione in Italia”. Lo scritto con cui partecipò al concorso è: “Della pena e dell'emenda”. La commissione, della quale faceva parte Cesare Cantù, gli conferì il primo premio. Anche qui si nota la profonda conoscenza di norme giuridiche, la consapevolezza, sempre presente, del fine della pena che è riabilitare e reinserire l'uomo colpevole nella società.

I numerosi mezzi per raggiungere questo scopo non contemplano mai alcun genere di violenza fisica o morale; c'è, come si vedrà, una certa costrizione ma mai al di fuori dell'indulgenza e della tolleranza.

Il dibattito intorno ai problemi che travagliano tutt'ora il nostro sistema carcerario, la concezione etica della riabilitazione che investe il pensiero di tanti uomini d'oggi, la nostalgia per la pena capitale che ogni tanto si fa sentire nell'opinione pubblica rendono il Garelli estremamente moderno anche a distanza di più di un secolo dalla morte ³⁰.

Il Garelli si è anche cimentato nella forma letteraria del romanzo. Il Degubernatis ci dice come fosse particolarmente attirato dai romanzi di Giovanni Ruffini. Egli volle tentare una riduzione pratica di tutti quei principi esposti nei libri per “addetti ai lavori”; veramente queste opere non furono mai da lui qualificate come romanzo ma come racconto o storia: “*Non fa meraviglia, che volendo con la seduzione degli esempi tentare in pratica quell'educazione e quell'emendazione, abbia sdegnato la pedestre forma della narrazione [...] i romanzi diletano anche troppo e quasi esclusivamente per il contrasto di forti passioni.*”³¹

Nella storia “La Forza della coscienza”, sono raccontate le vicende di un giovane che avendo commesso un reato, va in prigione e si redime grazie alla forza della sua coscienza rifatta dalla guida del direttore del carcere, di un carcerato, di un avvocato e dall'amore di una ragazza di ceto superiore al suo.

Ciò non è un caso: come molti uomini di cultura del tempo il Garelli ritiene che le persone devono occupare il posto che è loro assegnato nella società secondo una impostazione economico-sociale e non umanistica ³²; tuttavia sembra tentare una conciliazione, il giovane sposa la ragazza ricca però resta sempre un rappresentante della classe inferiore.

³⁰ V. GARELLI, *I contemporanei illustri*, A. Rosmini, 1861 “ *Infatti qui non si seppe che pronunciare la bestemmia filosofica contro le istituzioni umane, che stipendiano un uomo ad ucciderne un altro, che disperano del delinquente a segno di precludergli ogni via al pentirsi e a giovare alla società cui ha nuociuto, che sulla bilancia della giustizia gettano una testa, la testa di un uomo che pensa, sente, che ha fatto calcolo su molti anni ancora d'una vita che gli è violentemente strappata*

³¹ B. PEYRON, *Atti...*, p. 240

³² Cfr. CANTU', *Carlambrogio*; RAVIZZA, *Un curato di campagna*; TECINI, *Le serate invernali* nella parte che riguarda le biblioteche popolari.

Peyron parla di uno scritto degli ultimi anni di cui purtroppo non si è trovata traccia, “Di un paese che si rifà”. E' il sogno del Garelli di quell'Italia quale egli l'avrebbe voluta: “*Uno stato a sé caro, che senza rivolte per atto di un monarca conseguì libertà politica, ricordò utili innovazioni introdotte da libere istituzioni, ricordò che cagione di bene furono ognora l'istruzione, l'attività, la previdenza.*” Congedando il suo libro l'autore si impensierì perché in esso mancano quelle dilettevoli sorprese che tanto piacciono.

Ecco il conforto di queste parole che furono le ultime vergate dalla sua mano: - *Ma anche la madre in quell'atto che dà il primo bacio alla sua creatura può essere forzata a dire, potrebbe essere il più bello il mio bambino, tuttavia mi piace e basta perché è proprio mio, tutto mio -.*

Aveva ragione! Negli scritti di Garelli è scolpito l'animo del suo benevolo[...] e non abbiamo bisogno di studiarli per indovinare l'autore[...] la scienza speculatrice debbe essergli grata di ciò che le diede e sarebbe ingiusta se volesse chiedergli conto di non averle dato tutto. Perocché il tempo tolto alle speculazioni ci consumò nel fare il bene, e ancora questo bene ci fece in nome della Scienza.”³³

³³ B. PEYRON, *Atti...*, p.242.

3 FONDAMENTI FILOSOFICI E PEDAGOGICI DEL PENSIERO DEL GARELLI

Il lavoro filosofico di Vincenzo Garelli non è originale, egli non è un filosofo e lo ammette chiaramente: *“Io non inventai nulla, nulla scopersi; raccolsi solo pazientemente, e cercai di disporre in ordine scientifico idee e precetti disseminati in molti libri. Né questo parmi uffizio sconveniente per quanti s'applicano agli studi, come non mi fu leggera fatica”*; il confronto continuo tra le varie teorie ed idee appare al Garelli molto utile per il progresso della scienza, *“[...] se si deponesse quella cotal maniera di pensare troppo interiore, ristretta a sé esclusiva, casalinga, e venissero a discussione di buona fede e con quella letteraria socievolezza, che tuttavia si desidera, crediamo, promoverebbero egregiamente la scientifica e politica educazione.”*³⁴

L'autore è insegnante di filosofia e basa il suo insegnamento sulle teorie di Rosmini, Gioberti, Pestalozzi e Galuppi. Molto conosciuto e divulgato da Garelli è anche il Manzoni.

I suoi testi sull'argomento sono prettamente scolastici, inoltre risentono dell'inesperienza di una età relativamente giovane e della necessità dell'autore di operare nella massima concretezza.

Da questo deriva il carattere pratico dell'opera di Garelli che rimpiange, assieme “alla società e alle famiglie” [...] “il tempo della giovanile educazione consumato senza avere riportato un condegno profitto e una istruzione sostanziale, la quale mentre illumina la mente, la feconda e l'accomoda ai bisogni della vita matura e virile”. E' un rimpianto che conduce “gli spiriti frivoli e superficiali” a disprezzare gli studi filosofici. Ne consegue che la gioventù, già per sua natura poco docile ad applicarsi profondamente ed assiduamente, si sconforta e “ si aliena totalmente dall'attendere con amore e perseveranza al proprio addottrinamento” [...], oppure “[...] vi si accinge come a penoso travaglio”.

Sarebbe molto proficuo che chi insegna e chi impara tenesse sempre a mente la sentenza di Seneca³⁵ *“Non scholae, sed vitae discendum”*. Come possono servire per la vita studi filosofici che vengono chiamati logica ed etica, ma che sono in realtà questioni che si succedono senza un principio che le connetta e le costituisca come vera scienza, quindi senza vitalità e possibilità di applicazione?

Molto spesso le teorie insegnate sono anche “centoni” di dottrine scolastiche messe accanto alle *“anguste e grette viste di Locke e Condillac”*. Questo *“mostruoso accozzamento”* viene di solito ricoperto *“di un saio non meno strano, cui il volgo appella lingua latina; gergo convenzionale per*

³⁴ V. GARELLI, *Prime regole di logica parlamentare*, 1849, p.10

³⁵ In realtà la sentenza è di Giovenale, sat. XIV, non si sa se Seneca abbia detto la medesima cosa

chiunque abbia riverenza alla grande madre della nostra favella e della gloria nostra".³⁶ Da questo stato di cose deriva che gli insegnanti, abbandonati a metodi arbitrari e ignoranti del vero e unico scopo del sapere, non sono in grado di contenere e dirigere l'impaziente mobilità e la vivacità dei giovani loro affidati; il loro lavoro è in gran parte inutile perché "la noia non fa né proseliti, né profitto".

Ma la colpa per questa situazione non è solo degli insegnanti, anche i governi hanno la loro parte, i dispotici paventano i ragionatori perché sanno che la libertà "è la radiazione più pura e più splendida della scienza", allo stesso modo in cui la "servitù è il più necessario degli effetti e la più logica conseguenza dell'ignoranza". Quindi imponevano la forma, prescrivevano e limitavano le questioni in modo che ne risultasse "un cotal arido e secco uggire di questi studi e infastidire la gioventù".³⁷ Anche il popolo contribuisce a rendere grave la situazione: "Il volgo che bestemmia sempre ciò che ignora, guarda la filosofia come una scienza futile e si chiede cui bono? A qual pro e a qual fine pratico tendono le ricerche dei filosofi?".

Nella concezione utilitaristica in cui, anche oggi, si vive questa è una domanda che spesso viene posta: a che serve un qualcosa che non dà utilità immediata? "Qual sentimento di umiliazione si provi ad una tal domanda sa bene colui che ami la scienza per se stessa, e gode, siccome un essere ragionevole dovrebbe godere, della semplice contemplazione di armoniche e vicendevolmente connesse verità. All'insultante apostrofe avrebbe potuto rispondere, che nelle sue speculazioni vi è un piacere sublime, disinteressato; che da esse emana la felicità più pura, di cui (dopo l'esercizio de' sentimenti benevoli e morali) sia capace l'umana natura".

Quello che Vincenzo Garelli pensa di attuare nei suoi insegnamenti filosofici è di rispondere proprio a questa domanda, dimostrando "la fecondità e l'utilità degli studi logici, non in astratto, ma col fatto tentandone una nuova pratica applicazione, concorde ai tempi che corrono, ed alle libere istituzioni che debbono essere consolidate, [...] ammaestri pel presente e giovani [...] negli anni in cui gli studi dovranno convertire in azioni".³⁸

³⁶ V. GARELLI, *Prime regole...*, cfr. p. 6 sgg. (nota1). Genovesi dice a questo proposito: "Finché le scienze non parleranno che una lingua ignota alle nostre madri e balie, non è da sperare, che il nostro gentil paese nato a fare testa, non si veggia rozzo, squallido, vile e servo degli stranieri".

³⁷ V.GARELLI,*Prime regole...*, p. 7; cfr. F.DE VIVO,L'istituto dell'obbligo scolastico, 1963, "Lo stato quando assumeva totalmente su di sé il compito della istruzione, doveva stabilire sia il contenuto dell'insegnamento, sia il metodo stesso con cui detto contenuto doveva essere trasmesso", p. 77.

³⁸ V. GARELLI., *Prime regole...*, p. 8 e 9.

3.1 Morale

Molta parte del lavoro del Garelli riguarda l'insegnamento della filosofia morale³⁹ come scienza che ha per oggetto il buono,⁴⁰ mira alla ricerca speculativa di questa idea e all'intrinseca effettuazione di essa. La morale ha una relazione sui generis con le dottrine religiose che la completano dando soluzioni e problemi “*circa i quali nulla sa rispondere la ragione e la filosofia*”. Quando questa scienza ha raggiunto il suo scopo diventa fondamento e criterio per altre scienze quali la pedagogia, la politica e la legislazione, queste non si devono mai emancipare del tutto dalla morale perché diventerebbero “empiriche e malferme e scomparirebbero dal novero delle scienze”.⁴¹

Qui si delinea un primo rapporto tra filosofia e pedagogia in quanto la seconda non può sussistere senza la prima. Perché nell'uomo sia realizzabile la morale è necessario che la volontà sia libera e che esista un principio superiore atto a regolarla; in altre parole la libertà e la legge.

Nella speculazione si può seguire un metodo induttivo con il quale si osserva ed indaga sulla libera attività dell'uomo, oppure un metodo deduttivo con cui si comprende quale sia il criterio supremo della morale o principio primo.⁴²

Seguendo le teorie correnti il Garelli parla “dell'insita tendenza dell'uomo alla felicità” per cui proprio da questa comincia l'atto morale: “*Egli si accorge ben tosto che se vuol rendersi contento e felice non deve farlo con render miseri gli altri come la propria [...]*”. Questo accade perché l'uomo ha facoltà di giudizio, di valutare le cose e stimarle per ciò che sono in sé quando comprende di non essere il solo intelligente nel mondo, da ciò si eleva alla concezione della prima intelligenza, Dio. L'uomo può giudicare cose e fatti soggettivamente, ma in questo non può esserci azione morale perché sarebbe guidato solamente dalla ricerca dell'utile e avrebbe aperta solamente la via dei sensi. Oppure può operare secondo una stima oggettiva, raggiungibile nel pieno sviluppo, che ha per fine l'onesto e che porta alla via della mente.

L'atto morale buono o cattivo sta nella scelta della volontà tra queste due vie che combattono tra loro e delle quali una ha linguaggio di pura autorità ed assoluto comando, l'altra è allettante ed

³⁹ V. GARELLI, *appunti di filosofia morale*, 1852, coordinati al programma ministeriale per gli esami di Magistero

⁴⁰ Cfr. GIOBERTI, *Avvertenze e proemio al buono*, il concetto di BUONO è perfezione divina partecipabile imperfettamente dalle creature ragionevoli e libere, mediante la notizia della legge assoluta e la conformità elettiva dell'arbitrio con essa legge, in V. GARELLI, *appunti...*

⁴¹ V. GARELLI, *Appunti...*, cfr. p. 13-16-17.

⁴² I due metodi induttivo e deduttivo sono trattati ampiamente dal Garelli in *Della logica o teorica della scienza*, 1859, p. 121 e sgg., p. 131 e sgg., APPUNTI..., p. 18

incantevole⁴³. Quando l'azione è compiuta viene emesso un giudizio sulla sua moralità in base alle conseguenze soggettive, *“ogni nostra azione, sia essa intellettuale o volitiva o anche solo animale è accompagnata da un sentimento ora piacevole, ora doloroso [...] quindi anche le azioni morali dovranno destare un senso morale”*. L'importante è che la sola azione compiuta è vera materia di giudizio, da questo si perviene ad una legge che regola l'operare umano e alla quale poi si paragonano tutte le altre azioni .⁴⁴

La causa per cui l'uomo è portato a formarsi la coscienza delle proprie azioni è questo solito/ insolito sentimento ed il ritorno che fa la sua mente per spiegarne il motivo e trovarne la sorgente. *“L'azione della libertà morale se si determina a favore della necessità logica, mobilita se stessa e sente la compiacenza dell'essere ad appartenere agli esseri intellettuali e morali; se piega alle attrattive del senso, riduce sé e la propria natura razionale a pascersi di cose che non arrivano all'altezza della ragione; di qui il disgusto, e quel mordere della coscienza che è conseguenza dell'azione malvagia, di qui ancora quel senso di vergogna che accompagna gli stessi piaceri leciti, ma attinenti solo all'ordine animale”*. Il formarsi di una coscienza delle proprie azioni è intrinseco all'uomo, a questo può contribuire l'azione educativa con *“lodi, premi e castighi. Perocché il loro unico fine è quello di eccitare la mente a riflettere sulle azioni e giudicarle”*⁴⁵

E' questa un'importante conseguenza, per il Garelli, del rapporto esistente tra filosofia e pedagogia, in quanto la prima offre le spiegazioni ed il fine dell'operare umano, la seconda si prende carico, attraverso l'azione pratica sugli individui, di raggiungere quello scopo. .⁴⁶

L'etica non è importante solo per quanto riguarda i suoi rapporti con la pedagogia ma anche per la sua attinenza con i processi economici, intellettuali e politici; sempre considerando la concezione pratica del Garelli si può osservare: *“Come i moralisti più profondi convengono nello stabilire che il perfezionamento morale deve produrre un aumento sensibile nei progressi della stessa industria. Infatti rinvigorendo colla temperanza la forza del corpo, dando il sentimento dei futuri bisogni, e quindi eccitando a procurarsi i mezzi per soddisfarli, sbandando l'ozio e facendo sentire tutta la dignità del lavoro, la morale favorisce mirabilmente le produzioni”*.

Inoltre per giungere ad un progresso economico è necessario un perfezionamento intellettuale che *“riceva la sua forma ed il suo avviamento dal morale, chiunque osservi vede che cosa possa ancora*

⁴³ V. GARELLI, *Appunti...*, p. 44-45; cfr. p. 128.

⁴⁴ V. GARELLI, *Appunti...*, cfr. p. 157-159. Tutta la parte che riguarda la coscienza morale è tratta da: ROSMINI, *Psicologia* p. 350, *Teodicea, Coscienza morale*, p. 50; GALUPPI, *Filosofia della volontà*.

⁴⁵ V. GARELLI, *Appunti ...*, p. 128-159.

⁴⁶ V. GARELLI *Appunti* *“La teoria degli stimoli, che Rosmini svolge, si può dire in tutte le sue opere, forma la parte della sua dottrina più nuova ed originale, e quell'eziandio che non ebbe fin qui oppositori, sibbene nei traduttori più o meno fedeli. Così per esempio il Gioberti fa sua tutta la dottrina Rosminiana del linguaggio e anziché attribuirlo al Rosmini ama meglio di riconoscerla dal nominalista Bonald”*. APPUNTI... p. 158.

l'uomo che è inaridito dai vizi o agitato dalle passioni. Per raccogliersi nel mondo interiore, per andare in traccia della virtù e trovarla, è mestieri d'una coscienza rassicurante e tranquilla e fa d'uopo l'energia di sentimenti intemerati; né meno vicini al morale hanno a reputarsi i progressi civili e politici [...] l'etica in quanto ingiunge alla società come agli individui l'inviolabilità della dignità personale, corregge e tempera le forme stesse sociali, e le fa più idonee al ben essere sociale”.

Come si può constatare tutto deriva da un certo tipo di morale perché *“insegnando all'uomo che i beni della vita presente non sono un fine, ma mezzo al fine; lo collocò alla debita distanza da essi onde è in grado di farne quel ragionevole e moderato uso che non gli reca alcun danno, ma sol vantaggio”.* Occorre quindi essere ben consapevoli che: *“il progresso intellettuale e l'economico non hanno un pregio finale, ma appartengono alla classe dei mezzi e quindi si possono volgere ora in bene, ora in male, ed ottengono il loro valore dall'oggetto a cui si volgono”*⁴⁷

Purtroppo l'agire umano non è improntato a quella chiarezza che è propria delle teorie filosofiche: *“le idee morali sono confuse, e la moralità si pone nelle conseguenze più o meno fortunate delle azioni, i delitti più mostruosi perdono la natura di delitti, si riguardano e si giudicano con indulgenza, poi con segreta compiacenza, infine l'uomo si assuefa con essi, l'orrore che naturalmente incutono, tace, o non si fa sentire nell'animo se non di rado [...]. In questa imperfezione d'idee, in cui noi siamo tuttavia, è più che mai necessaria l'istruzione morale; che l'educazione cioè si volga ad innestare nei giovanetti la virtù più ancora che le cognizioni, e che gli sforzi degli scrittori che amano il bene dell'umanità, tendono a fortificare la ragione e la volontà de' giovani contro le lusinghe delle cose sensibili, le seduzioni di un progresso puramente intellettuale”*⁴⁸

3.2 Concetto di persona

Una delle questioni filosofiche affrontate da Garelli, sempre sulla base delle teorie del Rosmini e del Gioberti, è quella di *“persona”*. Per l'autore il problema è marginale rispetto ad altri che più lo interessano, ma serve a spiegare la sua personalità costituita da numerose sfaccettature con queste spie che appaiono tra le righe. Inoltre nel concetto di persona si può trovare tutto il dibattito odierno ancora vivo ed evidente sul principio di *“persone e personalismo”*. *“Vedemmo la creazione avere per iscopo e fine la bontà morale dell'uomo perciò l'uomo nella serie degli esseri è pura persona ossia ha ragione di fine, laddove gli altri esseri, non suscettivi di bontà propria, ossia di bontà*

⁴⁷ V. GARELLI, *Appunti...*, p. 267; cfr. p. 265-266.

⁴⁸ V. GARELLI, *Appunti ...*, p. 268.

morale sono meri mezzi [...]. Ne risulta che “[...] nessuna differenza essenziale corre tra gli uomini; essendoché il titolo di entrambi è uno ed identico, la dignità personale”.

Notevole è poi lo sforzo che Garelli fa per conciliare la morale con il diritto di proprietà. *“Delle cose esterne l'uomo acquista la proprietà coll'atto morale, con che le fa servire come mezzi ai propri fini, al quale atto veramente umano può convenire in largo senso la denominazione di lavoro. Ma se il lavoro può dirsi il mezzo con che il diritto si acquista, non può egualmente aversi come titolo che ne genera l'inviolabilità [...] questo titolo non giustifica che il diritto acquistato, non il congenito e non legittima il diritto di trasmissione. Di qui la necessità di salire ad un principio più alto, ad un principio che abbia il titolo di rispetto in sé . Ora siffatto titolo è la persona, la quale ha una proprietà assoluta nella connessione colle potenze cooperanti a' suoi fini, ed una relativa che ella pone in atto aggiungendo novelli strumenti a quelli che possiede da natura. Così la proprietà è come un'appendice della persona”.*

A Garelli preme garantire che si acquista il diritto di proprietà mediante il lavoro che è sempre importante, è stato dato all'uomo come punizione, diventa riscatto “bisogno ed onore”; non è assolutamente sufficiente la semplice acquisizione ereditaria.⁴⁹

3.3 Libertà e libero arbitrio

Si può collocare Garelli, per la sua impostazione ideologica, tra i cattolici liberali e come tale tratta a lungo il tema della libertà e del libero arbitrio dell'uomo. La libertà ha il medesimo modo di esplicarsi nella vita dell'individuo, dei popoli e nell'umanità in generale; essa rivela, più di qualsiasi altra cosa il grado di civiltà di una nazione.

Nell'uomo, all'inizio della sua vita, vi è un amore esclusivo per se stesso, poi l'amore ed il rispetto per gli altri subentra all'egoismo e si allarga via via all'intera umanità. Quando l'uomo è in grado di paragonare sé stesso agli altri ha acquistato coscienza di se, è arbitrio delle proprie azioni delle quali conosce valore, estensione e portata. Questa capacità per cui l'uomo è *compos-sui* è definita dal Garelli “*libertà in atto*”; la ragione lo rende uomo, la libertà uomo morale; addirittura questa è ciò che più lo avvicina a Dio e lo rende simile a lui: *“E questa in ultimo si eleva tant'alto, che spoglia d'ogni ardore terrestre, e fatta intieramente personale l'uomo india, e renderlo simile a lui”.*

⁴⁹ V. GARELLI, ... *Appunti*, cfr. p. 150-182-199-265; nota 1, p. 200 “La necessità di stabilire sopra solide basi razionali il diritto di proprietà si fece sentire in questi ultimi anni in cui tale diritto venne attaccato con ogni maniera di sofismi[...]. Il gen. Cavignac[...] nel 1848[...] ricorse all'Accademia delle scienze politiche e morali di Parigi[...] Thiers, Troplong, Cousin battendo ciascuno una via propria cercarono di dimostrare che il diritto di proprietà quale trovasi sanzionato dai moderni codici poggia sopra le fondamenta del diritto di natura”.

Il fine della libertà, ed anche “*suo dovere*”, è dominare tutte le altre facoltà, perché è necessario “*che fra tante parti, onde l'uomo si compone, fra tante funzioni di cui è capace, non solo vi fosse connessione, ma vi avesse una cotale gerarchica subordinazione per cui tutte dipendessero da un'attività principe e sovrana* “. Essa non si acquista con la nascita, ma con il tempo, “*è un'arte che l'uomo apprende con più o meno di ostacoli interni ed esterni siccome accade nell'apprendimento delle altre arti*”.⁵⁰ I bisogni naturali che stimolano continuamente all'azione, la società e la convivenza con gli altri individui sono mezzi indiretti che contribuiscono a fare l'uomo padrone di sé stesso. Il mezzo più diretto per raggiungere questo scopo è, per Garelli, l'educazione, che può essere domestica, civile o religiosa.

È evidente l'importanza che l'Autore attribuisce all'ambiente nella formazione dell'uomo in completo accordo con le teorie moderne, questo nonostante affermi, con le teorie antiche, che esistono nell'uomo “*germi malvagi, che spingono gli appetiti di odio, il compiacimento al male, la crudeltà gratuita*”. La natura perversa dell'uomo è dovuta al peccato originale trasmesso “*con il vincolo generativo*” a tutti gli altri uomini.

In ogni caso il compito di educatore finisce soltanto quando l'educato ha il pieno dominio di sé stesso.

Nodo cruciale questo e sempre attuale, esiste la difficoltà oggettiva di comprendere quando l'educato è veramente autonomo, o il problema della scelta dei mezzi tra i quali importante è il sapere. “*Fra i mezzi [...] enumeriamo qui la scienza in genere e in particolare la scienza di quelle nozioni politiche che illuminando la mente fortificano il valore; [...] per lo contrario l'ignoranza e l'errore, i pregiudizi, l'altrui mal esempio, o le cattive pieghe già contratte e la insubordinazione al dovere scemeranno la libertà*”.⁵¹

Il principio della libertà viene trattato da Garelli in connessione con la possibilità di emendazione dell'uomo colpevole: “*L'emendazione è l'emendabilità in atto, ossia il passaggio dallo stato di potenza all'atto. Ma codesto passaggio è egli un'evoluzione spontanea dell'essere cui appartiene, cioè un suo esplicamento, ovvero è un atto eccitato da stimoli esterni, ma necessario al pari del precedente? O finalmente è egli un atto la cui causa efficiente è nel libero arbitrio, il quale si determina a quell'atto od a quella serie degli atti che lo compongono, per l'azione d'uno stimolo, che ne è la ragione sufficiente? Quest'ultima ipotesi è la sola ammissibile; perocchè se altrimenti fosse, la emendazione non sarebbe meritoria, giacché non è meritorio un atto necessario come il crescere o il vegetare. Noi, seguendo i dettami della filosofia cristiana diremo che essa è un atto*

⁵⁰ V. GARELLI, *Appunti...*, p. 48-75.

⁵¹ V. GARELLI, *Appunti...*, cfr. p. 13, 75.

proprio della libertà, con il quale essa abiurando il passato di cui arrossisce e vergogna, volge sé stessa e tutte le altre potenza su cui impera, per un'altra via che le viene segnata dalla ragione come l'unica vera, rispondente alla dignità dell'uomo”.

La conclusione di Garelli sulla libertà è che esiste “una uguaglianza di origine e di fine per tutti gli uomini [...]” per cui “viene con ciò assicurata a ciascuno⁵² la libertà, la quale non può essere toccata o violata dagli altri, e né pure da una società qualsivoglia”.⁵³

3.4 La società

L'autore si sofferma a lungo sull'argomento “società” soprattutto perché gli preme chiarire il rapporto tra essa e l'individuo che non deve mai perdere la propria individualità. “L'essenza della società adunque non consiste nella distruzione dell'autonomia individuale sibbene nella protezione e tutela di questa”. Ancora ribadisce “[...] l'uomo con il suo entrare in società, non ha acquistato altro che una pura relazione; non ha certamente sacrificato la propria individualità per acquistare la qualità di socio; egli era l'uomo prima di essere membro dell'associazione civile e uomo rimane tuttavia”⁵⁴

Per Rosmini, che Garelli cita fedelmente, esistono diversi tipi di società. La naturale e la teocratica che preesistono a tutte le altre delle quali sono la base. Viene poi la società domestica nella quale i coniugi e i figli “hanno diritti e doveri derivati dall'autonomia personale inalienabile”.

Ultima è la società civile in cui l'uomo entra per sua volontà, non può condizionare la famiglia, né “invadere il sacrario delle coscienze [...] deve lasciare intatti i diritti delle società che nell'ordine logico e cronologico la precedono”.⁵⁵

E' importante non confondere la società con l'associazione; questa è transitoria ed è solamente un mezzo per la società che è invece “perenne e perpetua”. Le associazioni quando sono mezzo per l'acquisto di un bene hanno il diritto ad essere riconosciute, ma non possono essere imposte.

Il principio serve a Garelli per condannare il socialismo di Fourier e Saint Simon in quanto le loro associazioni ledono il diritto alla libertà dell'individuo. “Fra le strane aberrazioni, che si idearono, sia per effettuare una perfetta uguaglianza fra gli uomini, sia per rimuovere i mali che affliggono la società, tiene in primo luogo quella del socialismo, e di quanti vorrebbero imporre per via di

⁵² V. GARELLI, *Della pena e dell'emenda*, 1869, p. 50

⁵³ V. GARELLI, *Appunti...*, p. 97.

⁵⁴ V. GARELLI, *Appunti...*, p. 212-214-146.

⁵⁵ V. GARELLI, *Appunti...*, p. 216-245. Cfr. ROSMINI, *La società e il suo fine*, cap:VII, *Filosofia del diritto*, vol. II, introduzione

leggi e di regolamenti un ordinamento all'industria e al lavoro, quasi il vero e unico organo del lavoro non fosse la libertà. Costoro non badarono che ridurre ad obbligo l'associazione per rinnovare la tirannia ed i soprusi delle corporazioni, o confraternite di arti e mestieri, presso le quali l'esercizio di un'arte era un monopolio o un privilegio".⁵⁶

E' necessario che la pubblica opinione sia promossa e protetta dai governi e non ostacolata, questo perché ha conosciuto la verità e ha il dovere di comunicarla e diffonderla, è un bene universale *"che non scema per prodigalità" ma si raddoppia ed è efficace solo quando si moltiplica*". Considerato che tutti amano parlare di politica, e questo è un bene, è necessario che si faccia in modo che i ragionamenti siano giusti e logici, sarà, di conseguenza così anche per la pubblica opinione che finisce per avere autorità e rispetto perfino nelle assemblee deliberanti. Anche perché dall'ignoranza delle cose pubbliche *"non trae profitto che l'insolenza del demagogo o la frode del raggiratore"*.

Non è possibile infatti che *"nell'universale della società esista una esplicita resistenza alle riforme utili, ma all'opposto tutto il male deriva dall'ignoranza"*. I governi hanno due compiti specifici: tutelare il presente e preparare i miglioramenti per l'avvenire, quindi le riforme devono essere attuate spontaneamente e volontariamente, *"non lasciarsele strappare a viva forza. La vittoria del governo sui malcontenti è seme di rivoluzione; la vittoria dei malcontenti è discredito, è debolezza; una concessione anticipata è beneficio"*.⁵⁷

3.5 Aspetti metodologici nell'insegnamento

Nell'ultimo anno in cui insegna filosofia, Vincenzo Garelli pubblica uno scritto puramente filosofico, sicuramente più originale dei precedenti, che contiene anche un'interessante esposizione del metodo di insegnamento che egli ridurrà qualche anno più tardi a vantaggio degli adulti analfabeti.⁵⁸ Oltre all'esposizione di teorie filosofiche, sulle quali non è necessario soffermarci, il Garelli afferma che: l'uomo può moltiplicare le proprie cognizioni attraverso il linguaggio, *"ha bisogno di segni sensibili per fissare l'attenzione e conservare la memoria delle cose apprese; ed il linguaggio è appunto il sistema di segni meglio adatto a questo ufficio; siccome quello che efficacemente coopera allo svolgimento dell'intelligenza"*.⁵⁹ Il numero delle cognizioni che l'uomo può procurare da sé è troppo scarso, da questo nasce *"la necessità de' vincolo di società e*

⁵⁶ V. GARELLI, *Appunti*., p. 216-245. Cfr. ROSMINI, *La società e il suo fine*, cap:VII, *Filosofia del diritto*, vol. II, introduzione.

⁵⁷ V. GARELLI, *Appunti*..., p. 220-223. Cfr. *Appunti* ..., p. 245.

⁵⁸ V. GARELLI, *Prime regole*..., p. 91-26-38-145-92-97. Cfr. *Appunti* ..., p. 245. Garelli si rivolge a coloro che lavorano in Parlamento, si nota evidente l'entusiasmo per la concessione dello statuto da parte di C.Alberto.

⁵⁹ V. GARELLI, *Della logica*..., p. 119.

benevolenza reciproca, mercé cui si stabilisce quel mirabile intreccio e quel perpetuo ricambio di cognizioni e di servigi costituenti il principio fondamentale della divisione del lavoro”.

Chi insegna deve avere due qualità fondamentali per avere l'assenso dei suoi allievi: *“Scienza e probità”*. Il concetto di maestro presuppone quello di maggior sapere, *“epperò d'un insegnamento autorevole. La scienza è ancora una totale garanzia che chi insegna non sia stato ingannato; la probità poi che egli non voglia ingannare.*

Queste due condizioni bastano negli usi comuni della vita, e quando si tratti di cognizioni staccate, non così dove il sapere che si comunica, sia esso stesso scienza e miri a trasfondere in altri la scienza; perocché in questo caso l'ammaestramento diventa fonte di scienza per opera appunto di chi lo riceve. Conviene che questi si procacci le prove delle dottrine espostagli, e se esse gli sono comunicate, che ne riconosca la verità col proprio raziocinio, cioè le ricostituisca e le rifaccia da sé. Giustamente diceva Vico, che per conoscere una cosa bisogna farla”.

Esiste una sostanziale differenza tra l'insegnamento scritto e orale, il secondo supera *“in efficacia ed evidenza”* il primo; molto dipende dall'allievo che può essere passivo e l'insegnamento viene impartito per lezioni, oppure può essere attivo per alcuni l'insegnante può procedere con il conversare scientifico e portare il discepolo a ricercare documenti, leggerli, rettificarli, conoscere la loro storia e origine, interpretarli valutando il loro valore; in altre parole l'insegnamento serve a creare nell'allievo lo spirito critico e l'autonomia di giudizio.

La prima regola del metodo didattico dalla quale hanno origine anche le altre è fondata sul graduato procedere della mente: *“le verità da insegnarsi devono essere ordinate in tale serie che la prima non abbia bisogno per essere intesa delle verità che vengono appresso; la seconda abbia bisogno della prima, ma non della terza o delle susseguenti; e così in generale ciascuna si intende mediante le precedenti, senza che siano necessarie alla sua intelligenza quelle che non furono ancora enunciate ma restano a enunciarsi”*.⁶⁰

Dalla prima regola procedono due altre norme didattiche: la prima riguarda la materia da insegnarsi su cui il maestro deve meditare per averne un'idea chiara e precisa, deve essere preparato per disporla nella serie metodica descritta; il suo parlare deve essere *“facile, preciso, lucido, dilettevole e persuasivo”*. E' necessario, per quanto possibile, evitare nell'insegnamento delle scienze il parlare traslato; si può adoperare qualche similitudine, dopo aver avvertito il discepolo, per dilettere la sua mente.

⁶⁰ V. GARELLI, *Della logica...*, p. 161-168

Un'altra norma riguarda la condizione mentale dell'allievo, il maestro deve misurare le sue capacità e non stancarne la mente; l'insegnamento deve procedere dagli “*universalissimi ai particolari, e da questi agli universali. Deve uniformarsi al naturale movimento del pensiero, il quale si alterna ora passando dagli universali ai particolari e viceversa. Laonde il processo dell'insegnamento dev'essere dagli universalissimi ai particolari, da questi agli universali prossimi, indi ai meno prossimi astratti e generici, dai quali è necessario ridiscendere continuamente ai particolari. Inoltre è necessario che ogni classe di cognizioni sia sufficientemente compresa prima di passare ad un'altra*” .⁶¹

Il sapere può essere comunicato anche per unanime consenso, questo è grande quando i consenzienti sono disinteressati, si sono pronunciati dopo maturo esame e se non sono contraddetti da altri, quando hanno un grado di attitudine molto alto per giudicare della materia in questione e appartengono a partiti e scuole diverse.

In filosofia il consenso si può trovare “su molte verità importanti d'un certo numero di uomini viventi in tutti i secoli e nazioni”.

Anche le tradizioni possono avere autorità e far parte del sapere, purché siano costituite da fatti e confermate da “speciali bisogni della natura razionale dell'uomo”. Quelle che non convengono con la ragione non hanno nessun credito.⁶²

3.6 *Importanza dei libri*

Vincenzo Garelli considera di somma importanza i libri: quando si occuperà della scuola popolare scriverà due testi sull'argomento, qui afferma che nessuno può diventare dotto senza “*una grande copia di libri scelti con diligenza e on quelle disposizioni di mente e di animo, mercé cui si assimilano le cose vere che in essi si contengono e si rifiutano le erronee*”.

Vi sono libri che assomigliano all'aria che nutre ogni specie di vivente, tra questi La Bibbia, i poemi di Omero, Virgilio e Dante; esistono libri scientifici per cui nessun filosofo deve ignorare Platone, o il fisico Galilei. Tutte le opere di Cesare Balbo dovrebbero figurare nella biblioteca del giovane

⁶¹ V. GARELLI, *Della logica...*, p. 172, da notare il continuo uso dell'autore di superlativi assoluti; “Sulla questione donde debba cominciare l'insegnamento, in due opposte sentenze si divisero i filosofi. Coloro che opinavano che gli universali erano primi nella mente, sostenevano che da questi dovesse cominciare; coloro invece che dicevano essere primi nella mente i particolari e da questi formarsi bel bello ascendendo gli universali, asserivano che l'insegnamento dovesse d'ugual passo procedere. L'una e l'altra sentenza ha qualche cosa di vero, né l'una né l'altra può essere integralmente accettata, poiché non è punto vero che moltiplicandosi i particolari si facciano gli universali. L'universale è dato dalla natura ed è anteriore nella mente, perché con esso s' intende il singolare. Ma d'altra parte non è neppure vero che la mente proceda gradatamente da un universale ad un altro universale prossimamente meno esteso”.

⁶² V. GARELLI, *Della logica...*, p. 159

studente, specialmente: La vita di Dante, le Meditazioni storiche, i Pensieri ed Esempi, il Sommario della Storia d'Italia. Da tutti questi libri traspira per il Garelli “*grande capacità di patria senza spirito di parte*”.

E' necessario leggere con giudizio e temperanza per seguire i diversi stili e per far fare esercizio al cervello; la varietà deve essere moderata perché non si produca confusione e non si abbiano studiosi che possiedono una “*congerie informe di cognizioni superficiali ammucciate senza criterio e senzametodo*”. Non tutto ciò che si legge ha valore e deve essere ricordato, ma solo ciò che giova allo studio.

Per ultimo bisogna ritornare sulle cose già lette imitando il Vico che di ogni libro *buono* “*era solito farne una triplice lettura; la prima per averne una cognizione sintetica, la seconda per analizzarne il contenuto, e la terza per ridurre di nuovo ad unità il libro stesso*”. Il sunto può essere fatto “*tenendo dietro ad ogni passo dell'autore*” oppure “*rifacendo il libro con altro ordine e metodo*”. Oppure si possono fare delle note su tutto ciò che si trova di nuovo e di bello in un libro come faceva Leonardo da Vinci.

Se un giovane si impegnasse per un'ora al giorno a leggere i classici, soprattutto in quell'età che va dai quindici ai venticinque anni, acquisterebbe una tale facilità “*di forbito scrivere quale non acquisterà più in seguito per quanti studi e fatiche egli ponga nella sua educazione letteraria. Così acquistava il Gioberti quella più unica che rara potenza di scrivere*”⁶³.

⁶³ V. GARELLI, *Della logica...*, cfr. p. 165 sgg.

4 PEDAGOGIA E ISTRUZIONE

La prima attività del Garelli di cui si ha notizia, per quanto riguarda l'educazione, è la collaborazione con Lorenzo Valerio al periodico "Letture popolari", intitolata poi "Letture di famiglia".

Valerio, direttore di un setificio, voleva fare del suo periodico uno strumento di elevazione e di solidarietà fra i lavoratori. Da un lato, accetta l'imposizione educativa data dalle pubblicazioni dei moderati, cercando di migliorare l'operaio nell'intimo, rafforzandone il carattere, formando il suo criterio, modificando la sua mentalità, suscitando in lui l'amore del sapere, il desiderio di organizzare meglio la propria esistenza. Dall'altro lo esorta in un certo senso alla rivendicazione della propria dignità e gliene suggerisce, sia pure con cautela, i mezzi.⁶⁴

Non si quale fosse il contributo reale di Garelli, che era giovanissimo, a questo giornale; Peyron dichiara: "*Riferisco il fatto eziandio perché ne fa palese il suo patrio sentimento sin da giovanetto, essendo noto, come in quelle periodiche letture timidamente e cautamente per necessità di tempi, ma abbastanza manifestamente, giovani e fervidi ingegni emettessero idee, aperto e caldo campione*"⁶⁵.

4.1 L'educatore primario

Un'altra importante tappa, nell'opera educativa del Garelli, al momento ventiseienne, è la fondazione assieme all'abate Agostino Fecia e Vincenzo Troya di un giornale di istruzione primaria e di educazione che ha per titolo: "L'educatore primario"⁶⁶ nel 1844. Lo scopo è quello di diffondere non solo nel Regno di Piemonte ma per tutta l'Italia le più "sane dottrine" in fatto di educazione popolare; il Sacchi precisa: "Ho detto educazione e non soltanto istruzione, perché ormai si comprese che gli insegnamenti puramente intellettivi, senza il cordiale sviluppo delle

⁶⁴ Cfr. D:BERTONI IOVINE, *Storia della scuola popolare in Italia*, 1954, p. 229 ssg. L'abile e misurato gioco del Valerio fece sì che questo periodico, da lui fondato nel 1836, non fosse immediatamente soppresso. (vedi appendice)

⁶⁵ Notizie sulla vita e sugli scritti di V.Garelli raccolte da B.PEYRON in "Atti di R. Accademia di scienze di Torino", vol. XV, p. 233.

⁶⁶ SACCHI G., *Rivista di opere sull'educazione popolare*, in RIVISTA EUROPEA, Milano, 1845, 1° semestre. Cfr. I.PICCO, *Storia della scuola nel risorgimento*, 1961, p. 109. Le citazioni sono tratte dal SACCHI, op. cit. Cfr. I.ZAMBALDI, *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, 1975, p. 88-159. L'educatore primario è considerato dall'Autrice il periodico più importante in Piemonte, nato quando moriva in Toscana "La guida dell'educatore". Nel primo numero portava il motto di P.Girard "*L'uomo agisce come ama e ama come pensa*". Interessante la "Descrizione di una scuola di Geografia elementare" di Giovanni Codemo da Genova che presenta un'aula dalle pareti dipinte a tempera con grandi carte geografiche mute, il soffitto e il pavimento dipinti anch'essi, con la rosa dei venti e i segni dello Zodiaco. Vi collaborò anche il Rosmini con la pubblicazione di un articolo nel quale vi era già l'enunciazione della legge di graduazione. La didattica dell'Educatore primario... Vedi appendice

morali facoltà, non sono che esercizi ginnastici, quali possono volgersi tanto al bene che al male. Le scuole disgiunte dall'affetto della famiglia e della società, che sole possono dare la vita morale, non sono che stufe artificiali in cui si coltivano erbe nocive o parassite”.

I tre pedagogisti hanno ordinato i loro studi in tre parti: nella prima, si discutono le più importanti dottrine pedagogiche cercando di renderle popolari; nella seconda si parla della metodica; nella terza espongono la storia dell'educazione primaria in Italia.

Nelle prime otto dispense esaminate dal Sacchi, si trova una “sapiente introduzione del prof. Garelli sull'idea che formare ci dobbiamo dell'educazione e dell'istruzione”. Purtroppo il Sacchi non si sofferma di più sul Garelli per cui non è possibile sapere qualcosa su questa idea.

V. Troya pubblica un piano di riordinamento delle scuole elementari italiane nel quale: “egli fece tesoro delle osservazioni fatte dai più assennati, e, se non seppe abbastanza particolareggiare l'ordine degli studi, si attende però a vedute sensate”: quelle di Padre Gerard sull'insegnamento delle lingue materne, di Mittermeier (Attualità italiane), uno scritto originale del “venerabile sacerdote Aporti sul tema filosofico delle vie tenute dalla Provvidenza nell'educazione l'umanità”.

Nella parte del giornale in cui si tratta dei metodi di insegnamento sono riprodotte tre lezioni estratte dal corso di metodica dell'Aporti; si parla delle qualità che deve avere un buon maestro, come deve procedere nell'insegnamento, come addestrare i fanciulli nella ripetizione e come rendere “dilettevole” l'insegnamento.

L'abate Fecia pubblica due nuovi scritti, nel primo perfeziona il pensiero di Quintiliano insegnando l'alfabeto con il gioco dei dadi (sono 24 a 6 facce per far apprendere ai bambini tutte le combinazioni sillabiche). Nel secondo propone una nuova nomenclatura grammaticale diretta a semplificare le troppe complicate regole proposte dai “grammatici”.

Nell'ultima parte del giornale, destinata alla storia dell'educazione, vi sono i pareri sui nuovi libri pubblicati in Italia; notizie statistiche sulle scuole infantili del Piemonte, sulle scuole elementari in Lombardia e sull'educazione pubblica in Spagna.

Fra le nuove istruzioni che hanno il fine di rendere la scienza divulgatrice del bene, va ricordato il lavoro fatto dagli amministratori della tenuta di Migliabrana (parte del patrimonio reale privato presso la villa di Racconigi).

Costoro pensarono di raccogliere i contadini nelle sere d'inverno, in camere riscaldate e di *“trattenerli con utili insegnamenti orali”*.⁶⁷

⁶⁷ SACCHI, *op. cit.*, p. 473 e sgg “Venne loro spiegato il Vangelo dal Sacerdote Giuseppe Cavalieri; Andrea Cenci diede loro istruzioni di igiene, su come ripararsi dalle intemperie e sull'uso di cibi e bevande; soprattutto cercò di

4.2 L'istruzione popolare

L'opera di Garelli, per quanto riguarda i suoi scritti sull'educazione e sull'istruzione, si esplica soprattutto dopo l'unità. Già era apparso chiaro, negli anni successivi alle rivolte e moti del '48, che il fallimento era dovuto alla mancanza di forza pensante vale a dire di educazione popolare; ma d'altra parte si temevano i pericoli che una nuova classe cosciente avrebbe rappresentato per la tranquillità borghese. Garelli comprende che oltre a ricercare l'istruzione di scuole al di fuori di istanze religiose e di propaganda occorre provvedere alla formazione di un popolo cosciente dei propri diritti e dei propri compiti al di là di un contingente stato rivoluzionario, si pone quindi in sintonia con un'iniziativa statale orientata verso un'attività iniziale di recupero che era poi una costruzione quasi dal nulla, malgrado ciascuna regione potesse vantare, come si è visto, tentativi efficaci ed inefficaci.

Il primo problema che si presenta è che l'educazione non è sufficientemente pratica: *“In mezzo a questo vociare de' molti che di leggieri si accontentano del presente, una voce autorevole aveva già molto prima pronunciata la scoraggiante sentenza che in nessun tempo mai l'efficacia dell'educazione fu minore che al tempo nostro (Gino Capponi, Dell'educazione)*.

Egli non disconobbe che la pubblica educazione è il pensiero del secolo, che ad essa intende con ogni sforzo e se ne fa tema d'universale discorrere. Ma nota che si lasciarono *da bande* gli elementi più essenziali per risolvere praticamente la questione. Niuna disciplina ha così spesso bisogno di modificare i suoi teoremi a seconda dei climi, della ragion de' tempi e de' luoghi quanto questa che mira all'educazione dell'uomo”.⁶⁸

Proprio per il carattere pratico che dovrebbe avere l'educazione Garelli parla di innestare insieme *“alla istituzioni educative eziandio le economiche. L' educazione è l'arte della vita; essa adunque deve comprendere tutto quello che alla vita si appartiene. Date quante idee volete al popolo, ma non muterete d'un tratto le sue abitudini, aiutatelo invece nei suoi bisogni, mostrate loro il risparmio in atto ed ecco che vi seguiranno ”*.⁶⁹

togliere al popolo alcuni pregiudizi informandolo sulle apparizioni delle comete, selle eclissi e sui fuochi fatui. L'agronomo Michele Barge diede istruzioni sull'agricoltura e un corso di geometria applicata. Si constatò che dopo questa istituzione erano scomparsi i litigi, gli alterchi e l'ubriachezza, inoltre maggiore era stata la frequenza alla chiesa e alle opere di pietà cristiana; questo fa comprendere che non era stata troppo audace l'idea di aprire a Torino, l'inverno precedente, dei pubblici scaldatoi per i poveri trattenendo quella *“rozza gente”* con conversazioni dirette al bene..

⁶⁸ V.GARELLI, *Il lascito Alberghetti in Imola*, 1873, p. 10

⁶⁹ V.GARELLI, *Il lascito...*, p. 69-70. Le istituzioni economiche di cui parla il Garelli sono le cooperative di credito e casse di risparmio, e le fiere nazionali. Le prime erano già nell'idea di L.Valerio per ovviare all'imprevidenza della classe lavoratrice, il Garelli le vede come possibilità di aiutare il piccolo proprietario terriero quando si trova in difficoltà per siccità, grandine o malattie. Tra le forme più comuni di credito popolare ci sono quelle di deposito o

Pur mettendo continuamente in evidenza l'importanza dell'istruzione, Garelli mette in guardia contro l'opinione che essa, confusa con la morale, possa da sola fare l'uomo migliore; *“Ma quello che è incontrastabile si è che l'istruzione aumenta la potenza e la energia delle nostre facoltà e segna lo svolgimento della destinazione dell'uomo sulla terra. L'intelligenza si ingrandisce, e questo non è per certo un regresso morale; ma elevandosi il pensiero non si può affermare che le passioni si deprimano o si purifichino. L'istruzione è uno strumento di cui si può fare buono o cattivo uso. Ma oggidi è tale strumento così necessario quanto il moto delle braccia e delle gambe [...] l'istruzione è il migliore veicolo mercé il quale le verità morali e religiose possono insinuarsi quasi insensibilmente nell'animo dell'uomo”*.⁷⁰

4.3 L'istruzione elementare

L'istruzione è quindi estremamente necessaria, l'ignoranza, se da un lato favorisce la quiete e l'obbedienza nelle plebi (i Gesuiti con il loro poderoso organo “La Civiltà Cattolica”), dall'altro costituisce una debolezza enorme nel paese; al momento presenta, però, dei grossi problemi.

“Difetto più appariscente ed esterno nasce dall'uso introdotto di costringere l'infanzia alla più assoluta immobilità durante tutte le ore di scuola, la natura ha dato a questa età una estrema mobilità [...]. La pedagogia moderna ha suggerito al tedesco Froebel i giardini per l'infanzia agiata ⁷¹ ne' quali l'istruzione si dà all'aperto, ed il canto e il moto sono i primi elementi della lingua che si parla in queste scuole [...]. Oh, perché non si potrà trasportare il medesimo principio facendolo specialmente servire all'educazione del povero accomodandolo ai bisogni dei nostri contadini, [...] la prima educazione sia ginnastica [...] sia preparazione al maneggio degli istrumenti del lavoro a mezzo l'istruzione”.⁷²

risparmio; quelle di credito che anticipano i denari per attrezzi e sementi ed attendono il rimborso a dopo il raccolto; ultime quelle di sconto che concedono prestiti e finanziamenti su pegni e ipoteche. Le fiere nazionali, dato che il commercio di bestiame nella valle del Po è il più produttivo, sono necessarie per stimolare l'emulazione fra i produttori di bestiame, per far conoscere le varie razze e le migliori possibilità di produzione mediante il confronto. I comuni del Piemonte e dell'Emilia dovrebbero unirsi in consorzio per creare tutte le strutture necessarie all'istituzione di fiere che dovrebbero durare almeno un mese e mezzo, nel periodo da metà novembre a fine dicembre. Cfr. *Il lascito...*, p. 59-60.

⁷⁰ V.GARELLI, *Della pena e dell'emenda*, 1869, p. 114, cfr. p. 16.

⁷¹ FROEBEL nei suoi scritti parla sempre di educazione popolare, Garelli invece di infanzia agiata, le ragioni possono essere diverse: i giardini d'infanzia presuppongono materiali appositi con giardino annesso e maestre con una certa preparazione, chi potrà frequentare questo tipo di scuola? Non certo l'infanzia a cui si riferisce Garelli, questa che appartiene al ceto contadino e operaio, vive nei comuni che non hanno possibilità di istituire scuole, né di assumere maestri preparati, quelli che ci sono si accontentano di un piccolo stipendio e devono prendere il lavoro come una missione, in una visione filantropica. Inoltre per i contadini è l'utile che conta, probabilmente il fatto di coltivare fiori, di fare una ginnastica di un certo tipo appare a Garelli fine a se stesso. Però il principio è giusto se accomodato ai bisogni dei contadini; ai fiori si sostituiscono erbe mangerecce; al gioco una ginnastica di preparazione al lavoro. Il tutto è visto in funzione di un futuro contadino.

⁷² V.GARELLI, *Il lascito...*, p. 23.

Un altro grande problema è che: *“l'istruzione presente è soltanto istrumentale mentre noi abbiamo bisogno di un'istruzione finale. La ragione di questo difetto, il quale paralizza l'utile delle nostre scuole, è che si vuole raggiungere contemporaneamente due scopi, il primo è che le scuole elementari abbiano a servire di preparazione agli studi successivi classici o tecnici, e l'altro che giovino all'educazione del popolo, il quale lascerà definitivamente gli studi non appena avrà raggiunto la pubertà* ⁷³. *Cotesta confusione nacque da un altro errore economico, di volere cioè la istruzione elementare gratuita, e dall'aver posto l'istruzione fra i diritti mentre essa è da porsi fra i doveri”*.⁷⁴

Per l'autore sorge la necessità di istituire “due ordini di scuole: le une gratuite ⁷⁵ e le altre no. A ciascuna un programma proprio ed un maestro distinto il quale sappia rivolgere il suo ammaestramento allo scopo a cui ciascun ordine di scuola è indirizzato”.⁷⁶ Garelli comprende che la sola istituzione di scuole per fanciulli non è sufficiente perché non dà immediatamente i suoi frutti; *“tutte queste istituzioni la bisogno d'oggi poco o nulla provvedono, esse mirano ad un avvenire che per noi e per la patria nostra è troppo lontano”*. *E' necessario quindi provvedere subito all'istruzione degli adulti: “E quale altra via migliore e più speditiva ci si offre di potere giovare a coloro che formano di presente il nerbo della nazione, dai quali dipende eziandio in molta parte l'efficacia dell'istruzione elementare primaria?”* questo perché i padri non istruiti non possono comprendere l'importanza di mandare i loro figli a scuola.

Garelli si preoccupa inoltre del diritto di voto: *“E perché lasceremo noi che la vigorosa maggioranza della nazione non abbia a partecipare, per difetto di istruzione ai diritti e doveri elettorali? [...] Ma senza andare tanto lontano, in taluna provincia non si dovette concedere il diritto di eleggere a coloro che per iscrivere il nome dell'eligendo hanno mestieri della mano altrui?”* ⁷⁷

4.4 La reale situazione dell'istruzione popolare

⁷³ V.GARELLI, *Il lascito...*, p. 24.

⁷⁴ V.GARELLI, *Il lascito...*, p. 24. Garelli è un tenace oppositore all'istruzione gratuita e ci sarà l'occasione di ritornare sul discorso. Cfr. *Norme pedagogiche e didattiche* p. 11, nota di C. Cantù che porta l'esempio di scuole efficienti in nazioni in cui l'istruzione non è gratuita come Inghilterra e Svizzera. In altre nazioni invece dove l'istruzione è gratuita ed obbligatoria non si trovano persone capaci di scrivere il proprio nome (Francia: legge 1794, voto universale 1848). Cfr. *Norme...*, p. 18-19, qui si riporta un brano tratto dal “Mercurio”, giornale di Macerata del 25.5.1867 in cui un anonimo chiede ragione del principio di far pagare l'istruzione perché essa sia diffusa. Garelli in sostanza risponde che è come se si fosse composto un edificio fatto di gratuità, obbligatorietà, monopolio governativo, ingerenza provinciale e tirannia municipale, questo deve cadere perché solo i padri hanno il dovere di educare i figli, dovere che non può essere assunto dallo stato, come non può assumersi quello di nutrirli.

⁷⁵ In tutti gli scritti di Garelli questa è l'unica volta in cui parla di qualcosa di gratuito.

⁷⁶ V.GARELLI, *Il lascito...*, p. 25 MANTELLINO, *la scuola primaria in Piemonte*, Carmagnola, 1909, p. 256., *storia della scuola popolare in italia...* Vedi appendice n. 2

⁷⁷ V.GARELLI, *Guida teorico pratica*, 1864, p. 10-11. Cfr. *Norme...*, p. 15.

La situazione dell'istruzione popolare era grave, il problema dell'analfabetismo tocca in misura più o meno pesante tutte le regioni d'Italia, nel 1865 il ministro della pubblica istruzione Natali comunica le percentuali degli analfabeti in Italia. Complessivamente per l'intero territorio è circa il 75%. In Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna si hanno punte sopra il 90%; i minimi sono quelli del Piemonte (57%) e della Lombardia (59%). La situazione femminile è peggiore, inoltre questi dati si riferiscono all'analfabetismo anagrafico, non viene considerato quello di ritorno. ⁷⁸

La situazione politica ed economica del periodo determina il lento cammino della lotta all'analfabetismo, dal 1848 al 1867 si sono alternati nell'amministrazione scolastica ben ventiquattro ministri; gli stanziamenti sono scarsi e male ripartiti, si rimprovera, ad esempio, che si siano stanziati lire 1.455.791 per le Accademie di Belle Arti e gli istituti musicali e niente per le scuole tecniche, che sono tanto necessarie alla produzione della ricchezza nazionale.

Nella penuria di mezzi concreti ed adeguati i ministri che si susseguivano alla Pubblica Istruzione escogitavano via via espedienti, soluzioni momentanee, riponendo alla fine le loro speranze nella legge sull'obbligo scolastico. Qualche volta le iniziative contro l'analfabetismo nascevano spontaneamente, al di fuori dell'ambito ministeriale, da uomini di cultura, uomini del popolo o maestri volonterosi consapevoli dei problemi sociali.

Tutte queste iniziative, più o meno modeste, si distinguono per un senso di concretezza che le rende subito popolari, in molti centri rurali l'interesse per l'alfabeto ancora estraneo ai ragazzi in età scolastica, sorgeva invece negli adulti, sia per la necessità della leva militare e sia per le possibilità di trovare lavoro fuori dal paese. Era il tempo in cui iniziava l'emigrazione, la necessità di sapere leggere e scrivere che non era nata nel mezzogiorno per necessità di lavoro, che aveva carattere feudale, né per bisogno di una cultura, che rimaneva aristocratica ed astratta, sorgeva per necessità della leva ed emigrazione. A questo interesse per l'istruzione provvedeva l'opportuna e disinteressata opera di maestri con scuole serali e festive.

Il ministro Berti ebbe la felice intuizione di non trascurare il fenomeno delle scuole serali e festive per adulti, di incoraggiarlo con sussidi speciali, disciplinandone l'organizzazione, anche se l'allargamento dell'iniziativa portava con sé problemi di metodi e di personale oltre quello finanziario dei sussidi. ⁷⁹

La situazione è ben conosciuta da Garelli, *“L'istruzione popolare è nulla in tutte le province toscane, non escluse Firenze e Livorno. Le scuole, se pure si hanno, sono di solo nome; il maestro è per lo più ignorante; la scuola è solo per i maschi e per lo più difetta dei più necessari arredi, ed è*

⁷⁸ A. BORELLA, *La baracca della P. I.*, Torino, 1867, in D.BERTONI IOVINE, *storia...*, p. 310.

⁷⁹ D. BERTONI IOVINE, *STORIA...*, p. 310 e sgg

in locali angusti, scuri e malsani, l'insegnamento dappertutto individuale, epperò poco proficuo non estende oltre la lettura e la scrittura; invano cercheresti una scuola tecnica che pur sarebbe così utile in Ferraiò, hai invece un ginnasio frequentato da 40 alunni diviso in sette classi, epperò di 6/7 alunni per classe".⁸⁰

4.5 Problemi connessi all'insegnamento degli adulti

E' chiara quindi l'importanza dell'istruzione degli adulti, ma quali sono le problematiche connesse con questo tipo di istruzione? Innanzitutto è possibile per un adulto privo di conoscenze "di lettere" imparare qualcosa "etiam cum senuerit" e fino a quale età? "Un uomo qualsivoglia anche fin sopra i cinquant'anni può senza grandi sforzi essere ammaestrato nel leggere e nello scrivere e nel far di conto, sol che sia sano di vista e di udito, ed eserciti un mestiere, il quale comporti un cotale dominio dei suoi movimenti, e sia capace di quella riflessione che sta limitata entro i confini del senso comune".⁸¹

Poi, se l'imparare è aggiungere qualche cosa di nuovo a ciò che si sapeva prima, occorre riprendere l'insegnamento dal punto in cui è stato interrotto; ma dove finisce il sapere dell'adulto analfabeta e sa qualche cosa? "Ei non sa nulla del sapere scolastico, del sapere dei nostri libri; ma sa ben altre cose, e di molte le quali non si insegnano nelle scuole, né si scrivono sui libri che oggi si fanno. Il sapere dell'adulto è tutto e solo nella sua mente, perché questo sapere discenda sulla punta della penna, noi invitiamo l'adulto nella scuola [...]. Noi dunque edificiamo su ciò che già esiste. Imparare è aggiungere qualche cosa di nuovo a ciò che si sapeva dianzi, sia che questa aggiunta appaia come una continuazione o un allargamento, sia che si faccia per aggregazione di quantità discrete e separate, l'ammaestrare è l'aiuto che presta colui che sa a chi meno sa perché arrivi col lavoro della sua mente e coll'opera propria a queste aggiunte".⁸²

4.6 Come suscitare il desiderio di andare a scuola

Per destare nel popolo il desiderio di andare a scuola occorre soprattutto infondergli fiducia nella possibilità di imparare, mostrandogli l'utile immediato, "si faccia un primo corso anche con pochi e de' più volonterosi; si adunino soltanto a sere alterne, alla quarta o quinta lezione alcuno di loro saprà già scrivere il proprio nome e tutti i numeri, questi naturalmente parleranno, diranno che lo

⁸⁰ V.GARELLI, *Colonie arcipelago toscano*, 1865, p. 24.

⁸¹ V.GARELLI, *Norme...*, p. 4.

⁸² V.GARELLI, *Norme...*, p. 2-3.

*imparare è più facile di quanto si immagini [...] l'amor proprio vincerà la ritrosia; giacché gli ultimi diranno a se stessi: se impararono gli altri, perché non impareremo anche noi? in fin de' conti non siamo mica né più ottusi, né meno intelligenti di coloro che ebbero i primi il coraggio e la fede".*⁸³

Un altro modo di incrementare le scuole è quello di imporre una piccola tassa all'atto dell'iscrizione, questo perché l'istruzione non sia come *"l'elemosina data ad un povero sulla porta di casa"*. La gratuità toglie dignità al dono, *"invisce la merce"*. V.Garelli agisce su principi psicologici e come quasi tutti i moderati del suo tempo non si sofferma su principi sociali. Sarebbe molto utile anche il concorso dei giornali e della pubblica opinione per stimolare coloro che *"meno credessero alla possibilità dell'istruzione che domandar si potrebbe in tutta l'ampiezza delle parole, serotina, se non temessimo che le stridole e i discordi voci dei giornali disturbassero i nervi e i sonni a certuni cui piace il quieto vivere"*.⁸⁴

In queste parole si avverte il problema della questione romana. *"In tempi normali e pacifici, quando lo stato e la Chiesa si possono dare la mano nel fare il bene [...] il prete potrebbe fare l'araldo intimando dal pergamo l'apertura delle scuole, e parlare del dovere che l'uomo ha di istruirsi. Certo, gioverebbe assai meglio che l'affissione all'albo pretorio fatta a suon piffero e tamburo dal banditore del comune!"*⁸⁵.

4.7 Come sollecitare l'interesse per la frequenza

Non è sufficiente che gli adulti vadano alle scuole serali o festive, è necessario, perché prendano amore per lo studio, che l'insegnamento sia interessante; il Garelli parla di due sorgenti di interesse: una è la materia di insegnamento che deve essere *"buona in sé, giovevole a noi e agli altri, facile a conseguirsi coi mezzi che si hanno in pronto"*. L'altra è nella persona che insegna: *"chi non sa nella scuola destare e mantenere l'interesse, costui non è nato per insegnare; foss'anche uomo dottissimo, parli e scrive meglio, ma non insegnerà mai bene, vale a dire con quell'efficacia che conviensi, e senza di cui non ha valore utile l'opera di chi insegna"*.

Questo veniva scritto da Garelli nel 1867, ma a distanza di più di un secolo conserva tutta la sua validità. *"Il profitto è la risultante di due forze parallele e cospiranti; la forza di chi insegna e la forza di chi impara [...]. Frattanto vi sovvenga che l'interesse emana da chi insegna e si riversa*

⁸³ V.GARELLI, *Norme...*, p. 10

⁸⁴ V.GARELLI, *Norme...*, p. 6, nota 1. Veggasi la prefazione al sillabario per le scuole serali del prof. Troya: in essa è detto che non vi ha differenza essenziale tra un ammaestramento e l'altro

⁸⁵ V. Garelli, *Norme...*, p. 10

sopra chi ascolta [...]. Per questa perpetua azione e reazione l'educatore educa e si educa [...]. L'interesse nasce anche dalla persuasione di fare una buona opera [...] che può mutarsi in ardore e zelo che traspira da ogni cosa, dalla lode che conforta [...] dallo sdegno pronto a spegnersi, dall'animazione dello sguardo, dalla vivacità della parola [...] ma soprattutto dall'equanimità e dalla pazienza, dall'amabilità e dalla benevolenza con cui si insegna”.⁸⁶

Un quesito molto importante che qui viene posto è quello di considerare se sia la stessa cosa istruire i fanciulli e gli adulti. Con gli scritti e con i fatti si risponde di sì, gli adulti vengono trattati come i bambini; “i medesimi abecedari e sillabari gli stessi cartelloni nel primo grado della loro istruzione, e ne' gradi successivi gli stessissimi esercizi di analisi logica e grammaticale e i medesimi libri di lettura”.⁸⁷

Garelli si oppone a questo modo di operare. “Ma dovevasi adoperare così ? A me pare assolutamente di no, [...]. Anzitutto si badi alla diversità del fine, educare un fanciullo suona eccitare e dirigere tutte e singole le potenze umane, affinché l'educato possa al più presto dirsi compos sui. Quindi l'educazione primaria è fisica intellettuale e morale”. “Due sono i caratteri della prima età, mobilità eccessiva per tutto ciò che si attiene all'operare; curiosità ingenua per ciò che si riferisce al conoscere, una sapiente educazione non perde mai di vista questi due caratteri. Nell'età matura invece noi troviamo il viril proposito, cioè la costanza e la fermezza nell'operare e una grande diffidenza nelle proprie forze intellettuali”. Questa è la causa principale per cui l'adulto non frequenta la scuola.

Quanto si parla oggi di educazione della sfera cognitiva, affettiva e fisica!

Nell'insegnamento è necessario evitare la divisione del lavoro; “Questo è il principio più pernicioso di tutti. Si è visto che la divisione del lavoro portò magnifici frutti nell'industria e nelle manifatture e si crede che possa partorire uguali effetti, epperò la si vorrebbe eziandio introdurre nell'insegnamento; ma qui invece di giovare, danneggia grandemente. Prima perché il taglio fra le idee non si può fare così netto da non guastarne alcune; secondariamente perché il bello della scienza sta nel suo complesso, nella sua sintesi, non nello sminuzzamento e nell'analisi [...]. Per me è sempre parsa la più ridevole cosa del mondo cotesta fantasmagoria di insegnanti che si danno la muta uno dopo l'altro e vengono davanti a medesimi scolari a vuotare il loro sacco, e non si pensa che il sacco di chi riceve è assai più ristretto di quello che si svuota”.⁸⁸

Un altro principio da tenere in considerazione è di evitare l'insegnamento individuale perché poco proficuo; infatti dividendo il tempo di una lezione per trenta alunni, ciascuno avrebbe a disposizione

⁸⁶ V. GARELLI, *Norme...*, p. 9

⁸⁷ V. GARELLI, *Guida...*, p. 14- 15 *Norme...*, p. 6

⁸⁸ V. GARELLI, *Guida...*, p. 18, cfr. *Norme...*, p. 26

il maestro per 3/4 minuti assolutamente insufficienti a dare un minimo di istruzione, inoltre il maestro si sforza di essere più chiaro, eloquente ed animato quando parla ad una classe che non quando parla ad una persona sola.

E' importante che l'insegnamento sia graduato: *“la vera via da seguirsi nell'apprendimento è segnata distintamente da quella serie graduata e naturale che si ritrova nelle figliatione delle idee.*

*Infatti in quella guisa medesima, che non si acquista tutto ad un tratto l'agilità e prontezza di contemperare i moti delle gambe e del corpo tutto al ritmo musicale del ballo, ma è forza procacciarsi da prima una generale padronanza di tutto il corpo nostro; così accade appunto dell'animo; perocché tutto nell'uomo è analogo e quasi simmetrico: perciò quella graduazione che osservata nelle operazioni meccaniche del corpo, la si debbe perfettamente imitare nell'addestrare altrui alle sublimi funzioni della ragione”*⁸⁹.

Le cose che l'adulto sa possono servire come punto di partenza, poi si deve controllare che tutto ciò che insegna giovi e piaccia; quindi le materie che *“si vogliono volgarizzare col mezzo delle scuole per gli adulti fossero tutte staccate e quasi quantità discrete, e toccassero un po' di questo e un po' di quello, con un cotale disordine apparente, e che quasi soltanto per eccezione una cognizione si avesse a collegare colle altre [...]. Gli insegnamenti agli adulti non possono essere logicamente connessi: basta che siano accessibili alla loro intelligenza, e possono tuttavia essere concatenati per associazione di percezioni”*.⁹⁰

4.8 Cenni sulla letteratura popolare

I libri possono servire a destare l'interesse e l'amore per la lettura; Garelli è pessimista sulla produzione del momento: *“Nelle colluvie di libri per la scuola elementare niuno può servire a questo uopo; forse più convenienti potranno reputarsi il libro del Ravizza Un curato di campagna; Le serate invernali del Tecini rifatte da P.Thouar; Carlambrogio di Cesare Cantù ed un recente libro di un bravo maestro elementare che si intitola: Libro di lettura ad uso delle scuole serali”*.⁹¹ .

I buoni libri sono necessari per promuovere l'educazione popolare, ma mancano e non ci sono prospettive neanche per il futuro. Sarebbe utile che l'opera Alberghetti stampasse e facesse

⁸⁹ V. GARELLI, *Prime regole di logica parlamentare*, 1849, p. 21

⁹⁰ V. GARELLI, *Norme...*, p. 25-28

⁹¹ V.GARELLI, *Norme...*,p. 29 per un commento su questi testi cfr. la parte dedicata alle biblioteche

pubblicare libri che conducano a questo scopo, il loro esito compenserebbe le spese e anche se i risultati non fossero vistosi, sarebbero comunque notevoli sotto l'aspetto del vantaggio morale ⁹²

4.9 Strumenti del maestro

Gli strumenti del maestro devono essere soltanto quelli essenziali; una lavagna posta in un luogo conveniente e sarà il braccio destro di chi insegna; un frazioniere, un metro, un decimetro quadrato, un decimetro e un centimetro cubo; i cartelloni sono “*inutilissimi*”, da bruciare. In ogni scuola d'Italia sarebbe necessaria una carta geografica d'Italia su ampia scala: “*gli adulti non imparino soltanto a leggere nei libri, ma ancora nella carta che rappresenta il nostro bel paese [...]. Intenderà allora che cosa suoni questa parola, amor di patria; vedrà quanto siano stolti i pregiudizi municipali, gli astii antichi e inveterati tra paesi e paesi, regioni e regioni. In niuna cosa è tanto fitta e dannosa la tenebra dell'ignoranza popolare quanto in questa della conoscenza del nostro paese [...]*”. Per cui “*il vero indirizzo dell'istruzione popolare parmi esser debba quello di eccitare il sentimento di amore di patria, della dignità nazionale per convertirla all'ultimo invero e razionale affetto*”. ⁹³

Dopo l'unità trionfa il principio di nazionalità al quale è legato il problema educativo, “*il Popolo e la Patria, primi fra tutti, saranno i motivi sempre presenti, sempre pressanti quelli che daranno significato e al contenuto e alla struttura della scuola elementare ad un tempo, a seconda che di essi sarà data una determinazione piuttosto che un'altra [...]*” in un implicito riconoscimento delle necessità della formazione del cittadino, che è tale perché uomo, quanto più fatto uomo; per cui l'educazione civica s'identifica volta a volta con l'educazione religiosa e morale, con l'istruzione come perfezionamento del lavoro e soprattutto come educazione nazionale. ⁹⁴

4.10 Momento più opportuno per le lezioni

Il momento più opportuno per le lezioni agli adulti varia a seconda dei luoghi e delle stagioni. Nei paesi di campagna, dove d'inverno fa freddo e nevica e i lavori dei campi ristagnano, ogni ora può essere buona, meglio di giorno che di notte.

⁹² V.GARELLI, *Il Lascito...*, p. 58-59

⁹³ V.GARELLI, *Norme...*, p. 29-30, (L'insegnamento della geografia d'Italia vale soprattutto nel secondo grado d'istruzione)

⁹⁴ I. PICCO; *Storia...*, p. 101 e 105

Nelle città dove si lavora al coperto e il lavoro non va avanti la sera, questa può offrire le più grandi possibilità.

Dappertutto poi *“la domenica potrebbe essere meglio santificata dal lavoro della mente che dal giuoco e dall'osteria. Dunque anzitutto si guardi alle maggiori comodità dell'adulto, e lo si inviti con ogni sorta di esortazioni”*.⁹⁵

4.11 Numero degli alunni

Il numero degli alunni che si possono simultaneamente istruire varia tra un massimo di cinquanta e un minimo di venti. L'ideale sarebbe un numero di trenta o quaranta; questo numero *“sarà sufficiente a mantenere quella emulazione particolare e quasi si generis che può nascere anche tra gli adulti [...] il maestro badi alla totalità e non all'individuo; parli a tutti e per tutti; parli all'occhio più che all'orecchio; faccia che le impressioni siano fisse e permanenti, non fugaci e passeggere; la parola sia per illustrare ciò che all'occhio degli alunni si indirizza. Bando adunque all'idea di insegnare ad uno ad uno; che cotale insegnamento oltre ad essere faticosissimo a chi lo dà, è sterile affatto per chi lo riceve”*.⁹⁶

Alle spese dei locali scolastici dovrebbe provvedere il Municipio; infatti queste sono enumerate tra le spese obbligatorie. Il problema è che: *“Ciò non è specificato nella legge se non nel caso degli istituti classici d'istruzione secondaria. Oh sarebbe bella che i municipi si rifiutassero a questa spesa quando accettano senza alcuna osservazione quella di pagare per la educazione classica, la quale è tutta a profitto degli abbienti, mentre questa è a vantaggio del popolo, ossia di chi nulla ha”*.⁹⁷

L'autore, pur nella denuncia di una situazione intollerabile, non si sofferma sulle cause precise di questa condizione della scuola primaria. La legge Casati promulgata in un regime di pieni poteri, in Piemonte, era stata poi estesa a tutta l'Italia; l'istruzione classica, in questa legge rappresentava l'accesso agli studi universitari e alle professioni liberali, la sola a cui si attribuisse valore formativo e che desse la possibilità di entrare nella classe dirigente. La scuola elementare era posta all'ultimo gradino e si trovava ad affrontare nelle condizioni più difficili il grave problema dell'alfabetizzazione del popolo. In realtà occorre guardare al concetto di *“popolo”* e chiarire le varie concezioni: sarebbe importante una più approfondita puntualizzazione su questo nel quale rifluiscono di volta in volta ora l'ideale composizione di tutte le classi, dalle colte alle operose; ora

⁹⁵ V.GARELLI, *Norme...*, p. 28

⁹⁶ V.GARELLI, *Norme...*, p. 25

⁹⁷ V.GARELLI, *Il Lascito...*, p. 49

la polemica distinzione delle classi “infime” perché inerti; ora la valutazione sospettosa di un volgo turbolento; ora l'accettazione religiosa di una umanità da soccorrere e innalzare. Solo così si può spiegare la presenza e l'assenza ad un tempo del problema sociale, nonché la coesistenza di un liberalismo conservatore e rivoluzionario.⁹⁸

4.12 Aspetti metodologici

Nell'istruzione da impartire agli adulti è importante riferirsi a due assiomi che sono ammessi teoricamente da tutti, ma, in realtà, spesso sono dimenticati nella pratica.

Il primo è *“insegnando vuolsi cominciare dal noto e procedere grado per grado all'ignoto; questo ha da servire come di lume a chiarire ciò che è oscuro ed involuto nella mente di chi ammaestra”*; il secondo *“che si pertiene al fare è affinissimo al precedente [...] nel dirigere altri a far checchessia di nuovo è mestieri fermarsi su di ciò che è più facile e più semplice prima di passare a quello che è più malagevole e più complicato”*.

Molte cose si possono insegnare ma l'importante è che gli adulti imparino a leggere, a scrivere e a far di conto, perché queste cose sono utili e necessarie quanto il moto delle gambe e l'uso delle mani. Garelli rifiuta di dare un insegnamento cominciando da una delle tre cose da insegnare e andando per ordine fino all'ultima, ma queste si “intrecceranno” e si faranno quasi promiscue: *“Che diremo poi se si trovasse modo di intrecciare così l'una coll'altra, che a vicenda si dessero la mano, e lo scritto servisse alla lettura, questa a quello, e tutte e due ancora si giovassero della cifra numerica? Si rammenti il lettore che l'adulto non ha più memoria, nello stretto senso della parola, ma solo associazione di percezioni, e che per lui il ricordare non è altro che annettere un segno ad un'idea e viceversa [...]. Cerchi il maestro degli adulti d'intrecciare in guisa le cose che insegna, che l'una aiuti l'apprendimento dell'altra”*.⁹⁹

E' necessario partire dal noto

Riferendosi alla norma di partire dal noto, occorre prima di tutto conoscere cosa sia noto all'adulto analfabeta: *“io credo, a creder il vero, che qualsiasi adulto sappia a memoria i numeri, mentre ignora tutte le cose che appartengono al leggere e allo scrivere. Dunque il primo noto da cui partire, deve essere il numero”*. Ma non è solo questa la ragione per cui il Garelli intende partire dal numero. L'ordine delle lettere è del tutto convenzionale e nulla rappresenta al pensiero, infatti cambia da una lingua all'altra. *“Ne' numeri invece l'ordine è tale che vi rappresenta la naturale e*

⁹⁸ Cfr. I.PICCO, *La scuola...*, p. 41

⁹⁹ V.GARELLI, *Norme...*, p. 32-33; cfr *Guida...*, p. 16

logica successione, la quale è nel pensiero e nella realtà, tra l'uno e tutti, tra il singolare e l'universale; quindi l'astratto numerico segna uno de' primi passi che naturalmente fa la mente dell'uomo". Il numero ha anche meno segni rappresentativi rispetto alle lettere. "Dunque finché non si mutino le leggi dell'umano pensiero starà la verità, che il numero è meno astratto della sillaba e della lettera alfabetica" ¹⁰⁰

Per prima cosa il maestro dovrà scrivere sulla lavagna la serie delle nove cifre inframmezzate da una virgola, poi spiegherà “ *questo è l'uno, il quattro, il sette ecc.*”. Riprendendo da capo comincerà a chiedere agli alunni il nome della cifra segnata, poi ripeterà la domanda saltuariamente finché la classe, aiutata dalla disposizione in ordine delle cifre ne riconosca il valore, alla fine cancellerà tutto e scriverà le cifre disordinatamente chiedendo dove si trovi l'uno e il tre.

Scrittura

Per la scrittura “*si suole cominciare dall'asta, elemento di molte lettere; nella sostanza io convengo, ma invece di tenere quel nome, gliene do un altro che già conoscono, uno, [...] la denominazione asta è traslata e nulla dice di ciò che facciamo, mentre uno accenna ad una cosa effettivamente utile*”. Qui l'autore dà una serie di minuziose istruzioni quando l'alunno comincia a scrivere. “*Insegni come questa (la penna) si ha a tener fra le dita, indi tracci sulla lavagna nera due righe paralleli e poi dice: Ecco l'uno si comincia dal rigo superiore e si trascina la penna verso il rigo inferiore fino a toccarlo, avvertendo di dare alla cifra un po' d'inclinazione verso la mano sinistra, che è destinata tenere fermo il quaderno; ne eseguirà alcune per far avvertire la distanza che debbono avere l'una dall'altra*”. Dopo l'uno farà scrivere il 4 (che è formato da uno, da un mezzo uno orizzontale che viene tagliato verticalmente), e il 7 perché sono graficamente simili. La lunghezza delle cifre massima deve essere di 3 o 4 millimetri perché gli adulti hanno mano indocile, poco flessibile e obbediente.¹⁰¹

Non è necessario insegnare la calligrafia sarebbe come insegnare il ballo ad un bambino che non sa camminare; “ *la calligrafia è un bell'ornamento; ma agli ornati in architettura si pensa per ultima cosa; Dio volesse che si facesse altrettanto insegnando [...] si badi al sostanzioso, il resto verrà poi in seguito* ”.¹⁰²

Dopo avere scritto l'uno, il quattro e il sette si passerà allo zero, uno e zero “sono gli elementi primi di tutte le lettere e di tutte le cifre; giacché l'uno si trasforma agevolmente in tutte le lettere in cui

¹⁰⁰ V.GARELLI, *Norme...*, p. 34; cfr *Guida...*, p. 17

¹⁰¹ V.GARELLI, *Norme...*, p. 35-36; cfr *Guida...*, p. 16, sulla foggia dei segni, sulla inclinazione e grandezza delle cifre, sulla scrittura senza filetti (per chiarezza le lettere devono essere staccate una dall'altra), cfr. *Norme...*, p 43-45

¹⁰² V.GARELLI, *Norme...*, p. 37. Riguardo alla calligrafia detta inglese o americana, cfr. *Guida...*, p. 22

prepondera la linea retta, lo zero ci dà parimente la curva di cui si ha maggiormente bisogno”. Per esempio lo zero e l' i senza puntini formano l' a, due i senza puntino la u che rivoltata diventa n e così seguendo si arriverà a tutte le altre lettere e cifre. Per la scrittura delle lettere è più agevole partire da consonanti che presentano minore difficoltà: (m, n, r, l, z), perché si trovano sempre accanto ad una vocale. Per ultime ci terranno la c e la g che hanno suoni particolari a seconda delle vocali che le accompagnano, il suono della c preceduto dalla s, della g seguito dalla n o dalla l.¹⁰³

Per appurare se gli alunni hanno appreso si può interrogarli sul modo con cui si fa una data lettera o cifra; oppure si può dettare lettere o cifre appena insegnate mescolate a quelle delle lezioni precedenti.

4.13 Importanza della lettura e considerazioni didattiche

Nella lettura e nel suo insegnamento Garelli rende omaggio a Lambruschini perché fu il primo che studiò un metodo allo scopo di rendere più agevole l'insegnamento. Il leggere era considerato *“umile insegnamento, non pregiato e non curato, generalmente quanto egli merita e che pure è la porta di tutti gli altri; [...] quest'insegnamento occupa nelle scuole elementari sì lungo tempo, avanti d'essere condotto alla lettura franca e a senso; arreca insieme tante noie che a poterne scemare la durata e la difficoltà, si libererebbero gli scolari e i maestri da tante noie e s'acquisirebbe un tempo grandemente prezioso da potere essere speso in utili ammaestramenti”*. Il Lambruschini riteneva che si dovesse insegnare a leggere dove s'insegna a parlare e cioè nella famiglia.

Ma perché l'insegnamento della lettura è così difficile? *“Per lo passato si cominciava a far conoscere le lettere, dando alle consonanti (al fine di poterle rilevare) un nome artificiale. Questo nome faceva a calci col suono della sillaba che ne doveva risultare; perché con il suono bi e il suono a si doveva avere un ba e non un bia. Conosciuto l'inconveniente, si ritenne necessario rimediare coll'insegnare direttamente le sillabe invece delle lettere. “E per un lato fu un progresso [...] ma è necessario che le sillabe siano tutte sincere cioè tali, pronunziate, quali saranno nella parola intera.”*. Ciò non è in sé perfetto, ha il difetto di contrariare la natura, di travagliare lo scolaro in una costruzione laboriosa della parola andando dall'ignoto al noto. *Tutti e due i metodi hanno da essere usati, purché tutti due siano rettificati; ma sono da usare al loro luogo e tempo, v'è altra cosa da fare avanti, v'è da cominciare di dove oggi si finisce. Chi si fa delle lettere semplici per avere le sillabe a dirittura, mira a comporre le parole. Ecco l'arte che contraria la natura”*.

¹⁰³ V.GARELLI, *Norme...*,p. 41-45, *Guida...*, p. 21

Bisogna invece cominciare dalle parole, scomporle per conoscere le sillabe e le lettere. Questa è l'arte secondo la natura, come fa una madre, nella sua sapienza inconsapevole che mostra un oggetto al suo bambino, lo nomina e lo aiuta a ripetere quel nome, gli insegna allo stesso tempo la parola e l'idea.¹⁰⁴

Le parole devono esprimere qualcosa che sia noto, non è necessario ricorrere ai “*noiosissimi sillabari che paiono fatti a bella posta per far perdere il tempo e ristuccare que' poveri infelici che li debbono masticare per mesi senza mai sentire il menomo gusto di cosa che rechi sostanziale nutrimento*”. All'inizio si debbono far leggere parole composte di due sole sillabe, tenendo conto dell'importanza delle consonanti liquide. Il Garelli non capisce la predilezione corrente per le consonanti b e p. La prima parola proposta per la lettura può essere io “*la quale è per me un nome, un nome legittimissimo, anzi il re di tutti i nomi, secondo la filosofia di Fichte*”. Rovesciando l'ordine delle due lettere si ha oi, che può esprimere dolore o esclamazione e in questo senso può essere compreso da tutti; mettendo una n davanti si ha noi che è una collezione di tanti io.

E' costante in Garelli la preoccupazione di insegnare qualcosa che sia utile, semplice e non astratto; gli adulti, se così non si agisse, non frequenterebbero i corsi e si perderebbe così una grande occasione di ammaestramento”, cosa che, come già ricordato, nuocerebbe all'educazione primaria infantile e alla causa della patria.”

Nella scelta del metodo ci vuole coscienza e prudenza, a volte è necessario tentare varie esperienze, si deve dare la preferenza al metodo più proficuo che fa risparmiare tempo e non annoia.¹⁰⁵

4.14 L'insegnamento dell'aritmetica

Nel primo grado d'insegnamento deve essere limitata alle cose necessarie e facili; quindi analizzare qualsiasi numero, intero o decimale, e a scriverlo, fare addizioni, moltiplicazioni e sottrazioni, ad alcune nozioni intorno alle frazioni e al sistema metrico decimale. “*Lascio in disparte la divisione, siccome quella che assai di rado serve all'uomo di popolo; anteposi la moltiplicazione alla sottrazione; perché quella è assai più affine all'addizione*). *Le frazioni [...] il popolo ne ha un'idea*

¹⁰⁴ R. LAMBRUSCHINI, *Consigli sui migliori modi di insegnare a leggere, 1863*, p. 3-9

¹⁰⁵ V.GARELLI, *Norme...*, p. 40-46

sufficientemente chiara, intenderà certo, benissimo che cosa si voglia, allorché si parla del terzo di libbra, del quarto d'ora e simili".¹⁰⁶

4.15 Secondo grado di insegnamento

“La quasi incredibile quantità di analfabeti in Italia fa sì che si pensi quasi esclusivamente ad essi; ma coll'andare del tempo il primo grado d'insegnamento non sarà più sufficiente”.

Un'istruzione, superiore a quella di primo grado, sarà “*necessarissima*” perché con essa si possono correggere molti vizi dell'istruzione primaria [...] inoltre “*le scuole per gli adulti non appagano soltanto un bisogno temporaneo, ma devono essere una istituzione permanente, seppure si ha fede nella civiltà ognora crescente, se si vuole che ad essa partecipi e di essa goda anche il popolo*”.

Nel secondo grado di insegnamento l'adulto deve essere i grado di: “*leggere bene e con una certa prestezza [...]*, ciò si procura con lunghi e ripetuti esercizi. Ma perché le esercitazioni possano dare origine all'agilità nel leggere, devono essere dilettevoli, svariati e, come si dice oggi, interessanti i libri che si adoperano [...]”. “*Per lo scrivere provvederemo in tal guisa da indirizzare i nostri alunni a mettere in carta a mo' di pensieri staccati il sunto di ciò che si sarà in ciascuna lezione spiegato, come sarebbe la riproduzione di una definizione, di una regola, od anche la descrizione di cose vedute e analizzate con l'occhio, sotto la scorta di chi lo ammaestra*”.¹⁰⁷

4.16 Asili rurali e poderi scuola

Tra le istituzioni proposte dal Garelli allo scopo di impiegare nel modo migliore il lascito Alberghetti a Imola ci sono quelle degli asili rurali e dei poderi-scuola.

Asili rurali

L'istituzione dovrebbe accogliere bambini dai 6/8 anni fino ai 12, il numero massimo dovrebbe essere di 60 ragazzi, divisi in 20 nel primo anno, 15 nel secondo e 10 negli anni successivi. Nell'asilo potrebbero entrare anche 5 alunni di classe agiata con una retta di 120 lire l'anno.

Gli asili comprendono tre corsi: nel primo si insegnerà a leggere, a scrivere, a conteggiare, musica vocale, ginnastica e preghiere; nel secondo, grammatica, disegno, geografia d'Italia, geometria

¹⁰⁶ Nel 1864, nella guida le sottrazioni venivano prima delle moltiplicazione e subito dopo l'addizione, cfr. *Guida* p. 39-41, *Norme...*, p. 47

¹⁰⁷ V.GARELLI, *Guida...*, p. 48, *Norme...*, p. 17-18

pratica, principi di agricoltura e religione; nel terzo, corrispondenza epistolare, orticoltura teorico-pratica, principi di fisiologia vegetale e contabilità.

La giornata nell'asilo sarà di 8 ore in inverno, 10/12 in estate; durante il giorno si daranno tre lezioni di un'ora e mezza ciascuna intercalate da esercitazioni di orticoltura, ginnastica e refezione.

Nei giorni festivi l'orario sarà di mezza giornata.

Per apprendere a leggere si userà il dettato senza libro, questo perché ci sia prontezza e sicurezza nel leggere e nella ortografia. Lo scopo è quello di convergere l'istruzione verso le cose attinenti l'agricoltura e l'orticoltura. Il “far di conto” sarà pratico e mentale in modo che le regole vengano fuori da sé. L'insegnamento della meccanica, nel terzo corso, verterà su principi applicati alle macchine più comuni; la fisiologia vegetale sul modo di “propagare le piante e addomesticarle, con esercitazioni su potature e innesto”.

Su tutto l'andamento dell'asilo veglierà un direttore nominato dal personale insegnante dell'asilo stesso. L'insegnamento potrebbe essere assunto dagli aspiranti maestri rurali che potrebbero fare qui un buon tirocinio e avrebbero vitto e alloggio nell'istituto.¹⁰⁸

Podere scuola

Questa istituzione deve avere per fine la formazione di buoni agricoltori, fattori e agenti di campagna, mediante un insegnamento agricolo teorico-pratico.

Gli allievi accolti non dovranno essere più di 45, riceveranno un'istruzione morale e saranno educati con disciplina. L'istituzione pratica sarà data sotto forma di spiegazioni e dimostrazioni nei campi stessi di lavoro, nelle scuderie e nelle stalle.

Il lavoro sarà diviso tra quattro ore, in media, di pratica e non meno di quattro ore di studio. Per insegnare, oltre al Direttore, ci sarà un professore di agricoltura, un veterinario e un capo-lavoratore.

Accanto a queste scuole ci potrebbe essere un convitto con alcuni posti gratuiti per gli assistiti dall'opera pia. La retta sarà, per vitto e alloggio, di 300 lire annue. Si potrà anche fare uso del sussidio governativo, le disposizioni sono nel Regio Decreto e sono proposte dal ministro dell'agricoltura.

¹⁰⁸ V.GARELLI, *Il lascito*, p. 43-45

5 PEDAGOGIA EMENDATRICE

La parte più importante sul piano umano, pur nel rigore scientifico, del lavoro di Garelli, riguarda la pedagogia emendatrice; per i carcerati ha elaborato il metodo di istruzione, da applicarsi poi anche agli adulti in generale, precedentemente descritto.¹⁰⁹

Però l'istruzione da sola non basta per redimere l'uomo colpevole: “Elevandosi il pensiero non si può affermare che le passioni si deprimano e si purifichino”. E' necessaria quindi, oltre all'istruzione, un'opera costante di prevenzione e di recupero morale e civile di coloro che, molto spesso, sono in carcere totalmente inconsapevoli della gravità del loro reato.¹¹⁰

Garelli parla prima delle discipline penitenziarie come un vanto del secolo, cominciarono con uno slancio di carità, poi l'economia, la politica, la statistica e la giurisprudenza si occuparono di loro. Per ultima la pedagogia “*osservando sotto i suoi molteplici aspetti il fenomeno complesso dell'emendazione si adopera con tutte le sue forze per ridurre in serie ordinate e rigorose i teoremi di una scienza teorico pratica dell'educazione emendatrice*”.¹¹¹

Il primo movimento di riforma delle carceri comparve in America, poi nei paesi europei, ma la Spagna e l'Italia, a causa sei gravi fatti politici verificatisi nella prime metà del secolo, rimasero estranee a tale movimento. Carlo Cattaneo aveva cominciato un lavoro su questo argomento, con “*la vastità del suo ingegno e con la facilità con cui assimilava le dottrine altrui*”, ma, “*permaloso come lui è si ritirò in un ozio, se non indecoroso per lui, certo deplorabile per il nostro paese*”.¹¹²

E' estremamente necessario quindi rivolgere il pensiero ad un sistema di carceri, con le quali si possa ottenere il massimo degli effetti, cioè “*il ristabilimento del rispetto della legge, la sicurezza sociale ed il rifacimento morale dei condannati*”. Questo deve essere anche il fine della pena inflitta al colpevole.¹¹³

L'uomo è libero di trasgredire la legge morale: ma non è libero di sottrarsi alle conseguenze dolorose di tale trasgressione; queste sono la sua pena reale; la società ha il diritto dovere di difendere e tutelare le leggi se vuole conservarsi e raggiungere il suo fine “secondo i disegni stabiliti dalla provvidenza”. Questo comporta anche la punizione dei colpevoli: ma non può essere che l'autorità sociale usurpi il seggio di Dio e punisca come Dio punisce; perché la società quando

¹⁰⁹ G. MANTELLINO, *La scuola Primaria E Secondaria In Piemonte*, 1909, cfr. p. 257; B. PEYRON, *Atti D.R. Accademia delle. scienze*, Torino, 1880, vol. XV, cfr. p. 238.

¹¹⁰ V. GARELLI, *Della pena e dell'emenda*, 1869, cfr. 114-116

¹¹¹ V. GARELLI, *Della pena....*p. 5; *Sul tema proposto dalla Regia Accademia di Scienze, Lettere ed Arti in Modena*, 1866, cfr p. 3

¹¹² V. GARELLI, *Sul tema....*, p. 4; *Della pena....*, p 5

¹¹³ V. GARELLI, *Della pena....*,p. 3

punisce, non pronuncia un giudizio assoluto sull'intrinseca colpeabilità del reo, non infligge una pena che assolutamente risponda all'essenza della morale malizia del delinquente; ma solo infligge quella pena che adegui la gravità della violazione dei diritti”.¹¹⁴

Il concetto che Garelli ha dell'uomo è buono e improntato alla tolleranza verso i colpevoli: “Noi accettiamo la formula del Vangelo e speriamo di dimostrare che essa non può essere contraddetta dalla filosofia e lasceremo al volgo dei giuristi la libertà di credere di preferenza al proverbio che: né malattie né prigionie fecero mai gli uomini buoni [...] noi abbiamo un migliore concetto dell'uomo caduto e non ci arroghiamo di lanciare contro di lui la pietra della riprovazione, sia perché non ci sentiamo noi così puri [...] ed abbiamo il conforto della speranza della nostra emendazione, sia perché siamo troppo convinti della verità di questo detto d'un nostro italiano, il Minghelli-Vaini: i delitti sono ben raramente il prodotto delle esplosioni delle passioni di un individuo, ma più sovente i sintomi di profondissimi disordini sociali”.¹¹⁵

Per chiarire ulteriormente il suo pensiero riporta una parte del discorso che il capitano Machonochie pronunciato in un carcere inglese: “La natura umana è identica in tutte le classi e in tutte le circostanze della vita; questi sono uomini e io voglio trattarli come tali, so bene che hanno mancato ai loro doveri ed è però giusto che raccolgano quello che hanno seminato. L'infortunio deve essere una conseguenza del delitto. Ma anche l'infortunio deve portare degli insegnamenti utili, e questi devono essere saggiamente combinati”. Qui le cure di riformare devono passare avanti alla necessità di punire; e la giustizia stessa perde la sua dignità, il suo valore quand'essa appare come una vendetta. In senso assoluto nessun uomo è incorreggibile, ma nella realtà pochi si emendano; questo importa poco perché può essere molto efficace l'esempio di un solo ravveduto “sopra tutta una moltitudine di ribaldi”. La grande rarità del fatto dimostra la difficoltà dell'impresa e fors'anche la incuria nello studiare i mezzi di effettuazione” .

Nell'opera di emendazione del colpevole è necessario tenere in considerazione il suo disordine morale e non solo la malizia, è un principio che sta particolarmente a cuore al Garelli: “la giustizia criminale non toccherà la sua perfezione fino a tanto che non dia il suo peso anche a questa considerazione nell'applicazione della pena, fino a tanto che non cessi dal considerare i convinti di qualche misfatto sotto un solo punto di vista, quello di delinquenti e non di uomini, e cominci a considerarli altresì sotto l'altro punto di vista d'uomini sciaguratamente ingannati e illusi, fino a tanto che finalmente non tolga a considerare le pene né meramente come repressive della spinta

¹¹⁴ V. GARELLI, *Della pena...*, p. 20

¹¹⁵ V. GARELLI, *Della pena...*, p. 33-34

criminosa, né meramente come vendicative della giustizia ma anche come medicatrici del disordine intellettuale".¹¹⁶

5.1 Mezzi per l'emendazione del carcerato

I mezzi che si devono usare per emendare il colpevole sono *“Opere dirette a stimolare la coscienza del condannato affinché inizi quell'interno meraviglioso lavoro con il quale l'uomo caduto si rifà, ripiglia la dignità che lo rialza dapprima in faccia a se stesso e lo deve restituire mutato, alla società dei suoi simili”*. Nell'applicazione dei mezzi correttivi occorre tenere ben presenti le diversità individuali, il diverso grado di educazione, le condizioni familiari e i pregiudizi di paese e di casta. La legge non determina una graduazione che deve essere invece introdotta dal responsabile del carcere, senza questa la pena sarebbe uno strumento *“cieco e l'emendazione sarebbe più effetto del caso che dell'opera dell'uomo”*.¹¹⁷

Il principio di individualizzazione vale non solo per l'emendazione carceraria ma anche per ogni altra forma di educazione sociale: il direttore di un collegio non ottiene risultati importanti se non col mezzo dell'individualizzazione dell'educazione, mettendola in relazione colle abitudini intellettuali e morali dell'educando [...]. *Nell'arte di educare nulla si può predisporre in anticipazione ma tutto vuolsi accomodare ai particolari bisogni. E l'emendazione e il correggere è opera eminentemente educativa*".¹¹⁸

Nelle carceri, proprio per questo principio, occorre distinguere tre classi di individui: *“la prima è di coloro che sono dotati di perversità intelligente e carattere energico; la seconda di abbruttiti dal vizio e ignoranza, i quali si resero indifferenti così pel disonore come pel bene; la terza di inetti originariamente a comprendere la criminalità delle loro azioni”*.¹¹⁹

Per Garelli i criminali sono, per lo più, deboli fisicamente, non hanno carattere energico o indocile alla disciplina, la maggioranza ha intelligenza sufficiente a svolgere un lavoro manuale. Per questo motivo le pene fisiche non sono efficaci anzi sono dannose: *“chi avesse vaghezza di esaminare le leggi penali, non dico antiche, ma di mezzo secolo fa, scoprirebbe, come le sanzioni*

¹¹⁶ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 39, 41, 45, 83. Dello stesso parere è TANCREDI CANONICO che risponde ad una lettera di Garelli *“Ricordatevi che punite un uomo [...] un giorno uscirà e si troverà padrone di sé stesso [...]”*. Lettera di T. CANONICO in *Delle colonie...*, p. 154 e sgg; Cfr. nota 8

¹¹⁷ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 95

¹¹⁸ V.GARELLI, *Della pena...*, cfr.p. 80-135/137-174; *Individualizzazione*, mentre nell'insegnamento il maestro deve badare alla totalità e non all'individuo perché questo sia valido, nell'opera di rieducazione del carcerato è necessario che questo sia eseguito individualmente.

¹¹⁹ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 59-61. La suddivisione in classi dei carcerati è tolta da *“L'uomo e i codici del nuovo regno”* di GIANELLI.

loro, dettate o da vendetta o da paura, più che da giustizia e carità, fossero meglio adatte a degradare e a inferocire i veri o i falsi colpevoli, anziché a rialzarli e farli ravvedere. I condannati non vedevano che una lotta tra l'assassino e lo sgherro, di cui il più forte vinceva, non si trattava di emendarsi, ma di correre un rischio e di schernirsi [...] se la coazione stessa come pena deve operare nel corpo, ciò non toglie che più del corpo possa affliggere lo spirito; le pene corporali destinate a recare un fisico tormento potrebbero avere un'efficacia sugli uomini come l'hanno su bruti, ma cotesta efficacia sarebbe solo repulsiva, non migliorativa. Nella migliore ipotesi si avrà un nemico paralizzato, ma non si avrà più un uomo, un cittadino, un cristiano. Il dolore può essere suscitato in prima dalle privazioni de' diritti di famiglia, stato, città e più specialmente dal diritto della libertà fisica, in ultimo dalle pene annesse al carcere, di varie forme, esacerbate più o meno dall'isolamento, silenzio, digiuno, lavoro e graduate nel tempo".¹²⁰

L'isolamento produce effetti diversi su vari caratteri e sulle varie condizioni sociali, le persone istruite, abituate alla meditazione ne risentono meno: "perché con un grande bagaglio di idee, colla mente abituata al lavoro della riflessione il condannato può distrarsi per lungo tempo e popolare la sua solitudine d'immagini anche ridenti. Per gli uomini invece di limitata cultura, non abituati a simili lavori, la solitudine ha tutta l'efficacia della pena"¹²¹

L'emendazione passa attraverso tre momenti: il primo è quello del dolore e del rimorso; ogni essere senziente tende naturalmente a respingere tutto ciò che è doloroso: "l'istinto ha per sua legge di adagiare il soggetto in quello stato che gli torna più aggradevole", l'individuo cerca di rimuovere il tormentoso dolore che è il rimorso, non si esce da ciò se non "per via della disperazione assoluta o di un salutare timore che accenna ad una lontana speranza". Il secondo momento è quello della formazione della coscienza morale, attraverso il dolore viene ridestata la riflessione e "l'uomo si conosce, si giudica, acquista la consapevolezza dell'essere suo". Nel terzo momento il carcerato è portato a provare dolore e gioia contemporaneamente: "Cotesto dualismo è salutare, è necessario, e deve durare nel cuore del colpevole; il dolore deve spingerlo, incalzarlo sul cammino della speranza incessantemente spronarlo, nel mentre la gioia lo riconforta e lo solleva e gli dà la quiete e la calma della fiducia rassicurante".¹²²

Il mezzo più nobile per risollevare il colpevole è la religione che "parla in nome di un Dio che ha promesso di gittare dietro le spalle l'iniquità del pentito: essa promette il perdono e sconta il prezzo del peccato [...] rimuove anche gli altri ostacoli che gli uomini oppongono al ritorno della virtù; il

¹²⁰ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 35-81 e p 103

¹²¹ V.GARELLI, *Della pena...*, p 105, l'autore cita la figura di Silvio Pellico che non temeva l'isolamento in carcere perché abituato al lavoro della mente

¹²² V.GARELLI, *Della pena...*, p. 65-70, esemplare la figura dell'Innominato dei Promessi Sposi, che passa attraverso i tre momenti dell'emendazione dopo avere visto Lucia

reo sfugge coloro che non lo somigliano [...] perché teme la superbia e disprezzo [...]. Ma questa divina religione di amore e perdono ha istituito de' conciliatori fra Dio e l'uomo [...]¹²³

5.2 Riforme e istruzione carceraria

Una prima riforma da introdurre nelle carceri, necessaria per la riabilitazione dei carcerati, è controllare le persone addette alla custodia; è assurdo e sconveniente che siano mandati nelle colonie soldati indisciplinati, disertori, “*la feccia della nostra milizia*”; quale esempio possono offrire ai condannati e quale sicurezza al direttore al quale devono obbedire? Sarebbe molto meglio se nelle colonie si spedissero pochi, anziani e meritevoli carabinieri i quali potrebbero pure tenere presso di sé le famiglie.¹²⁴

E' costante la preoccupazione di “illuminare” prima di punire il cittadino: “*l'ammaestramento che deve dare la società ai cittadini non solo colla discussione e promulgazione delle leggi, che sono tutelari della tranquillità sociale, ma ancora col divulgare la conoscenza nelle scuole; peroché assai meglio che collo spettacolo dei pubblici dibattimenti si provvederebbe a questo ammaestramento giuridico, introducendo nella cerchia delle cognizioni da seminarsi nel popolo minuto, le prime e più facili prescrizioni del codice penale. Così per avventura non interverrebbe che la legge colpisse colla severità delle sue pene prima che illuminato colla sua luce le menti della plebe*”.¹²⁵

Allora è necessario istituire nelle carceri “*una scuola formale, cioè che avesse il nome e l'essere di scuola [...] una volta l'istruire i poveri era annoverato fra le opere eroiche di misericordia [...] ora invece è un dovere che la società sa di avere verso tutti i suoi membri e non fa eccezione per nessuno, nemmeno per i condannati [...]. I regolamenti delle carceri penitenziarie affidano l'insegnamento elementare al cappellano [...]. “Ma quando il carico della scuola è di più, un accessorio, allora o si fa male, o addirittura non si fa con la scusa di dovere badare all'impegno principale. Il cappellano nel dì festivo è occupato pel servizio della chiesa o istruzione religiosa e il detenuto passerà le giornate in un ozio pesante e noioso. L'ufficio del maestro deve essere messo*

¹²³ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 149, in questo testo il Garelli non mette in chiaro chi siano questi conciliatori, il discorso, molto enfatico, può far trasparire tra le righe le figure di sacerdoti confessori; ma nel romanzo “La forza della coscienza” scritto nel 1872, il cappellano del carcere è rappresentato come un uomo ingenuo, inetto, incapace di distinguere la menzogna e la sincerità nei carcerati; chi assolve al vero compito di riportare il carcerato a tu per tu con la propria coscienza e infine alla religione è il direttore del carcere, che assume le funzioni di un vero e proprio sacerdote. E' chiaro che l'autore, pur essendo profondamente religioso, risente del clima suscitato dalle leggi anticlericali del 1866/67.

¹²⁴ V. GARELLI, *Delle colonie nell'arcipelago toscano*, 1865, p. 93

¹²⁵ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 16 e 35; A proposito della necessità di istruire le masse perché diminuiscano i delitti: cfr. D.BERTONI IOVINE, I periodici popolari del Risorgimento, da *L'operaio di Napoli*, p. 522.

*nel novero di quelli onde consta la direzione degli istituti penali. Si accolti pure, se vuoi, al maestro l'ufficio di segretario ma si badi che prima di tutto ed essenzialmente sia e debba essere maestro”*¹²⁶

Quale sarà il contenuto dell'insegnamento negli istituti di pena? In quelli americani l'istruzione è di grado elevato, oltre alle nozioni primarie, quali leggere, scrivere e far di conto, si danno nozioni di storia e geografia. L'autore è d'accordo con questo sistema, perché gli appare più facile *“correggere radicalmente e stabilmente colui che riceve un'istruzione più larga. L'efficacia del vero è in ragione della sua estensione. Un giovane il quale non possenga che la istruzione istromentale come è quella del leggere e dello scrivere, non può ricevere nell'animo suo niuna di quelle impressioni profonde che sono la prima radice della persuasione e della convinzione. L'abecedario né alletta né persuade. Se il nostro recluso imparasse un istante a leggere le meraviglie del cielo e quelle del corpo umano; se fosse condotto ad ammirare la stupenda armonia delle verità rivelate [...] certo il sentimento della dignità si rinvigorirebbe [...]. A parità di condizione il delinquente istruito avrà sull'ignorante in grande vantaggio: in quello sarà più facile destare la riflessione, ed eccitare il solenne lavoro della coscienza; se la società vuole davvero garantirsi dalle conseguenze dei delitti dovrà volgere delle cure particolari all'ufficio di impartire l'istruzione all'ignorante colpevole e correggere la mente di coloro che hanno la mente offuscata dal pregiudizio e si danno da fare per giustificare coi sofismi la loro cattiva condotta”*¹²⁷

5.3 Importanza del lavoro

Importantissimo per la redenzione dei carcerati è il lavoro: questo può essere collettivo e darà la possibilità al colpevole di ricambiare in parte ciò che è stato speso per il suo mantenimento; un lavoro individuale gli appornerà un salario che appagherà il suo istinto di proprietà.¹²⁸

Il lavoro, soprattutto quello agricolo che si confà meglio alle esigenze dei carcerati, deve essere graduato, avvicinato all'istruzione morale e religiosa, proporzionato alle forze di ciascun individuo, professionale in modo che il recluso sappia esercitare un'arte e non sia solo uno specialista, inoltre deve essere piacevole.

Ma qui sorge un problema morale: *“Può la società costringere il condannato al lavoro? Cotesta questione si presenta con un certo apparato di difficoltà; finché sta scritto ne' codici nostri come*

¹²⁶ V. GARELLI, *Delle colonie...*, p. 95-96

¹²⁷ V. GARELLI, *Delle colonie...*, p. 94, *Della pena...*, p. 212-279

¹²⁸ V. GARELLI, *Della pena...*, p. 203. Per l'autore è importantissima la proprietà privata: *“e la molla più elastica e preziosa per risvegliare il sentimento della propria dignità”*

una specie divisata e distinta, la pena del lavoro forzato, quasi che a questa si dovesse contrapporre quella dell'ozio forzato! [...] ma finché gli alimenti non siano distribuiti come l'aria e la luce, senza il concorso del lavoro umano, chiunque mangia deve portare il suo contributo alla produzione di essi. Io rispetto la libertà epperò lascerò la scelta tra lavoro e lavoro ma non estenderò questa scelta tra ozio e operosità". Il lavoro deve essere scelto altrimenti non darà risultato, inoltre non deve essere speculazione, ma solo mezzo di correzione ed educazione

Nell'uso del lavoro come mezzo correttivo è opportuno fare attenzione che non diventi il mezzo assoluto: *"Il lavoro è la provvidenza dei popoli moderni, ma purtroppo oggidì tiene le veci della morale, adempie il vuoto delle credenze e passa pel principio d'ogni bene; quindi si conchiuse il lavoro deve essere la prima religione delle prigioni [...]. Egli è verissimo che l'ozio è il padre di tutti i vizi, che legge di natura è l'attività e la produzione, [...] che l'uomo fu predestinato al lavoro da Colui che castiga beneficando; [...] ma non si esageri nel confidare in questo solo tutta la bisogna dell'emendazione [...]. Sarà adunque un mezzo di preparazione, come l'aratura nei campi, cui manca ancora la seminazione".*¹²⁹

Si avverte in Garelli la necessità di conciliare il proprio pensiero, aderente a quello del Rosmini e del Manzoni, con il positivismo nascente in Italia. Importante per l'emendazione è anche il concorso della pubblica opinione; ossia si potrebbe coinvolgere nella condanna di un reo anche il Comune di sua provenienza, imponendogli di pagare una parte del mantenimento del carcerato, mettere costui nel bilancio comunale e distribuire premi a quei Comuni che avranno per anni il bilancio esente da spese per i carcerati¹³⁰.

5.4 Strutture carcerarie

Le case di detenzione hanno massima importanza nella riabilitazione dei colpevoli; non possono certamente servire allo scopo gli edifici "luridi e insalubri" dove si rovina la vita dei prigionieri; la promiscuità di accusati e condannati, di giovani e adulti, causa di contagi morali e fisici. Sono invece essenziali vasti casamenti fatti con architettura apposita, piccole celle ben aerate e salubri; i penitenziari dovrebbero essere posti sopra un colle perché l'apricità e la salubrità del luogo possano conferire alla salute fisica dei detenuti; nel mezzo si potrebbe porre un grande terrazzo in cui il prigioniero possa passeggiare e, nel desiderio della libertà perduta, *"cominciare dentro di sé il segreto lavoro psicologico della conversione"*. Le carceri devono avere facilità di accesso, perché

¹²⁹ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 199- 201, 111-112

¹³⁰ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 117

sia comodo ed economico il trasporto dei detenuti e l'introduzione di materie prime utili al lavoro dei carcerati. La disposizione interna dovrebbe essere tale da facilitare il mantenimento dell'ordine e della disciplina mediante un'assidua vigilanza.¹³¹

I carcerati devono essere divisi secondo il sesso e l'età al fine di rimuovere ciò che possa corrompere e guastare.

Colui che dirige deve più osservare che fare, in modo da porre le condizioni propizie per aiutare l'operazione interiore nell'anima del condannato. *“Sia saggezza che veglia attenta e spia il bisogno e l'opportunità d'intervenire. Sia accorgimento che giunge a far divenire pensiero e volontà negli altri il pensiero e la volontà propria”*.¹³²

E' indispensabile che il governo divida l'amministrazione delle carceri in due sezioni: una puramente amministrativa e l'altra educativa e direttiva; la prima non si differenzia da qualsiasi altra amministrazione con il suo “fare e avere”, ma la seconda è totalmente diversa. *“Come in un manicomio le funzioni di chi provvede agli arredi, ai mobili e ai viveri nulla hanno in comune coi doveri ed uffici del medico”*. Il carcere dovrebbe essere come un ospedale dove si tentano e si trattano cure per i malati”.¹³³

5.5 Penitenziari per i vecchi

Garelli non considera i carcerati genericamente ma, come già esposto, li divide secondo il sesso e l'età: per coloro che hanno passato la vita in carcere e non hanno più alcuna speranza di ritornare riabilitati in seno alla società si dovrà avere una cura particolare, si dovrà prepararli per quando si troveranno in faccia a Dio; unico mezzo correttivo, quindi, la religione; la solitudine, l'isolamento, le punizioni corporali sono inutili anzi dannose, occorre abolire anche il silenzio.¹³⁴

5.6 Penitenziari per i giovani

Per i giovani la situazione è diversa, quando la legge li punisce non deve mirare all'espiazione dei delitti; né solo alla loro correzione bensì all'educazione di uomini e cittadini *“utili”*; lo stato diventa genitore di questi ragazzi che nel commettere i reati erano inconsapevoli, si tratta per lo più di derelitti, trovatelli, discoli e orfani. Il regime di isolamento non si confà a questi giovani perché

¹³¹ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 78, 15,163

¹³² V.GARELLI, *Della pena...*, p. 74

¹³³ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 329

¹³⁴ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 228

intelligenza e forza fisica non sono giunte al loro pieno svolgimento e non possono imparare nella solitudine, ad esercitare le facoltà dell'animo e del corpo.

Bisogna prendere il ragazzo nella *“sua doppia natura fisica e morale, in luogo di separare l'anima dal corpo e rinvigorirli entrambi reciprocamente”*. Questo duplice scopo si può conseguire nel miglior modo nelle colonie agricole: *“Giacché il ruvido lavoro dei campi, ma senza fatica eccessiva, procaccia a costoro una sanità eccellente, mentre l'azione morale esercitata sovr'essi è di tal natura da riaprire nelle loro anime le sorgive del bene che Dio non ricusa a nessuna delle sue creature”*. L'autore non si stanca mai di far notare l'importanza di un lavoro in pieno sole, all'aria aperta, da sostituire a quello svolto dentro il carcere.¹³⁵

5.7 Penitenziari femminili

Un'attenzione particolare dovrà essere rivolta ai penitenziari femminili; i mezzi di correzione non saranno gli stessi perché, l'uomo vive nel campo sociale ed è soggetto a tutte le scosse che qui avvengono e gli danno occasione di delitto, la donna vive nello stretto cerchio della famiglia e la sua unica passione è l'amore nelle sue varie manifestazioni. Quindi *“la religione, la morale, l'istruzione, ecco i mezzi per giungere al cuore della donna e soggiogarla [...] A mio parere nelle donne preponderano gli istinti egoistici sopra gli istinti sociali [...] e quello che fa riflessione nell'uomo si compie per sentimento o per affetto nella donna”*.

La sorveglianza dovrebbe essere affidata ad uomini all'esterno del carcere, all'interno solo donne che rappresentino la morale. Dovrebbero essere tra coloro che si dedicarono all'insegnamento, *“vero sacerdozio moderno”*, abili ad ogni lavoro, abituate ad una vita operosa, avere *“intelligenza culta” e moralità a tutta prova. Sono da preferirsi donne vedove e senza figli, perché è “assai difficile il dividere nettamente tra doveri domestici e sociali”*.

Sono da escludere nella sorveglianza le suore, queste creature angeliche non hanno mai conosciuto la realtà fatta di vizi e corruzione e quindi non sarebbero in grado di adempiere in modo adeguato al loro compito.¹³⁶

L'autore lamenta l'immobilità dei regolamenti, che legano le mani e non lasciano spazio di decisione a coloro che dirigono gli istituti: *“la pedagogia è scienza ed arte eminentemente sperimentale;*

¹³⁵ V.GARELLI, *Sul tema...*, p. 44; *Colonie...*, p. 51-52, *Della pena...*, p.218-224

¹³⁶ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 229 e sgg

*prima che una massima si riceva come tale, vuol essere sanzionata dall'esperienza. E quale libertà di sperimentare, quando tutto è previsto e annotato nel regolamento?”.*¹³⁷ (33).

5.8 Libertà condizionata

L'ultimo problema che Garelli si pone riguarda la concessione della libertà condizionata come mezzo utile alla riabilitazione del colpevole. *“La liberazione adunque di cui parliamo, mira ad antivenire tutte quelle cause che possono spingere a liberali e notevoli delitti, essa è per i condannati corretti un vero stadio di disciplina e di lavoro, nel quale è messa a prova all'aria libera, la realtà della loro emendazione. Essa non è punto fatta per correggere la sentenza, e il giudizio di chi la concede, non mira punto a porsi in antagonismo con quello del magistrato, mi pare anziché lo confermi. A che mira infatti la condanna e la pena? A emendare e correggere [...] ed il giudizio con cui si accorda la liberazione condizionata dice per l'appunto che la condanna fu efficace e che la pena fu tanto bene apposta che se ne può limitare la durata”*¹³⁸

Si arriverà a questa logica conclusione se i giudici e gli organismi preposti alla libertà condizionata terranno sempre presente il fine del loro agire che è la riabilitazione del colpevole.

Un richiamo a questo principio sarebbe necessario anche oggi in cui, tra leggi, polemiche e rivolte carcerarie, sembra sia smarrito il valore della persona umana; si arriva a richiedere la pena di morte che *“viola diritti inviolabili”* e non si considera che l'uomo, *“(anche il reo de' più atroci misfatti) ha un fine in sé; e contro questo fine non può andare la società la quale fu istituita ad agevolargli quel fine e non a conculcarlo”*.¹³⁹

5.9 Luoghi adatti per l'istituzione delle colonie penali

Tutta l'opera di Garelli per quanto riguarda la riabilitazione dei carcerati è improntata alla massima tolleranza ed indulgenza; perché fiaccare la volontà e il fisico in carceri malsane, dove gli uomini devono lavorare al telaio? Molto più conveniente è il lavoro nei campi o nelle industrie relative alla estrazione del ferro e dello zolfo. Per questo l'autore pensa di istituire e potenziare colonie penali in alcune zone che al momento, o sono abbandonate, o non rendono quanto dovrebbero; le colonie

¹³⁷ V.GARELLI, *Delle colonie...*, p. 52

¹³⁸ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 302 e 317, liberale inteso nel senso di una libertà ottenuta senza che il carcerato abbia avuto la possibilità, attraverso il lavoro e i rapporti sociali, di preparare il proprio rientro nella società; è facile quindi che egli ricada nei medesimi delitti; a questo può ovviare la libertà condizionata.

¹³⁹ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 24

avrebbero anche lo scopo di reprimere i delitti e allo stesso tempo diminuire il numero di coloro che vivono in miseria.

In polemica con il Ministero dell'Agricoltura che aveva progettato una colonia penale nelle isole Nicobare, e con un economista che, con spirito nazionalistico, auspicava un movimento coloniale italiano verso l'estero, molto realisticamente il Garelli ribatte: *“Col desiderio noi pure affrettiamo que' tempi in cui i nostri nipoti più ricchi e più potenti che ora non siamo, potranno compiere questi ragionevoli e modesti voti, me per ora ci stimiamo tanto lontani dal mandarli ad effetto quanto l'infante lo è dall'accasarsi e dal tor moglie emancipandosi dalla famiglia”*

I confini d'Italia non sono angusti, molte zone difettano addirittura di abitanti, c'è solo una viziosa distribuzione di popolazione tra il sud ed il nord e tra la città e la campagna; per questo sarebbe utile che il governo studiasse le condizioni del suolo, compilando una geografia di tutta la penisola e delle isole al fine di conoscere le qualità del terreno, il clima, la salubrità dell'aria, i fiumi, il sistema stradale, le città.

Questo sarebbe dovuto essere il primo inventario nazionale; se invece di insegnare nelle pubbliche scuole la storia naturale che si perde *“nelle varie ipotesi sull'origine dell'uomo”*, si mirasse a far conoscere la natura dei terreni e le culture più convenienti ad essi, l'insegnamento sarebbe molto più proficuo.¹⁴⁰

5.10 Isole dell'arcipelago toscano

Le isole che fronteggiano la Toscana si prestano molto bene all'istituzione di colonie penali, di esse il Garelli dà una descrizione storico geografica molto ampia; lì i detenuti possono dissodare la terra e poi lavorarla, grazie alla loro opera isolette come il Giglio, Pianosa, Gorgone e Capraia potrebbero risorgere dopo essere state per tanti anni abbandonate. In Pianosa fruttò il lavoro dei detenuti, mentre fallì quello di una società privata con lavoratori liberi. Questo accadde perché è necessario un gran dispendio di capitali per l'impianto della colonia, per il primo anno non ci sono frutti e lo scopo del lavoro è il lucro.

Nelle colonie si può adottare il sistema misto, cioè associare i detenuti a persone libere che conoscono una qualche arte da insegnare o persone che, scontata la pena, non hanno più un posto

¹⁴⁰ V.GARELLI, *Sul tema...*, p. 16-20

dove andare; costoro hanno il diritto che la terra su cui lavorano sia di loro proprietà, perché solo così ci sarà lo stimolo per ben coltivarla e non lasciarla in abbandono.¹⁴¹

Le colonie, il cui fine non è la speculazione e il lucro, ma un'opera di carità, educazione e beneficenza, potrebbero anche ridurre la somma stanziata dal governo per le spese passive di orfanotrofi e carceri. L'autore arriva a concepire l'autosufficienza di una colonia, che *“ancorché esclusivamente agraria, deve bastare a se stessa; cioè niuna arte di cui possa abbisognare deve esserle straniera”*.¹⁴²

5.11 Isola d'Elba

L'isola d'Elba merita un discorso a parte, essa è la più grande dell'arcipelago toscano; qui si dovrebbe badare soprattutto all'estrazione del ferro di cui è ricchissima e alle industrie della sua lavorazione; qui si potrebbero inviare i militari disertori e non tenerli nei reclusori militari; ironicamente l'autore commenta: *“Che diresti amico mio se tu vedessi i futuri nostri Achilli poco meno che in gonne muliebri sedere davanti ad un telaio e quivi sgambettare tutto il giorno colle braccia e colle gambe a tessere la tela? [...]. Costoro vengono infiacchiti dalla vita sedentaria e dalla privazione della luce, quando ritorneranno nell'esercito cui sono destinati, non saranno certo emendati e preparati all'amore per la vita militare cui serve soprattutto il rigore fisico”* .

Il problema sta nel fatto che non sono stati introdotti miglioramenti nell'estrazione del minerale che viene fatta con piccone e mine, non ci sono vagoni in uso in tutte le miniere, non ci sono strade per il trasporto, nei porti ci sono solo ponti barcollanti e niente gru; per tutto questo non c'è rendita nella colonia. Garelli propone di costruire due penitenziari nell'Elba vicino alle miniere, essi non *“possono essere una resia economica, qui costerebbero meno che altrove per l'abbondanza di materiali da costruzione, ora l'Italia abbisogna di quaranta nuovi penitenziari per accogliere i condannati che al momento vivono accasermati in quelle sentine di vizi e corruzione che sono le carceri comuni”*.¹⁴³

¹⁴¹ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 203, *Delle colonie*, p. 67, nota 1, p.150. Come si può notare Garelli è un deciso fautore della proprietà privata.

¹⁴² V.GARELLI, *Delle Colonie p. 103; Della pena...*, p. 198

¹⁴³ V.GARELLI, *Delle colonie...*, p. 85, 95

5.12 Sicilia

Un'altra delle regioni che meglio si offrono per l'istituzione delle colonie è la Sicilia, è ricca di zolfo specialmente nella zona di Girgenti e Caltanissetta; anche qui non è stata introdotta alcuna miglioria nell'estrazione, mancano totalmente i mezzi meccanici e le strade; le industrie attinenti quale la produzione di acido solforico la conversione del cloruro di sodio, la fabbricazione di sapone e del vetro sono totalmente trascurate. ¹⁴⁴

Le colonie dovrebbero accogliere, oltre agli adulti, gli orfani, i trovatelli, i discoli, coloro che sono stati abbandonati dalle famiglie; sarà particolare cura controllare che crescano sani fisicamente; tutte le colonie sono ideate nelle isole e accanto al mare, si possono curare le malattie come il rachitismo, quelle della pelle e la tubercolosi. ¹⁴⁵

Sotto l'aspetto morale sarà atto "sapientemente provvido" trattenere il giovane nella colonia fino al servizio militare, in modo che sia tutelato fin che " *le forze di dignità ed onore può operare in tutta la sua forza*". E' necessario dividere i discoli in due categorie, i campagnoli e gli urbani. La Gazzetta di Milano si chiede se sia giusto inviare questi ultimi nelle colonie agricole facendo loro perdere una pur misera cerchia di affetti e conoscenze; inoltre ci sarebbe il problema di sistemarli alla loro uscita. Tutto il problema cade quando si considera che questi ragazzi o sono abbandonati dalle loro famiglie o queste sono degeneri. Molto meglio educare il ragazzo in comune, sotto una disciplina severa, in modo che impari un lavoro e sia provveduto al suo insegnamento. ¹⁴⁶

¹⁴⁴ V.GARELLI, *Delle colonie...*, p. 107

¹⁴⁵ V.GARELLI, *Delle colonie ...*, p. 46

¹⁴⁶ V.GARELLI, *Della pena...*, p. 197; *Sul tema...*, p.41

6 BIBLIOTECHE POPOLARI E CIRCOLANTI NEI COMUNI RURALI

La questione dell'istruzione primaria da impartire all'adulto non si risolve solamente per un'istituzione di scuole serali o festive, perché queste servono solamente per un'istituzione strumentale, assolutamente insufficiente allo scopo che Garelli o gli altri pedagogisti si pongono, che finisce per essere inutile se non è continuamente esercitata, come un attrezzo che si arrugginisce se non usato.

Uno dei mezzi più potenti perché questo accada è l'istituzione di biblioteche popolari che mirino a conservare *“quel poco sapere di cui furono dispensatrici le istituzioni di varie specie delle quali si va arricchendo il paese a beneficio specialmente del popolo”*. Si è constatato infatti che molti giovani che pure avevano frequentato la scuola e che avevano appreso a leggere e a scrivere molto bene, si presentano alla coscrizione militare nuovamente analfabeti; questo non si è verificato solo in Italia, ma anche in quel paese delle “statistiche” che è la Prussia.¹⁴⁷

Uno dei primi studiosi che si occupò di biblioteche popolari fu Giuseppe Sacchi per il quale: *“il bisogno della lettura comincia a farsi più spontaneo e più vivo in qualche classe del popolo minuto, dacché il beneficio dell'istruzione impartita nelle tremila e più scuole serali a più di 140.000 persone in età adulta ha fatto nascere il gusto di attingere anche dai libri le aspirazioni più care del vero e del bello; [...] queste aspirazioni si svolsero per le prime nel seno delle trecento e più associazioni operaie [...] per congiungere al materiale soccorso anche il morale conforto dell'intelletto [...] si iniziò un primo nucleo di biblioteche popolari [...] ma come avviene in tutte le opere che nascono spontanee per senso vivo del bene, e senza un preliminare ordinamento, si è proceduto sinora in modo piuttosto empirico e senza alcun scientifico indirizzo”*.¹⁴⁸

Sorge la prima questione che è quella di stabilire se è la stessa cosa formare una biblioteca pubblica per eruditi o iniziare una raccolta di libri “destinati” a promuovere la cultura nel “basso popolo” e soprattutto negli abitanti dei Comuni rurali. Le biblioteche per studiosi hanno lo scopo di conservare la tradizione dell'alto sapere, quindi ogni libro, ogni cosa che si stampi è buona come documento storico dell'arte tipografica o della cultura di un dato periodo di tempo e di un dato popolo. Non è così per le biblioteche popolari, i libri devono essere scelti con prudenza, sia per gli

¹⁴⁷ V.GARELLI, *Delle biblioteche circolanti nei paesi rurali*, 1870, p. 18. *Delle Biblioteche popolari*, 1866, p. 3-4.

¹⁴⁸ V.GARELLI, *Delle biblioteche circolanti nei paesi rurali*, p. 27. *Delle Biblioteche popolari*, p. 4; . GIUSEPPE SACCHI, 1804-1891. Fonda la società pedagogica a Milano nel 1860: lo scopo è di “stringere tra la famiglia dei pubblici e privati educatori d'Italia, una fratellvole unione allo scopo di studiare i metodi più atti a migliorare l'educazione e l'istruzione nello speciale intento d'imprimere un carattere altamente civile all'educazione nazionale”. Cfr. E.DE FORT, *Storia della scuola elementare in Italia*, 1979, p. 53; SACCHI è anche direttore del periodico *Patria e Famiglia*. Cfr. D. BERTONI IOVINE, *La scuola popolare in Italia*, 1954

autori che per le edizioni, conviene anche escludere i libri che sono maggiormente inseriti nelle biblioteche erudite.¹⁴⁹

Un'altra questione riguarda la possibilità di mettere insieme una biblioteca con libri donati; la posizione di Garelli è decisamente negativa: i doni spesso sono inutili, non in sé, ma per lo scopo che ci si è prefisso, inoltre non è facile giudicare quali siano i libri da dare in mano al popolo. Con il Sacchi deplora *“la via scorretta che ha preso la stampa pubblica per servire alla cupidigia di alcuni tristi editori”*. *Vengono stampate “sozzure”* che dissolvono il senso morale; il popolo che ha appena cominciato a leggere non trova nutrimento per l'intelletto ma veleno per l'anima, sarebbe quasi da benedire l'analfabetismo piuttosto che vedere il popolo portato alla perversione delle letture corrotte. Non è da meno il Cantù. *“Alcuni credettero rendersi popolari colle forme plebee, trascurando ogni vaghezza, stile e proprietà di lingua; dicendo sguaiatamente quel che capitava sulla punta della lingua o della penna, palliando con nome di popolarità l'inerte negligenza e la gretta incapacità”*.¹⁵⁰

Da questi discorsi emerge la poca fiducia nell'autonomia di giudizio e nel buon senso del popolo.

Contro queste opere dannose il Sacchi propone di rendere più saldo il criterio morale del popolo attraverso l'istruzione impartita nelle lezioni orali; inoltre ritiene necessario promuovere ed incoraggiare la pubblicazione di buoni libri popolari. Al presente la situazione è grave, pochi sono i libri popolari che possano chiamarsi tali per il prezzo e per il contenuto, mentre Inghilterra e Francia sono in prima fila ed espongono libri, manuali, trattati a buon mercato, in Italia è confessata universalmente la povertà di libri per il popolo.

Esistono dei venditori ambulanti che vendono libri a basso prezzo, ma questi sono pieni di oscenità come le “Poesie di Baffo”, le “Novelle di Battacchi” e la “Biblioteca Galante”. Oppure, qualcuno che si ritiene educatore del popolo distribuisce pubblicazioni che invitano l'artigiano e il contadino ad abbandonare la credenza dell'immortalità dell'anima; così, mentre c'è chi lavora per *“sradicare dagli animi l'ignoranza, la superstizione e sogna di educare un popolo laborioso, onesto con un'intelligenza colta e libera”*, qualcun'altro si adopera *“per estirpare nel popolo l'innocenza, per diffondere il cinismo e la brutalità e preparare una generazione scettica e brutale”*.¹⁵¹ Considerati questi pericoli è chiara l'importanza di istituire biblioteche permanenti o circolanti che contengano libri secondo i bisogni del popolo, libri che servano a ingentilire i costumi, a spargere semi di moralità e virtù, a divulgare scoperte della scienza che possano giovare all'industria e alle arti.

¹⁴⁹ V.GARELLI, *Delle biblioteche circolanti nei paesi rurali*, 1870, p. 28. *Delle Biblioteche popolari*, 1866, p. 5. Data l'evidenza di questo principio Garelli non ritiene opportuno spiegarlo.

¹⁵⁰ C. CANTU', *Carlambrogio*, 1857, p. 134

¹⁵¹ V.GARELLI, *Delle biblioteche circolanti nei paesi rurali*, 1870, p. 18.

Si può considerare ciò che già esiste, scrittori come Manzoni, Cantù, Pellico, Tommaseo e Azeglio non hanno avuto remore di scrivere qualcosa per il popolo, purtroppo ciò non è sufficiente; in Inghilterra ed in Francia coloro che sono letterati aspirano anche ad essere scrittori popolari e perciò storici, letterati e scienziati volgarizzano l'oggetto della loro materia in modo da essere compresi dal popolo, e non *“si elevano a considerazioni che siano superiori a quel grado di riflessione di cui il popolo è capace”*. I libri devono essere buoni ed utili, facili nella lingua e nello stile, nitidi per carattere tipografico e a buon mercato, il popolo legge ciò che più lo diverte e costa poco; ama il meraviglioso e il fantastico; generalmente, invece, le biblioteche presentano volumi a centinaia, ma che non possono essere letti dai contadini ed artigiani. Giovano molto all'incremento dei buoni studi, favoriscono il medico, il notaio e il maestro di latino; ma il popolo non è in grado di avvicinarsi a questo tipo di biblioteca.

In una biblioteca, detta popolare, si accoglievano opere di S. Agostino e di Vico; Garelli, lungi dal criticare o trascurare queste opere, ribadisce che *“se si cerca l'opportunità e la convenienza, non basta che una cosa sia bona in sé, perché si stimi tale: il bello, il buono e l'utile debbono formare un'equazione con le menti che gli hanno a percepire e a goderne”*.¹⁵²

Alcuni membri dell'*Associazione italiana per l'educazione del popolo* ebbero il mandato di preparare un elenco di volumi che servisse da modello per avviare una biblioteca ad uso dei maestri rurali.¹⁵³

L'elenco è diviso in cinque classi di libri:

- a) Lingua e lettere;
- b) Cultura morale e civile;
- c) Storia e geografia;
- d) Scienze naturali e rurali;
- e) Aritmetica e geometria.

Comprende testi come: la Grammatica Italiana, il Vocabolario metodico, I Promessi Sposi e la Divina Commedia, Pensieri morali e sull'Educazione del Tommaseo, la Bibbia, manuali di Geografia e di Storia, un Atlante, perfino un trattato del Lambruschini sul “Modo di custodire i bachi da seta”; i testi sul sistema metrico e sulle nozioni di Geometria.

¹⁵² V.GARELLI, *Delle biblioteche circolanti nei paesi rurali*, 1870, p. 33-36. *Delle Biblioteche popolari*, 1866, p. 12

¹⁵³ Questi membri erano: il Cav. Giuseppe Sacchi, Prof. Giuseppe Somasca, Dott. Gianmaria Maggi e Giorgio Giulini. L'elenco completo sarà presentato in appendice.

Garelli lamenta che non si parli di Cantù, da lui considerato lo scrittore più popolare d'Italia, soprattutto per quanto riguarda la categoria di “Lingua e lettere e cultura morale e civile”.

Nel comprendere i bisogni del popolo *occorre innanzitutto pensare alla sua educazione politica: “per questo è principalmente necessaria una conoscenza estesa dell'Italia [...] un libro che presenti in compendio una corografia generale, facile ed elementare del bel paese, divise per regioni, con un cenno sui prodotti naturali ed artificiali di ciascuna di esse”*.

Sarebbe utile soprattutto per i coscritti che incorporati promiscuamente nei reggimenti, senza badare ai luoghi di origine, sono poi trasportati da un capo all'altro della penisola; essi e le loro famiglie troverebbero in questi libri le descrizioni dei paesi in cui si trovano.

Utile sarebbe anche la conoscenza delle risorse per le quali si distinguono le varie regioni, potrebbe anche succedere che qualcuno che pensa di emigrare in America cambi idea e vada in Sardegna della quale conosce la produzione e qualche notizia sui suoi abitanti.

Intende togliere dai libri la storia e l'archeologia: giovano pochissimo al popolo che non ha tempo da perdere a filosofare (in questo senso si pone con il conte M. Leopardi).¹⁵⁴

C'è, però, un tipo di storia che piace e giova al popolo ed è quella inserita nella biografia di grandi uomini, come quella di Plutarco, con qualche digressione storica per narrare vicende e costumi dell'epoca in cui visse l'eroe e di cui si narra.

Per quanto riguarda le scienze e le arti esistono libri che si dicono popolari ma che sono solo triviali; fra tutte le scienze la sola che può chiamarsi tale è la morale, ma essa non è abbastanza tenuta in considerazione tanto che nei programmi per l'idoneità ad insegnare dei maestri è facoltativa.

Ci sarebbero a questo proposito dei libri molto semplici ed adatti “*all'intelligenza dei più*”: *Doveri degli uomini* di S. Pellico, *Buon senso e buon cuore* di C. Cantù; appartengono inoltre alla morale i codici, dal civile al penale, dal commerciale all'internazionale; *Dei delitti e delle pene* del Beccaria. Allo stesso modo sarebbe necessaria una operetta sull'urbanità o galateo per ingentilire il popolo minuto.

Anche la psicologia e l'antropologia possono entrare nei libri del popolo, nonostante siano scienze alte. Nell'opera del Rosmini: “*Il catechismo disposto secondo l'ordine delle idee*”, la prima parte

¹⁵⁴ V.GARELLI, *Delle biblioteche circolanti...*, p. 31; “Il conte Monaldo Leopardi, commentando i memorabili di F. Ottonieri, molto lo loda perchè non frequentava come Socrate, le botteghe de' calzolai, de' legnaioli, dei fabbri e degli altri simili; perchè stimava che se i fabbri e il legnaiuoli di Atene avevano tempo da spendere in filosofare, quelli di Nubiana, se avessero fatto altrettanto sarebbero morti di fame”.

parla degli elementi di una psicologia popolare; oppure l'opera di un medico americano: *“La casa dell'io”* in cui l'autore fa una similitudine tra il corpo umano e le parti architettoniche di una casa.

A Garelli piacque tanto questa idea che tentò un'opera analoga, *“studiando gli uffizi e le relazioni delle varie facoltà dell'anima umana ragguagliandoli a quelli che si osservano in una ben ordinata famiglia. Il disegno mi piace ancora oggidì, ma non mi bastò né il tempo né l'ingegno per colorirlo, e da questo fui convinto viemeglio che a dettare libri veramente popolari ci vogliono uomini che abbiano toccato la più alta e la più diletta vetta del monte della scienza, e di là possono con lo sguardo spaziare in più largo orizzonte, e vedere da quale parte si possa guadagnare una certa altezza anche da coloro che sono soliti camminare in piano”*.

Fra i generi letterari molto utili al popolo c'è la poesia e il dramma: *“Oh quanto andrebbe bene un florilegio poetico nel quale si raccogliessero le poesie che, giudicate secondo la semplicità del concetto e dell'espressione, paressero le migliori [...] qui la messe è copiosa assai, specialmente della lirica, che è la poesia per eccellenza popolare [...]. Del dramma non mi perito di asserire, asserire, appartenere esso propriamente al popolo, epperò interessarlo ogni qualvolta l'azione, il dialogo, gli affetti e le passioni sono attinti dalle condizioni essenziali dell'umanità”*.

Anche il romanzo è una specie di dramma *“sia esso storico o sia tutto favola”*. La letteratura conta moltissimi esemplari del primo genere mentre mancano romanzi del secondo; si potrebbe ovviare a questo traducendo in lingua italiana i buoni testi stranieri. Inoltre in Italia esistono in grande abbondanza i novellieri *“dai quali si potrebbero trarre alcuni volumi di squisitissimo gusto”* riformando e ammodernando ortografia e grammatica, sostituendo le parole vecchie con altre di uso corrente.

Per ultimo non si devono trascurare quelle forme di letteratura che sono proprie del popolo: i giornali e gli almanacchi; i primi sono abbondanti e non è il caso di parlarne, i secondi stanno più a lungo nelle mani del popolo ed hanno perciò un'azione meno effimera; un tempo erano disprezzati, ma il popolo li cercava avidamente; in essi si mettevano le profezie del tempo, le predizioni del lotto, vendendo così *“al volgo ignorante pochi e sicuri quattrini, la ingannatrice speranza di arricchire”*. Il libro almanacco ha un vantaggio: è portato sulle piazze, alle porte di casa, nelle campagne quindi può essere uno strumento benefico e potente di educazione popolare.

Nelle Norme il Garelli propone dei libri per gli adulti che li allettino e destino in loro l'amore per la lettura, in realtà c'è uno scopo più profondo ed è quello di educare i contadini all'amore per la terra, distoglierli dal desiderio di lasciarla per andare in città, considerata, per gli ingenui campagnuoli, luogo di vizi e di perdizione; creare dei lavoratori intelligenti, onesti, sobri e attivi che sappiano trovare nel lavoro il mezzo di sollevarsi dalla miseria, contribuendo al benessere della nazione;

soprattutto i tre libri considerati: *Le serate invernali* del Tecini; *Un curato di campagna* di C. Ravizza; *Carlambrogio di Montevicchio* di C. Cantù, mirano al medesimo scopo di insegnare la docilità e la rassegnazione affinché nessuno ambisca di uscire dal proprio stato.

I protagonisti dei tre libri considerati sono rispettivamente un capostipite di famiglia patriarcale, un curato di campagna e un venditore ambulante; tutti e tre sono estremamente tipizzati; modelli assolutamente positivi, forti moralmente e pieni di esperienza, non a caso sono anziani, si occupano di tutto e tutto fanno.

Il loro impegno va all'educazione dei bambini, alla correzione dei costumi di giovani e donne; dalla coltivazione della terra all'istituzione di forme di credito popolare; dalla gestione familiare che comprende anche l'igiene garantita dalla temperanza, all'istruzione.

La cultura per il popolo viene considerata in maniera diversa dai tre autori; per il Tecini i contadini non devono sapere troppo: *“Questa smania è un male ridicolo e insoffribile”*; per il Ravizza invece l'istruzione è necessaria perché: *“il contadino istruito non diffida del padrone, capisce che il benessere di questi è anche il suo, scrive e legge le lettere, le indicazioni stradali, legge la sera durante la veglia; si risveglia in lui il sentimento del bello”*.

Per Cesare Cantù il popolo non deve parlare di politica, per farlo occorre conoscerla a fondo ed essa è scienza troppo astratta e difficile per essere compresa; *“la sola politica per i contadini consiste nell’“amare la patria e il governo, vivere d'accordo e lavorare”*.

Questo contrariamente a quanto afferma il Garelli, che ritiene necessario come si vedrà, parlare di politica perché è uno dei modi di avere un'opinione pubblica giusta.

Per questi autori la vita del popolo è fatta di tanti doveri ed obblighi; non bisogna invidiare i ricchi, nonostante il loro portafoglio non possono comperare l'amicizia e l'amore; non concedersi svaghi che comportino una spesa come l'osteria e il gioco. Si deve essere coraggiosi, quel coraggio non dell'eroe ma dell'uomo comune che ogni giorno affronta la vita; assolve volentieri a tutti gli obblighi imposti dalle leggi come il pagamento delle tasse e la coscrizione militare; coltivare le terre cercando in ogni modo di migliorare la produzione. Un diritto è concesso ed è quella della piccola proprietà, il denaro va, però, messo al risparmio; si intende fare buon uso di “quella moneta” che andrebbe altrimenti spesa per cose non necessarie o addirittura cattive; esso dovrebbe garantire la sicurezza economica nei momenti di traversie particolari quali malattie, siccità, cattivi raccolti, carestie.

La provvidenza su cui bisogna fidarsi, non risolve i problemi, ma porge i mezzi, infatti il proverbio più conosciuto in tutto il Risorgimento è: *“Aiutati che il ciel t'aiuta”*. Tuttavia non viene

preso in considerazione il fatto che il contadino o l'operaio mal pagato possono risparmiare soltanto privandosi del necessario, non esiste superfluo, quindi l'arte degli scrittori deve colorire le privazioni per renderle sopportabili, con il miraggio di un piccolo benessere che potrebbe venire un giorno, forse, a compensare una vita di stenti.

I tre personaggi sono immuni da qualsiasi vizio o macchia e, in quanto tali, possono imporre un determinato atteggiamento, che è quello della speranza ma con totale rassegnazione, obbedienza a coloro che sanno, pena errori e sofferenza. Queste letture mirano a fare il buon cittadino rispettoso delle leggi, contento del proprio stato che non si può cambiare ma è suscettibile di miglioramento; dice il Cantù, che meglio di ogni altro esprime il concetto: *“La società è una piramide, le file in alto sono strette e non v'ha posto che per ben pochi, vi si accalcano, si sta male agiati, spesso uno borbotta l'altro e chi vuole arrivare dal basso arrischia di sfracellarsi. Giù de' piedi al contrario v'è posto per tutti, si hanno i gomiti sicuri, si può distendersi liberamente, chi più chi meno, secondo la corporatura di ciascuno”*. La ribellione a qualsiasi tipo di autorità, sia essa civile o quelle *“de' maggiori”*, considerate molto importanti o quella religiosa, che è meno rilevante per questi autori e per il Garelli, è considerata grave peccato.¹⁵⁵

A proposito della religione si può notare in questi autori una concezione tutta pratica allo stesso modo del Garelli: *“la religione sta tutta nella preghiera che salda la fede, rianima la speranza, mantiene la carità”* dice il Cantù; il Ravizza ipotizza un ideale clericale attivo, nessuna azione umana è estranea al suo curato che è pienamente inserito nel popolo e nella cultura popolare. Da notare nel Tecini l'adesione al concetto di educazione negativa di Rousseau, con il suo Uberto organizza situazioni e crea occasioni in modo che gli educandi, tutti coloro che gli sono vicini, siano costretti ad incontrarsi con certi problemi e determinate condizioni nel momento da lui voluto.

Importantissima è per Cantù la letteratura popolare che è arte difficile e *“Chi voglia veramente fare libri popolari, conviene proprio mettersi in mezzo a questo popolo; non figurarselo una bestia sciocca e sfrenata, tutta sensi e fantasia senza pur una presa di ragione [...] il popolo è fatto di gente operosa, buoni contadini, padri di famiglia, fedeli alla donna, amorevoli con i figliuoli, [...] il desiderio più grande è quello di trovare da lavorare”*. La scelta infelice delle parole mette a nudo la concezione paternalistica di questi autori, che qualche volta traspare anche in Garelli.

La letteratura popolare ha la funzione di parlare al popolo della sua educazione, persuadere efficacemente che un buon lavoratore vale più di un *“continuo ozioso”*. Evitare che il difetto di educazione esponga gli uomini deboli ed ignoranti alle seduzioni del vizio e ai gusti grossolani.

¹⁵⁵ V.GARELLI, *Norme pedagogiche e didattiche*, 1867, p. 29: Tecini, Arciprete e decano di Pergine, scrisse il libro nel 1839; Carlo Ravizza fu insegnante di filosofia al Liceo e il suo libro è del 1841, Cesare Cantù, molto noto come scrittore, è particolarmente caro al Garelli, il Carlabrogio uscì in più edizioni, la prima nel 1857

Serve soprattutto a correggere l'imprevidenza e lo scoraggiamento, a cercare risorse in se stessi più che sperare nella carità.

Si potrebbe tacciare questi autori di superficialità oltre che di paternalismo, "*filisteismo*" lo definisce la Bertoni Iovine, in tutti i racconti viene evitato accuratamente di parlare dell'estrema miseria dei contadini, le misure che dovrebbero servire a migliorare la situazione sono prese prescindendo dalla situazione reale, tutto questo perché si intende dirigere il popolo nel senso di farne ottimi cittadini utili alla società.

Va detto, però, che la filosofia spicciola contenuta nei proverbi "*Chi s'aiuta Dio l'aiuta*" e "*Chi si contenta gode*" costituiva la speranza quotidiana della povera gente, non era più un qualcosa di astratto e poteva dare una migliore coscienza di sé, si sostituiva alla passività della preghiera una migliore organizzazione economica. In altre parole l'appello a sentimenti di dignità poteva indurre il popolo ad uno sforzo spirituale qualche volta vittorioso. Quelle cause di miseria che potevano attribuirsi all'inerzia dell'ignoranza potevano essere rimosse: l'economia, la previdenza, l'oculatezza, la pulizia, la maggiore cura del proprio lavoro, la fierezza del contegno e soprattutto quel consiglio sempre ripetuto di istruirsi, di andare a scuola, di mandare a scuola i propri figli, contribuivano a creare non soltanto il tipo di lavoratore che meglio serviva alla nuova classe in lotta per il potere, ma anche quella fibra, quella capacità di resistenza, quella dignità, quella possibilità di comprensione e di lotta che erano necessari al popolo per iniziare le proprie conquiste.

Ritornando al discorso delle Biblioteche Garelli suggerisce di cominciare cercando nelle immense biblioteche esistenti, quei libri che "*per materia, dettato, edizione e prezzo*" possano dirsi veramente popolari, sarà un elenco piuttosto che un catalogo e non si deve temere che la lista sia troppo lunga. Il prof. Somasca dissente da questo e propone di cominciare con pochi libri buoni, la spesa sarebbe piccola e si rimanderebbe l'acquisto di libri "perfetti" quando, finalmente, la libreria scolastica sarà nel preventivo del comune. Garelli non è d'accordo, se si fa presto ma non proprio bene "*ci vorrà doppia fatica a ravvivare l'istituzione, guai se la prima scelta non fosse immune da censura, sarebbe motivo di screzio nelle opinioni e darebbe agevolmente origine ai partiti. Le biblioteche possono aggiungere uno scopo eminentemente nazionale giovando a quella uniformità di educazione politica che il Italia tuttora si desidera*".

Per formare l'elenco di libri adatti ad una biblioteca popolare potrebbero concorrere le maggiori accademie d'Italia, le quali, contribuendo in modo diretto all'educazione popolare, ringiovanirebbero ed avrebbero una vita più vigorosa di quella che stanno conducendo al momento.

La Crusca vedrebbe le opere di letteratura; quelle dei Georgofili opere di economia politica, domestica e rurale; la Reale di Napoli può giudicare su legislazione e morale; l'Istituto di Bologna

su Geografia; il Lombardo su libri storici e drammatici; le accademie di Torino e Modena su opere di Fisica e Matematica. Garelli avverte di non preoccuparsi se la materia appare pedestre e vile, l'accademia di Francia si occupò sempre delle azioni del popolo, anzi i suoi membri più illustri ne furono i relatori. Inoltre le Accademie non dovrebbero occuparsi della ricerca dei testi, ma solo dare il loro voto affermativo o negativo alle relazioni sui libri di uomini più vicini al popolo e perciò più consapevoli dei suoi bisogni, giudicando secondo l'arte e la scienza. Per il lavoro di ricerca si potrebbero istituire dei comitati risiedenti nei capoluoghi, raccoglierebbero le oblazioni dei comuni, delle provincie, delle società operaie, e dei privati, eleggerebbero i relatori, avrebbero per membri il prefetto e il sindaco e farebbero stampare i libri approvati.

Il Governo dovrebbe avere solo un' "ingerenza salutare e benefica che non dà ombra ad alcuno", inviando gratuitamente libri che si stampano nelle varie biblioteche, o esemplari di quelle leggi che si vogliono divulgare quanto più possibile, fare opera di persuasione presso i comuni .

Molto importante è la stampa dei libri, innanzitutto occorre badare alla correzione, il "lettore volgare" non è in grado di correggere gli errori tipografici; altrettanto importante è la scelta del carattere, il popolo specialmente quello di campagna ha la vista grossa e quindi i caratteri devono essere grandi, è bene che la carta sia forte e consistente per una maggiore durata del libro. Per la tipografia sarebbe bene affidare la stampa di questi testi popolari a istituti, senza fare concorrenza ai privati, i libri per primi da quegli uomini che ne hanno maggiormente bisogno. Il numero di volumi per edizione dovrebbe essere non meno di ventimila, per il grande smercio si potrebbe vendere a buon prezzo; non è necessario avere tanti testi, ciò sarebbe cagione di spese per i locali e gli scaffali in cui porli, per la necessaria manutenzione e per la custodia, meglio avere pochi libri ma buoni e in molti esemplari scelti dai direttori con intelligenza e previdenza, non dal caso e da donazioni.¹⁵⁶

Ancora una volta il Garelli si scaglia contro l'abitudine di chiedere qualcosa gratuitamente. *“Si smetta questo uso troppo umile del questuare ed elemosinare; che la elemosina si fa col superfluo e coll'inutile. La elemosina non ha mai favorito né il commercio, né l'industria; però da essa non sorgerà neppure la vera letteratura popolare presso di noi [...]. Il commercio non esordisce col ricercare doni, ma accontentandosi del minimo guadagno. La quantità dello smercio accumula i piccoli guadagni e forma le grandi somme [...]. Il contadino non apprezza se non quel che si paga. Perciò la gratuità della lettura sarebbe nella più parte dei casi un pessimo mezzo di assicurare il successo delle Biblioteche [...]. Avviene qui lo stesso che dicemmo dell'istruzione”.* Ma c'è anche una ragione morale di grande importanza; il contadino *“confonde sempre la gratuità con l'elemosina e siccome apprezza molto il valore del denaro, non vuole che si creda che non possa*

¹⁵⁶ V.GARELLI, *Biblioteche circolanti*, p. 47-49 – 50 e segg.

pagare". Questo potrebbe allontanarlo dal leggere; se invece paga anche una piccolissima somma vedrà nel prestito del libro uno scambio di servizi.¹⁵⁷

Come si usa per la scuola, dove non vengono messi insieme gli adulti e i fanciulli, lo stesso si deve fare per le biblioteche. Quelle per ragazzi sono necessarie perché il personale deve essere istruito nelle speciali e non facili esigenze che questo servizio richiede, inoltre deve stare in continua relazione con i giovani e far loro da guida; i volumi devono essere scelti con la massima cura, essere "dilettevoli e profittevoli". Come esempio l'autore ricorda che il "Robinson Crusoe" letto avidamente negli anni giovanili risvegliò in molti l'ammirazione per le imprese ardite e destò il desiderio, poi esaudito nell'età matura, di intraprendere lunghi viaggi e conoscere lontani paesi.

Dopo le biblioteche per ragazzi, sono oltremodo importanti quelle comunali che sarebbe bene fossero affidate ai maestri elementari. Dovrebbero essere circolanti con prestito dei libri e restituzione in determinate ore e giorni, servirebbero soprattutto ad integrare il lavoro scolastico che da solo non basta, l'elenco dei libri si può esporre nella casa comunale. Sarebbe opportuno studiare bene anche il momento giusto per l'inaugurazione della biblioteca che non dovrà coincidere con il periodo in cui fervono i lavori della campagna; l'occasione giusta può essere verso la fine di novembre, di domenica, dopo le funzioni sacre della parrocchia. *"S'inviti tutto il popolo ad assistere a questa solennità, e qui si presentino quei primi venti o trenta volumi che si hanno in pronto, se ne legga l'elenco, dicendo di ciascheduno quel tanto che valga a fare il popolo voglioso di leggerlo [...]. Guai se fin dal cominciamento si è freddi; il calore che deve dare la vita non verrà più"*.

Le biblioteche fioriranno se seguiranno passo passo le altre istituzioni educative che sono le scuole per i fanciulli, quelle serali e domenicali per gli adulti, offriranno al maestro la possibilità di accrescere la propria istruzione (difficilmente egli può accedere ai libri senza sacrificio); può concedere ai suoi alunni, come premio, quei libri che riterrà più convenienti.

Sarà aiutato da una Commissione che servirà a tutelare i diritti dei lettori e del Comune, inoltre si potrà trarre dal registro dei lettori e dei libri preziosi dati sui gusti e sulle preferenze, per la consegna dei libri è sufficiente un modulo semplice e uguale per tutte le biblioteche.

Vincenzo Garelli si augurava che i periodici pedagogici collaborassero alla discussione e alla diffusione delle biblioteche ma *"essi sono sempre intenti a preparare la pappa ai maestri, e non si danno alcun pensiero di tutto quello che non è analisi o logica o grammaticale. Seguitino essi la loro via; noi, più solleciti alla educazione popolare che non della scuola obbligatoria,*

¹⁵⁷ V.GARELLI, *Biblioteche circolanti*, p. 55; per la gratuità cfr. p.25-64-77, p. 64: *"...il contadino non apprezza se non quel che si paga"*.

*conchiuderemo che il Governo e i comuni non possono bastare a diffondere le istruzione e la civiltà; che è necessario il concorso delle associazioni private; ma che la forza migliore, quella che è civilizzatrice per eccellenza, è l'opera degli individui".*¹⁵⁸

¹⁵⁸ V.GARELLI, *Biblioteche circolanti*: p. 75, 78

7 UN ROMANZO DEL GARELLI “LA FORZA DELLA COSCIENZA”

Garelli si è cimentato nelle forma letteraria del romanzo; egli amava il Manzoni, era amico di Agostino Ruffini e gli piacevano i romanzi di suo fratello Giovanni tra cui “*Lorenzo Benoni e Dottor Antonio*”.

Però, non definiva questo tipo di lavoro “romanzo” ma solo storia o racconto, tale è il libro “*La forza della coscienza*” - *Storia di Policarpo Davvegni* scritto nel 1872, “*egli volle con la seduzione degli esempi tentare in pratica quell'educazione e quell'emendazione, il cui fenomeno complesso in dotti libri esponeva*”.

Su questo testo convergono in forma volgarizzata tutti i temi trattati nei testi per specialisti. Lo scopo dichiarato del racconto è: “*appagare quel pio desiderio che sente ogni anima buona, allorché vedendo il colpevole martoriato dalla pena che sconta dice: - Oh almeno questa potesse migliorarlo!*”. Il fine della pena è ribadito continuamente, il colpevole deve uscire dal carcere “rifatto, cittadino utile, esemplare”.¹⁵⁹

Ma oltre a questo fine proclamato, molti altri temi fanno capolino tra le righe e definiscono il pensiero di Garelli maturo. Una delle questioni affrontate da molti uomini di cultura dell'Ottocento è quella della posizione dell'uomo nella società, come già visto la linea prevalente è quella in cui ogni persona deve rimanere nel posto assegnatole per nascita, con ubbidienza e rassegnazione.

Garelli sembra oscillare tra l'elevazione delle classi sociali più povere e il timore per un loro eventuale sopravvento sulle classi borghesi.

Il merciaio che nel romanzo rappresenta l'opinione popolare sentenza: “*Il torto (per il reato commesso da Policarpo) non è del giovane, poveretto! ma di chi lo ha voluto staccare dalla posizione che gli conveniva. Il povero deve restare povero, tutt'al più rendere mano mano il suo stato più comodo [...]. Policarpo sarebbe stato un eccellente domestico, un onesto operaio: ma già suo padre aveva nel suo un piccolo un'ambizione sconfinata. Era galantuomo, ma aborrisce da tutto che lo potesse richiamare all'umiltà della sua professione [...] così [...] pose il figliuolo in mezzo alle tentazioni*”.¹⁶⁰

E quando Eleonora, la ragazza ricca, gli propone, attraverso il suo amico e avvocato, di sposarlo Policarpo ribatte: “*Vi direi le parole che voi aspettate da me, se io potessi ritornare quello che fui. Ma oramai io non appartengo più alla classe vostra. Io sono diventato un artigiano, e da questa condizione non posso più uscire, e non lo devo.*”

¹⁵⁹ V.GARELLI, *La forza della coscienza*, Introduzione

¹⁶⁰ V.GARELLI, *La forza...*, 21-341

In mezzo a gente più umile io ritrovai il compatimento di cui ho bisogno, mi compiaccio della benevolenza con cui sono accolto in mezzo a loro. Lasciai dall'un canto que' modi convenzionali che formano il distintivo delle classi più alte, e indossai l'abito di chi lavora, rendendomene famigliari le maniere. Qui i piaceri sono semplici, facile l'onestà e la virtù, ed io non potrei più rinunziare a questi beni”.

Policarpo era contabile di un banchiere, dopo essere uscito dal carcere prima della fine della pena per buona condotta, lavora in una tipografia; alla fine sposerà la ragazza però da queste nozze non trarrà nessun vantaggio, i privilegi deriveranno solo da se stesso.

7.1 Concezione della donna

Solo in poche occasioni Garelli si sofferma a parlare della donna ma bastano per comprendere la sua concezione del mondo femminile che non sfugge al contesto storico del pensiero corrente dell'Ottocento. *“Eleonora sortì da natura un ingegnino così ben temperato che nulla le nasce difficile e sarebbe davvero un peccato trascurarla. Non dico già che se ne abbia a fare una letterata. Oh questo no! Tale non è e tale non deve essere la vocazione della donna. Io vorrei solo coltivare quelle felici disposizioni di natura, che valgono a perfezionare l'essere suo [...]. Nello stesso tempo desidererei che in casa si occupasse della cultura dei fiori [...] intanto si divertirebbe istruendosi e rinforzerebbe il suo fisico per l'azione dell'aria viva e della luce, [...] la vita della donna presso di noi è troppo artificiale ed inerte, moto, aria e luce sono i primi alimenti e forse dalla copia di essi dipende la bontà del carattere”.*

La donna, che non vive una vita sociale, non è soggetta a tutte le passioni come l'uomo, ha un'unica passione che è l'amore in tutte le sue manifestazioni. Può essere corrompitrice o oppressa come accadeva nelle società antiche che non conoscevano il Vangelo e la verità cristiana.

La donna quindi non è necessaria un'istruzione da letterata, anzi può essere dannosa, per Garelli sembra perfino incapace di ragionare visto che si lascia guidare dall'unico sentimento dell'amore; le basta un po' di musica, forse un po' di disegno e le arti domestiche, le decisioni e le scelte che la riguardano vengono prese a prescindere dai suoi desideri e intenzioni. Nella passività in cui la donna è tenuta sta però una grande forza, Eleonora ha il desiderio di sposare Policarpo e alla fine ci riuscirà vincendo tutti gli ostacoli.¹⁶¹

¹⁶¹ V.GARELLI, *La forza...*, p. 97; *Della pena e dell'emenda...* p. 229; *Appunti di filosofia morale*, p. 235; *Delle biblioteche circolanti*, p. 15, *“l'istruzione deve essere universale per cui deve essere partecipe anche la donna che è la prima dispensatrice dell'alimento al corpo e della parola intellettuale ai figli”*

7.2 Direttore del carcere e Cappellano

Garelli mette queste due figure a confronto: Il Direttore Generale rappresenta un modello assolutamente positivo: *“è al livello dei tempi e delle nuove dottrine [...] si può dire che egli vive la vita del carcere, come il giardiniere la vita de' fiori che coltiva”*. Giudica i carcerati al loro arrivo secondo un'intuizione che è al pari dell'ipotesi per gli scienziati; la sua costante preoccupazione è di scoprire sotto il delitto l'indole buona del carcerato per fare in modo *“che l'arte non distrugga gli effetti benefici che la natura ha prodotto”*. Egli ha assunto in pieno il compito di rieducare il colpevole, è lui che controlla dall'alba fino a tarda notte i carcerati. Anche fisicamente è rappresentato come un anziano con i capelli bianchi e lo sguardo severo da cui però spira una bontà innata.

Il Cappellano invece è tutto l'opposto: *“Questi era un prete di buona età, di migliore volere e di ottimo cuore; il quale riusciva eccellentemente in tutto ciò che si riferiva al ministero sacerdotale, ma non era guari tagliato ad altri uffici, che richiedessero un po' di scaltrezza, non dico eguale, ma che si approssimasse a quella de' birbi che aveva a dirigere. Anzi, sotto questo aspetto era un dabben uomo, e i prigionieri o lo sapevano o lo indovinavano. Buon per lui che era ossequiente ai consigli del Direttore, che era avveduto per due!”*.

È quindi importante che anche il clero si sottometta, salvo quanto riguarda gli uffici propri dell'essere sacerdote, all'autorità civile e a questa demandato il compito di educare, istruire, risollevarli gli uomini in carcere, al punto che è il Direttore che dice al Cappellano: *“Guardatevi dall'infastidirlo (Policarpo); la religione è come una medicina presa per forza fa più male che bene; date tempo e state sicuro che verrà anch'egli [...]. E' sempre a preferirsi uno scettico che sragiona ad un ignorante che non è capace di pensare. Chi può discorrere con la propria coscienza ha una buona guida ed un ottimo maestro”*.¹⁶²

Ne consegue che Garelli è contrario ai mezzi che possono indurre certe scelte come l'entrare in convento senza vocazione; un personaggio del romanzo, Eugenia, che è la figlia di un carcerato morto quasi in santità, un notaio che molto ha fatto con il suo esempio per Policarpo, è stata accolta, data la situazione del padre, nel monastero di S. Cecilia; qui le suore tentano in ogni modo di indurre la bambina, poi ragazza, a farsi suora, C'è carenza di vocazioni e tutte le *“religioni muovevano questo lagno”*. Non è per l'autore una semplice avversione, descrive minuziosamente gli

¹⁶² V.GARELLI, *La forza...*, p. 155, *Della pena...*, p. 130,133. “Il nostro clero vive troppo tempo fuori dal mondo, e bene spesso perde il senso del movimento sociale e guarda solo alle tradizioni del passato, egli comprende il cristianesimo ma non lo sa spiegare”.

intrighi delle suore e la situazione della ragazza che viene sempre più isolata al fine di impedire che la “vocazione” venga inquinata da fatti esterni.

Policarpo, che è stato eletto tutore dal padre della ragazza, deve ricorrere a delle autorità superiori per parlarle e poi toglierla dal monastero. Nemmeno per un istante viene presa in considerazione l'idea che la ragazza si faccia suora, anzi viene destinata immediatamente al matrimonio con il carcerato che si è redento insieme a Policarpo.¹⁶³

La figura che campeggia importante nel romanzo è quella del carcerato che, riscattato, muore di tisi dopo aver lasciato un testamento morale alla figlia. *Questo contiene alcune massime di vita che definiscono il pensiero di Garelli. “Il primo onore e il verace decoro non istà negli esteriori ornamenti, ma nell'onestà e nella giustizia [...] sia benedetta la voce della coscienza che ti prepara a conoscer la giustizia della pena [...]”. Essenziale è il controllo delle passioni, sull'amore deve vigilare la ragione che è la sola “[...] capace di guardare come le cose stanno e non per quello che contentano l'istinto, [...]” e ancora rivolto alle donne: “[...] felice colei che sa contenere l'amore entro il confine dell'affetto e sa reprimere gli impeti della passione [...]. Ordina i tuoi affetti perché l'ordine è il primo elemento del bello e del buono”.*

Ma soprattutto Garelli pone il principio del sacrificio e della rassegnazione. *“La vita non è un trastullo, ma un'opera faticosa che vuole essere mandata a termine a forza di dolore e sacrifici, è un carcere più o meno penitenziario [...]. Al di sopra della vita dei sensi vi ha una vita dello spirito, della quale si presentano i sublimi piaceri mano a mano che si vanno allentando i vincoli che ci legano alla terra [...]. La felicità sta in noi, e ciascuno è artefice della propria”.*¹⁶⁴

Sono questi i principi che Policarpo farà propri e che gli permetteranno, una volta uscito dal carcere, di condurre una vita retta e proba.

Successivamente l'autore affronta il problema religioso in un modo suo tipico che deriva dalla necessità di operare praticamente e in assoluta concretezza; egli è profondamente credente ma rifiuta una fede formale al di fuori del sentimento.¹⁶⁵

“Chi per essere filosofo non abbia abdicato ad essere uomo, legga il dialogo del Cardinal Federico coll'Innominato, e capirà che altri può sentire Dio nel proprio cuore, vederne gli evidentissimi affetti negli altri, sperimentarne eziandio le infinite dolcezze in sé medesimo [...] la è una cosa che si appartiene al sentimento [...] la fede dà quella forza che la ragione non ha e

¹⁶³ V.GARELLI, *La forza...*, p. 252 e segg.

¹⁶⁴ V.GARELLI, *La forza...*, p. 196

¹⁶⁵ L'autore, con la sua fedeltà all'autorità civile, è uomo del tempo in cui accadono avvenimenti epocali: l'annessione dello stato pontificio, la contrapposizione stato-chiesa, il clima positivistico con la nuova morale caratterizzata da valori di attivismo ed energia

*consola con speranze ineffabili [...] io preferirei quella fede plebea che non si sgomenta dei fenomeni magnetici, e sta tranquilla al suo tavolino senza tremare che gli abbia a saltare il ticchio d'andarsene per mutare di sito o padrone; [...] e credo che altri farebbe com'io faccio ed andrebbe dal Credo in Dio, giù fino alla risurrezione dei morti e alla vita eterna”*¹⁶⁶

Esiste un'opinione, quasi generale, per la quale si ritiene che il fine dell'attività umana sia l'accumulo di ricchezza, è proprio questa falsa concezione che condurrà Policarpo in carcere; *“Cominciò a dubitare d'una massima che egli al pare di altri teneva per inconcussa, che cioè la ricchezza debba essere il fine dell'umana attività, e tutte le rimanenti cose non altro che semplici mezzi conducenti a questo fine. Secondo lui, e secondo la corrente presso che universale opinione, il mondo era un vasto mercato sotto il governo delle leggi della massima concorrenza e dell'assoluto libero scambio [...]. Fin qui mi è parsa una giusta e ragionevole teoria quella che fa dell'interesse l'unica molla dell'operare umano, ma ora mi avveggo essere questa una speciosa invenzione di coloro, che volendo coprire la propria viltà e l'egoismo, cercano d'aggiustare alle spalle dell'intera umanità il mantello d'una supposta legge, studiandosi di persuadere che le turpi e miserevoli cose che si compiono da loro, avvengono né più né meno nell'animo di tutti gli altri [...]. Al di sopra e al di fuori dell'utile vi deve essere qualche altra cosa capace di mettere in moto l'umana attività [...]. Egli aveva giovato altrui senza ombra d' interesse proprio, per propria esperienza aveva provato la celestiale voluttà del beneficiare”*.

Uno stimolo, quindi, per l'operare umano molto più importante del raggiungimento della ricchezza può essere la carità nelle sue varie manifestazioni e l'aiuto disinteressato prestato agli altri

Per Garelli è essenziale la conoscenza delle notizie per avere una opinione pubblica orientata nel modo giusto, che è quello dettato dall'autorità civile retta e legittima.¹⁶⁷

A Policarpo viene affidata durante la sua detenzione la correzione di un periodico stampato nella tipografia del carcere, questo era nato in seguito alla riforma del '47 e dello statuto del '48, dopo l'istituzione di circoli politici si vollero dei giornali che facessero conoscere quanto fatto; la direzione era affidata ad un avvocato, un medico ed un maestro, usciva una volta alla settimana e doveva trattare soprattutto di politica, poi di interessi locali ed infine di progressi delle scienze e delle lettere. Il vantaggio che questo periodico, *“per sé tronfio”*, porta nel carcere è di far conoscere all'interno gli avvenimenti che si susseguono.

L'autore non sopporta che *“un giornale di provincia, il quale tira il fiato una volta per settimana ed ha una voce che non si sente ad un passo di distanza, si volesse intromettere nelle questioni*

¹⁶⁶ V.GARELLI, *La forza...*, p. 272

¹⁶⁷ V.GARELLI, *La forza...*, p. 88, 215 e segg.

europee [...] i giornali si occupano della politica di Guizot e delle leggi di Peel, e cominciavano a circolare alcuni di quegli aneddoti così nuovi ed insoliti di quel miracolo di Papa che fu nei suoi primordi, il Papa Pio IX. De' fatti interni dello stato nulla o quasi si diceva, essendo massima del governo d'allora, che i sudditi nulla avessero a sapere degli affari dello stato per i quali dovevano bastare le autorità costituite".¹⁶⁸

Da questo si può constatare che il diritto dell'informazione non è questione solo dei giorni nostri, ma è particolarmente sentito in ogni tempo per avere un'opinione pubblica critica e in grado di prendere decisioni.

Ma il tema che più sta a cuore a Garelli, sempre presente nei suoi scritti, è quello dell'emendazione dell'uomo che ha sbagliato. Coloro che operano per la riabilitazione del colpevole devono tenere in considerazione delle regole etiche ben precise; innanzitutto seguire la via del cuore, "...per purgare la mente dagli errori [...] essa (via) procede con movimento perenne, persistendo ne' suoi affetti; le sue scale sono solide naturali, le stesse in tutti gli uomini [...] (la via della mente) [...] va a sbalzi e saltellando di cosa in cosa o cammina sopra le scale posticce [...] il cuore non opera come forza intermittente, ma continua e ti dà l'immagine della goccia che a forza di cadere sul macigno lo perfora".¹⁶⁹

Un altro principio sempre valido, ispirato alla massima tolleranza e che investe tutta la personalità di Garelli, è quello di non ergersi a giudice supremo sugli altri. L'avvocato che difende Policarpo quando pronuncia la sua arringa davanti alla giuria dice: "Voi non siete i vindici dell'offesa società, quasi ministri di una bassa vendetta, sebbene i restauratori dell'ordine sociale mercé la emendazione dell'individuo [...] non è tanto il guasto sociale cui vuoi con la pena recare risarcimento, ma riparare al guasto morale del colpevole [...] la sua emendazione e la pubblica esemplarità nel che sta il fine supremo della penalità".

Attraverso la figura di quattro carcerati delinea le varie forme della natura umana per la quale si commettono certi tipi di delitti e per la quale il reo si emenda o meno.

Il primo è Policarpo che è di tempra morale forte, ha avuto buoni insegnamenti, crede troppo nella ragione per cui rifiuta la fede, da lui considerata superstizione, il suo reato è occasionale (ha falsificato delle cambiali), ma è stato spinto a ciò dalla cattive compagnie; dovrà restare solo con la sua coscienza finché questa, con la sua forza, lo porterà alla conversione; per lui il direttore dovrà fare un lavoro molto intenso, ma la redenzione sarà piena.

¹⁶⁸ V.GARELLI, *La forza...*, p. 242 e 226

¹⁶⁹ V.GARELLI, *La forza...*, p. 103-113

Il secondo carcerato è un giovane di neppure vent'anni, senza scarpe e con i vestiti laceri, egli è un "gettatello" abbandonato dai genitori, è stato per un po' allevato da una buona donna poi morta, costretto a fare il contrabbandiere ha ferito dei doganieri, ma non ha coscienza del proprio delitto, è ignorante ma buono; avrà una parte importante nella conversione di Policarpo per la sua amicizia e per la sua fedeltà, darà al suo amico la possibilità di istruirlo e di fare "un'opera buona". Niente di più facile della sua redenzione.

Un terzo tipo di carcerato è un recidivo che durante il viaggio, con canti di cattivo gusto, scherza sulla propria condizione. E' un borsaiolo che inganna l'ingenuo cappellano fingendo di pregare mentre in realtà impreca. Non inganna il direttore del carcere che annota: "cattivo arnese non si uscirà a nulla di bene". Infatti, nell'evolversi della storia, il cattivo tenterà l'evasione, ferirà e verrà ferito, ma anche ben punito.

L'ultimo tipo di colpevole è il peggiore, uomo di mezza età, di condizione agiata, sufficiente per vivere nell'ozio e troppo ignorante per unirsi ai signori; consuma la sua vita nella noia e nella libidine, peccato questo che il direttore considera il più grave, "Per questi la è spedita e inutile ogni opera ed ogni sforzo; [...] se potessi credere che vi abbiano dei viventi senz'anima, direi che costui ne è uno," la natura di tale uomo è floscia, non resistente, non elastica; incapace di qualsiasi attività e quindi non emendabile.

Per Garelli, quindi, la natura dà una prima direzione al comportamento umano, ma questo, a sua volta, è plasmato dall'ambiente, dalla società che può favorire o contrastare il sano evolversi di un individuo, tanto è vero che se si lascia troppo spazio all'isolamento come mezzo di correzione, ci sarà un danno grave soprattutto per quelle persone che non sono abituate a pensare. È a conoscenza della frenologia, la disciplina ideata dal tedesco Gall per cui ogni funzione psichica avrebbe una localizzazione cerebrale specifica, ed è sufficiente un controllo del cranio per comprendere quale sarà lo sviluppo psichico di un individuo: "Secondo l'opinione de' frenologi, cotesti miserabili sono tali per cagione de' bernoccoli del loro cranio, pe' quali essi sono necessariamente quello che sono, né più né meno. Affé che credo anch'io che certi bernoccoli vi siano, o qualche cosa che loro somigli; ma chiedere si potrebbe se sono primigenii, spontanei, evveramente acquisiti ed artificiosi, cioè effetto e non causa delle azioni".¹⁷⁰

Questo romanzo non è quello che si definisce letterariamente un buono o grande scritto; la trama è modesta, l'argomento piuttosto banale. E' persistente, come in altri autori dell'Ottocento, il timore che una trama troppo interessante svii il lettore da quello che è il fine educativo dello scritto che risulta più didascalico che narrativo; c'è tutta l'esaltazione di temi già visti nel Manzoni e nel Cantù

¹⁷⁰ V.GARELLI, *La forza...*, p. 212

quali: le virtù familiari, l'importanza della campagna come luogo di rigenerazione contrapposto alla città, il valore del lavoro come riscatto.¹⁷¹

Peyron dice che il romanzo ebbe un grande successo, ma obietta anche: “[...] *le finzioni di un moralista debbono di necessità essere così severe, che niuna grande impressione può derivarne. Per altra parte i documenti morali, scopo precipuo del libro, dispersi in una lunga narrazione smettono di loro forza. Per siffatte cagioni io penso ed altri così meco pensano che gli scritti morali, pubblicati dall'autore sotto spoglie romantiche, siano commendevolissimi per l'intenzione e lo stile, ma dal lato letterario riescano alquanto imperfetti. La forma, quale mezzo, sembra piuttosto ritardare che giovare lo scopo, e, se non m'inganno, gli scritti né dilettono né istruiscono così come avrebbe voluto l'autore*”.¹⁷²

¹⁷¹ Per esempio Cesare Cantù, *Il portafoglio di un operaio*, 1871

¹⁷² B. PEYRON, *Atti...* p. 240

8 VALUTAZIONI CONCLUSIVE SULLA FIGURA DEL GARELLI

Dopo avere delineato i vari aspetti dell'opera di Vincenzo Garelli appare opportuno valutare, concludendo, la sua personalità come pedagogo e come riformatore in campo scolastico. Troviamo un riconoscimento importante per la sua attività nel campo dell'istruzione degli adulti in I. Picco che lo pone a confronto con un altro più grande e conosciuto autore: Vincenzo Troya.¹⁷³

L'autrice parte dalla circolare ministeriale di Fava del 1849 in cui veniva messo in evidenza il problema della mancata istruzione delle classi meno abbienti, l'importanza di porre fondamenti didattici per un insegnamento efficace, la conoscenza da parte degli adulti delle grandi verità religiose, politiche e morali. Il tutto finalizzato alla conquista della dignità nazionale e della cultura per le quali gli italiani avevano già detenuto il primato su altre nazioni.¹⁷⁴

In particolare si doveva evitare un'istruzione semplicemente strumentale che si poneva come una "mezza cultura" lasciando il popolo in balia di esaltati e sfruttatori; l'imparare a leggere e scrivere doveva significare comprensione di testi e capacità di esprimersi; in aritmetica era estremamente necessaria la piena conoscenza del sistema metrico decimale data la sua imminente introduzione.

Fava non trascurava neppure altre attività quali il canto e, nel secondo grado di insegnamento, la storia, l'educazione civica e la geografia.

Dovevano passare quindici anni per trovare una continuità di intenti tra la circolare del Fava e gli scritti di Garelli e Troya. I due studiosi tendevano alla medesima finalità: l'istruzione dell'adulto, non fine a se stessa ma volta a risollevarlo gradatamente il popolo per condurlo alla coscienza di sé e del proprio valore.

Diversa è invece la concezione dell'adulto: per il Garelli esso non andava trattato come un bambino perché l'infanzia è caratterizzata dalla curiosità e dalla mobilità, mentre l'età adulta possiede volontà e interesse pratico; inoltre l'apprendimento avviene per associazione di percezioni. Oltre a ciò l'adulto non ha fiducia nelle proprie capacità e se non avverte un profitto immediato abbandonerà presto la scuola scoraggiato. Quindi avverte che si devono usare strumenti e trattamenti diversi nei due tipi di scuola, partire da ciò che l'adulto già sa e procedere dal noto all'ignoto, dal facile al difficile. E' necessario quindi partire dal numero che è conosciuto molto bene dall'adulto, non è cosa

¹⁷³ I.PICCO, *La scuola nel risorgimento*, 1961, cfr.p. 179 e VIII capitolo; V.TROYA, *Istruzione pratica sul modo di stabilire e ordinare scuole per adulti, specialmente nei comuni rurali*, Genova, 1866, in I.PICCO, *La scuola...*, p. 230. Guida pratica o manuale d'istruzione primaria, Genova, 1861, Libro di letture ad uso delle scuole elementari, Genova, 1855, in I.PICCO, *La scuola...*, p. 230.

¹⁷⁴ Circolare Ministeriale del Regio Ispettorato Generale delle scuole di metodo ed elementari. Torino, 10 marzo 1849, in Collezione Celerifera, da p. 285 a p. 289.

astratta, è disposto in serie ordinata; le lettere, invece, oltre ad avere più abbondanza di segni che generano confusione, inizialmente sono vaghe ed incerte per l'adulto analfabeta.

La classificazione degli alunni viene fatta da Garelli secondo l'età, a parità di informazioni possedute dall'illetterato. Troya opera con principi didattici diversi. Parte dal presupposto che l'adulto vuole leggere, vuole riconoscere nel segno sulla lavagna quella parola che egli usa di continuo, per cui dà la precedenza alle parole ricercandole nei nomi degli scolari stessi e dividendole in sillabe.

Classifica i suoi alunni in base al grado di istruzione strumentale che già possiedono. Non vede nessuna sostanziale differenza tra una scuola per adulti e quella per bambini, perciò gli strumenti (tra cui abecedari e sillabari) e i metodi sono gli stessi.

Nonostante la divergenza su questioni didattiche i due pedagogisti sono d'accordo nel riconoscere al loro metodo un carattere indicativo, non determinante, onde spetterà poi al maestro orientarsi ed adeguarsi alla situazione reale in cui si muove e in questo senso gli viene attribuita una propria responsabilità, quasi la coscienza della propria dignità professionale.

E' possibile rilevare nella personalità del Garelli alcuni tratti estremamente attuali, alcuni principi che suscitano dibattiti anche ai nostri giorni.

Tra questi il concetto di "*persona*" che non deve mai essere mezzo ma solo fine, e dalla quale scaturiscono i concetti di libertà, libero arbitrio e necessità, i diritti ed i doveri dell'uomo.

Tratta ampiamente di educazione che è "*migliorare l'essere che si cerca di educare [...] ma questo immegliarsi sia effetto non tanto dell'opera nostra quanto della interna e nativa facoltà dell'essere che si educa, la cui attività è finora potenziale, latente, ed attende uno stimolo che valga a tradurla in atto. Laonde vi hanno due specie di miglioramenti: gli uni cioè sono ricevuti senza veruna cooperazione dell'essere che li riceve; gli altri sono quelli a cui partecipa, cooperando, l'essere stesso. Questi ultimi soltanto appartengono all'opera educativa*".¹⁷⁵

Non sarebbe neppure necessario far notare che le moderne teoria educative parlano di stimoli per tradurre in atto tutte le potenzialità dell'educando. L'educazione del fanciullo comporta la conoscenza delle caratteristiche proprie di questa età, della quale già si è parlato, per cui l'educazione deve essere, allo stesso tempo, fisica, intellettuale, morale. Non si può essere dogmatici in educazione, ma disponibili continuamente ad adattare il proprio comportamento alle circostanze, all'ambiente e alle persone.

¹⁷⁵ V.GARELLI, *La forza della coscienza*, 1872

Il campo dove Garelli esprime il meglio di se stesso, dove dimostra grande umanità e tolleranza è quello della pedagogia emendatrice; il fine della pena è la completa riabilitazione dell'uomo colpevole per restituirlo alla società affinché possa esserle d'aiuto.

I mezzi e gli uomini devono essere scelti accuratamente, occorre rinnovare le strutture carcerarie scegliendo i luoghi sani, come le isole, per le colonie penali.

Importantissima è, soprattutto per i giovani, la prevenzione mediante l'istruzione, affinché la legge non punisca prima di illuminare, e il lavoro diventi riscatto e potente mezzo di redenzione.

Accanto a questi aspetti positivi il Garelli presenta anche aspetti negativi che si possono anche attribuire all'ambiente e al periodo storico, il Risorgimento, in cui egli è vissuto.

Come si è visto ha una concezione paternalistica, e un po' ingenua, dell'uomo; questi non può cambiare il proprio stato, deve stare nel posto assegnatogli con rassegnazione, può solo cercare di migliorarlo attraverso il lavoro, il risparmio e l'obbedienza.

Si occupa pochissimo dell'educazione e dell'istruzione della donna; pur affermando, in linea di principio, che è necessario provvedere alla sua istruzione, ritiene che essa non debba essere letterata, può soltanto conoscere ciò che riguarda il buon andamento della casa, i lavori femminili e l'educazione dei figli piccoli. Questo perché essa non vive nel sociale, non è sottoposta a tutte le passioni cui è soggetto l'uomo; l'unica è l'amore in tutte le sue manifestazioni per il quale sbaglia ma anche si redime.

Nell'evoluzione come scrittore si può rilevare in Garelli, oltre alla grande erudizione, un graduale passaggio dai temi filosofici dell'età giovanile, ai temi pedagogici e sull'istruzione dell'età matura; si dedicherà infine, completamente alle problematiche connesse al lavoro dei contadini passando disinvoltamente dai libri, necessari per questo ceto, alla conduzione dei lavori agricoli veri e propri. Descrive infatti minuziosamente come tenere le stalle, il pollaio, i vari tipi e modi di culture fino a stabilire norme igieniche particolari come l'uso e la pulizia della biancheria.

Le ultime opere di Garelli sono romanzi, letterariamente poco importanti ma che raccolgono tutto il suo pensiero ed evidenziano i problemi del popolo troppo spesso ignorato nelle grandi opere storico-filosofiche. Lo stile è semplice, non si incontrano difficoltà nel leggere i testi, tutti contraddistinti, anche quelli filosofici, da una forma chiara, immediata, senza involuzioni o artifici letterari.

Notevole è la sua fedeltà allo Stato, per lui l'autorità civile viene prima di ogni altra; ferma è l'opposizione ad una Chiesa che non ammette l'accesso all'istruzione del popolo minuto.

In tutte le sue opere si avverte l'umiltà e la modestia personale oltre ad un grande ottimismo e fiducia nell'uomo e nelle sue possibilità. Il grande amore che dimostra per l'istruzione e per l'educazione, l'instancabile opera a favore della scuola popolare lo pongono tra i grandi dell'Ottocento.

APPENDICE

a. Lorenzo Valerio

Lorenzo Valerio Senatore del Regno d'Italia, nella VIII Legislatura, Gruppo parlamentare della Sinistra (Torino, 23 novembre 1810 – Messina, 26 agosto 1865).

Filantropo laico, organizzatore di cultura e uomo politico liberale, fondò e diresse il periodico "Letture popolari" (1836), che ebbe tanta influenza nel diffondere le idee liberali e democratiche presso i giovani della piccola e media borghesia piemontese, l'Associazione Agraria (dove si impose a Camillo Benso conte di Cavour) e la Società degli Asili infantili di Torino.

Nel 1842 promosse ad Agliè la nascita di uno dei primi asili infantili e di un convitto per le donne del setificio. In seguito fondò e diresse l'influente quotidiano politico *La Concordia* e poi il quotidiano *Il Diritto*.

Fu, in contrasto spesso durissimo col Cavour, il capo dell'opposizione (liberal-democratica, diremmo oggi) nel Parlamento subalpino per molte legislature, assertore di un sanguigno liberalismo democratico o "di sinistra" che, durissimo contro i clericali, i privilegi della Chiesa, l'Austria e gli altri stati assolutistici che tenevano l'Italia sotto il loro controllo e impedivano l'Unità della nazione metteva però insieme libertà e giustizia sociale.

Insomma, lo si potrebbe definire un liberalismo severo, ma intriso di elementi solidaristici e popolari. Era favorevole, infatti, alle imposte progressive su redditi e rendite; diversamente dal Cavour, che però da parte sua per finanziare gli investimenti statali e le riforme aveva alzato le tasse proprio alla ricca borghesia delle professioni che lo votava e alla aristocrazia da cui proveniva.

Eppure, Valerio e la sinistra appoggiarono stranamente l'incostante e troppo moderato re Carlo Alberto, curiosamente più vicino a lui che al Cavour. Perciò, sia Giuseppe Mazzini (e i circoli repubblicani di Genova), sia Cavour, per opposti motivi lo criticavano, in quanto si illudeva di «...circondare la monarchia di istituzioni repubblicane», o addirittura di «...fare la rivoluzione con un re», come diceva Mazzini. A sua volta, giudicò sempre severamente Mazzini e i suoi continui e inconcludenti tentativi insurrezionali che mandavano allo sbaraglio tanti giovani e rafforzavano la reazione degli stati assolutistici, preferendogli di gran lunga Giuseppe Garibaldi. E infatti il Valerio fu il parlamentare di riferimento per il generale nizzardo

In seguito, quando Cavour fu ministro nel governo liberal-conservatore di Massimo d'Azeglio, e poi Presidente del Consiglio dei ministri con un programma di centro aperto alla sinistra moderata,

Valerio lo appoggiò spesso, pur conservando l'intransigenza morale e lo spirito critico per i quali era conosciuto e apprezzato.

Avversario implacabile, ma anche amico di Cavour, col quale si unì nel famoso “Connubio” tra lo schieramento di centro moderato e quello sinistro o liberal-democratico del Parlamento Cisalpino (“Centro-sinistro” si chiamò l'alleanza) che dette lo slancio risolutivo all'Unità d'Italia e alla fondazione del nuovo Stato unitario, Valerio ebbe con Cavour un fitto scambio di lettere. In una di queste Cavour tiene a sottolineare la differenza politica col Valerio firmandosi con amichevole ironia «*Suo devotissimo avversario, C. Cavour*» (31 dicembre 1859). In un'altra lettera (10 marzo 1859) Cavour prende le distanze dalle opinioni del combattivo e impulsivo Valerio a proposito di rivoluzioni: «*Non si deve respingere l'elemento insurrezionale, o, se meglio le piace, rivoluzionario, ma non si può somministrare in dosi troppo forti, sia a ragione dell'Europa, sia del proprio Paese, che non ha stomaco fatto per digerirlo, se non moderatamente*» (Carteggio Cavour-Valerio, in Biblioteca Storica della Provincia di Torino).

Fu eletto deputato fin dalla VIII legislatura del Regno d'Italia (la prima dopo l'Unità d'Italia). Nominato da re Vittorio Emanuele II governatore della provincia di Como, fu poi governatore straordinario delle Marche subito dopo l'Unità d'Italia, durante tale periodo stimolò la nascita di vari istituti educativi, come l'Istituto di Belle Arti delle Marche e l'Asilo d'Infanzia (che sarà intitolato a lui) in Urbino. Infine divenne senatore del Regno e prefetto di Messina, città nella quale morì colpito da malattia.

Nella sua casa torinese, dove si teneva un affollato salotto di intellettuali e patrioti liberali, era stato fatto conoscere per la prima volta e musicato da Michele Novaro l'Inno di Mameli, i cui versi erano stati scritti nel 1847 dal giovane patriota Goffredo Mameli.

(Cfr. Nota 64)

- *L'abile e misurato gioco del Valerio fece sì che questo periodico, da lui fondato nel 1836, non fosse immediatamente soppresso. Nel numero del 17 giugno 1837 è posta questa frase: “La natura avendo fatto il mondo egualmente per tutti sel vede spartito fra pochi”; il 12 agosto successivo è rivolta invece una esortazione ai poveri perché non invidino i ricchi. Sono presenti nel giornale tutti i motivi della letteratura educativa popolare; i proverbi: “Chi s'aiuta il ciel l'aiuta”, per esortare al risparmio e propagandare le casse; l'amore per l'ordine: “Povertà ben ordinata è gran ricchezza”; la rassegnazione ai sacrifici. Ma, non appena il giornale esce dai binari consueti e dal tono conciliante, interviene decisamente la censura che sopprime il numero del 7 aprile 1838: qui si denunciava la grave situazione dei poveri di fronte ai ricchi. Lorenzo Valerio, ritornando ai temi consentiti, riesce a mandare avanti le pubblicazioni, tra questi il richiamo alla Provvidenza e un*

appello a coloro che scrivono per il popolo perché insegnino la soggezione alle autorità. Tutto il giornale, però, indica chiaramente l'intenzione di denuncia di una situazione reale intollerabile. In risposta alla diatriba lanciata contro la classe lavoratrice il giornale conclude: "Il povero ama l'osteria perché non ha una vera casa, perché la sua famiglia gli è cagione di pena e mai di gioia, è imprevidente perché la sua fatica non gli consentirà mai di liberarsi dalla miseria". Il numero del 23 gennaio 1841 che portava questa sentenza: "la soluzione dei problemi sociali deve muovere dalle masse e non ricercarsi nei soliti fatti particolari nelle caste esclusive e fuori dal grande elemento popolare", gli valse la soppressione del giornale. L'anno seguente ottenne di ricominciare le pubblicazioni con il titolo; "Lecture di famiglia", indicatore di una posizione più tradizionale. Era il 5 maggio 1842, già il 25 un decreto governativo condannava il giornale per sempre.

b. Didattica dell'educatore primario

La didattica dell'Educatore primario rifletteva quella in atto nelle scuole piemontesi, in parte ancora attardate sul metodo normale, senza quell'assiduo approfondimento dei principi dell'educazione e del fondamento del metodo che aveva caratterizzato la "Guida dell'educatore".

Al termine del secondo anno, l' "Educatore primario" abbreviò la sua testata in quella di "Educatore", denominazione meglio rispondente alla sua nuova tematica, rivolta in special modo a discutere la riforma generale dell'istruzione preludio alla legge Boncompagni del 1848. Il 29 gennaio 1849 veniva costituita la "Società d'istruzione e di Educazione". Il Gioberti era presidente onorario mentre Rayner era effettivo. L' "Educatore" ne divenne l'organo ufficiale, sotto il nome di "Giornale della Società di istruzione ed Educazione". Le discussioni di politica scolastica vi ebbero largo sviluppo, ma vi si svolse anche un discreto lavoro di carattere pedagogico, con lezioni guida per i vari insegnamenti e gradi di scuola, e vi si continuò la discussione sulle riforme scolastiche, che portarono al progetto Cibrario del 1853.

La molteplicità degli argomenti consigliò la scissione del Giornale (1853) nella "Rivista delle Università e dei Collegi" e nell' "Istitutore per la scuola primaria, affidato questo secondo prima a D. Berti, poi a G.Lanza, autore di buoni manuali guida per i maestri. L' "Istitutore" può dirsi il prototipo dei periodici magistrali che si fecero guida modesta, ma quanto mai necessaria agli indotti maestri del tempo. Ebbe per collaboratori il Thouar, Tommaseo, Rayneri, i nomi si ripetono quasi uguali da un periodico all'altro. Da segnalare due donne: Caterina Franceschi Ferrucci e Giulia Molino Colombini, entrambe poetesse e solide scrittrici sull'educazione delle donne.

Il Garelli rivolse, dalle pagine dell' "Educatore primario" delle critiche a Parravicini per il suo "Manuale di Pedagogia e Metodica" del 1837-38. Una vera stroncatura tacciandolo di mal sicura psicologia (Educatore primario, 1845, n° 18). Non è stato possibile consultare direttamente il periodico che si trova nella biblioteca di Mondovì (al momento chiusa per ristrutturazione dell'edificio che la ospita); nella biblioteca del Centro Internazionale di studi Rosminiani e in quella dell'Accademia delle Scienze di Torino, entrambe non hanno risposto a nessuna delle lettere inviate. Cfr. nota n° 66

c. Scuola primaria e secondaria

La questione di istituire due ordini di scuole ha travagliato per tanti anni la vita della scuola. Nel 1837 Giuseppe M. Mazzetti presentava a Ferdinando II, Re di Napoli, un progetto di riordinamento della scuola in cui essa veniva divisa in due rami distinti: uno per il ceto borghese e uno per il popolo, il secondo doveva essere "comunale, diretto da persone istruite e comode, le quali animate da principi di carità cristiana volessero prestare gratuito servizio". D. BERTONI IOVINE, *STORIA DELLA SCUOLA POPOLARE IN ITALIA*, p. 171; Anche con la legge Boncompagni si era delineato questo problema di fondo; nel p.d.l. la scuola elementare doveva dare l'istruzione e l'educazione a tutti indistintamente, mentre nella legge essa doveva servire di preparazione a tutti gli altri gradi d'istruzione. Cfr. F. DE VIVO, *LINEE DI STORIA DELLA SCUOLA*, p. 15. C'è una questione di base da tenere in considerazione: "al diritto di istruzione da parte di tutti si dà generalmente una giustificazione socio-economica. Difatti è frequente il richiamo alla necessità che tutti godano del beneficio dell'istruzione; ma l'apporto da questa arrecato al soggetto non è tanto visto in funzione della formazione dell'uomo in quanto uomo, ma piuttosto in relazione al contributo che il singolo, fruendo dell'istruzione, può recare al corpo sociale. La società, a sua volta, è vista come un grande organismo che, accogliendo l'apporto dei singoli, diffonde il benessere entro tutte le classi sociali". Per questo motivo "l'istruzione primaria non era finalizzata al raggiungimento della pienezza dell'umanità da parte di tutti, ma piuttosto all'acquisizione di un grado e di un tipo di preparazione che consentisse a ciascuno di occupare, entro la comunità, il posto che la società gli assegnava". F. DE VIVO, *L'ISTITUTO DELL'OBBLIGO SCOLASTICO*, 1963, p. 38-145

La legge Casati che garantiva, almeno in linea di principio, la scuola elementare, spostava il problema sulla scelta tra scuola secondaria classica, che apriva la strada alla cultura letterario-filosofica e Università, e la scuola tecnica che doveva dare al ragazzo la conveniente cultura generale per dedicarsi a determinate carriere nel pubblico servizio, alle industrie, ai commerci

all'agricoltura. Scelta che doveva essere fatta a 11 anni subito dopo le elementari. Il problema della formazione delle classi dirigenti, di una coscienza politica nel ceto medio, del miglioramento dell'agricoltura e del commercio (considerate le risorse più aderenti alla situazione italiana), insieme alla concezione che il popolo debba restare popolo per cui la sua scuola deve avere limiti ben chiari, fa sì che la scuola fissi fin dall'inizio degli studi post-elementari una netta separazione della massa degli studenti. Problema che non troverà soluzione per molti anni, come si può constatare, a titolo di esempio, la concezione strettamente classista dettata da motivi economici di G. Salvemini, il quale nel suo progetto del 1908, tra le altre cose dichiara: “La divisione tra (alunni che frequenteranno la scuola classica e coloro che invece andranno alla tecnica) avviene netta, spontanea, necessaria, fino alla nascita degli alunni[...] ed è determinata dalle differenti condizioni economiche delle diverse classi sociali”. Cfr F.DE VIVO, *Dalla scuola primaria alla secondaria*, 1958, p. 103-105. Vedi nota 80 p.

d. XX LEZIONI PER IL PRIMO GRADO DI AMMAESTRAMENTO DEGLI ADULTI

LEZIONE I

1. Come utile esordio premetta il Maestro che anzitutto insegnerà a leggere i numeri, siccome cosa facile assai ed utile quanto ogni altra. Indi scriva sulla tavola nera o lavagna le cifre semplici e nel loro ordine

1.2.3.4.5.6.7.8.9.

avverta di far queste cifre della grandezza da otto centimetri ad un decimetro, e che siano tutte in un sol rigo, e separate le une dalle altre mediante un punto. Indi il Mastro si ritiri da de' lati, e con una bacchetta di color chiaro, perché la si vegga, tocchi la prima cifra dicendo:

Questo è il segno dell'uno; poscia indichi la seconda, questo è il segno del due, e così di seguito.

Forse arriverà alla quinta cifra che già il suo uditorio lo precorrerà indovinando i numeri indicati dalle cifre susseguenti.

Percorsa la serie delle cifre, domandi (indicando verbi grazia la seconda cifra) questa cifra che numero segna? Passi alla terza, ritorni, alla prima, salti alla quarta, prosegua alla quinta, e così saltuariamente la percorra in vari sensi, finché abbia la certezza che alla forma esterna della cifra si sa applicare l'idea del numero che vi corrisponde.

2. Come riposo e quasi sollievo da questo lavoro incominci a dare i primi precetti sul modo di tenere la penna fra le dita, la posizione del quaderno e della persona (il quaderno dev'essere rigato a righe parallele la cui distanza sia dai due ai tre millimetri). Indi scriva la cifra, avvertendo di dire d'onde si cominci, la pendenza che vuoi dare, la distanza fra l'una e l'altra. Fatte due righe di 1, passi alla cifra 4 che dirà composta di un 1 più un pezzo di retta orizzontale, ed un taglio perpendicolare alla destra – avverta che quello è un quattro.
3. A mo' di ripetizione tornerà alla lettura delle cifre prese promiscuamente, poscia, farà scrivere il 7, premettendo che il sette consta di un pezzetto di retta orizzontale alla sinistra di un 1. indi il Maestro farà poi alcuni 7 sulla lavagna. Scritta una riga di 7, farà scrivere sotto dettato il 4, l'1 ed indi il 7. In sette ed otto righe di scritto si vedrà un notevole progresso.
4. Dopo una breve pausa, durante la quale il Maestro visiterà i quaderni, dicendo qualche parola d'incoraggiamento, tornerà ad insegnare.

Maestro, voi adesso sapete leggere e scrivere l'uno in cifra, ma così non si scrive a parole. Ecco i segni che rappresentano la parola uno – sono tre segni il primo dicesi u, l'ultimo o. Come si dice questo, indicando l' u? Come quest'altro indicando l' o? Proviamoci a scrivere l' u, sono come due 1 riuniti al basso per una curva. A scrivere l' u; si comincia dall'alto dell'1 a sinistra, si va giù quasi fino al segno della matita indi si gira un po' in rotondo; poscia si ripiglia dall'alto del secondo 1, il quale si eseguisce come il primo.

Finita una riga domanderà: come si chiama questa lettera che si è scritta

5. Precisamente il rovescio dell' u è questo altro segno, o lettera n, il quale perciò è facile ad eseguirsi, osservate soltanto come faccio io, poi lo ripeterete sul vostro quaderno.

Questo segno da sé solo non ha un vero suono ma unito all' o fa no, coll' u fa nu scrivete una riga di n.

Proviamoci ora a fare un o, osservate come si fa, si comincia anche qui dalla riga più alta, e si va verso l'altra non perfettamente diritti, ma un po' in tondo – e così si va per l'altra metà.

Scriviamo adesso la parola no, la quale si compone di quel segno che è come l' u rovesciato e dell' o. Tra un no e l'altro lascerete un intervallo od uno spazio vuoto tanto che ci stia una lettera. Quello spazio vuoto vuol dire che la parola è finita.

LEZIONE II

1. Si ripeta ancora sulla tavola nera la scrittura delle cifre semplici, ma non più per ordine, indi si facciano leggere. Insegni il modo di scrivere la cifra 2, poscia detti il 4, il 7 e l'1.
2. Il segno o nelle parole ha un nome, fra le cifre ne ha un altro e si denomina zero. Da sé solo direbbe niente, ma alla destra dell'1 fa diventare l'1 dieci. (Avverta il maestro di far ben distinguere la destra e la sinistra di una cifra, dicendo che noi sogliamo attribuire la destra e la sinistra anche alle cose che non hanno propriamente membra – diciamo a sinistra, a destra parlando della chiesa, del teatro, della via e simili, e diciamo pure destra e sinistra d'una cifra). Né ciò fa solamente coll'1, ma con tutte le altre cifre, le quali quando hanno alla loro destra lo zero dicono dieci volte tanto, così se metto lo 0 dopo il 2 fa dire al 2 venti, cioè dieci volte tanto – parimenti a destra del 3, il quale dice dieci volte tre ossia trenta – del 4 dieci volte quattro ossia quaranta.

INTER. Che cosa fa lo zero a destra dell'uno? che cosa fa a destra del 2? a destra del 3? del 4? ecc.

Scrivete ora lo zero a destra dell'1; scrivetelo a destra del 2, lasciando la distanza di una cifra; scrivetelo a destra del 4; a destra del 7.

INTER. Leggete i numeri che avete scritto? dieci, venti, quaranta, settanta.

Leggiamo ora i numeri

11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19.

in tutti questi numeri vedete l'1 accompagnato da un'altra cifra alla sua destra: orbene questo 1 dice sempre dieci, dal che potete rilevare che ogni cifra che sia alla destra di un'altra fa dire dieci volte tanto quella che è a sinistra.

Si dettino i numeri 24. 42. 71. 17. 12.

3. Si legga u, o, no, u-no, no-no. S'insegni la lettera i che è per l'appunto mezzo l'u con un puntino al dissopra: si leggano le parole u-no, u-ni, ni-u-no.
4. Si dettino le lettere o, u, i, indi le sillabe no, ni, nu. Intanto si visitino i quaderni.
5. Formazione della lettera a coll' o e coll' i annesso senza il puntino; si legga la parola na-no, nani, spiegandone il significato.
6. Dal segno m, scrittura identica a quella del segno n colla differenza che in questo erano due gambe, e in quello tre. Suo valore avanti all' a, all' o, all' i, all' u, lettura delle parole: ma-no, ma-ni, mi-mo, mo-no.

LEZIONE III

1. Della lettera e del segno r, leggansi e spieghinsi le parole: re, re-mo, re-mi, mu-ro, ma-re, mare-a, ma-ri-na, mo-ro, mo-ri, mo-ri-re, o-ra, o-re, o-ro, ra-mo, ra mi, ra-me, ra-na, ru-mo-re.
2. Scrittura della cifra 3. Interrogazioni sulla lezione precedente – che cosa è lo zero? che fa quando è alla destra di un'altra cifra? che cosa diventa una cifra quando alla destra se ne scrive un'altra? Il maestro scriva le due cifre 44 – che cosa dice quella di sinistra? che cosa dice quella di destra?
3. Si definisca la decina e l'unità. Quando è che una cifra è decina, quand'è unità
4. Delle centinaia. Che è un centinaio?

RISP. Dieci decine, come la decina è dieci unità.

INTER. Quante cifre a scrivere delle centinaia?

Quante centinaia, quante decine e quante unità nei numeri 444, 273, 347?

si scriva in cifre il numero cento ventisette.

5. Si scriva il segno l, egli è come l' i colla differenza ch'esce un poco al disopra della riga superiore. Suo suono avanti all'a, e, i, o, u. lettura delle parole da scriversi sulla lavagna: la-na, la-ma, le-na, li-ma, lo-ro, lu-na, lu-me, mo-lo, me-la, me-le, mi-e-le, mi-no-re, mi-na, mi-ra-re, mi-na-re.
6. Si dettino queste parole avvertendo sempre si osservi la regola delle distanze da parola a parola.

LEZIONE IV e V

1. Si leggano numeri di due, di tre cifre analizzandoli, e si comincino addizioni mentali di due cifre, per esempio 25 e 32, 44 e 53.
2. Si scriva la cifra 6.
3. Del segno t che è come l' l col taglio al disopra della riga superiore. Suo valore avanti all' a, e, i, o, u, ta-na, te-me, ti-no, to-ri-no, mo-to, tuo-no, nu-oto, ru-o-ta, an-to-nio.
4. Di alcune lettere doppie – differenze che apportano: no-no, non, non-no, no-na, non-na, no-te, not-te, uno, un-no, ano, an-no, mo-le, mol-le.
5. Scomposizione di una parola in sillabe, siccome altrettante fermate della voce – Si facciano scrivere alcune parole scomponendole nelle sillabe.
6. Scrittura del segno d cioè mezzo l' o e poi il segno l unito; suo suono davanti alle vocali.

Letture delle parole do-no, da-re, de-na-ro, de-na-ri, da-do, du-e, di-o, e delle altre notate nel sillabario.

LEZIONE VI e VII

1. Del valore assoluto e relativo delle cifre; nome che piglia la cifra dal diverso posto che occupa, unità, decina, centinaio, unità di mille, decine e centinaia di mille, unità di milioni, decine e centinaia di milioni ecc.

Analisi di un numero di quattro, di cinque, di sei, e di sette cifre.

Esempi di lettura e di scrittura dei numeri.

2. Sillabe composte di tre lettere:

tre, tre-ma-re, tre- no, ter-na, dan-no, dan-ni, mol-to, mol-ti, not-te, not-to-la, let-to, let-ti, tet-to, tet-ti.

3. Scrittura del b cioè d'un l più la seconda metà dell'o:

ba-da-re, be-ne, bi-le, bo-a, bu-e, bot-te, bot-to-ne.

4. Scrittura del p che è un'l rovescio coll'aggiunta della seconda metà del n:

po, pa-ne, pe-pe, pe-na, pa-pa, po-po-la-re, po-po-la-ri-tà, pal-mo, pal-ma, par-te, per-de-re, per-di ta, pen-na, pan-no.

5. Scrittura e lettura di alcune proposizioni:

il denaro è utile; il tempo è bello; il po è rapido; il bue è lento; la botte non è ripiena; Dio è buono; amo la Italia mia; ieri il tempo non era bello.

LEZIONE VIII

1. Addizione a memoria di numeri di due e di tre cifre, ad esempio 32 e 43.

INTER. Quante decine in 32? quante in 43? quante riunendole? Quante unità in entrambe?

Il maestro dirà chiamarsi addizione, o far la somma quando si trova un numero che esprime la riunione di due o più numeri. Così 75 è la somma di 32 e 43. La somma si può fare o a memoria, o per iscritto.

Giova assai saperla fare anche a memoria, e per questo non si ha a fare altro che scomporre il numero in decine ed unità, e poi fare solo un numero di decine, indi un sol numero di unità. Chi sa fare questa operazione a memoria, sa eziandio farla per iscritto. Dopo che si sarà acquistata un po' di pratica della somma fatta a memoria il maestro darà le regole dell'addizione per iscritto. Avverta di avere in pronto problemi tolti da cose pratiche ed usuali, il più che può svariati, affinché si capisca tosto a che serve questa operazione.

2. Si scriva la cifra 5 la quale si può eseguire scrivendola in due modi; ma sarà preferibile quello che imita lo stampato – allora si considera divisa in tre parti, le due superiori sono pezzi di retta, indi la curva che è mezzo l'o cominciato dall'alto.
3. Lettura delle parole delle quali man mano si spiegherà il valore: sa-le, sa-la, se-te, set-te, se-ta, set-ta, so-le, so-lo, sot-to, so-ma, som-ma, suo, suo-no.

4. Si scriva la lettera s.
5. Lettura delle proposizioni: il sole illumina la terra, Dio sarà severo nel punire, la sete è dolorosa.

LEZIONE IX

1. Lettura e spiegazione delle parole: zap-pa, ze-ro, ze-lo, paz-zo, zio, zia, zi-bib-bo, ze-bra, zo-na, zop-po, zi-po-lo.
Differenza di pronunzia tra la s e la z nelle parole: pres-so, prez-zo; mes-so, mez-zo; les-so, lez-zo; pas-so, paz-zo; pos-so, poz-zo.
2. Scrittura della z – vari modi con cui essa si scrive; il più semplice è quello che si avvicina al modo con cui si stampa.
3. Scrittura della cifra 8 che si compone d'una s e di una linea che taglia dal basso in alto la stessa lettera in metà.
4. Esempi di addizioni per iscritto.
5. Dell'accento e dell'apostrofo: la anima, l'anima; la aria, l'aria; balia, balia; pie, piè; amo, amò.

LEZIONE X

1. Sottrazione a memoria di due o tre cifre, applicata a cose pratiche: esemp. quanti sono i giorni di lavoro nell'anno che si compone di 365 giorni levando i giorni di festa che sono 63? qual differenza fra l'età di mio padre e la mia; egli ha 78 anni ed io 42? la pigione di casa mia ammonta a 180 lire ne pagai 125 quanto mi resta a pagare?
2. Lettura delle parole via, va, ve-lo, bre-ve, vi-zio, vir-tù, va-lo-re, vo-lu-me, ve-ri-tà.
Si va in rovina per una via assai breve. La via del vizio è piana. La vita del vero uomo è la virtù. La virtù vale più di tutto. Dio vede tutto e dà il vero valore a tutto.
3. Scrittura della lettera v, che si può eseguire com'un o che non si attacca alla parte superiore.
4. Le sottrazioni fatte a memoria si ripetano per iscritto. Si premetta l'avvertenza sul modo di scrivere i numeri per eseguire questa operazione.
5. Differenza tra l' e accentato e l' e senza accento: il pane è nutritivo, le mele e le pere maturano in autunno, la mela è più rotonda della pera.

LEZIONE XI

1. Lettura delle parole: fame, fede, fiato, fonte, fumo, faro.

La fame fa parere buono il pane; la farina del frumento fa il pane.

2. Scrittura della f la quale si può eseguire scrivendo così, si comincia alto ed al di sopra delle linee come se si volesse fare l od un t, e si prolunga al di sotto delle linee stesse d'altrettanto, indi si taglia nel mezzo, così riesce facile.
3. Primi esercizi di moltiplicazioni a memoria sopra i numeri di una sola cifra. Mezzi meccanici per l'apprendimento della tavola pitagorica, fra i quali quello di valersi delle dita allorché i numeri sono maggiori del 5. Ecco come si adopera: l'una mano rappresenta l'un numero, l'altra l'altro; pongasi si abbia a moltiplicare 8 per 7, la destra esprimerà l'8 alzando tre dita (cioè tante dita quante sono le unità più di 5) e la sinistra dirà 7 alzando due dita. Le dita distese saranno decine, e le dita chiuse sono unità da moltiplicarsi tra loro; sono adunque 5 decine, e 2 unità moltiplicate per 3 unità fanno 6, e così 56.
4. Primo cenno del metro. Il maestro lo presenterà ai suoi alunni; farà osservare la sua prima divisione in decimetri.

INTER. Che cosa è il decimetro? quanti decimetri a fare il metro? Come si indicano i decimetri nella scrittura.

5. Addizione di numeri esprimenti metri e decimetri.

LEZIONE XI

1. Delle lettere maiuscoli o grandi; loro uso.

Le lettere maiuscole talora pigliano una forma diversa, talora si fanno soltanto più grandi: così l' a maiuscolo si fa così A con forma nuova, l' o si fa nella medesima forma, ma più in grande.

Si facciano l' A e l' O.

La lettera maiuscola si scrive in capo ai nomi di casato, di persona e di luoghi, come Arno, Antonio, Orvieto, Onorina; si usa parimenti allorché si comincia lo scritto, od una parte di esso.

2. Ripetizione delle cose accennate intorno al metro; indi moltiplicazioni a memoria sopra i numeri di due cifre: 42×6 , 53×7 , 96×8 , - Per questo si scomponga il moltiplicando nelle decine e nelle unità, si moltiplichino prima quelle, poi si aggiunga il prodotto delle unità; così 42×6 si riduce a moltiplicare 4 decine per 6 che fa 24 decine cioè 240; al quale aggiungendo

12 prodotto di 2 x 6 si avrà 252. Parimenti 96 x 8 val quanto 9 decine moltiplicate per 8 ossia 72 decine, ossia 720, al quale aggiungendo 48 prodotto di 6 x 8 si avrà 768, prodotto di 96 x 8.

si preparino questioni alle quali si risponda coi numeri anzidetti; che si guadagna in una settimana di lavoro, la quale appunto consta di sei giorni avendo 42 soldi per giorno? Che cosa costano 7 miriagrammi d'uva a 53 soldi per ciascuna miria? quanti mattoni ci vogliono a fare una zona di pavimento impiegandone 96 nella lunghezza ed 8 nella larghezza.

3. Si leggano le parole: ca-sa, cas-sa, co-sa, cau-sa, cu-na, cul-la, cu-ra, e le proposizioni: La casa si compone di molte camere, I malati si curano con affetto, La culla è il letto dei bambini.
4. Si scriva il segno c, indi si ricopino proposizioni accennate nel paragrafo precedente.

LEZIONE XIII e XIV

1. Il segno c cangia suono quando va avanti all' e ed all' i – ce-ra, ce-ce, ce-na, ce-ne-re, cie-lo, cie-co, ci-ca-la.

La cicala canta nei mesi caldi, Il cieco cammina a tentone, Il cibo buono e sapido ci fortifica.

2. Del segno h davanti o dopo l' o e l' a.
3. Scrittura del segno h, che è l coll'aggiunta della seconda parte dell' n.
Indi della lettera maiuscola M, che è molto simile all'A.
4. Continua la moltiplicazione dei numeri di due cifre fatta a memoria.
5. Delle parole deca, etto, chilo, miria, che equivalgono a 10, 100, 1000, 10000, le quali si aggiungono al metro, ed al gramma, e fanno decametro e decagrammo, ettometro ettogrammo, chilometro chilogrammo, miriametro miriagramma.

LEZIONE XV

1. Esercizio di scrittura colla lettera maiuscola N che resta appunto i tre quarti di M.
2. Lettura della c quando tramezza tra la s e la e oppure la i, la quale piglia allora un suono della suo particolare, meglio, modifica il suono della s, come sce-le-ra-tez-za, sce-mo, di-sce-sa, di-scen- de-re, di-scer-ne-re, sci-mia, sci-vo-la-re, scin-til-la, scien-za, scio-pe-rìo, sci-pi-to, sci-roc-co.

La scimmia è una scipita imitatrice delle operazioni umane.

3. Moltiplicazione per iscritto, della quale è regola semplicissima questa di far eseguire la moltiplicazione delle singole cifre e di scriverne il prodotto immediatamente senza concentrarlo col prodotto della cifra che sussegue: Di tal guisa si può incominciare l'operazione a destra o sinistra od anche nel mezzo. Così se si abbia a rispondere quanti giorni si hanno in sette anni, si deve moltiplicare i giorni d'un anno che sono 365 per 7, posso eseguire la moltiplicazione incominciando dalle centinaia e dico 3 cent. Moltiplicate per 7 danno

21 centinaia, cioè 2100

6 decine moltiplicate per 7 danno

42 decine, cioè.....420

5 unità per 7 danno 35 unità ossia

3 decine e 5 unità.....35

Somma 2555

4. Si scrivano sotto dettato i nomi propri di Napoli, Nizza, Novara, Nicola o Nicolò, Natale, Natalina.
5. Lettura delle seguenti proposizioni: la chiave chiude la casa, le api sciamano nei paesi caldi, la camicia si pulisce in bucato.

LEZIONE XVI e XVII

1. Si facciano le lettere maiuscole B, R.
2. Moltiplicazioni con due cifre nel moltiplicatore.
3. Si leggano le parole in cui entra la lettera g. Somiglianza che essa ha colla c, per la varietà di suoni.
- Ga-la, ga-le-ra, gat-to, ge-lo, gi-ro, ge-no-va, ge-ne-ro-so, ghe-ro-ne, ga-ro-fa-no, gi-gan-te, gio-co, gi-noc-chio, gi-ne-pro, ghia-ia, ghi-ri-biz-zo, ghit-to-ne, go-la, go-mi-to-lo, go-ver-no, guer-ra, gu-sto, san-gue.
4. Esempio di scrittura dei numeri decimali, si scriva 3 ettometri, 5 decametri, 3 decimetri, 7 centimetri.

5. Si scrivono sotto dettato i nomi propri: Roma, Bastia, Battista, Bartolomeo, Bernardo, Renato, Rosina, Roberto.

LEZIONE XVIII

1. Addizioni e sottrazioni di numeri decimali per iscritto.
2. Del suono particolare che piglia il g quando precede la n come nelle parole se-gno, so-gno, agnel-lo, ba-gno, ba-gna-re, sta-gno, sta-gna-re, sta-gna-to, Bo-lo-gna, Bor-go-gna, fo-gna-tu-ra, fo-gna-re. Lettura delle proposizioni, cioè: la fognatura si fa per asciugare il terreno che conserva l'umido, Bologna è una magnifica e ricca città.
3. Scrittura della lettera maiuscola D.
4. Si scrivano sotto dettato i nomi: Dio, Dante, Domenico, Doria, Damiano, Dionigi, Delfinato, Danimarca.
5. Lettura dei numeri romani antichi.

LEZIONE XIX

1. Del suono della g avanti alla sillaba li: gli, e-gli, fi-glio, gi-glio, fa-mi-glia, ar-ti-glio, ar-ti-gliere, co-ni-glio. Proposizione. I figli cattivi scompigliano le famiglie.
2. Scrittura della lettera maiuscola E, la quale si fa come due c l'uno sopra l'altro.
3. Si scrivano sotto dettato i nomi Emilia, Etruria (nome antico della Toscana), Enotria (così chiamavasi anticamente l'Italia), Emmanuele, Egidio, Ernesto, Evasio, Evaristo.
4. Lettura dei numeri romani.

Moltiplicazione dei decimali; dapprima con un sol fattore decimale.

Sia ad es. questa questione: Un lavorante guadagna al giorno lire 2,75 quanto guadagnerà in sei giorni. - Egli è chiaro che vuolsi prendere sei volte parte a parte ciascuna cifra che rappresenta il guadagno d'un giorno, quindi sei volte 5 centesimi, il che farà 30 centesimi, 6 volte 7 e farà 42 decimi e 6 volte 2 lire cioè 12 lire.

LEZIONE XX

1. Lettura delle parole in cui entra la lettera q, la quale è sempre accompagnata dall' ua, ue, ui: qua, qua-le, qua-li-tà, qua-si, ac-qua, qui, qui-ta-re, qui-tan-za, quel-lo, que-sto, que-stio-ne, que-stio-na-re, pa-squa, pa-squa-le.
2. Scrittura del q. Si eseguisce facendo un o come per fare il 9 indi si tira una riga diretta che tocca l' o alla destra ed oltrepassa il secondo rigo.
3. Esercizi di moltiplicazione de' decimali, dove entrambi i fattori abbiano una cifra decimale.
4. Del metro quadrato, sue divisioni in 100 decimetri quadrati. - Spiegazione che cosa sia un quadrato; come addivenga un quadrato fatto sopra un lato che sia la metà, il terzo, il quarto, il decimo del lato d'un altro quadrato.
5. Scrittura delle lettere maiuscole Z, T, S, alle quali puossi dare una forma assai semplice.

e. LIBRI NECESSARI IN UNA BIBLIOTECA SCOLASTICA DI CAMPAGNA

- I. La lingua e le lettere.
- II. La coltura morale e civile.
- III. La storia e la geografia.
- IV. Le scienze naturali e rurali.
- V. L'aritmetica e la geometria.

PRIMA CLASSE – Lingua e lettere.

	Autore	Titolo	Volumi
1.	PUOTI	Grammatica italiana	1
2.	PASSIGLI	Vocabolario italiano	1
3.	CARENA	Vocabolario metodico	2
4.	CHERUBINI	Istradamento al comporre	1
5.	PALADINI	Lettere di ottimi autori	1
6.	SACCHI	Racconti	1
7.	LAMBRUSCHINI	Lecture	2
8.	THOUAR	Lecture giornaliere	2
9.	PARRAVICINI	Giannetto	4
10.	PREDARI	Raccolta di Poesie	1
11.	AMBROSOLI	Manuale della Letteratura	4
12.	MANZONI	I Promessi Sposi	2
13.	DANTE	La Divina Commedia	3
14.	LEVEQUE	Grammaire Française	1
15.	GIUSTI	Proverbi toscani	1

SECONDA CLASSE – Coltura morale e civile

	Autore	Titolo	Volumi
1.	RORERTI	Lunario civile italiano	1
2.	BERLAN	Catechismo costituzionale	1
3.	GUALA	Economia domestica	1
4.	GHEDINI	Proverbi spiegati al popolo	1
5.	RAMERI	Il libro del Popolo	1
6.	RICOTTI	Il libro del Contadino	1
7.	TOMMASEO	Pensieri morali	1
8.	TOMMASEO	Sull'educazione	1
9.	RAVIZZA	Un curato di campagna	1
10.	PELLICO	I doveri dell'uomo	1
11.	MARTINI	Sacra Bibbia	3
12.	MOLLI	Manuale del milite nazionale	1

TERZA CLASSE – Storia e Geografia

	Autore	Titolo	Volumi
1.	BIANCONI	Geografia politica	1
2.	DA PASSANO	Geografia astronomica	1
3.	SOMMERVILLE	Geografia fisica	2
4.	BRANCA	Vocabolario geografico	1
5.	PUTZ	Geografia e storia antica	1
6.	SCHIAPPARELLI	Storia generale d'Italia	3
7.	SALFI	Storia delle lettere	2
8.	SALFI	Atlante geografico	1

QUARTA CLASSE – Scienze naturali e rurali

	Autore	Titolo	Volumi
1.	BREWER	La Chiave della scienza	1
2.	OMBONI	Storia naturale	1
3.	LESSONA	L'aria	1
4.	LESSONA	Il mare	1
5.	DE FILIPPI	La Creazione terrestre	1
6.	MANTEGAZZA	Dell'igiene	2
7.	PALMA	Vocabolario dell'agricoltura	1
8.	PASI	Economia rurale	1
9.	LAMBRUSCHINI	Intorno al modo di custodire i bachi da seta	1
10.	AMBROSOLI	Elementi di fisica	1

QUINTA CLASSE – Aritmetica e Geometria

	Autore	Titolo	Volumi
1.	FARUFINI	Sistema metrico	1
2.	OLIVIERI	Prime nozioni di geometria	1
3.	OLIVIERI	Atlante di geometria	1
4.	OLIVIERI	Pesi e misure decimali	1

APPUNTI PER UNA STORIA CRITICA DELLA SCUOLA IN ITALIA

Roberto Renzetti

LA LEGGE CASATI (1859): IL PROGETTO ALLA BASE DELLA SCUOLA DELL'ITALIA UNITA

La Legge organica sulla Pubblica Istruzione o Legge Casati (novembre 1859) fu elaborata, insieme a Casati, da A. Mauri e A. Fava e fu varata, nonostante la sua mole (379 articoli), in soli 4 mesi, dato che non dovette passare per il Parlamento a seguito dello stato di Guerra (Seconda Guerra d'Indipendenza). Fu lo stesso Vittorio Emanuele I a promulgarla. Tale legge raccoglie tutte le istanze della Boncompagni, della Cibrario e della Lanza fornendo un assetto organico e gerarchizzato alla scuola, dall'elementare all'università sotto la dipendenza diretta dal consiglio della Pubblica Istruzione nominato direttamente dal Ministro (spettava al ministero dell'Agricoltura e Commercio l'istruzione professionale; l'istruzione universitaria e classica al potere centrale, la tecnica superiore alle province, l'elementare ai comuni).

Tuttavia le novità della legge Casati non furono poche: venne istituita la prima scuola elementare per tutti, di quattro anni con un biennio inferiore (quello obbligatorio e gratuito) ed uno superiore; si insegnavano materie quali la religione, lettura e scrittura, aritmetica e sistema metrico, la lingua italiana, la geografia elementare e la storia nazionale, scienze fisiche e naturali applicabili principalmente agli usi della vita quotidiana. Un'ulteriore divisione era tra corsi per maschi e per femmine in cui si insegnavano anche i "mestieri donneschi".

Il Regolamento del 1860 affermava che le scuole devono essere salubri, con molta luce, in luoghi tranquilli e decenti. L'istruzione elementare era a carico dei comuni (che doveva anche fornire la legna da ardere ma non l'inchiostro da acquistarsi con il contributo delle famiglie), restando però di competenza del ministero della pubblica istruzione i programmi e le didattiche. I comuni dovevano anche garantire una adeguata istruzione militare agli alunni e fornire loro istruttori ed armi necessarie.

La scuola elementare inferiore, come accennato, sarebbe dovuta essere obbligatoria per tutti ma occorrerà attendere sino al 1877 per ribadire il connotato di obbligatorietà. La scuola elementare fu frequentata prevalentemente dai figli del popolo ed in misura ridotta dai figli della piccola borghesia, che attendevano ad attività commerciali, d'artigianato ed a piccoli impieghi. La media ed alta borghesia la disdegnarono a lungo, provvedendo in altro modo ad un'istruzione classica ed umanistica, preoccupati di trovarsi seduti sui banchi con i figli di operai e contadini.

A similitudine delle scuole elementari, che dipendevano direttamente dai Comuni, le scuole ad indirizzo tecnico e professionali avevano chiaramente la finalità di formare i futuri operai

specializzati da avviare nel mondo industriale che si stava lentamente costruendo nell'Italia post risorgimentale.

La legge Casati fondava e caratterizzava l'istruzione quasi esclusivamente sul "ginnasio-liceo", la scuola classica per eccellenza che, si può dire, rimarrà immutata per quasi un secolo. Il liceo era, nella società borghese liberale, il vivaio delle nuove classi dirigenti che poi avrebbero avuto come sbocco naturale l'università. Quest'ultima ebbe varie modifiche tra le quali l'innesto, sul modello delle facoltà di teologia, diritto e medicina, dei corsi di laurea in *lettere e filosofia* e in *scienze matematiche, fisiche e naturali*. Con le prime forme d'industrializzazione, con l'introduzione delle macchine, tale modello di scuola rivelò i propri limiti: non preparava i tecnici di cui la società industriale aveva crescente bisogno, soprattutto tecnici intermedi.

La scuola in genere, nella sua organizzazione prevalentemente umanistica, non fu in grado di evolversi per corrispondere a tali mutate esigenze, tanto che gran parte delle istituzioni scolastiche destinate a preparare tecnici videro la luce al di fuori della scuola, per iniziativa di diversi ministeri (quello dell'agricoltura, dell'industria e commercio per le scuole agrarie e industriali ecc.), con iniziative che solo nel 1930 verranno riportate nell'alveo del Ministero della Pubblica Istruzione. La legge Casati, in linea con quanto iniziato dai predecessori, si occupò anche della preparazione del maestro ridefinendo la Scuola normale, poi estesa a tutto il Regno d'Italia, che rimarrà pressoché invariata fino alla riforma Gentile del 1923.

Essa stabiliva l'istituzione di scuole normali triennali, ridotte ad un corso biennale per coloro che intendevano insegnare nel corso elementare inferiore, nelle quali materie di insegnamento erano: morale, religione, lingua ed elementi di letteratura nazionale, elementi di geografia generale, geografia e storia nazionale, aritmetica e contabilità, elementi di geometria, nozioni elementari di storia naturale, di fisica e di chimica, norme elementari di igiene, disegno e calligrafia ed, infine , pedagogia. Per accedere a tali scuole normali, bisognava sostenere e superare un esame al quale si era ammessi a 16 anni compiuti, se uomini, o 15 se donne, sanzionando in tal modo la netta distinzione tra scuole maschili e femminili. I problemi della mancanza di insegnanti qualificati si moltiplicavano al crescere dei livelli di istruzione. Nel 1860 solo l'Università di Torino era in grado di licenziare laureati in lettere (ma appena 10). Milano, nello stesso anno, aveva solo matricole (16). Pisa ne aveva 17 e Bologna 1. Tutte le altre Università italiane non ebbero in quel periodo neanche un laureato in lettere. Né più prospera era la situazione dei corsi di laurea in filosofia e in matematica anche per il fatto che tali corsi erano da poco aperti.

Va da sé che il primo ministro che si trovò a gestire concretamente la riforma, Terenzio Mamiani non trovò di meglio, per colmare i troppi vuoti, che procedere a nomine d'ufficio, conferendo patenti abilitanti anche ai non laureati. In questo modo, nel 1860 e nei decenni a seguire, salirono in

cattedra gli "amici" del ministero, i patrioti del Risorgimento in attesa di una sistemazione e gli ex preti che avevano scelto di allinearsi con la causa del liberalismo. Solo sul finire del secolo si ebbero i primi laureati in numero ragionevole.

Mentre chiunque avesse compiuto i 25 anni, a patto di possedere determinati requisiti, di adottare i programmi statali e di accettare il controllo statale, poteva aprire una scuola privata, i diplomi e le licenze potevano essere rilasciati solo dalle scuole pubbliche e gli studenti delle private che ambissero tali diplomi e licenze dovevano sostenere esami davanti ad insegnanti di scuole statali.

ALCUNI PROBLEMI CHE SI PONEVANO AL MOMENTO DELL'UNITA'

La riforma Casati era quanto di più avanzato vi fosse in Italia immediatamente prima dell'unificazione. Abbiamo già visto che in gran parte essa era velleitaria perché non aveva né forniva gli strumenti perché si realizzasse.

Abbiamo anche vista l'eccessiva enfasi ai portati del Romanticismo, all'educazione classica come asse portante della scuola e alla sua separazione da quelle tecniche e professionali che nascevano male come delle vere cenerentole nonostante vi fosse un grande bisogno di un loro armonico sviluppo in uno Stato in rapida evoluzione che si proponeva alla guida dell'Italia e che vedeva una rapida industrializzazione con mancanza di operai specializzati. Vi era però un peccato di fondo che minava tutto l'impianto: la scarsa considerazione per la scuola di base. Da un lato gli asili infantili, che pure erano una creazione di Ferrante Aporti, esule in Piemonte dal 1848, furono completamente trascurati e dall'altro la scuola elementare trascurata ed abbandonata ai comuni che spessissimo non avevano risorse per farla funzionare.

Infine, con l'Unità, questa scuola fu trasferita d'autorità a tutti gli altri Stati con gli infiniti problemi che ne discesero e con la percezione dell'autoritarismo di tale operazione unita all'impreparazione della classe dirigente ad una visione estesa all'intera penisola (non disponevano di studi, di indagini, di statistiche indispensabili per ogni operazione di riforma). Vi era poi un elemento che fece fare molti passi indietro anche ai liberali più aperti: l'emergere in Europa del socialismo. Al di là di altri problemi che vedremo in seguito, i problemi più gravi con i quali l'Italia unita doveva confrontarsi era la completa arretratezza dell'intero Paese che misurava, ad esempio, un analfabetismo di gran lunga maggiore che nel resto d'Europa. Non a caso la Chiesa era stata (e sarà mantenuta) come pilastro dominante dell'educazione). Dalle tabelle seguenti si può cogliere l'abisso di separazione dell'Italia (e della cattolica Spagna) dal resto d'Europa:

ANALFABETISMO IN ITALIA DAL 1861 AL 1991

	Maschi %	Femmine %	Totale %
1861	72,00	84,00	78,00
1871	67,04	78,94	72,96
1881	61,03	73,51	67,26
1901	51,13	60,82	56,00
1911	42,80	50,50	46,20
1921	33,40	38,30	35,80
1931	17,00	24,00	21,00
1951	10,50	15,20	12,90
1961	6,60	10,00	8,30
1971	4,00	6,30	5,20
1981	2,03	3,61	3,10
1991	n.d.	n.d.	2,10

Fonti:

Genovesi, Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi, Laterza 2000

ANALFABETISMO IN EUROPA DAL 1861 AL 1990

Anno	Italia	Spag	Ger-Aus	Sviz	Francia	Sve-Nor-Dan	Bel-Ol	Ing	USA	Giap
1861	74,7	75	20	19	47	10	45	31	20	36
1880	47,5	55	2	2	17	1	22	14	17	29
1900	48,6	51	1	1	17	0,5	19	3	11	12
1920	35,2	49	1	1	14	0,5	15	3	8	5
1941	13,8	17	1	1	12	0,5	11	2	5	4
1950	12,9	16	1	1	4	0,5	3	2	3	2
1960	8,3	12	1	1	3	0,5	2	1	2	1
1970	5,2	5,9	1	0,5	2	0,5	1	0,5	1	1
1980	3,1	3,4	0,5	0,3	0,4	0,5	0,4	0,4	1	1
1990	2,9	2,8	0,2	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,5	0,2
anni di freq.scuola	7,6	6,9	11,6	11,6	12	11,4	11,3	11,7	12,4	10,8

Fonte: Libro-Agenda "FINO AL 2001 E RITORNO" di Francomputer

Il primo censimento post-unitario del 1861, rivelò e rilevò una media di analfabetismo del 75%, un dato drammatico tanto più si andava a sud e più diffuso tra la popolazione di sesso femminile. Ancora le differenze linguistiche da regione a regione ed i diversi dialetti nell'ambito della stessa regione erano diversissime e scarsa era la conoscenza della lingua nazionale, parlata solo dai letterati, funzionari, avvocati da quelli insomma che conoscevano anche il latino.

Si pensò allora di istituire una vigilanza all'insegnamento della lingua nazionale con la diffusione dei provveditorati agli studi e come modello fondamentale per la didattica fu scelto quello tedesco o prussiano, sia per scelte di matrice politica quali il centralismo e la forte burocrazia ma anche per contenuti e metodi didattici ministeriali cui il cittadino si doveva conformare passivamente con il versamento del tributo. L'impianto didattico prevedeva la divisione in classi per anni di corso, la priorità alle discipline letterarie e classiche anche negli indirizzi tecnici, la svalutazione della scuola di base e la super valutazione di quella secondaria classica ed universitaria, gli orari rigidi e l'eliminazione di ogni attività non prevista dai programmi ministeriali. Altra affinità con il modello della dotta Germania, fu il concetto di libertà accademica, in particolare del mondo universitario dalla passata egemonia ecclesiastica dei gesuiti in Piemonte come dei luterani in Germania, infine la concessione classista di separare nettamente la scuola antica classica dalla nuova scuola tecnica ed entrambe ancora dal grado di istruzione elementare, ribadendo il concetto delle differenze sociali dei ceti e della divisione sociale del lavoro.

Merita il soffermarsi un istante sulle condizioni di vita di gran parte della popolazione in modo si possa meglio cogliere il livello enorme di difficoltà con cui ci si scontrava nell'intervento scolastico.

Le famiglie vivevano in stalle «avendo riguardo a lasciare uno spazio difeso dal bestiame, ove si ricoveravano nel giorno le donne e i bambini» (...) e altre in tuguri di pietra con pertugi a mo' di finestra chiusi con la carta o in catapecchie di legno «spalmato dentro e fuori di creta» con tetti di «canna di sorgo di turco» (...) o in stanze sotterranee, o comunque basse, umide, «con pavimento o in terra o in tavelle rotte e sconnesse, non difese dal freddo, non dal caldo, con le pareti affumicate e sozze di ogni bruttura (...) dove rari entrano i raggi solari, ove esalano disagiati e malsani odori, che (...) è necessità far servire a più usi, ove spesso [il povero] deve riposare con la moglie, i genitori, le sorelle, i fratelli» (...) e, in alcuni casi, con vari animali, dalle galline al maiale, all'asino o al mulo. Non mancano addirittura famiglie che vivono «in grotte, od in capanne di sterpi e di mota prive di finestre, o nelle umide cantine dei 'fondaci' napoletani» (...). L'affollamento, in questi locali multiuso e fatiscenti ma costosi - più di un quinto del salario mensile -, dal mobilio ridottissimo e di risulta, con il pagliericcio al posto del letto, con le imposte delle finestre, quando ci sono, che fanno da tavolo durante le ore del giorno, arriva anche a dieci

persone. Sono condizioni che per molti milioni di italiani perdureranno fino alla seconda guerra mondiale e oltre e non lasciano dubbi sulle conseguenze negative anche sul piano sanitario, già grave non solo per le generali carenze igieniche, i troppo frequenti matrimoni fra consanguinei, e per un'assoluta mancanza di una vera e propria assistenza medica - del resto rifiutata fino a quando è possibile -, ma anche per i pesanti orari di lavoro (dalle 12 alle 15 ore giornaliere) e per gli endemici stati di denutrizione di una siffatta popolazione di diseredati. In alcune zone, come quelle della Bassa padana, del Comasco, dell'alto Milanese e del Veneto, i contadini si cibano esclusivamente di mais, che sazia senza nutrire, così come in Puglia «i braccianti non mangiano che pane nero d'orzo» (...). Nella maggior parte delle mense contadine e proletarie la carne è del tutto assente e il consumo di pesce è irrisorio e limitato al merluzzo. Il basso rifornimento di calorie, dovuto a un'alimentazione scarsa di grassi, vitamine e proteine e spesso centrata su un unico cibo, come la polenta, favorisce il diffondersi della pellagra e il permanere di uno stato di denutrizione che depaupera le possibilità lavorative degli adulti e di rendimento scolastico dei ragazzi, quando non porta entrambi a una morte precoce.

La denutrizione porta a rachitismo, a scarsa concentrazione e a problemi agli occhi. Le scuole, quando esistono, sono lontane e difficilmente raggiungibili sia dai fanciulli che dai maestri, le condizioni delle scuole erano insane e molti maestri si ammalarono di tubercolosi (dei fanciulli non si sa perché gli eventuali casi vanno sotto la dicitura: *assente*).

A margine di queste drammatiche, vicende vi era il dibattito teorico dei liberali sull'organizzazione sociale, sul ruolo della scuola e come essa doveva essere intesa in termini di libertà. Questo dibattito è ben riassunto da Geymonat e Tisato e merita di essere riportato perché è ancora oggi (o forse soprattutto oggi) strumento di riflessione importante:

Di fronte al profilarsi della possibilità di un « monopolio » statale in campo educativo, l'atteggiamento dei liberali « laici » è duplice. Da una parte abbiamo il gruppo degli studiosi e uomini politici che fanno capo al periodico Il progresso, fra i quali la figura più significativa è quella di Bertrando Spaventa, dall'altra il gruppo dei collaboratori del Risorgimento e della Croce di Savoia, fra i quali emergono il Farini, il Berti e il Cavour.

Per i componenti di questo secondo gruppo, il cui liberalismo è di derivazione empiristico-anglosassone, la libertà è una tecnica, un metodo capace di assicurare un processo di auto-equilibrazione in ogni settore della vita. Non c'è dunque alcuna valida ragione per accettare il liberismo in campo economico e rifiutare la più assoluta libertà nel campo educativo. (...)

Questi liberisti non si rendono conto del fatto che parlare di concorrenza, a proposito delle istituzioni educative, non significa nulla, se non si precisi il piano sul quale si intende che la concorrenza stessa si attui. In economia le cose sono molto semplici: concorrenti i produttori,

giudici gli acquirenti, premio il maggiore smercio della merce che risulta complessivamente meno costosa e migliore. Trasferito il metodo sul piano della scuola, risulterebbero concorrenti le varie scuole « libere » e giudici le famiglie. Ma queste ultime in base a quale criterio valuteranno la bontà del prodotto? In base alla migliore istruzione ed educazione impartita oppure in base alla maggiore indulgenza nel far conseguire i famigerati « titoli » ?

D'altro canto, se la concorrenza si attua fra scuole appartenenti a confessioni, religiose o politiche, diverse, essa viene inesorabilmente declassata a strumento di proselitismo, l'idoneità scientifica degli insegnanti passa in seconda linea di fronte alla integrità, ortodossia e saldezza della loro « fede ». Nell'uno e nell'altro caso, la scuola perde di vista quello che dovrebbe essere il suo vero fine, vale a dire il promovimento di libere e consapevoli personalità [sottolineatura mia].

(...)

Ed è precisamente sotto questo punto di vista che il liberalismo dello Spaventa ci appare più consapevole e concreto di quello cavouriano. Lo Spaventa sostiene la necessità di rinviare l'applicazione del principio di libertà al momento in cui sarà stata distrutta la posizione di privilegio tuttora detenuta dal clero; fino al momento in cui si potrà garantire a tutte le scuole private una effettiva parità di condizioni. Ora è chiaro che l'incubo dello Spaventa per le « Orsoline, i Carmelitani scalzi e gli Agostiniani calzati », il suo timore di una monastica coorte dilagante per l'Italia alla conquista della scuola non nasce da un'astratta preoccupazione per il turbamento dell'equilibrio fra i concorrenti. Non il monopolio in quanto tale, ma « quel particolare monopolio » è il nemico dello Spaventa. A questo punto, il problema della libertà di insegnamento, intesa come facoltà concessa ai privati ed agli enti di istituire e gestire scuole, si innesta e si trasforma in quello della libertà della cultura. « Riconoscere la libertà dell'insegnamento è riconoscere la sovranità della ragione nell'ordine del pensiero. » Non si tratta più di sapere dal risultato della concorrenza quale sia la scuola migliore, se quella privata o quella statale, se quella confessionale o quella laica: la scuola migliore è quella che riconosce la sovranità della ragione. Il problema della opportunità o inopportunità di concedere a chicchessia la facoltà di istituire e gestire scuole si trasforma, con lo Spaventa, nel problema di favorire il sorgere e lo svilupparsi di una scuola libera all'interno, una scuola in cui la libertà costituisca il metodo stesso dell'insegnamento. Tale non è, non può essere, la scuola confessionale. D'altro canto, non si tratta di favorire tante scuole di parte quante sono le correnti, giacché in questo caso ognuna educerebbe, con eguale intolleranza, in base ai chiusi principi del suo verbo. La soluzione sta in una scuola aperta alle diverse ed anche alle opposte esigenze educative e tale può essere solo la scuola di Stato.

È sintomatico il fatto che i più accaniti difensori del principio della libertà di insegnamento, come facoltà di istituire e di gestire scuole, siano i cattolici. Non si tratta più ormai di « cattolici liberali », dal momento che il liberalismo cattolico è stato condannato già dal 1832 con l'enciclica Mirari Vos e il liberalismo in quanto tale è stato a sua volta colpito con l'enciclica Quanta cura e col Sillabo, nel 1864.

Si tratta, anzi, degli ambienti più rigorosamente ortodossi; e ciò rende estremamente palese il carattere meramente « politico » della battaglia ed il significato strumentale che alla libertà viene attribuito.

Quale sia, poi, l'atteggiamento dei cattolici di fronte al problema della libertà « nella » scuola e di fronte al problema della educazione alla libertà è facile stabilire solo che si consideri l'enciclica Libertas, promulgata da Leone XIII nel 1888.

« Essendo fuori dubbio che la sola verità debba informare le menti perché in essa sola sta il bene, il fine e la perfezione delle intellettuali creature, l'insegnamento non deve perciò dettare altro che il vero. » Il moderno concetto della libertà di insegnamento è accusato di concedere ugual diritto all'errore e alla verità; pertanto esso è il concetto di « una libertà che lo Stato non può concedere senza mancare al suo dovere ».

In questa situazione nasce l'Italia Unita del 1861 e, senza cambiamenti importanti rispetto alla scuola, quella del 1870.

Prima di concludere questo paragrafo è opportuno un cenno al problema dell'insegnamento della religione cattolica, problema che si riproporrà più volte e che vale la pena discutere ora. Nella Legge Casati (1859) tale insegnamento era al primo posto. Il Regolamento applicativo (1860) prevede l'esonero in un modo contorto e distorto, utilizzando indifferentemente le due frasi seguenti: *fanciulli che non professano il culto cattolico* e *allievi appartenenti a culto non cattolico*. Come osserva Manacorda nell'istruzione secondaria, cioè i vecchi ginnasi e licei e i nuovi istituti tecnici, l'istruzione religiosa non figurava nell'elenco delle materie, come nelle elementari, ma l'art. 193 stabiliva che «sarà data da un Direttore spirituale nominato dal Ministro della pubblica Istruzione per ciascun stabilimento secondo le norme da determinarsi con un regolamento»; e l'art. 222, dichiarandone obbligatoria in generale la «*frequentazione dei corsi*», consentiva:

Gli alunni però acattolici, o quelli, il cui padre, o chi ne fa legalmente le veci, avrà dichiarato di provvedere privatamente all'istruzione religiosa dei medesimi, saranno dispensati dal frequentare l'insegnamento religioso e dall'intervenire agli esercizi che vi si riferiscono. Tale dichiarazione dovrà esser fatta per iscritto e con firma autentica ai Direttori od ai Presidi di questi stabilimenti.

Dal che risulta che l'insegnamento religioso comportava anche atti di culto, e che si obbligava a una dichiarazione formale chi volesse esonerarsene. Di fatto, per la facoltà di esonero si pensava allora (e anche poi, fino ai nostri giorni) soltanto agli ebrei ed ai valdesi.

Nella Legge la religione compariva ancora a proposito delle *pene disciplinarie* a cui potevano essere sottoposti gli insegnanti: *L'art. 106, tra «le cause che potevano portare alla sospensione o alla rimozione di un membro del Corpo Accademico», citava anche «l'aver coll'insegnamento e cogli scritti impugnate le verità sulle quali riposa l'ordine religioso e morale» (...); e l'art. 216 estendeva queste norme anche ai professori dei licei e ginnasi, e il 292 a quelli degli istituti tecnici.*

Con il ministro Coppino, nel 1867, non si forniscono indicazioni per l'esonero. Il 29 settembre del 1870, a soli nove giorni da Porta Pia (ormai obsoleta e nella sola attesa della rotazione di 180° della statua del bersagliere di bronzo), il ministro Correnti invia una circolare a tutte le scuole affermando che la religione dovrà essere impartita solo a chi ne faccia richiesta. La Legge Coppino del 1877 non farà cenno all'insegnamento della religione nella scuola e pone al primo posto tra le materie obbligatorie, quello occupato nel 1859 dalla religione cattolica, l'insegnamento delle prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino. Ma il non dire è fonte di equivoco, fatto che è alla base degli atteggiamenti di gran parte della classe politica. E da qui sorgeranno molte controversie che vedranno impegnate le varie istituzioni. La cosa fu presa in mano da Leonida Bissolati (1908) che, in Parlamento, presentò una mozione in cui invitava *il governo ad assicurare il carattere laico della scuola elementare, vietando che in essa venga impartito, sotto qualsiasi forma l'insegnamento religioso*. Il Parlamento bocciò la mozione con soli 60 voti a favore su 407 parlamentari.

Dopo gli scioperi del 1904 vi è una convergenza tra laici e clericali che prepara il Patto Gentiloni (l'enciclica *Il fermo proposito* di Pio X del 1905 rappresentava un superamento del *non expedit* di Pio IX del 1874, che impediva ai cattolici la partecipazione alla vita politica italiana, e le gerarchie si accordarono con Giolitti perché i cattolici votassero quei candidati liberali che non avrebbero sostenuto leggi antireligiose, al fine, per Giolitti, di sostenere i liberali al potere contro l'avanzata delle sinistre) ed i Patti lateranensi del 1929.

Per parte sua la Chiesa continuerà a sostenere le sue ragioni che, naturalmente, sono quelle vere. Si susseguiranno in tal senso, dopo il *Sillabo* (1864) e l'enciclica *Aeterni Patris* (1868) di Pio IX, le encicliche *Libertas* (1883), *Immortale Dei* (1885) di Leone XIII e la *Pascendi* (1907) di Pio X.

In tali scritti si sostiene che la scuola è libera di insegnare la verità e ciò che è buono e che il giudizio su ciò che è vero e ciò che è buono spetta solo alla Chiesa. I liberali vengono utilizzati come ha sempre fatto la Chiesa che si muove su un doppio binario: dove è al potere tenta di trasformare lo Stato in confessionale, mentre dove si trova in minoranza reclama il diritto alla tolleranza, alla libertà educativa, alla libertà di culto.

In particolare c'è il *Sillabo* che faceva esplicito riferimento alla scuola, lanciando “*il suo anatema contro tre affermazioni: che «tutto il regime delle pubbliche scuole può e deve essere affidato alla civile autorità», cioè allo Stato; che «l'ottimo andamento della società civile richiede che le scuole siano sottratte all'influenza moderatrice o all'ingerimento della Chiesa»; e che «ai cattolici può essere accetto quel sistema di educare la gioventù, il quale sia separato dalla fede cattolica e dalla potestà della Chiesa».* Come spesso avveniva, ad esempio con certi rapporti polizieschi sui moti liberali o socialisti, il *Sillabo* enunciava così, al negativo ma con perfetta chiarezza, e solo per lanciare contro di essi il suo medievale anatema, i principi liberali della civiltà moderna. E questi tre punti - limitazione della scuola statale, presenza della Chiesa nella scuola statale, scuola confessionale per i cattolici - sono esattamente quello che i nuovi clericali rivendicano ancora oggi.

Oltre a ciò vi erano queste tolleranti prese di posizione papali:

*ecco Pio VII definire lupi rapaci i maestri laici, e i aggiungere: «Spingeteli fuori e sterminateli immantinente»; ecco Pio IX dichiarare che i libri erano «da distruggere completamente, bruciandoli»; e denunciare i «mostruosi e fraudolenti errori delle astutissime società bibliche», e «l'orribile infezione delle dottrine pestilenziali e la sfrenata libertà di pensare, di parlare, di scrivere», e «i perversi insegnamenti che corrompono in modo compassionevole la gioventù e le somministrano fiele di drago nel calice di Babilonia». Altro, dunque, che libertà d'insegnamento! E finalmente Leone XIII, con l'enciclica *Libertas* del 1888, tagliò corto, rifacendosi ad altre dichiarazioni dei suoi predecessori: «La libertà d'insegnamento è al tutto contraria alla ragione e nata per pervertire totalmente le intelligenze». Questa era dunque, nonostante tutte le confusioni verbali, la posizione cattolica, ripetuta del resto a ogni piè sospinto sulla stampa clericale colta e popolare. E, a scanso di equivoci, Leone XIII aggiungeva: «Non esser lecito concedere illimitata libertà di pensiero, di stampa, di insegnamento e di culto»; e conseguentemente chiedeva che queste libertà fossero «legalmente represses». Un bel programma poliziesco, da parte di un papa esaltato oggi come un innovatore quasi liberale e democratico. Il quale, per togliere ogni dubbio, dichiarava infine che la Chiesa «attendeva tempi migliori per valersi della libertà sua». E questi tempi migliori verranno, basta aver pazienza, con Giovanni Paolo II, Benedetto XVI, Ruini e consoci.*

Infine la *Civiltà Cattolica*, la rivista dei gesuiti, segnerà tutto il periodo prefascista con commenti come il seguente: *Chi ha detto che il pane dell'anima sia l'alfabeto? Il pane dell'anima è la verità; e l'alfabeto può servire per la verità e per la bugia* (1872).

Da prendere in considerazione vi è anche la funzione dei libri di lettura (il libro di testo verrà più tardi, per ora è del solo maestro) che viaggiano in modo del tutto separato da quanto si programma.

A lato di benemerite edizioni di libri di divulgazione scientifica (Hoepli, Treves e Sonzogno) che comunque sono per veramente poche persone, in epoca di Positivismo, vi è un ottuso attacco a tutto ciò che è razionale, domina l'antipositivismo ed il clericalismo. In tali libri, soprattutto a livello elementare, non è mai venuta meno l'esaltazione patriottarda, quella del Dio - Patria - Famiglia. La storia viene vista come un portato di Dio, si esalta acriticamente il Risorgimento e la nostra discendenza dall'Impero Romano, dominano i buoni sentimenti tra i quali una retorica della Patria che non si confronta mai con le esigenze del cittadino. La Provvidenza è poi onnipresente e guida il mondo. La Chiesa, esclusa dalla scuola, ricompare attraverso i libri martellando con campagne reazionarie ed oscurantiste. Una di queste riguarderà ad esempio l'evoluzionismo (ma stiamo o no parlando di oltre 100 anni fa?). Ma anche la fabbrica, l'industria, è qualcosa di negativo, un portato della scienza e come tale da rifiutare. Si esalta il lavoro sottomesso, l'aiutarsi che Dio t'aiuta, la felicità di lavorare, la disciplina, il rifiuto dell'ozio, il timore di Dio, il peccato, il sapersi organizzare da solo in modo si possa anche fare a meno della scuola. Il giudizio su questa criminale opera di indottrinamento è tutto al lettore.

Questi atteggiamenti erano anche delle numerosissime riviste cattoliche che insistevano invece su astratti buoni sentimenti: *la rivista cattolica "La donna e la famiglia"*, nel recensire un libro di un sacerdote per le scuole, commentava: «Per poter bene educare, bisogna che Dio intervenga. Oh! l'istruzione sì, io la voglio e divulgata dovunque; ma l'istruzione non è educazione; l'istruzione sola getta sul popolo raggi sinistri per lui e per gli altri». Mirabile osservazione, dove è da osservare che il riferimento è però solo al popolo. E ancora, altrove: «L'istruzione da sola scalza la fede religiosa e fomenta l'odio verso i padroni, perché insegna a confrontare con rancore il loro vivere comodo e lieto col proprio di stenti e privazioni». *La scuola dell'alfabeto, per il fanciullo (e la fanciulla) del popolo fanciullo, era in gran parte semplice scuola di catechismo e di conformismo; senza contare che per la quasi totalità degli alunni era un'assurdità distante dalle loro iniziali esperienze di vita e dalle loro aspettative, un'acculturazione forzata.*

E *La donna e la famiglia* continuava, estendendo le sue riflessioni dalla scuola all'intera vita sociale: «Forse non mai, più distintamente di adesso, si appresentò la battaglia tra il Bene e il Male. Da una parte Dio, la Famiglia, la Patria; dall'altra l'ateismo, il comunismo, l'Internazionale; da una parte il cattolicesimo, la figliolanza divina, la civiltà; dall'altra il libero pensiero, la discendenza dalle scimmie, il petrolio che incendia biblioteche, musei e cattedrali». Qui la semplificazione delle contrapposizioni era assoluta: ma per quanto tempo ancora sentiremo, e anche da più alte cattedre, simili prediche, in un linguaggio identico a questo della vulgata popolare!

Sempre nel 1878, un'altra enciclica di Leone XIII (Quod apostolici muneris) affermerà i principi fondamentale della convivenza dal punto di vista della Chiesa, soprattutto in relazione ai *barbari* Socialisti, Comunisti, Nichilisti che cospirano nel mondo:

« disuguaglianza tra gli uomini», « diritto di proprietà e di dominio », obbedienza alla Chiesa e allo Stato dei padroni. Cellula e modello della vita sociale è la famiglia fondata «sopra l'unione indissolubile dell'uomo e della donna», sulla subordinazione delle «spose » ai « mariti », dei figli ai padri, «imperocché, stando ai cattolici insegnamenti, nei genitori e nei padroni si trasfonde l'autorità del Padre e del Padrone Celeste, la quale perciò come in essi prende da Lui l'origine e la forza, così necessariamente ne partecipa anche la natura, e da quella nell'esercizio s'informa». Consapevole di possedere « tanta virtù per combattere la peste del Socialismo, quanta non ne possono avere le leggi umane», la Chiesa offre il suo sostegno allo Stato moderno e all'ordine capitalistico-borghese chiedendo in cambio l'indispensabile «condizione di libertà».

La Chiesa chiede quindi ufficialmente delle contropartite ai liberali di destra ed a Giolitti, ed esse, in cambio del sostegno della Chiesa con il gregge dei cattolici pronto ad uscire dai recinti, vengono date. Inizia il cammino che, per mere ragioni di potere della Chiesa, degli agrari e degli industriali più arretrati, porterà ad alleanze che prepareranno dei disastri clamorosi.

Mario Alighiero Manacorda commenta in modo condivisibile [11]:

E davvero l'Italia moderna e laica ha reso un grande servizio alla fede cattolica, quando con la presa di Roma del 1870 l'ha liberata dalla sua identificazione con lo Stato pontificio, in presenza delle cui vergogne nessun papa potrebbe oggi dare lezioni di morale e di democrazia a noi e al mondo.

LA POLITICA DELLA SCUOLA NEI PRIMI ANNI DEL REGNO D'ITALIA

Il problema più importante che dovettero affrontare i primi governi fu quello dell'abnorme situazione dell'analfabetismo del Paese con punte drammatiche nel Meridione. Questo problema era strettamente connesso ai rapporti dello Stato con la Chiesa: senza Porta Pia non si sarebbe mai potuto affrontare. La cosa ebbe un qualche sviluppo per i pochi anni che divisero l'Unità d'Italia dal Concordato.

Se si analizzano in modo storico-critico le vicende che portarono alla nascita dello Stato unitario ci si rende subito conto che il problema è sempre stata la Chiesa che, a seconda delle esigenze, sfruttava ora le divisioni interne tra gli Stati preunitari ora reclamava l'intervento di Paesi stranieri. In questo modo l'Italia restava divisa e cioè restava un ottimo terreno di pascolo per le greggi della Chiesa. Così si accentuava una dicotomia solo nostra (la Spagna viveva problemi diversi per essere

stata un Paese imperiale): da una parte i più illuminati (non nel senso di Illuminismo) interpreti del Risorgimento si rendevano via via conto che occorre, con l'Unità, colmare il divario tra l'arretratezza italiana e l'esuberanza dell'Europa e si rendevano conto del ruolo importante che la scuola avrebbe potuto avere non solo per l'educazione alle lettere ed alle arti; dall'altra ci si doveva confrontare con posizioni paleoculturali che tentavano la difesa solo di privilegi di casta e presuntamente dinastici, privilegi che si sarebbero presumibilmente conservati solo nel mantenimento della popolazione in uno stato di totale ignoranza.

Questa dicotomia fu dapprima espressa in termini politici dallo scontro tra clericali e liberali, e subito dopo dallo scontro dei primi con una parte dei liberali.

In tutto questo era proprio la scuola, o meglio la sua mancanza, che permetteva l'agile dispiegarsi dei rappresentanti politici da una parte dello schieramento all'altra in quella stagione, mai morta, del *trasformismo*. Sullo sfondo di scelte politiche che, all'epoca, sarebbero state cruciali, non vi erano mai le questioni economico-sociali da sole ma anche e forse soprattutto le questioni metafisiche.

Questa contraddizione non è un'anticaglia messa in soffitta: ancora oggi la paghiamo in termini di arretratezza, emigrazione intellettuale e scarsa competitività del nostro Paese. Su questi temi, purtroppo non secondari, ebbero ad esprimersi le migliori menti del nostro Risorgimento.

Alessandro Parravicino, nell'epoca entusiasmante dei Congressi degli Scienziati Italiani (SIPS, Società Italiana per il Progresso delle Scienze) iniziata a Pisa nel 1839 e mal sopportata da ogni governo preunitario, sostenne al V congresso (1843)

“Ciò che resta ancor più a desiderare è un perfezionamento alle arti italiane, che le abilità a produrre presto e bene quelle merci che, pagando noi il tributo dell'ignoranza all'industria degl'Inglese, de' Francesi, de' Belgi, de' Tedeschi, ci costano milioni e milioni di lire ogni anno. Chi in Italia sa applicare il gas all'illuminazione? Chi la forza gigantesca del vapore alle arti? Chi sa costruire le macchine più utili alle manifatture del lino e del cotone? Pochi forestieri; e più pochi de' nostri. Mercè le scuole tecniche sparse nelle città più popolate d'Italia abbiam bisogno di farci nostro comune patrimonio questi importanti trovati; abbiam bisogno di fortificare colla scienza, in questa universale gara di produzioni, le speculazioni del manifattore, del commerciante, dell'agricoltore.(...)”

Senza scuole tecniche secondarie, la tecnologia non può diventar popolare; e le vostre dotte opere, o Signori, saranno ammirate dai sapienti nelle biblioteche, ma non entreranno nelle officine, se le scuole tecniche non avranno apparecchiato le menti degli operatori a comprenderle.

E della cosa, *applicare il lavoro alla scienza*, si preoccupava anche Cattaneo nel *Politecnico* dove più volte aveva sostenuto:

[Occorre] *promuovere ad un tempo lo studio delle scienze e il perfezionamento dell'industria e dell'agricoltura coordinando ad un medesimo intento le braccia degli artefici e le menti degli studiosi.*

E le cose che sosteneva Cattaneo non era delle mere invocazioni di buona volontà ma rivendicazioni che nascevano da studi ed analisi approfondite.

“Nella sua concezione democratica l'espansione dell'istruzione e di quella tecnico-professionale in particolare assumeva il valore e la funzione di elevare a nuova dignità civile le « umili fatiche dell'officina » e di liberare gli operai dalla « condizione di semoventi ordigni d'un'arte non intesa ». Ma ciò che va ulteriormente aggiunto in questa sede è che il Cattaneo si preoccupò anche di dimostrare l'importanza dell'apporto dato allo sviluppo dall'istruzione, la cui diffusione era perciò da lui sostenuta non con generiche e astratte perorazioni, ma con ben fondate analisi dei vantaggi sociali e individuali, sia di ordine economico che di ordine civile. Calcolando nel 1839 il costo dell'istruzione elementare dei fanciulli lombardi in età scolare, notava che il paese « nel contribuire per tre o quattro anni all'istruzione d'un fanciullo del popolo, colloca a frutto circa una trentina di lire, ossia investe una rendita perpetua di forse mezzo centesimo al giorno ». «Ora — continuava lo scrittore lombardo — si consideri quanto valga di più un operaio, od una madre di famiglia, che sappia leggere, scrivere e conteggiare, in confronto d'un essere idiota! Si consideri se la sua giornata non vale il mezzo centesimo e non lo ammortizza! Ora tutto quello che vale di più, è tanto di guadagnato per il paese e per il lavoratore ». E concludeva: «Se gli uomini fanno le cose, ogni miglioramento delle cose deve aver principio da un miglioramento negli uomini ». Dove non è soltanto affermato l'incremento della produttività del lavoro dovuto all'istruzione, ma, col «miglioramento degli uomini» è richiamata globalmente la sua teoria dei fattori non « fisici » dello sviluppo, dal pensiero alla volontà, dalle invenzioni tecnologiche e scientifiche all'intraprendenza degli individui, dalle istituzioni sociali ai movimenti culturali e ideologici, tutti direttamente o indirettamente influenzabili e modificabili mediante l'istruzione”.

A queste elaborazioni avanzatissime rispetto al substrato culturale ed ai nemici del progresso civile, si accompagnavano moltissime pubblicazioni che iniziarono a rendere edotti i ceti medi e gli strati popolari più evoluti della necessità di una educazione tecnico-scientifica. Per parte loro i reazionari, nobiltà e clero come sempre, si esprimevano come il conte Monaldo Leopardi.

“Ci è forse necessità sbracciarsi per ficcare in ogni angolo di tutti i cervelli umani i teoremi e corollari delle scienze e non ci vorremo mai persuadere che è d'uopo sapere con sobrietà e che la tanta diffusione dei lumi deve finire con l'abbruciamiento della casa? Forse i nostri padri, da sessanta secoli in qua, non sono andati calzati e vestiti perché i sarti e i calzolari non conoscevano le regole della meccanica? [...] Noi crediamo che in addietro le cose siano andate abbastanza bene

ed adesso vadano abbastanza male e crediamo che chiunque presiede al governo dei popoli debba porre attenzione a quel diluvio di miglioramenti sociali che ci fa stare ogni giorno peggio di prima e debba guardare con occhio estremamente sospetto qualsivoglia aspetto di novità”.

e come il cardinale Lambruschini rivolgendosi a suo nipote

“Quanto avreste fatto meglio se invece di aprire una scuola di Geometria per li poveri di Figline ne' dì festivi [...] li aveste invece raccolti per udire in tali giorni pie e sode istruzioni che insegnasser loro ad essere buoni e perfetti cristiani! [...]

L'amore indiscreto che si mostra oggidì di generalizzare l'istruzione e la cultura mira non a migliorare la società, ma a infelicitarla. Si accenda pur l'orgoglio delle classi ultime (destinate dalla Provvidenza ad esercitare arti e mestieri) con un superficial sapere e si vedrà quali frutti produrrà un così calcolato sistema”.

Abbiamo già visto che la Legge Casati non affrontava in alcun modo questo problema e che scarsi furono le novità nelle legislazioni immediatamente successive sempre perché in Italia occorreva guardare al corno metafisico del problema.

Abbiamo già detto che il fondamento di tutto era la trascurata scuola elementare e che essa era stata affidata ai comuni.

Ma che entità erano i comuni negli anni 60 dell'Ottocento ? Vi erano in Italia 8789 comuni, dei quali 7807 avevano meno di 5000 abitanti. Certamente non si disponeva di risorse per mantenere una scuola dell'obbligo. Inoltre questi comuni erano in mano a sindaci reazionari (si tenga conto che nel 1865 in Italia solo il 4% della popolazione aveva il diritto di voto esercitato da circa il 30% degli aventi diritto) che male vedevano l'emancipazione popolare. Il contributo dello Stato era infimo e, sul territorio nazionale, divenne di circa il 13% delle spese complessive solo nel 1904 che rappresentava solo il 3,9% delle uscite complessive dell'intero bilancio dello Stato. Ancora nel 1910 Francesco S. Nitti sosteneva che occorreva arrivare almeno ad un spesa di 5 lire per abitante mentre essa era ferma ad una sola lira e, per molti comuni, anche meno.

Con la caduta della destra storica al governo del Paese, nel 1876 si cimentò con la scuola la sinistra, con la Legge Coppino (luglio 1877). La novità più saliente di tale legge, rispetto alla Casati, era il prevedere delle sanzioni nei riguardi delle famiglie che non rispettavano l'obbligo scolastico (che da due anni passa a tre) e dava delle norme precise per i comuni. I fondi messi insieme dalle multe per l'evasione dall'obbligo andavano a costituire un fondo per assistere gli alunni diligenti. Qui nasce subito una contraddizione. Chi evade è il più povero ed il più diligente è il più delle volte un benestante: i poveri agevolano gli studi ai ceti medi. La contraddizione viene sanata in un modo pietoso: nel Regolamento applicativo (ottobre 1877) viene esplicitamente previsto che le famiglie

più povere sono esonerate dall'obbligo scolastico! In definitiva questa norma annulla in gran parte l'impatto positivo della legge che pure ha effetti importanti nelle regolamentazioni per i comuni. I risultati delle nuove regolamentazioni, a sei anni di distanza, nel 1883, saranno i seguenti: sul totale dei comuni indicati precedentemente, 90 risultavano ancora privi di scuole, 306 avevano adempiuto parzialmente all'obbligo, solo 1814 avevano le scuole elementari di grado superiore (il secondo biennio). In totale 1.351.490 fanciulli in età scolare non erano in grado di frequentare la scuola elementare dell'obbligo. Si era passati però, in circa 20 anni di Italia unita, da un 37 ad un 58% di iscritti, tra i 6 ed i 12 anni, alla scuola elementare, ad un aumento delle aule pari ad un terzo e ad un importante incremento delle attrezzature.

A dieci anni dalla Coppino, un regolamento del 1888 (Programmi Gabelli), permette la costituzione di Patronati scolastici da parte delle persone più importanti del comune scolastici con il fine di dare aiuto (abiti, libri e materiale vario, offerto o acquistato dal comune e dalla carità delle istituzioni e dei cittadini) ai fanciulli meno abbienti nella frequenza scolastica (osservo di passaggio che, mentre nella Legge Coppino si parlava solo *dei doveri* dei cittadini, nei Programmi Gabelli si parlerà *dei diritti e dei doveri* del cittadino). In 10 anni i Patronati dettero poca prova di sé: se ne misero su 844 e la carità era l'unica cosa che furono in grado di fare. Dietro l'operazione vi erano scelte politiche poco rassicuranti. I poveri dovevano accettare la loro condizione, sottomettersi al ricatto, assumere atteggiamenti di gratitudine verso gli abbienti. Il Ministero considerava i Patronati degli strumenti di pacificazione sociale. Ciò è detto più brutalmente da varie relazioni che arrivavano al Ministero dalle periferie del Regno.

“E' dunque assolutamente necessario che le classi povere non si lascino trascinare; è assolutamente necessario che esse si abituino a riconoscere nel governo e nelle autorità costituite i propri e veri legittimi rappresentanti e tutori. (...).

[I meno abbienti non devono in alcun caso pensare che] *l'aiuto delle autorità e degli abbienti verrà ad essi tanto più largo e spontaneo, quanto meno essi vi pretenderanno come a cosa loro dovuta”.*

Ed il ricatto non è un mero esercizio teorico, una vaga minaccia, se dall'ispettore di Bologna arriva questa comunicazione: *“Il lavoro di propaganda per i patronati, che già con qualche successo erasi cominciato in buon numero di comuni del basso bolognese, fu sospeso a cagione degli scioperi che vi scoppiavano, i quali indisposero i ricchi e gli agiati contro i poveri”.*

La spinta delle organizzazioni politiche della sinistra, spingerà al cambiamento di queste cose. Credaro, il futuro ministro, farà istituire a Pavia la *Cassa per la Refezione scolastica degli alunni poveri delle scuole elementari* accompagnandola da una relazione che, tra l'altro, diceva:

nella sua caratteristica fondamentale non è beneficenza, sibbene integrazione necessaria [della] lezione del maestro (...). Il nuovo istituto scolastico non deve essere frutto di sentimentalismo o di

vaga pietà della miseria umana, ma il portato della nuova pedagogia scientifica, il soddisfacimento razionale di una necessità didattica e sociale e un calcolo finanziario”.

E sarà proprio Credaro, divenuto ministro, che nel 1911 trasformerà i Patronati in enti di diritto pubblico che i comuni dovranno istituire obbligatoriamente. Anche qui vi sarebbe da discutere sul ricatto che si trasferisce ... ma accettiamo questo come un sostanziale passo avanti.

L'ultimo ventennio del secolo, non si può far finta che la cosa non sia esistita, è un periodo di profonda crisi economica. La disoccupazione aumenta vertiginosamente, soprattutto nelle campagne, inizia la tragica, malinconica e massiccia emigrazione italiana verso l'America, Paesi europei più ricchi, ma anche dal sud al nord e dall'est all'ovest d'Italia. A questo disastro si accompagnano le emergenti necessità dell'industria manifatturiera che richiedono proprio bambini per le loro produzioni (piccola statura e piccole dita per infilarsi nelle macchine e per sbrogliare con le loro mani fili che si intrecciassero). Ma vi era anche il motivo principe che richiamava i bambini nell'industria: i bassi salari e la docilità della mano d'opera. Solo nel 1886 una legge vietò il lavoro ai bambini minori di 9 anni ! Tale limite nel 1902 passerà a 12 ma queste leggi passarono del tutto inapplicate in modo che poté continuare *l'atroce abuso del lavoro dei fanciulli* (Giolitti). Vi fu un crescendo di lotte operaie che, a fine secolo (1898), portò ad eccidi di piazza ed alla definitiva diffidenza padronale nei riguardi del popolo che, intanto, si era organizzato nel Partito Socialista e nei Fasci siciliani. Ciò ebbe come conseguenza l'avversione degli abbienti reazionari verso l'istruzione popolare (nel 1894 gli industriali siciliani richiesero esplicitamente l'abolizione delle scuole elementari). Tale avversione portò alla bocciatura della Legge Baccelli (1898) che realizzava un collegamento più stretto tra scuola elementare e scuola tecnico-professionale. La borghesia vive una grande contraddizione: per il suo sviluppo occorrono operai specializzati ma specializzare degli operai è preparare degli antagonisti al suo potere. Ma anche i socialisti fanno cose incomprensibili. Come spesso loro accade debbono fare i realisti, molto più del re. La posizione del Partito Socialista sulla scuola popolare venne enunciata nel 1897 al Parlamento da Agostino Berenini: la scuola elementare doveva essere nettamente differenziata secondo le classi. Il punto principale del suo programma per la scuola era la separazione degli studi in due filoni, uno per coloro che continueranno a studiare, l'altro esclusivamente per le classi lavoratrici. Ed il doppio binario che diventerà legge (1904) verrà salutato come un successo delle masse proletarie (i socialisti pensavano che una scuola unica avrebbe rappresentato un aggravio pesantissimo per il bilancio dello Stato, che sarebbe stato pagato soprattutto dai lavoratori che, in compenso, non avrebbero guadagnato un granché).

Altra vicenda che sarebbe da seguire è quella sugli orari che discese dalla Legge Coppino come contenzioso con la Chiesa (ancora!) relativamente all'insegnamento della religione. La riporto testualmente dal testo di Manacorda di bibliografia e non aggiungo altro:

“Il 17 maggio 1878, il Consiglio di Stato, su ricorso di genitori cattolici di Genova, dichiarava che sull'insegnamento della religione non si era abrogata la legge Casati, ma soltanto lo si era reso facoltativo per gli alunni. E i successivi Regolamenti del 16 febbraio 1888 e del 9 ottobre 1895 interpretavano la sentenza nel senso che toccasse ai comuni organizzarlo quando i genitori ne facessero richiesta: una soluzione che non soddisfaceva né i genitori cattolici né i comuni. Così l'8 maggio 1903, su ricorso del comune di Milano (si ricordi che la scuola elementare era affidata ai comuni), una nuova sentenza del Consiglio di Stato dichiarava tacitamente abolita con la legge del 1877 l'istruzione religiosa, confermando però l'obbligo imposto ai comuni dal Regolamento del 1895, finché non fosse abolito. Ma quando le Commissioni chiamate a interpretare questa sentenza decisero di abolirlo, il Consiglio di Stato, mutando parere, lo confermò.

In seguito, dopo la legge Orlando del 1904, di riforma della scuola elementare, il nuovo Regolamento del 6 febbraio 1908 prendeva una decisione intermedia, prescrivendo all'art. 3: «I comuni provvederanno all'istruzione religiosa di quegli alunni i cui genitori la richiedano», ma potendo lasciarne la cura ai padri di famiglia, e solo mettendo «a disposizione i locali scolastici». Ma non era finita: il 21 dicembre 1909, la Commissione consultiva ribadiva che l'istruzione religiosa «non entra più nell'ordinamento didattico della scuola elementare» e, intervenendo anche sulle modalità per le richieste dell'insegnamento cattolico, dichiarava «illegale il sistema di distribuire ai padri di famiglia da parte dell'amministrazione comunale moduli per la richiesta dell'istruzione religiosa», perché ciò «tende ad eccitare una risposta da lasciare invece libera e spontanea». Ma si continuò a discuterne anche in Parlamento in occasione del nuovo Regolamento del 1910 del ministro Rava; e finalmente, il 6 aprile 1911, il Supplemento al Bollettino P.I. confermava la decisione del Regolamento del 6 febbraio 1908. In sostanza, l'insegnamento religioso «essendo facoltativo per gli alunni, non può impartirsi nelle ore destinate allo svolgimento degli insegnamenti obbligatori»: il diritto all'insegnamento religioso facoltativo non doveva impedire di «dedicare allo studio delle materie obbligatorie tutte le ore comprese nell'orario normale».

C'era stata dunque, tra molte incertezze, un rimbalzare di decisioni tra gli enti locali, la magistratura e l'amministrazione centrale dello Stato, concluso infine da decisioni rispondenti a una ispirazione laica e liberale che oggi pare del tutto scomparsa.

Nell'insieme, il passaggio dalla legge Casati del 1859 alla legge Ceppino del 1877 con tutti i corollari che abbiamo visto, significò per l'insegnamento cattolico che, se prima occorreva una

richiesta per dispensarsene, ora occorre una richiesta per giovarsene, e lo si consentiva nei locali scolastici ma fuori dall'orario scolastico e a cura degli stessi interessati: un regime che direi di ovvia libertà, che potrebbe valere per qualsiasi altro interesse culturale. Nel 1912 il Morgana, nel suo Dizionario storico di legislazione scolastica, interpretava: «Non entra più nell'organismo didattico della scuola elementare». E il Masi commentava: «Non sarà questo un gran male; sembra invece poco conveniente che lo Stato si mantenga in una condizione di incertezza, che scredita lo stesso insegnamento che si vuoi dare e non dare ad un tempo, e che, ad ogni modo, è impartito malamente». Non aveva torto: ma sentiremo da lui altri commenti meno felici. Quando nei nostri anni si riaccenderà la disputa sulla collocazione oraria dell'insegnamento cattolico, nessuno mostrerà di ricordare quale peso abbia avuto questa questione un secolo fa, e come le condizioni si siano oggi rovesciate a vantaggio di quell'insegnamento e a svantaggio non solo di chi non lo voglia, ma della stessa vita scolastica. Insomma, abbiamo stoltamente ripetuto, rovesciandole, vicende di un secolo fa, senza nemmeno saperlo.

Non si può davvero dire che la storia sia maestra di vita: almeno quando proprio non la si conosce. Insomma, mi pare chiaro che l'andazzo di leggi non chiare sia storicamente affermato in Italia. Da qui discende in modo evidente la non incertezza del diritto nel nostro Paese e quindi il dominio dell'arbitrio e la mancanza di democrazia reale.

Scuola e Riforme

Rassegna delle riforme scolastiche degli ultimi 150 anni

1854-1857 LEGGI CIBRARIO - LANZA (leggi del Regno di Sardegna) Affermano i principi di obbligatorietà e gratuità della scuola elementare.

1859-1861 LEGGE CASATI (valida inizialmente per il Regno di Sardegna, poi estesa dal 1861 al Regno d'Italia) obbligo scolastico della durata di due anni, i cui costi gravavano sul bilancio dei comuni. Dopo i quattro anni di scuola elementare, sdoppiamento tra un percorso d'istituzione umanistica (ginnasio-licei) con accesso all'università e un corso tecnico (scuole e istituti tecnici) che permetteva l'accesso alle scuole normali (per i maestri) e alle facoltà scientifiche.

1877 LEGGE COPPINO

Estende l'obbligo scolastico dai sei ai nove anni d'età.

1904 LEGGE ORLANDO

Innalza l'obbligo a dodici anni d'età.

1923 RIFORMA GENTILE

(varata dal governo fascista) istituzione del principio della libertà d'insegnamento dell'esame di Stato. Concessione di condizioni di parità alla scuola privata. Collocamento della scuola materna

alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione (ferma restando la possibilità per i privati di curarne l'organizzazione) e istituzione di un apposito programma per questa. Innalzamento dell'obbligo scolastico a tre anni di scuola superiore. Indirizzi previsti: liceo classico, scientifico, magistrale, istituti tecnici, scuola di avviamento professionale.

1929 Il ministero della Pubblica Istruzione diventa ministero dell'Educazione Nazionale, e, in forza del concordato, la dottrina cattolica diventa "fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica".

1939 Il ministro Giuseppe Bottai presenta la Carta della Scuola che istituisce la "scuola media unica": vengono unificati i corsi inferiori dei diversi tipi di scuola secondaria previsti dalla riforma esclusa la scuola di avviamento al lavoro.

1945 Sotto il controllo di una commissione del governo militare alleato sono emanati i nuovi programmi scolastici (si elimina il testo unico nella scuola elementare e si avvia la defascistizzazione dell'istruzione).

1957 LEGGE 24/12 N°1254

Divisione del quinquennio elementare in due cicli (due anni e tre anni). Istituzione del principio della "scuola attiva": insegnare sollecitando la partecipazione e la creatività degli alunni.

1962 LEGGE 31/12 N°1859

Unificazione di "scuola media" e "avviamento al lavoro" consentendo l'accesso a tutti i tipi di scuola superiore ad eccezione del Liceo Classico (riservato a chi frequentava i corsi opzionali di latino nella scuola media). Obbligo di frequentare la scuola per otto anni.

1968 LEGGE 18/3 N°444

Istituzione della scuola materna statale (che si aggiunge alle scuole materne gestite da enti locali, come i comuni, e da privati).

1974 LEGGE 31/5 N°419

Approvazione dei Decreti Delegati che intendono introdurre principi e regole della vita democratica nella scuola.

1977 LEGGE 16/6 N°348

Abolizione del latino nella scuola media e accesso libero a tutti gli indirizzi di scuola superiore.

1987/88 Entrano in vigore i nuovi programmi della scuola elementare

1988 PROGRAMMI BROCCA

Viene varato il quadro organico dei curricula sperimentali per il biennio delle scuole superiori.

1990 LEGGE 5/6 N°148

Riforma di alcuni aspetti della scuola elementare.

1991 PROGRAMMI BROCCA

I programmi Brocca vengono estesi al triennio.

1994 TESTO UNICO

Viene varato il testo unico che contiene tutte le disposizioni vigenti nella Scuola della Repubblica.

1998 D.L. 31/3 N°112

Conferisce a Regioni ed Enti locali, potere di programmare in materia di definizione e organizzazione delle reti scolastiche (Dimensionamento).

998 D.L. 26/5 N°249

Viene varato lo Statuto delle Studentesse e degli Studenti.

1999 Entra a regime la legge che introduce l'Autonomia Amministrativa e di Gestione delle Scuole.

2000 LEGGE 10/2 N°30

(legge quadro) Prevede un riordino dei cicli dell'istruzione, con la divisione in un ciclo primario di 7 anni (corrispondenti a scuola elementare e media) e uno secondario di 5 anni (scuola superiore).

2001-2002 Estensione dell'obbligo scolastico di un anno (fino a 15 anni di età) per il 2001 e un ulteriore anno (fino a 16 anni di età) nel 2002.

2001 Si interrompe l'attuazione della legge 30 del 10/2/2002 (la riforma Berlinguer - De Mauro) in attesa di una nuova riforma della scuola

BIOGRAFIE

DOMENICO BERTI

Nacque a Cumiana (Torino) il 17 dicembre 1820. Dopo aver studiato con Giovanni Antonio Rayneri e Ferrante Aporti, Berti si laureò in Lettere e Filosofia all'Università di Torino. Si interessò precocemente ai problemi pedagogici ed alla questione della riforma scolastica. Di cultura cattolica, Berti fece le sue prime esperienze politiche nel Piemonte delle riforme carloalbertine. Legato in un primo tempo agli ambienti democratici, collaborò alle riviste "*Letture popolari*" e "*letture familiari*" e si schierò prima a fianco di Gioberti e poi con i liberali moderati. Dopo aver insegnato Metodo nelle scuole di Casale e Novara, Berti ottenne la cattedra di Metodo applicato all'istruzione elementare all'Università di Torino".

Nel 1849 gli fu affidata la cattedra di Filosofia Morale all'Università di Torino. Nel 1872 ebbe la cattedra di Storia della Filosofia presso l'Università di Roma, dove fu anche, fino al 1875, preside della facoltà di Lettere e Filosofia.

Delle opere di Berti dedicate alla storia del pensiero filosofico italiano tra Rinascimento, Riforma e Controriforma si ricordano quelle su Giordano Bruno (1858) e su Copernico in Italia (1876).

Accanto all'attività accademica, Berti condusse un'importante azione nel campo dell'organizzazione della cultura e della vita politica. Eletto deputato alla Camera fin dal 1850, Berti appoggiò il movimento liberale e conservatore guidato da Cavour.

Nel 1862, nel corso del primo governo Rattazzi, Berti ricoprì l'incarico di segretario generale del Ministero dell'Agricoltura e del Commercio. Fu poi Ministro della Pubblica Istruzione nel secondo governo La Marmora, tra il 1865 ed il 1867.

Nel periodo in cui diresse il Ministero della Pubblica Istruzione, Berti si impegnò a favore di un forte sviluppo dell'educazione primaria e popolare per combattere l'analfabetismo. Egli assegnò alla cultura tecnica uno spazio notevole se non prioritario. Favorì in tutti i modi la creazione e lo sviluppo delle scuole di arti e mestieri ed in generale dell'istruzione tecnica scientifica superiore. Per attuare tali linee di riforma Berti cercò inoltre, in linea con le indicazioni espresse da "Il Politecnico" di Cattaneo, di favorire un forte decentramento gestionale, affidando alle province i principali poteri nel campo della programmazione scolastica.

Constatata la crisi ideale e politica della Destra, Berti si avvicinò alla Sinistra di Depretis, nel cui governo ebbe il Ministero dell'Agricoltura e del Commercio dal 1881 al 1884. Iniziatore della legislazione sociale, Berti cercò attraverso un ambizioso progetto riformista, benché ancorato ad una visione ancora segnata da atteggiamenti paternalistici e filantropici, di legalizzare l'associazionismo operaio, di organizzare forme di assistenza pensionistica, di fissare la responsabilità civile dei datori di lavoro in materia infortunistica. Si trattò di progetti destinati comunque a non trovare applicazione, vista l'ostilità degli ambienti conservatori vicini a Depretis, che suggerirono al capo del governo di lasciar cadere le proposte del suo Ministro. Eletto nel 1884 vicepresidente della Camera, Berti iniziò gradatamente ad allontanarsi dalla vita politica attiva. Dal 1888 Berti divenne presidente del Regio Museo Industriale Italiano. Egli adoperò costantemente il suo prestigio a favore dell'istituzione torinese.

Nominato nel 1895 primo segretario dell'Ordine dei SS. Maurizio e Lazzaro e cancelliere dell'Ordine della Corona d'Italia, Berti fu fatto senatore del Regno nel 1895. Morì a Roma il 22 aprile del 1897.

GABRIO CASATI

Gabrio Casati nacque il 2 agosto 1798 a Milano, figlio secondogenito di Gaspare Casati e di Luigia de' Capitani di Settala, esponenti di nobili famiglie lombarde di proprietari terrieri. Suo padre, appartenente alla nobile famiglia dei Casati, aveva mantenuto un profilo defilato durante

l'occupazione napoleonica della Lombardia e non aveva partecipato, dopo la caduta di Napoleone nel 1815, ai tentativi di mantenere indipendente la regione dal ritorno austriaco.

Il giovane Gabrio ebbe un'infanzia tranquilla e ricevette una formazione privata dedicata allo studio scientifico, ottenendo tra l'altro per alcuni anni la carica di vicedirettore onorario del liceo San Alessandro a Milano. Dal 1821 al 1823 visse il dramma familiare derivato dall'arresto e dalla condanna di Federico Confalonieri, nobile milanese affiliato alla Carboneria, che era marito di sua sorella Teresa.

Casati supportò in ogni modo la sorella, che nel dicembre del 1823 accompagnò a Vienna insieme al padre di Federico per chiedere la grazia imperiale per il cognato, il quale riuscì a farsi commutare la pena capitale in ergastolo. Nel gennaio successivo Casati ritornò nuovamente nella capitale asburgica per recare all'imperatore Francesco I una nota a favore del cognato firmata dai più illustri cittadini milanesi dall'arcivescovo della città Karl Kajetan von Gaisruck.

Nel 1837 Gabrio Casati fu nominato podestà di Milano, carica equivalente a quella di sindaco della città. Il motivi della sua designazione stava sia nelle sue qualità, come l'onestà e gli ottimi rapporti che aveva con gli ambienti aristocratici e borghesi illuminati milanesi, sia nella disponibilità da parte del governo austriaco di riconciliarsi con la nobiltà lombarda dopo le agitazioni del 1821, mettendo in un posto di comando importante un uomo imparentato con un carbonaro ma estraneo alle congiure anti-austriache.

Nel mese di marzo del 1848, nel capoluogo lombardo giunse la notizia dei Moti che, partiti da Palermo, si diffusero a Parigi per contagiare anche Vienna e Berlino. Nella capitale austriaca l'imperatore Ferdinando I dovette firmare una Costituzione e licenziare Metternich, simbolo dell'assolutismo: ciò indusse i patrioti milanesi anti-austriaci a passare all'offensiva, elaborando delle richieste politiche da presentare il 17 marzo al governo. Casati, esponente del patriziato milanese moderato e conservatore che auspicava una fusione con il Regno di Sardegna, cercò di sconsigliare tale iniziativa, auspicando piuttosto l'intervento dell'esercito sardo piuttosto che una rivoluzione popolare che avrebbe sconvolto i vecchi equilibri politici e sociali. Fin dall'inizio dunque cercò di mantenere un profilo moderato rientrando nella "legalità" della situazione, in modo da poter presentare legittime richieste al governo imperiale. Quando però il 18 marzo 1848 i soldati spararono sulla folla che stava organizzando barricate per le vie, dando il via alle famose Cinque giornate di Milano, Casati vide naufragare ogni speranza di conciliazione pacifica.

Tuttavia il podestà sostenne sempre con forza la fusione tra Lombardia e Piemonte per la propria concezione nazionale moderata, che prevedeva una monarchia costituzionale sotto l'egida dei Savoia, contrapposta a quella federalista di Cattaneo. Oltre a questo, sosteneva l'impossibilità di

mantenere le libertà conquistate con il sangue senza il supporto di un esercito regolare come quello piemontese.

Il 23 marzo, dopo la ritirata delle truppe austriache dalla città e dell'entrata in guerra del Piemonte, si formò un governo provvisorio, formato da esponenti democratici e moderati, i quali ebbero il sopravvento politico, riuscendo a far affidare proprio a Casati la guida dell'organo deliberativo.

Poi, a metà luglio si recò nella capitale piemontese per discutere con il governo sardo dei problemi della Lombardia; quando, successivamente, il governo presieduto da Cesare Balbo venne sfiduciato alla Camera sulla cosiddetta *questione lombarda*, Carlo Alberto decise di affidare l'esecutivo proprio a Casati, anche per dimostrare l'effettiva fusione tra lombardi e piemontesi. Casati accettò e il 27 luglio formò un governo in cui figurava anche Vincenzo Gioberti, nominato ministro senza portafoglio; il ministero ebbe però vita breve, in seguito alle sorti della Prima Guerra d'Indipendenza, sfavorevoli alle armi piemontesi, che culminarono nell'Armistizio Salasco con l'esercito austriaco, i cui termini erano il ritiro dell'esercito sardo e la restituzione della Lombardia all'Impero asburgico. Casati, ritenendo nullo l'armistizio in quanto riguardante fatti puramente militari e non politici, si dimise il 15 agosto.

Cinque anni dopo, il 20 ottobre 1853, divenuto cittadino sardo, venne nominato membro del Senato del Regno di Sardegna dal re Vittorio Emanuele II, mentre a Milano venne incluso nella lista degli esuli lombardi a cui le autorità austriache decisero il sequestro dei beni. In Senato Casati sedette tra i banchi della Destra storica moderata e divenne un fedele sostenitore della politica del primo ministro piemontese Cavour; in questo periodo Casati subì anche delle tragedie personali, come la morte dei figli Gerolamo, capitano di Stato Maggiore della V Brigata facente parte del corpo di spedizione sardo in Crimea, caduto nella battaglia della Cernaia del 1855, e di Antonio, datosi alla carriera diplomatica e morto di malattia nel 1857.

Dopo l'armistizio di Villafranca del luglio del 1859, che pose fine alla Seconda Guerra d'Indipendenza, e le successive dimissioni di Cavour, il 21 luglio Casati fu chiamato a far parte del Governo La Marmora I in qualità di Ministro della pubblica istruzione. In tale ruolo promosse una legge di riforma scolastica nel Regno Sabauda, a cui è stato dato il suo nome, *Legge Casati*, emanata il 13 novembre 1859 e poi adottata ed estesa al Regno d'Italia sotto il governo della Destra storica.

Il provvedimento, emanato con regio decreto in quanto la Camera dei deputati era sospesa per il periodo di guerra, pur con tutti i suoi difetti (autoritarismo, accentramento burocratico, dualismo tra materie umanistiche e materie tecnico-scientifiche), sancì l'obbligatorietà scolastica fino a due anni, ammise l'insegnamento privato, pur sottoposto a controllo statale, limitò l'ingerenza ecclesiastica

nella scuola e regolamentò le norme in materia di edilizia scolastica, addossando ai comuni il compito di provvedere all'edificazione delle strutture scolastiche.

Lo stesso Casati, in seguito, si adoperò per il ritorno di Cavour al governo, conscio che solo lo statista piemontese poteva risolvere la grave crisi internazionale creatasi dopo il conflitto, opponendosi, al contempo, ai maneggi del re che cercava ancora di esautorare il suo ministro. Tuttavia gli sforzi ebbero successo, e il 12 gennaio 1860 rassegnò le dimissioni insieme a quelle dell'intero gabinetto.

Dopo la proclamazione del Regno d'Italia il 17 marzo 1861, Casati continuò la carriera politica, rivestendo la carica di Presidente del Senato dall'8 novembre 1865 al 13 febbraio 1867 e ancora dal 21 marzo 1867 al 2 novembre 1870. Convinto e sincero cattolico, vide con sofferenza la rottura tra Stato e Chiesa dopo la Breccia di Porta Pia, opponendosi, nel gennaio del 1871, del trasferimento della capitale da Firenze a Roma.

Morì infine a Milano il 13 novembre 1873, a 75 anni; il suo corpo venne sepolto nel monumentale Mausoleo Casati Stampa di Soncino nel cimitero urbano di Muggiò (Monza e Brianza).

Dina Bertoni Jovine

«La politica scolastica del Vaticano si svilupperà in una duplice direzione: diffondere una crescente indifferenza per la scuola dello Stato; sviluppare e rinvigorire una legislazione che favorisca la scuola privata, nella sicurezza che, nel campo dell'iniziativa privata, nessun ente potrà, per lungo tempo, competere con le forze clericali».

Non sono parole scritte nel 2012, regnanti Joseph Ratzinger, Tarcisio Bertone e Angelo Bagnasco. Scritte nel 1954, regnante il principe Eugenio Pacelli, firmò queste parole Dina Bertoni Jovine, educatrice e pedagogista. Qualche anno prima Piero Calamandrei, giurista, avvocato, costituente, aveva fatto considerazioni analoghe in difesa della scuola pubblica, centrate però sull'azione di governo piuttosto che su quella vaticana, nel discorso dell'11 febbraio 1950, che viene ricordato col titolo del passaggio più allarmato: “Facciamo l'ipotesi” [\[1\]](#)

Mentre Calamandrei fu attivo, dopo la fine del Partito d'Azione, in diverse formazioni politiche dell'area socialista, ma non fu mai comunista, è chiara e inequivoca l'appartenenza di Bertoni Jovine all'area del Partito Comunista Italiano, al quale giunse durante la guerra e la resistenza. Vediamo come, dal principio.

Il giovane stato “unitario” era, fin dalla nascita, notevolmente irrequieto: mentre milioni d'italiani sfuggivano alla povertà andandosene – soprattutto – verso le Americhe (ma pure in terre germaniche o in Francia), frequenti e numerose erano anche le migrazioni interne, in un paese che

era unitario di nome, ma di fatto era ancora da costruire. Per costruirlo, un attore fondamentale era la scuola, se al momento dell'unità, tre quarti degli abitanti non sapevano leggere e, novant'anni dopo, ancora due terzi degli italiani usava il dialetto in ogni circostanza [2]. La famiglia Bertoni era emiliana, ma Dina venne al mondo nel 1898 in Ciociaria, a Falvaterra (FR), dove erano stati mandati i genitori, entrambi maestri. Succedeva così per gli insegnanti come per i militari, i magistrati, i medici condotti e tutti gli altri dipendenti pubblici. I Bertoni erano impegnati a combattere l'analfabetismo per migliorare, anche con corsi gratuiti per adulti, la situazione culturale e sociale degli abitanti del piccolo paese cui erano stati assegnati. Malgrado le ristrettezze economiche riuscirono ad avviare tutti i loro sette figli (tre erano morti da piccoli) agli studi nella città di Roma. Dina si diplomò – a sedici anni di età – presso l'Istituto Magistrale Vittoria Colonna e poi conseguì anche il diploma di licenza liceale e si iscrisse all'Istituto Superiore di Magistero, lo stesso nel quale aveva insegnato anche Maria Montessori. Migrante interno era anche Francesco Jovine, nato (1902) nelle *Terre del Sacramento* (il titolo del suo migliore romanzo), a Guardialfiera in Molise, da Amalia Loreto e da Angelo Jovine, contadini, nella cui casa era presente una discreta biblioteca. Deciso a diventare insegnante, lasciò l'istituto tecnico agrario di Larino per frequentare la scuola magistrale di Velletri e poi di Città Sant'Angelo (Pescara), dove si diplomò nel 1918. Continuò a studiare per proprio conto e dopo il servizio militare a Roma ottenne l'abilitazione magistrale, insegnando poi a Guardialfiera e, dal 1925, a Roma, dove s'iscrisse al Magistero, si laureò, rimase come assistente di Giuseppe Lombardo-Radice e divenne direttore didattico. Nel 1928 sposò Dina Bertoni, anche lei direttrice didattica a Roma, dopo aver studiato al Magistero, come si è già visto.

Allontanandosi dall'ambiente ostile del fascismo, Dina Bertoni, con il marito, si trasferì a Tunisi nel 1937 e successivamente al Cairo, dove fu ispettrice didattica negli istituti scolastici italiani fino al 1940. Lo scoppio della guerra (la Tunisia era colonia francese, l'Egitto era protettorato britannico) costrinse entrambi al rientro a Roma, ove Dina continuerà la sua opera di educatrice e anche di giornalista, collaborando successivamente al «Giornale d'Italia», a Editori Riuniti. Nel 1953, insieme con Ada Marchesini Gobetti, dirige la rivista «Educazione Democratica» e in seguito collabora ad altre riviste quali «Scuola e città», «Belfagor» e «I problemi della pedagogia». La fine dell'Ottocento aveva una grande fiducia nelle scienze e, in educazione, una grande attenzione per le tecniche didattiche. L'emergere della figura di Benedetto Croce (che pure aveva avuto un marcato interesse per Marx e il suo pensiero) e di Giovanni Gentile, aveva radicalmente cambiato interessi e atteggiamenti culturali. Entrambi furono ministri della pubblica istruzione e il secondo è rimasto titolare di un completo riassetto dell'istruzione, noto come la «riforma Gentile». Il crocianesimo fu poi talmente pervasivo da non lasciare spazio ad altre concezioni filosofiche, in

particolare alla “filosofia della prassi” (Gramsci), peraltro oggetto di attenzione da parte degli “apparati repressivi dello stato” (Althusser). Quanto a Gentile, l’antico maestro di scuola Benito Mussolini definì la sua azione legislativa come «la più fascista delle riforme». Il suo intervento, malgrado Lombardo-Radice, non incoraggiò affatto il cosiddetto “attivismo pedagogico” né l’attenzione ai temi specifici della competenza didattica. In questo clima è comprensibile che entrambi i coniugi Jovine si riconoscessero nella opposizione più radicale al fascismo, quella del partito comunista; nella polemica contro un attivismo frammentario e “spontaneista” Dina Bertoni Jovine conservò una visione che le fece condividere l’obiettivo dell’educazione come emancipazione morale e intellettuale.

Tuttavia la sua pedagogia socialista non poteva fare a meno di mantenere Marx, Engels, Labriola e Gramsci all’interno di un chiaro orizzonte volontaristico e personalistico: «Coloro che accusano il pensiero marxista di sottomettere l’individuo alla collettività, cioè a una situazione storica determinata, si irretiscono in un mare di contraddizioni; come si irretirebbero in contraddizioni coloro che volessero dare al pensiero pedagogico socialista un orientamento individualistico ».

L’ortodossia marxista non le impediva di continuare a sentirsi parte della scuola di Giuseppe Lombardo-Radice di cui fu allieva e collaboratrice, di Ernesto Codignola e della tradizione umanistica e neoidealista. La sua personale esperienza di insegnante e dirigente scolastica maturò in lei la coscienza dei limiti storici, sociali ed economici delle strutture educative, che si è tradotta in un fattivo impegno di educatrice, di studiosa e anche politico. Dopo una lunga serie di approfondimenti e di esperienze culturali presso le organizzazioni scolastiche di numerosi paesi esteri, scrive la *Storia dell’educazione popolare in Italia* (1954 Einaudi) e, qualche tempo dopo, la *Storia della scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* (1958 Editori Riuniti), cui seguiranno: *I periodici popolari del Risorgimento* (1959 Feltrinelli), *Scritti di pedagogia e di politica scolastica* (1961 Editori Riuniti), *L’alienazione dell’infanzia* (1963 Editori Riuniti), *Storia della pedagogia* (1966-1968 Laterza) opera in tre volumi realizzata insieme a

BIBLIOGRAFIA

OPERE DI VINCENZO GARELLI

- *Prime regole di logica parlamentare*, Tip. Sambolino, Genova, 1849, p. 214.
- *Appunti di filosofia morale*, Ed. Grondone, Genova, 1852, p.271.
- *Della logica o teorica della scienza*, Tip. Scolastica Sebastiano Franco e Figli, Torino, 1859, p. 214.
- *I contemporanei illustri “Antonio Rosmini”*, Unione tipografica, Torino, 1861, p. 105.
- *Guida teorico pratica per il primo ammaestramento degli adulti*, Tip. R.I. Sordo -Muti, Genova, 1864, p. 48.
- *Delle colonie penali dell'Arcipelago Toscano*, Tip.R.I. Sordo-Muti, Genova, 1865, p. 188.
- *Delle biblioteche popolari* (estratto del periodico “La scuola e la famiglia”), Tip.R.I. Sordo-Muti, Genova, 1866, p. 31.
- *Sul tema proposto dalla Regia Accademia di Scienze, Lettere ed Arti di Modena*, Tip. Soliani, Modena, 1867, p. 128.
- *Norme pedagogiche e didattiche per la istituzione delle scuole degli adulti*, Paravia, Torino, 1867, p. 48.
- *Della Pena e dell'Emenda*, Barbera, Firenze, 1869, p. 464.
- *Delle biblioteche circolanti nei comuni rurali*, Ed. Moreno, Torino, 1870, p. 80.
- *Dei lavori di campagna nella stagione invernale*, 14° “Dell'Ancora d'Italia”, serie di operette popolari riflettenti l'agricoltura, Torino, 1872, p. 68.
- *La forza della coscienza*, Tip. Carrara, Milano, 1872, p. 350
- *Il lascito Alberghetti in Imola studiato ne' molti suoi usi*, Tip. Galeati e Figlio, Imola; 1873, p. 74.

ALTRE FONTI

- CANTU' C., *Carlambrogio di Montevicchia*, Milano, 1857.
- CANTU' C., *Buonsenso e buon cuore*, Milano, 1870.

- CANTU' C., *Portafoglio di un operaio*, Milano, 1871.
- RAVIZZA C., *Il curato di campagna*, Milano, 1841.
- SACCHI G., *Rivista di opere sull'educazione popolare*, in “Rivista Europea”, 1° semestre, Milano, 1845, p. 417, 493.
- TECINI F., *Le serate invernali* (Umberto, letture istruttive e morali per gli operai delle città e delle campagne), Firenze, 1839.
- PAOLO CANFORA *Scuola e Riforme Liceo Scientifico Statale Enriques di Roma*

LETTERATURA

- BERTONI IOVINE D., *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, 1954.
- BERTONI IOVINE D., *I periodici popolari del Risorgimento*, Varese, 1959.
- BERTONI IOVINE D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, 1958.
- CATALANO E., MOSCATI R., VALSECCHI F., *L'Italia nel Risorgimento* in Storia d'Italia, vol. VIII, Milano, 1876.
- DE FORT E., *Storia della scuola elementare in Italia*, Milano, 1979.
- DE VIVO F., *Esame del problema dal punto di vista storico*, in “Dalla scuola primaria alla secondaria”, Padova, 1958.
- DE VIVO F., *L'istituto dell'obbligo scolastico (1750-1858, Origini e problemi)*, Padova, 1963.
- DE VIVO F., *La scuola tra pedagogia e politica*, in AA.VV., *La ricerca pedagogica tra scienza e utopia*, 1979.
- DE VIVO F., *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, 1983.
- ENCICLOPEDIA BIOGRAFICA, serie XXXVIII, *Pedagogisti ed educatori* “Vincenzo Garelli”, Milano, 1939, s.v.
- FROEBEL F., *I giardini d'infanzia*, Milano, 1888.
- FORMIGGINI SANTAMARIA E., *La pedagogia di Froebel e le istituzioni prescolastiche*, Roma, 1958.

- LAMBRUSCHINI R., *Consigli sui migliori modi di insegnare a leggere e scrivere*, Firenze, 1863.
- MANTELLINO G., *La scuola primaria e secondaria in Piemonte*, Carmagnola, 1909, p. 255-258.
- PEYRON B., *Notizie sulla vita e sugli scritti di Vincenzo Garelli* in atti d.R. Accademia delle Scienze, vol. XV, Torino, 1879, p. 231-242.
- PICCO I., *La scuola nel Risorgimento*, Roma, 1961.
- TROYA V., *Secondo libro di letture ad uso delle scuole elementari*, Genova, 1855.
- ZAMBALDI I., *Storia della scuola elementare in Italia*, Roma, 1975.

SITOGRAFIA

- <http://www.fisicamente.net>;
- dida.orizzontescuola.it
- ricerca.skuola.net/riforme-della-scuola-dopo-il-1861-ad-oggi
- www.lettere.uniroma1.it
- <https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs>
- www.kelebekler.com
- www.kelebekler.com/occ/renzetti01.htm
- www.enciclopediadelledonne.it/biografie/dina-bertoni-jovine
-