

# Meneghelli e l'educazione nel Novecento, fra tradizione e innovazione

Gabriella Seveso

## Abstract:

The essay reflects on some elements of the work of Luigi Meneghelli from the point of view of the history of education. It compares them with the evolution of the pedagogical debate and with the educational experiments carried out in Italy in the first half of the twentieth century. It analyses cultural metaphors that emerge in the texts of Meneghelli that recall similar images in pedagogical writings of the early twentieth century. It then examines the parallels on the subject of language: the reflections and stylistic choices made by the author that reflect the debate that characterized the pedagogy of the first decades of the twentieth century. Aspects discussed include the use of dialect, the function of language as an important element of individual and collective identity, creative writing, and cooperative writing. Meneghelli's texts are highly significant to the full and clear understanding of the evolution of pedagogical thought in relation to the social and cultural context of that period.

**Keywords:** Childhood and Meneghelli, Education and fascism, Education in Meneghelli, Fascism and school, School and Meneghelli

## 1. Introduzione

Mi avvicino timidamente all'opera di Luigi Meneghelli come storica della pedagogia, quindi senza alcuna competenza e ambizione filologica e letteraria, accostandomi a testi molto complessi, per la scrittura genuina e profonda, ma anche sottilmente ironica e in alcuni passaggi impalpabilmente dissacrante<sup>1</sup>. Si tratta di testi che offrono copiosamente spunti espliciti e impliciti di riflessione sulla storia dell'educazione, sulla storia della scuola, sulla didattica, sulla storia dell'infanzia.

Mi sento in questa sede di proporre alcune considerazioni che non approfondiscono o analizzano le immagini di scuola o di relazioni di magistralità nei libri di Meneghelli, ma cercano invece di mettere in correlazione l'autore con evoluzioni, involuzioni, fermenti, fratture, che si sono verificate nel dibattito.

<sup>1</sup> A questo proposito, ringrazio di cuore Francesca Caputo che mi ha coinvolto in questa avventura consentendomi di riflettere su temi estremamente interessanti e originali.

to pedagogico italiano e nelle pratiche e sperimentazioni educative dell'epoca che Meneghella attraversa con la sua vicenda biografica e letteraria, epoca fra le più complesse – se non la più complessa – dal punto di vista della storia della pedagogia e della storia dell'educazione. Lo farò soffermandomi su due nuclei concettuali, quello della metafora della cultura come 'cappa' e quello della prestazione e dell'eroismo e indugiando poi sulla problematica della lingua e del testo scritto, con parallelismi significativi fra opera meneghelliana e riflessioni e sperimentazioni pedagogiche del Novecento.

## 2. «Una cappa di piombo azzurro» per giovani eroi e antieroi

Meneghella nasce nel 1922, anno che inaugura un periodo significativo non solo per la storia italiana, ma anche specificamente per la storia dell'educazione. L'Italia aveva visto, negli anni immediatamente precedenti, affacciarsi sulla scena educativa sperimentazioni rilevanti e innovative, che hanno con il loro modello travalicato i confini del Paese. Solo a titolo di esempio, cito le scuole montessoriane, la Rinnovata Pizzigoni, la scuola di Maurilio Salvoni, i progetti educativi di Michele Crimi, sperimentazioni che nei primi due decenni del XX secolo animarono vivacemente l'Italia, proponendo un approccio nuovo al bambino, agli spazi, ai tempi dell'educare e dell'insegnare. La rilevanza di queste sperimentazioni è testimoniata dal fatto che proprio qui a Milano nacque la denominazione *école active*, poi applicata anche a sperimentazioni europee: la conio Pierre Bovet, visitando proprio la scuola di Salvoni e reputandola un'esperienza esportabile e un modello di forte rottura rispetto alla didattica tradizionale<sup>2</sup>. L'incisività di queste sperimentazioni era ancora limitata geograficamente, poiché comunque permaneva nella nostra penisola la diffusione e il radicamento di una didattica tradizionale e nozionistica<sup>3</sup>. Con il 1922-1923, proprio alla nascita di Meneghella, si afferma, però, la riforma neoidealista ed elitaria di Giovanni Gentile e, subito dopo, la scelta del fascismo di tacitare tutti questi tentativi di svecchiamento della scuola e della didattica. Il regime aveva tentato un iniziale e goffo approccio al montessorismo, prospettiva affascinante per l'eco di splendore che poteva suscitare all'estero come 'metodo italiano'; ma poi lo stesso regime aveva deciso di accantonarlo per l'inconciliabilità di alcuni presupposti e per la possibilità di piegare altri modelli pedagogici alla propria impostazio-

<sup>2</sup> La letteratura in merito è molto ampia; ci limitiamo ad accennare: G. D'Aprile, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS Edizioni, Pisa 2010; V. La Rosa, *Maurilio Salvoni. Un'esperienza rimossa di scuola attiva in Italia*, «Problemi della Pedagogia», 4-6, 2011, pp. 281-298; S. Lentini, *La pedagogia delle scuole nuove*, «Scuola e Vita», 1, 2011, pp. 11-13; M. Tomarchio, G. D'Aprile (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento*, Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010, vol. 1, *Modelli, temi*, numero monografico de «I Problemi della Pedagogia», 4-6, 2010.

<sup>3</sup> R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Società e scuola nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 239-256.

ne ideologica: si tratta di una vicenda complessa e ricostruita solo di recente<sup>4</sup>. Il fascismo mette in atto anche, a partire proprio dal 1922, un'opera capillare di censura sulle suggestioni che sarebbero potute giungere da oltralpe e da oltreoceano nella direzione dell'attivismo e dell'innovazione: basti pensare allo stato di isolamento in cui l'Italia cadde rispetto ai fermenti più interessanti dell'attivismo statunitense, isolamento che causerà anche una limitata e ritardata traduzione e pubblicazione delle opere di Dewey.

La scuola nella quale Meneghello vive la sua esperienza di scolaro è, quindi, quella che il fascismo stava epurando e aveva epurato dei pochi stimoli innovativi: una scuola fondata su una didattica rigorosamente passivizzante e autoritaria, esito dell'incrocio fra una pesante eredità delle pratiche educative dei secoli precedenti e l'impostazione emergente dell'idealismo gentiliano. Una sintesi icastica e sottilmente ironica è quella che in poche righe l'autore ci propone:

la cultura che sedeva sopra di noi come una bella cappa di piombo azzurro aveva un lato rassicurante, e un altro che dava inquietudine. C'era troppa congruenza nel mondo dove s'imparano le cose – le nozioni fondamentali formavano un sistema [...] da nessuna parte ci veniva non dico lo stimolo a scegliere, ma anche solo l'avviso che ci fosse una scelta. (PP, p. 651)

Questa immagine molto potente della cultura come cappa di piombo richiama alcune figurazioni che pochi anni prima avevano percorso la riflessione pedagogica italiana ed europea. Faccio riferimento *in primis* all'opera di Ellen Key, che già all'inizio del Novecento, analizzando la situazione della scuola tradizionale, parla di «assassinio delle menti nelle scuole» per denunciare un'impostazione didattica passivizzante, umiliante, standardizzante<sup>5</sup>. Un'immagine che sarà ripresa da Giuseppe Lombardo Radice, inizialmente collaboratore di Gentile e collocato su posizioni di neoidealismo: lo studioso dà alle stampe un agile volume del 1915, poi ripubblicato nel 1923 dal significativo titolo *Come si uccidono le anime*. Il pamphlet, ripubblicato recentemente con la raffinata introduzione e curatela di Lorenzo Cantatore, intende «mettere allo scoperto lo scandalo di un'educazione e di una scuola conformiste e abitudinarie, stanche e inefficaci»<sup>6</sup>: Lombardo Radice riprende l'idea dell'assassinio coniata da Ellen Key mostrando come la scuola tradizionale uccide le anime parcellizzando i saperi, soffocando qualsiasi pratica di pensiero critico, riflessivo, emancipatorio, rigettando qualsiasi moto di rinnovamento<sup>7</sup>. L'immagine funebre è peraltro presente in quegli anni anche in Montessori, che dipinge le scuole tradizionali come «tombe, le scuole coi banchi allineati come catafalchi tutti neri sol perché essi devono essere del colore

<sup>4</sup> F. De Giorgi, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il metodo italiano*, «Rivista di Storia del Cristianesimo», 1, 9, 2012, pp. 71-88.

<sup>5</sup> E. Key, *Il secolo del bambino*, trad. di L. Ceccarelli, Edizioni Junior, Bergamo 2019 (1900).

<sup>6</sup> L. Cantatore, *Introduzione*, in G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Secondo la prima edizione del 1913*, a cura di L. Cantatore, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp. 7-35, qui p. 13.

<sup>7</sup> G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Edizioni ETS, Pisa 2020 (1915).

dell'inchiostro e nascondere le macchie»<sup>8</sup>. La figurazione ritorna inesorabile al termine de *Il segreto dell'infanzia*, che ci consegna una descrizione impietosa dell'aula scolastica tradizionale: il bambino

una volta entrato nel locale a cui è stato destinato, una maestra chiude la porta. Da quell'istante essa è padrona e signora, e comanderà a quel gruppo di anime, senza testimoni e senza appello [...] è preparato il sepolcro per l'anima sua, che non può vivere fra tanti artifici, e quando sarà seppellita, numerose guardie veglieranno affinché non risusciti. Ma il bambino resuscita sempre e torna, fresco e sorridente, a vivere in mezzo agli uomini.<sup>9</sup>

L'immagine della cappa di piombo azzurro di Meneghello tratteggia con ironica sagacia questa scuola che propone una cultura compatta, massiccia, schiacciante, uccidendo le anime, come denunciano Lombardo Radice, Ellen Key e Montessori. È una scuola che mira a passivizzare e irregimentare non solo nel momento della trasmissione culturale, ma anche nel controllo capillare delle *routines* e nel progressivo avanzare, al suo interno, di attività educative finalizzate esclusivamente alla celebrazione del regime. Anche in merito a questo tratto deformante e deformato della scuola del tempo, Meneghello ci offre tocchi di ironia impareggiabile: «Noi si avanzava in fila per due, ci mettevano la camicia grande mezzana o piccola, c'era potenza in loro e compassione, ci abbottonavano. Poi ci mandavano fuori a fare il corteo» (PP, p. 641): una descrizione racchiusa in poche pennellate rapide, che ci mostrano tutta la tensione retorica del regime che si concretizza nello spaesamento dei bambini coinvolti nella loro inconsapevolezza e nei gesti stereotipati e meccanici degli adulti affannati con la loro vistosa dedizione. È una scuola che stravolge la propria prassi stratificata e consolidata per abbracciare una retorica dell'eroismo quasi surreale, e lo fa attraverso una capillare riorganizzazione delle *routines*, delle attività dei materiali: si veda «l'obbligatorietà del saluto romano fascista nelle scuole di ogni ordine e grado (a partire dal 1926), l'usanza sempre più diffusa di leggere proclami ministeriali esaltanti il duce, la trasformazione della attività ginniche in spettacolari coreografie di gruppo, la revisione dei testi scolastici»<sup>10</sup>. Questa ingente e calcolata operazione di propaganda per promuovere un'ideologia trasmette ai bambini e alle bambine il senso di appartenere a una grande stirpe, di partecipare eroicamente ad eventi epici. Essa giunge nelle pagine di Meneghello come operazione che nello sguardo retrospettivo dell'autore rivela rapidamente sfilacciamenti, disorientamento, riflessioni disincantate:

<sup>8</sup> M. Montessori, *Educazione alla libertà*, a cura di M. L. Leccese Pinna, Laterza, Roma-Bari 1986, p. 25.

<sup>9</sup> M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2018 (1936), pp. 305-306.

<sup>10</sup> G. Seveso, *Piccoli eroi e grandi destini. L'educazione dei bambini e delle bambine nei quaderni dell'Italia fascista*, in C. Covato, S. Olivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Edizioni Unicopli, Milano 2001, pp. 283-299.

Io non fui mai tra i figli della lupa, quelli li partorì (che purtroppo in Cantarane si pronuncia cagò) in seguito; ai miei tempi erano ancora nel mondo della luna col fès e il fiocco, la camiciola nera, le bandoliere color biacca incrociate sul petto come dande. (PP, p. 655)

La dimensione della prestazione, dell'eroismo, del titanismo ci viene restituita dalla scrittura di Meneghello con un coinvolgimento dissacrante. Significative le pagine in cui narra l'insegnamento del disegno di una figura umana da parte della domestica slava Jovanka e la successiva gara con il compagno Faustino, in classe, quando la maestra con una certa sacralità li invita a tratteggiare un uomo alla lavagna: «Fu una débâcle completa. Lasciai sulla lavagna un deficiente immusonito e legnoso, col braccio sinistro gonfio e arricciolato come una proboscide per non toccare il marciapiede con la mano» (LNM, p. 31); Faustino, invece, miete gli applausi entusiasti e impietosi dei compagni e infine porge canagliosamente la mano, conclude Meneghello, rievocando questa gara prestazionale con lo sguardo ormai di chi è molto lontano proprio dall'universo della prestazione.

Nelle pagine di Meneghello possiamo anche rintracciare quanto questa ideologia intrisa dalla retorica della prestazione e del superomismo, costringa la sua generazione, in un tragico epilogo, a fare i conti con la dimensione dell'eroico o erodendola dall'interno o restandone fatalmente imbrigliati. L'autore scolpisce con penetrante ironia questo movimento di distacco progressivo, di presa di coscienza, di faticoso sgretolamento di immagini e rappresentazioni introiettate da anni di educazione solenne e boriosa, come nel passo di *Piccoli maestri* nel quale narra la sorte dei giovani nei giorni immediatamente successivi all'armistizio dell'8 settembre:

erano da vedere, le strade dell'Italia centrale in quei giorni, c'erano due file praticamente continue di gente, di qua andavano in su, di là andavano in giù [...] Le due colonne si salutavano allegramente, da una parte in veneto, in piemontese, in bergamasco, dall'altra nei dialetti di segno contrario. Pareva che tutta la gioventù italiana di sesso maschile si fosse messa in strada, una specie di grande pellegrinaggio di giovanotti, quasi in maschera, come quelli che vanno alla visita di leva. Guarda, pensavo; l'Europa si sbraccia a fare la guerra, e il nostro popolo organizza una festa così. Indubbiamente è un popolo pieno di risorse. (PM, p. 360)

In questa ricostruzione compiuta a distanza di anni Meneghello disvela, con uno squarcio che è tagliente ma non impietoso, la gravosa presa di coscienza da parte della sua generazione, coinvolta in un processo di crescita tragicamente doloroso come forse per nessun'altra generazione: «Non eravamo mica buoni a fare la guerra» (ivi, p. 345) ricorda l'autore rivolgendosi a Simonetta.

In realtà in alcuni passi anche relativi alla prima infanzia, la rievocazione dell'autore già propone la presenza timida ma non insignificante di una ingenua capacità da parte dei bambini di cogliere le smagliature vistose e le fratture fra retorica e realtà:

Le cose andavano così: c'era il mondo della lingua, delle convenzioni, degli Arditi, delle Creole, di Perbenito Mosulini, dei Vibralani; e c'era il mondo del dialetto, quello della realtà pratica, dei bisogni fisiologici, delle cose grossolane. [...] si sentiva che il dialetto dà accesso immediato e quasi automatico a una sfera della realtà che per qualche motivo gli adulti volevano mettere in parentesi. (LNM, pp. 34-35)

### 3. La complessità affascinante della lingua, parlata e scritta, e il destino di un uccellino

Il passo citato sopra, oltre a mostrare la percezione ingenua ma lucida della fragilità di un'educazione alla prestazione, conduce ad un'ulteriore riflessione, quella sulla lingua e sul linguaggio, aspetto di enorme fascino dell'opera meneghelliana. A questo proposito, trovo interessante sottolineare come i testi dell'autore corran paralleli a un'evoluzione molto complessa e radicale compiuta dalle pedagogie del Novecento: su questo tema, le piste di riflessione sarebbero assai numerose e per esigenze di spazio mi limito quindi solo ad accennarle. Da un lato, evidente è il tema del dialetto. Rilevo dapprima come il disagiata, controverso e accidentato cammino verso l'unificazione linguistica e l'acquisizione della lingua italiana come unico canale comunicativo percorre i programmi della scuola dalla fine dell'Ottocento alla seconda metà del Novecento e il dibattito pedagogico a questi contemporanei. Lo stesso tormentato cammino ci viene consegnato nell'opera di Meneghello in differenti dimensioni; questo ci consente felicemente di percorrerlo con lo sguardo e il vissuto di chi lo ha sperimentato e non con lo sguardo di chi lo ha fermato sulla carta legislativa. Già nel 1877 il ministro Coppino aveva fermamente condannato l'uso del dialetto nei programmi ministeriali, imponendo ai maestri e alle maestre l'ingrato compito di espungere questa dimensione linguistica dalla vita quotidiana di bambini e bambine, in una prospettiva di unificazione poco realistica e irrispettosa della lingua come patrimonio identitario radicato e difficilmente cancellabile. Una prospettiva accolta nelle teorie pedagogiche dominanti e alla quale si erano opposte ben poche voci: ricordo, a questo proposito, nuovamente Giuseppe Lombardo Radice che nel 1922 aveva, nei programmi per la scuola elementare, riabilitato l'uso del dialetto («lingue regionali») a fronte dell'unitarietà dell'italiano, tentando di salvare il contatto con le molteplici culture che comunque restavano nelle case, nei paesi, nelle piazze. Questa operazione viene ovviamente ostacolata e censurata dalla pedagogia del regime perché del tutto contraria a quella che subito dopo metterà in atto il fascismo, tornando ad imporre la meta di un'uniformità linguistica intollerante nei confronti degli altri registri presenti nel Paese. Di questa vicenda complessa e del dibattito pedagogico che in quegli anni tentava o stentava ad affermarsi, Meneghello ci offre uno specchio che mostra la profonda valenza identitaria della lingua, mantenendo con determinazione e quasi ostinatamente in tutta la sua opera il plurilinguismo, come richiamo all'identità composita, multiforme e mai del tutto compiuta dei suoi personaggi, *in primis* il se stesso sempre presente. In questi «sondaggi nel

terreno della lingua parlata»<sup>11</sup>, come scrive De Marchi nell'introduzione a *Libera nos a malo*, l'autore sembra con concretezza richiamare il dissidio della pedagogia italiana della prima metà del Novecento in merito al problema del dialetto.

La profonda e salutare consapevolezza dei molteplici strati linguistici coesistenti e resistenti nella storia di ciascuno è esplicitata da Meneghello più volte<sup>12</sup>: solo a titolo di esempio possiamo citare le sue note metatestuali sulla sezione Ur Malo di *Pomo pero*: «ho voluto dare un saggio (limitato ad aspetti lessicali e fonici) del sottofondo linguistico da cui ciò che l'autore ha scritto sul suo paese è germinato» (PP, p. 754). Questo movimento di valorizzazione delle stratificazioni lessicali, foniche, sintattiche delle lingue conferisce dignità anche al dialetto offrendo un impasto linguistico originale e vivissimo nelle opere di Meneghello e sembra lo specchio del percorso tortuoso della riflessione pedagogica del Novecento. Da un lato, come accennavo prima, i primi decenni del secolo vedono timide e isolate posizioni di difesa e di valorizzazione del dialetto, quale quella di Lombardo Radice; dall'altro si affermano pedagogie ufficiali di repressione e censura di questo registro comunicativo, che in Italia giungono fino al termine del secondo conflitto mondiale.

Il tema esplose, poi, all'indomani del secondo conflitto mondiale, quando, la scuola italiana, uscita da un periodo di dissesto morale, materiale, culturale, si trova comunque ad affrontare il plurilinguismo ancora vivo e urgente, nonostante le indicazioni ministeriali di nuovo direzionate verso l'omogeneità. Il problema si presenta sia come riflessione sul linguaggio parlato dalla scuola e nella scuola, sia come riflessione e sperimentazione sul testo scritto<sup>13</sup>. In merito al primo, evidenti sono i richiami e le assonanze, le immagini che troviamo in Meneghello e che la pedagogia antiautoritaria degli anni Sessanta propone. Cito il celebre passo della *Lettera a una professoressa*:

del resto, bisognerebbe intendersi su cosa sia lingua corretta. Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo. [...] «Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua» l'ha detto la costituzione [...] ma voi avete più in onore la grammatica che la costituzione.<sup>14</sup>

Impossibile, in questo caso, non rammentare il passo di Meneghello che mostra in maniera illuminante quanto la lingua si incarni e sia molteplice:

<sup>11</sup> P. De Marchi, «*Libera nos a malo*»: il cinema naturale della vita, in L. Meneghello, *Libera nos a malo*, a cura di P. De Marchi, BUR, Milano 2022 (1963), pp. 5-28, qui p. 13.

<sup>12</sup> F. Caputo (a cura di), *Tra le parole delle virtù senza nome. La ricerca di Luigi Meneghello*, Atti del Convegno Internazionale di studi, Malo, Museo Casabianca, 26-28 giugno 2008, Interlinea, Novara 2013.

<sup>13</sup> M. Lodi, T. De Mauro, *Lingua e dialetti*, Editori Riuniti, Roma 1978.

<sup>14</sup> L. Milani, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2010 (1967), pp. 18-19.

ci sono due strati nella personalità di un uomo; sopra, le ferite superficiali, in italiano, in francese, in latino; sotto, le ferite antiche che rimarginandosi hanno fatto queste croste delle parole in dialetto. Quando se ne tocca una, si sente sprigionarsi una reazione a catena che è difficile spiegare a chi non ha il dialetto [...] la parola del dialetto è *sempre* incavicchiata alla realtà, [...] ma questo nocciolo di materia primordiale [...] contiene forze incontrollabili proprio perché esiste in una sfera pre-logica dove le associazioni sono libere e fondamentalmente folli. Il dialetto è dunque per certi versi realtà e per altri versi follia. (LNM, p. 41)

Un tema, questo, ancora molto attuale, non tanto per la persistenza del dialetto, che appare molto eterogenea nel nostro territorio nazionale, quanto anche per la presenza ormai diffusa di bambini e bambine di famiglie non originarie italiane, e quindi immersi e immerse in una quotidianità multilinguistica che la scuola deve inevitabilmente affrontare.

In Meneghello troviamo, però, anche quel recupero della lingua infantile, attraverso la scrittura di filastrocche, di termini misti e deformati, che la stessa pedagogia del secondo Novecento opererà soprattutto nell'ambito della letteratura per l'infanzia: un ambito che coraggiosamente si svincola da una lingua pura, corretta, semplificata, che veicola impliciti morali per giungere alla riabilitazione dei giochi linguistici, delle filastrocche, delle conte, delle cantilene a partire dagli anni Sessanta, emancipandosi dal moralismo e lasciando spazio alla fascinazione della lingua e al balbettio infantile e incarnandosi *in primis* nell'opera di Gianni Rodari, poi seguito da altri celebri esempi.

Parallelismi ancora più illuminanti, suggestivi e complessi possono essere rintracciati fra quanto emerge nell'opera di Meneghello e le riflessioni pedagogiche riguardo alla composizione del testo scritto, nelle sue dimensioni cognitive, relazionali, metacognitive.

Accenno solo rapidamente al fatto che la scuola tradizionale ha sempre richiesto a bambini e bambine testi che in realtà non erano e non sono frutto della creatività infantile, ma del compromesso, a volte ricattatorio e censorio, con le finalità, i modi, i contenuti richiesti dall'adulto. Tant'è vero che la scrittura bambina – pur documento di incommensurabile ricchezza per gli storici – è difficilmente reperibile nella sua nuda ingenuità e purezza, come sottolineava anni fa Egle Becchi<sup>15</sup>: nel momento in cui ci accostiamo a diari e quaderni non possiamo cogliere, per lo più, neppure il tratto grafico genuinamente infantile, poiché l'adulto è intervenuto sia sulla grafia, sia sui contenuti. È arduo, anzi, poter comprendere in quale misura la mente, le emozioni, i linguaggi del bambino siano potuti penetrare entro le righe e i quadretti. Per lungo tempo, e in molti casi tuttora, il quaderno è stato più strumento inquisitorio, di controllo e di valutazione punitiva che strumento di libertà creativa e di approccio libero al componimento o ad altre operazioni scritte.

<sup>15</sup> E. Becchi, Q. Antonelli (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari 1995.



Questa condizione così censoria del segno grafico e del testo scritto infantile, ci viene mostrata in tutta la sua evidenza da alcuni passaggi di Meneghello:

Per iscritto, l'esecuzione è sudata e problematica, il risultato più lapidario e insieme più legnoso [...] Si scriveva una lingua in gabbia. La grande intelaiatura di 22 mm, la rotaia di 6 mm dove sta il corpo vivo della lingua, l'alzato di 8 mm per il collo e la testa delle *b* e delle *t*, e l'interrato di uguale misura in cui affondano le code e le zampe delle *g* e delle *p*: mentre le giraffe delle *f* riempiono tutto lo spazio. (*Creature scritte*, J, pp. 983, 987)

O ancora, Meneghello denuncia «il senso vero di quel processo alienante, penitenziale, in cui s'imparava a usare violenza alla propria natura, e a costruirsi un'altra, artificiale» (*L'uccellino e l'oseleto*, J, p. 990)

Le riflessioni che l'autore propone sulla coercizione nel processo di conquista della scrittura ma anche sulla permanenza di resistenze e di segni che tradiscono la vitalità del testo infantile non epurato richiamano il dibattito vivace e articolato sulla scrittura infantile e sul libro di testo, che ha percorso il Novecento pedagogico, a partire da impostazioni autoritarie per giungere alla scoperta dell'importanza di salvaguardare il testo scritto dal bambino come documento vitale e necessario. Del resto, il libro di testo scolastico, sia esso sussidiario o libro delle letture, ha sempre proposto – o meglio imposto – al bambino e alla bambina quanto lo sguardo adulto intende indicare come mondo possibile, limitando di fatto i movimenti di esplorazione e di produzione da parte dei piccoli allievi. Questa impostazione ha conosciuto il suo apogeo proprio quando nel 1929 il governo fascista promulgò la legge su Testo Unico, omologando qualsiasi messaggio e completando quell'opera di censura e strumentalizzazione della scuola già iniziata qualche anno prima.

Già durante gli anni della prima infanzia di Meneghello, però, sussistevano in Italia alcune isolate voci che si erano schierate contro un uso del testo scritto così fortemente imposto dall'adulto. Cito ancora la figura di Giuseppe Lombardo Radice, che, anticipando posizioni poi presenti nel secondo dopo guerra, come vedremo, si era schierato contro il libro di testo e contro un utilizzo del quaderno come strumento di una scuola formalistica e standardizzata, che schiacciava la creatività infantile entro tracce di componimento stereotipate, lontane della realtà, impregnate di moralismo retorico<sup>16</sup>: lo studioso sottolineava invece la necessità di avvicinare i bambini alla scrittura e al segno grafico in generale, quindi anche al disegno, rispettandone ritmi e creatività. Contemporaneamente, Montessori proponeva a sua volta un nuovo approccio alla scrittura, in questo caso non solo ribadendo la stereotipia dei contenuti imposta dal mondo adulto, ma anche indicando come la conquista del segno grafico dovesse passare addirittura per la manualità: le lettere per essere apprese devono essere toccate, come aveva anticipato senza essere ascoltato, molti secoli prima Quintiliano, esortando le

<sup>16</sup> G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Secondo la prima edizione del 1913*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.

madri ad insegnare la scrittura attraverso i biscotti a forma di lettera, con interessante concretizzazione dell'intreccio anche etimologico fra sapere e sapore.

Questo rifiuto del testo imposto al bambino giunge, nel secondo dopo guerra, ad incarnarsi in posizioni radicali e fertili, prima fra tutti quella di Mario Lodi, che al sussidiario pensato, stampato, imposto dall'adulto sostituisce senza esitazioni il libro composto dai bambini, attraverso un percorso di confronto intersoggettivo e vitale, finalizzato anche a una crescita che sia formazione democratica<sup>17</sup>.

Emerge una pratica di confronto intersoggettivo fra pari nell'esperienza di Mario Lodi che consente anche la rivalutazione del ruolo dell'errore, non più momento di umiliante riprovazione da parte dell'adulto, ma etimologicamente percorso, seppure complesso, per giungere comunque alla meta, o ancora tappa evolutiva da attraversare<sup>18</sup>.

Si tratta di un'evoluzione che vede un controcanto anche in Meneghello quando in *Jura* propone una deliziosa dissertazione sull'uccellino e l'oseleto, e su tutte le «forme illegali» con le quali l'animaletto viene fermato dalla scrittura bambina per mostrare come «l'intero paesaggio della lingua scritta appariva irto, selvatico, pericoloso: c'era una sorta di legge della giungla, non un banale insieme di norme "d'ortografia"» (*L'uccellino e l'oseleto*, J, pp. 989-990). Curiosa la coincidenza che proprio un uccellino, Cipi, sia il protagonista del primo romanzo scritto dai bambini collettivamente alla scuola di Mario Lodi, opera indimenticabile frutto appunto di una liberazione dall'imposizione del testo scritto da parte dell'adulto e di una riconquista da parte dei bambini della pagina scritta come luogo di creatività e di espressività<sup>19</sup>.

Partendo da testi puliti, ordinati, lisci, incontrovertibili che la scuola aveva imposto come libri di lettura o come meta da raggiungere rapidamente nelle prestazioni dei bambini all'interno dei loro quaderni, le sperimentazioni pedagogiche della metà del Novecento ci traghettano così verso testi frammentati, tentacolari, precari, finalmente pensati e scritti dal bambino e dalla bambina. Ricordo a questo proposito, non solo Lodi ma anche il suo precursore e ispiratore, Freinet, che ci descrive l'approccio allo scritto da parte infantile, come «progressione non costante» strettamente connessa alla presa di possesso dello spazio e fortemente imbevuta dell'affettività, progressione che porta alla scoperta della lingua scritta<sup>20</sup>.

Una posizione perfettamente coincidente con quella di Meneghello, che scrive, sempre a proposito dell'uccellino, addirittura con termini uguali a quelli freinetiani «Non c'era però una progressione nel tempo a partire dalle forme più illegali, scendendo a mano a mano in direzione di quella (10) che realizza il grado zero dell'illegalità» (*L'uccellino e l'oseleto*, J, p. 988).

<sup>17</sup> M. Lodi, *Guida al mestiere di maestro*, Editori Riuniti, Roma 1982.

<sup>18</sup> M. Lodi, *Il paese sballiato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.

<sup>19</sup> M. Lodi, *Cipi*, Messaggerie del Gallo, Milano 1961.

<sup>20</sup> C. Freinet, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Colin Bourrelier, Paris 1956.

Freinet parla di approccio alla scrittura come *tatonnement*, barcollamento verso la conquista del testo grafico, da rispettare nei suoi tempi e nei suoi modi da parte dell'adulto. Ci propone nei suoi libri addirittura le immagini e le trascrizioni delle scritture infantili, scorrette, pericolanti, pieni di arzigogoli, per mostrarci questo processo. Un'operazione che anche Meneghello mette in atto con il suo piccolo diario del 1928, che dona valore alla grafia bambina, così simile ai *tatonnement* grafici pubblicati da Freinet.

Infine, sempre Freinet ci ricorda che il testo può essere scomposto e ricomposto dal bambino, anche nella sua concretezza e tangibilità attraverso la stamperia, il ciclostile: testi sporchi, anche macchiati, dall'inchiostro che cola, ottenuti dal piacere di manipolare le lettere; testi freschi, contraddittori, articolati in passaggi sorprendenti<sup>21</sup>. Questa scomposizione del testo, addirittura anche fisica, non può non richiamare le strutture dei testi meneghelliani, dimidiati, scomposti su differenti piani, complessi, che attraggono a sé frasi popolari, lemmi bizzarri, cantilene. Così come la scomposizione freinetiana del testo propone una scrittura che non segue pedissequamente un ordine stabilito, cronologico, pensato esternamente da un'autorità: ed è lo stesso fertile disordine che Meneghello dichiara quando scrive che ha diviso i *Paralipomeni* in Primi e Postumi non per criterio cronologico, ma in base agli stati d'animo, cosicché i postumi risultano «legati a stati d'animo d'altra specie e a cose e affetti più recentemente spenti» (PP, p. 754), rispetto ai primi, vicini alla materia di Malo.

Concludo ricordando che, quando Meneghello parte per l'Inghilterra, con la sua borsa di studio, in Italia arrivano finalmente le opere di Dewey, traggiate dal gruppo di pedagogisti fiorentini riunitisi attorno alla Casa editrice La Nuova Italia: ovviamente, non possiamo parlare di coincidenze, ma piuttosto del repentino allacciarsi di relazioni culturali fra il mondo anglosassone e quello italiano, fino a quel momento mantenuto nell'isolamento autarchico del regime. Di questo flusso bidirezionale non possiamo qui rendere conto, a causa della mancanza di tempo. Mi limito a riportare un passo di Meneghello, nelle note di *Piccoli maestri*:

Mi proponevo però anche di registrare la posizione di un piccolo gruppo di partigiani vicentini, che eravamo poi io e i miei amici, come esempio di una merce di cui non c'è molta abbondanza nel nostro paese, il non- conformismo. In Italia ci piace dire che siamo grandi individualisti, ma a me sembra che in fatto di etica civile siamo invece profondamente conformisti. L'esperienza di questa singolare squadretta, frutto della scuola di un ignorato maestro, mi era sembrata retrospettivamente paradigmatica. (PM, p. 614)

Penso che queste riflessioni possano rendere giustizia a molti ignorati maestri che pure hanno saputo operare con umiltà e operano tuttora con dedizione nel nostro Paese e penso che le parole di Meneghello e le sue opere, così complesse, rielaborate retrospettivamente, riprese, ricucite e scucite, ci mostrino tutte come l'esperienza magistrale che lui ha vissuto lo ha profondamente se-

<sup>21</sup> C. Freinet, *Le texte libre*, Bibliothèque de l'école moderne, Cannes 1967.

gnato e costituisce per noi un modello su cui ancor oggi riflettere. Così come le sue considerazioni affascinanti sul testo scritto e le scelte stilistiche conseguenti richiamano la nostra attenzione sull'intreccio fra maestria, scrittura, memoria, democrazia come invito a comporre insieme un'opera corale; considerazioni sempre attuali e che riecheggiano le parole che John Dewey proponeva nel suo testo indimenticabile *Democrazia e educazione*: «Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata»<sup>22</sup>.

#### Riferimenti bibliografici

- Becchi Egle, Antonelli Quinto (a cura di), *Scritture bambine*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Cantatore Lorenzo, *Introduzione*, in Giuseppe Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Secondo la prima edizione del 1913*, a cura di Lorenzo Cantatore, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp. 7-35.
- Caputo Francesca (a cura di), *Tra le parole delle virtù senza nome. La ricerca di Luigi Meneghello*, Atti del Convegno Internazionale di studi, Malo, Museo Casabianca, 26-28 giugno 2008, Interlinea, Novara 2013.
- D'Aprile Gabriella, *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, ETS Edizioni, Pisa 2010.
- De Giorgi Fulvio, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il metodo italiano*, «Rivista di Storia del Cristianesimo», 1, 9, 2012, pp. 71-88.
- De Marchi Pietro, «*Libera nos a malo*»: il cinema naturale della vita, in Luigi Meneghello, *Libera nos a malo* (1963), BUR, Milano 2022, pp. 5-28.
- Dewey John, *Democrazia e educazione*, trad. di Enzo Enriques Agnoletti, Paolo Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1965 (1916).
- Freinet Célestin, *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*, Colin Bourrelrier, Paris 1956.
- , *Le texte libre*, Bibliothèque de l'école moderne, Cannes 1967.
- Key Ellen, *Il secolo del bambino*, trad. di Luisa Ceccarelli, Edizioni Junior, Bergamo 2019 (1900).
- La Rosa Viviana, *Maurilio Salvoni. Un'esperienza rimossa di scuola attiva in Italia*, «Problemi della Pedagogia», 4-6, 2011, pp. 281-298.
- Lentini Stefano, *La pedagogia delle scuole nuove*, «Scuola e Vita», 1, 2011, pp. 11-13.
- Lodi Mario, De Mauro Tullio, *Lingua e dialetti*, Editori Riuniti, Roma 1978.
- Lodi Mario, *Cipi*, Messaggerie del Gallo, Milano 1961.
- , *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*, Einaudi, Torino 1970.
- , *Guida al mestiere di maestro*, Editori Riuniti, Roma 1982.
- Lombardo Radice Giuseppe, *Come si uccidono le anime*, Edizioni ETS, Pisa 2020 (1915).
- , *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Secondo la prima edizione del 1913*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022.
- Meneghello Luigi, *Libera nos a malo* (1963), in Id., *Opere scelte*, progetto editoriale e introduzione di Giulio Lepschy, a cura di Francesca Caputo, con uno scritto di Domenico Starnone, Mondadori, Milano 2006, pp. 3-334.

<sup>22</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, trad. di E. Enriques Agnoletti, P. Paduano, La Nuova Italia, Firenze 1965 (1916), p. 110.

- , *I piccoli maestri* (1964), in Id., *Opere scelte*, pp. 337-618.
- , *Pomo pero* (1974), in Id., *Opere scelte*, pp. 619-779.
- , *Jura. Ricerche sulla natura delle forme scritte* (1987), in Id., *Opere scelte*, pp. 965-1214.
- Milani Lorenzo, *Scuola di Barbiana, Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2010 (1967).
- Montessori Maria, *Educazione alla libertà*, a cura di M.L. Leccese Pinna, Laterza, Roma-Bari 1986.
- , *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 2018 (1936).
- Sani Roberto, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in Luciano Pazzaglia, Sani Roberto (a cura di), *Società e scuola nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 239-256.
- Seveso Gabriella, *Piccoli eroi e grandi destini. L'educazione dei bambini e delle bambine nei quaderni dell'Italia fascista*, in Carmela Covato, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, Edizioni Unicopli, Milano 2001, pp. 283-299.
- Tomarchio Maria, D'Aprile Gabriella (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del Novecento. Atti del convegno internazionale di Catania del 25-26-27 marzo 2010*, vol. 1, *Modelli, temi*, numero monografico de «I Problemi della Pedagogia», 4-6, 2010.