

La bellezza come strumento di accesso alla  
conoscenza storica. La mostra *Scuole come capanne.  
Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro romano*

Paolo Bianchini, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Pompeo Vagliani\*

I popoli indigeni non sono alla fine della storia, ma all'inizio di un futuro diverso. Coloro che hanno avuto l'opportunità di stare con loro conoscono la loro saggezza e gli orizzonti che ci hanno aperto per pensare al vivere bene; conosce la speranza che un altro mondo è stato ed è possibile. Se i popoli indigeni non esistessero, dovremmo inventarli. Ma non è necessario, essi si re-inventano ogni giorno e risorgono ogni mattina<sup>1</sup>.

1. Storia dell'editoria scolastica e *Public History*

La mostra *Scuole come capanne. Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro Romano* è nata dalla collaborazione tra la Fondazione Tancredi di Barolo, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, l'Universidade de Sao Paulo (USP) – Projecto LIVRES e il Centro Studi Gozzano-Pavese dell'Università di Torino. L'esposizione, allestita prima presso il MUSLI – Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia – di Torino dal 20 ottobre 2017 al 30 maggio 2018 e poi presso la Biblioteca Civica di Saluzzo, dal 1 settembre al 24 dicembre 2018, è stata l'esito di un lungo lavoro di ricerca volto a esporre, per la prima volta in Italia, libri di scuola, materiali didattici e oggetti di vita quotidiana ideati e realizzati dagli indios brasiliani per l'alfabetizzazione e l'inculturazione delle generazioni più giovani<sup>2</sup>.

\* I paragrafi 1 e 4 vanno attribuiti a Paolo Bianchini, che ha anche assemblato le varie parti, mentre il 2 è opera di Circe Maria Fernandes Bittencourt e il 3 di Pompeo Vagliani.

<sup>1</sup> Melià (2015: 17).

<sup>2</sup> La mostra si è ora spostata in Brasile, dove verrà replicata, tra l'altro, presso il Museo do Indio di Rio de Janeiro.

Paolo Bianchini, University of Turin, paolo.bianchini@unito.it, 0000-0002-2938-0516

Circe Maria Fernandes Bittencourt, University of Sao Paulo, circe@usp.br, 0000-0002-7896-2539

Pompeo Vagliani, University of Turin, pompeo.vagliani@unito.it

Paolo Bianchini, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Pompeo Vagliani, *La bellezza come strumento di accesso alla conoscenza storica. La mostra Scuole come capanne. Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro romano*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.21, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

Il caso delle scuole degli *indios* brasiliani è stato virtualmente affiancato a quello, altrettanto emblematico e allo stesso tempo pionieristico per l'epoca, dell'alfabetizzazione dei contadini dell'Agro Romano, avvenuta, a partire dal 1906, per iniziativa di un manipolo di intellettuali e artisti italiani tra i quali spicca il piemontese Giovanni Cena, di cui ricorreva nel 2017 il centenario della morte.

Oltre all'esposizione di materiali didattici originali brasiliani e italiani, sia a Torino che a Saluzzo la mostra è stata integrata con laboratori rivolti alle scuole primarie e secondarie di primo grado, pensati non solo come occasioni di approfondimento delle tematiche trattate, ma anche come momenti nei quali costruire e utilizzare alcuni dei principali strumenti didattici esposti sotto la guida di animatori appositamente formati.

L'esposizione si proponeva di conseguire alcuni principali obiettivi:

- Spiegare per mezzo di fonti materiali tipiche della storia della scuola (libri, strumenti didattici, testimonianze orali, oggetti di vita quotidiana) come si è evoluta l'alfabetizzazione degli *indios* del Brasile dalla conquista portoghese a oggi.
- Far conoscere al grande pubblico un'altra esperienza di scuola nelle capanne, ovvero le scuole dell'Agro Romano.
- Portare l'opinione pubblica italiana a conoscenza della realtà degli *indios* brasiliani e sud americani in generale, i quali sono ancora oggi esposti al rischio di una lenta e inesorabile estinzione biologica e culturale nell'indifferenza e nell'ignoranza collettiva.
- Rendere più concreto e comprensibile il valore dell'alterità, associando le scuole nelle capanne degli *indios* brasiliani, che avrebbero potuto apparire esotiche e quasi di fantasia specie per il pubblico più giovane, alle scuole nelle capanne della campagna romana all'inizio del Novecento.
- Ribadire il valore del sodalizio fra paradigma educativo e riscatto sociale delle popolazioni ridotte in condizioni di degrado ambientale e culturale, riscontrabile sia nell'esperienza scolastica brasiliana che in quella italiana. Infatti, il dialogo tra i materiali didattici degli *indios* e quelli creati per le scuole dell'Agro Romano sottolinea l'importanza e la centralità della scuola e dei libri come opere d'arte in qualunque epoca storica e in qualsiasi parte del mondo, capaci di costruire un'umanità migliore attraverso l'istruzione e l'educazione alla bellezza.
- Trasferire su un piano divulgativo e più facilmente comprensibile e sperimentabile per il grande pubblico le principali acquisizioni della ricerca sulla storia dell'editoria scolastica, che in Italia e in Brasile ha una lunga e consolidata tradizione, servendosi dei metodi tipici della *Public History*. L'obiettivo era quello di consentire ai visitatori della mostra e ai fruitori dei laboratori, perlopiù studenti delle scuole dell'obbligo, di indagare, tramite l'accesso diretto alle fonti, come nascono e vengono trasmessi i contenuti di un manuale e come questi partecipano, insieme con il resto del materiale scolastico, alla creazione e alla diffusione di modelli di comportamento e di stili di vita e di pensiero. Se è vero, infatti, come ha affermato

Roy Rosenzweig, che nelle società di oggi il passato è patrimonio di tutti<sup>3</sup>, è fondamentale dotare l'opinione pubblica degli strumenti di base per ricostruire e interpretare correttamente quel passato. È importante in tal senso non cadere nella deriva relativista secondo cui ognuno ha diritto a definire la propria, inconfutabile, versione dei fatti, dato che non esiste un'unica verità storica, ma dare a tutti le chiavi d'accesso e di lettura agli avvenimenti del passato con l'obiettivo di formare cittadini consapevoli del contesto storico e culturale nel quale vivono e capaci di porsi criticamente nei suoi confronti.

## 2. L'educazione indigena in Brasile

La storia dell'educazione indigena e i principi educativi della produzione didattica degli indigeni brasiliani sono stati al centro della mostra. Le prime tre sezioni erano dedicate all'evoluzione dell'istruzione delle popolazioni autoctone del Brasile, dalla scoperta delle Americhe a oggi. In effetti, l'educazione degli indigeni ha una lunga storia, che si inserisce in una lotta permanente per la sopravvivenza fisica e culturale delle loro comunità. La lotta per la salvaguardia dei loro territori e delle loro culture è attuata oggi per mezzo di molte azioni diverse, e l'educazione indigena è diventata una forma originale di resistenza nella storia delle non facili relazioni fra indios e bianchi iniziata più di 500 anni fa. Gli indigeni brasiliani sono diversi dagli europei, ma anche diversi tra loro: si tratta oggi di circa 900.000 individui, ripartiti in 200 etnie che parlano 170 lingue e dialetti, vivendo in decine di *aldeias* (villaggi) sparsi su tutto il territorio brasiliano: foreste tropicali, aree di "cerrado" nel Brasile centro-occidentale, "pampas" meridionali, "caatinga" del nord-est, "pantanal" nelle aree di confine con Bolivia e Paraguay, oltre ad aree urbane<sup>4</sup>.

Secondo studi storici recenti, le società indigene con cui i portoghesi sono venuti a contatto nel XVI secolo erano più numerose e abbastanza diverse nei loro aspetti fisici e culturali<sup>5</sup>. Nel corso della colonizzazione europea erano in genere considerati come «barbari» o «abominevoli antropofagi» o «buoni selvaggi», diventati oggi semplicemente «indios». Fino a poco tempo fa, essendo considerati popoli senza storia, leggi e religione, era impossibile concepire che potessero possedere un complesso sistema educativo rispettoso delle loro tradizioni e dei loro usi e costumi, riuscendo contemporaneamente a comportarsi come buoni cittadini brasiliani<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Rosenzweig (2011).

<sup>4</sup> Le lingue indigene sono raggruppate in grandi gruppi di "famílie linguísticas": Tupi-Guarani, Karib, Pano, Aruak e Jê ed altre famiglie minori: Guaikuru, Tukano, Yanomami...

<sup>5</sup> Secondo Manuela Carneiro da Cunha, si calcola che 8 milioni di indigeni vivessero nell'attuale territorio brasiliano all'epoca dell'arrivo degli europei. Cfr. Cunha (2012).

<sup>6</sup> Secondo l'antropologo Grupioni «la conservazione dell'identità sociale collettiva, da parte degli indios, passa attraverso la conservazione delle loro specificità culturali e degli stereotipi della società circostante e non implica l'annullamento della loro impronta etnica». Grupioni (1994: 18).

Studi recenti sull'educazione indigena condotti in prospettiva storica con il contributo di antropologi e linguisti hanno cominciato a restituire la complessità della vita politica e culturale delle società degli indios, distinguendo nelle loro analisi i processi educativi tradizionali di trasmissione della cultura dalla riproduzione dell'ordine sociale. Per questi motivi, la parte della mostra inerente al Brasile è stata distinta in tre diverse sezioni dedicate rispettivamente all'*educazione indigena*, incentrata sui processi educativi elaborati spontaneamente dalle popolazioni autoctone del Brasile, all'*educazione per gli indigeni*, così come è stata pensata e attuata per secoli dai governi, e alle differenti forme dell'*educazione scolastica indigena*, che ha ripercorso le tappe della – contraddittoria – diffusione della scuola tra gli indios<sup>7</sup>.

Lo studio sull'educazione della società Tupinambá nel secolo XVI, condotto dal sociologo Florestan Fernandes, ha evidenziato come le loro pratiche educative avessero per obiettivo di «assimilare l'individuo all'ordine sociale tribale (il Noi collettivo) senza distruggere l'equilibrio psico-biologico della persona, unità e fondamento della vita in società»<sup>8</sup>.

L'antropologo Bartomeu Melià sostiene che i sistemi educativi indigeni ebbero sempre il duplice scopo di sviluppare la soggettività individuale e, allo stesso tempo, di trasmettere i costumi, la religione, la cosmogonia e la conoscenza del mondo naturale<sup>9</sup>. Quella indigena si caratterizza proprio per essere un'educazione erogata con la partecipazione di tutta la comunità, senza specialisti e basata su principi pedagogici condivisi da uomini e donne, compresi i più vecchi e i «pajes» (i capi della comunità). *L'educazione indigena* avviene ancora oggi per mezzo di un'azione pedagogica che «permette che il modo di essere e la cultura vengano a riprodursi nelle nuove generazioni, ma anche che queste società affrontino con relativo successo le situazioni nuove»<sup>10</sup>. In questo modo i bimbi e i giovani apprendono gli elementi della cultura tradizionale socializzando con gli adulti le loro esperienze nel lavoro quotidiano, nella preparazione delle feste, della caccia e della pesca, così come nella fabbricazione artigianale. La formazione della persona non è, quindi, definita da stereotipi di «uomini ideali», ma si realizza nel corso della vita in momenti forti e marcanti: nel ricevere il nome, nell'iniziazione alla vita adulta, alla nascita del primo figlio, alla morte di un parente o di un membro della comunità.

La storia dell'*educazione per gli indigeni* inizia con l'arrivo dei conquistatori europei, nel secolo XVI, per mezzo di un processo di catechesi ed evangelizzazione promosso dalle missioni religiose, specialmente gesuitiche. Si trattava di un'educazione civilizzatrice che mirava a «salvare» i «barba-

<sup>7</sup> Bittencourt e da Silva (2002).

<sup>8</sup> Florestan Fernandes (2009: 50).

<sup>9</sup> Melià (1979).

<sup>10</sup> Melià (1979: 14).

ri» attraverso la conversione religiosa, e che favorì principalmente le mire dei colonizzatori, interessati a ottenere una mano d'opera meno costosa di quella degli schiavi africani nel lavoro nelle piantagioni e nella produzione ed esportazione di beni e altri servizi nelle aree rurali e urbane. Gli indigeni inclusi nel processo educativo delle missioni rappresentarono una merce di pregio nella fase del Brasile coloniale, ma anche dopo l'indipendenza politica della ex colonia portoghese nel secolo XIX.

Nel periodo della monarchia brasiliana, i missionari continuarono con le stesse finalità educative, tentando inutilmente di introdurre nuovi metodi per insegnare la lingua portoghese agli indios, mentre lo Stato si sforzava di far convergere gli indigeni in villaggi stanziali e facilmente controllabili. Nella pratica, però, il nuovo progetto educativo ottenne ben miseri risultati, dato che, in quel periodo, la diffusione dell'ideale nazionalista alimentò la convinzione che gli indigeni erano in via di totale estinzione e che si sarebbero integrati, lasciandosi «civilizzare». Quanto agli «indios ribelli», ostacoli al progresso, erano destinati allo sterminio giustificato in nome del progresso della nazione.

Sotto il regime repubblicano installato nel 1889, le società indigene divennero un tema polemico scottante a causa dei continui massacri a cui erano sottoposti, obbligando il governo a elaborare una strategia di più ampia protezione della popolazione nativa. Fu così creato nel 1910 il Serviço de Proteção aos Indios (SPI), di matrice positivista e sotto il controllo dell'esercito, a cui venne attribuito il compito di ridefinire la politica educativa per gli indigeni. Il SPI sviluppò un'educazione scolastica per gli indigeni caratterizzata dalla creazione di scuole nei villaggi. Il principio educativo di tali scuole era la preparazione degli allievi al lavoro, secondo un progetto civilizzatore che coincideva con la conversione degli *indios*, la loro formazione al lavoro e l'apprendimento della lettura e della scrittura, che li avrebbe resi validi intermediari tra il governo e le società indigene.

Allo stesso tempo, proseguì senza grandi restrizioni governative l'arrivo di missionari religiosi dall'estero incaricati di attività educative<sup>11</sup>. Queste modalità d'azione proseguirono anche dopo la nascita della Fundação Nacional do Índio (FUNAI), l'organo governativo che sostituì il SPI nel 1967, sotto il regime militare. Il FUNAI incorporò ufficialmente tra i suoi funzionari nuove congregazioni missionarie e, in particolare, i salesiani. Educatori per eccellenza, i salesiani crearono scuole nei villaggi indigeni, alcune dotate di internato, dove i «bambini erano separati dalle famiglie e si investiva nella formazione professionale degli *indios* per produrre mano d'opera meno costosa per la popolazione non india delle vicinanze»<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Silva e Azevedo (1995).

<sup>12</sup> Ferreira (2001: 73).

Dal 1957 la FUNAI seguì le nuove politiche educative dello Estatuto do Índio, che rese obbligatoria l'educazione bilingue. Da quel momento la legge prevede l'alfabetizzazione degli indigeni nella lingua del gruppo di appartenenza, oltre che in portoghese. In pratica, considerate le difficoltà di creare una lingua scritta per culture tradizionalmente orali, l'educazione bilingue fu realizzata per mezzo del contributo dei missionari evangelici Nord americani appartenenti al Summer Institute of Linguistic (SIL), specialisti in programmi educativi bilingue. La FUNAI si servì dei missionari del SIL per promuovere l'insegnamento bilingue nei villaggi indios attraverso diversi accordi che permettevano di «tradurre nelle lingue indigene materiali di valore morale e civico, inclusa la Bibbia»<sup>13</sup>. Per questo motivo, i missionari evangelici si specializzarono nella produzione di materiali didattici i cui contenuti, secondo studi recenti, non solo non contribuirono per niente alla valorizzazione delle tradizioni culturali indigene, ma costituivano pure un metodo di alfabetizzazione ampiamente superato.

Una nuova fase nella storia dell'educazione indigena iniziò tra il 1970 e 1980 con la creazione delle «scuole indigene differenziate». *L'educazione scolastica indigena differenziata* nacque in contrapposizione alla scuola evangelica e integralista avallata dalla FUNAI e si caratterizzò per la partecipazione attiva dei popoli indigeni. La scuola indigena si costituì come una nuova forma di resistenza che gli indios brasiliani individuarono per conservare la loro identità senza isolarsi dal resto del Paese e incorporare anzi aspetti della cultura dei gruppi dominanti.

La scuola indigena differenziata entrò nella Costituzione del Brasile del 1988, che riconobbe il diritto degli indios di mantenere le loro lingue e le loro culture, oltre che di ricevere un'educazione scolastica rispettosa dei modi tipici di elaborazione e trasmissione della conoscenza. Questa nuova fase dell'educazione scolastica indigena si inserisce coerentemente nella storia dei movimenti di rivendicazione da parte delle società autoctone brasiliane, i quali si intensificarono nel finale della dittatura militare, grazie al processo di democratizzazione del Brasile e dei paesi latino-americani, per mezzo dell'appoggio della società civile, in particolare delle ONG, articolate a livello nazionale e internazionale. Le scuole caratterizzate come interculturali e bilingue o multilingue divennero ufficiali e furono incorporate nel Ministero dell'Educazione, che passò a concepire l'educazione scolastica come una strategia politica nelle trattative con la società che stava acquisendo consapevolezza dei suoi diritti.

Tali politiche hanno permesso, all'inizio del XXI secolo, la creazione di nuovi curricula non limitati alla conoscenza della lettura e scrittura in lingua portoghese e indigena, e dell'insegnamento dell'aritmetica, ma che includono discipline come la storia, la geografia, la scienza e le arti, al fine di ampliare le forme di comunicazione interculturale e permettere la continuità degli

<sup>13</sup> Cfr. Dos Santos (2017).

studi degli allievi indigeni, permettendone anche l'ingresso nelle università. Da quel momento, gli insegnanti indigeni si organizzano in associazioni su base regionale, con cui richiedono corsi di formazione specifica e tutele occupazionali come la parità di stipendio. Dal punto di vista pedagogico, sono importanti le proposte dei professori indigeni quanto ai contenuti e ai metodi utilizzati, oltre alla loro attiva partecipazione nella produzione del materiale didattico, tanto di libri quanto di strumenti audiovisivi.

Il materiale scolastico prodotto dagli insegnanti indigeni con la partecipazione di ricercatori universitari – linguisti, antropologi, storici, matematici, biologi, pedagogisti – così come esplicitamente previsto dalla costituzione, attesta i progressi di questa nuova forma di educazione scolastica indigena e hanno costituito il materiale principale esposto nella mostra *Scuole come capanne. Libri come opere d'arte*. I manuali composti dagli indios, che sono allo stesso tempo autori dei testi e delle illustrazioni, mostrano in maniera evidente le innovazioni nell'approccio ai contenuti, con la selezione di temi significativi quali la salute, l'ecologia, l'ambiente, la storia, l'astronomia, l'etica e la politica. Si tratta di opere fondate su una differente epistemologia del processo educativo, fondamentali per la creazione e la diffusione di un'educazione interculturale che ha al centro il rispetto della diversità.

### 3. Idealità, educazione e bellezza: Cena, Marcucci e Cambellotti e le scuole dell'Agro romano

La quarta sezione della mostra era dedicata alla straordinaria esperienza delle scuole per i contadini dell'Agro romano, attivate in modo organico e sistematico a partire dal 1907. Essa fu resa possibile dall'azione congiunta di tre personaggi: un poeta canavesano, Giovanni Cena, un maestro formatosi come pedagogista sul campo, Alessandro Marcucci, e un artista, illustratore e ceramista, Duilio Cambellotti. I tre condivisero obiettivi e integrarono le rispettive competenze, accomunati da un comune sentire, basato su ideali di giustizia sociale e di spirito umanitario<sup>14</sup>.

L'opera di Cena, che egli avviò e non ebbe la possibilità di portare a termine per la prematura scomparsa, avvenuta nel 1917, fu poi proseguita di fatto da Alessandro Marcucci, che delle scuole divenne il direttore. Duilio Cambellotti ebbe in questa importante iniziativa il grande merito di fare dell'arte un elemento base su cui fondare l'educazione. Marcucci, Cambellotti e Giacomo Balla, anche lui trasferitosi da poco alla capitale, erano amici e frequentatori della campagna romana di cui apprezzavano le suggestioni paesaggistiche e artistiche così come gli aspetti dello squallore con la sua infinita tristezza e la solenne bellezza.

<sup>14</sup> Sulle esperienze delle Scuole dell'Agro romano e pontino, sino a oggi poco studiate, Alatri (2000 e 2006). Sulla figura di Cena, in particolare, vedi Lombardo Radice (1936); Marcucci (1948); Minetti (1927).

Giovanni Cena si era trasferito a Roma nel 1901 per lavorare alla prestigiosa rivista «Nuova Antologia»; raggiunse per la prima volta il villaggio di capanne di Rocca Priora nel 1904 insieme al medico immunologo Angelo Celli e a sua moglie Anna, oltre che a Sibilla Aleramo, attivista dell'Unione Nazionale Femminile, a cui in quegli anni era legato sentimentalmente.

Le popolazioni di «guitti» che abitavano le capanne venivano sfruttate dai latifondisti ed erano afflitte dalla malaria; l'approvazione delle leggi sul chinino di Stato proposte da Celli aveva consentito una maggiore e migliore applicazione delle misure di cura e profilassi contro la malaria, ma le difficoltà create dall'ignoranza e dall'arretratezza della popolazione agricola resero necessario anche un impegno immediato per combatterle attraverso l'istituzione di corsi di alfabetizzazione. Dopo una prima conoscenza dei luoghi, Cena sviluppò una serie di interventi nei villaggi dell'Agro romano finalizzati all'organizzazione e alla diffusione di un programma di assistenza educativo-sanitaria in cui le scuole per i contadini, già avviate dall'Unione Femminile, diventavano fondamentali.

L'opera di alfabetizzazione mirava anche ad aumentare la quantità delle scuole attraverso l'apertura di scuole serali e festive per venire incontro alle esigenze degli abitanti dell'Agro. Secondo Cena, era la scuola che doveva raggiungere gli allievi, adulti e bambini, ponendosi per loro come un'istituzione inattaccabile, non solo fornendo assistenza materiale ma ergendosi a strumento per l'affermazione di diritti sociali. Nel 1915, Cena fondò e diresse un giornalino di propaganda per gli alunni e i loro parenti, «Il Piccolissimo», nel quale coinvolse anche Duilio Cambellotti.

Dopo la sua prematura scomparsa, avvenuta a Roma nel dicembre 1917 a causa della tubercolosi, l'opera di Cena fu portata avanti da Alessandro Marcucci, artista *in pectore*, diplomatosi nel 1904 come maestro dopo aver svolto alcuni lavori saltuari per necessità. Nel 1906, egli venne assunto al Ministero della Pubblica Istruzione, attività che gli consentì di coltivare l'interesse per l'educazione popolare e rurale in particolare. Queste premesse lo spinsero ad accettare con entusiasmo la proposta di Giovanni Cena di collaborare all'avvio delle scuole per i contadini; Marcucci coinvolse a sua volta l'amico Duilio Cambellotti e insieme si recarono per la prima perlustrazione nell'agro romano giungendo a piedi da Roma.

Nel 1911 egli coordinò le attività che culminano nella partecipazione all'Esposizione Nazionale per il cinquantenario dell'Unità d'Italia, con una mostra che valorizzava l'esperienza straordinaria dell'Agro romano per raccogliere fondi utili alla sopravvivenza delle scuole. Fin da subito fu organizzatore dell'attività didattica che, pur basandosi sui programmi ministeriali, intese stimolare l'attenzione critica e la partecipazione dei piccoli scolari delle campagne, secondo le più avanzate tesi pedagogiche del tempo.

Dopo le iniziali difficoltà finanziarie e logistiche, nel 1907 fu istituito un Comitato delle Scuole per i Contadini e Marcucci elaborò una didattica speciale adeguata alle condizioni sociali e culturali dei guitti. Le scuole si



affermarono, diffondendosi con successo nell'Agro romano e anche nell'Agro pontino, dove furono anche introdotti gli asili montessoriani. Marcucci, divenuto definitivamente direttore delle scuole nel 1917, curò l'impostazione e i testi di tutti i sillabari, dei compimenti e dei libri di lettura delle scuole dei contadini, con l'intento di sviluppare un approccio didattico basato sull'avvicinamento al segno della scrittura tramite la grafica e il disegno, e proponendo testi e immagini vicine al mondo e all'esperienza dei guitti.

In tutte le sue attività sposava l'ideologia dell'estetica come base del sistema educativo e strumento di formazione individuale e di crescita sociale: la funzione dell'attività di disegno era di massima centralità, così come l'uso dei pastelli colorati prima della matita e della penna per scoprire colori e forme, lo stimolo all'osservazione, lo sviluppo di fantasia e creatività. Questi stessi principi, proposti in seguito da Lombardo Radice nella riforma Gentile del 1923, furono rivendicati da Marcucci, il quale li aveva ampiamente sperimentati nelle sue precoci esperienze nell'Agro e furono occasione di acuti scontri con il collaboratore del ministro Gentile<sup>15</sup>.

Nella preparazione dei materiali didattici per le scuole dell'Agro un ruolo primario venne ricoperto dall'artista Duilio Cambellotti<sup>16</sup>. Questi aveva instaurato con Marcucci un'intensa amicizia, centrale per la sua formazione ideologica e culturale, condividendo, oltre all'amore per l'ambiente naturale e le genti della Campagna romana, le idee socialiste e umanitarie. Venuto a contatto con Giovanni Cena e Sibilla Aleramo, promosse e sostenne con convinzione la costituzione del Comitato per le Scuole dei Contadini. Nel corso delle manifestazioni in programma nel 1911 per l'Esposizione Universale di Roma, indetta per celebrare i cinquant'anni dell'Unità italiana, allestì una Mostra dell'Agro Romano. Cambellotti aveva il compito di realizzare una riproduzione di una capanna simile a quelle dei guitti nella Campagna romana, decorandola con dipinti e oggetti creati da lui e da altri artisti romani. La Mostra si componeva di una grande capanna artistica, costruita da contadini, di forma rettangolare absidata, nella quale si fondevano i motivi delle capanne caratteristiche dell'Agro Romano: quella rettangolare e quella rotonda. Le decorazioni interne ed esterne, composte dal Cambellotti, erano ottenute con gli attrezzi rurali di uso più comune: cordami, aratri, gioghi ecc. In questa capanna, che misurava circa 135 m., erano esposti quadri e

<sup>15</sup> Con l'avvento del fascismo si verificarono accesi contrasti tra Marcucci e Lombardo Radice per via della Riforma Gentile. I due, con Cambellotti, avevano collaborato per la pubblicazione di alcuni libri. Nel 1924 Marcucci e Radice erano stati nella commissione ministeriale per la revisione dei libri di testo delle scuole elementari. Marcucci sosteneva la necessità dell'aiuto del governo per la sopravvivenza delle scuole. Inoltre, l'estetica e la poesia erano già state da lui utilizzate nelle scuole dell'Agro, e reputava che Lombardo Radice le volesse far passare come assoluta novità, rivendicandosene ingiustamente la paternità. Cfr. Ascenzi e Sani (2005).

<sup>16</sup> Su Cambellotti cfr. Vittori (1997); Alatri (1998); Fonti, Muratore e De Stefano (2006).

sculture di Duilio Cambellotti, di Giacomo Balla, di Pierina Levi, di Annie Nathan, di Grete Cahn Speyer e di Gino Galli.

Lo stesso stile fu utilizzato da Cambellotti per decorare l'esterno e le aule della prima scuola in muratura dell'Agro, presso il villaggio di Capanne di Colle di Fuori, nel comune di Rocca Priora. Con questo piccolo edificio, ideato da Alessandro Marcucci e realizzato con la collaborazione della popolazione locale, si stabilirono i principi estetico-educativi – sia riguardo alle linee architettoniche, alle decorazioni, agli arredi, alle suppellettili, sia in merito ai contenuti pedagogici – che avrebbero caratterizzato in seguito tutte le scuole istituite dal Comitato nell'Agro Romano e pontino, oltre che in altre regioni. Con Marcucci, Cambellotti realizzò i *Fogli di Lettura*, divisi in *Sillabario* e *Compimento*, disegnandone le illustrazioni al tratto nel 1912. I due furono anche autori del *Sillabario per le scuole rurali*, commissionato dal Ministero dell'Educazione nazionale, portando l'esperienza dell'Agro in tutte le scuole rurali italiane.

4. Dalla ricerca del bello alla ricerca del vero. Un metodo di *Public History* applicato alla storia dell'educazione

Il percorso proposto dalla mostra è pensato per condurre il visitatore dal passato al presente degli strumenti e dei metodi d'istruzione di due popolazioni apparentemente «marginali» sia dal punto di vista geografico che da quello culturale e sociale. Messi di fianco l'uno all'altro, il caso degli «ultimi» del Brasile di ieri e di oggi ha chiaramente molto in comune con gli «ultimi» dell'Italia di ieri. Poco davvero distingue i volti dei poveri contadini dell'Agro romano di primo Novecento da quelli degli indios dell'Amazzonia contemporanea, se non il fatto che le fotografie che ritraggono i primi erano in bianco e nero, mentre quelle odierne sono perlopiù a colori. E poche sono anche le differenze tra le loro abitazioni.

Ma nel momento in cui si entra nell'intimità delle loro scuole ecco che si scopre una ricchezza e una bellezza insospettabili. Le scuole degli indios, così come quelle dei guitti, sono piene di libri e oggetti curati, pensati per essere gradevoli prima ancora che per essere utili. E ciò che, analizzandoli con un po' di attenzione, si scopre con facilità, è che tale bellezza non è importata dall'esterno, ma è auto-prodotta. È come se nelle scuole e nelle occasioni educative proposte agli indios e ai guitti si concentrasse molto del bello che esiste da sempre nei loro villaggi, ma che magari, specie nel caso italiano, non è visibile perché è nascosto dalla miseria e dalle preoccupazioni quotidiane per una sopravvivenza in condizioni difficili.

Eppure i maestri indigeni brasiliani, al pari dei pionieri dell'istruzione nell'Agro romano, hanno investito e ancora oggi investono spontaneamente sulla bellezza per invogliare i loro alunni a studiare. La capanna che si fa scuola diventa il luogo in cui fare pace con il mondo e con la storia, riappropriandosi di ciò che di bello essi regalano anche in contesti difficili: l'ambien-

te naturale, gli artefatti umani, le pratiche e le cerimonie culturali elaborate nel corso dei secoli possono essere guardati attraverso una lente che li rende nella loro armonia e diventano, così, patrimonio delle generazioni più giovani.

Sempre l'arte e la ricerca del bello sono stati consapevolmente utilizzati come chiave d'accesso all'esposizione. È vero che *indios* brasiliani e *guiti* laziali studiano all'interno di capanne, ma uno degli elementi che queste due straordinarie esperienze hanno in comune è che, nella loro semplicità, le scuole delle *aldeias*, così come quelle dell'Agro, al pari dei libri e dei materiali didattici di cui sono fornite, sono pensate per essere attraenti e rispettose delle culture locali. Sono veri e propri oggetti artistici, che utilizzano la bellezza per agganciare gli studenti (e le loro famiglie) e condurli dall'amore del bello all'amore del sapere.

E ciò che contribuisce a rendere ancora più istruttive queste esperienze è che provengono dai confini del Pianeta e dell'umanità, dai cosiddetti «ultimi» di ieri e di oggi, a riprova del fatto che, da un lato, non esistono luoghi e culture al mondo che non siano capaci di produrre oggetti ed esperienze straordinarie, dall'altro, che l'educazione è un potentissimo strumento di creazione e diffusione di bellezza sotto ogni forma<sup>17</sup>.

#### Riferimenti bibliografici

- Alatri G. (1998), *A come alfabeto, z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte*, Catalogo della mostra (Roma, Palazzo delle Esposizioni, 20 novembre 1998-6 gennaio 1999), Palombi Editori, Roma.
- Alatri G. (2000), *Dal Chinino all'Alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella Campagna romana*, Fratelli Palombi Editori, Roma.
- Alatri G. (2006), *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Ascenzi A. e Sani R. (2005), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita & Pensiero, Milano.
- Bittencourt C. F. B. e da Silva A. C. (2002), *Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil*, in Prado M. e Vidal D. (orgs.), *À margem dos 500 anos. Reflexões irreverentes*, EDUSP, São Paulo: 63-81.
- Cunha M. C. (2012), *Índios no Brasil. História, direitos e cidadania*, Claro Enigma, São Paulo.
- Dos Santos E. (2017), *Livros escolares diferenciados para indígenas*. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade de São Paulo.

<sup>17</sup> Il manifesto del meeting annuale del 2016 della più importante associazione di *Public Historians* degli Stati Uniti, il *National Council on Public History*, svoltosi a Baltimora, sul tema *Challenging the Exclusive Past* afferma giustamente che «expanding national and global narratives to include the voices of historically marginalized communities [...] challenging the exclusive past is not only about addressing injustice. It is also about incorporating the beauty and creativity of traditionally marginalized communities into our histories», <<https://ncph.org/wp-content/uploads/2015/11/2016-Baltimore-Meeting-Program-web.pdf>> (12-19).

- Ferreira M. (2001), *A educação escolar indígena. Um diagnóstico crítico da situação no Brasil*, in Silva A. e Ferreira M., *Antropologia, história e educação*, Global, São Paulo: 71-111.
- Florestan Fernandes F. A. (2009), *Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá*, in Florestan Fernandes F. A., *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*, Global Editora, São Paulo: 44-96.
- Fonti D., Muratore N. e De Stefano I. (a cura di) (2006), *Duilio Cambellotti. Mito, segno, immagine*, Catalogo della mostra (Roma, Galleria F. Russo e Roma, Galleria Angelica, 18 novembre-16 dicembre 2006), De Luca Editori d'Arte, Roma.
- Grupioni L. D. B. (1994), *Índios no Brasil*, MEC, Brasília, (org.).
- Lombardo Radice G. (1936), *Ricordando Giovanni Cena*, in Lombardo Radice G., *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari: 179-201.
- Marcucci A. (1948), *La scuola di Giovanni Cena*, Paravia, Torino.
- Melià B. (1979), *Educação indígena e alfabetização*, Loyola, São Paulo.
- Melià B. (2015), *Prefácio. Memória, história e futuro dos povos indígenas*, in G. Chamorro e I. Combés (orgs.), *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul. História cultura e transformações sociais*, Ed. UFGD, Dourados: 15-17.
- Minetti P. (1927), *Giovanni Cena poeta e apostolo dell'istruzione*, Vallardi, Milano.
- Rosenzweig R. (2011), *Clio Wired. The Future of the Past in the Digital Age*, Columbia University Press, New York.
- Silva M. e Azevedo M. (1995), *Pensando as escolas dos povos indígenas*, in Silva A. e Grupioni L. D. B. (orgs.), *A temática indígena na sala de aula*, MEC/MARI/UNESCO, Brasília: 149-169.
- Vittori M. (a cura di) (1997), *Duilio Cambellotti e la terra pontina*, Assessorato alla cultura, Latina.