

Scritture scolastiche

Contributo alla definizione d'una categoria storiografica*

JURI MEDA

I. Premessa

Nella relazione presentata al I Workshop italo-spagnolo di storia delle culture scolastiche (BERLANGA DE DUERO, 2011), nella quale presentava un *excursus* della riflessione storiografica sulle scritture scolastiche condotta in Italia nel corso dell'ultimo decennio, Roberto Sani ha affermato — tra le altre cose — che uno dei nodi storiografici ancora da sciogliere in tale ambito non erano le *scritture disciplinate* di per sé, ma in quanto indicatori del grado di “incidenza della mediazione educativa e culturale esercitata dalla scuola sugli alunni e sul loro immaginario in formazione” (SANI 2013).

Parto da questa osservazione in quanto all'epoca mi colpì particolarmente e in quanto credo sia stato uno dei pochi interventi pubblici in cui siano state difese — pur a certe condizioni — le facoltà euristiche delle *scritture disciplinate*. Questo particolare genere di scritture scolastiche, magistralmente descritte nella loro specificità dal compianto Davide Montino all'interno dei suoi lavori, sono infatti rimaste sempre ai margini della ricerca storica e storicoeducativa, che ha privilegiato — nel vasto mare della produzione scolastica scritta — le tracce vere o presunte della spontaneità espressiva del bambino (*scritture spontanee*) e/o addirittura della sua soggettività (*scritture soggettive*) (cfr. LSB 1992, ANTONELLI — BECCHI 1995).

* Il presente contributo costituisce una versione rivista e accresciuta di quello pubblicato in lingua spagnola in Ana Chrystina Mignot, Carmen Sanches Sampaio, Maria da Conceição Passeggi (a cura di), *Infância, aprendizagem e exercício da escrita*, Curitiba, Editora CRV, 2014: 27-41.

Dopo aver condotto numerose ricerche sulle espressioni grafiche infantili (sia scritte che disegnate) e aver confrontato i risultati della produzione scientifica a livello internazionale¹, oggi sono persuaso che sia necessario recuperare gli scarti di lavorazione del rigido processo di selezione al quale coloro che fino ad oggi hanno lavorato con le scritture scolastiche hanno sottoposto tali fonti alla ricerca dei rari casi di manifesta spontaneità/soggettività degli scriventi e rivalutarli in base a un differente parametro interpretativo, leggendo cioè la loro retorica, la loro ripetitività e la loro stereotipia (che costituiscono senza dubbio il principale deterrente per questo genere di studi) non come elementi di per se stessi negativi, ma come veri e propri marcatori di una diffusissima prassi didattica.

Questo non significa che chi ha lavorato fino a questo momento con le scritture scolastiche abbia svolto un lavoro inutile, ma fondamentalmente che si è prestata più attenzione ad un genere di scritture (quelle *spontanee* e/o *soggettive*, o presunte tali) piuttosto che ad altre (quelle *disciplinate*), meno stimolanti ma egualmente redditizie in termini storiografici. In questo senso, il recupero e l'analisi delle *scritture disciplinate* appare oggi irrinunciabile per gli studiosi che siano interessati ad orientare i propri studi verso la storia della didattica e dei processi formativi, oltre che della scuola in senso lato, e che — proprio per questo — intendano studiare non tanto le scritture scolastiche di per sé, ma in quanto esiti di un preciso processo formativo, rivolto all'apprendimento dei rudimenti della scrittura da parte di una popolazione scolastica in costante aumento tra fine Ottocento e inizio Novecento.

È necessario guardare anche a questa popolazione scolastica e alla sua composizione sociale per comprendere fino in fondo l'intima natura delle scritture scolastiche.

1. Mi riferisco, in concreto, agli studi prodotti da Anne-Marie CHARTIER (2003), Antonio VIÑAO Frago (2006), Antonio CASTILLO Gómez (2008, 2012), Verónica SIERRA Blas (2008) e María del Mar DEL POZO Andrés (2001, 2003) e, più recentemente, quelli di Ana María BADANELLI e Kira MAHAMUD (2007, 2010, 2013), che hanno analizzato per la precisione le pratiche di scrittura disciplinata nei “diari di classe” realizzati a scuola nei primi anni del franchismo spagnolo.

2. L'apprendimento della scrittura nell'ambito dell'alfabetizzazione di massa

Il fenomeno dell'alfabetizzazione si è trasformato in un processo culturale di massa in età contemporanea, quando la capacità di leggere e di scrivere iniziò ad essere concepita come la base d'un processo educativo più ampio e complesso, in quanto l'estensione dei processi di scolarizzazione ad un numero sempre più ampio di bambini e bambine di tutte le classi sociali — sviluppatosi tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo in tutti i paesi occidentali — necessitava di dispositivi didattici standardizzati, come i manuali e i libri di testo, il cui uso corretto era soggetto al pieno dominio delle tecniche di lettura. Un modello il cui obiettivo non era la formazione umanistica di un ceto intellettuale numericamente limitato, ma l'acquisizione di alcune abilità fondamentali (cioè "leggere, scrivere e far di conto") da parte di tutti, essenziali per assicurare la ricezione massiccia da parte della gente di politiche comunicative sempre più complesse, formulate da un ceto politico, come quello delle moderne democrazie parlamentari borghesi, che aveva la necessità di ampliare il più possibile il proprio consenso politico.

In tal senso, è interessante verificare che tipo di scrittura si insegnasse in questa "scuola di massa", il cui compito era assicurare l'apprendimento di alcune competenze fondamentali da parte dei propri alunni. Come tutti i fenomeni di massa, questa scuola era fondata su criteri di produttività ed economicità, applicati anche ai processi educativi, nei quali — proprio come nei processi produttivi — era necessario massimizzare l'utilità delle risorse impiegate e determinarne nel tempo efficacia (rapporto tra il risultato ottenuto e l'obiettivo prefissato) ed efficienza (rapporto tra risorse consumate e risultati ottenuti).

In questa scuola, pertanto, i processi educativi erano fortemente subordinati al raggiungimento di alcuni risultati fondamentali, al fine di consentire i quali si ricorreva a dispositivi educativi sempre più efficaci ed efficienti (recentemente ho parlato di "mezzi di educazione di massa", Meda 2011), progettati per capitalizzare al meglio la mediazione educativa da essi esercitata e raggiungere in tal modo il numero più ampio possibile di utenti (ovvero, gli studenti).

È per questa ragione che ai bambini e alle bambine che frequentavano questa scuola si insegnò a scrivere in un modo molto semplice

e stereotipato, procedendo alla alfabetizzazione primaria e fornendo una sorta di “formulario espressivo scritto” cui attingere a seconda delle esigenze quotidiane concrete delle persone appartenenti ai ceti popolari, come apporre la propria firma sui documenti, scrivere dei brevi messaggi ai propri cari dal fronte, dal carcere o dall'estero e poco altro.

Fu precisamente per questa ragione che si diede una importanza straordinaria alla pratica calligrafica piuttosto che alla scrittura di per sé, perché la grafia doveva essere il più chiara possibile (cfr. ASCOLI 2006, 2010). In definitiva, quella popolare (e popolare era la stragrande maggioranza della popolazione scolastica nazionale fino almeno all'avvento della cosiddetta “società del benessere” tra gli anni Cinquanta e Sessanta del XX secolo) era una alfabetizzazione pratica, basata su una scrittura ampiamente utilitaristica. La dimostrazione dello scarso utilizzo della scrittura al di fuori del contesto scolastico da parte dei ceti popolari, in particolar modo nelle aree rurali e montane, è ben rappresentato da due fenomeni. Il primo è la diffusione della pratica di lettura collettiva all'interno delle culture subalterne (soprattutto rurali), nelle quali era istituzionalizzata la figura dell'aedo-narratore, il quale era in genere l'individuo meglio alfabetizzato della comunità, che oralizzava la letteratura popolare (ma anche religiosa) ad uso e consumo degli altri individui della comunità, i quali però in tal modo perdevano a poco a poco i rudimenti di alfabetizzazione primaria assimilati a scuola. Il secondo fenomeno è costituito dalla mancata evoluzione calligrafica sul medio e lungo periodo degli scriventi popolari, la cui grafia in genere rimaneva lungo l'intero corso della loro vita la stessa elementare grafia appresa e praticata a scuola, anziché evolversi in corsiva, come indubitabilmente attestano non solo i documenti ufficiali (le firme su rogiti catastali, testamenti e registri anagrafici), ma anche l'epistolografia popolare². La scrittura era un evento eccezionale, un'attività praticata saltuariamente e solo in caso di estrema necessità dalle classi popolari; per questo preciso motivo, pertanto, il suo insegnamento nelle scuole pubbliche era orientato più all'apprendimento della corretta composizione dei segni grafici che non a quello dell'espressione attraverso essa dei propri pensieri e

2. In tal senso, è possibile affermare che la “calligrafia popolare” coincide quasi sempre con la “calligrafia infantile”.

delle proprie emozioni (vale a dire gli elementi che avrebbero contribuito a rendere uno scritto più soggettivo e meno impersonale o più spontaneo e meno disciplinato). In tal senso, limitatamente a questo contesto, è possibile affermare che l'ortografia avesse assai più rilievo della grammatica e della sintassi.

È in questo contesto storico e sociale che avvenne — per la prima volta su larga scala — il contatto tra l'infanzia e la cultura scritta. Per questo motivo, possiamo affermare che il “gran mediatore” tra l'infanzia e la cultura scritta è stata la scuola. E, sempre in tal senso, possiamo anche affermare che la cultura scritta infantile è sempre o principalmente una cultura scolastica, il risultato di un processo esogeno alla natura del bambino, che al momento dell'ingresso in età scolare ha sviluppato unicamente la comunicazione verbale e grafico-pittorica (per quanto, contestualizzando socialmente e storicamente tale affermazione, è necessario specificare che i bambini delle classi popolari erano in grado di sviluppare unicamente la comunicazione verbale, ancorché spesso solo dialettale, dato che quella grafico-pittorica presupponeva il possesso di materiali e attrezzi che per tale ceto costituivano un lusso)³.

Fino a quando, con l'attivismo pedagogico, in Italia si riscoprì l'infanzia come soggetto creativo (il fanciullo-artista dei disegni riprodotti da Giuseppe Lombardo Radice in *Athena Fanciulla*, Lombardo Radice 1925), il soggetto infantile non solo era visto come destinatario e non come coprotagonista del processo formativo, ma era diffusa la convinzione che saper leggere e scrivere non gli sarebbe stato molto utile nel corso della vita. In definitiva, non si puntava a formare degli *scrittori*, bensì degli *scriventi* (più o meno esperti), ai quali non sarebbero stati mai richiesti dei virtuosismi espressivi, ma più che altro l'apprendimento di alcune formule pratiche di scrittura da mandare a memoria e utilizzare nelle rare occasioni di relazione diretta con le autorità

3. Ciò non impedisce che possano anche esistere testimonianze scritte fuori dall'ambito scolastico. Sono, senza dubbio, scritture episodiche ed eccezionali, come le lettere augurali inviate ai genitori in alcune particolari occasioni o quelle inviate a Santa Lucia, la Befana e — a partire da un certo momento — a Babbo Natale per chiedere regali, così come i diari e gli *album amicorum*. Non si può comunque affermare che in linea di massima i bambini siano più spontanei — tanto a livello formale, quanto contenutistico — quando scrivono fuori dall'ambito scolastico, perché scrivono sempre per un adulto e iniziano ad avvertire realmente la necessità di scrivere di sé e di esprimere per iscritto le proprie idee e le proprie emozioni (per esempio, nei diari) quando sono adolescenti.

e/o in quelle — sempre meno rare — di sradicamento dal contesto familiare e sociale nel quale si era nati a causa di guerre, prigionie ed emigrazioni⁴. Per questo motivo, nelle sue *Lezioni di didattica e ricordi d'esperienza magistrale*, Lombardo Radice scriveva:

La scuola non vuole fabbricare “scrittori”, ma educar giovani a essere brava gente, che sappia bene le cose che ha studiato, che parli delle cose che sa bene, che non dica venti parole dove cinque ne basterebbero, o si sbrighi con cinque dove ce ne vorrebbero venti: che sappia pesare le proprie forze e aver senso della propria responsabilità, così quando parla come quando scrive; che abbia quella finezza e garbatezza di stile che nascono dalla continua cura d'esser sobri, atti ad indurre in altri la persuasione propria. Da una educazione simile usciranno da sé anche gli scrittori, appunto perché non ci saremo proposti noi, intempestivamente, di farli scrittori! (LOMBARDO RADICE 1913).

Fino a un certo momento, per le masse popolari la scrittura costituì un imprescindibile strumento di comunicazione pubblica piuttosto che privata, espediente per l'acquisizione di maggiori diritti politici da un lato e dall'altro vettore privilegiato delle istanze rivolte al potere politico tramite la mediazione della pubblica amministrazione (cfr. MARCHESINI 1992). Non a caso, dunque, in questo contesto storico nelle scuole prevaleva una prassi più impositiva, estremamente retorica e stereotipata, ricorrente spesso anche a stratagemmi mnemotecnici per fissare nella memoria dei futuri scriventi le poche ma efficaci formule scritte che sarebbero loro effettivamente servite nel corso della loro vita, in quanto in questa fase la distinzione tra la scrittura come *instrumentum* e la scrittura come arte è ancora molto netta, a differenza di oggi dove siamo giunti a una piena compenetrazione di questi due livelli (si pensi al fenomeno dei blog e al concetto di “società della scrittura”). Se non si tiene presente questo contesto e si ascrivono determinate pratiche d'insegnamento unicamente alle

4. Le scritture scolastiche, pertanto, preludevano in qualche misura alle scritture popolari, il cui studio — promosso in particolar modo da Quinto Antonelli, Antonio Gibelli ed Emilio Franzina — è stato fondamentale per lo sviluppo della ricerca sulle scritture infantili, interpretate inizialmente più come fonti narrative (alla stregua delle lettere scritte da soldati e emigranti o dei diari autobiografici) che di altro tipo. In questo senso, non è un caso che colui che nel nostro paese ha studiato più sistematicamente le scritture infantili (scolastiche e non), Davide Montino, sia stato per l'appunto uno dei più brillanti studenti di Antonio Gibelli.

“tradizioni educative” di quei tempi, credo non si possa comprendere il problema in tutta la sua complessità.

3. Da scrittura pratica a scrittura espressiva: l'evoluzione della scrittura scolastica e le sue cause

Rimane da definire quando si produce nella scuola la transizione da una forma di scrittura più pratica ad una più espressiva, con una forte componente narrativa. Consideriamo che questo processo iniziò con l'avvento dell'anzidetta “società del benessere”, tra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta del XX secolo, quando in Italia — in virtù delle politiche scolastiche promosse negli anni precedenti — esisteva una società già ampiamente alfabetizzata e per tanto s'iniziò a insegnare ai bambini non solo a scrivere, ma ad esprimersi attraverso la scrittura. Questo fenomeno fu conseguenza indiretta dei processi di abbandono del mondo rurale e terziarizzazione, che promossero l'accesso all'educazione secondaria ad un numero crescente di giovani che dovevano sviluppare competenze più complesse delle tre fondamentali (leggere, scrivere e far di conto) fornite dalla scuola primaria precedente. Il tasso d'abbandono scolastico nella scuola primaria era calato fortemente, in virtù anche del netto abbattimento della pratica diffusa del lavoro minorile per mezzo di vincoli legislativi più restrittivi ma anche della meccanizzazione dei lavori agricoli, che non rendevano più necessario l'impiego stagionale di manodopera a basso costo, garantendo così indirettamente alla scuola una maggiore continuità nelle proprie pratiche didattiche e la possibilità (senza l'assillo dello scarso tempo a disposizione per fornire competenze “poche, maledette e subito”) di compiere integralmente i propri programmi annuali, materia per materia, andando maggiormente in profondità.

La scuola, dunque, iniziò ad aprirsi sempre più ad una scrittura espressiva, nonostante — in una scuola che continuava ad essere concepita per soddisfare le anzidette esigenze di produttività ed efficienza — continuasse a persistere un forte disciplinamento nelle modalità di acquisizione di questa competenza fondamentale. La scuola primaria del Secondo Dopoguerra, d'altronde, continuava ad essere delegata al processo di alfabetizzazione di massa. Era una scuola che teneva ancora in scarsa considerazione i considerevoli risultati raggiunti un po' in

tutto il paese dall'attivismo pedagogico (già negli anni Trenta, ma con crescente incisività a partire dagli anni Cinquanta), che si distingueva dalla scuola di massa specie in relazione alla promozione della libera espressione infantile a più livelli. Se da un punto di vista quantitativo questo movimento pedagogico ebbe un'incidenza relativamente bassa e non riuscì mai a proporre — in termini numerici — un'alternativa reale alla scuola di massa, dal punto di vista qualitativo poté comunque esercitare una positiva influenza sulle pratiche di insegnamento della scrittura nella “scuola reale”, spostandone il baricentro sullo sviluppo dell'espressività piuttosto che sull'esercizio della conformità a canoni predefiniti.

È possibile collocare in questo contesto scolastico lo sviluppo delle *scritture personali* introdotte nel dibattito storiografico da Davide Montino nel 2007, ovvero “quelle scritture che reinterpretano, rompono schemi e stereotipi, utilizzano il materiale linguistico e retorico, così come le idee e i valori forniti dalla scuola e dagli adulti, in modo creativo” (MONTINO 2010).

La riflessione montiniana è senza dubbio estremamente pregnante, in quanto in essa l'aggettivo “personale” è riferito tanto all'aspetto formale quanto ai contenuti delle scritture scolastiche, ovvero — nella fattispecie — alle esperienze reali di vita (dentro e fuori la scuola) del piccolo scrivente, ovvero l'autore infantile, che fino a un determinato stadio del processo di apprendimento del “saper scrivere” non sono incluse all'interno delle scritture scolastiche, che sono artefatte e impersonali, riferentesi spesso più a situazioni ipotetiche (proposte al fine di costruire una casistica etica e comportamentale cui l'alunno deve attenersi), che reali. La vera rivoluzione arriva quando il bambino può parlare di ciò che gli piace e gli interessa, anche se forse non lo fa mai del tutto spontaneamente, perché la scrittura scolastica è comunque sempre una scrittura condizionata dalla presenza d'un giudizio adulto, reale o eventuale, il quale suscita automaticamente nel bambino il desiderio di compiacimento che caratterizza in quella fase ogni sua azione e ne determina necessariamente l'autocensura a livello espressivo.

Il bambino, infatti, nel migliore dei casi, può scrivere *di sé*, ma mai *per sé*, perché la scrittura non costituisce ancora per lui — come per l'adulto — il canale preferenziale della narrazione di sé a sé e agli altri, che è invece costituito dal canale orale, l'oralità, il parlare. Il

bambino parla di sé e dei propri desideri con l'adulto direttamente, senza bisogno della mediazione scritta, che è un'imposizione dell'adulto (in tal senso, le letterine di Natale, oggetto di alcuni primi ma ancora pionieristici studi, costituiscono un vero e proprio esempio di "canonizzazione della scrittura"). È allora possibile affermare che — fino a un dato momento, da definire con precisione — il bambino è uno "scrivente coatto", che scrive in quanto gli è stato prescritto da un adulto (maestro) o in quanto intende compiacerlo utilizzando un canale comunicativo che esalti la propria preparazione e la propria maturità (genitori e/o parenti).

Per questo motivo, con l'eccezione di pochi casi eclatanti, è difficile trovare tracce di spontaneità e soggettività all'interno di questo genere di scritture, perché l'urgenza espressiva e — per così dire — narrativa è canalizzata su richiesta dell'adulto attraverso un *medium* che non è infantile, che non ha l'immediatezza del parlato e che costringe il bambino a narrare aspetti della propria vita quotidiana quasi senza alcuna intenzionalità: gli viene richiesto di farlo e deve farlo, ma non sente l'intimo bisogno di farlo. Il testo prodotto non corrisponde dunque ad una reale urgenza narrativa, che viene espressa invece spontaneamente attraverso l'oralità.

Per questo motivo, è possibile affermare che le scritture scolastiche non sono quasi mai scritture spontanee e/o soggettive, ma quasi sempre scritture disciplinate e che la vera evoluzione in questo genere di scritture consista non tanto nel passaggio da scritture più disciplinate ad altre meno disciplinate, ma in quello da *scritture disciplinate impersonali* a *scritture disciplinate personali*, riferendo quest'ultimo aggettivo non tanto alla forma, quanto al contenuto.

In definitiva, giunge un momento in cui il bambino inizia a parlare, non tanto di sé (non attribuendo alla scrittura alcuna funzione di organizzazione delle sue strutture mentali e/o di analisi interiore), quanto delle proprie esperienze personali, quantunque sempre su richiesta dell'insegnante e non in base alla rivendicazione di una qualche autonomia espressiva.

L'ipotesi che mi sento dunque di formulare — anche alla luce delle precedenti riflessioni — è che se la forma è di per sé disciplinata, ciò non vale per il contenuto, il quale si de-disciplina passando da *contenuti impersonali* ed estranei all'esperienza infantile diretta a *contenuti personali*, concretamente sperimentati o comunque sperimentabili dallo scrivente.

Per questa complessa serie di motivi, è ormai imprescindibile rovesciare la prospettiva dalla quale abbiamo fino a questo momento analizzato questa fonte e al contempo estendere al di là di essa lo spettro delle fonti utilizzabili per determinare i processi formativi sottesi all'apprendimento della scrittura, come hanno fatto tra gli altri Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (CHARTIER — HÉBRARD 1994). Finora, infatti, siamo sempre partiti dagli esiti (le scritture, appunto) più che dagli intendimenti e dai condizionamenti ad essi sottesi, che consistevano da un lato nelle pratiche didattiche inveteratesi tra gli insegnanti e da essi realmente adottate in classe e dall'altro nelle linee guida generali per la didattica disciplinare contenute nei programmi e nelle circolari ministeriali, che non sono mai stati sistematicamente analizzati in precedenza⁵. Non possiamo inoltre esimerci dal prendere in considerazione anche i numerosi compendi di scrittura e le antologie di modelli di scritture (dalle note raccolte di temi svolti ai formulari epistolografici, recentemente studiati da Fabio Targhetta; cfr. TARGHETTA 2013⁶), così come pure le rubriche didattiche pubblicate su varie riviste magistrali, contenenti vere e proprie prescrizioni didattiche in questo ambito, i quali tutti — al pari degli anzidetti programmi ministeriali — non potevano non influenzare le reali pratiche d'insegnamento, dalle quali non è possibile prescindere.

4. Le scritture scolastiche: scritture spontanee o disciplinate?

Le considerazioni precedenti ci spingono a rivalutare le facoltà euristiche delle scritture disciplinate e la possibilità d'un loro impiego nell'ambito della ricerca storico-educativa. Se appare condivisibile la necessità di sottoporre le fonti a un'esegesi rigorosa, definendone il livello di originalità e affidabilità e distinguendo tra scritture spontanee e disciplinate, meno condivisibile appare il processo che nel tempo ha condotto al riconoscimento d'un presunto primato culturale delle scritture spontanee rispetto a quelle disciplinate, che sembrerebbero

5. A questo proposito, sarà utile ricordare che Davide Montino — pur senza disporre di altri riferimenti legislativi concreti né di un repertorio normativo riferentisi a questo particolare (ancora lungi dall'essere realizzato) — aveva individuato nei suoi studi uno spartiacque nei programmi lombardiani del 1923.

6. Luisa Tasca aveva già trattato questo tema in un suo articolo (TASCA 2002).

quasi non poter aspirare alla dignità di fonti. È giunto pertanto il momento di ricondurre questa indispensabile distinzione nell'alveo della corretti esegesi delle fonti più che nella loro manichea distinzione tra buone e cattive, utili e inutili.

È come se fino ad oggi ci si fosse concentrati esclusivamente sul prodotto finale, lo *scritto infantile* cioè, e non sulla sua “filiera produttiva”, ovvero sul processo quasi sempre esogeno che — nel contesto sopra descritto — conduceva il giovane illetterato a divenire un giovane scrivente per mezzo della mediazione educativa esercitata dall'insegnante soprattutto per mezzo delle famigerate scritture disciplinate e ancor prima attraverso quei puri e semplici esercizi di pre-scrittura (come l'asteggiatura) che sono stati spesso vilipesi ed emarginati dalla ricerca storiografica in quanto manifestazioni di una scuola autoritaria della quale — come abbiamo già detto — si poteva e si doveva contestare lo statuto epistemologico, ma dal cui contesto storico non si poteva certo sradicare — decontestualizzandolo — il processo che abbiamo provato a delineare. In definitiva, semplificando, è proprio il percorso formativo che dalle scritture disciplinate conduce a quelle spontanee, piuttosto che la scrupolosa distinzione delle prime dalle seconde, che dovrebbe essere oggetto della ricerca storico-educativa.

5. Le scritture scolastiche: fonti didattiche o narrative?

Nella tavola rotonda conclusiva del simposio internazionale *School Exercise Books* (Macerata, 2007), il collega spagnolo Agustín Escolano Benito auspicava che le indagini condotte utilizzando le scritture scolastiche cessassero di concentrarsi esclusivamente sui periodi storici straordinari (come guerre e totalitarismi) e iniziassero a utilizzare questo tipo di fonti anche per mettere a fuoco quelli ordinari, vale a dire quella quotidianità scolastica — non alterata dai rituali di integrazione ideologica e di mobilitazione patriottica — che era apparsa fino a quel momento meno allettante per l'indagine storica, anche se forse soltanto perché le direttrici di ricerca da seguire risultavano meno evidenti e apparivano meno redditizie in termini storiografici.

Infatti, concentrandosi sui periodi storici straordinari (nonostante in essi sopravviva una quotidianità scolastica, per quanto alterata, alla quale poter dedicare i propri studi), lo storico tende a utilizzare

continuamente le scritture scolastiche non in quanto fonti utili a descrivere come guerre e dittature adulterino i processi educativi e le pratiche didattiche promosse nella scuola (*fonti didattiche*), bensì in quanto materiali per raccontare come guerre e dittature alterino la vita quotidiana dei piccoli protagonisti della vita scolastica o in quanto testimonianze scritte involontarie dei mutamenti sociali e politici (*fonti narrative*). Di qui, l'ossessiva ricerca della spontaneità, intesa come garanzia dell'attendibilità della fonte, non contaminata dalle pressanti esigenze propagandistiche avanzate dal mondo adulto. Le scritture scolastiche spontanee, infatti, sono in grado di testimoniare nella forma più naturale e genuina possibile ciò che succede fuori della scuola e/o come questo condiziona la vita dei bambini all'interno della scuola, intesa più come "incubatore d'infanzia" che come "ambiente d'apprendimento". Ciò che succede al di fuori di tale condizionamento, in generale, ha suscitato meno interesse da parte dello storico.

È interessante vedere come l'esigenza espressa da Escolano Benito nella tavola rotonda del 2007 mettesse a fuoco — anche se indirettamente — un punto debole della riflessione storiografica condotta nel decennio precedente sulle scritture bambine prima (termine che — a mio avviso — pone l'accento proprio sulla natura narrativa di queste fonti) e sulle scritture infantili scolastiche poi, le quali attribuivano la dignità di fonti per la ricerca storico-educativa unicamente ai dettati, ai pensierini, ai temi e più in generale a tutti quei componimenti scritti che componevano la variegata categoria testuale prodotta nell'ambito delle esercitazioni scritte. Una categoria testuale nella quale la componente narrativa coesiste con quella didattica, sovrapponendosi ad essa, in quanto la principale preoccupazione dell'apprendista scrivente è quella di esercitarsi nella scrittura più che di narrare scrivendo. La componente didattica caratterizza invece — ad esempio — altre categorie testuali includibili nell'ampio spettro delle *esercitazioni scritte* (non *scrittorie*), come quelle geografiche, storiche e/o matematiche reperibili all'interno dei quaderni, che costituiscono contenitori assai più versatili dei contenuti che spesso ne vengono estrapolati e analizzati⁷. Esercitazioni scritte che — come spiegava intelligentemente

7. I colleghi francesi (i già menzionati Chartier e Hébrard) e quelli spagnoli (María del Mar del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora) hanno prestato maggiore attenzione al contenuto didattico pluridisciplinare delle scritture scolastiche.

Anne–Marie Chartier in un articolo del 2009 — avevano lo scopo di “riorganizzare le conoscenze scrivendole” (CHARTIER 2009).

L’altro collega spagnolo Antonio Viñao Frago — nella brillante *lectio magistralis* che apriva il convegno internazionale *Escrituras infantiles* (Berlanga DE DUERO, 2011) in onore di Davide Montino — ha riportato a mio avviso l’attenzione della comunità scientifica proprio su questo, analizzando l’evoluzione degli esercizi di pre–scrittura e di avviamento alla scrittura in età contemporanea e iscrivendo il loro studio più nell’alveo della storia della didattica che in altri (VIÑAO 2012). In una direttrice parallela si collocano gli studi condotti dalla linguista Luisa Revelli nell’ambito del progetto CoDiSV, sull’evoluzione della didattica della lingua italiana a scuola e sulle forme dell’*italiano scolastico* in una regione di frontiera come la Valle d’Aosta (REVELLI 2010, 2012, 2013).

In sostanza, a mio avviso, se si intende battere realmente nuovi sentieri di ricerca, è necessario spogliarsi d’una serie di stereotipi interpretativi introdotti dagli storici culturalisti — i quali hanno avuto da un lato il merito di inaugurare questo filone di studi, dall’altro la responsabilità di porvi sopra una pesante ipoteca storiografica, imponendovi le proprie particolari categorie interpretative — e trovare una cifra interpretativa originale da applicare a questo genere di fonti, elaborando per così dire una “via storico–educativa” allo studio di queste fonti ed accreditandola scientificamente.

Sono convinto che questa “via” dovrebbe recuperare le riflessioni formulate da Dominique Julia alla fine degli anni Novanta (JULIA 1995) a proposito delle culture scolastiche e di conseguenza promuovere lavori che si propongano da un lato di non interpretare queste fonti unicamente in base alle categorie di *spontaneità* e *disciplina*, bensì anche in base a quella sintetizzante di *formazione* (intesa come risultante d’una tensione personale, infantile, e di un disciplinamento esterno, adulto), e dall’altro di ampliare lo spettro delle scritture infantili scolastiche alle esercitazioni scritte di natura didattica di vario genere, fonti uniche per l’esplicitazione delle reali pratiche d’insegnamento utilizzate per la mediazione delle suddette culture scolastiche. In sostanza, le scritture scolastiche dovrebbero essere prese in esame non solo in quanto cronache scolastiche e testimonianze “in presa diretta” dei fatti dei quali lo scrivente infantile è stato protagonista o ai quali ha assistito indirettamente, ma anche in quanto esercitazioni spesso stentoree del bambino–scolaro, finalizzate ad affinarne le competenze linguistiche ed espressive e non solo.

Ritengo infine che il “difetto focale” indicato nel 2007 da Agustín Escolano Benito (cioè che ci si fosse fino a quel momento concentrati troppo sui processi di ideologizzazione promossi in ambito scolastico dai totalitarismi, perdendo così di vista la quotidianità scolastica reale) derivi indirettamente proprio dalla maggiore attenzione da sempre tributata alle scritture scolastiche in quanto fonti narrative (direi “cronachistiche”, se mi si passa il termine), vero e proprio “specchio dei tempi” in cui erano state elaborate. È proprio per questo motivo, a mio avviso, che sono state utilizzate per raccontare i periodi storici straordinari piuttosto che quelli ordinari, che a storici di matrice culturalista di per sé interessavano meno, mentre interessano — o dovrebbero interessare — agli storici dell’educazione e più specificamente a quelli della didattica e dei processi formativi.

6. Conclusioni

Alla luce di quanto detto finora, è possibile affermare che la cultura scritta infantile non esiste in quanto categoria monolitica, ma in quanto processo *in fieri*, risultato d’una continua mediazione educativa da parte dell’adulto.

La linea temporale di sviluppo della cultura scritta infantile lungo la quale abbiamo tentato di costruire la presente analisi è duplice: da un lato, è di natura sociale e si riferisce al processo storico di alfabetizzazione di massa e di evoluzione dei metodi di insegnamento della scrittura a scuola; dall’altro, è di natura psico-evolutiva e si riferisce allo sviluppo psicologico del bambino nel corso del suo ciclo di vita (dalla nascita ai dieci anni) e alla interiorizzazione — sempre più complessa — dello strumento della scrittura per organizzare le sue strutture mentali.

Durante quest’ultimo processo, il bambino attraversa le tappe dell’evoluzione culturale dell’uomo, apprendendo prima a parlare, quindi a disegnare e finalmente a scrivere, realizzando inizialmente — come abbiamo già osservato — scritti impersonali destinati a perfezionare le proprie competenze linguistiche ed espressive, che diventano col tempo sempre più soggettivi, utilizzandoli lo scrivente per sondare la propria psiche e la propria intimità emotiva e per esprimere le proprie opinioni e i propri sentimenti.

La cultura scritta si colloca alla fine di un processo di conquista che — in età contemporanea, col processo di alfabetizzazione massiva promosso tramite l’imposizione del moderno modello scolastico — si compie nel corso dell’infanzia, ma non termina con essa. Per questo

motivo, quando parliamo di cultura scritta infantile non facciamo riferimento ad una categoria rigida, ma dinamica.

In tal senso, credo che questo concetto di dinamismo della cultura scritta infantile sia ben espresso dal titolo di un volume curato da Mario Gineprini e Agostino Roncallo nel 2001, in cui si critica l'insegnamento della scrittura nelle scuole attraverso espedienti tecnici basati unicamente sullo sviluppo delle abilità scritte e si propone un de-disciplinamento della scrittura (GINEPRINI — RONCALLO 2001). Il titolo di questo libro è *La scrittura emergente* e credo che sia in grado di esprimere correttamente l'idea del dinamismo del processo che abbiamo tentato di spiegare brevemente. Il bambino è in effetti uno *scrittore emergente*, che impiega una parte considerevole del proprio ciclo di vita — l'età scolare — per passare dall'“essere capace di scrivere” allo “scrivere”, sviluppando in tal modo una propria cultura scritta.

Riferimenti bibliografici

- ANTONELLI — BECCHI 1995 = Quinto Antonelli, Egle Becchi (a cura di), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Roma, Laterza.
- ASCOLI 2006 = Francesco Ascoli, *I quaderni, strumenti per una storia della scrittura scolastica nel periodo postunitario*. «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 13: 99–118.
- ASCOLI 2010 = Francesco Ascoli, *Il quaderno come corredo pedagogico nell'insegnamento della scrittura e della calligrafia*. In: MEDA — MONTINO — SANI 2010: 1007–1020.
- BADANELLI — MAHAMUD 2007 = Ana María Badanelli, Kira Mahamud, *Posibilidades y limitaciones del cuaderno escolar como material curricular: un estudio de caso*. «Avances en supervisión educativa: revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España», 6 <<http://www.adide.org/revista>>.
- BADANELLI 2010 = Ana María Badanelli, *Cuadernos de rotación, cuadernos de sdeberes: un estudio comparado*. In: MEDA — MONTINO — SANI 2010: 793–802.
- CASTILLO — SIERRA 2008 = Antonio Castillo Gómez, Verónica Sierra Blas (a cura di), *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX–XX)*, Gijón, Trea.
- CASTILLO 2012 = Antonio Castillo Gómez, *Educação e cultura escrita: a propósito dos cadernos e escritos escolares*. «Educação», 1: 66–72.

- CHARTIER 2003 = Anne-Marie Chartier, *Travaux d'élèves et cahiers scolaire: l'histoire de l'éducation du côté des pratiques*. In: *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 de junio de 2003)*, Universidad de Burgos — Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos: 23-41.
- CHARTIER 2009 = Anne-Marie Chartier, *Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos*. «Lectura y Vida», 3: 6-18.
- CHARTIER — HÉBRARD 1994 = Anne-Marie Chartier, Jean Hébrard, *Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française au XIX^e siècle*. In: Y. Reuter (a cura di), *Les interactions lecture-écriture*, Berna, Peter Lang: 23-90.
- DEL POZO — RAMOS 2001 = María del Mar del Pozo Andrés, Sara Ramos Zamora, *El cuaderno de clase como instrumento de acreditación de saberes escolares y control de la labor docente*. In: *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*, Universidad de Oviedo — Sociedad Española de Historia de la Educación, Oviedo: 481-501.
- DEL POZO — RAMOS 2003 = María del Mar del Pozo Andrés, Sara Ramos Zamora, *Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar*. In: *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 de junio de 2003)*, Universidad de Burgos — Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos: 653-664.
- GINEPRINI — RONCALLO 2001 = Mario Gineprini, Agostino Roncallo, *La scrittura emergente: la scuola come laboratorio di nuovi scenari dello scrivere*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- JULIA 1995 = Dominique Julia, *La culture scolaire comme objet historique*. In: A. Nóvoa, M. Depaepe, E. V. Johannigmeier (a cura di), *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. «Paedagogica Historica», Suppl. Series, 1: 353-382.
- LOMBARDO RADICE 1913 = Giuseppe Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, R. Sandron.
- LOMBARDO RADICE 1925 = Giuseppe Lombardo Radice, *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad.
- LSB 1992 = *La scrittura bambina. Interventi e ricerche sulle pratiche di scrittura dell'infanzia e dell'adolescenza*, «Materiali di lavoro: rivista di studi storici», 2-3 (numero monografico).
- MAHAMUD — BADANELLI 2013 = Kira Mahamud, Ana María Badanelli, *El cuaderno escolar como objeto de estudio: una aproximación a los avances metodológicos en manualística*. In: MEDA — BADANELLI 2013: 201-224.

- MARCHESINI 1992 = Daniele Marchesini, *Il bisogno di scrivere: usi della scrittura nell'Italia moderna*, Roma, Laterza.
- MEDA 2011 = Juri Meda, "Mezzi di educazione di massa": nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" tra XIX e XX secolo. «History of Education & Children's Literature», 6/1: 253–279.
- MEDA — BADANELLI 2013 = Juri Meda, Ana María Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, EUM.
- MEDA — MONTINO — SANI 2010 = Juri Meda, Davide Montino, Roberto Sani (a cura di), *School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa.
- MONTINO 2010 = Davide Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*. In: MEDA — MONTINO — SANI 2010: 1289–1303.
- REVELLI 2010 = Luisa Revelli, *Tra il detto e il taciuto: omissioni ed emendamenti linguistici negli scritti infantili d'inizio Novecento. Il caso della Valle d'Aosta*. In MEDA — MONTINO — SANI 2010: 1165–1178.
- REVELLI 2012 = Luisa Revelli (a cura di), *Scritture scolastiche dall'Unità ai giorni nostri: studi e testimonianze*, Roma, Aracne.
- REVELLI 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.
- SANI 2013 = Roberto Sani, *Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*. In: MEDA — BADANELLI 2013: 83–103.
- TARGHETTA 2013 = Fabio Taghetta, "Signor maestro onorandissimo": imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento, Torino, SEI.
- TASCA 2002 = Luisa Tasca, *La corrispondenza per "tutti". I manuali epistolari italiani fra Otto e Novecento*. «Passato e presente», 55: 139–158.
- VIÑAO 2006 = Antonio Viñao Frago, *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*. «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 13: 17–36.
- VIÑAO 2012 = Antonio Viñao Frago, *Del garabato y los palotes a la escritura: notas sobre la génesis y el concepto de preescritura*. «History of Education & Children's Literature», 7/1: 45–68.

