

FURIO PESCI

“... THE GOOD ITALIAN RACE”. ASPECTS OF MARIA MONTESSORI’S
RELATIONSHIPS WITH FASCISM

“... LA BUONA RAZZA ITALIANA”. ASPETTI DEL RAPPORTO
DI MARIA MONTESSORI CON IL FASCISMO

The purpose of this paper is the analysis of some texts written by Maria Montessori and other followers of her method during the fascist era. In these texts, (official and unofficial communications between the Montessori associations and the Italian government bodies), the use of terms and concepts typical of fascist and Nazi racism clearly emerges.

The analysis tries to show how, in a well-defined period of Maria Montessori’s activity in Italy, a sort of “racist” terminology peeps out even in her “private” writings, which is a sign, among the many already known by scholars, of the ambiguity present in the relations between Montessori and fascism, but above all of a pseudoscientific conception of the “races”, widespread in Western public opinions at least since the end of the nineteenth century, whose ambivalences helped to prepare the ground for the racist attitudes, especially towards Jews, cultivated by totalitarian regimes.

Il presente contributo analizza alcuni testi scritti da Maria Montessori e da altri seguaci del suo metodo nel periodo fascista (da Anna Maccheroni a Mario M. Montessori), in particolare nei primi anni Trenta, e in riferimento ai principali studi storico-biografici al riguardo (Kramer, Standing, Leenders). In questi testi, legati alle comunicazioni ufficiali ed ufficiose tra l’associazionismo montessoriano e gli enti governativi italiani, emerge in evidenza l’uso di termini e concetti tipici del razzismo fascista e nazista.

L’analisi permette di rilevare come, in un periodo ben definito dell’attività di Maria Montessori in Italia, una sorta di terminologia “razzista” faccia capolino anche nei suoi scritti “privati”, segno anche questo, tra i molti già a conoscenza degli studiosi, dell’ambiguità presente nei rapporti tra Montessori e il fascismo, ma soprattutto di una concezione pseudoscientifica delle “razze”, diffusa nelle opinioni pubbliche occidentali quanto meno fin dalla fine dell’Ottocento, le cui ambivalenze contribuiranno a preparare il terreno al razzismo, specialmente quello nei confronti degli ebrei, coltivato dai regimi totalitari.

Key words: Montessori; Fascist Race Policy; Medical Anthropology; Giuseppe Sergi; Sante De Sanctis.

Parole chiave: Montessori; Politica fascista della razza; Antropologia medica; Giuseppe Sergi; Sante De Sanctis.

Il rapporto di Maria Montessori con il fascismo. Una questione ancora aperta

Alcuni testi scritti da Maria Montessori negli anni del fascismo, legati ai rapporti, ufficiali ed ufficiosi, tra l’associazionismo montessoriano e gli enti governativi italiani, consentono di notare anche nella prosa privata della “Dottoressa” l’uso di termini e concetti tipici del razzismo fascista e nazista. Si deve ad Hélène Leenders la loro individuazione tra le fonti d’archivio e la loro pubblicazione. In Italia non sono ancora

ben conosciuti e, a mio parere, meritano di essere presi in maggiore considerazione per meglio comprendere aspetti controversi della figura di Maria Montessori, sui quali gli storici da tempo riflettono e svolgono complesse analisi e interpretazioni.

Naturalmente, la questione di fondo è il rapporto che ebbe Maria Montessori con Mussolini e il fascismo. All'interno di questa problematica, è da verificare se, ed eventualmente in quale modo e misura, negli anni dell'evidente avvicinamento al regime fascista Montessori avesse fatto propria, o almeno adattato al proprio linguaggio, anche la "vena" razzista dell'ideologia fascista.

Al fine di una contestualizzazione cronologica, occorre precisare subito che la connotazione razzista del fascismo appare evidente fin dai suoi inizi, quanto meno nella forma del suo esasperato nazionalismo, anche se queste caratteristiche saranno accentuate specialmente a partire dalla progettazione delle "imprese" imperialistiche, e, poco dopo, dal legame sempre più stretto con la Germania nazista, anche se ideologi e operatori culturali del regime sottolinearono sempre il carattere precipuamente italiano del razzismo fascista, come mostra un documento in un certo senso "esemplare", la voce dell'Enciclopedia Italiana sulla razza, a proposito della "politica fascista della razza".

La politica demografica del Regime fascista, definita da Mussolini fin dai primi anni di governo come uno dei compiti elementari dello stato, doveva necessariamente svilupparsi in una più larga e severa politica della razza. I principî della politica demografica del fascismo sono infatti, sin dagli inizi, non soltanto quello del potenziamento numerico della nazione, raggiunto con l'aumento della natalità e la lotta contro la mortalità, ma anche quelli del suo miglioramento fisico e spirituale, per elevare le sue capacità militari e produttive e i suoi tipici valori tradizionali (Gayda 1938, 910).

Questa cosiddetta "politica demografica" avrebbe finito per giustificare, come logico sviluppo e conseguenza di questi fini originari, la persecuzione degli ebrei. La stessa storia d'Italia, che era giunta al rinnovato confronto tra le mire espansionistiche del nuovo Impero e quelle dei suoi competitori internazionali, avrebbe imposto la necessità di «creare nel popolo italiano, sempre più profondi, una coscienza e un orgoglio di razza e nello stato il bisogno di una politica protettiva della razza» (Gayda 1938, 910).

La giustificazione culturale di questo "protezionismo" demografico sarebbe venuta, inoltre, da due "fatti esterni":

le abbondanti immigrazioni in Italia di elementi stranieri, soprattutto ebraici, fuggiti dopo il 1919 e sempre più numerosi dai paesi dell'Europa orientale e poi dopo il 1933 dalla Germania e infine dall'Austria, e le rivelazioni del fondo ebraico delle più infrangibili ostilità internazionali che l'Italia fascista ha trovato sul suo cammino, durante la sua rinascenza e soprattutto in occasione dell'impresa etiopica (Gayda 1938, 910).

Di qui, allora, l'esigenza «di una vera politica italiana di razza, nel senso di un'azione statale rivolta alla difesa della purità della razza italiana e all'esaltazione dei suoi più essenziali valori», precisando come cosa pressoché scontata che questa difesa della razza corrispondeva al fatto evidente che «la popolazione dell'Italia attuale è nella maggioranza di origine ariana e la sua civiltà è ariana» (Gayda 1938, 910). Pur essendo gli ebrei un gruppo molto ridotto numericamente (lo stesso estensore della

voce enciclopedica ricordava che non si trattava che di circa settantamila “individui”), la loro pericolosità derivava dai posti nevralgici che erano riusciti ad occupare nella società italiana.

In effetti, il “corto-circuito” che porterà il razzismo, non solo in Italia, ma in tutto l’Occidente, ad orientarsi sempre più decisamente come antisemitismo, in uno stretto legame con le tendenze autoritarie e totalitarie dei sistemi politici e delle opinioni pubbliche nazionali, è uno dei fenomeni più vistosi, ma anche più complessi e ricchi di sfumature della storia contemporanea.

La ricostruzione che studiosi, pur molto diversi tra loro per formazione e competenza disciplinare, come Hannah Arendt (1951) e Zygmunt Bauman (1989), hanno fatto del totalitarismo e dell’Olocausto mi sembra particolarmente significativa per inquadrare l’intera questione. Cercando di non tradire eccessivamente la complessità delle loro ricostruzioni, si potrebbe dire, che tanto Arendt che Bauman, hanno messo in luce le radici dell’antisemitismo, a partire quanto meno dall’affaire Dreyfuss, nella sua corrispondenza sostanziale con elementi strutturali della politica, delle istituzioni e delle mentalità presenti nelle società occidentali tra la fine dell’Ottocento e la prima metà del Novecento. Lunghi dall’essere una deviazione o un’impostura, il razzismo sarebbe quasi un elemento tipico del “totalitarismo”, che a sua volta non sarebbe un “errore” della storia, dovuto al momentaneo successo demagogico di leader certamente “folli” come Hitler, ma una possibilità sempre presente nelle strutture e nella vita politica dell’Occidente.

Nel periodo indicato si formò in vari Paesi europei una vera e propria cultura delle “razze”, che univa uomini di scienza, saggisti, politici nella difesa sia di interessi molto concreti, come quelli legati alle politiche colonialistiche, sia di visioni scientifiche e ideologiche volte ad affermare il primato di alcuni popoli sugli altri. Dall’humus di questo atteggiamento si fecero strada anche l’avversione ed un vero e proprio odio nei confronti di etnie e gruppi sociali particolari, che divennero bersaglio privilegiato in condizioni politiche peculiari. Questo sarebbe, in effetti, anche ciò che avvenne in Italia secondo la stessa voce della “Treccani” sopra menzionata, espressione della consapevolezza di sé tipica degli intellettuali e scienziati italiani che avevano aderito al fascismo e al suo razzismo.

Maria Montessori si formò in questo periodo e in questo clima, assorbendo dall’antropologia medica studiata nella “Sapienza” di Roma con i suoi maestri diretti, Giuseppe Sergi in primo luogo, l’idea che l’umanità fosse distinguibile per “razze”, dotate non solo di caratteri morfologici esteriori, ma anche di un carattere loro peculiare. Le differenze riscontrabili al riguardo avrebbero potuto giustificare, anche nell’ottica scientifica, e al di là delle intenzioni dei “maestri” diretti di Maria Montessori, giudizi di valore sulla “superiorità” o “inferiorità” di etnie e gruppi sociali.

Sergi e gli altri antropologi romani, in realtà, non furono mai “razzisti” nel senso proprio del termine. Anzi, misero il loro sapere anche al servizio di un impegno sociale a favore delle parti più povere e svantaggiate della società italiana del tempo, contribuendo soprattutto a creare una consapevolezza diffusa circa l’origine sociale di molti problemi, dalla delinquenza all’alcolismo, dalle “deficienze” alle “degenerazioni”, per

usare il lessico dell'epoca. Tuttavia, era presente in loro anche la convinzione che una parte significativa dei "caratteri morali" di un popolo e di una cultura avessero radici profonde nell'identità biologica e fisiologica dei loro membri.

Questo uso apparentemente oggettivo e neutro del termine "razza" era diffuso e condiviso nella comunità scientifica internazionale, senza particolari connotazioni di parte politica, nel contesto di teorie come quelle elaborate da de Gobineau, T.H. Huxley, Deniker, che potevano essere oggetto di discussioni pacate tra specialisti e nell'opinione pubblica (per la situazione italiana, cfr., ad es., gli studi di Cassata 2006 e Tedesco 2012); Maria Montessori lo fece proprio negli anni della formazione in medicina; successivamente, divenne un tramite grazie al quale Montessori poté comunicare efficacemente con i dirigenti fascisti (e con Mussolini stesso) negli anni del suo compromettente approccio al regime, motivato dal tentativo di ottenere un accreditamento privilegiato del suo metodo nelle scuole italiane.

Da tempo, negli studi storico-educativi riguardanti Maria Montessori è presente su questi temi un filone di ricerche significative, condotte da alcune rinomate studiose straniere (Marjan Schwegman, Hélène Leenders, in particolare), ma anche da voci italiane (Giacomo Cives, Paola Trabalzini), e sarebbe opportuno anche fare il punto sullo stato delle ricerche (tra gli studi italiani, cfr. De Giorgi 2018, significativo in questa direzione), confrontando la considerevole varietà di posizioni critiche emerse nel dibattito storico-educativo con i testi montessoriani stessi e testimonianze provenienti dagli ambienti più vicini alla "Dottoressa".

Mi limiterò, qui, a menzionare e citare alcuni testi della "Dottoressa" rilevanti per il lessico e le espressioni che contengono. Si tratta di testi estratti dagli archivi soltanto dopo decenni di oblio (Schwegman 1999; Leenders 2001), cronologicamente compresi nella prima metà del periodo fascista, quindi non direttamente connessi al clima delle leggi razziali, ma ugualmente interessanti per comprendere la genesi di un atteggiamento diffuso in Italia anche al di là della cerchia di coloro che si identificavano totalmente con l'ideologia fascista.

Stupisce la piaggeria sottesa alla retorica montessoriana, in parte vezzo e difetto comune della prosa privata dell'epoca, ma comunque sintomo di una sudditanza psicologica e morale, oltre che politica; nel caso della Montessori, la fondazione a Roma della scuola statale di metodo è l'occasione in cui questa piaggeria diventa più evidente e stucchevole:

A Vostra Eccellenza, che ha saputo sempre comprendere tutti i più alti interessi della nazione, si deve l'instaurazione a Roma della scuola Montessori. Ho ragione di ritenere che il mio Paese, mercé l'illuminato governo dell'Eccellenza Vostra, potrà adottare in larga misura il mio metodo, che ha il fondamento nella intelligenza italiana e che nella più gran parte del mondo è ormai seguito con riconoscimento del suo carattere prettamente italiano (Leenders 2001, 245-246).

Il "razzismo" sorge, in fondo, in Italia, sul coacervo di aspirazioni alla restaurazione dell'antico Impero romano, residui degli ideali risorgimentali, ansia di distinzione dalle altre nazioni; il punto di riferimento, in tutte le direzioni, si pretende che sia

Mussolini stesso, e Maria Montessori si adegua a questa prospettiva, addirittura vagheggiando un sostegno scientifico alla concezione fascista della razza italiana:

Mentre il Duce anima la buona razza italiana al rispetto della famiglia riccamente feconda, è bene che sorga il ramo scientifico illuminante i genitori e le persone in genere sul modo di ricevere i nuovi nati, affinché sia raggiunta la possibilità nostra di aver un popolo di personalità equilibrate (Leenders 2001, 246).

Cosa intendesse Maria Montessori, aggettivando come “buona” quella che chiamava la “razza italiana” è un mistero che non si chiarirà mai del tutto. Specialmente se si considera che, nello stesso testo, il proseguimento di un discorso in cui la figura del “Duce” assume connotati provvidenziali e addirittura il tipico riferimento montessoriano all’infanzia come futuro dell’umanità è piegato al fine di una *captatio benevolentiae* di pessimo gusto:

Io ho ancora pochi anni d’energia fattiva, e sola la sua protezione, che allontani gli ostacoli e dia difesa a quest’opera grande, può far sì che le mie energie rimaste riescano a coprire il disegno che certo la provvidenza di Dio ha tracciato per aiutare gli uomini nei bambini di tutto il mondo; e l’ha posta Eccellenza dinanzi a Lui, perché abbia il centro irradiante della sua razza, di cui Lui è il Salvatore (Leenders 2001, 246).

La concezione religiosa della persona di Mussolini, un po’ “messia” e un po’ “pio Enea” è il motivo conduttore di un testo in cui la parola “razza” (s’è visto) compare esplicitamente ad indicare una visione provvidenzialistica del popolo italiano, investito dello stesso destino degli antichi Romani, che ormai preludeva agli impegni bellici e imperialistici degli anni Trenta; Montessori aggiungeva, mostrando di subire il fascino dei propositi mussoliniani: «Possa Dio coronare la missione prodigiosa che ha dato a Vostra Eccellenza verso l’Italia e forse verso il mondo intero, in quest’epoca di tenebre che Ella aiuta a traversare, sostenendo e illuminando tutti noi» (Leenders 2001, 246).

Da qui alle politiche “demografiche” e alle leggi razziali il passo sarebbe stato molto breve e l’adesione di una figura come Maria Montessori a questa retorica è segno di quel consenso (cfr. Maiocchi 1999 e 2004; Israel & Nastasi 1998), che si coagulò attorno al regime e che permise ad esso di adottare i provvedimenti più tragici della sua storia. In Maria Montessori, l’adesione al fascismo, anche ben dopo il delitto Matteotti e le leggi liberticide, è sorretto dal fine di vedere il proprio metodo adottato come il metodo “italiano” per eccellenza; ed a questo fine, Maria Montessori era disposta a cogliere, anche dove non c’erano, affinità e convergenze con la politica scolastica del regime:

Il metodo Montessori asseconda le disposizioni naturali, nel senso che le lascia manifestare al momento opportuno, anzitutto per conoscerle, poi per svilupparle, avviandole ad un fine utile alla società. [...] Ma questo principio di benintesa e necessaria libertà, in un primo tempo dell’educazione del fanciullo, è quello che informa e presiede tutta la nuova concezione della scuola elementare italiana, riformata dalla legge Gentile, che tanto consenso di spiriti, tanta efficacia di risultati riscuote dovunque (Leenders 2001, 247).

A partire dalle ricerche di Giacomo Cives si sa che il rapporto di Maria Montessori con la cultura idealistica, con Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice e i loro

successori nella gestione della politica scolastica fascista, fu pieno di contraddizioni e incomprensioni. Stupisce cogliere la disponibilità di Maria Montessori a piegare aspetti qualificanti del suo metodo e della sua pedagogia alle finalità del regime:

La particolare caratteristica del metodo Montessori è l'impiego dell'attività che ogni bambino manifesta e vuole esercitare [perseguendo] una finalità di convivenza civile di operosità produttiva di consapevolezza del valore e della potenza di nostra gente onde si genera non un amore per la nostra patria platonicamente e per obbedienza proclamato ma un vero e proprio *orgoglio* e quindi una passionalità di sentirsi italiano. E che altro, se non questo, vuole il fascismo? La disciplina che esso richiede e che tutti accettiamo con gioia sentendoci parte di un tutto sublime che si impersona in un Capo che tutto comprende presuppone questa consapevolezza [...] (Leenders 2001, 247-248).

Tra nazionalismo e razzismo si instaura un circolo vizioso che contagia anche Maria Montessori, pronta a giustificare la proposta della propria pedagogia e della propria visione dell'infanzia nella prospettiva dell'ideologia fascista: «Il mio metodo prepara caratteri forti, spiriti equilibrati, intelligenze sveglie [...] e perciò un popolo così preparato è quello che saprà fare la patria più elevata dominatrice» (Leenders 2001, 249).

Il nazionalismo si sviluppa, anche nella mentalità montessoriana, nella direzione di un progetto non solo di affermazione, ma di esplicito "dominio", in cui compaiono istanze biologistiche miste a residui tendenziosamente reinterpretati della cultura risorgimentale:

In questo senso il mio metodo è degno di collaborare al fascismo; esso realizza la possibilità di edificare grandi energie spirituali, è una vera igiene psichica, e applicato alla razza nostra può anche valorizzare le sue splendide forze che, ne sono certa, superano quelle medie delle altre razze (Leenders 2001, 250).

I testi che Leenders ha messo a disposizione degli studiosi, superando anche le diffidenze e le resistenze dei seguaci montessoriani, richiedono, a mio avviso, un riscontro in quelle che sono le loro radici profonde. Maria Montessori incontra il fascismo e si esprime nella maniera che abbiamo visto in un periodo particolare della sua storia personale, nel quale, peraltro, svolgendo un'intensa attività anche in altri Paesi occidentali profondamente democratici, afferma la sua pedagogia e il suo metodo con tutt'altro spirito e formulazioni assolutamente diverse, che caratterizzeranno la ricezione del montessorismo nei Paesi anglosassoni e nord-europei.

L'idea di "razza" nella scuola antropologica romana

Se la ricerca archivistica e l'analisi dei testi permette di rilevare come, in un periodo ben definito dell'attività di Maria Montessori in Italia, una sorta di terminologia "razzista" faccia capolino anche nei suoi scritti "privati", ciò è segno, a mio avviso, non soltanto dell'ambiguità presente nei rapporti tra Montessori e il fascismo, ma della saldatura con una concezione pseudoscientifica della "razza", diffusa in molti Paesi europei fin dalla fine dell'Ottocento, le cui ambivalenze avrebbero contribuito

a preparare il terreno al razzismo, specialmente nei confronti degli ebrei, coltivato dai regimi totalitari a partire dagli anni Trenta. L'avvento del totalitarismo offre il terreno per la diffusione di un razzismo politicamente funzionale ai disegni di regime, ma, almeno in Italia, ciò è possibile, perché esiste, già da prima della presa del potere del fascismo (cfr. E. Gentile 1975; Turi 1980), una cultura politicamente “neutra” che riconosce e ammette un concetto di “razza”, di “superiorità” ed “inferiorità”, comunemente ammesso, anche se non unanimemente definito (come dimostrano anche dibattiti recenti – cfr. Cassata 2015; Isnenghi 1979).

Se questa ipotesi è valida, occorre risalire, nel caso di Maria Montessori, alla sua formazione antropologica negli anni, per lei fondamentali, degli studi di medicina. L'antropologia fu, com'è ben noto, una delle discipline scientifiche più coltivate nel panorama della cultura positivista di fine Ottocento e vantò alcuni tra i suoi principali esponenti proprio in Italia; Cesare Lombroso fu, forse, il più noto anche al di fuori della cerchia dei ricercatori, le sue opere furono pubblicate in grandi tirature, ristampate più volte e circolarono anche all'estero. Ma oltre a Lombroso, che ebbe il merito di sollecitare con le sue indagini una considerazione più problematica del disagio mentale e di fenomeni sociali come, soprattutto, il crimine, vi furono in Italia anche altri studiosi che riscossero ampia considerazione a livello internazionale. Tra loro spicca il nome di quello che si può considerare come il capofila della ricerca antropologica all'Università di Roma, Giuseppe Sergi, meno noto e, si può dire, anche meno ricordato e studiato del suo contemporaneo Lombroso, ma non per questo meno ricco di lati interessanti e meritevole, invece, di una più attenta considerazione storica.

Certamente, il vasto campo delle ricerche antropologiche condotte in Italia e in Europa tra fine Ottocento e primi del Novecento appartiene alla storia delle scienze naturali, della medicina e della psicologia, più che a quella dell'educazione e della pedagogia. Ed effettivamente sono stati gli studiosi della storia di quelle discipline a sviluppare gli studi più approfonditi sulle figure qui menzionate e su quelle che saranno oggetto dei saggi contenuti in questo volume. Tuttavia, l'opera di Sergi e degli altri esponenti di primo piano dell'antropologia romana (Bonfigli, Montesano, De Sanctis, e la stessa Maria Montessori che ebbe legami profondi con questo gruppo di studiosi soprattutto negli anni della sua formazione universitaria e in quelli delle sue prime ricerche e iniziativa in campo educativo) riveste un rilievo non secondario anche nello specifico campo dell'educazione e della pedagogia. Anzi, la stessa direzione prevalente della loro indagine scientifica, vale a dire lo studio delle cosiddette “degenerazioni della razza”, sia sul piano fisico sia sul piano psichico, aveva in sé una serie di conseguenze di carattere direttamente e decisamente pedagogico.

In particolare, fin dagli anni Ottanta dell'Ottocento, gli antropologi romani, in questo distinguendosi anche dagli altri antropologi loro contemporanei, indicarono con chiarezza e, anzi, sottolinearono l'importanza di quelli che chiamavano i “fattori sociali della follia”, riconoscendo che di fronte a queste problematiche, allora considerate, non senza un certo allarmismo, il rimedio poteva venire più dalla prevenzione che dal trattamento clinico.

Sulla base di questa convinzione, determinata dallo stesso lavoro scientifico di que-

sti studiosi e rafforzata dalle scelte d'orientamento politico compiute da alcuni di loro (Sergi, ad esempio, pur senza appartenere ad alcuno schieramento ideologico collaborerà più volte con circoli culturali d'area socialista; Bonfigli, che diverrà parlamentare, assumerà posizioni radicali; non mancheranno, peraltro, antropologi schierati con raggruppamenti di orientamento liberal-conservatore) la questione educativa emerse chiaramente all'attenzione degli antropologi che intervennero più volte sull'argomento, intrattenendo anche con pedagogisti d'orientamento affine (da Gabelli a De Dominicis) contatti e relazioni.

L'educazione era concepita da questo gruppo di studiosi come lo strumento della trasmissione culturale all'interno delle società evolute, intendendo, tuttavia, per "cultura" un concetto molto vasto che abbracciava non solamente i prodotti della cultura "alta" (la letteratura, le scienze, le arti, ecc.), oggetto di ciò che s'intendeva per istruzione e fine specifico della scuola, ma tutto l'insieme delle caratteristiche componenti del "carattere" individuale e collettivo, da quelle organiche a quelle psichiche (in effetti, nell'antropologia del tempo era forte il riferimento ad un supposto carattere tipico dei vari popoli a partire da una base "organica"). Nella nozione di carattere era inclusa dagli antropologi anche la "sanità" mentale, l'assenza di forme patologiche, di disturbi della personalità e del comportamento, secondo una concezione psichiatrica che non distingueva ancora sufficientemente il campo della psicopatologia da quello delle varie forme di disagio sociale e di devianza.

Ciò che, in questa concezione dell'uomo, dal punto di vista naturalistico, e dell'educazione emergeva con risalto era la questione del rapporto tra i fattori ereditari e quelli ambientali in gioco nello sviluppo psichico dell'individuo, all'epoca certamente innovativo, ma intessuto di "scientifiche" incursioni di carattere socio- ed etno-logico (Lombardo & Foschi 1997). Di qui il riconoscimento dell'esigenza di concentrare l'attenzione sull'educazione e sulla scuola come fattori di crescita sociale in un momento storico in cui l'Italia viveva il travaglio di uno sviluppo che già stava determinando trasformazioni profonde nel tessuto sociale e diseguaglianze accentuate (per esempio, quelle tra Nord e Sud) e insieme cominciava a prendere coscienza dell'ampiezza della questione sociale) e dei rischi che il loro persistere avrebbe comportato per la stessa pacifica convivenza tra le classi.

Pur con molte contraddizioni legate all'estrazione borghese degli stessi studiosi, portati a sollecitare misure di riforma sociale sia per esigenze di giustizia e di progresso sia per evitare l'allargarsi dei conflitti di classe, si può certamente affermare che l'opera degli antropologi romani, nel corso dell'età giolittiana in particolare, svolse un ruolo notevole nell'orientare almeno una parte dell'opinione pubblica verso istanze di cambiamento che vedevano nella scuola un luogo cruciale per il progresso dell'intera nazione ed anche per la costruzione di una società migliore.

Temi, questi, presenti soprattutto nell'opera di Giuseppe Sergi, più degli altri antropologi operanti a Roma interessato alle questioni socio-politiche e più degli altri presente, nel lungo arco della sua attività scientifica (che va dal 1870 circa addirittura fino alle soglie degli anni Trenta del Novecento), nei dibattiti intorno alle questioni sociali più rilevanti del suo tempo. Sergi propose a più riprese vedute significativamente

aperte alle nuove istanze provenienti, ad esempio, oltre che dal movimento socialista, da quello femminista e, negli anni Dieci, dal movimento pacifista, dei quali riprese nei suoi scritti idee di riforma sociale, intese come espressione della tendenza dell'umanità al superamento dei propri limiti naturali e “animaleschi”, una via per evitare la “degenerazione” sempre possibile in un essere fragile come l'uomo (Tedesco 2012).

Per Sergi, occorre uno sviluppo ulteriore dell'umanità, che dalla barbarie primitiva si era innalzata ai più alti vertici della cultura e dello spirito, mantenendo tuttavia contraddizioni sociali che, impedendo un accesso generalizzato, di tutti gli uomini, ai prodotti dello spirito umano e a livelli adeguati di soddisfacimento dei bisogni fondamentali, minavano il progresso ulteriore della specie umana e, forse, la sua stessa sopravvivenza e integrità biologica e sociale.

Questi e altri temi sono stati già presi in considerazione da Giacomo Cives in alcuni tra i suoi scritti dedicati a Maria Montessori (cfr. in particolare Cives 2001); Cives evidenzia nel suo volume, infatti, che l'opera degli antropologi romani trova un riferimento ed un significato pedagogici nell'ispirazione, se così si può dire, che ne trasse Maria Montessori per lo sviluppo del suo metodo e, prima ancora, per gli accenti di rinnovamento sociale e educativo che ebbe la sua attività fin dagli esordi dopo la laurea in medicina.

Maria Montessori insegnò antropologia e igiene, in varie istituzioni superiori romane: la facoltà di medicina stessa, la scuola magistrale ortofrenica, l'istituto superiore femminile di magistero. Come riconobbe pubblicamente, fu proprio Sergi ad indirizzarla all'approfondimento delle tematiche educative a partire dal sapere antropologico, che lei stessa, d'altra parte, sentì il bisogno di orientare in chiave “pedagogica”: di qui la proposta originale da parte della Montessori di un'antropologia “pedagogica”, alla quale intitolò l'opera principale dei suoi primi anni. Seguendo anche in questo caso un filone di riflessioni compiute dal suo maestro, la Montessori faceva dipendere dallo sviluppo di questa nuova antropologia pedagogica la possibilità di fondare su basi scientifiche la pedagogia stessa. E il manuale di “antropologia pedagogica” assume effettivamente connotati di continuità, a prescindere dalle numerose ed ampie parti “datate”, piene di misurazioni anatomiche e fisiologiche care agli antropologi del tempo (Montessori 1903).

L'idea di “razza” in alcuni scritti degli antropologi romani sulla scuola e l'educazione

Sergi intervenne con frequenza sulle questioni educative, scrivendo, tra l'altro, un libro di mole interamente dedicato a questi problemi. Non elaborò una concezione sistematica, limitandosi piuttosto ad una critica dell'esistente sulla base del suo sapere scientifico. Tuttavia, il suo interesse pedagogico si inseriva organicamente, come s'è già detto, nella sua sincera passione per la questione sociale. D'interesse, dal punto di vista della storia delle idee pedagogiche, è il suo schietto evolucionismo darwinistico, che professò tenacemente fino alla morte negli anni Trenta, quando la

sua voce, per quanto prestigiosa, non esercitava più le stesse influenze significative in un panorama culturale dominato dal neoidealismo, in Italia, e dal vitalismo teleologico nel mondo delle scienze della natura. All'interno di questa visione evoluzionistica, che permarrà costantemente come punto di riferimento teorico di tutti gli antropologi, Sergi maturò l'idea di un'educazione conforme allo sviluppo naturale del bambino e di una pedagogia scientifica basata sull'osservazione non preconcepita, né schematica del bambino.

Uno degli esponenti di questa scuola fu, in gioventù, anche Sante De Sanctis (1862-1935), studioso che, per la rilevanza e l'originalità della sua lunga attività di scienziato, è considerato come uno dei fondatori della neuropsichiatria infantile; egli partecipò alle attività didattiche, oltre che scientifiche, promosse dallo stesso Sergi e animate dagli antropologi suoi allievi, in primo luogo la scuola magistrale ortofrenica, sviluppando personalmente attività di educazione dei bambini minorati fisici e psichici, sulla scia di un interesse comune a tutto il gruppo antropologico romano. Nelle lezioni di "psicologia pedagogica" rivolte agli studenti della scuola ortofrenica, tenute negli stessi anni in cui vi insegnò la stessa Montessori, professò convintamente e formulò il proprio evoluzionismo di stampo darwinistico.

Secondo Sergi, ogni concezione dell'educazione rischiava di risultare sterile, se non avesse, da un lato, fatto tesoro della concezione evoluzionistica dell'uomo scoperta dalla scienza della seconda metà dell'Ottocento e, dall'altro, dell'esigenza di puntare non tanto alla conservazione, per quanto adeguata, dell'esistente nella formazione dell'essere umano, quanto alla crescita dell'uomo, al raggiungimento di un suo "dover essere" inteso non in senso spiritualistico, ma come superamento del limite inscritto nella natura dell'uomo per il perfezionamento della specie e dell'individuo, in un progresso potenzialmente indefinito.

[...] Finché non si sappia il modo di funzione della psiche, in tutte le manifestazioni individuali e sociali, non è possibile conoscere la via o il metodo o i mezzi, perché l'educazione possa riescire a migliorare l'uomo, non rendendolo eguale a quello che è, ma superiore, accelerando ed eccitando così l'evoluzione naturale che è più lenta, e che può essere ritardata od impedita da varie cause e circostanze.

Secondo il nostro parere, l'educazione deve eliminare tutti i germi nocivi nella razza umana, germi che per eredità sono vivi nell'animo umano, ma nelle condizioni normali, perché nei casi morbosi non sarebbe possibile, come dimostreremo a suo luogo; deve fare una selezione dei buoni ed utili, e coltivarli e farli crescere rigogliosamente. Così solo sarà possibile un miglioramento effettivo della razza umana, e che vada di pari passo coll'elevazione dell'ingegno. Finora questo compito è stato lasciato all'evoluzione ed alla selezione incosciente, donde il ritardo sotto un dato punto, un sincretismo di barbaro o di civile, che compone la psiche umana e che si riflette in tutte le azioni, specialmente nella comunanza sociale (Sergi 1893, 5-6).

Il problema dell'educazione doveva essere trattato, quale era effettivamente, come un'urgenza sociale, anche alla luce della preoccupazione diffusa circa lo sviluppo nell'Italia del tempo di "degenerazioni" e piaghe come la criminalità, l'alcoolismo, le malattie veneree.

[...] La pedagogia educatrice, quindi, sotto tale aspetto, ha un compito sociale, più vasto del compito dell'educazione individuale a cui finora fu diretta; essa deve servire alla direzione normale dei sentimenti e dell'attività umana su tutte le vie ove essa si volge e si spiega, e deve tentare di soffocare i germi del male che possono svilupparsi, render latenti le tendenze ereditarie perniciose all'esistenza individuale e collettiva, svolgere nel modo più facile e più ampio i buoni istinti, quelli, cioè, che servono al bene individuale e comune (Sergi 1892, 12-13).

Sergi intervenne a più riprese su questioni e temi di carattere pedagogico, auspicando la nascita di una pedagogia veramente scientifica insieme all'adeguamento della scuola come istituzione sociale ai bisogni dell'Italia contemporanea.

[...] nelle condizioni sociali presenti così varie e così complesse, nelle relazioni fra individui e ambienti, si manifesta, e largamente, un fenomeno patologico sociale che ha sommo interesse pel sociologo e pel legislatore, come è assai importante per l'antropologo, la degenerazione sotto ogni forma e carattere, la quale si svolge di pari passo alle attività sociali molteplici e diverse (Sergi 1892, 14-15).

La preoccupazione per il diffondersi delle degenerazioni psichiche e sociali doveva connettersi organicamente a quella per il miglioramento della scuola, individuando e raggiungendo una forte consapevolezza circa la connessione tra formazione individuale attraverso il rapporto tra individuo e ambiente (in cui la scuola, come società di transizione tra la vita familiare e la vita adulta, giocava un ruolo fondamentale) e sviluppo, sano o patologico di individui e gruppi interi.

Sergi fondava tutto il suo argomentare sopra una concezione della natura umana che, pur con qualche moralismo, apriva squarci sul carattere inconscio di molti fenomeni psichici, seguendo una linea di pensiero presente nella cultura positivista e indirettamente precorritrice di successivi sviluppi, come lo studio da parte di Freud dell'opera di un altro antropologo della scuola romana, Sante De Sanctis, dimostra (Freud 1909 – cfr. Cimino & Lombardo 2004).

È nel turbinio di forze dirette normalmente nell'ambiente sociale che si manifestano le influenze deleterie che guastano corpo e spirito di coloro che non resistono alla lotta manifesta o latente che avviene sempre fra gli elementi vitali individuali e le forze che li circondano, qualunque sia il carattere di tali forze e degli individui umani. I quali, costretti biologicamente, pena la morte, a vivere negli ambienti, fisico e sociale, sono sopraffatti dalle medesime forze, da cui dovrebbero trarre la loro energia vitale, se non sanno trarre vantaggio della stessa quantità delle loro energie per resistere e vincere coll'equilibrio; quindi, se non periscono, scadono o degenerano, e degenerano nella vitalità dei loro tessuti organici e nella funzionalità, della quale i più tristi effetti sociali appaiono nella delinquenza, nel vagabondaggio, nella mendicizia (Sergi 1892, 16-17).

Di qui la convinzione di Sergi sul valore incomparabile della scuola nella cosiddetta profilassi della degenerazione psichica e sociale, quasi un'ossessione degli “alienisti” dell'epoca, a condizione di un adeguamento efficace della scuola stessa rispetto a questa finalità, corrispondentemente ad una critica serrata della pedagogia passata e presente ed allo sforzo per un rinnovamento completo e profondo della pedagogia stessa.

La critica alla pedagogia del tempo assumeva in Sergi toni applicabili anche alla

pedagogia della nostra epoca; si trattava di un sapere ciarliero, approssimativo, presuntuoso, propagato da persone che presumevano di riuscire, attraverso di esso, ad esercitare un potere (in effetti, di questo si trattava) sulle menti degli altri uomini. Il rimedio stava nell'introduzione del sapere scientifico-naturalistico, con i suoi contenuti ed ancor più con i suoi metodi, nell'ambito della pedagogia. Conseguenza diretta di ciò era un ampliamento della prospettiva pedagogica, ferma tradizionalmente agli aspetti dello sviluppo culturale, per dirigere in senso univoco lo sviluppo intellettuale e morale dell'individuo.

Da ciò anche facilmente si può comprendere l'influenza che l'educazione potrà esercitare sul grave fatto delle degenerazioni nelle quali s'incorre, quando si pensi che, conosciuti i fattori del male, che sono insieme individuali e sociali, fisici e morali, e conosciuta la natura delle forze da dirigere, la correzione si presenta sotto una forma naturale, che non è altro se non la direzione sempre per le vie normali che conducono al fine comune nella società, e più agevole diventa il prevenire la caduta nel male, come un'igiene della condotta individuale e sociale.

E se si lamenta oggi comunemente la mancanza di carattere, non è che l'espressione d'un fatto che va legato ad un altro, alla degenerazione fisica, la mancanza di carattere essendo una degenerazione psichica. L'una e l'altra vanno pari passo, e vi contribuiscono molte cause, l'ambiente sociale tumultuoso e vario, la gran lotta per la vita nella concorrenza sociale divenuta enorme, i bisogni fittizi in questa varietà strabocchevole di movimento sociale, l'eredità morbosa, la deficienza nella nutrizione, i bisogni reali e primitivi non sempre soddisfatti, e altre cause ancora che fanno deviare dalla condotta normale per mancanza di quella direzione volontaria che costituisce il controllo delle azioni, e di quell'equilibrio delle forze sociali, da cui dipende ogni benefico effetto alla convivenza (Sergi 1892, 20-21).

Ecco, dunque, una delle principali proposte di Sergi: riformare profondamente la preparazione degli insegnanti, introducendo massicciamente nelle istituzioni preposte alla loro formazione le nuove scienze sperimentali, prima fra tutte la psicologia, e migliorando adeguatamente la condizione economica e sociale degli insegnanti stessi, allora così bassa da rendere ben poco attraente per individui dotati la carriera dell'insegnamento, soprattutto al livello elementare.

È, dunque, una suprema necessità, la riforma radicale della scuola elementare, riforma che deve cominciare dall'istruzione ed educazione del maestro, il quale dovrà ricevere una cultura più ampia e più elevata, più sperimentale riguardo a certi rami d'insegnamento, fra cui dovrà esservi la psicologia colle sue applicazioni e colle sue relazioni alla vita ordinaria. Non ho bisogno di aggiungere che la condizione economica dei primi e più utili lavoratori dell'educazione e dell'istruzione, dovrà essere meno disgraziata e meno infelice di quella che è presentemente; lavoro poco compensato, poco apprezzato, ma lavoro da cui dipende l'avvenire della razza umana (Sergi 1893, 205).

Dal canto suo, Sante De Sanctis rappresenta, in un certo senso, la fine di quella che si può definire la scuola antropologica romana; fu il maggiore rappresentante della "seconda generazione" di questa scuola; più giovane di Giuseppe Sergi, ne proseguì le ricerche, assumendo presto una ben distinta originalità, che lo portò ad acquisire notevoli riconoscimenti anche all'estero, maggiori forse di quelli tributati preceden-

temente allo stesso caposcuola. Dedicatosi allo studio dei fenomeni inconsci, le sue ricerche sui sogni ebbero larga fama, tanto da essere utilizzate e ricordate dallo stesso Freud nella sua opera fondamentale sull'argomento. Più tardi, a partire dagli anni Venti, realizzò un lavoro sistematico sulla neuropsichiatria infantile che oggi è ricordato come il vero e proprio punto di partenza, l'atto di nascita, di questa disciplina. D'altra parte, De Sanctis è ricordato oggi nella storia della psicologia anche per avere dato un forte contributo all'organizzazione degli studi psicologici nel nostro Paese, per essere stato tra i primi studiosi di alto livello italiani che riuscirono a radicare stabilmente la psicologia nel mondo accademico nazionale, peraltro restio in quegli anni ad accogliere questa disciplina al proprio interno e a riconoscerne la dignità di scienza autentica (De Sanctis 1929-30).

Se queste furono le indagini che maggiormente caratterizzarono l'opera scientifica ed il pensiero di De Sanctis, la sua rilevanza in ambito pedagogico è data da un altro lato dell'impegno scientifico ed umano di questo grande scienziato: l'attenzione non solo teorica e di ricerca verso l'universo degli “handicap” mentali; De Sanctis intuì, certamente sulla scia del pensiero e degli studi dei suoi grandi maestri, che la psicopatologia, in particolare l'insieme dei cosiddetti “ritardi” mentali, fosse di grande rilievo e aprisse grandi prospettive d'indagine per la comprensione di tutta la psiche umana. Mosso da questa convinzione, condusse una quantità enorme di lavoro osservativo che sfociò nella fondazione di “asili-scuola” per “ritardati” che, in collaborazione con le principali istituzioni pubbliche d'assistenza presenti a Roma, portarono avanti una vasta attività di formazione e di recupero con caratteristiche d'avanguardia che fu riconosciuta ed apprezzata in tutto il mondo e che continua tuttora attraverso la Fondazione intitolata alla memoria di questo scienziato.

De Sanctis ha in comune con la Montessori l'impegno, portato avanti per vari anni nell'insegnamento presso la Scuola Magistrale Ortofrenica di Roma. Istituzione sorta per formare il futuro corpo insegnante delle scuole per “deficienti”, ai primi del Novecento si trovavano a svolgere incarichi d'insegnamento in essa alcune tra le maggiori personalità del mondo scientifico e medico romano e italiano. La stessa Montessori vi insegnò e Sante De Sanctis ricoprì l'insegnamento di “psicologia pedagogica”, probabilmente uno dei primissimi ad essere impartito in Italia, anche se non a livello accademico vero e proprio.

È alle raccolte di dispense per gli studenti della Scuola Magistrale Ortofrenica romana che ci si può rifare per cogliere la novità del discorso pedagogico di Sante De Sanctis. Certamente non si può definire un prevalere dell'interesse pedagogico nell'opera complessiva di questo studioso, ma ad avviso di chi scrive le sue lezioni in quella Scuola contengono una prospettiva originale, caratterizzata in particolare dall'introduzione in Italia, e particolarmente nell'ambiente culturale e scolastico romano, di studi stranieri che allora appena cominciavano a circolare anche nel nostro Paese (De Sanctis 1913).

Buona parte delle lezioni di psicologia pedagogica svolte da De Sanctis e raccolte, occorre precisarlo, da un suo assistente, consisteva, infatti, nell'esposizione schematica del contenuto di una delle opere minori di William James, *Gli ideali della vita* (ti-

tolo dell'edizione italiana, apparsa all'inizio del '900 per i tipi del torinese Bocca, che aveva deciso di preporre al titolo originale *Discorsi ai maestri* (*Talks to Teachers*) il sottotitolo più esplicito rispetto ai contenuti e, probabilmente, accattivante per i lettori). L'opera conteneva le lezioni svolte da William James in vari corsi di aggiornamento per gli insegnanti statunitensi, avendo per oggetto le prospettive d'applicazione della psicologia scientifica al mondo dell'educazione e in particolare alla scuola. James, che in quegli anni aveva raggiunto i vertici della notorietà e del prestigio scientifico con i celeberrimi *Principles of Psychology*, vera e propria "summa" originale della "nuova" scienza da poco emancipatasi dalle vaghezze della filosofia, aveva dimostrato l'utilità dello studio "naturalistico" della mente umana e nei suoi corsi agli insegnanti aveva presentato sistematicamente le conseguenze delle principali acquisizioni psicologiche nell'ambito dell'insegnamento (De Sanctis 1929-30).

De Sanctis, in qualche modo staccandosi dalla tradizione di pensiero della stessa antropologia romana, mostrava anche da questo suo rifarsi alla lezione di James l'intenzione, già negli anni Dieci, di ampliare i punti di riferimento della sua indagine scientifica con l'assunzione della prospettiva funzionalistica inaugurata dallo stesso James, la cui opera psicologica aiutò fortemente gli psicologi europei, e tra questi anche quelli italiani, ad indirizzare la propria disciplina in senso autonomo e a sistemare organicamente il vasto panorama di ricerche condotte sul finire dell'Ottocento ancora in ambito medico e fisiologico.

Chiamato ad illustrare quello che si potrebbe definire a buon diritto come l'antesignano dell'insegnamento della psicologia dell'età evolutiva, De Sanctis proponeva ai suoi studenti un autore americano da poco tradotto in Italia, con un'operazione culturale chiaramente d'avanguardia. Questo può essere considerato come uno dei maggiori "meriti" pedagogici di De Sanctis, inserendosi peraltro non marginalmente in quel filone della cultura italiana dei primi decenni del Novecento aperto alla cultura straniera, non solo europea, ed anzi impegnato in un'incisiva, per quanto minoritaria, opera di ricezione del pensiero funzionalistico e pragmatistico, visto come un'alternativa alle secche del positivismo, che non cedeva tuttavia alle tentazioni spiritualistiche delle correnti antipositivistiche, collocandosi invece marcatamente sul terreno dell'indagine naturalistica.

Il "cuore" della proposta pedagogica di De Sanctis, tuttavia, è da cogliere nella sua definizione di un ambito intermedio, se così si può dire, tra psicologia e pedagogia, nel quale già a partire dagli anni Dieci l'antropologo romano individuava il terreno sia di nuove ricerche scientifiche sia di un nuovo modo di concepire e realizzare il lavoro educativo. Alla base di queste considerazioni c'era, e non poteva essere altrimenti, la sfiducia dello scienziato verso la pedagogia parolaia della tradizione filosofica, ma De Sanctis non rinunciava per questo, sulla scorta evidentemente degli indirizzi di ricerca ed applicativi in sperimentazione all'estero, a riconoscere un possibile spazio "pedagogico" di competenza di una nuova figura di "tecnico", descritto come portatore di un sapere insieme psicologico e, appunto, pedagogico.

Un'ulteriore intuizione era la vivace presentazione dell'adolescenza come età di passaggio, delicata e turbolenta.

Facciamoci un po' davvicino a considerare i fatti principali, principalissimi dell'adolescenza.

L'insieme fisico del fanciullo, coll'entrare nell'adolescenza, vien mano mano alterandosi, ed anche nel viso perde quel certo che di seducente, e assume una fisionomia che individua il tipo, la razza, o la famiglia cui appartiene. Ma le tante modificazioni somatiche sono meno importanti delle modificazioni psichiche (De Sanctis 1913, 72).

De Sanctis affermava con accenti quasi appassionati la corrispondenza tra sviluppo individuale e sviluppo sociale, individuando in questa corrispondenza una legge di progresso dal semplice al complesso, entro la quale leggere la storia passata, presente e futura dell'umanità intera.

Lo sviluppo dunque, anche per la gioventù, è una forma dell'evoluzione, una forma concreta, impersonata. L'umanità avvenire avrà uno sviluppo più complesso dell'umanità d'oggi; quello che oggi è di pochi si farà di molti, di tutti. Il lavoro d'oggi tende, anch'esso, come il lavoro del passato ad organizzarsi ed a rendersi ereditario. Se dovesse sorgere da noi una razza più perfetta, questa razza avrebbe uno sviluppo psichico più complesso del nostro. Quanto accade in noi, se persiste per lungo ordine di generazioni, diventa costante nella nostra organizzazione e nell'organizzazione de' nostri figli. È questa la base fisica del progresso, ed è per essa che possiamo, non sperare, ma esser certi dell'avvenire migliore della società nostra (De Sanctis 1913, 86).

Naturalmente, l'ipotesi della ricapitolazione ontofilogenetica, assunta in realtà come ben più che una semplice ipotesi, nonostante le controversie che suscitava anche negli stessi ambienti scientifico-naturalistici del tempo, era impiegata da De Sanctis anche per inquadrare un vasto orizzonte di fenomeni “psichici” più complessi, aprendo la strada ad una considerazione della condotta istintuale come origine e fonte della vita mentale degli organismi più evoluti e, particolarmente, dell'uomo, il più complesso in assoluto, ma accomunato ad una schiera di altri esseri viventi da una comune natura animale.

Da queste vedute discendevano, quindi, numerose e significative conseguenze per l'attività educativa, a tutti i livelli e nei suoi più svariati contesti, comportando la ricapitolazione ontofilogenetica un insieme assai articolato e problematico di possibilità d'intervento educativo e, prima ancora, di nuove acquisizioni nel campo della conoscenza dell'animo infantile.

E d'altra parte colla filogenia spiegasi il capriccio. Il capriccio non è un privilegio dell'uomo. Nell'umanità il capriccio è possibile per una quantità d'energia non ancora istradata, e i maggiori e più abbondanti capricci si trovano nelle razze umane più degradate. Più una civiltà è alta e meno s'hanno capricci (De Sanctis 1913, 63).

Nel contesto della scuola antropologica romana, dunque, il tema della razza è parte di un armamentario teorico solido, condiviso con le correnti principali della cultura scientifica dell'epoca, e si presta, nelle intenzioni dei suoi esponenti, all'applicazione del paradigma evolucionistico anche ai problemi sociali. L'intento è quello di riforme sociali benefiche per gli strati più bassi ed emarginati della società; ma le varie sfumature dell'evoluzionismo stesso legittimano con l'uso stesso della parola “razza” una

serie di “associazioni” d’idee che portano a slittamenti semantici decisivi per costruire, più tardi e in condizioni politico-sociali totalmente mutate, un consenso intellettuale attorno alla strumentalizzazione politica della parola e dell’idea di “razza”. Non è un caso che la stessa voce enciclopedica sopra riportata costituiva un’aggiunta, nel volume di aggiornamento, della voce principale sulla razza apparsa nell’edizione del 1935, asetticamente “scientifica” e ricca di riferimenti pluridisciplinari ai saperi allora correnti.

Il giudizio di Rita Kramer su Montessori e il fascismo

Il giudizio storiografico su Maria Montessori è passato attraverso almeno due fasi di messa a punto e di ripensamento critico. Subito dopo la sua morte, Maria Montessori fu oggetto di una sorta di “idealizzazione” alquanto restia a soffermarsi sulle “ombre” e sulle contraddizioni presenti nella sua opera; successivamente, fino ai tempi più recenti, le ricerche si sono concentrate soprattutto su quegli aspetti “imbarazzanti”; probabilmente, si può dire che sia tuttora valido il giudizio di R. Kramer sulle vicinanza “strumentali” di Maria Montessori allo stesso Mussolini, inquadrando l’adozione di una terminologia “razzista” nel montessorismo italiano dell’epoca come caso emblematico di un’atmosfera culturale diffusa nell’Italia fascista, segnata dalla debolezza e dall’incapacità/impossibilità di sottrarsi all’ideologia di regime anche da parte di chi non era convintamente fascista. Su questa debolezza e incapacità poterono diffondersi atteggiamenti razzisti sempre più marcati e gli stessi provvedimenti antiebraici (e non solo) delle leggi razziali.

Kramer dedica ampio spazio all’analisi del contesto complessivo in cui si venne a consolidare il legame simpatetico tra gli intellettuali italiani e il fascismo. A Maria Montessori sembrò come se il cambiamento di governo in Italia potesse significare la possibilità di una nuova vita per il movimento Montessori in Italia. Oggi è difficile capire come tanti intellettuali italiani avessero potuto credere nel genere di cambiamenti che speravano potesse avvenire grazie a un governo come quello di Mussolini, totalitario, estremamente nazionalistico e militarista, guidato da un uomo che poteva dire orgogliosamente che il suo partito aveva “seppellito il corpo putrido della libertà”; tuttavia, fin dall’inizio Mussolini fu in grado di portare gli intellettuali dalla sua parte, incluso Gentile, che cominciò ben presto a impegnarsi in una giustificazione filosofica del regime.

Maria Montessori aveva sempre sostenuto di essere “apolitica” e che la causa del bambino superasse ogni distinzione effimera di partito. Oggi quell’atteggiamento sembra incoerente (anche agli occhi della sua principale biografa – cfr. Kramer 1988, 327-329), ma dopo tanti dispiaceri e con un interesse reale alla politica così limitato, rispetto a quello per il movimento al quale si era dedicata interamente, secondo Kramer, trovò possibile “credere quello che voleva credere”, vale a dire di poter lavorare con il regime e, forse, anche di esercitare un’influenza positiva. Ciò che cercava era un laboratorio; ciò che avrebbe potuto realizzare in esso era, secondo lei, un miglioramento della società attraverso la crescita dei suoi bambini (Kramer 1988, 281).

Montessori aveva l'intenzione di sfruttare i vantaggi che solo il governo ufficiale avrebbe potuto renderle praticabili nella speranza di raggiungere i suoi fini, mentre Mussolini avrebbe potuto sfruttare due vantaggi che pensava la Montessori gli avrebbe portato in contraccambio: uno era l'enfasi sull'ordine, che egli vedeva come un aiuto per creare un gruppo docile di cittadini per lo Stato fascista; l'altro il prestigio internazionale che vedeva nel fatto che il nome della Montessori appoggiava quello Stato fascista da lui guidato (Kramer 1988, 302-303).

Solo nei primi anni Trenta la situazione cambiò. Il governo non voleva più lasciare che la Montessori determinasse da sola ciò che doveva accadere nelle scuole fornite dallo Stato. Mussolini aveva organizzato la gioventù italiana nei ranghi fascisti dei “Figli della Lupa”, stabilendo che avrebbero dovuto indossare le loro uniformi a scuola e impiegare il saluto fascista in classe. Eppure, la Montessori chiuse gli occhi. Cambiarono, quando vide limitato il suo raggio d'azione personale e, in poco tempo, i rapporti con Mussolini e il regime si deteriorarono al punto che le scuole Montessori cessarono di esistere in Italia “da un giorno con l'altro” (Kramer 1988, 326-327).

Secondo una testimone diretta di quegli anni, Margaret Homfray, Maria Montessori era “completamente apolitica”. Montessori era tornata in Italia su invito di Mussolini, perché l'Italia era la sua nazione; l'Italia era il luogo dei suoi sentimenti e delle sue origini. Nella misura in cui poteva pensare in questo modo, Maria Montessori sperava che la sua influenza fosse liberatoria per i bambini e per i genitori (Kramer 1988, 327-328).

Rita Kramer si chiede a lungo nel suo libro, le ragioni dello strano e ambiguo rapporto di Maria Montessori con il regime fascista e con Mussolini in particolare, sottolineando che, in fondo, rimase dalla sua parte anche dopo il 1931, l'anno del giuramento di fedeltà al fascismo imposto a tutti gli insegnanti; Montessori insistette sempre solo nell'essere l'arbitro, l'unica autorità, sulle cui idee il movimento delle scuole che portavano il nome Montessori doveva improntare le proprie pratiche. A qualsiasi governo che si intromettesse, volendole imporre come le cose dovessero andare nelle sue scuole (si trattasse dei radicali della Catalogna o dei fascisti in Italia), Montessori si sarebbe opposta, non necessariamente per motivi politici, ma per motivi pedagogici, educativi; e non necessariamente perché Maria non potesse vivere nel modo in cui intendevano guidare le loro nazioni, ma perché soltanto lei avrebbe dovuto determinare il modo di condurre le sue scuole.

Kramer ricorda anche la risposta data ad un giornalista, sul finire del 1930, in cui Montessori dichiarò di non dipendere da alcun partito politico esistente; e, infatti, pensò sempre di sé come rappresentante di un'idea che trascendeva la politica, forse perdendo di vista il fatto che un'idea può essere realizzata solo nel contesto di una specifica realtà. Dopo la seconda guerra mondiale, nel 1947 in India, divenuta ormai una celebrità mondiale, Montessori poté permettersi anche di sostenere esplicitamente, per ribadire la sua indipendenza da qualsiasi credo ed organizzazione ideologica e politica, di essere lei stessa una “montessoriana” (Kramer 1976, 355).

Il giudizio di Kramer è ancora oggi sostanzialmente valido, quando sostiene che Maria Montessori non si oppose al regime, fino a quando non cominciò a percepire inter-

ferenze nelle sue attività personali (Kramer 1988, 329-330). Kramer conclude il suo ampio studio, ancora oggi il più documentato sulla vita di Maria Montessori, ricordando che il valore della sua opera si misura dall'efficacia del metodo e dalla bellezza della sua visione dell'uomo e della formazione, quasi distinguendo il "messaggio" dalle debolezze umane di Montessori stessa e dalle chiusure mentali di molti suoi seguaci, messe in discussione anche da John J. McDermott nella sua importante introduzione alla seconda edizione della monografia di E.M. Standing, uno degli strumenti più efficaci della diffusione del montessorismo dopo la morte della fondatrice (Mc Dermott 1984).

Nel caso specifico del rapporto con il fascismo e dell'adozione di espressioni tipiche della cultura fascista, in particolare delle tendenze razziste insite in questa concezione totalitaria dello Stato e della società, è possibile, di conseguenza, considerare la posizione ambigua di Maria Montessori, con i suoi cedimenti e la propensione al compromesso, se non alla collaborazione, come uno degli aspetti negativi della sua vita e operosità, senza doverli negare o minimizzare, specchio di un consenso al regime che fu ampio anche tra gli intellettuali, nel caso di Maria Montessori fino al punto di ammettere l'adeguamento del suo metodo stesso alle finalità del regime, anche per quanto riguarda la retorica "preservazione" della purezza attraverso la "politica demografica" fascista.

Bibliografia

- Arendt, Hannah. 1951. *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Bauman, Zygmunt. 1989. *Modernity and the Holocaust*. Oxford: Basil Blackwell.
- Cassata, Francesco. 2006. *Molti, sani e forti. L'eugenetica in Italia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cassata, Francesco. 2015. *Eugenetica senza tabù*. Torino: Einaudi.
- Cives, Giacomo. 2001. *Maria Montessori, pedagogista complessa*. Pisa: ETS.
- Cimino Guido & Giovanni Pietro Lombardo. 2004. *Sante de Sanctis tra psicologia generale e psicologia applicata*. Milano: Franco Angeli.
- Cives, Giacomo, e Paola Trabalzini. 2017. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- De Felice, Renzo. 2004. *Autobiografia del fascismo - Antologia di testi fascisti 1919-1945*. Torino: Einaudi
- De Giorgi, Fulvio. ed. 2018. *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*. In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*. Brescia: Morcelliana.
- De Sanctis, Sante. 1929-1930. *Psicologia sperimentale*. Roma: Stock.
- De Sanctis, Sante. 1913. *Lezioni di psicologia pedagogica* compilate da Giuseppe Serra. Roma: Castellani.
- Freud, Sigmund. 1978. *Poscritto del 1909*. In *L'interpretazione dei sogni - Opere*. Torino: Boringhieri, vol. 3.
- Gayda, Virginio. 1938. *Razza*. In *Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti*. Vol. XXVIII. 910-911. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

- Gentile, Emilio. 1975. *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*. Roma-Bari: Laterza.
- Isnenghi, Mario. 1979. *Intellettuale militanti e intellettuali funzionari: appunti sulla cultura fascista*. Torino: Einaudi.
- Israel, Giorgio, e Pietro Nastasi. 1998. *Scienza e razza nell'Italia fascista*. Bologna: Il Mulino.
- Kramer, Rita. 1988. *Maria Montessori. A Biography*. 2nd ed. New York: Addison Wesley.
- Leenders, Hélène. 2001. *Der Fall Montessori. Die Geschichte einer reformpädagogischen Erziehungskonzeption im italienischen Faschismus*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lillard, Angeline S. 2005. *Montessori. The Science Behind the Genius*. Oxford: Oxford University Press.
- Lillard, Paula P. 1972. *Montessori. A Modern Approach*. New York: Schocken.
- Lombardo, Giovanni Pietro. ed. 2014. *Storia e “crisi” della psicologia scientifica in Italia*. Roma: LED.
- Lombardo, Giovanni Pietro, e Renato Foschi. 1997. *La psicologia italiana e il Novecento*. Milano: Angeli.
- Maiocchi, Roberto. 1999. *Scienza italiana e razzismo fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maiocchi, Roberto. 2004. *Gli scienziati del duce*. Roma: Carocci.
- Manacorda, Giuliano. 1974. *Letteratura e cultura del periodo fascista*. Milano: Principato.
- McDermott, John J. 1984. Introduction to *Maria Montessori. Her Life and Work*, di E. M. Standing. XI-XVI. New York: Plume.
- Montessori, Maria. 1903. *Antropologia pedagogica*. Milano: Vallardi.
- Schwegman, Marjan. 1999. *Maria Montessori 1870-1952. Kind ihrer Zeit, Frau von Welt*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Sergi, Giuseppe. 1892. *Educazione e istruzione. Pensieri*. Milano: Trevisini.
- Sergi, Giuseppe. 1893. *Per l'educazione del carattere*. Milano: Dumolard.
- Standing, E. Mortimer. 1984. *Maria Montessori. Her Life and Work*. 2nd ed. New York: Plume.
- Tedesco, Luca. 2012. *Giuseppe Sergi e “la morale fondata sulla scienza”. Degenerazione e perfezionamento razziale nel fondatore del Comitato Italiano per gli Studi di Eugenia*. Milano: Unicopli.
- Turi, Gabriele. 1980. *Il fascismo e il consenso degli intellettuali*. Bologna: Il Mulino.

