

Le professioni educative in collegio attraverso le pagine
de *L'Educazione Nazionale* (1919-1933)

Social educators in boarding schools as described in the journal
L'Educazione Nazionale (1919-1933)

Giulia Fasan

Research fellow of History of Education | Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology - FISPPA | University of Padua (Italy) | giulia.fasan@unipd.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Fasan, G. (2022). Social educators in boarding schools as described in the journal *L'Educazione Nazionale* (1919-1933). *Pedagogia oggi*, 20(2), 165-172. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-20>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-20>

ABSTRACT

Starting with the journal *L'Educazione Nazionale* (1919-33), founded and directed by Lombardo Radice, we examine the role of the social educator in boarding schools and other marginal educational settings in Italy in the 1920s and 1930s. To date, it appears that few attempts have been made to reconstruct their professional story in such institutions.

The journal published numerous contributions supporting the benefits of education in boarding schools, promoting them as an educational issue.

Often through interviews with educators, supervisors and governesses, accounts of life in boarding schools reveal the gap between academia's idea of education theory and the reality of these institutions, between a theory of welcoming and acknowledging, and a daily practice of obedience, punishment and control, and the reality of people serving as educators while waiting for better jobs.

A partire da un'analisi della rivista *L'Educazione Nazionale* (1919-33), fondata e diretta da Lombardo Radice, si propone un approfondimento sulle figure educative nei contesti istituzionali dei collegi e della marginalità tra gli anni Venti e Trenta del Novecento italiano. La ricostruzione di una storia professionale in questi contesti appare finora poco esplorata.

Nella Rivista non mancano i contributi a sostegno dell'opportunità di portare il discorso educativo all'interno dei collegi, sollecitando il collegio come problema educativo.

Spesso sotto forma di interviste di educatori, censori e istituttrici, nei resoconti della vita collegiale emerge la distanza tra l'ideale educativo "d'accademia" e la realtà di tali istituzioni, tra una teoria che parla di accoglienza e riconoscimento, e spaccati di quotidianità caratterizzati da obbedienza, punizioni, controllo, e da ruoli educativi talvolta in attesa di migliori occupazioni.

Keywords: *L'Educazione Nazionale*, social educator, boarding school, history of education

Parole chiave: *L'Educazione Nazionale*, educatore, collegio, storia dell'educazione, professioni educative

Received: August 30, 2022
Accepted: October 19, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Giulia Fasan, giulia.fasan@unipd.it

Premessa

Il ruolo professionale dell'educatore ha una storia che appare un ambito ancora da esplorare: è una "professione giovane", ma con una lunga tradizione alle spalle nel mondo pedagogico (Zago, 2021, p. 116). Sembra importante non solo rinvenirne le tracce nelle istituzioni e nel mondo extrascolastico, ma altresì ripercorrere un percorso identitario e formativo travagliato (Fasan, 2019, 2021), che spesso ha ricevuto minor considerazione rispetto a quello di altre figure professionali di settori affini, e che a tutt'oggi è in discussione e non ancora concluso.

Si propone dunque un approfondimento sulle figure educative nei contesti istituzionali dei collegi e della marginalità tra gli anni Venti e Trenta del Novecento italiano, a partire dalle pagine della rivista *L'Educazione Nazionale*. Fondata e diretta da Giuseppe Lombardo Radice, la Rivista nasce nel 1919 come volontà di dare voce al problema dell'insegnamento scolastico – soprattutto rispetto alla scuola media, alla formazione dei suoi docenti e ai suoi programmi – sostenendo la necessità di una radicale riforma e allontanandosi dalle idee delle associazioni degli insegnanti che si erano rivelate incapaci di difendere le istanze collettive piuttosto che gli interessi particolari: si sollecitava una "coscienza nuova" per una educazione nuova e un "risanamento" della scuola (Bione, 1919, pp. 2-3; Lombardo Radice, 1919). Per decisione dell'autorità di governo, la pubblicazione fu sospesa nel 1933: tacciata di essere "non abbastanza nazionale", la causa reale della chiusura era la scomoda voce di Lombardo Radice, seriamente critica verso il regime (Chiosso, 2019a, p. 37; Cives, 1983).

1. Le figure educative nei collegi-convitti

È nell'età moderna, in modo particolare verso la fine del XVI secolo, che le idee di assistenza e di educazione dell'infanzia si legano, trovando espressione nell'istituzione dei collegi. Dal Concilio di Trento, infatti, derivarono alcune indicazioni di natura pedagogica, riconoscendo ai sacerdoti l'obbligo di occuparsi dell'educazione dei fanciulli (Gecchele, 2019). Proliferarono le istituzioni collegiali, che potevano essere organizzate sia come "comunità di studio" – come le scuole dell'ordine religioso dei Gesuiti – sia come *convictus*, "comunità di vita" e non solamente di studio, la cui istituzione avrebbe trasformato in breve tempo i collegi in *collegi-convitti*, la "tipica scuola" in Italia fino a metà Ottocento (Volpicelli, 1960, p. XL).

Destinati all'educazione, all'accudimento e al recupero dei bambini di povere origini, questi luoghi si svilupparono come iniziative di tipo caritativo, ospizi e istituti educativo-assistenziali dove la figura dell'educatore – nel modo in cui la si intende oggi – operava come assistente, istitutore, monitore e censore. Similmente alla gestione dell'istituzione, nella maggior parte dei casi anche il personale afferiva a congregazioni religiose che si occupavano di carità e soccorso a poveri ed emarginati (Zago, 2017).

Nel 1859 la Legge Casati aveva poi assimilato tutti i convitti delle "antiche Province", prima a carico dello Stato o del Regio patronato, sotto il nome di "convitti nazionali". La stessa legge aveva messo a capo dei convitti nazionali i rettori, nominati dal Re. I bambini accolti nei convitti nazionali avrebbero potuto seguire le classi dei Ginnasi e dei Licei qualora non vi fosse stata la scuola interna all'istituzione, venendo sottoposti agli stessi ordini scolastici e discipline degli altri studenti.

Successivamente, il Regio Decreto dell'11 novembre 1888 aveva approvato il Regolamento per i convitti nazionali, normandoli quali luoghi di educazione morale, intellettuale e fisica, atti a rendere bambini e giovani dei "degni cittadini di una patria libera e civile":

L'educazione morale deve intendere a formare il carattere, svolgendo nei giovani il sentimento dei propri doveri, l'amore alla virtù, alla famiglia, alla patria ed alle istituzioni che ci governano. L'educazione intellettuale, mercè lo studio, li renderà atti ad ogni civile disciplina, e di giovamento e decoro alla società. L'educazione fisica, con le esercitazioni ginnastiche e militari, compie le altre due, e prepara alla patria uomini vigorosi e pronti alla sua difesa¹ (Art. 1).

1 Lo spirito militaresco era una caratteristica presente nei convitti a partire dal Regio Decreto del 4 ottobre 1848, che aveva

Da Regolamento, il rettore era coadiuvato da un censore di disciplina e da un direttore spirituale, laico il primo, uomo di religione il secondo. Il censore di disciplina doveva essere preferibilmente celibe e scelto tra gli istitutori anziani che si erano contraddistinti per istruzione, condotta e meriti in servizio; a parità di titoli, costituivano caratteristiche predilette una laurea in lettere o scienze, oppure la carica di ufficiale militare. I compiti del censore erano di vigilare sulla disciplina tanto degli alunni quanto degli istitutori e dei famigli – i domestici – di occuparsi dell'educazione e della condotta dei convittori supervisionando le altre figure educative presenti nell'istituzione.

Il direttore spirituale si dedicava non solo dell'istruzione religiosa, ma altresì dell'educazione morale degli alunni. Celebrava le messe, e come il censore doveva risiedere nel convitto.

Gli istitutori erano le figure educative a stretto contatto continuo e quotidiano con gli alunni, presenti in tutto il tempo extrascolastico, e si occupavano in modo particolare di educazione morale e fisica: “col-l'esempio e colla parola debbono farsi a loro specchio di buon costume e di gentili maniere, e, studiandone il carattere [degli alunni], cercheranno di correggerne i difetti” (Art. 39). Fornivano il corredo personale e scolastico ai convittori, e stilavano una relazione mensile da presentare al rettore ove venivano annotate le caratteristiche dei ragazzi, il temperamento, l'obbedienza, le inclinazioni. A ciascun istitutore venivano affidati al massimo venticinque fanciulli, con i quali doveva condividere la camerata e sedere alla mensa ai pasti: trascorreva con loro tanto le ore diurne quanto quelle notturne (Art. 42).

A partire dal 1898 gli istitutori dovevano essere nominati dal Ministro della Pubblica Istruzione. Condizioni indispensabili per ricoprire il ruolo erano la patente elementare di grado superiore, oppure la licenza liceale o d'istituto tecnico, un'età non maggiore ai trent'anni e il possesso di idonee condizioni fisiche e morali (Regio Decreto 11 settembre 1898, Art. 1).

Il riordino legislativo tra il 1923-1925 non mutò nella sostanza i compiti dell'istitutore, che mantenne il ruolo educativo, di responsabilità morale e disciplinare all'interno dei convitti, senza mai svolgere attività di tipo scolastico.

2. Vita in collegio. L'educatore nelle pagine de *L'Educazione Nazionale*

Nelle fonti analizzate attraverso le pagine de *L'Educazione Nazionale* il compito educativo del collegio veniva anzitutto messo in discussione dalle sue fondamenta. Si trattavano le ragioni per le quali si ricorreva all'istituzionalizzazione: scarse possibilità economiche, migliore educazione, allontanamento da uno o da entrambi i genitori.

Una delle accuse principali veniva mossa alla separazione dalle figure genitoriali. Quando presenti, queste erano non solo delle importanti risorse educative, ma altresì dei ruoli affettivi. Tuttavia, si rivelava spesso una scelta operata dai genitori stessi: “Per l'educazione ci vogliono sacrifici”, aveva risposto una madre alla domanda di Maria Rosaria Berardi² sulle ragioni che l'avessero spinta a mandare entrambi i figli in collegio (1928a, pp. 391-393; 1928b, p. 492).

Certamente si riportavano anche casi in cui l'istituzionalizzazione appariva inevitabile: sia per gli orfani, sia per quei bambini e per quelle bambine le cui madri fossero ritenute inadeguate (Berardi, 1928b, pp. 492-496). Emergevano allora a più riprese, con interessante anticipo sui tempi, alcune questioni che sarebbero divenute temi di discussione nelle indagini degli anni Cinquanta del Novecento – come l'*Inchiesta parlamentare sulla miseria e sui mezzi per combatterla* (1951-1952) – e nel dibattito scientifico e pedagogico sui bisogni dell'infanzia degli anni Cinquanta e Sessanta (Zago, 2017, pp. 121-129), nell'Italia repubblicana dal mutato clima culturale e assetto sociale. Tali istanze riguardavano non solo la necessità di sostenere l'educazione all'interno della famiglia e dell'ambiente natale, ma anche l'avvertita attenzione verso le condizioni di vita dei fanciulli nei collegi a causa del sovraffollamento, della spersonalizzazione del singolo,

stabilito l'obbligatorietà degli esercizi militari per i convittori, sostenendo la disciplina militare – accanto alla formazione civile – come metodo per la formazione di cittadini virtuosi.

2 Maria Rosaria Berardi (Sulmona, 1904 - Roma, 1988) fu scrittrice, autrice di libri per ragazzi e sceneggiatrice. Nei suoi contributi ne *L'Educazione Nazionale* teneva a precisare che le sue analisi e valutazioni riguardavano la sua testimonianza diretta – e soggettiva – di osservatrice dei piccoli collegi di provincia, luoghi che più facilmente potevano sfuggire ai dettami del Regolamento e ai controlli.

della mancata cura nei confronti delle dissimili esigenze di ciascuna età dell'infanzia e della fanciullezza, della situazione igienico-sanitaria spesso inadeguata (Berardi, 1928a).

Probabilmente i primi contributi di Berardi ne *L'Educazione Nazionale* avevano preparato il terreno per i successivi (1928c, 1929a), che si presentano come conversazioni e interviste al personale educativo del collegio presso l'Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia di Roma, ove l'autrice aveva svolto le sue inchieste.

Il giudizio che veniva dato dalle voci intervistate sul collegio e sul suo valore educativo era assai amaro: l'educatrice incontrata affermava che il collegio non potesse “non esercitare modi di compressione e di coercizione che deformano *le facoltà umane*”, laddove l'educazione ricevuta, ad esempio, operava costruendo “una maschera che nasconde al pubblico l'intimo lavorio del pensiero” (Berardi, 1928c, pp. 599-600). “È una rovina, pedagogicamente parlando” (p. 602): era l'incipit dell'intervista al censore. Si parlava, dunque, di una collettività dove il rischio maggiore era quello di imitazioni patologiche più che virtuose, dal momento che ogni educando vi portava i propri usi, ricordi, abitudini, l'educazione precedente. Nonostante fosse una “comunità”, i vissuti dei fanciulli all'interno delle mura collegiali erano di estrema solitudine, di chiusura in loro stessi.

Emergeva poi il diffuso uso delle minacce e dei castighi. Le minacce venivano usate dallo stesso direttore a indirizzo di prefetti e istitutori, proferite anche davanti ai convittori: “Non sapete tenere la disciplina: dovremmo sostituirvi?”, riportava Berardi trascrivendo la voce del direttore (1929a, p. 30). Nell'intimidazione non vi era solo la minaccia della perdita di lavoro, ma anche quella della conseguente fame. Diventa facile comprendere come allora l'assetto gerarchico ricadesse a pioggia dall'alto verso il basso, seppure con implicazioni e declinazioni diverse.

Lo stesso Regio Decreto dell'11 novembre 1888 aveva previsto chiaramente sanzioni e castighi sia per il personale di servizio e sia per i convittori. Ad esempio, i censori potevano proporre al rettore i provvedimenti da intraprendere contro gli istitutori trasgressori di una qualche regola. Le punizioni che potevano essere inflitte agli istitutori (Art. 47) erano: rimprovero in privato o davanti al Consiglio di Amministrazione; sospensione dello stipendio – ma non dal servizio – temporanea e per non più di quindici giorni; sospensione dal servizio e dello stipendio, con allontanamento immediato per un tempo fissato dal Consiglio ma non eccedente i sessanta giorni; destituzione per decreto dell'Autorità provinciale scolastica, attuato su proposta del rettore e del Consiglio; sospensione e allontanamento immediato ordinato dal Rettore in casi straordinari e di importante gravità.

Nei riguardi dei convittori, il succitato Decreto aveva consentito al rettore la facoltà di attribuire sia premi e sia punizioni. I premi speciali (Art. 65), conferiti per meriti di diligenza, obbedienza e profitto nello studio potevano riguardare l'iscrizione del fanciullo nella bacheca dei meritevoli, un libro desiderato, una visita straordinaria alla famiglia o un viaggio di istruzione, una gita oppure una lode speciale davanti ai compagni. I castighi che potevano essere applicati dal rettore (Art. 67) riguardavano invece: la privazione della ricreazione per uno o più giorni con obbligo di silenzio; l'annullamento della visita ai parenti fuori dal convitto; l'ammonizione davanti ai compagni oppure una più solenne minaccia di espulsione davanti al Consiglio; l'alloggio in “camera di riflessione” per uno o due giorni, dove il fanciullo doveva svolgere i propri compiti di studio sotto costante vigilanza e non poteva ricevere visite da persone esterne al collegio; l'espulsione dal convitto, con necessaria approvazione del Consiglio. Il rettore poteva delegare al censore e agli istitutori la facoltà di impartire i castighi più lievi.

È interessante osservare che nelle parole del censore “il castigo è una gattabuia in piccolo, con diminuzione di vitto. Quando ne escono paiono leoni furenti. Tacciono: ma ruggiscono dentro” (Berardi, 1928c, p. 602). Rispetto invece alla propria esperienza in prima persona, Berardi scriveva dei castighi nella “cella di sicurezza”, probabilmente quella che nel Decreto veniva più prudentemente definita “camera di riflessione”. La stessa scrittrice raccontava di genuflessioni prolungate – da notare che nel Regolamento non vi era alcun riferimento a punizioni di tipo corporale – e di altri “mezzi punitivi” che le apparivano come “avanzi rabberciati di medioevalismi, di penitenze che ricordano la gogna o la gabbia di berlina”, metodi che contribuivano “a snervare e a uccidere la dignità umana per la diseducazione” (1929a, p. 32).

Il castigo veniva così condannato come un fatto che, coinvolgendo lo spirito, faceva smarrire all'uomo-fanciullo “la possibilità del completarsi o del divenire” (p. 33). La risoluzione di Berardi, rispetto alla questione delle punizioni, era da ritrovarsi nella relazione educativa autentica, quel ponte tra l'Io dell'educando e l'Io del maestro che richiamava chiaramente il pensiero pedagogico di Lombardo Radice. Nella relazione

educativa autentica l'educatore che dà il proprio consenso, premia; quando nega il consenso obbliga l'educando a tornare in sé, a chiarirsi, a persuadersi dell'errore, e questa è già, in sé, la punizione.

Neppure i premi venivano raccontati come dei metodi educativi efficaci, ma piuttosto come dei modi per perpetuare ingiustizie e invidie nei fanciulli, educando a una errata tipologia di competizione (Berardi, 1929a).

Una ulteriore modalità di coercizione riportata da Berardi era il vaglio e l'eventuale censura della posta dei convittori (1929b). Questo aspetto veniva additato come una forma di violenza e di controllo, davanti alla quale i fanciulli potevano sentirsi privati del pudore, dell'orgoglio e del rispetto proprio e della famiglia d'origine.

In considerazione del valore educativo del personale del collegio, spesso le narrazioni non paiono lusinghiere o di grande speranza. Riferiva il censore:

al più ci *lanciamo* a dar qualche consiglio. Ma è voce perduta. Quello cui noi miriamo è questo: che tutto proceda bene: che il macchinario del convitto scorra sulle rotaie facilmente senza intoppi e fermate: che il Rettore sia contento che si studi. [...] è inutile tirar fuori la pedagogia più o meno moderna. Quella nostra è repressione, caccia alla volpe, prevenzione, diffidenza (Berardi, 1928c, p. 602).

Emergeva un quadro di totale sfiducia nell'educando, di violenza anche psicologica, di rapporto basato esclusivamente sulla forza e sul potere che derivava dal ruolo all'interno dell'istituzione. Tale situazione veniva esasperata, tra l'altro, dalla malnutrizione, che affliggeva non solo i convittori ma altresì chi – come censore e istitutori – viveva con loro; ma anche da una bassissima remunerazione; da condizioni igieniche deprecabili; dalla difficoltà di un lavoro che richiedeva presenza e intervento ad ogni ora del giorno e della notte.

La professionalità educativa stessa risultava molto diversa da come la si intende oggi, ma probabilmente anche da come la si auspicava all'epoca – quantomeno teoricamente – dal momento che appare evidente lo stupore della voce intervistatrice di Berardi, che più volte cercava di argomentare, di obiettare, di aprire riportando ai dettami della pedagogia.

“Capisco che non rappresentiamo l'ideale degli educatori: ma come divenirlo?”

“Con l'amore!”

“Quale amore? [...] A noi poco interessa o meglio nulla se un ragazzo ci obbedisce a freddo per paura e con astio [...]. Non ci tocca la sua vita spirituale: non le sue passioni, non le sue idealità, i suoi odi, i suoi affetti: purché tutto questo non ingombri, esista o bene o male: purché non ingombri! Del resto perché ce li mandano i signori genitori in convitto, questi ragazzi? Perché non se li *scioppiano* loro?” (1928c, p. 603).

Nonostante le dure parole, Berardi presentava il censore incontrato come uomo d'ingegno. Considerazioni ben diverse, invece, dedicava a istitutrici e prefetti, definendoli degli inetti che cercavano solo un letto e un pasto sicuri, in attesa di occupazioni migliori (1929a, pp. 30-31). Così, anche la direzione veniva spesso descritta come una carica *ad honorem*, di sovente conferita a cittadini che poco o nulla sapevano dell'infanzia³.

Un modo differente di intendere e vivere il ruolo educativo lo si può desumere dal contributo di Corrado Tumiati⁴, che ripercorreva l'esperienza di Giulio Cesare Ferrari e della sua Colonia per giovanetti criminali, avviata dal 1910 al 1914 – costretta alla chiusura con l'inizio della Grande Guerra – nei pressi di Imola. All'epoca se ne poteva leggere nell'autobiografia del Ferrari, edita in lingua inglese nel 1930, e nel 1933, anno dell'articolo in questione, in corso di stampa in Italia. Altro tipo di contesto istituzionale, dunque, ma pur sempre luogo di educazione dove i giovani vivevano in convitto.

I principi educativi fondamentali che reggevano la Colonia erano quelli di confidenza e sincerità. Le regole venivano concordate e condivise con i ragazzi, e la loro trasgressione comportava che un fanciullo

3 Anche in questo caso Berardi specificava come le sue osservazioni riguardassero per lo più i piccoli collegi, dal momento che gli istituti più grandi apparivano maggiormente vigilati e più virtuosi per pratiche e stile educativo.

4 Corrado Tumiati (Ferrara, 1885 - Firenze, 1967) fu medico impegnato nella ricerca neuropsichiatrica, ma anche scrittore e giornalista. Nel 1927 avviò a Mogliano Veneto (Treviso) una Colonia medico-pedagogica per bambini “anormali”.

restasse a letto per un tempo prestabilito al fine di non danneggiare ulteriormente i compagni con un esempio sbagliato (Tumiati, 1933, p. 31).

Le intuizioni di Ferrari si basavano sull'assunto psicologico che la delinquenza nel fanciullo fosse una sorta di malattia, che non sempre debilitava la mente ma sicuramente attaccava i comportamenti, e che in ogni caso andasse trattata allo stesso modo dei deficit cognitivi. La sua pratica allora aiutava i giovinetti a "stabilire una personalità che non aggiungeva né toglieva nulla alla loro individualità originale, ma che semplicemente orientava verso uno scopo utile le loro tendenze non buone o decisamente cattive" (Tumiati, 1933, pp. 31-32).

Tumiati, vent'anni dopo il Ferrari, metteva in discussione l'analogia proposta nella cura di malattia mentale e delinquenza, un presupposto che già Sante De Sanctis aveva contribuito a scardinare. Così come le cause della delinquenza erano svariate, dissimili avrebbero dovuto essere anche i trattamenti. Tuttavia risultava interessante l'intuizione di Ferrari, fortemente persuaso del fatto che fosse l'ambiente di vita a orientare il senso morale dei fanciulli, e che dunque l'etichettare un giovane come "delinquente" recasse il peggiore danno possibile, segnandone già il destino.

Quanto probabilmente appare di maggiore rilievo era la considerazione di Tumiati sull'approccio educativo nella Colonia: osservava infatti come "gli ottimi risultati ottenuti fossero dovuti piuttosto all'azione edificante dell'interessamento dato dal Ferrari e dalla sua collega a quei derelitti ed al piacere di una vita laboriosa in comune" (1933, p. 33). Le istituzioni, in buona sostanza, non dovevano essere luoghi in cui si puniva e non si educava⁵, poiché se il carattere era il fulcro di ogni elevazione morale bisognava educare al "gusto del bene" e al "sentimento della responsabilità" (p. 34).

3. Pedagogia "d'accademia" e pedagogia "reale"

"... non ha letteratura, non ha pedagogia che lo prenda sul serio. [...] Non è il fanciullo, un fanciullo tanto in collegio che fuori?": è questo l'incipit di Berardi al primo dei suoi quattro contributi ne *L'Educazione Nazionale* rivolti al tema dell'educazione in collegio e della vita collegiale. E prosegue: "Il 'collegio' dove pur convergono a mille a mille i ragazzi *educandi* è completamente fuori, è completamente diverso da ogni nostra immaginazione... pedagogica" (1928a, p. 388).

Tale denuncia di estraneità della pedagogia "ufficiale" dalla vita e dalla realtà collegiale era solo la prima di molte stoccate che accusavano di falsa retorica e di presunte grandi intuizioni la poca bibliografia che fino a quel momento si era interessata al tema. Sicuramente, obiettava Berardi, nessuno di questi autori aveva mai vissuto in collegio.

Forse dimenticati, forse lasciati ai margini della teoria educativa poiché percepiti come luoghi immutati e immutabili nel tempo, il collegio e le istituzioni "di contenimento" venivano riproposti nei contributi analizzati come ambiti di studio e di pensiero pedagogico urgente: ovunque ci fosse un fanciullo ci sarebbe sicuramente stato un bisogno educativo da accogliere, dunque avrebbe dovuto esserci la pedagogia.

Pur ammettendo la soggettività delle sue osservazioni e la relatività del suo punto di vista, Berardi voleva mettere nero su bianco l'inchiesta che lei stessa aveva svolto in loco proprio al fine di stimolare sguardi e pensieri "di ben superiore qualità pedagogica" (1928a, p. 390). In questo senso l'appello pare appropriato nell'ambito del risveglio, auspicato e sollecitato dalla Rivista, di una nuova coscienza pedagogica.

Ad ogni buon conto, sia nelle parole di Berardi e sia in quelle di Passarella Sartorelli⁶, l'educazione non veniva mai pensata come un sistema, o un insieme di metodi: si definiva come amore e come arte, come la vita vissuta quando si supera quanto appreso teoricamente (Berardi, 1929a; Passarella Sartorelli, 1932). Similmente, anche il racconto della Colonia del Ferrari mirava a portare a conoscenza delle ricerche virtuose di un uomo di scienza che analizzava se stesso e la sua pratica, ricercando nell'esperienza le ragioni dei propri agiti e delle proprie intuizioni (Tumiati, 1933).

5 Emblematica in questo senso l'affermazione di Tumiati: "Non basta cambiare il berretto al secondino" (1933, p. 34).

6 Lina Passarella Sartorelli fu scrittrice, bibliotecaria e per lungo tempo collaboratrice delle Biblioteche civiche di Venezia, specialmente della Biblioteca dei ragazzi. Nel 1932 scrisse due contributi ne *L'Educazione Nazionale* dedicati all'educatore e allo stile educativo, con particolare attenzione alle esperienze condotte a Venezia.

Proprio in questo senso si collocano i contributi qui citati, efficaci rappresentazioni di vita più che esposizioni di metodi, ovviamente in piena adesione con lo spirito de *L'Educazione Nazionale* e con le istanze del suo Direttore.

Tra pedagogia e pratica educativa “reale”, nelle pagine de *L'Educazione Nazionale* sembra riecheggiare la stessa dialettica che Lombardo Radice evidenziava tra pedagogia e didattica: il riconoscimento, da un lato, del valore della relazione vissuta oltre i dettami dei manuali, di quell'efficacia educativa che si fa ma non si scrive, e che risiede nella stessa consapevolezza critica di chi educa; dall'altro, non si negava la possibilità di “scrivere la didattica aderente all'atto educativo”, non come unica e perfetta via da seguire ma come “critica”, senza perdere il fondamentale contatto con la realtà ma come realizzazione della speculazione teoretica (Lombardo Radice, 1926, pp. 4-5).

Ecco che nel valutare opere, istituzioni e pratiche educative, si nota la comunione di intenti tra le dissertazioni sulla scuola e i contributi che analizzavano altri contesti, pur sempre istituzionali ed educativi. Emergeva la necessità di quella nuova coscienza pedagogica che riconosceva la *critica* come esperienza *in atto*, cieca senza la speculazione teoretica alle sue spalle, così come la teoresi risultava vuota senza la critica. Contestualmente, anche nelle pagine della Rivista dedicate al collegio, si riverberava il pensiero di Lombardo Radice di una pedagogia che, dimostrando l'astrattezza di una scienza dell'educazione “insensibile all'originalità e alla spontaneità dell'infanzia” – come il pedagogista catanese considerava la pedagogia di matrice positivista – (Chiosso, 2019b, pp. 124-125) necessitava di fare dell’“*experientia*” il suo ambito di ricerca per eccellenza (Scaglia, 2021, p. 27).

Conclusione

Il *fil rouge* che lega i contributi analizzati è rappresentato dal rapporto tra esperienza ed educazione, che assume una duplice accezione. La prima – di cui già si è trattato al precedente paragrafo – si esplicita nell'assunto che ogni metodo o sistema educativo nasca inevitabilmente dall'esperienza pratica. Non si negava mai – anzi veniva sempre ribadito – il valore di una solida teoria che orientasse le intuizioni dell'educatore, ma senza la pratica questa sarebbe rimasta speculazione.

La seconda declinazione del legame indissolubile tra educazione ed esperienza inerisce al rapporto educativo, e riguarda strettamente figure come censori e istitutori. Per quanto previsto dal Regolamento del 1888, in virtù dei compiti di coordinamento e supervisione di tutte le attività quotidiane e delle altre figure educative, si potrebbe definire il censore – necessariamente semplificando e operando una forzatura – un antenato dell'odierno pedagogista. Analogamente l'istitutore, per la sua funzione di quotidiano affiancamento educativo e morale, potrebbe essere considerato un progenitore dell'odierno educatore socio-pedagogico.

Il ruolo educativo veniva riconosciuto come fondamentale, così i suoi agiti e i vissuti che sollecitava dovevano rivelarsi adeguati e pensati:

l'educatore è educatore in quanto contribuisce all'esperienza dell'educando, e tanto più educa, quanto è più viva l'esperienza che nutre. Tuttavia elementi dell'esperienza sono ciò che viene sperimentato e insieme il soggetto che assimila l'esperienza: quest'ultimo, e non il primo, dà la massima possibilità di varietà nell'esperienza. [...] l'educatore, il quale sia all'altezza del suo nome, ha eliminato la violenza dai mezzi che sono suoi per educare: meglio, ha eliminato la violenza dai mezzi per vivere (Passarella Sartorelli, 1932, p. 476).

Il valore dell'esperienza educativa, allora, non era individuato nell'essere educato, ma nell'apprendere a educarsi, atto stesso di vita: oltre il rapporto tra educazione ed esperienza risiede, appunto, l'idea dell'uguaglianza tra educazione e vita. Per questa ragione le professioni educative venivano invitate, nelle pagine in analisi, a improntare i loro agiti su alte idealità, con sforzo critico, morale, ma anche “di forma”, coscienti che l'esempio fosse parte dell'atto educativo.

Richiamando ancora il “laboratorio pedagogico lombardiano”, il “maestro ‘artista’”, che “sapeva coltivare la propria interiorità e avvertiva la responsabilità sociale (‘nazionale’) della sua professione”, sperimentava la capacità di essere uomo e manteneva integri i valori umani (Chiosso, 2019b, pp. 119, 126). Tale figura

è qui sovrapponibile all'idea di un *educatore artista*. Nel rifiuto del metodo come “pratica deterministica”, l'esempio e “l'atto personale” – originale e spontaneo – dell'*educatore artista* diventavano fondamentali affinché scattasse nell'educando la spinta ad autoregolarsi, una volta vissuto e interiorizzato il senso morale (pp. 125-126).

Uno dei temi ricorrenti ne *L'Educazione Nazionale* era proprio la necessità di guardare al domani puntando sui giovani attraverso l'educazione. D'altra parte, ciò che aveva connotato l'esperienza di Lombardo Radice nella Rivista, facendola uscire dai rigidi contorni dell'idealismo gentiliano, era quell'orientamento storicistico che induceva il pedagogista catanese a interessarsi alle sperimentazioni, a osservare i problemi concreti (Cives, 1983, p. 133, 158). Allo stesso modo, si coglie nelle pagine della pubblicazione l'invito a un orientamento educativo più rispettoso della natura del fanciullo, ancora una volta idea proveniente dalla pedagogia del suo Direttore (Scaglia, 2021).

Quel bisogno di azione e di intervento concreto che doveva interessare il mondo della scuola, sembra, nei casi in analisi, estendersi alle esperienze collegiali e dell'educazione “ai margini della società”, riflettendo lo spirito che aveva animato la Rivista, come si è visto, ma altresì proponendo contributi di alta qualità pedagogica e culturale, voci proiettate verso l'educazione del domani.

Riferimenti bibliografici

- Berardi M.R. (1928a). Il fanciullo in collegio. *L'Educazione Nazionale*, 10(8-9): 388-400.
- Berardi M.R. (1928b). Il fanciullo in collegio (continuazione). *L'Educazione Nazionale*, 10(10): 492-505.
- Berardi M.R. (1928c). La vita collegiale. Conversando con una “educatrice” ed un “censore”. *L'Educazione Nazionale*, 10(12): 599-614.
- Berardi M.R. (1929a). La vita collegiale (continuazione). *L'Educazione Nazionale*, 11(1): 28-34.
- Berardi M.R. (1929b). Problemi minimi del collegio. La “divisa” e la “censura”. *L'Educazione Nazionale*, 11(3): 139-142.
- Bione C. (1919). Rinnovarsi. *L'Educazione Nazionale*, 1(8-9): 2-4.
- Chiosso G. (2019a). La stampa pedagogica e scolastica in Italia tra Otto e Novecento. *Revista História da Educação*, 23: 1-51.
- Chiosso G. (2019b). *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Cives G. (1983). *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fasan G. (2019). La formazione degli educatori tra gli anni Sessanta e i primi anni Novanta del Novecento italiano. *Studium Educationis*, 20(3): 77-87.
- Fasan G. (2021). L'educatore nella scuola e la lunga marcia per il riconoscimento delle professioni educative. *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(2): 133-146.
- Gecchele M. (2019). Il collegio: spazio e tempo per la formazione. In M. Gecchele, P. Dal Toso (eds.), *Educare alle diversità. Una prospettiva storica* (pp. 161-180). Pisa: ETS.
- Lombardo Radice G. (1919). Organizzazioni magistrali e camorre magistrali. *L'Educazione Nazionale*, 1(12-13): 1-3.
- Lombardo Radice G. (1926). Pedagogia e critica didattica. *L'Educazione Nazionale*, 8(5): 1-7.
- Passarella-Sartorelli L. (1932). L'educatore e le forme. *L'Educazione Nazionale*, 14(11-12): 475-485.
- Scaglia E. (2021). Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo. Ragioni di una nuova pubblicazione. In E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo* (pp. 7-42). Roma: Studium.
- Tumiati C. (1933). Giulio Cesare Ferrari e la rieducazione dei giovanetti criminali. *L'Educazione Nazionale*, 15(1): 26-34.
- Volpicelli L. (1960). *Il pensiero pedagogico della Controriforma*. Firenze: Giuntine-Sansoni.
- Zago G. (2017). Il settore educativo-assistenziale per i minori. Trasformazioni istituzionali, culturali e professionali (1948-1978). In G. Zago (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)* (pp. 107-143). Milano: FrancoAngeli.
- Zago G. (2021). Fra casa e scuola: la professionalità “pendolare” dell'educatore. Un'introduzione storica, *Nuova Secondaria Ricerca*, 39(2): 116-132.