

# Se questo è uno scolaro: il motivo della 'scuola come carcere' nella letteratura italiana dall'unificazione al secondo dopoguerra

Francesco Gallina | Università degli Studi di Parma  
francesco.gallina@unipr.it | ORCID: 0000-0002-7427-6048



© Francesco Gallina

Ricevuto: 15/06/2023  
Accettato: 05/06/2024  
Pubblicato: 20/12/2024

**Resum.** *Si això és un alumne: el motiu de l' 'escola com a presó' en la literatura italiana des de la Unificació fins a la segona postguerra.*

L'assaig examina els modes narratius a través dels quals, des de la Unificació fins als anys 60 del segle XX, es representa en la literatura italiana el tema de l' 'escola com a presó', que revela com la forma carcerària és estructural a la institució escolar pública. Contes i novel·les, però sobretot diaris i memòries, il·luminen les estratègies amb les quals la 'microfísica del poder' contamina la instrucció i l'educació, condicionant la gestió de l'espai i del temps, la manipulació dels cossos i l'adoctrinament de les ments mitjançant una 'pedagogia negra' expressada a través d'una àmplia gamma de castics corporals.

**Paraules clau:** escola; presó; memòries escolars; cultura escolar; pedagogia negra.

**Abstract.** *If this is a pupil: the motif of 'school-as-prison' in Italian literature from the Unification to the post-WWII period*

The essay examines the narrative modes through which, from Unification of Italy to the 1960s, the motif of the 'school-as-prison' is represented in Italian literature revealing how much the prison configuration is a structural element of the public school. Stories and novels, but mostly diaries and memoirs appropriately linked with political-administrative, journalistic and critical-theoretical writings, shed light on the strategies by which the 'microphysics of power' contaminates education, influencing the management of space and time, the manipulation of bodies and the indoctrination of minds through 'black pedagogy' expressed with a wide range of corporal punishment.

**Keywords:** School; Prison; School memories; School culture; Black pedagogy.

**Abstract.**

Il saggio esamina le modalità narrative mediante le quali, dall'unificazione agli anni '60 del Novecento, viene rappresentato nella letteratura italiana il motivo della 'scuola come carcere', rivelando quanto la configurazione carceraria costituisca un elemento strutturale all'istituzione scolastica pubblica. Racconti e romanzi, ma soprattutto diari e memorie, opportunamente correlati con documenti politico-amministrativi, giornalistici e critico-teorici, illuminano le strategie con cui la 'microfísica del potere' contamina l'istruzione e l'educazione, condizionando la gestione degli spazi e dei tempi, la manipolazione dei corpi e l'indottrinamento delle menti attraverso una 'pedagogia nera' che si esprime mediante un'ampia gamma di punizioni corporali.

**Parole chiave:** scuola; carcere; memorie scolastiche; school culture; pedagogia nera.

## 1. La scuola come carcere

Anche le scuole sono, nella sostanza ma anche nella forma, luoghi di restrizione per individui che le famiglie non vogliono più tenere in casa e che il mondo del lavoro non è ancora pronto ad assorbire. La reclusione dura poche ore, è temporanea nell'arco della giornata, certo, ma la sua durata complessiva sfiora quella delle pene che si scontano per i reati più gravi, rapina a mano armata, sequestro, omicidio – dieci, dodici, quindici anni, persino diciotto anni di scuola, da quando esistono gli asili nido che sono la forma prematura, larvale ma non per questo meno cruda, di affidamento degli indesiderabili. Noi che lavoriamo lì, nella scuola, siamo prima di tutto sorveglianti, pagati dallo Stato per custodire individui temporaneamente (be', almeno fino a ora di pranzo) indesiderabili. Sì, è proprio una questione visiva: la forma del carcere-scuola, della scuola-carcere (Albinati, 1999, p. 84).

Secondo l'autore di *Maggio selvaggio*, diario di un anno di docenza a Rebibbia, scuola e carcere rappresentano due facce della stessa medaglia. In termini foucaultiani si potrebbe affermare che essi sono due poli attraverso i quali la 'microfisica del potere' transita nei soggetti, generando un reticolare "continuum carcerario" (Foucault, 1976, p. 328) che penetra capillarmente nelle maglie dell'intera *societas*, germinando attorno ad azioni strategiche quali 'vincolare', 'marchiare', 'escludere', 'rinchiudere':

Al laboratorio, a scuola, nell'esercito, inferisce tutta una micropenalità del tempo (ritardi, assenze, interruzione dei compiti), dell'attività (disattenzione, negligenza, mancanza di zelo), del modo di comportarsi (maleducazione, disobbedienza), dei discorsi (chiacchiere, insolenza), del corpo (attitudini 'scorrette', gesti non conformi, scarsa pulizia), della sessualità (immodestia, indecenza). Nello stesso tempo, viene utilizzata, a titolo di punizione, tutta una serie di sottili procedimenti, che vanno dal lieve castigo fisico, a modeste privazioni, a piccole umiliazioni. Si tratta di rendere penalizzabili le più minuscole frazioni della condotta, e, nello stesso tempo, di conferire una funzione punitiva ad elementi, in apparenza indifferenti, dell'apparato disciplinare: al limite, ogni cosa potrà servire a punire la minima cosa; ogni soggetto si troverà preso in una universalità punibile-punente (p. 195).

Non solo il carcere classicamente inteso, ma anche la scuola, dunque, è un dispositivo di controllo asservito a un principio di coercizione che, cristallizzando i rapporti umani, nega la dignità e i diritti del discente, e mina le fondamenta di un'educazione libera e responsabile, capace cioè di rispondere alle esigenze dei singoli individui. Alla scansione ossessiva e ripetitiva dei tempi, la scuola pubblica unisce *ab origine* l'assetto vincolante degli spazi in cui docenti e allievi sono inquadrati, valutati e classificati entro un regime chiuso e formalmente amministrato: il corpo, manipolato e normalizzato, diventa ingranaggio di un sistema (bio)politico in cui produttività ed efficienza devono essere funzionali e aderenti all'organicità di un potere perverso che cura i sani invece dei malati

(don Milani, t. 1, 1967/2017), alimenta le differenze imponendo i codici comportamentali delle classi dominanti (Bourdieu & Passeron, 1970), produce condotte perverse, quando non 'schizofreniche'. Un esempio eloquente lo offre l'Ispettore de *Il romanzo d'un maestro* di Edmondo De Amicis, rivolgendosi così al maestro protagonista Emilio Ratti:

Mi sono sdoppiato. C'è un io in me, celato, che ama i fanciulli, che soffre dei loro dolori e delle loro umiliazioni, che si diletta di tutto quello che hanno di grazioso e d'ingenuo, che li accarezza col pensiero, e li perdona; e c'è un io, direi quasi, esteriore, che s'interpone fra l'altro e loro, diverso affatto da quello, severo, restio alla lode, duro qualche volta, e sempre eguale (De Amicis, 1890/2007, p. 73).

L'ipertrofia del Super-io si fa promotrice di una concezione pancarceraria della disciplina che plasma dogmaticamente l'istruzione e l'educazione, fenomeno di cui è conscio, all'indomani dell'unificazione d'Italia, il maestro Alberto Anselmi, in 'missione' nel 1862 presso un piccolo villaggio montuoso dell'Abruzzo:

Il mio programma? Buon Dio! Esso è semplice assai. Il Ministero ne ha proposto uno per le classi elementari; io l'ho studiato attentamente, e mi sono convinto che non può dar buoni frutti. Prendere dei fanciulli, inchiodarli sulle panche obbligandoli a simulare automi che non si muovono se non per beneplacito del Maestro, essi che hanno l'argento vivo nelle vene, che confrontano la tristezza della loro prigione con l'aria, la luce e i giocondi spettacoli della natura; costringerli a piantarsi nella mente la sterile astruseria dell'alfabeto e delle cifre arabe; farli leggere cose che non comprendono od a cui sono indifferenti... (Anselmi, 1878, p. 13).

La scuola diventa così un non-luogo di sofferenze e sacrifici in nome di una norma che rimuove dal consesso civile ogni elemento deviante, senza possibilità di redenzione, mentre il docente scade a mero esecutore di dettami che riducono l'azione formativa a un vuoto atto burocratico in cui potenzialità e desideri di chi apprende sono incanalati a forza in depositi di conoscenze asettiche e spesso sganciate dalla realtà. L'ingiunzione al silenzio e all'ordine, l'imposizione di schemi epistemici granitici, l'abuso dei mezzi di correzione, la disincentivazione dell'iniziativa personale riflettono la paralizzante staticità di un gerarchico regime autoritario in linea con l'austero *setting* (de)formativo delle aule scolastiche, che espleta una funzione organica agli interessi delle classi dominanti, assecondando i desideri tecnicistici di un'architettura prona alle ideologie di cui si fa specchio. Le implicazioni sociali e storico-culturali di questa "archicrazia" (Leschiutta, 1985, p. 12) si esprimono in Italia da quando si costituisce come Regno.

Sulle interrelazioni fra la scuola e il carcere la letteratura italiana offre una molteplicità di punti di vista, costituendo un bacino privilegiato di analisi

critica i cui oggetti di studio sono testi narrativi spesso contraddistinti dall'ibridismo dei generi, là dove il diario intimo si contamina con il saggio, la cronaca con l'inchiesta socio-antropologica. Oltre a favorire la comprensione delle prassi educative, le fonti letterarie dialogano e si integrano con i documenti politico-amministrativi, giornalistici e critico-teorici, permettendo di ricostruire l'evoluzione di un paradosso che ha per protagonisti la scuola dell'obbligo da un lato, libera eppure prigioniera e imprigionante, e dall'altro la scuola carceraria, strutturalmente ingabbiata ma, nel corso del tempo, sempre più ambiziosa di diventare comunità di pratiche 'liberatrici'.

Racconti<sup>1</sup> e romanzi, ma soprattutto diari e memorie<sup>2</sup> (di docenti, educatori e ispettori) consentono oggi di indagare i motivi, i cronotopi, le declinazioni e le rappresentazioni della 'scuola-carcere', da esaminare nella sua duplice valenza di 'scuola come carcere' e di 'scuola in carcere'.

Il presente saggio si soffermerà sulla prima accezione, indagando il motivo della 'scuola come carcere', e più precisamente la scuola pubblica (e non, ad esempio, quella privata o collegiale di cui si può leggere *in primis* nel *Giornalino di Giamburrasca* di Vamba), lungo il secolo che ha inizio con la pubblicazione di *Cuore* per giungere fino agli anni '60 del Novecento, offrendo un campionario di opere che, pur non avendo la pretesa di essere esaustivo,<sup>3</sup> riteniamo coerente con le tematiche affrontate nei seguenti capitoli: dalla massificante concezione architettonica degli spazi alle varieguate strategie punitive, dalla *reductio ad automaton* dell'alunno alla "controsuola" (Zinato, 2012) propugnata, fra gli altri, da Sciascia, Pasolini, Don Milani, e, più nello specifico, Albino Bernardini.

## 2. Architetture ostili, sadici castighi

Il bambino imprigionato negli ostili banchi, dove abbiamo logorato la nostra infanzia, è ben diverso da colui che oggi ha la fortuna di svilupparsi in certe aule luminose, gode di una libertà individuale relativa all'ambiente, può spostare la propria sedia e la propria scrivania per comporre con quelle dei compagni secondo la fantasia o le necessità del momento (Rogers, 1947, frontespizio).

1. "Racconti della speranza" e "racconti del disincanto", per adottare due categorie con cui Ruozzi (2014, pp. 65-103) classifica il canone delle scritture di ambientazione scolastica.
2. Sull'importanza delle memorie scolastiche si rinvia, oltre alla banca dati, all'ampio *corpus* di lavori promossi dal PRIN "School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)" (2019-2022), disponibile online su <https://www.memoriascolastica.it/>. Sull'importanza delle memorie nella *school culture* cfr. Viñao Frago, 2008, e Meda, 2020.
3. A studi ulteriori il compito di esaminare più dettagliatamente il motivo della 'scuola come carcere' nella letteratura italiana dell'ultimo cinquantennio e le modalità rappresentative della 'scuola in carcere'.

Solo nel secondo dopoguerra si prende sempre più coscienza della natura carceraria della scuola statale, proponendo un' 'architettura educatrice', democratica e liberale. Un esempio è offerto dalle linee programmatiche dell'architetto Ernesto Rogers, che si collocano agli antipodi del "sadismo edile" (Ricci & Salierno, 1971, pp. 441-451) in cui gli autori dell'inchiesta *Il carcere in Italia* riconoscono una concausa del deterioramento psico-fisico dei detenuti: un' "architettura capovolta (o rovesciata)" (p. 50) che opprime gli esseri umani, al punto che persino l'altezza ridotta degli ingressi delle celle costringe gli uomini ad abbassarsi reclinando il capo in segno di umiliazione. Condizioni non diverse da quelle della scuola pubblica, denunciate da una mole poderosa di fonti storiche di natura politica, giornalistica e memorialistica, che manifestano lo stato impietoso in cui versavano molti edifici scolastici, in particolare per quanto concerne le scuole rurali<sup>4</sup> che, nella maggior parte dei casi, erano più simili ai tuguri descritti da Alberto Latronico (1926)<sup>5</sup> che al "piccolo mondo sereno" mitizzato dall'ispettore mantovano Francesco Bettini (1936). L'assenza di igiene e sicurezza edilizia, infatti, rende i locali pericolosi e pericolanti, come l'aula del ginnasio di Bivona, in provincia di Agrigento, una "cameretta sì angusta" dove il cuneese Placido Cerri si trovava, nel 1870, a insegnare "ingabbiato, e senza potersi volgere più dall'una che dall'altra parte" (Cerri, 1870/1988, p. 86). A ciò si aggiunge la finestra "chiusa da un'imposta, nella quale erano due fori coperti di sudicia tela; e la luce che veniva, bastava appunto perché non si desse del naso contro i muri, non già per leggere un libro" (p. 85), così che il maestro è costretto ad aprire la porta dalla quale però, in caso di maltempo, entra la pioggia battente, con effetti deleteri per la salute:

Tutti i medici che consultai mi dissero che il mio male fu cagionato da una congestione formatasi nella schiena, un poco al disotto della spalla sinistra. Non voglio indicarlo come unico motivo; ma posso io dimenticare la pioggia che questa povera disgraziata di spalla si dovette prendere tante volte nella scuola ginnasiale di B\*\*\*? (p. 94)<sup>6</sup>

4. Scuole fatte oggetto di più attente politiche 'risanatrici' solo a partire dall'epoca fascista, come dimostra Viola, 2018.
5. Una scuola rurale di Cuneo è un "fabbricato molto vecchio e pericolante; l'acqua vi penetra nelle giornate di pioggia. La grande umidità è tale da impedire perfino di scrivere sulla lavagna. Si vive in perenne semi-oscurità. L'aula è freddissima d'inverno e non si presta affatto a un razionale riscaldamento". A San Quirico di Sorano, in provincia di Grosseto, la scuola si riduce a "un'angusta aula" che "riceve pochissima luce da una piccola finestra. È umidissima e malsana anche a causa delle esalazioni di una cloaca che rasenta il muro posteriore e di un sottostante lavatoio pubblico" (Latronico, 1926, pp. 1090-1091 e 1094).
6. Situazione simile nella Racalmuto degli anni '50 raccontata in Sciascia, 1956/2012, vol. 2, t. 1, p. 167: "Il vento porta via le orecchie – dice il bidello. Dalle vetrate vedo gli alberi piegati come nello slancio di una corsa. I ragazzi battono i piedi, si soffiano sulle mani cariche di geloni. L'aula ha quattro grandi vetrate: damascate di gelo, tintinnano per il vento come le sonagliere di un mulo che va all'ambio".

Nello stesso 1870, su *Patria e famiglia*, rivista della Società Pedagogica Italiana, si invitavano i lettori a constatare di persona il livello di invivibilità delle scuole di campagna:

Girate per i nostri villaggi per andare in cerca della scuola, là dove pure esiste una scuola, e la troverete per lo più rintanata in qualche sozza topaja, fra le sozzure villereccie e le impurità delle stalle e spesso persino nella bettola. Talvolta è nell'unica stanzuccia ove dorme il maestro o la maestra che appiè del loro notturno giaciglio e fra la fuligine del cammino da cucina si veggono accatastate poche scapigliate creature, condannate ad apprendere l'alfabeto, ora fra le rigidezze invernali di mal difese pareti, ed ora fra l'afa ammorbante di una specie di carcere cellulare (*Il nuovo arredamento scolastico*, 1870, p. 65).

In una topaia insegna anche il deamicisiano Ratti (*nomen omen?*): l'aula nel paesino di Altarana<sup>7</sup> in cui lavora è uno “stanzone basso, rischiarato da due piccole finestre a inferriata, attraversato per mezzo da un lunghissimo tubo di stufa, col soffitto nero di fumo” (De Amicis, 1890/2007, p. 142), che anticipa le infere atmosfere delle aule scolastiche site, molto più a sud, nel piccolo centro collinare di Racalmuto (dall'arabo *Rahal-maut*, ‘villaggio morto’) degli anni '40 e '50 in cui il maestro Leonardo Sciascia (1956/2012, vol. 2, t. 1, p. 99) dice di entrare “con lo stesso animo dello zolfataro che scende nelle oscure gallerie”. Parimenti, a inizio secolo, nelle memorie molisane dell'ispettore Berengario Galileo Amorosa<sup>8</sup> la scuola rurale può assumere le sembianze di “una informe casa campestre” brulicante di ragni e topi; altrove è “stalla di sei o sette metri quadrati” (Amorosa, 1912, p. 132) dove brucano le pecore e i bambini sono rannicchiati a terra, mentre il maestro “grida come un banditore, leggendo una pagina del sillabario che gli scolari ripetono a coro” (p. 202).

Aule-prigioni – rurali e urbane – in cui il potere si autoalimenta e si dispiega per mezzo di una dottrina statale incarnata da molti docenti, propugnatori di una pedagogia della violenza perpetrata con “le parole ingiuriose, le percosse, i segni di ignominia, le pene corporali”, le stesse vietate dalle disposizioni del Regolamento scolastico pubblicato con il Regio Decreto 15 settembre 1860, n. 4336 (ribadite e integrate, più tardi, dal Regio Decreto 26 aprile 1928, n. 1297), palesando il divario abissale fra le prescrizioni normative e la realtà vissuta, in cui entrano in gioco logiche da *ancien régime* peculiari della vita carceraria: da parte delle istituzioni scolastica e penitenziaria, infatti, la violenza viene “incasellata nella cassaforte della salvaguardia individuale e sociale ad autogiustificazione di sé” (Ricci & Salierno, 1971, p. 124).

7. Nome fittizio per Ala di Stura (Grassano, 2018, p. 119), nella Val d'Ala, a una cinquantina di chilometri da Torino.

8. Sul quale cfr. D'Alessio, 2017.

È nello scarto tra il formalismo giuridico, le prospettive illusorie della politica e la prassi della quotidianità che la letteratura illumina la superficie equipotenziale fra la scuola e il carcere, vasi comunicanti se è vero che, come scriveva Giovanni Papini (1927), i maggiori edifici urbani sono aggregazioni di carceri, fra i quali non mancano certo le scuole, “prigioni degli adolescenti”, già definite in precedenza “semiprigioni governative”.<sup>9</sup> Non si tratta di un’iperbole: quello italiano, eccetto casi isolati, è per molti decenni un modello d’insegnamento monodirezionale come unilineare è la tipologia adottata dall’edilizia scolastica a cavallo fra Otto e Novecento (Acocella, 1986, p. 104), privilegiando una spazialità chiusa e collocando la cattedra in posizione sopraelevata, a mo’ di torrione dal quale il docente domina asimmetricamente gli alunni ben ‘piantati’ ai banchi – vincolati al suolo – e stretti gli uni agli altri. Nelle scuole elementari torinesi ai tempi di *Cuore*, ad esempio, le aule concentravano più di cinquanta studenti l’una: la distanza tra il primo banco e la cattedra era di 50 cm mentre le corsie trasversali non oltrepassavano i 35 cm di larghezza (come segnala De Fort, 2011, p. 144).

A ciò si aggiunge la vasta gamma di punizioni somministrate per sanzionare e ortopedizzare le condotte considerate aberranti. Il pedagogista Giovanni Antonio Rayneri, compilatore insieme a Carlo Matteucci e Giovanni Maria Bertini della relazione generale *Sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno d’Italia* (1865), documenta l’uso reiterato e diffuso nelle scuole primarie di castighi, come quello che a Lucca prevede di “isolare il fanciullo insubordinato in una stanza a guisa di prigioniero” (p. 432),<sup>10</sup> oltre a sanzioni quali la sospensione e l’espulsione, mentre emerge quanto – da Milano a Napoli – i maestri ricorrano alle punizioni corporali, così che ci si chiede, retoricamente:

Potrassi dire, ad esempio, lodevole una Scuola, può credersi fruttuoso un insegnamento ove i locali siano disadatti od insufficienti, [...] ove si faccia uso, o si abusi delle pene corporali e la sferza sia ancora lo scettro de’ maestri? (p. 415).

9. Papini, 1914, p. 164: “Bisogna chiuder le scuole – tutte le scuole. [...] Si troverà il modo di sapere (e di saper meglio e in meno tempo) senza bisogno di sacrificare i più begli anni della vita sulle panche delle semiprigioni governative”.
10. Se applicata razionalmente, l’igienista Vincenzo De Giaxa (1880, p. 284) considera la reclusione come la meno nociva fra le punizioni fisiche e ‘moralì’ verso le quali esprime la propria condanna (si noti comunque il riferimento alla sorveglianza e la concezione della scuola come luogo di ‘depressione’ e snervamento): “il tempo di reclusione non dovrà da lui essere impiegato a lavori in iscritto o mentali, superiori alle sue forze già depresse dalle ore della scuola: il luogo dovrà essere la classe, e bandito l’isolamento; lo scolaro punito verrà sorvegliato, al qual uopo sarà conveniente raccogliere in un dato giorno ed ora un certo numero di ragazzi, che dovessero scontare una punizione”.

Portato al parossismo, l'inasprimento della disciplina cede il passo a forme di standardizzazione che, neutralizzando gli interessi degli allievi, si convertono in pura *technè* condita di moralismo. Il maestro diventa allora il “pettinatore morale” dei “meloni”, come si legge in *Panche di scuola* di Carlo Dossi (1868/1988, p. 259), rendendo plasticamente il conformismo contro cui polemizzerà di lì a poco Alessandro D'Ancona nella lettera prefatoria alle pagine di Cerri (1870, p. 49): “è pur debito far qualche cosa non interamente in accordo con quella benedetta *uniformità*, che, in politica ed in amministrazione, da molti è stata scambiata coll'*unità*”.

### 3. “Macchine parlanti”: gli alunni-automi nell'aula-cella

In principio fu Franti, bambino irredimibile e perciò definitivamente perduto. Franti che scimmietta i più alti valori della patria, Franti che ride sotto i baffi della morte e gode del dolore e delle disgrazie altrui. Franti dissacratore, picchiatore insolente, recidivo incallito. Il suo destino di recluso è deterministicamente inscritto nella sua “faccia tosta e trista”, nei suoi “occhi torbidi”, nella “fronte bassa” che lo rende un'icona lombrosiana (Rondini, 2001) in linea con i caratteri antropometrici e fisiologici del delinquente (De Amicis, 1886/1996, pp. 110 e 177). Aspetti che si riscontrano anche nel piccolo Clemente protagonista de *La guerra di Crimea e i miei amici poveri*, “un tipo di monello compiuto”, un “delinquente di nascita” (De Amicis, 1901, p. 48) che avrebbe potuto trovare giusta collocazione nel capitolo de *L'uomo delinquente* di Cesare Lombroso, intitolato *La pazzia morale e il delitto nei fanciulli* (1897, vol. 1, pp. 98-135): fanciulli prematuramente crudeli, collerici, menzogneri innati in sintonia con una diffusa demonizzazione dell'infanzia avvalorata dalla scienza del tempo (Guarnieri, 2006). Non solo Franti non è integrato (Eco, 1963/2017, p. 91), ma a nostro avviso è dis-integrato fino alla rimozione: per questo la sua figura è soggetta a un processo di ‘devisualizzazione’ (Faeti, 2011, p. 110) prima del suo supposto ergastolo al carcere minorile della Generala (Scuderi, 2008, pp. 471-474). Egli è descritto fugacemente prima di essere espulso dal libro così come dalla comunità scolastica che, senza soluzione di continuità, si confonde in De Amicis con le istituzioni della scuola, della famiglia, della caserma (Gioanola, 1985, p. 243) e, aggiungiamo noi, del sistema carcerario.

Proprio i presupposti pacifici del maestro Perboni (“Non voglio aver da punire nessuno” [De Amicis, 1886/1996, p. 106]) confermano, negandolo, un radicato sistema punitivo, fondato sull'(ab)uso di trattamenti afflittivi e degradanti volti a incutere terrore, non diversamente da quanto si leggerà nel breve racconto *I maestri e gli scolari* in cui Antonio Carrera, pseudonimo di

Elsa Morante, riferisce di docenti per i quali “Educare la gioventù significa tenerla costantemente rannicchiata nella paura” (Carrera, 1941, p. 11). Una paura che, ancora negli anni '60, continua a propagarsi ‘a piramide’, come suggerisce un brano de *I mandarini calvi*, romanzo del catanese Sebastiano Addamo (1978, pp. 55-56):

C'era paura. C'è nella scuola una paura viziosa e caparbia. Paura che hanno i ragazzi dei professori, paura che hanno i professori dei presidi, gli incaricati per via del punteggio e i titolari per le lezioni private; paura che hanno i presidi dei provveditori, paura dei provveditori verso il ministro. Lercia, angosciata, la paura serpeggia tra le aule e i banchi, attorno al crocefisso sempre presente in ogni aula accanto alla foto del capo dello stato. I soli uomini liberi della scuola sono forse i bidelli.

Si intitola *Il regno del terrore* il capitolo dei *Ricordi d'infanzia e di scuola* in cui De Amicis (1901, pp. 67-69) rievoca i metodi tirannici del suo maestro, soprannominato “Ezzelino della Grammatica” per la violenza psicologica esercitata sulle giovani menti (“si serviva del latino come d'una frusta metallica, con cui ci faceva frullare come i mezzani di Malebolge sotto le scuriade dei diavoli”), riducendo la scuola a una “funzione funebre” e a una prigione in cui non è permesso “girar gli occhi, né allungar le gambe”. Le sue stesse ramanzine sono intrise di retorica ‘penitenziaria’: l'alunno che sbaglia è un “vile malfattore” che merita l'arresto (“Questa è una sintassi da farla cacciare in prigione”), mentre i ribelli sono “rei” da mettere in ginocchio per intere giornate, come l'eroico Gatti, dantesca “anima altera e disdegnosa” mai lamentatasi dei trattamenti ricevuti: “Credo”, confessa il narratore, “che alla scuola egli abbia passato più tempo in ginocchio che seduto, e che, se è tuttora in vita, debba avere ancora i calli alle giunture, come quei maomettani fanatici che hanno fatto il viaggio alla Mecca carponi”. Non solo la gestione degli spazi, ma anche pesi e misure variano a seconda della classe sociale, così che il maestro “aveva la voce dolce per i signori, agrodolce per i borghesucci, agra per i poveri: questi castigava a ceffoni, scrollava gli altri per le braccia, non toccava i primi” (p. 19).

Osservando la vecchia fotografia della classe di prima elementare che lo ritrae – il *Ritratto di maggio* che offre il titolo al suo romanzo breve – Domenico Rea nota che “la disposizione a gradinate [...] si trasformava anche in un ordine morale e sociale” (Rea, 1953/2005, p. 262). *L'anti-Cuore* – questo il titolo prospettato per Fratelli Fabbri Editori, prima della stampa mondadoriana – è frutto programmatico di un'indagine condotta dall'autore intervistando bambini del Mezzogiorno. L'opera è anticipata dalla pubblicazione di alcuni testi; il 19 giugno 1950, *Milano Sera* ospita, ad esempio, il racconto *Frustate*, che anticipa il tema delle violenze psicofisiche esposto tanto dal Nicolino

protagonista di *Ritratto di maggio* quanto dalle interviste che Rea dichiara, nelle righe introduttive, di avere raccolto da molti bambini del Mezzogiorno:

Qualche lettore mi ha detto che gli sembrava inverosimile che fanciulli di appena sei anni [...] potessero vedere e sentire tanto a fondo. [...] Mi si è anche detto che certe cose non potevano accadere a quell'età. Non potevano e non dovevano, ma accaddero (p. 261).

Volgere lo sguardo alla scuola del passato è il pretesto per parlare dell'immobilismo cui continua a essere soggetta l'istituzione nel secondo dopoguerra. Lo conferma, in questo caso, una lettera indirizzata da Leone Piccioni a Rea nel febbraio 1952, in cui il critico gli consiglia di cassare l'ultimo rigo del manoscritto che, a suo parere, “ha un sapore un po' troppo (non dico ingiustamente) polemico proprio nei confronti dei giorni d'oggi” (Rea & Piccioni, 2015, p. 99). Resta pur vero che ancora negli anni '50 l'aula potesse fungere da stanza delle torture, come attesta un fatto di cronaca citato dall'autore in nota nel sesto capitolo:

Dal giornale quotidiano *Roma* di Napoli, di venerdì 22 febbraio 1952. Titolo della notizia: Percosso con la riga dall'insegnante. Testo: “All'ospedale dei pellegrini si è recato, ieri, il piccolo Vincenzo Carbone, di dieci anni, abitante in via santa Lucia al Monte I, per farsi medicare alcune contusioni escoriate alla regione orbitaria sinistra. Il bambino ha dichiarato che a scuola – Istituto Pergolesi – è stato percosso con una riga di legno dall'insegnante” (Rea, 1953/2005, p. 315).

L'aula-cella, immersa in un'“aria spenta, tagliata fuori dalle correnti e un acre odore di muffa d'umido” (p. 265), sembra contenere al suo interno una prigionia in miniatura che coincide con la “fila sporca e fetida” di alunni che provengono dai quartieri di Napoli dove abita la “gente che ha superato la legge, che gliel'hanno fatta superare” (p. 288).

Non è più Franti, qui, ma il maestro a essere segnato da una “fronte ampia” e da un grottesco “palco d'ossa frontali” (p. 273) che tradiscono la sua ferocia ed efferatezza: alla ‘dittatura’ della copia tipica dei ‘pensi’, si aggiunge l'uso di mazze e fruste, minacciosi totem agli occhi dei minori costretti nei banchi a forza di ceffoni e colpi di ‘spalmata’, riflesso di un sadismo che non nasconde la sua più oscura natura feticistica, come nel caso della “toccatina” alle orecchie così descritta:

Quando si faceva il dettato o la lettura, il maestro dalla cattedra ascoltava con la frusta lunga in mano. [...] Dava bene, a fendenti, e la frusta risaliva in aria in sospenso sulle nostre teste, in cerca di un nuovo distratto. [...] Non bisognava ridere. Non bisognava guardare in aria. Qualche volta era appena una toccatina, una punta che ti cercava nei capelli. Qualche altra volta una mazzata, che tu credevi di aver perduto la parte colpita. Ecco perché l'orecchio, per essere un organo esterno e che si presta all'arte della mira, era la mania fissa del maestro (p. 310).

Soffocando ogni benché minimo piacere nell'apprendimento, il desiderio del soggetto è annichilito dall'inumano addestramento al dolore cui si ricorre anche quando non se ne vede la necessità – come nel passo menzionato qui di seguito – quasi che l'obiettivo non sia solo umiliare, ma, peggio ancora, aggravare il livello di ignoranza del discente:

Ma sul più bello, che il ragazzo s'interessava, cominciava a capire e respirava in pace nel suo petto, gli mollava un ceffone. La seconda volta lo scolaro guardava la sua mano, più che il quaderno. Stava all'erta in attesa del ceffone più che ascoltare. E tornava a respirare quando egli si allontanava per andare a tormentarne un altro (p. 284).

Nelle *Cronache scolastiche*<sup>11</sup> di Leonardo Sciascia, gli alunni si fanno loro stessi paladini della “correzion manuale che i regolamenti proibiscono”, portando “allegri il bastoncino di mandorlo” perché il docente inferisca sul loro corpo:

e vengono anche le mamme a raccomandarmi che li raddrizzi a botte, i loro figli – son legni storti, il timore ci vuole. Il timore sarebbe l'uso incondizionato del bastone. Qui dicono – benedette le mani – di un maestro che spezzava il pane della scienza con l'ausilio di una verga a nodi e aveva un particolare modo, alto e robusto com'era, di prendere i ragazzi per le orecchie e sollevarli – e ad uno è venuta l'orecchia destra quanto una pala di ficodindia, si è fatto uomo con quell'orecchia, è andato poi in America a far fortuna (Sciascia 1956/2012, vol. 2, t. 1, pp. 99-100).

La lobotomia delle pulsioni è uno strumento di controllo che evidenzia per l'ennesima volta la ferrea continuità sussistente fra la scuola e il carattere oppressivo delle istituzioni totali, riflesso non solo nella “progettazione ideologica” degli edifici (così Basaglia, 1971/1982, p. 197, riferendosi alle strutture manicomiali), ma anche in una “pedagogia nera” (Rutschky, 2018) che considera i soggetti alla stregua di bestie o “macchine parlanti”, come avviene nella Sicilia di Sante Giuffrida (1913, p. 29).<sup>12</sup> Docente e poi direttore delle scuole elementari di Catania, nelle *Memorie d'un educatore* Giuffrida paragona le scuole a prigionie, i maestri a carcerieri e i banchi di scuola all'eculeo (p. 95), strumento di tortura detto anche ‘cavalletto’, sopra il quale in passato si stendevano i rei, le cui estremità del corpo venivano tirate con funi fino a causarne la slogatura. L'immagine dell'eculeo evoca, *ante litteram*, la teoria dei “corpi docili” (Foucault, 1976, pp. 147-185), funzionali al consolidamento delle tecniche disciplinari tramite la personalizzante coazione a ripetere gesti e nozioni che riducono lo scolaro a un “bambino-tipo propostimposto dalla cultura pedagogica”, come

11. Pubblicate su *Nuovi Argomenti* nel 1955 prima di assurgere a nucleo portante de *Le parrocchie di Regalpetra* edite l'anno seguente per Laterza.

12. Per il cui profilo cfr. Todaro, 2014. L'opera è in tre edizioni, la prima e la seconda delle quali datano rispettivamente al 1875 e al 1885.

lo definirà Alfredo Rasori<sup>13</sup> nel *Piano di lavoro di un maestro* (1978, p. 58), osteggiando i docenti “mummificatori” (p. 64) dell’infanzia e adepti del fanatismo burocraticistico. La scuola diventa così una gabbia di alienati che, malgrado il loro attivismo di facciata (siamo negli anni ’60), prestano più attenzione ai ‘coefficienti’ e agli scatti di carriera che al valore degli individui, come ne *Il maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi: una prigione piccolo-borghese da cui può evadere solo chi, come il prof. Nanini, cede alla follia e, prima di suicidarsi, sputa a terra e urina dietro la lavagna gridando “Ho amato i bambini come si può amare la merda!” (Mastronardi, 1962/1994, p. 162).

#### 4. Dalla scuola dell’irrealtà alla scuola della realtà

Vero attivista è invece il nuorese Albino Bernardini,<sup>14</sup> autore di opere che, non diversamente dalle *Cronache scolastiche*, contemperano la vena narrativa con alcune caratteristiche più proprie dell’inchiesta e del saggio. Come *Diario di una maestrina* (1957) di Maria Giacobbe,<sup>15</sup> i testi di Bernardini si offrono al lettore non solo quali memorie di scuola, ma anche e soprattutto quali prodotti di ricerche sperimentali condotte sul campo e manifesti di innovazione pedagogica che trovano riscontro nel Movimento di Cooperazione Educativa di Célestine Freinet (Rizzi, 2017).<sup>16</sup> Una scuola ‘senza cattedra’, puerocentrica e democratica, flessibile e rispettosa delle esigenze dei soggetti in crescita; una scuola laica, partecipativa e antiautoritaria, che aspira a ideali di libertà e uguaglianza, ma anche creativa, dinamica, capace di sollecitare la curiosità e schiudere l’*élan vital* racchiuso in ognuno. Una scuola inclusiva e aperta al cambiamento, per questo avversata tanto in Francia quanto in Italia. A Lula, nell’ostile e primitiva Barbagia, Bernardini prende coscienza dell’invisibile patto (anti)educativo che coalizza genitori, maestri e figli, tutti concordi sull’impiego reiterato delle punizioni corporali, al punto da giustificarne e promuoverne l’uso. *Le bacchette di Lula* (1969) è il racconto di come il metodo naturale freinetiano sia stato applicato coerentemente nella prassi quotidiana, scardinando i pregiudizi e il

13. Dall’esperienza didattica condotta nella scuola rurale di Fragno, frazione di Calestano in provincia di Parma, origina il *Piano di lavoro* dell’educatore e dirigente parmigiano Alfredo Rasori, relativamente al quale si rinvia al puntuale profilo di Iacoli, 2021.

14. Per il cui profilo cfr. Zizioli, 2019.

15. Il *Diario di una maestrina*, edito da Laterza nel 1957, racconta gli esordi di insegnante della giovane nuorese fra i paesi di Oliena, Fonni, Bortigali e Orgosolo.

16. Vicino al MCE italiano è Gianni Rodari, il quale cura le prefazioni ai primi tre lavori di Bernardini (1968, 1969, 1973) che, oltre a quello del 1975 (con introduzione di Alberto Alberti), sono editi da La Nuova Italia, casa editrice che aveva pubblicato (e pubblicherà) l’opera di Freinet in traduzione.

retaggio culturale violento cui Bernardini oppone una visione affine a quella di Mario Lodi, per il quale occorre “distruggere la prigione” dell’“aula-cella”:

C'è una terribile somiglianza fra le celle di una vecchia prigione e le aule delle scuole: c'è la stessa ossessiva fissità delle strutture percettive (colori, forme, superfici), la stessa monotonia psicologica. Nella sosta di mezza mattina, quando le scolaresche scendono nel cortiletto privo di verde, sorvegliate dai maestri, hai l'impressione di essere fra detenuti che pigliano aria (Lodi, 1970, p. 16).

È la scuola del ‘docente-maresciallo’ (Lodi, 1963/1972, p. 7), profilo dispotico che si addice alla maestra Ballena, coadiutrice scolastica amante della scuola solo all'apparenza: il suo è in verità un amore perverso, un feticismo delle regole che si tramuta in odio, rabbia, frustrazione. Un rapporto isterico che trova l'appoggio della comunità in cui Bernardini arriva e che imparerà a conoscere scontrandosi con le famiglie degli alunni, con i colleghi e con i rappresentanti politico-religiosi, convinti che il maestro sia un'autorità indiscussa. Nessun interesse, invece, per la cura degli spazi, privi di luce, sporchi, maleodoranti. La decrepitezza architettonica è consonante con il degrado etico, al punto che è ritenuto accettabile che un'aula della scuola funga da vero e proprio luogo di reclusione: è *La scuola prigione* (titolo dell'ottavo capitolo) ideata da Ballena, in cui i bambini, segregati, giacciono immobili, chini sui banchi, avvolti in una letargia simile alla morte. La morte della ragione, la stessa che crede sia degno somministrare ai discenti chinino pestato, obbligarli a inginocchiarsi sul sale grosso e sui ceci, appendere al loro collo cartelloni con scritte ingiuriose o legare una scopa ai polsi, congiunti sulla schiena, mandando i ragazzi in giro per il paese in una “macabra processione” (pp. 14 ss.) che rispecchia appieno due dei crismi della vita carceraria: la profanazione del Sé e la costrizione ad esporsi (Goffman, 1968, p. 44). La scuola di Lula si apre sì alla società, ma per fini morbosamente punitivi, mentre al suo interno resta una lugubre “tana” (Bernardini, 1969, p. 2)<sup>17</sup> non diversa dalle carceri descritte a inizio secolo da Filippo Turati (1904) alla stregua di “cimiteri dei vivi” o dalla camera oscura in cui Libero De Libero (1952/1974), nel suo romanzo autobiografico, racconta di essere stato rinchiuso nell'Istituto religioso dove si formò. Una gattabuia in cui si negano le libertà fondamentali, a partire dall'espletamento dei bisogni fisici, aspetto, quest'ultimo, fra i più tipici – e penosi – dei regimi di isolamento.<sup>18</sup> Come i detenuti bloccati nei letti di contenzione (Malvezzi, 1974,

17. Cfr. De Amicis, 1890/2007, p. 142: “La prima volta che il maestro lo vide [lo stanzone-aula], gli tornarono a mente quelle parole del Tommaseo: – Quando la scuola non è un tempio, è una tana. Quella scuola non era un tempio”.

18. Cfr. Goffman, 1968, pp. 54-55; si aggiungano la testimonianza diretta di un detenuto in Invernizzi, 1973, p. 78, e il fatto di cronaca a San Vittore riportato da Malvezzi (1974, p.

p. 24), alcuni dei bambini segregati nell'aula-cubicolo si defecano addosso restando ai loro posti; lo attesta anche il calvario vissuto dal Morrone di Rea (1953/2005, p. 304):

Tra allarmi e riprese durò parecchio tempo e alla fine, avvertita la certezza che era in pericolo grave, osò alzarsi di nuovo, stendere l'intero braccio, chiamare il professore che stava nascosto dietro il giornale e chiedere il permesso. Il maestro fece il gesto di diniego, dicendo: "Ho detto no. Copia. Alla ricreazione". [...]

Era solo. Sentiva scorrere insopprimibile il bisogno nel corpo. Credette di non resistere. Tutti i bambini avevano la testa curva sui banchi. E chiusi gli occhi, si lasciò andare. Rosso e gonfio di colpa finse di copiare. [...] Quando fu strappato dal banco e trascinato fuori, che il peccato se ne cadeva a falde dai calzoncini, continuava a dire di non essere stato lui.

Destino comune anche ai molti *pissa iscola*, come vengono definiti a Lula coloro che si bagnano. È quanto successe da piccolo al collega Ballone il quale, alla richiesta insistente di uscire, venne minacciato dal maestro ("Se non stai zitto ti spacco la testa"; Bernardini, 1969, p. 49): metodi di educazione introiettati al punto da essere incoraggiati e perpetuati, ora di persona, sugli alunni di Lula. In tal senso è eloquente la testimonianza del piccolo Francesco raccolta ne *La scuola nemica*:

Nella nostra scuola c'era un bambino che era operato all'ernia e ogni tanto voleva andare al gabinetto, ma il maestro arrabbiato gli diceva che non lo lasciava [...] e quando non ce la faceva si metteva a piangere e poi si pisciava sotto il banco. [...] Allora un giorno è venuta la mamma che gliel'ha detto che era malato dell'ernia, e allora già l'ha lasciato andare, ma a lui lo lasciava, e a noi nulla. Ma quando vedevamo quello, anche a noi ce ne veniva la voglia di andare al gabinetto, e chiedevamo, e lui diceva: "Creparebos in cue" [crepatevi lì] (Bernardini, 1973, p. 56).

Un supplizio che i compagni risolvono urinando seduti ai banchi nelle bottigliette di gazzosa, buglioli in miniatura. Talvolta la latrina è un luogo gelido e lontano al punto che molti preferiscono farsela addosso in aula come nella scuola rurale d'epoca fascista descritta nel romanzo storico (e di gusto autobiografico) *Pimpi oseli* di Elena Gianini Belotti (1995, p. 65), altre volte rappresenta l'unico luogo di libertà concessa – una e una sola volta nell'arco della mattina – come in *Ritratto di maggio*, contraddistinto da un'architettura di matrice carceraria: "Quelle gabbie erano sempre occupate e gli occupanti si parlavano da cella a cella tra continui scarichi d'acqua" (Rea, 1953/2005, p. 301).

251): "tre giovani reclusi si sono dati fuoco, morendo arsi vivi tra le fiamme, per protesta contro il divieto loro fatto di potersi recare ai gabinetti".

Ancora negli anni '60 si incorre in una scuola che può essere "squallida e sporca come una prigione mandamentale" (Bernardini, 1968, p. 1): così è quella di Pietralata frequentata da Bernardini dopo l'esperienza di Lula e di Bitti, così quella di Bagni di Tivoli, altra "scuola per marionette" (Bernardini, 1975, p. 143) nelle cui aule campeggia la "bancata dei delinquenti" (cui è dedicato il primo capitolo de *La supplente*). Scuole "fatte in modo che possano servire a tutto e tutti, fuorché agli alunni"; scuole in cui "al bagno bisogna andarci non quando uno ha bisogno, ma quando fa comodo all'organizzazione della scuola, in altre parole, nell'ora stabilita dal direttore" (p. 27).

Una scuola che degenera in una caverna platonica "irreale, di ombre" (Bernardini, 1969, p. 118) in cui è "tutto fermo, tutto immobile. Una sospensione di vita; una parentesi di vuoto nel vivere nostro" (p. 109). Una scuola che parrebbe ancorata nello spirito a quella paralisi che lamentava Cerri, ma anche Sciascia, ad esempio, quando, ad apertura delle *Cronache scolastiche*, scriveva di essere "legato al remo della scuola [...] come in un sogno in cui è l'incubo di una disperata immobilità, della impossibile fuga" (Sciascia, 1956/2012, vol. 2, t. 1, p. 99).

Un'immobilità che precorre l'irrealtà carceraria narrata da Albinati in *Maggio selvaggio* e diagnosticata da Alfonso Berardinelli alla scuola pubblica:<sup>19</sup> irrealtà quotidiana (per dirla con Ottiero Ottieri), depressione, schiacciamento delle percezioni che conducono a uno stato di alterazione psicologica fomentato da "diseducatori" paragonati senza tema da Bernardini (1975, p. 145) ai "famigerati guardiani degli infami campi di prigionia dei nazisti".

Con il passare degli anni le politiche nazionali sull'istruzione cambieranno gradualmente rotta ma non in modo uniforme se, ancora sul finire del secolo, lavorando nelle periferie di Napoli, il maestro napoletano Marcello D'Orta si domanderà, ora senza più retorica: "Com'è possibile chiudere dei bambini per cinque ore al giorno in aule che sembrano prigioni, senza pensare che queste prigioni attentano al loro sviluppo fisico e mentale?" (D'Orta, 1996, p. 60).

Condizioni di concentrazione istituzionalizzata e miopia didattico-pedagogica che la molteplice e polimorfa costellazione dei racconti e delle memorie di scuola ha denunciato per oltre un secolo, contribuendo a scardinarle per spalancare l'istruzione italiana a una modernità più vicina alla "scuola senza feticci" teorizzata da Pasolini (1947/1999, pp. 56-57), per il quale l'educatore libera e depura i discenti dalle "cristallizzazioni dell'autorità", lungi dall'essere un "demiurgo dell'infelicità e dell'angoscia", e men che meno un "feticcio a

19. Cfr. Berardinelli, 1993/2022, pp. 44-45: "a scuola il colpevole non è la pedagogia, è l'irrealtà. [...] Insegnanti, programmi, libri scolastici sono lì come vicari e surrogati di una realtà che è assente".

cui il ragazzo tributa il suo più o meno cosciente terrore”.<sup>20</sup> Una modernità finalmente distante dai “regimi [...] di una durezza poco meno che carceraria” (Bassani, 1980/1998, p. 581) che l’io narrante di *Dietro la porta*<sup>21</sup> riconosce nel liceo-ginnasio che frequenta, assumendo per un momento la prospettiva ‘anarchica’ di chi sta seduto nelle ultime file, sottoposto, a causa delle sue lacune, a un interrogatorio quasi poliziesco da parte del professor Guzzo, “famoso per la sua cattiveria [...] confinante col sadismo” e contraddistinto da una “dolcezza felina” (pp. 589-590) che incoraggia nell’*alter ego* del giovane Bassani l’idea deforme della scuola “come galera, il preside come direttore della medesima, i professori come secondini, i compagni come galeotti: un sistema insomma non già da inserirvisi in qualità di zelanti collaboratori, ma da sabotare e denigrare ad ogni occasione” (p. 584).

## Bibliografia

- Acocella, A. (1986). La tipologia “unilineare”: modello dell’edilizia scolastica italiana a cavallo del 1900. *Edilizia scolastica e culturale*, 1, 97-107.
- Addamo, S. (1978). *I mandarini calvi* (con tre disegni di D. Plescan). Milano: All’insegna del pesce d’oro.
- Albinati, E. (1999). *Maggio selvaggio*. Milano: Mondadori.
- Amorosa, B. G. (1912). *Il “duro calle”*. *Memorie d’un ispettore scolastico*. Milano-Roma-Napoli: Società Editrice Dante Alighieri di Albrighi & C.
- Anselmi, A. (1878). *Memorie d’un maestro di scuola*. Milano: Tipografia e libreria ditta G. Agnelli.
- Basaglia, F. (1971/1982). *La giustizia che punisce. Appunti sull’ideologia della punizione*. In F. Basaglia, *Scritti II, 1968-1980. Dall’apertura del manicomio alla nuova legge sull’assistenza psichiatrica* (pp. 185-198). Torino: Einaudi.
- Bassani, G. (1998). *Dietro la porta*. In G. Bassani, *Opere* (a cura e con un saggio di R. Cotroneo, e con le notizie sui testi a cura di P. Italia). I Meridiani. Milano: Mondadori. (ed. 1980)
- Berardinelli, A. (2022). L’irrealità scolastica, *l’Unità* (27 settembre 1993). In A. Berardinelli, *Un secolo dentro l’altro. Dal Duemila al Novecento* (a cura di M. Comitangelo & G. Pontremoli). Milano: il Saggiatore.
- Bernardini, A. (1968). *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia.

20. Della propria esperienza didattico-pedagogica Pasolini racconta sia nel *Diario di un insegnante* (1948) sia nelle trasfigurazioni narrative della stagione friulana. Più in generale, sulla figura di Pasolini pedagogo cfr. almeno Villa & Capitani, 2005; Golino, 2013; Carnero & Felice, 2015.

21. Romanzo di Giorgio Bassani ambientato in un liceo-ginnasio di Ferrara nell’anno scolastico 1929-1930. La prima edizione del 1964 è ripubblicata con varianti nel 1974 come quarta parte del *Romanzo di Ferrara*, la cui *editio ne varietur* risale al 1980.

- Bernardini, A. (1969). *Le bacchette di Lula*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernardini, A. (1973). *La scuola nemica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernardini, A. (1975). *La supplente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertelli, L. (1912/2017). *Il giornalino di Giamburrasca* (rivisto completato e corretto da Vamba). Firenze-Milano: Giunti.
- Bettini, F. (1936). *Vita di scuole rurali. Piccolo mondo sereno*. Brescia: La Scuola.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Carnero, R., & Felice, A. (Edd.). (2015). *Pasolini e la pedagogia*. Venezia/Casarsa della Delizia: Marsilio/Centro Studi Pier Paolo Pasolini.
- Carrera, A. (1941, 4 gennaio). I maestri e gli scolari. *Oggi*, pp. 11-12.
- Cerri, P. (1870/1988). *Tribolazioni di un insegnante di ginnasio* (prefazione di A. D'Ancona, con una nota di M. Raicich). Firenze: Passigli.
- D'Alessio, M. (2017). "Il duro calle". Le memorie di un ispettore scolastico italiano (Berengario Galileo Amorosa – 1865/1937). *Revista Linhas*, 18 (36), 178-199.
- D'Orta, M. (1996). *Il maestro sgarrupato. Il tema della mia vita (e nuovi temi dei miei alunni)*. Milano: Mondadori.
- De Amicis, E. (1901). *Ricordi d'infanzia e di scuola*. Milano: Fratelli Treves.
- De Amicis, E. (1886/1996). *Cuore*. In E. De Amicis, *Opere scelte* (a cura di F. Portinari & G. Baldissone). I Meridiani. Milano: Mondadori.
- De Amicis, E. (1890/2007). *Il romanzo d'un maestro* (a cura di A. Ascenzi, P. Boero & R. Sani). Genova: De Ferrari.
- De Fort, E. (2011). *La scuola elementare torinese ai tempi di De Amicis*. In C. Allasia (Ed.), *De Amicis nel "Cuore" di Torino: Convegno internazionale di studi (Torino, 9-10 dicembre 2008)* (pp. 133-148). Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- De Giaxa, V. (1880). *Igiene della scuola. Malattie della scuola, edificio scolastico, arredi della scuola, igiene pedagogica, sorveglianza igienica delle scuole*. Milano: Hoepli.
- De Libero, L. (1952/1974). *Camera oscura. Romanzo* (prefazione di G. Piovene). Milano: Mondadori.
- Dossi, C. (1868/1988). *L'altrieri. Vita di Alberto Pisani* (a cura di D. Isella). Torino: Einaudi.
- Eco, U. (1963/2007). *Diario minimo*. Milano/Firenze: Bompiani/Giunti.
- Faeti, A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia* (Nuova ed. con una introduzione). Roma: Donzelli.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trad.). Torino: Einaudi.
- Giacobbe, M. (1957/2003). *Diario di una maestrina*. Nuoro: Il Maestrale.
- Gianini Belotti, E. (1995). *Pimpì oselì*. Milano: Feltrinelli.
- Gioanola, E. (1985). *Per un ritratto di De Amicis*. In F. Contorbia (Ed.), *Edmondo De Amicis. Atti del Convegno nazionale di studi (Imperia, 30 aprile-3 maggio 1981)* (pp. 235-249). Imperia-Milano: Comune di Imperia-Garzanti.
- Goffman, E. (1968). *Asylums. Le istituzioni totali. La condizione sociale dei malati di mente e di altri internati* (F. Basaglia, Trad., introduzione di F. & F. Basaglia). Torino: Einaudi.

- Golino, E. (2013). *Pasolini. Il sogno di una cosa. Pedagogia, eros, letteratura dal mito del popolo alla società di massa*. Milano: Bompiani.
- Grassano, M. (2018). *La prosa parlata. Percorsi linguistici nell'opera di Edmondo De Amicis* (prefazione di C. Bologna). Milano: FrancoAngeli.
- Guarnieri, P. (2006). Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Otto e Novecento. *Contemporanea*, 2, 253-284.
- Iacoli, G. (2021). "I maestri olimpici sono soltanto nei libri scemi". La pedagogia antagonista di Alfredo Rasori (*Piano di lavoro di un maestro*, 1978). *L'ospite ingrato*, 9, 255-274.
- Il nuovo arredamento scolastico (1870). *Patria e famiglia*, 10 (15), 65-73.
- Invernizzi, I. (Ed.) (1973). *Il carcere come scuola di rivoluzione* (prefazione di N. Bobbio). Torino: Einaudi.
- Latronico, A. (1926). L'edilizia scolastica rurale. *Le vie d'Italia*, 32 (10), 1089-1099.
- Leschiutta, F. E. (1975). *Linee evolutive dell'edilizia scolastica. Vicende – Norme – Tipi / 1949-1974*. Roma: Bulzoni.
- Lodi, M. (1970). *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Lodi, M. (1963/1972). *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- Lombroso, C. (1876/1897). *L'uomo delinquente in rapporto all'antropologia, alla giurisprudenza ed alle discipline carcerarie* (4 voll.). Torino: Fratelli Bocca.
- Malvezzi, P. (1974). *Scuola in carcere. Un'analisi conoscitiva a S. Vittore*. Milano: Feltrinelli.
- Mastronardi, L. (1994). *Il maestro di Vigevano. Il calzolaio di Vigevano. Il meridionale di Vigevano* (introduzione di G. Tesio; in appendice scritti di I. Calvino & G. C. Ferretti). Torino: Einaudi.
- Meda, J. (2020). *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*. In G. Zago, S. Polenghi & L. Agostinetto (Edd.), *Memorie ed educazione. Identità, narrazione, diversità* (pp. 25-35). Lecce: Pensa Multimedia.
- Memoria scolastica*. Disponibile online su <https://www.memoriascolastica.it/> [data di consultazione: 07/09/2023].
- Milani, L. don (1967/2017). *Lettera a una professoressa*. In don L. Milani, *Tutte le opere* (A. Melloni, Ed. dir., a cura di F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano & S. Tanzarella) (t. 1). I Meridiani. Milano: Mondadori.
- Papini, G. (1914, 1 giugno). Chiudiamo le scuole!. *Lacerba*, 2 (11), pp. 161-164.
- Papini, G. (1927, 30 dicembre). Accuse alla città. *Il Selvaggio*, pp. 128-129.
- Pasolini, P. P. (1999). *Scuola senza feticci* (1947). In P. P. Pasolini, *Saggi sulla politica e sulla società* (a cura di W. Siti & S. De Laude, con un saggio di P. Bellocchio, cronologia a cura di N. Naldini). I Meridiani. Milano: Mondadori.
- Rasori, A. (1978). *Piano di lavoro di un maestro* (postfazione di R. Maragliano). Parma/Lucca: Pratiche.
- Rea, D. (1953/2005). *Ritratto di maggio*. In D. Rea, *Opere* (a cura e con un saggio introduttivo di F. Durante e uno scritto di R. Guarini). I Meridiani. Milano: Mondadori.
- Rea, D., & Piccioni, L. (2015). *Anche in una lettera io sento il peso della parola. Cento*

- lettere di Domenico Rea con Leone Piccioni, (1949-1992)* (a cura di E. Bufacchi, premessa di L. Piccioni, prefazione di R. Di Maio). Napoli: Dante & Descartes.
- Ricci, A., & Salierno, G. (1971). *Il carcere in Italia*. Torino: Einaudi.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia popolare: Da Célestin Freinet al Mce-Fimem. La dimensione sociale della cooperazione educativa*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Rogers, E. N. (1947). Architettura educatrice [numero monografico]. *Domus*, 220, p.1.
- Rondini, A. (2001). *Cose da pazzi. Cesare Lombroso e la letteratura*. Pisa/Roma: IEPI.
- Ruozzi, C. (2014). *Raccontare la scuola. Testi, autori e forme del secondo Novecento*. Torino: Loescher.
- Rutschky, K. (2018). *Pedagogia nera: Fonti storiche dell'educazione civile* (S. Franchini, Trad., a cura di P. Peticari). Milano/Udine: Mimesis.
- Sciascia, L. (1956/2012). *Le parrocchie di Regalpetra*. In L. Sciascia, *Opere* (a cura di P. Squillacioti) (vol. 2, t. 1). Milano: Adelphi.
- Scuderi, A. (2008). La scuola in carcere. Appunti su letteratura, universo della correzione e identità italiana. *Studi culturali*, 5 (3), 471-485.
- Sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno d'Italia. Relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino* (1865). Milano: Stamperia Reale.
- Todaro, L. (2014). *Sante Giuffrida e il rinnovamento educativo nell'Italia unita*. Milano: FrancoAngeli.
- Turati, F. (1904). *I cimiteri dei vivi. Per la riforma carceraria. Discorso sul bilancio degli interni pronunciato alla Camera dei deputati nella tornata del 18 marzo 1904*. Roma: Tip. della Camera dei Deputati.
- Villa, R., & Capitani, L. (Edd.). (2005). *Il maestro e la meglio gioventù. Pasolini e la scuola*. Reggio Emilia: Aliberti.
- Víñao Frago, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos: facetas y problemas de la historia de la educación. *História da Educação*, 12 (25), 2008, 9-54. Disponibile online su <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627131002> [data di consultazione: 07/09/2023].
- Viola, V. (2018). *Gli spazi della memoria scolastica. Prime riflessioni sugli edifici scolastici come luoghi di apprendimento e monumenti attraverso un excursus storico dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*. In S. González, J. Meda, X. Motilla & L. Pomante (Edd.). *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio* (pp. 251-264). Salamanca: FahrenHouse.
- Zinato, E. (2012). *Controsuole: Pasolini, Don Milani, Sciascia, Fortini*. In *Leggere la scuola* (a cura di B. Peroni) (pp. 131-142). Milano: Unicopli.
- Zizioli, E. (2019). La pedagogia dei maestri: il contributo di Albino Bernardini. *Educazione*, 8 (2), 81-104.