

Leggere e scrivere nella scuola dell'obbligo: un'avventura alla scoperta del mondo o un viaggio organizzato?

Luciana Bellatalla

Abstract - *This paper takes into account Italian schoolbooks for primary school in the period from Italian national unity in 1861 till nowadays. The question is: have schoolbooks and primers allowed pupils to become readers? Have they offered reading as a pleasant activity? The analysis does not reach a good outcome: in all the period examined, schoolbooks are written to reach the goal of a social grundyism and, therefore, to assure a social Conservatism. The conclusion is that politics, neglecting teachers training and thanks to these schoolbooks too, has deleted all school potential and actual resources and, then, a real ground to reach educational success.*

Abstract - *L'intervento passa in rassegna i libri di lettura nella scuola dell'obbligo italiana dal 1861 ad oggi quali strumenti per avviare, dopo l'acquisizione della strumentalità, al piacere del leggere. L'analisi dà esiti sconfortanti: più che avviare al piacere del leggere questi libri introducono i giovani ad un forte conformismo sociale, garanzia dell'ordine costituito. La scuola è l'artefice di questa degenerazione perché, di fatto, è la vittima designata di una politica che le impedisce di esprimersi come dovrebbe e di realizzare la sua funzione educativa.*

Luciana Bellatalla (Pisa, 1949) è Professore ordinario di Storia della Pedagogia e docente di Storia della scuola e dell'educazione all'Università degli Studi di Ferrara. È attualmente membro dei Consigli Direttivi della SPICAE (Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi), della SPES e del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa). Le sue principali linee di ricerca riguardano il pragmatismo americano, con particolare riguardo a John Dewey, la relazione tra epistemologia e storiografia pedagogica ed il tema della narritività. Fra le sue opere recenti: *Leggere l'educazione oltre il fenomeno* (Roma, 2009); *Scuola secondaria. Struttura e saperi* (Trento, 2010); *Leggere all'infinito* (in coll. con D. Bettini, Milano, 2010); *L'insegnante tra realtà ed utopia* (a cura di, Roma, 2011).

1. Alcune premesse

Prima di entrare direttamente nell'analisi dei testi per la scuola elementare e media, non posso esimermi da alcune premesse per chiarire criteri e prospettive con i quali ho condotto quest'analisi su libri che, in via di principio, dovrebbero aiutare i giovani lettori italiani a conquistare non solo, com'è ovvio, la strumentalità della lettura, ma anche il gusto ed il piacere del leggere.

La domanda a cui – come già il titolo dell'intervento anticipa – cercherò di dare risposta è se a scuola gli scolari possono fruire di strumenti di accompagnamento nel loro percorso di crescita capaci di farli passare, come direbbero i

francesi, dalla condizione di *lecteurs* a quella di *liseurs* o, per dirla in efficaci termini rodariani, di trasformarli da lettori *obbligati* in lettori *ostinati*. Le statistiche ci dicono – e, purtroppo, non da ora¹ – che gli italiani, oltre ad essere un popolo di santi, navigatori ed eroi, sono anche essenzialmente un popolo di non lettori, se non addirittura – e perfino ai piani alti della struttura sociale e dei livelli di scolarizzazione – di analfabeti di ritorno in generale o in aspetti particolari delle conoscenze. Certo, la condizione è condivisa nell’occidente opulento in cui gli investimenti sulla scuola pubblica e, in particolare, sulla cultura umanistica vanno sempre più impoverendosi a vantaggio di strutture private cosiddette di eccellenza e di ricerche in ambito tecnico-scientifico dalle forti ricadute pratiche e pragmatiche. E per gli USA (ma, dovrei dire, per l’intero mondo occidentale, che ormai da decenni si modella sugli *standards* statunitensi) chiamo a testimone Martha Nussbaum, che mi pare degna di fede².

Di qui le articolazioni della domanda da cui prendo le mosse. Per rispondere, infatti, è necessario chiedersi innanzitutto se e fino a qual punto la scuola è responsabile di questa disaffezione per il libro e, in secondo luogo, qualora queste responsabilità emergano, bisogna cercare di capire perché la scuola non ha avuto la forza o non è stata messa in condizione di rispondere pienamente a uno dei suoi principali compiti: alfabetizzare per dare ai futuri adulti efficaci strumenti intellettuali e critici al fine di continuare a crescere, senza interruzione, per tutta la vita.

Da qui la necessità di alcune premesse.

La prima è forse superflua, ma mi pare doverosa giacché mi rivolgo ad un pubblico di studiosi di un ambito disciplinare specifico, estraneo alla Scienza dell’educazione e alla sua storia. L’educazione che qui chiamo in causa e che ho evocato fino dalle prime battute di questo intervento, va, in via preliminare, definita: essa è da intendersi come un processo continuo, coincidente con l’intera vita, ed aperto di crescita e di miglioramento di soggetti e di gruppi sociali. Perciò, essa non può darsi come semplice momento di istruzione, nella misura in cui si pone come percorso e processo di metabolizzazione e di riel-

¹ Per il passato, rimando a S. Piccone Stella, A. Rossi, *La fatica di leggere*, Roma, Editori Riuniti, 1964 e a G. Barone, A. Petrucci, *Primo: non leggere: biblioteche di pubblica lettura in Italia dal 1861 ai nostri giorni*, Milano, Mazzotta, 1976. E del resto, nel marzo del 2013, *Il rapporto sulla promozione della lettura in Italia*, diffuso dal governo, lamentava, fin dalle prime pagine, che i dati rilevati per il 2012, sebbene di poco in termini percentuali superiori a quelli dell’anno precedente (peraltro, in notevole calo rispetto al 2010), vedono neppure la metà degli italiani dichiarare di aver letto almeno un libro in un anno, a fronte di dati più incoraggianti all’estero: il 61,4% in Spagna; il 70% in Francia, il 72% in USA e, infine, l’82% in Germania. E, poi, va detto chiaro che leggere un libro in un anno non è un successo, né in termini personali né per la valutazione positiva degli effetti dell’operato della scuola e degli strumenti culturali extrascolastici.

² Cfr. M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna il Mulino, 2013, ma anche, più in generale, Y. Citton, *Futura umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici*, tr. it., Palermo, Duepunti edizioni, 2012.

borazione dei dati dell'istruzione in un quadro di costruzione di identità personale, culturale e sociale, sostanziata di autonomia di giudizio, senso critico, atteggiamento antidogmatico, capacità di analisi, amore per il "bello" e, infine, gusto e curiosità per l'ignoto e il futuro.

La seconda premessa è ancora di carattere generale e riguarda la scuola. Come ho sostenuto a più riprese³, un sistema educativo e formativo (ossia preposto a educare i soggetti e, in seconda battuta, a formare competenze lavorative e di cittadinanza attiva), per quanto ampio e prolungato possa essere, non ha speranza di successo qualora la scuola, anzi la scuola pubblica, non sia il suo centro propulsore.

Anche nel caso della lettura, dunque, la fase "strumentale" è basilare, ma è basilare anche il modo di approccio al testo scritto o raccontato, che la scuola, per il tramite dell'insegnante mette in atto. Per questo motivo, il libro di lettura è lo strumento principe e la mediazione dell'insegnante è fondamentale. Chi scrive è una lettrice ostinata (da sempre) che non può non ricordare con piacere e con affettuosa gratitudine intellettuale, quella maestra che, in quinta elementare, ogni giorno faceva dono alle sue alunnette della lettura a voce alta dei *Promessi Sposi*. Era il 1960; Pennac non aveva ancora esposto le sue tesi sulla efficacia della lettura ad alta voce e Rodari non aveva ancora raggiunto capillarmente la vita delle scuole.

La terza premessa ci consente di avvicinarci al tema specifico del mio discorso. Come si lega la lettura all'educazione? Se il legame con la fase dell'istruzione è evidente, sia per gli aspetti strumentali sia per gli aspetti informativi, non è male spendere qualche parola sul rapporto lettura-educazione, non sempre colto in tutta la sua ampiezza. Il libro, infatti, non si legge solo per arricchire il lessico o imparare a scrivere con maggiore proprietà e ricchezza d'eloquio o un corredo di idee più attrezzato, come talora si sente dire con un luogo ormai comune. Da anni, con Giovanni Genovesi, mi sono impegnata ad argomentare come e quanto la dimensione narrativa dell'esistenza e, quindi, dell'esperienza (che il racconto scritto o orale rappresenta prima e meglio di altre forme narrative, quali il balletto o il melodramma o l'Oratorio) sia una dimensione imprescindibile del congegno concettuale dell'educazione. Vale a dire di quella costruzione teorica che l'educazione in atto, soprattutto nella scuola, rappresenta e, al tempo stesso, cerca di realizzare in maniera sufficientemente apprezzabile.

³ Cfr., ad esempio, L. Bellatalla, G. Genovesi, *Tempo libero e scuola: da Dewey al sistema formativo integrato in Italia* (in *Espai i temps d'oci a la Historia*, XI jornades d'estudis historics locals, Govern Balear, 1993, pp.105-125; L. Bellatalla, D. Ritrovato, *Per tutta la vita. Riflessioni introduttive all'educazione permanente*, Parma, "Ricerche pedagogiche", 1996; L. Bellatalla, M. Righetti, *Lifelong Education. Strategie e problemi dell'educazione permanente*, Parma, Ricerche pedagogiche, 1999; L. Bellatalla, *I luoghi dell'educazione*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, Angeli, 2006, pp. 25-40.

Questa stretta consustanzialità dipende dal fatto che la Parola è lo strumento o la forma principale⁴ dell'educazione in atto, anche quando ci si illude di poterla sostituire con l'esempio diretto o con altri linguaggi comunicativi, che, in un modo o in altro, alla Parola finiscono per rimandare necessariamente.

La Parola, articolandosi, strutturandosi e costruendo percorsi comunicativi ed espressivi complessi, non solo evoca e suggerisce esperienze e situazioni, ma addirittura crea e definisce mondi, che emergono da una sorta di caos immaginativo e giungono al livello del pensiero ordinato.

L'esistenza, dunque, è appannaggio solo di ciò di cui si può parlare: il campo dell'ignoto si penetra ogni volta che si riesce a predicare di esso o si "inventano" parole per dare a qualche sua parte senso e significato. Non a caso, i progressi scientifici (non diversamente dalle più ardite costruzioni artistiche) hanno imposto il passaggio dal latino alle lingue volgari e si sono articolati attraverso la comparsa di neologismi o di forme espressive anti-tradizionali.

La Parola, perciò, chiama, per così dire, dalla potenza all'atto e, come i racconti utopici mostrano con efficacia, dà potere all'immaginazione e consente di viaggiare nell'ignoto e nel futuro fino al punto di riuscire farlo in qualche modo esistere. Allo stesso modo, l'educazione non è e non può essere, alla luce della definizione da cui sono partita, un riepilogo di dati o una ricapitolazione dei modelli del passato. Secondo la lezione deweyana, essa deve configurarsi come una sfida alle abitudini cristallizzate e come via aperta verso il futuro. Sta in questo il valore educativo profondo della Parola e, quindi, delle storie a cui essa dà vita. Ma ciò chiama in causa, necessariamente, anche il ruolo della scuola, su cui ho già richiamato l'attenzione: interrogarsi sui libri di testo e sulla loro funzione nel preparare all'avventura narrativa della mente significa anche interrogarsi sulla qualità stessa della scuola. E, al fondo, significa chiedersi se una scuola degna di questo nome è davvero esistita.

2. Passano gli anni, restano i contenuti

Nel 1762, nel suo *Emilio*, Rousseau marchiò la lettura con una definizione icastica: essa, infatti, gli appare "il flagello dell'infanzia", perché gravata – il suo modello, pure letterariamente alto, sono le *Favole* di La Fontaine – da ipoteche moraleggianti inadatte alle capacità "naturali" delle giovani menti, costrette, a contatto con quei testi, a ripetere "a pappagallo" i giudizi degli adulti senza comprendere le loro stesse affermazioni.

Dopo oltre centocinquanta anni dalla definizione rousseauiana, nel 1925, la Commissione ministeriale preposta all'esame dei libri di lettura della scuola elementare, presieduta da Giuseppe Lombardo Radice, analizzò 459 testi editi

⁴ Su questo tema della Parola come "forma" dell'educazione, rimando al mio lavoro, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009 e, più in generale, al volume collaborativo a cura di G. Genovesi, *Arte e tecnica della parola*, Tirrenia (Pisa), del Cerro, 2007.

tra il 1880 ed il 1920. Benché la Commissione ne approvasse, sia pure a diversi livelli, più della metà, il presidente, che aveva collaborato con Gentile alla stesura della riforma scolastica e che, come idealista, difendeva la fantasia e la libera espressione dei bambini, sottolineò la qualità largamente scadente delle letture proposte ai bambini, perché viziate dalla retorica, da insopportabile sdolcinatezza e da una evidente discordanza tra la vita reale e i quadretti esemplari proposti. Aggiungiamo alle osservazioni di Lombardo Radice sui contenuti dei libri circolanti sui banchi delle scuole italiane del suo tempo, uno sguardo alla veste editoriale, poco attraente, rigorosamente in bianco e nero con un uso moderato delle illustrazioni (anch'esse prive di colore), alternate con disegni (sempre incolori) molto oleografici, e la conclusione appare scontata: nessuno di questi libri di lettura poteva davvero riuscire nell'intento di divertire e di svegliare la fantasia dei giovanissimi lettori.

Sull'onda della contestazione giovanile, negli anni Settanta, furono pubblicati vari saggi che, passando al vaglio la manualistica scolastica e, in particolare i libri di lettura, la trovarono, in effetti, dominata da rappresentazioni marcatamente ideologiche, dalla riproduzione di modelli e stili di vita stereotipati e fallaci, volti solo alla conformazione delle giovani menti ad un'esistenza stretta tra i dettami della Chiesa e proposte politiche conservatrici.

Dunque, in duecento anni e passa, non è cambiato nulla: la lettura a scuola è e resta una sorta di punizione più che un dono ed un'opportunità. Come vedremo, i modi di presentazione cambiano, si adeguano alla politica governativa, alla normativa ministeriale ed alle prescrizioni dei programmi, ma resta il fatto che i libri confezionati per la scuola continuano ad apparire, senza soluzione di continuità, più simili ad una medicina disgustosa che ad un prezioso "giocattolo" per la mente.

Ciò che preme è fare degli scolari dei futuri adulti senza sussulti e senza speranze, aggrappati a modelli di vita sicuri e tradizionali.

Il moralismo, la retorica, le sdolcinatezze ed il precoce adultismo la fanno da padrone in tutti i testi che dall'Unità d'Italia al 1925 vengono adottati nelle scuole italiane per insegnare a leggere e, al tempo stesso, per allietare il tempo libero di ragazzini e di famiglie senza un futuro scolastico oltre il livello elementare d'istruzione. Proprio come accade con i libri di lettura per il popolo.

Non a caso questi testi sembrano rispondere – nel passato come in tempi più vicini a noi – ad una sorta di implicito codice di redazione ed una serie ripetuta di "luoghi comuni". Gli autori sono per lo più maestri elementari o direttori di scuole elementari⁵; in genere, questi libri sono completamente loro opera origi-

⁵ È il caso, ad esempio, di Onorata Grossi Mercanti, una livornese vissuta dal 1853 al 1922, che è insegnante elementare e, quindi, direttrice della scuola Normale di Arezzo; di Piero Bianchi, che firma i suoi testi, accompagnando il suo nome con l'attributo "delle civiche scuole di Milano"; di Giulia Crescioli, direttrice delle scuole elementari di Palermo; di Giovanni Soli, vissuto dal 1864 al 1917, che operò tra Piemonte, Lombardia e Emilia, in particolare

nale e non una raccolta antologica di testi altrui, più o meno validi dal punto di vista letterario ed stilistico, come, invece accadrà nel secondo dopoguerra; in terzo luogo, dovendo includere poesie o riferimenti ad altre opere, questi autori finiscono per elaborare una specie di catalogo canonico, nel quale, accanto a inevitabili (per ovvi motivi di carità di Patria) atti d'omaggio a Carducci (“vate d’Italia a la stagion più bella”), a Pascoli (per lo più nelle sue parti “umili” e lamentevoli) e, in qualche caso più raro, a Leopardi (beninteso nelle parti descrittive e, per così dire, naturalistiche), c’è posto solo per autori di terza o quarta fila specializzati in lavori per l’infanzia⁶, mossi dagli stessi intenti moralistici degli estensori dei libri di lettura.

Quanto poi alla struttura del testo, anch’essa pare rispondere a precisi canoni, anche in questo caso ininterrottamente fino ai giorni nostri. Per lo più, i testi sono divisi in parti, che, in genere seguono la cadenza ed i ritmi dell’anno scolastico. Il testo si apre con un saluto ed un augurio agli scolari per la classe che sta cominciando e con l’invito a saper profittare della scuola e dei suoi insegnamenti e si chiude con il saluto e l’augurio per le vacanze che, ovviamente, non dovranno essere oziose, secondo un procedimento che non è mai tramontato, neppure in anni recenti. Se poi la classe è quella conclusiva, non manca qualche lacrima, condita con qualche riflessione sul maestro e sul futuro. Spesso – e questa è una caratteristica che tende a scomparire con il tempo, via via che il testo assume carattere antologico –, il libro è costruito come un romanzo: sono delineati i protagonisti, per lo più ragazzi dell’età dei lettori, la loro famiglia e i loro amici, a scuola e fuori; il libro racconta un anno di vita quotidiana dei protagonisti⁷.

I racconti “piacevoli” (parola, invero, un po’ azzardata) sono intercalati con pagine per lo più edificanti, con letture dedicate alla storia patria e, in particolare, al Risorgimento. In nessun testo manca il riferimento ai padri della patria: Cavour, Mazzini e Garibaldi, passando spesso per Pellico, i Carbonari ed altri artefici meno noti dell’unità, sono sempre presenti e presentati in un quadro di idilliaca concordia di fiducia nella monarchia; perfino Mazzini, di cui si tace,

nell’Appennino modenese, come maestro, come docente di Lettere e, infine, come direttore di scuole tecniche e, infine, di Lucia Maggia, più nota con lo pseudonimo di Hedda.

⁶ Questo elenco occuperebbe ben più del piccolo spazio di una nota informativa. Come le case editrici si vanno specializzando nella produzione per la scuola – cfr. TESEO, *Tipografi e editori scolastico-educativi dell’Ottocento*, diretto da G. Chiosso, Milano, Editrice Bibliografica, 2003 – così c’è un fiorente sottobosco di autori, spesso destinati alla perpetua oscurità, talora capaci di elevarsi al di sopra di una onesta mediocrità e talora, addirittura, capaci di costruirsi una posterità, ma comunque tutti legati al mondo della scuola e della cultura giovanile, come, ad esempio, Ugo Ghiron, Arpalice Cuman Pertile, Lina Schwarz e, soprattutto, Angiolo Silvio Novaro.

⁷ Esemplare, al riguardo, è il ciclo di letture di Erminia Zanetta, *Incontro alla luce*, che racconta la storia di Emilia Landi, la brava figliola di Luigi ed Anna, che, mentre frequenta la scuola accudisce i figli del padrone del padre, l’ingegner Negri. La vita delle famiglie si intreccia e se ne seguono le vicende, spesso tristi, ma talora anche serene, di un intero anno.

secondo un *topos* che arriverà fino al 1945, la fede repubblicana⁸. Né manca l'esaltazione dei grandi artisti o delle bellezze del Paese. Ovviamente, questi aspetti storico-geografici ed artistici sono maggiormente sottolineati via via che i ragazzini crescono, così come i testi per la scuola complementare mostrano caratteri più pragmatici ed informativi rispetto al moralismo dilagante negli altri testi. Infine, accanto al moralismo e ad un'educazione civica onnipresenti, si affianca il richiamo alla religione, alla preghiera ed al bisogno (forse sarebbe meglio dire la necessità) di affidarsi a Dio ed alla Chiesa, ovviamente cattolica, anche se con il passare degli anni, in età giolittiana, la religione tende a passare sullo sfondo ed a perdere il ruolo predominante negli anni di fine Ottocento⁹, per poi riaffermarsi prepotentemente non solo durante il ventennio fascista, ma in particolare nel secondo dopoguerra.

Inoltre, il libro di lettura, seguendo le indicazioni dei programmi e i consigli delle guide didattiche (a loro volta opera di docenti delle scuole normali o di direttori didattici o di maestri anziani e pieni di esperienza), presenta, ininterrottamente dal 1861 ad oggi, vari generi narrativi e vari registri espressivi: ci sono veri e propri racconti, lettere scritte per varie occasioni, poesie, sia pure in maniera moderata.

Nonostante la varietà di generi, i contenuti sono monotoni, ripetitivi e sempre tristi e deprimenti fino ad anni recenti. La vita quotidiana descritta oscilla, almeno fino ai testi posteriori al 1985, tra due poli: da un lato, l'ambiente borghese, benestante, ma sempre attento ai bisogni degli altri, pronto alla solidarietà, che si rivela essenzialmente carità, e mai sicuro della propria prosperità; dall'altro lato, l'ambiente del popolo lavoratore – diviso tra chi riesce a vivere grazie al lavoro e i miseri costretti a sopravvivere, ma sorretti da onestà, tenacia e voglia di fare. Tra i due mondi, di cui il primo è certamente non solo privilegiato, ma anche superiore in tutto, c'è comprensione, rispetto e dovuto osse-

⁸ Il testo più organico tra quelli più vecchi è certo *Aurora* di Piero Bianchi, in cui la struttura schematica è meglio realizzata. Infatti, i volumi sono strutturati tutti allo stesso modo. Si aprono con "prime pagine", composte da racconti esemplari, e si chiudono con "ultime pagine" di commiato per i ragazzi. Tra le prime e le ultime pagine, si dispongono, in quattro parti che simulano la scansione nell'anno scolastico secondo le quattro stagioni, alcune rubriche fisse, ossia ricorrenti in ogni parte, i cui titoli ne lasciano intravedere i contenuti. Sono: 1. Gioie e tristezze di bimbi; 2. Alla scuola; 3. Pagine gaie; 4. Eroismi oscuri; 5. Quadri, immagini, figure; 6. Le stagioni; 7. Piccole leggende; 8. Virtù e affetti.

⁹ Si prendano ad esempio due testi, quello di Giovanni Soli e quello di Erminia Zanetta: il primo, che si rivolge ai maschietti, ha un taglio di tipo self-helpista, che tende a valorizzare l'etica del lavoro a svantaggio del moralismo religioso. Anche la Zanetta sceglie un'impostazione in cui le scelte morali non dipendono dalla religione, ma da una sorta di impegno laico e civile sorretto dal lavoro e dalla solidarietà. Ma siamo ormai nella disincantata età giolittiana e la Zanetta, per di più, respira in famiglia un'aria progressista e socialista, essendo sorella della più nota Abigaille, esponente di spicco della battaglia emancipazionista, militante socialista (e più tardi comunista), perseguitata politica sia prima che durante il fascismo.

quio da parte dei lavoratori. Il quadro di fondo è quello di un operoso interclassismo, tanto più efficace quanto più ciascuno impara a stare al proprio posto, a fare con serenità e gioia il proprio lavoro e ad aiutare il padrone, senza il quale l'armonica costruzione sociale verrebbe meno. Così, se nel fanciullo ricco si tende a stigmatizzare l'orgoglio di classe, l'egoismo e la mancanza di carità, per lo scolaro figlio del popolo si raccomandano l'obbedienza, la voglia di lavorare, lo spirito di sacrificio, il rispetto verso la famiglia, gli anziani e i superiori.

La famiglia è descritta, anche in questo caso fino al 1985, come un'oasi di felice ristoro, anche quando è povera: c'è sempre una madre che accudisce la numerosa prole e il marito lavoratore; che spesso, se vedova o con il marito disoccupato, si arrangia con il cucito o le pulizie a domicilio; che sa nascondere le preoccupazioni, che è tenera, ma anche inflessibile con i figli perché prendano la via del bene. Il padre è sempre presente, affettuoso, pronto ad aiutare, anche se stanco per un lavoro alienante. L'umiltà, la laboriosità, la semplicità delle ragazze sono parallele alle virtù virili raccomandate, ossia spirito di sacrificio, amor di patria, rispetto verso le sorelle, le madri, le future spose.

Il linguaggio è piatto, fatto di luoghi comuni, retoricamente ben congegnato, ma incapace di accendere scintille: tutto è scritto e fatto per essere memorizzato, imparato e riprodotto fuori della scuola in maniera formale e pedante. Gli adulti di domani saranno esattamente come gli adulti che li hanno allevati: questa è la speranza di chi scrive questi libri e che riproduce un ordine sociale, non alieno dal progresso, che spesso è esaltato, ma fermamente convinto della necessità di conservare la separazione tra ruoli sociali e la distinzione in classi. Non solo, dunque, sul piano linguistico ci si muove tra retorica e formalismo, da un lato, e forma espressiva incolore, dall'altro¹⁰; non solo si fa spesso ricorso a proverbi e modi di dire tradizionali; ma, nei testi più antichi, non ci si cura troppo neppure di aspetti ortografici e grammaticali¹¹. Si viene così a creare una sorta di *grundism* italiano che, invece di prendere spunto da una brava signora – Mrs. Grundy, appunto –, convenzionale e pedante, assume a modello il galantuomo, ossia l'uomo qualunque, che risponde in pieno ai canoni correnti e pertanto appare degno di fede e rappresentante degli onesti.

Se questo quadro finisce per unire idealmente la produzione post-unitaria e dell'età giolittiana con la produzione del secondo dopoguerra, non possiamo non riconoscere che il periodo fascista, con la sua forte ipoteca ideologica,

¹⁰ Solo raramente il tono espressivo si alza con parole di registro più colto o con il riferimento a personaggi o situazioni importanti e nuove per gli scolari: in questi casi, in ossequio all'istruzione da dispensare, si ricorre a note esplicative. Per esempi di questo tipo rimando ai lavori di Piero Bianchi e di Orlando Borioli.

¹¹ Ecco qualche perla da *Serenità* di Lucia Maggia, un libro fortunato per la sua diffusione e per la sua durata. A parte una *Mater Lagrymarum* (titolo di una poesia di Sebastiano Satta), va notato che a p.95 si introduce "un pò [sic!?] di storia delle Casse di risparmio", mentre a p.199, comandando ad una scolaretta di tornare al suo banco, la maestra le dice: "Va pure a posto", con un'evidente confusione tra imperativo e indicativo.

peggiora una situazione già largamente compromessa sul piano dell'educazione e del ruolo della scuola. Se, infatti, il quadro di fondo resta invariato, con l'esaltazione delle famiglie, la distinzione tra uomo e donna nei compiti e nella rappresentazione sociale, la gerarchia tra classi e ruoli sociali, con l'entrata in vigore del Testo di Stato, nel 1931, all'ideologia borghese, dai tratti fortemente interclassisti e tutta sbilanciata su un moralismo in larga misura suffragato dalla religione cattolica, si sostituì una intenzionale politicizzazione dei testi, pensati per fare della scuola la cassa di risonanza del Regime. Che il fascismo ci sia riuscito è un altro discorso¹²; il fatto è che, spesso attraverso gli autori che nei decenni precedenti avevano scritto testi analoghi, come Ada Negri o Angelo Silvio Novaro, il fascismo cerca di trasformare il testo di lettura in un'opera di propaganda, esaltando la figura e le opere di Mussolini, sottolineando il legame tra Chiesa cattolica e Regime, ormai legati dal vincolo del Concordato, e sempre più enfatizzando eroismo, un patriottismo che sta scivolando in aperto nazionalismo, il significato moralmente salvifico della guerra e del sacrificio. Del resto, questo processo di crescente ideologizzazione è quanto esplicitamente o implicitamente raccomandano le commissioni ministeriali posteriori a quella coordinata da Giuseppe Lombardo Radice. I libri per la scuola elementare, in questo periodo, usano un linguaggio stucchevolmente retorico e spesso aulico, ma di fatto estraneo alla maggior parte dei figli del popolo e, perciò, solo veicolo di slogan da assorbire e ripetere acriticamente o si rifugiano nella presentazione di dati da imparare per raggiungere un buon livello di istruzione.

Questo fatto è una riprova dell'ipotesi validata nel volume citato *C'ero anch'io!* sulla presunta fascistizzazione della scuola che sfociò non in una bonifica delle menti, bensì in una degenerazione della scuola da luogo-principe dell'educazione a luogo votato solo all'istruzione degli alunni, priva, perciò, di quel valore aggiunto che la piena educazione pretende e garantisce.

Alla caduta del Fascismo ed alla fine della guerra, la storia dei libri di lettura riprende la strada antica. Se case editrici e maestri si misero solertemente all'opera e produssero in tempi brevi volumi più belli rispetto a quelli dei decenni precedenti, colorati e pieni di illustrazioni, i contenuti non subirono variazioni, se non di poco conto e al fondo irrilevanti. La similarità con i volumi di tardo Ottocento restò invariata fino ai tardi anni Ottanta, quando entrarono in vigore in nuovi programmi, legati anche all'abbandono della figura della maestra unica a vantaggio dell'insegnamento modulare o per *team* di insegnanti. Anzi questa similarità trovò una sua giustificazione ed una sua legittimazione nei Programmi Ermini del 1955 per la scuola elementare, basati, per un verso, su una adesione incondizionata ai principi del Cattolicesimo e, per l'altro, su una visione idealizzata e magica di un fanciullo, tutto fantasia.

Per di più, i libri del secondo dopoguerra sono spesso opera degli autori che

¹² Per questo argomento, che non posso qui affrontare, rimando al volume collaborativo, in cui tra l'altro affronto il tema delle guide didattiche del Ventennio, a cura di G. Genovesi, *C'ero anch'io!: a scuola nel Ventennio: ricordi e riflessioni*, Napoli, Liguori, 2010.

avevano collaborato con la stesura dei testi di Stato: un nome per tutti basterebbe, quello di Piero Bargellini, che non solo aveva collaborato al testo di Stato, ma compariva anche tra i firmatari del manifesto della razza.

Come ho già notato, la stessa struttura dei testi cambia poco. Se questi manuali non sono più opera dell'estensore, che, al contrario, li costruisce come un'antologia, in cui compaiono leggende popolari, pagine tratte da libri classici, pagine dal Vangelo e/o da racconti religiosi, storie più o meno didascaliche o parentetiche, i contenuti e gli orientamenti sono quelli del passato. Anzi, rispetto all'impronta (sia pure moderatamente) laica e socialisteggiante di alcuni libri di lettura dell'età giolittiana, in questi anni c'è un'evidente predilezione per i valori cristiani e "democristiani", come mette in luce la continua presenza di autori come Angiolo Silvio Novaro, Ugo Ghiron, Lina Schwarz, Milly Dandolo e la stessa Hedda. Il più gettonato, in questi anni, è Renzo Pezzani, cattolico, partito dall'adesione al credo mussoliniano e finito poi nella Resistenza militante, ex maestro elementare, dalla sensibilità gentile, ma, forse per le sue vicende personali¹³, incline a dipingere quadretti molto deprimenti di povertà, morti precoci, bambini lavoratori e famiglie "mutilate" di affetti.

Questi libri continuano a raccontare ai giovanissimi lettori la stessa realtà ir-reale di un tempo con famiglie serene in una operosa povertà, con la contrapposizione tra la povertà (accompagnata dall'innata generosità, devozione e bontà dei bisognosi) e la sfortuna dei ricchi (anch'essi piangono, in questi testi prima ancora che nelle *telenovelas*) e l'esaltazione retorica del lavoro contro l'ozio "padre di tutti i vizi", della carità e del risparmio. Il valore della Patria non è scevro da una persistenza di militarismo e di attenzione agli atti eroici, mentre l'orgoglio dell'italianità maschera un latente (e persistente) razzismo. E tutto questo, mentre la società italiana sta rapidamente cambiando. La scuola è ferma ad un mondo che non c'è più, rurale, artigianale o di proto-industrialismo piuttosto che una società pronta ad allinearsi con gli stati occidentali industrializzati. Non solo: continua anche a presentarsi come luogo della ripetizione, dell'apprendimento fine a se stesso, del primato della strumentalità sull'esercizio del senso critico e dell'autonomia del giudizio.

Ciò che cambia davvero è il linguaggio, che oscilla tra la semplicità del quotidiano ed un tono semi-aulico che pare discendere dalla retorica fascista più che da un'impostazione culturale rinnovata. Cambia inoltre l'approccio degli estensori agli studenti ed ai maestri che del libro si serviranno: ad una generica dedica ai lettori con l'invito a leggere ed a riflettere¹⁴ si vanno

¹³ Per queste rimando alla voce "Renzo Pezzani" di M. D'Ascenzo, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione*, Milano, Editrice Bibliografica, 2014, Vol. II, p.329-330.

¹⁴ In uno solo dei libri che ho avuto modo di consultare per il periodo tra Ottocento e Novecento ho trovato delle indicazioni di letture extrascolastiche, dettate da preoccupazioni di tipo culturale, ma anche formative: è il volume di Erminia Zanetta, che si chiude con un elenco di

sostituendo chiare indicazioni didattiche. In accordo con i programmi del 1955, che sono indicativi e non prescrittivi, queste letture si propongono non solo come occasioni di apprendimento strumentale, ma, formalmente, anche come modi per incentivare l'osservazione, lo spirito di analisi e la capacità compositiva dei giovani lettori. Di fatto, a fronte di testi spesso stereotipi, si aggiungono domande banali e poco sollecitanti per i bambini, così liquidando, in maniera molto semplicistica, la pratica didattica dell'incentivo alla libera espressione¹⁵.

Come già i volumi del passato anche questi organizzano percorsi prefissati e definiscono modelli linguistici e comportamentali, rivelandosi veicoli poco attendibili e poco efficaci del piacere di leggere e di creare ludicamente storie.

Si può sperare che le cose mutino con il mutare dei programmi ministeriali e grazie alle suggestioni del mondo fuori della scuola, con i suoi linguaggi, i suoi ritmi e le sue esigenze. Se il mondo extrascolastico davvero muta e in tempi abbastanza brevi, il rapporto tra lettura ed alunno, in situazione scolastica, cambia orientamenti e contenuti, ma non esiti. Insomma, anche i nuovi testi non sono adeguati a trasformare il percorso di lettura scolastico in una avventura nei boschi narrativi, tanto per usare la felice metafora di Eco, desiderabile anche in assenza di un compito scolastico.

Questo, perché i libri scolastici posteriori ai programmi del 1985 recepiscono la visione nuova di un "bambino della ragione" di contro al bambino-mago della tradizione pedagogica idealistico-cattolica, ma la interpretano come quella di un bambino precocemente adultizzato sotto il profilo culturale: apprendere le discipline *iuxta propria principia* non vuol dire chiudersi nella prigione del disciplinarismo, ma anzi aprire finestre tra le materie, coglierne nessi e imparare a problematizzare ogni contesto di apprendimento. Al contrario i libri di lettura delle scuole elementari si trasformano nel giro di poco tempo in antologie simili a quelle delle scuole medie. Scompaiono le tracce dell'enfasi retorica, non si fa appello più a sentimenti di rassegnazione né si descrivono famiglie e mondo del lavoro in maniere stucchevolmente idilliache, né si relega più la donna davanti ai fornelli da cucina. Anche qualche pistolotto morale, che non manca, assume però toni leggeri e benevoli. Soprattutto, scompaiono gli autori più gettonati del passato, mentre entrano Munari, Piumini, Rodari e perfino Tagore e Rilke. Si privilegia un registro linguistico agile, snello, senza

libri consigliati, che vanno da *Dei doveri dell'uomo* di Mazzini alle *Confessioni di un ottuagenario* di Nievo, da *Vita militare* di De Amicis (non *Cuore!*) a *Margherita Pusterla* di Cantù, da *Ivanhoe* di Scott al *Belpaese* di Stoppani. A questi romanzi ella aggiunge anche un elenco di poesie per "esercizio della memoria".

¹⁵ Il Vaccari intende in questo modo spronare al comporre: a p.44 è raffigurato, in maniera assai oleografica, un presepe con la seguente didascalia, dal tono ideologico "Un presepe in ogni casa: lo prepari anche tu?". E ancora a p. 48, accanto alla figura di una vetrina di balocchi, si legge: "Quanti balocchi per tutti i bambini! Quali preferisci tu?". Va bene che siamo solo in seconda elementare, ma le domande risultano davvero troppo povere per stimolare pensieri e parole.

troppe figure retoriche; si presentano situazioni ironiche e divertenti. Si segue, cioè, l'idea che si legge per divertirsi e che divertendosi si può anche imparare e crescere. Però, bisogna anche imparare la lingua con le sue strutture e allora spesso, soprattutto dalla terza classe in poi, la tentazione dei questionari, delle schede e degli studi grammatico-lessicali prende il sopravvento. I libri delle scuole elementari, come spesso le Antologie delle scuole medie – sempre più articolate in diversi volumi dedicati ai vari generi letterari - e i libri di amena lettura a corredo delle letture programmaticamente dovute, diventano eserciziari e, quindi, assumono in maniera crescente la connotazione di libri di testo non troppo diversi dai sussidiari o dal manuale di Storia e Geografia, utili per imparare dati e notizie o metodi di lavoro, ma non per giocare con le parole o i concetti. E ciò a dispetto della veste tipografica sempre più accattivante, dei colori sgargianti, delle illustrazioni piacevoli e del valore dei testi scelti. Un equilibrio tra il necessario apprendimento – strumento per ogni libera ed efficace futura – e il momento della ricreazione di storie e situazioni non si è ancora trovato.

3. Conclusioni

Sembra proprio che la scuola italiana, in oltre centocinquanta anni di esistenza, non abbia voluto e non voglia gettare le basi per una esistenza adulta da lettore ostinato. Perché?

Credo che si possa applicare al pianeta “libro di lettura scolastico” lo stesso giudizio che si è dato per i galatei dall'inizio dell'Ottocento al secondo dopoguerra: essi sono stati strumenti di ingegneria sociale¹⁶, hanno cioè contribuito a formare e conformare ad un determinato modello sociale e valoriale non solo la borghesia egemone (come hanno fatto i galatei), ma soprattutto i figli del popolo, prima, e il cittadino lavoratore, dopo. In ogni caso, il lettore ostinato, l'affabulatore, innamorato di storie e parole, non si è formato sui libri di testo più diffusi e ha contratto, se lo ha contratto, il suo “vizio” accidentalmente.

Per rispondere alla domanda che dà il titolo a questo intervento, l'analisi dei libri di lettura della scuola dell'obbligo italiana mette in luce come, quanto e quanto a lungo gli scolari siano stati presi per mano e condotti su tratturi sicuri, senza possibilità di deviazioni, di fughe o di scelta di strade alternative. In questi libri non c'è posto per l'invenzione, per la meraviglia o per la scoperta; nulla turba (ed il perturbante è un elemento fondamentale per il viaggio narrativo e, quindi, per la crescita e l'educazione) e nulla agita. Tutto è serio e nulla invita al gioco, cioè a costruire un mondo immaginato *come se* fosse vero. Il principio di realtà domina incontrastato, mentre il principio del piacere è stigmatizzato, tenuto a freno e punito, nel caso in cui, in qualche modo, tenda

¹⁶ Cfr. L. Tasca, *Galatei. Buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, Le Lettere, 2004.

a spuntare, anche surrettiziamente.

Alla scuola è stato affidato il compito della riproduzione dell'ordine sociale, mentre è stato, ripetutamente e continuamente, mortificato il suo compito principale di luogo dell'educazione, dove l'istruzione è solo uno strumento della crescita e della formazione di soggetti (e, quindi, di gruppi sociali) capaci di comprendere ed organizzare in forme significative e sensate il mondo. E quando dico mondo, intendo la dimensione culturale e politica (nel senso più ampio e nobile del termine) dell'esistenza, ovvero la Storia stessa, di cui uomini e donne devono diventare a pieno titolo autori e garanti. La Parola e la capacità di costruire storie e mondi oltre quello esistente ed oltre le apparenze in cui siamo calati sono mezzi fondamentali per l'assunzione delle responsabilità presenti e future: una scuola che abdica o che è costretta ad abdicare al compito di sublimare il momento necessario dell'imposizione di contenuti in una fase di liberazione delle potenzialità degli alunni e, quindi, di trasformare gli alunni stessi da esecutori di ordini e da imitatori di comportamenti altrui in costruttori di valori e di strade culturali, di fatto sancisce la sua morte. Vive fisicamente come spazio a cui le giovani generazioni vengono affidate, ma non esiste come luogo dell'educazione, giacché produce cloni delle vecchie generazioni e non soggetti, per dirla con Kant, che sanno realizzare la loro intrinseca umanità, superando lo stadio dell'originaria selvatichezza, ossia delle originarie ignoranza, a-socialità ed amorosità, quei caratteri, cioè, che rendono inetti al compito di una esistenza sicura e significativa.

Questa degenerazione è stata permessa, voluta e perpetrata dalla costante supremazia della dimensione politica e ideologica all'interno dell'universo scolastico: la classe egemone, in qualunque tempo e sia pure con orientamenti diversi, ha comunque sempre cercato e preteso di conformare le giovani generazioni alle sue aspettative ed ai suoi bisogni, e non di formarle, nel senso pieno del termine. L'obiettivo principale affidato alla scuola è stato quello di garantire consenso verso l'ordine politico-sociale costituito, ossia di formare sudditi della cui fedeltà ci si potesse e ci si possa fidare. Prima si è trattato di un vero e proprio suddito, poi di un cittadino formalmente sovrano, ma di fatto impedito nell'esercizio della propria sovranità, perché incapace di comprenderla e di gestirla. Questa è una storia troppo recente e troppo dolorosa, almeno per chi crede nella *res publica*, per dovervi insistere. Anche l'attuale crisi politica e l'attuale degenerazione del sistema amministrativo e parlamentare è l'esito macroscopico del fallimento di una scuola senza qualità o la testimonianza di una scuola che non c'è. E anche di una Parola ormai incapace di costruire mondi, di dare scosse venate di utopia per aiutare a entrare nel futuro e in una migliore condizione. La Parola oggi non sa più evocare, non suggerisce viaggi o avventure in un altrove denso di senso e di significato; si limita a indicare, a stigmatizzare e ad offendere. Non è il frutto dell'incontro dialettico tra passione e intelligenza – come la scuola deve insegnare e mettere in atto – ma solo l'espressione di emozioni incontrollate,

che viziano ogni ragionamento. Il soggetto auto-disciplinato, disposto all'incontro con l'altro, all'ascolto attivo ed alla costruzione di nuovi, più aperti e più significativi percorsi, che dalla scuola dovrebbe uscire, è solo un ideale. La nostra scuola – una scuola di fatto inesistente fin dalla sua nascita – non lo ha mai saputo costruire.

Questo disegno politico, ora più aperto (come tra Otto e Novecento), ora più marcato (come durante il Ventennio), ora sotterraneo e pervasivo (come nel tempo presente di una scuola ormai svuotata di ogni qualità, di ogni senso e di ogni significato), è stato portato avanti senza soluzione di continuità grazie a una scelta fondamentale, vale a dire l'atteggiamento di indifferenza e di negligenza nei confronti degli insegnanti e della loro preparazione. Con tutto ciò che da questo consegue, vale a dire disattenzione per la didattica, per i libri di testo, per l'ambiente scolastico materiale e per il clima sociale che in esso si crea. E, soprattutto, per le relazioni complesse e importanti tra scuola ed extra-scuola.

Poiché spetta agli insegnanti fare da tramite tra lo studente e l'oggetto di apprendimento, trasformando ogni occasione di istruzione in un'avventura meravigliosa e densa di stimoli per il pensiero autonomo, quanto più essi sono stati culturalmente sviliti e professionalmente sguarniti (come è accaduto, sia pure in maniera ed in forme diverse, fino a pochi anni fa), tanto più lo scolaro si è trovato in balia dei messaggi e degli slogan dei libri di lettura e sprovvisto di ancore di salvezza dal naufragio nel mare della convenzionalità, della pedanteria e del conformismo, frastornato anche, specie in anni recenti, da altri slogan e da altri esempi provenienti da altri mezzi di comunicazione. Il ritorno recente alla maestra unica o al maestro prevalente, la degenerazione della SSIS nel TFA, l'attacco al libro cartaceo e, soprattutto, i tagli continui alle scuole non lasciano ben sperare per il futuro. A meno che ci sia una svolta radicale. Ma questa è un'altra storia, che ci porterebbe lontano e soprattutto lontano dal nostro argomento, mentre è qui tempo di chiudere.

Riferimenti bibliografici

- ***Libri di lettura per la scuola elementare e media***¹⁷
Bacci G., Lugani V., *Mamma. Letture per la prima classe elementare*, Milano, Aristeia, 1949
Balicco I., Colombo T., Maggioni M., Quarenghi G., *Il tappeto volante. Letture e percorsi di lettura per il secondo ciclo*, Firenze, Giunti Marzocco, 1994
Ballario P., *Quartiere Corridoni. Libro di lettura per la II classe elementare delle scuole dei*

¹⁷ Per i libri di lettura destinati alla scuola elementare, si deve intendere che ognuno dei testi elencati copre l'intero arco del corso, articolandosi in quattro o cinque volumi, a seconda dei casi. In queste note bibliografiche ho indicato il volume specifico che ho potuto reperire – data la difficoltà di conservazione dei manuali scolastici – e, quindi, analizzare. Là dove non ci sono indicazioni, significa che ho avuto la fortuna di poter consultare la serie completa.

- centri urbani*, Roma, La Libreria dello Stato, 1941
- Bargellini P., *Bellariva*, Firenze, Vallecchi, 1950
- Bargellini P., *L'ape regina, letture per il secondo ciclo*, Firenze, Vallecchi, 1961
- Berioli O., *Ghirlandetta, Corso completo di letture per le scuole urbane e rurali. Letture per la sesta classe*, Torino, Paravia, 1925
- Bianchi P., *Aurora. Nuove letture graduate per le scuole elementari maschili e femminili, classe terza*, Milano, Carmelo Poma editore, 1924
- Bianchi P., *Aurora. Nuove letture graduate per le scuole elementari maschili e femminili, classe quarta*, Milano, Carmelo Poma editore, 1924 (terza edizione)
- Biancorosso J., *Richiami Antologia italiana per le scuole tecniche commerciali, industriali, agrarie*, Palermo-Milano, Edizioni Remo Sandron, 1934
- Bonacci G., *Volontà, Antologia classica e moderna per le scuole medie di avviamento professionale* con prefazione di A. Galletti, Firenze, Rivista delle Arti grafiche 1933
- Bruni L., *Vita di bimbi. Corso di letture per la classe seconda*, Milano, Cooperativa editrice, 1909
- Crescioli G., *Fra bambine e giovinette. Letture ad uso delle scuole elementari femminili, per la seconda classe*, Milano-Palermo, Sandron, 1898
- Deledda G., *Il libro della terza classe elementare: letture, religione, storia, geografia, aritmetica*, Roma, La libreria dello Stato, 1930
- Flamini F., *Ali dell'anima. Raccolta di poesie moderne ad uso delle scuole ginnasiali, tecniche e complementari*, Bologna, Zanichelli, 1917
- Forges Davanzati R., *Il Balilla Vittorio. Libro di lettura per la Quinta elementare*, Roma, Libreria dello Stato, 1931
- Gecchele E., Carlini S., *I cinque del castello 1*, Torino, Edizioni il Capitello, 2001
- Grossi Mercanti O., *Libro di lettura per la terza elementare*, Firenze, Bemporad, 1901
- Kierek G., Duranti D., *Nuove letture per un anno 5*, Milano, Garzanti, 1978
- Lauri M., Neri G., *Valle serena. Libro di lettura per la terza classe*, Brescia, La Scuola editrice, 1957
- Lombrassa D., Vecchietti G., *Davide: antologia italiana per la scuola di avviamento professionale*, Firenze, Le Monnier, 1958
- Lombrassa D., Vecchietti G., *Fedeli amici: antologia italiana per la scuola media inferiore*, Firenze, Le Monnier, 1956
- Maggia L. (Hedda), *Serenità, nuovissimo libro di lettura*, Milano, Mondadori, s.d. (ma 1925, sesta edizione)
- Nicola S., Castellano G., Geroni I., *Le forme e i mess@ggi*, Torino, Petrini, 2002
- Novaro A. S., *Libro della quarta classe elementare: letture*, Roma, Libreria dello Stato, 1931
- Panebianco B., Varano A., *L'esperienza del testo*, Bologna, Zanichelli, 2005
- Panebianco B., Varano A., *Orizzonti. Educazione letteraria e comunicazione*, Bologna, Zanichelli, 2000
- Pellegrietti G. A., *Le Pleiadi: antologia italiana per la scuola media*, Torino, Petrini, 1949, quarta edizione
- Pezzani R., *Focovivo*, Torino, SEI, 1944
- Piazzi G., *Vittorie umane, libro di letture per le scuole elementari*, Milano, Trevisini, 1911
- Quercia Tanzarella O., *Sillabario e prime letture*, Roma, Libreria dello Stato, 1930
- Quercia Tanzarella O., *Il libro della terza classe per le scuole metropolitane delle colonie*, Firenze, Bemporad, 1931
- Quercia Tanzarella O., *Letture: classe II*, Roma, Libreria dello Stato, 1934
- Raffo G., Piana L., *La meta: antologia italiana per la scuola media*, Milano, Trevisini, 1951

Saviotti G., *Genio italico. Profili biografici dei maggiori ingegni e dei principali viaggiatori italiani dal Medio Evo ai giorni nostri*, per le scuole tecniche, Milano, S. A. Casa editrice "EST", Voll. 2, 1940

Soli G., *Tutto dal cuore. Nuovo corso di letture*, Volume per la quinta maschile, Milano, Libreria editrice Trevisini, 1907

Vaccari B., *Letture belle per la seconda classe elementare*, Bergamo, Istituto italiano-Edizioni Atlas, s.d.

Vecchietti G., *Saper leggere: antologia italiana per la scuole medie inferiori*, Firenze, Le Monnier, 1946 (quarta edizione rifatta)

Zanetta E., *Incontro alla luce. Testo di lettura e libro sussidiario per la classe V*, Milano, La editrice libraria, 1921

Zanetti A., Zanetti M., *Patria: letture per la terza classe dei centri urbani e rurali*, Roma, La Libreria dello Stato, 1931

▪ **Saggi su libri di testo e lettura**

Ascenzi A., Sani R., *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita & Pensiero, 2005

Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986

Barausse A. (a cura di), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica, 2008, voll. 2

Bellatalla L., *Tre libri toscani per il popolo nell'Italia unitaria*, in Genovesi (a cura di), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda, miti*, I, Milano, Angeli, 2002, pp. 59-69

Bellatalla L., *Dal gioco alla lettura: due "piaceri" perduti*, in L. Bellatalla, P. Russo, *Leggere per tutta la vita*, Cassino, Garigliano, 1998, pp. 89-103

Bellatalla L., *La poetica di Rodari: nonsenso o senso dell'esistenza?*, in E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Tirrenia, del Cerro, 2002, pp. 55-71

Bellatalla L., *Sillabari e didattica nell'Ottocento: alcuni esempi nella produzione editoriale pisana*, in G. Genovesi (a cura di), *Leggere e scrivere tra Settecento e Ottocento*, Parma, Ricerche pedagogiche, 2001, pp.43-62

Bonazzi M., Eco U. (a cura di), *I pampini bugiardi*, Rimini-Firenze, Guaraldi Editore, 1972

Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura: testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996

Coarelli R. (a cura di), *Dalla Scuola all'Impero: i libri scolastici del fondo della Braidense (1924-1944)*, Milano, Viennepierre, 2001

Colin M., *Les enfants de Mussolini e Littérature d'enfance. Littérature, livres, lectures d'enfance et de jeunesse: de la grande guerre à la chute du régime*, Caen (Basse Normandie), Equipe de recherche sur les littératures, les imaginaires et les sociétés, 2010

Galeotti C., *Saluto al Duce. I catechismi del Balilla e della Piccola Italiana*, Roma, Editore Gremese, 2001

Genovesi G. (a cura di), *C'ero anch'io!: a scuola nel Ventennio: ricordi e riflessioni*, Napoli, Liguori, 2010

Genovesi G. (a cura di), *Il quaderno umile segno di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008

Genovesi G. (a cura di), *Narratività come dimensione educativa*, Cassino, Garigliano, 1998

Genovesi G., Magri P. (a cura di), *Leggere a scuola e oltre*, Ferrara, Corso, 1993

Genovesi P., *Una storia da manuale: la storia nel libro unico di stato (1929-1945)*, Parma, Ricerche pedagogiche, 2005

Petter G., *La narrativa a scuola. Il lavoro sul testo e l'incontro con l'autore*, Gardolo (TN), Erickson, 2007

Ranon A., *Poeti sui banchi di scuola. Educazione e poesia: un binomio inscindibile*, Milano, FrancoAngeli, 2012

Venturi C., *Professore, permette..? Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi della scuola media superiore*, Rimini-Firenze, Guaraldi Editore, 1972

Vergani V., Meacci M. L., *1800-1945: rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini, 1984