"Annali online della Didattica e della Formazione Docente"
Vol. 17, n. 30/2025, pp. 116-134 – ISSN 2038-1034

Fonti visive per la scuola progressista. Analisi quantitativa dei disegni della P.S. 174 diretta da Garibaldi Lapolla (1938-1941)

Carmen Petruzzi

Abstract – *This paper analyzes the educational content offered at Brooklyn's Public School 174 under the direction of Garibaldi Lapolla from 1935 to 1953. Lapolla was an Italian-American writer known for his novel* The Grand Gennaro *(1935), yet his work as an educator has been neglected. Few records of his school experience survive, and they are preserved at the Historical Society of Pennsylvania in Philadelphia. This study presents and examines three issues of* «Our Works and Play» *(1938-1941), a school magazine edited by students to communicate learning processes and results to parents. Through quantitative analysis, the study attempts to reconstruct P.S. 174's programs, themes, and teaching approaches. It highlights the role of arts and multicultural education in mid-twentieth-century Brooklyn and offers new perspectives on Lapolla's pedagogical contribution.*

Riassunto – *Il contributo analizza i contenuti didattici offerti nella Public School 174 di Brooklyn, diretta tra il 1935 e il 1953 da Garibaldi Lapolla, scrittore italoamericano noto per il romanzo* The Grand Gennaro *(1935) ma finora trascurato nella sua attività di educatore. Della sua esperienza scolastica sopravvivono scarse testimonianze, custodite presso la Historical Society of Pennsylvania a Philadelphia. La ricerca presenta e indaga tre numeri di* «Our Works and Play» *(1938-1941), rivista scolastica redatta dagli alunni e destinata a comunicare ai genitori i percorsi e i risultati dell'apprendimento. Attraverso un'analisi, lo studio prova a ricostruire programmi, temi e approcci didattici della P.S. 174, evidenziando il ruolo dell'educazione artistica e multiculturale nella Brooklyn di metà Novecento e offrendo nuove prospettive sul contributo pedagogico di Lapolla.*

Keywords – Public School 174, Garibaldi Lapolla, school teaching, quantitative analysis, school magazine

Parole chiave – Public School 174, Garibaldi Lapolla, didattica scolastica, analisi quantitativa, rivista scolastica

Carmen Petruzzi è Ricercatrice di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia. I suoi interessi di studio includono i processi educativi delle comunità italoamericane all'estero tra il XIX e il XX secolo. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Due maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri* (Roma, Anicia, 2024); *Frammenti di vita italoamericana. Riflessioni sulla pedagogia di Leonard Covello (1887-1982)* (Firenze, Franco Cesati, 2023); *La scuola degli italoamericani. Storia e pratiche inclusive negli articoli di Leonard Covello (1887-1982)* (Roma, Tab, 2022).

1. Considerazioni preliminari sugli albori del disegno creativo a scuola

Gli studi sul disegno[1] infantile sono innumerevoli per via dell'interesse interdisciplinare intorno all'indissolubile correlazione tra attività narrativa e grafismo in quanto essi "sono germogli diversi che provengono da una medesima germinazione dell'attività formatrice simbolica e derivano dal medesimo atto caratteristico di elaborazione spirituale, di concentrazione e potenziamento della semplice intuizione sensibile"[2]. Gli studi psicologici per primi hanno verificato che le attività di grafismo libero, dallo scarabocchio al disegno più dettagliato, sono forme di astrazione e di rappresentazione tanto immediate quanto drammatiche di concetti e stati d'animo, una forma di gioco evoluto e creativo che permette al bambino di comunicare con il mondo adulto[3]. L'apprendimento graduale e l'uso dei codici di simbolizzazione prende avvio dalla progressiva conoscenza di sé e della realtà circostante attraverso la propria presenza fisica e viene esplicato attraverso una narrazione grafica[4]. Nello specifico, per la carica significativa che è al contempo sia proiettiva sia narrativa, l'atto di disegnare è validato da un punto di vista clinico-diagnostico e offre importanti notizie inerenti alla vita socioculturale poiché apre uno spaccato interessante che può essere studiato sia nei contenuti, sia per gli stimoli indiretti che possono rimarcare eventuali disagi sociali. Il disegno, quindi, si presta ad essere un prodotto di alto riferimento per tutte le scienze che studiano l'infanzia, poiché costituisce una forma di espressione privilegiata attraverso cui il bambino comunica la propria percezione del mondo, i vissuti interiori e le fasi del suo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale.

Sebbene tali premesse identifichino il prezioso valore del disegno spontaneo, tuttavia per molto tempo esso è stato un esercizio praticato in casa con un fine dilettevole o ricreativo e raramente considerato essenziale all'interno della progettazione didattica. Nella tradizione[5], solo pochi casi isolati hanno sostenuto e valorizzato con continuità la pratica del disegno attraverso forme sperimentali. Tuttavia, la sua costante riorganizzazione normativa ha spesso rischiato di offuscare la complessità e il protagonismo del bambino, valutando l'estetica e privilegiando il suo valore valutativo e, raramente, narrativo.

[1] In questo articolo si preferisce il termine "disegno" ad "attività grafico-pittorica" o "arte infantile" e simili perché non si intende ridurre il discorso alla dimensione estetica ma comprendere la manifestazione dei ritmi biologici e psicologici evolutivi del bambino che incrociano le componenti comunicative, espressive, rappresentative del codice iconico.

[2] E. Cassirer, *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando, 1969, p. 100.

[3] Cfr. A. Oliverio Ferraris (1973), *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 2006, p. 11 sgg.

[4] Tra gli studi sull'analisi del segno e del significato si rimanda alla lettura di R. Kellogg, *Analysing children's art*, Palo Alto, National Pr. Books, 1969; tr. it. *Analisi dell'arte infantile. Una fondamentale ricerca sugli scarabocchi dei bambini dai due agli otto anni*, Milano, Emme, 1979; G. H. Luquet, *Le dessin infantil*, Paris, Alcan, 1927; tr. it. *Il disegno infantile: educazione all'immagine per la scuola materna ed elementare*, Roma, Armando 1993; R. Arnheim, *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*, s.l., University of California Press, 1954; tr. it. *Arte e percezione visiva*. *Nuova versione*, Milano, Feltrinelli, 1978; C. Ricci (1937), *L'arte dei bambini*, Roma, Armando, 1959; A. Fonzi, *Disegno e linguaggio nel bambino*, Torino, Giappichelli, 1968; A. Oliverio Ferraris (1973), *Il significato del disegno infantile*, cit.

[5] Si riferiscono alcuni tentativi isolati relativi alla baronessa Alice Hallgarten presso Città di Castello, Maria Montessori a Roma e Maria Pizzigoni a Milano.

Nel contesto italiano, a seguito dell'unificazione territoriale, uno dei primi compiti assunti dal nuovo Stato[6] consistette nel dedicarsi all'istruzione del popolo, prerogativa che fino ad allora era stata svolta dalle associazioni e delle congreghe religiose. La volontà di uniformare il processo di scolarizzazione su scala nazionale avrebbe "italianizzato" i cittadini e li avrebbe resi partecipi del percorso unitario intrapreso ben prima del 1861.

Fin dalla prima programmazione scolastica trovò una sua collocazione, seppur limitata, anche il disegno lineare, già contemplato quale disciplina specifica all'interno del corso di istruzione elementare superiore riservata agli alunni di sesso maschile e impartito insieme a cenni di geometria[7], oltre che essere proposto nella Scuola normale affinché i futuri insegnanti potessero acquisire le conoscenze basilari[8]. Ancora nel 1877, il Ministero della Pubblica Istruzione emanò un programma nuovo per le scuole elementari[9] in cui il disegno lineare restava disciplina erogata nei livelli superiori della scuola elementare, da intendersi perlopiù quale supporto tecnico per l'apprendimento della geometria e della calligrafia. Sembra evidente che le caratteristiche matematico-logiche del disegno lineare ottemperassero ad un fine educativo di coordinamento oculo-manuale, di sviluppo delle capacità osservative e di riproducibilità delle forme geometriche, di prospettiva e di duplicazione di un modello, indispensabili per proseguire gli studi tecnici, scientifici e professionali[10]. L'attenzione verso il disegno geometricamente costruito appare, allora, un'esigenza intrinsecamente legata ad una specifica strategia di crescita industriale perseguita dal governo italiano[11].

In tale contesto storico educativo, il disegno assume un ruolo secondario rispetto alle nozioni essenziali per cui ne venivano riconosciute solamente le qualità tecniche ma non le sue potenzialità espressive e creative nei processi formativi. Inizialmente l'attività sembra che venga inserita nei percorsi di formazione elementare maschile con l'obiettivo di indirizzare i bambini provenienti dai ceti medio-bassi verso una futura collocazione lavorativa assimilabile all'artigiano industriale o all'operaio specializzato in grado di misurare, riprodurre, eseguire e partecipare alle fasi del processo produttivo che l'Italia, come tutto il mondo occidentale, aveva avviato

[6] Cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; M.C. Morandini, A. Ascenzi, *Maestri e professori, maestre e professoresse nella storia d'Italia*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 479-482.

[7] Legge 13 novembre 1859, n. 3725 ("Legge Casati"), art. 315, Titolo V "Dell'istruzione elementare", Capo I "Oggetto ed obbligo dell'insegnamento".

[8] Regio Decreto 15 settembre 1860, n. 4151, "Regolamento per l'esecuzione della Legge Casati", art. 358, in Gazzetta Ufficiale del Regno di Sardegna, n. 239 del 10 ottobre 1860.

[9] Legge 15 luglio 1877, n. 3966, "Disposizioni sull'istruzione elementare obbligatoria", in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia**,** n. 188 del 13 agosto 1877.

[10] Per una lettura approfondita sull'argomento si consigliano: C. Baldoni, *L'insegnamento del disegno nella scuola italiana postunitaria: l'istruzione scientifica, l'istruzione tecnica nel settore costruzioni,* Roma, Aracne, 2006; G. Genovesi (a cura di), *Cultura e istruzione tecnica-professionale in Italia tra '800 e '900*. Atti del V Convegno Nazionale CIRSE (Centro italiano per la ricerca storico-educativa), Venezia, novembre 1988, Pisa, ETS, 1988; A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008.

[11] V. Viola, *Drawing for the nation. The role of drawing classes in the construction process of the national identity and industry (1861-1891)*, in "History of Education & Children's Literature", X, 2, 2015, pp. 391-404.

in una rapida rincorsa ai modelli e alle prospettive di industrializzazione in tutti i comparti economici. Pertanto, il disegno spontaneo venne a lungo esonerato dalla programmazione didattica, considerato ininfluente ai fini della crescita cognitiva ed emotiva degli alunni.

Un ripensamento radicale iniziò a propagarsi con le prime sperimentazioni progressiste e la diffusione delle scuole "nuove" che incoraggiavano l'uso, seppur in chiave sperimentale, di metodologie alternative e pratiche educative in aula. L'esperienza pratica, perciò, venne elevata a forma nobile, conquistando una posizione di rispetto in quanto capace di raggiungere l'apice dell'espressione creativa, unica e personale del momento di apprendimento. Fra i sostenitori del disegno infantile spontaneo come risorsa didattica in Italia si ricorda Giuseppe Lombardo Radice[12] che proprio nel 1925 approfondì il linguaggio grafico dei bambini[13] dedicando il volume "A tutti quegli insegnanti i quali sanno farsi maestri, disciplinando gli spiriti creativi del fanciullo; e non a coloro, che caricano di fiocchi e di nappine quel disamabil fantoccio che è l'«educando» della vecchia pedagogia dei trattati"[14]. Nel volume predomina la volontà di restituire dignità al disegno libero che completa l'attività intellettuale con la "*fanciulla freschezza* che la scuola toglieva"[15] e di armonizzare la sua visione serena della scuola con la recente riforma Gentile, di cui era stato commissario membro per la revisione del programma della scuola elementare[16]. La riforma Gentile aveva tentato di colmare il divario nella programmazione della scuola elementare[17]. Nelle "Avvertenze generali" la Commissione presieduta da Lombardo Radice promosse l'educazione al linguaggio grafico come strumento per lo sviluppo dell'intera persona e pertanto auspicava una didattica non direttiva, basata sull'accompagnamento progressivo anziché sull'imposizione di modelli esterni. Il profondo rapporto tra espressione spontanea e ap-

[12] Cfr. F. Borruso, *Tracce di scuola vissuta: i diari di esperienza magistrale dell'Archivio Didattico Lombardo-Radice*, in "History of Education & Children's Literature", XIX, 2, 2024, pp. 295-313; L. Cantatore, *Introduzione*, in G. Lombardo Radice (1913), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di L. Cantatore, Roma, Conoscenza, 2022, pp. 8-35; Cantatore, L., *La vita nelle tasche di uno scolaro*, in G. Lombardo Radice (1915), *Come si uccidono le anime*, ETS, Pisa, 2020, pp. 7-43; D. Caroli, «Lo specchio e l'anima dei bambini: il giornalino scolastico «E Val» («Il Vaglio») di Cotignola, 1924-1932, in "Nuova Secondaria", 2023, 41, pp. 189- 201.

[13] G. Lombardo Radice, *Il linguaggio grafico dei bambini*, Roma, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, 1925. L'anno successivo viene pubblicata l'edizione ampliata: G. Lombardo Radice, *La buona messe*, con 57 tavole a colori e molti disegni nel testo, Roma, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, 1926. Per questo articolo l'Autrice ha tenuto conto di entrambi i volumi; tuttavia, si è privilegiato la consultazione dell'edizione più recente, conforme alla volontà ultima di Lombardo Radice e maggiormente coerente con l'evoluzione dei suoi orientamenti teorici.

[14] *Ivi*, s.p.

[15] G. Lombardo Radice, *La buona messe*, cit., p. 2.

[16] Non è un caso che in entrambe le edizioni, il volume si apra con il capitolo "Una discussione sull'insegnamento del disegno" dedicando le pagine successive al senatore Alberto Dallolio (Bologna, 1852 – 1935) che fu sindaco di Bologna dal 1891 al 1902 e nominato senatore nel 1908. Egli si avvicinò al nazionalismo e sostenne il fascismo sin dalle sue origini, mantenendo il proprio appoggio anche dopo il 1919, con la fondazione dei Fasci di combattimento e l'evoluzione del movimento in partito autoritario. Al momento della pubblicazione della prima edizione del libro di Lombardo Radice, Dallolio ricopriva il ruolo di consigliere dell'Associazione per il Mezzogiorno.

[17] R. D. 1° ottobre 1923, n. 2185, "Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare", II. Insegnamenti artistici, b. Disegno e bella scrittura.

prendimento scolastico suggerisce un modello formativo fondato su una visione olistica, evolutiva e personalizzata dell'educazione artistica in cui il maestro è una guida che osserva, orienta, stimola ma non anticipa o forza le tappe della maturazione.

Con convinzione egli sosteneva che ogni bambino avesse già una consolidata esperienza avendo imparato a disegnare ben prima del percorso scolastico, ragion per cui i maestri avrebbero dovuto rispettare le capacità acquisite e allontanarsi dal vizio di "uccidere" la spontaneità dell'espressione grafica, soprattutto quando "pretendono troppo presto precisione di lavoro, e per conseguenza correggono ovvero esigono cancellazioni o rifacimenti da parte dello scolaro"[18]. La scoperta del bambino attraverso l'atto libero di disegnare è autoeducazione intesa come percorso di conoscenza individuale in cui l'autonomia costituisce il fine ultimo che valica i confini della scuola e si annuncia come processo di rinnovamento dell'umanità "in cui l'arte si fa scienza e la scienza si fa arte; fanciullesca scienza e fanciullesca arte che segna il risveglio della umanità dormente nel profondo di ogni piccolo petto umano!"[19].

L'introduzione del disegno spontaneo rappresenta, quindi, un'estensione delle competenze acquisite dall'allievo e uno strumento fondamentale per interpretare la realtà. Tale comprensione avviene tramite l'intuizione e l'elaborazione dei dati per cui da un lato, l'espressione artistica consente allo spirito di riprodurre in modo creativo la complessità delle impressioni mentre dall'altro, l'elaborazione scientifica ne coglie l'essenza, rivelando la conoscenza che vi è racchiusa[20].

Lombardo Radice osservava quanto la scuola italiana fosse in ritardo di almeno venti anni rispetto all'insegnamento dell'educazione artistica mentre in quelli che considera i "paesi civili" era da almeno il doppio degli anni che si era introdotta quale prezioso sussidio didattico[21].

Tra questi si possono annoverare gli Stati Uniti d'America[22]. Nel 1923 Whitford[23], professore presso l'Università di Chicago, sosteneva che fino a due secoli prima l'educazione artistica fosse una pratica poco diffusa nonostante nel 1747 Benjamin Franklin ne avesse sottolineato l'importanza nel suo progetto di riforma scolastica in un pamphlet intitolato *Proposals elating to the Education of Youth in Pensilvania*[24]. Fu soltanto nel 1821 che l'arte, in una forma molto

[18] *Ivi*, p. 14.

[19] G. Lombardo Radice, *Il dramma dell'educazione moderna in una scuola americana*, in "La Tecnica Scolastica. Rivista per gli uomini di scuola", IV, n. 1, gennaio 1926, p. 5.

[20] Cfr. C. Petruzzi, *Due maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri*, Roma, Aracne, 2024.

[21] Per un approfondimento sull'inizio delle attività di disegno spontaneo nelle scuole in Italia e in Europa si legga il contributo di L.E. Dromac, *Il disegno nella didattica nuova delle nazioni colte*, in G. Lombardo Radice, *La buona messe*, cit., pp. 43-54.

[22] Non è possibile stabilire alcuna connessione diretta tra le teorie di Lombardo Radice sul disegno infantile e un'eventuale conoscenza o lettura di tali studi da parte di Garibaldi Lapolla, oggetto di studio del paragrafo successivo. L'introduzione del riferimento a Lombardo Radice risponde unicamente all'esigenza di inquadrare l'argomento nel contesto più ampio della riflessione pedagogica del Novecento, di cui egli rappresenta un esponente eminente nel campo degli studi storico-educativi sul disegno infantile.

[23] W.G. Whitford, *Brief History of Art Education in the United States*, in "The Elementary School Journal", vol. 24, no. 2, 1923, pp. 109-15.

[24] Il testo è stato ripubblicato in forma di articolo nel 1976: B. Franklin, *Proposals relating to the Education of Youth in Pennsylvania*, in "The Journal of General Education", *28*(3), 1976, pp. 256-261.

rudimentale, entrò ufficialmente nei programmi delle scuole pubbliche, incontrando inizialmente forti resistenze e, nel corso dei quarant'anni successivi, l'insegnamento artistico cominciò a diffondersi nelle scuole di diverse città della costa orientale, tra cui Philadelphia, Baltimora e Cleveland. Il Massachusetts fu, però, il primo stato a integrare stabilmente l'arte nel sistema educativo, con un primo intervento legislativo nel 1860 e, successivamente, con il Drawing Act approvato il 16 maggio 1870[25] che si rendeva obbligatorio il disegno tecnico e ornamentale nelle scuole pubbliche per favorire le professioni artigianali e industriali[26]. L'impegno verso l'arte a scuola crebbe grazie al lavoro di insegnanti come Wilhelmina Seegmiller (1866-1913), considerata tra le principali innovatrici dell'insegnamento del disegno e dell'arte nelle scuole pubbliche statunitensi, con attestazioni di riconoscimento di livello internazionale. Il suo lavoro contribuì, infatti, a definire l'educazione artistica come esperienza formativa ed emancipatrice, in cui arte e artigianato potessero essere accessibili a tutti, senza distinzione di talento o inclinazione. Riteneva, infatti, che il disegno fosse una competenza universale, capace di sviluppare l'immaginazione, le abilità manuali e la capacità di osservazione, anticipando in parte le idee del movimento artistico e sociale Arts and Crafts[27] e dell'educazione progressista.

2. Il disegno come partecipazione sociale. Dalla teoria di Dewey alla pratica di Garibaldi Mario Lapolla

Il pretesto per la pubblicazione di *Art as Experience*[28] nel 1934 fu un invito che John Dewey ebbe tre anni prima dall'Università di Harvard in cui si chiedeva di tenere una serie di lezioni sulla Philosophy of Art. Il volume, pur collocandosi nell'orizzonte estetico, in realtà, non rappresentava una deviazione ma una prosecuzione organica di *Democracy and Education*, uscito nel 1916, poiché estendeva i principi del progressismo già presentati nel rinnovamento della scuola statunitense mirando ad esplorare l'arte quale espressione esperienziale che accomuna il genere umano.

[25] *Massachusetts Drawing Act*, in *Acts and Resolves Passed by the General Court of Massachusetts in the Year 1870*, Boston, Wright & Potter, 1870, cap. 248, sez. 1-3.

[26] P.E. Bolin, *The Massachusetts Drawing Act of 1870: Industrial Mandate or Democratic Maneuver?*, in M.A. Stankiewicz, D. Soucy, F. Wygant (Eds.), *Framing the Past: Essays on Art Education*, Reston, National Art Education Association, 1990, pp. 59-67.

[27] Il movimento Arts and Crafts nacque nella seconda metà dell'Ottocento in Gran Bretagna come una forma di protesta sociale e artistica contro la produzione di massa e l'industrializzazione forzata. A partire dal 1876 si diffuse negli Stati Uniti, dove si reinterpretò lo spirito inglese del revival artigianale in chiave democratica ed educativa. Tra i leader si ricorda Gustav Stickley (1858-1942), mentre la comunità di Roycroft, fondata da Elbert Hubbard (1856-1915) nel 1895 a East Aurora, New York, rappresentò una delle realtà più significative, promuovendo il lavoro manuale come strumento di formazione integrale dell'individuo. Per approfondimenti si veda: R.J. Clark (Ed.), *The Arts and Crafts Movement in America, 1876-1916*, catalogo della mostra organizzata dal Princeton University Art Museum, dall'Art Institute of Chicago e dal Renwick Gallery dello Smithsonian, Princeton, Princeton University Press, 1972.

[28] J. Dewey (1934), *Art as Experience*, New York, Perigee Book, 1980.

Dewey prendeva le distanze dalla concezione tradizionale che attribuisce l'arte al genio individuale dell'artista e al piacere contemplativo del pubblico, e proponeva invece una riflessione complessiva sulla funzione estetica, sull'uso quotidiano delle forme espressive e sulle loro ricadute sociali. Nella sua ricostruzione intorno al ruolo dell'arte all'interno della vita collettiva, la condivisione emerge come principio primario e formativo.

Il concetto di estetica di Dewey, allora, insiste innanzitutto sull'accettazione di una discontinuità di significato che esso ha assunto nel tempo dal momento che forme di cultura tradizionali sono state etichettate quali opere d'arte nonostante fossero oggetti d'uso comune che potenziavano, celebravano e arricchivano la vita di tutti i giorni. Secondo il filosofo dell'educazione, l'esperienza artistica, lungi dall'essere confinata al godimento contemplativo delle opere, è equiparabile alla forma più compiuta dell'interazione umana per cui un processo attivo si realizza nell'incontro tra un prodotto materiale e la sensibilità del soggetto che lo percepisce.
Radicata nel tessuto sociale, essa assume valore di pratica formativa, di partecipazione e di emancipazione culturale, poiché intreccia la dimensione individuale e l'immaginario collettivo. Quando l'interazione tra struttura formale e significato sociale riesce a comporre tensioni, affinità e contrasti in un movimento espressivo coerente, si realizza un'esperienza estetica autentica. In questa prospettiva, l'arte non è soltanto un linguaggio espressivo ma anche uno strumento di costruzione democratica, uno spazio simbolico in cui le individualità possono incontrarsi, riconoscersi ed elaborare visioni condivise del mondo.

Nondimeno un ruolo centrale è occupato dall'immaginazione, una facoltà cognitiva "speciale e autonoma" che unisce elementi afferenti a domini diversi per il raggiungimento di un'espressione coerente, unica, complessa del pensiero umano capace di guidare il processo creativo e di consentire al pensiero di dare forma a tensioni e possibilità latenti nella vita sociale:

> It is a way of seeing and feeling things as they compose an integral whole. It is the large and generous blending of interests at the point where the mind comes in contact with the world. When old and familiar things are made new in experience, there is imagination. When the new is created, the far and strange become the most natural inevitable things in the world. There is always some measure of adventure in the meeting of mind and universe, and this adventure is, in its measure, imagination[29].

Dewey afferma che le dimensioni tradizionalmente considerate opposte o in una condizione dicotomica trovano nell'esperienza una possibilità di integrazione[30]: il piano teoretico-osservativo e quello estetico-immaginativo non si escludono ma possono coesistere in modo parallelo e complementare. Egli assegna all'immaginazione la funzione di rendere accessibili quelle realtà che non possono manifestarsi nelle condizioni percettive ordinarie, orientandosi verso una comprensione più chiara di ciò che è oscuro, remoto o assente. Nella didattica, il filosofo asserisce che discipline come storia, letteratura, geografia, scienze naturali, geometria e arit-

[29] J. Dewey, *Art as Experience*, cit., p. 267.
[30] J. Dewey, *How we Think*, London, D.C. Heath & Company, 1909, p. 222.

metica richiedano un'elaborazione immaginativa che non sostituisce l'osservazione ma la integra e la approfondisce: "Imagination supplements and deepens observation; only when it turns into the fanciful does it become a substitute for observation and lose logical force"[31].

L'estensione tra teoria estetica e sviluppo individuale, tra immaginazione e osservazione è, quindi, coerente con i principi educativi elaborati da Dewey che ispirarono gli insegnanti progressisti a trasformare l'insegnamento in una pratica formativa transattiva di collaborazione docente-studente e studente con gli altri studenti. Allo stesso modo anche l'arte diventa uno strumento per esercitare la propria intelligenza sociale.

L'introduzione di insegnamenti pratici nella scuola progressiva non risponde solo a esigenze di utilità immediata ma diventa un mezzo per coinvolgere l'individuo e il gruppo classe in processi di cooperazione e responsabilità condivisa, favorendo l'acquisizione di abitudini e atteggiamenti che preparano alla partecipazione democratica. Le idee progressiste nella scuola statunitense si diffondono pressappoco nello stesso periodo in cui il fenomeno dell'emigrazione italiana verso il Nord America raggiunge il suo apice. Così la scuola riveste il primato di luogo trasformativo in cui il giovane immigrato può perseguire il percorso di integrazione nel nuovo contesto sociale e conquistare uno status di rispettabilità etnica. L'esperienza italoamericana, in particolare, rappresenta un bilanciamento costante degli studenti tra i modelli della prima generazione in entrata e l'adattamento agli stili educativi statunitensi. L'istituzione scolastica diventa un perno dell'assimilazione e della mobilità sociale: nelle aree periferiche si sperimentano pratiche didattiche meno tradizionali e astratte, ispirate alle teorie di Dewey ma declinate in chiave più sociologica che democratica. Le scuole integrano così l'insegnamento con l'attenzione ai problemi individuali e collettivi, promuovendo la collaborazione tra scuola e comunità e incoraggiando forme di attivismo sociale e politico.

Negli anni Trenta e Quaranta del Novecento, a Cypress Hills[32], un distretto orientale di Brooklyn, si ergeva la Public School 174[33] diretta da Garibaldi Lapolla che asseconda le istanze degli alunni, perlopiù provenienti da famiglie operaie immigrate di origine europea, offrendo uno spazio creativo e stimolante in cui poter applicare i principi della scuola moderna finora accennati.

[31] *Ivi*, p. 224.

[32] Storicamente Cypress Hills era parte della contea di New Lots, incorporata dalla città di Brooklyn nel 1886 e divenuta poi area di New York City nel 1898. Fino ai primi decenni del XIX secolo, l'area era ancora rurale, dominata da terreni agricoli coltivati da schiavi al servizio di proprietari olandesi, francesi e inglesi. Agli inizi del nuovo secolo, però, l'aspetto della zona rurale fu fortemente modificato grazie alla costruzione di strade per favorire i trasporti. La fase di completamento di urbanizzazione dell'area suburbana fu raggiunta intorno agli anni Venti quando si cominciò ad investire nell'edilizia di massa, in particolare appartamenti per la classe operaia. La composizione originaria dei residenti in quel periodo erano famiglie di origine tedesca, irlandese, italiana e polacca che lavoravano nei piccoli opifici o come manovali.

[33] Non si conosce la data di costruzione della scuola ma certamente fu progettata durante l'era del commissario C.B.J. Snyder per cui gli edifici seguivano un modello standard a «H» o «I» per permettere spazi comuni più luminosi ed una migliore ventilazione. Situata al civico 574 di Dumont Avenue, la Public School, 174 insisteva in un quartiere a basso reddito, circondato da complessi abitativi popolari. L'area non risultava essere fornita da attività commerciali, perlopiù si caratterizzava per case a schiera e progetti di edilizia sociale. Tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, la scuola operò in un quartiere con alti tassi di povertà e insediamenti sfollati. Fu gradualmente chiusa tra il 2013 e il 2016. Una foto dell'edificio è presente sul sito della Brooklyn Library http://www.brooklynvisualheritage.org/home/ps-174.html [Ultima consultazione 3 Agosto 2025].

Garibaldi Mario Lapolla nacque nel 1888 a Rapolla (PZ), emigrò negli Stati Uniti con la famiglia all'età di circa due anni, stabilendosi a East Harlem, allora centro della comunità italiana a New York. Il suo nome si trova nell'autobiografia di Leonard Covello, emigrato lucano e suo coetaneo, quando racconta il primo giorno da *freshmen* presso la Columbia University[34] presso cui conseguì il diploma di laurea in ambito umanistico nel 1910 e un master in istruzione secondaria nel 1912. Il suo nome è legato a tre romanzi scritti in lingua inglese e ambientati nella comunità italoamericana di New York: esordì nel 1931 con *The Fire in the Flesh*, seguito l'anno successivo da *Miss Rollins in Love*[35] e, infine, *The Grand Gennaro*[36] nel 1935 che è considerato il suo capolavoro e tra i primi romanzi del canone della letteratura italoamericana. Sebbene la passione per la scrittura e per la pittura fossero prevalenti nella vita di Lapolla, la carriera all'interno del sistema scolastico pubblico newyorkese si sviluppò attraverso una serie di incarichi di crescente responsabilità: prima fu insegnante di inglese alla De Witt Clinton High School, poi ottenne la presidenza del Dipartimento di Inglese alla Thomas Jefferson High School (1926-1930), successivamente ricoprì anche la presidenza della Thomas Jefferson Summer High School (1927-1932), dirigenza di P.S. 112 (1930-1935) e P.S. 174 (1935-1954). Al di fuori del sistema pubblico scolastico, Lapolla insegnò inglese all'Hunter College di New York dal 1926 al 1928 e, in periodi non precisati, al City College of New York. Tra gli incarichi riportati nel suo curriculum, figurava anche la posizione di presidente della New York City Evening High School for Men and Women. La sua carriera come direttore alla Public School 174 si interruppe nel 1954 quando, il 13 gennaio, morì improvvisamente in seguito ad un infarto.

Le informazioni sull'attività didattica presso la P.S. 174 sono oggetto di una ricerca specifica[37] ma, in questa sede, si presentano alcuni risultati interessanti intorno ad una produzione studentesca rara e conservata presso la Historical Society of Pennsylvania. Costituiscono parte

[34] "La tradizione del campus prevedeva che il berretto di una matricola fosse collocato in cima al pennone. Gli studenti del secondo anno si radunavano intorno alla bandiera mentre il nostro compito di matricole era correre verso l'asta e cercare di recuperare il berretto. In questa mischia ci prendevamo a pugni e lottavamo l'uno contro l'altro fino a quando i superiori intervenivano, mettendo fine alla battaglia. Non recuperammo il berretto e fummo tutti piuttosto malridotti da entrambe le parti. Questo fu il mio ingresso alla Columbia. Ricordo che zoppicavo dal campus con Garibaldi Lapolla, un altro studente di East Harlem che si era iscritto con me nello stesso periodo.

«Siamo sopravvissuti!» disse Lapolla, infilandosi la camicia strappata nei pantaloni. «Se i vecchi potessero vederci ora! Penserebbero che tutti noi dovremmo essere rinchiusi in un manicomio insieme ai professori e al preside». «Non dirglielo» consigliai", in C. Petruzzi, *Frammenti di vita italoamericana. Riflessioni sull'autobiografia di Leonard Covello (1887-1982)*, Firenze, Franco Cesati, 2023, p. 174.

[35] "L'emigrazione italiana creò condizioni e sentimenti da cui trasse ispirazione Garibaldi M. Lapolla, ora direttore d'una scuola elementare a Nuova York, e i suoi due romanzi, *The fire in the flesh* (La carne in fuoco) e *Miss Robbins in love* (La signorina Robbins s'innamora), pubblicati rispettivamente nel 1931 e nel 1932, hanno avuto un discreto successo e meritano di essere letti", *Stati Uniti: autobiografia e romanzo*, in "Gazzetta del popolo", 19 dicembre 1934, s.p.

[36] "Mr. Lapolla has brought "Little Italy" to throbbing life in his story. It is more than just a good book; it's an *understand* one", in "*The Indianapolis Times"*, s.t., 14 September 1935, p. 6.

[37] L'archivio Garibaldi Lapolla (Lapolla Papers) è conservato presso la Historical Society of Pennsylvania a Philadelphia. Si tratta di sette scatole che contengono la corrispondenza personale e professionale, inediti letterari, bozzetti artistici e una cospicua sezione dedicata alle attività svolte nella scuola che diresse per circa un ventennio.

dei Lapolla Papers, infatti, gli inediti giornalini scolastici «Our Work and Play», creati dagli alunni e assemblati dai docenti della P.S. 174 tra gli anni Trenta e Quaranta.

Il 6 febbraio 1936 il «New York World Telegram» comunicava l'iniziativa del primo numero in un trafiletto nel quale il giornalista rendeva nota l'originalità della scuola diretta da Lapolla di costruire un annuario che fosse un giornale divulgativo dei lavori e dei laboratori condotti nell'anno:

> When the pupils of P.S. 174, Brooklyn, and their teachers thought about what they should put in their annual magazine, the Dumont, this year, someone had a bright idea "Why not put in the drawings and compositions and projects just as they were made in class?".
>
> So the work of hundreds of children is reproduced by the photo offset process in the magazine, just published.
>
> Each class in the school, from Kindergarten 1 to 6B4, and including the open air, opportunity and special classes, has a page in the book. The drawings range from scrawls and stiff, formal work to whimsical depiction of projects on which the children have been working.
>
> There is a page of music for three songs, which, said Garibaldi M. Lapolla, principal are from an original operetta written entirely by a child in 4B. It was performed before school assemblies, the principals and superintendents, of the district and members of the local school board, he said.
>
> Here is a poem written by a little girl in 1B:
>
> "There was a little girl
> Sitting on a chair:
> She rocked and rocked
> But got nowhere".
>
> Photographs of a mural painted by the art class in the school are included in the work[38].

I volumi realizzati per i genitori della scuola e come memoria didattica avevano lo scopo di raccontare attraverso brevi testi – ma soprattutto i disegni – i contenuti di alcune lezioni laboratoriali selezionate per ogni età e, spesso, sotto commissionate a gruppi di una specifica classe all'interno della stessa sezione. Il disegno infantile in questo caso rappresentava una mappa visiva per spiegare ai genitori, anche analfabeti, i progressi e renderli partecipi dei lavori svolti in aula. Allo stesso modo la pubblicazione dei progetti gratificava gli sforzi degli alunni e mirava a creare un collegamento con l'esterno che era inconsueto. Si può ipotizzare che la condivisione dei risultati didattici in una forma così sperimentale fosse influenzata dalla predisposizione artistica di Garibaldi Lapolla come pure dalla volontà di creare uno strumento funzionale di informazione che fungesse da punto attrattivo per l'intera comunità.

La rivista si compone di poche sezioni: dopo la copertina del giornale e la *masthead*, infatti, si apre e si chiude con l'inserzione di pubblicità di attività commerciali e sanitarie attinenti al tipo di rivista; nella parte centrale si trovano i lavori per ogni classe/gruppo; a conclusione vi è una pagina della Parent-Teacher Association che riporta notizie di pubblica utilità relative al piano urbanistico e ai bisogni dei bambini all'interno della loro comunità di quartiere, invitando altri genitori ad unirsi e frequentare gli incontri con cadenza mensile. In «Our work and play» si

[38] *Work of Pupils Reproduced in Publication of P.S. 174*, in "New York World Telegram", 6 febbraio 1936, n.p.

manifesta una forte commistione tra scuola, famiglia e territorio per una crescita globale del bambino e della comunità di riferimento; tale impegno si traduce nella promozione di un ambiente inclusivo e partecipativo per valorizzare e potenziare le competenze dei bambini e le abilità acquisite durante l'anno scolastico di progettare e comunicare sia all'interno che all'esterno dell'aula.

3. Metodologia della ricerca e risultati dell'indagine quantitativa

La ricerca si configura all'interno di un progetto più vasto volto ad indagare la storia dei processi formativi durante la Grande Migrazione italiana verso gli Stati Uniti d'America a cavallo tra la fine del XIX e la prima metà del XX secolo. L'acquisizione dei documenti che sono oggetto d'indagine è avvenuta presso la Historical Society of Philadelphia nel giugno 2023.

Il fondo è nominato "Garibaldi M. Lapolla papers" ed il suo contenuto è suddiviso in tre parti di cui la Serie I dell'archivio corrisponde a documenti personali e professionali (1937-1967) ed offre uno sguardo articolato sulla vita e sull'attività di Lapolla. I materiali, organizzati per tipologia e in ordine cronologico, comprendono carte di natura privata e documenti legati alla carriera di insegnante[39] e autore. Tra queste sono conservati tre numeri del giornale scolastico annuale «Our work and play» rispettivamente usciti a gennaio 1938, 1939 e 1941[40]. Il colophon riporta le caratteristiche della rivista pubblicata dai bambini della P.S. 174; il numero di pubblicazione; il nome del direttore della scuola e dei suoi assistenti; le informazioni sulle fotografie di copertina e interne, scattate e assemblate dall'insegnante Murray Rosten; la lista dei docenti supervisori del progetto e, infine, i responsabili delle inserzioni pubblicitarie. Le pubblicità commerciali seguono il colophon e la parte centrale, quest'ultima costituita rispettivamente da 48, 60 e 46 pagine.

In tutti i numeri del giornale annuale compaiono, all'interno del corpo centrale, una o più pagine dedicate a inserti fotografici che ritraggono i bambini della scuola impegnati in attività laboratoriali. Ogni immagine è accompagnata da una breve descrizione che illustra il processo o uno specifico aspetto della metodologia di ricerca adottata.

A tal proposito, le fasi del percorso educativo presentate nel numero della rivista del 1939 costituiscono una testimonianza significativa del modo in cui la scuola diretta da Lapolla interpretava e applicava i principi dell'azione pedagogica di ispirazione deweyana. Esse mettono in luce un approccio che valorizza l'apprendimento attraverso l'esperienza, l'importanza del lavoro laboratoriale e collegiale, oltre che la costruzione del sapere come scoperta condivisa, articolata

[39] Quest'ultima parte è ampia e variegata: vi si trovano copie del manuale di grammatica inglese da lui redatto per il sistema scolastico pubblico di New York, bozze di articoli e guide di studio, nonché programmi dei corsi, piani di lezione e prove d'esame che restituiscono con chiarezza la sostanza del suo insegnamento. Tra i materiali conservati figura anche un album commemorativo donato a Lapolla da una delle sue classi di scuola elementare, testimonianza tangibile del legame instaurato con i suoi studenti.

[40] Poiché non è nota la data dell'ultima pubblicazione del giornale, si può soltanto ipotizzare che esso sia stato pubblicato in modo continuativo dal 1936 al 1941.

e multiforme che può diffusa per mezzo di prodotti finali che rinforzano la conoscenza appresa (Tab. 1).

Partecipavano alla rivista tutte le classi della scuola, divise in sottogruppi, dal kindergarden al 6° anno (5-11 anni), compresa la *special class* per bambini con disabilità e le *open air class*[41].

Our school in Action – Under the activity program, children share their knowledge with others in group and learn through purposeful experiences	
Research reading	These children are obtaining information about their unit of work
Research by Committees	Frequently Committees are formed to find answers to specific questions or to bring back information to the class
Preparing reports	The children in a specific group are arranging their notes for a report to the entire class
Using illustrative materials	Maps and charts are consulted for verification before reports are presented
Using Library Books	Children feel free to use textbooks, magazines, and reference books from the class library shelf or from the school library
Giving a report (1)	Good speaking habits and poise are developed. The child giving the report must be ready to answer questions
Giving a report (2)	Many devices are used to explain difficult parts of the report
Testing	Committees of children often prepare tests for the entire class
Evaluating Work	Finished work is discussed by other children in the group
Trips and Excursions	Learning is not confined to the four walls of the classroom. Trips to museums and to places of interest make learning real and lasting
Knowledge from book is reinforced through various activities	
Construction	Discarded carpet cylinders will be transformed into trees, totem, poles, or stage sets
Patchwork Quilt	Bits of cloth carry out one phase of Colonial life
Tiger Butter	This kindergarten boy proves he understands the story of Little Black Sambo through his scenic painting
Singing songs	Music plays an important role in the activity classroom. Often the children compose their own songs
Totem Pole and Pueblo	Aspects of Indian life are developed through these three-dimensional models
Making Puppets	These will be used in a culminating program
Weaving	The unit becomes very real through actual work
Model making	Note the care and interest with which this boy is working on a model related to the silk industry
Tapestry Weaving	Beautiful colors are skilfully blended by this girl

Tabella 1 – Metodologia di ricerca nella P.S. 174 illustrata su «Our work and Play», gennaio 1939, s.p. (elaborazione propria)

In questa fase iniziale della ricerca si è scelto di presentare i primi esiti attraverso un approccio quantitativo utilizzando una procedura di archiviazione dei documenti con Excel ed etichettando ogni pagina dei giornali per anno, gruppo-classe, tematica, area geografica, composizione della pagina, composizione del testo, descrizione sommaria della composizione grafica. L'obiettivo è raccogliere e interpretare dati significativi per dimostrare come la scuola diretta da Lapolla rappresentasse un esempio concreto di applicazione dei principi deweyani. In tale pro-

[41] Negli anni Quaranta si diffusero attività all'aperto finalizzate all'educazione attiva e al contatto con l'ambiente, inizialmente giustificate anche da motivi igienico-sanitari. Si trattava di insegnamenti svolti all'esterno dell'edificio scolastico o in ambienti molto arieggiati.

spettiva, il disegno non si configura come un mero elemento ornamentale ma assume una funzione dimostrativa precisa, finalizzata a rendere visibile e comunicabile il processo di apprendimento sviluppato in aula e, soprattutto, trasmissibile all'esterno.

Le annate conservate non sono consecutive per cui non è possibile condurre una ricerca completa ma tale lacuna è compensata dalla rarità dei documenti, ben preservati e ricchi di informazioni attinenti alla storia dei materiali e della didattica scolastica. Si contano un totale di 172 fogli disegnati e/o compilati in gruppo: nel 1938 e nel 1939 i bambini provenivano dalla stessa classe; nel 1941 i lavori sono condotti anche da gruppi misti, ossia classi dello stesso grado o differenti. Non abbiamo a disposizione fonti attendibili che dimostrino la regolarità della pubblicazione anche dopo il 1941 ma da colophon si può supporre che il numero di docenti disponibili al progetto editoriale fosse diminuito rispetto alle edizioni precedenti[42].

Le informazioni ottenute dall'analisi iniziale dei documenti mostrano la varietà di tematiche affrontate nel corso della prima parte dell'anno scolastico fino alle vacanze natalizie; in particolare, nelle classi intermedie e inferiori si concentravano perlopiù su argomenti relativi alla storia e cultura degli Stati Uniti – dai nativi ai pellegrini e fino alla cultura dei cowboy – come pure non mancano i riferimenti alla storia di New York mentre tematiche inerenti la comunità limitrofa alla scuola è argomento principale delle classi inferiori, in particolare dei lavori degli alunni del kindergarden e del 1° anno.

[42] Si deve tenere in considerazione che i venti di guerra influirono fortemente sulla presenza di personale e docenti nelle scuole. L'attacco a Pearl Harbor il 7 dicembre 1941 determinò l'ingresso degli Stati Uniti nella Seconda Guerra mondiale con conseguenze anche sul fronte educativo poiché molti docenti in età di leva furono richiamati in servizio, in parte le famiglie preferirono spostare i figli in campagna, lontano dalle grandi città.

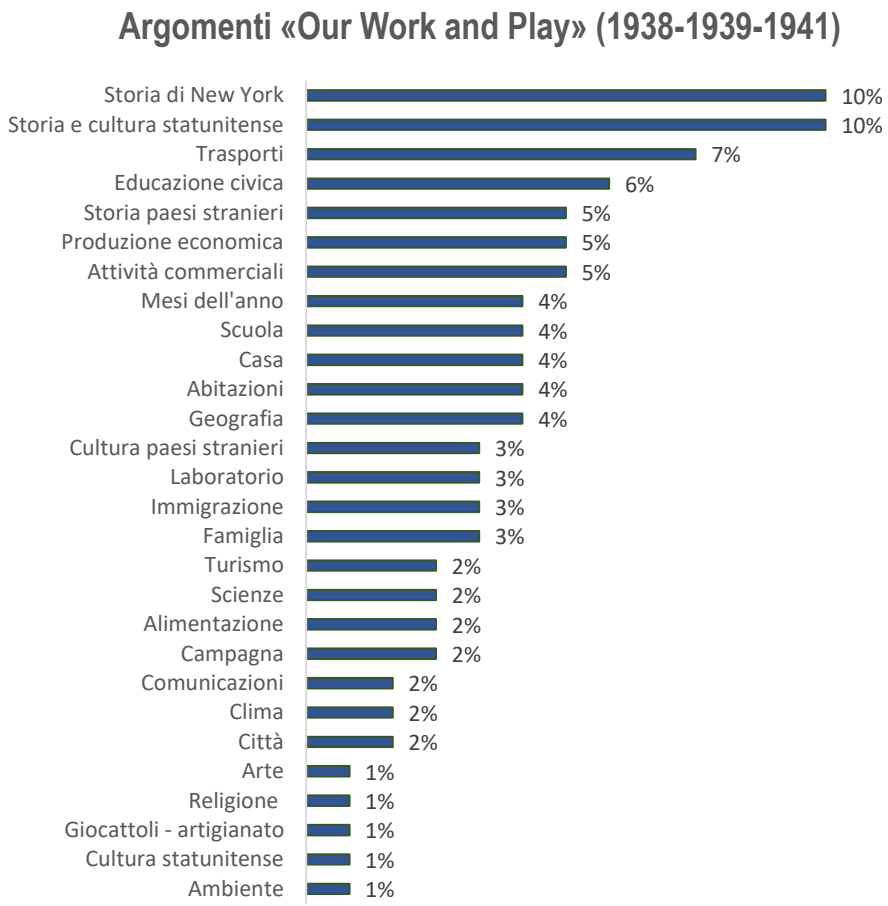

Tabella 2 – Distribuzione percentuale delle tematiche presenti in «Our Work and Play» (1938, 1939, 1941) (elaborazione propria)

La tabella 2 illustra la distribuzione percentuale delle tematiche trattate nel giornale «Our Work and Play» nelle tre annate. L'analisi dei contenuti evidenzia una maggiore attenzione intorno ai contenuti relativi alla storia di New York e alla storia e cultura statunitense (entrambe pari al 10%), seguite dai trasporti (7%) e dall'educazione civica (6%). Le restanti categorie – tra cui produzione economica, attività commerciali e storia dei paesi stranieri – presentano percentuali comprese tra il 5% e l'1%, delineando un quadro eterogeneo ma orientato principalmente alla formazione civica e culturale. Tale distribuzione tematica riflette un'impostazione pedagogica che valorizza il legame tra conoscenza del contesto locale e costruzione di una cittadinanza consapevole, in linea con i principi educativi attivi e socialmente orientati tipici della riflessione deweyana.

Non vi è uno schema guida nella costruzione della pagina per cui i bambini mostrano estrema varietà nella distribuzione dei contenuti, mostrando sempre una preferenza per la sim-

metria, spesso evidenziata dall'uso di cornicette e di riquadri appositamente creati per mantenere la pagina ordinata alla vista. L'organizzazione della pagina (tab. 3) conferma l'equilibrio anche tra parola scritta e disegno spontaneo raggiungendo l'86% per la formula che li contempla entrambi. I testi, invece, sono perlopiù composizioni in prosa (fig. 4) ma si segnalano i piccoli componimenti in versi che possono accompagnare il testo principale e, su iniziativa personale dei bambini più grandi, anche l'inserimento di brevi componimenti musicali, compresi di note su pentagramma affinché si potessero suonare e cantare.

Tabella 3 – Distribuzione percentuale delle tematiche in «Our Work and Play» (1938, 1939, 1941) (elaborazione propria)

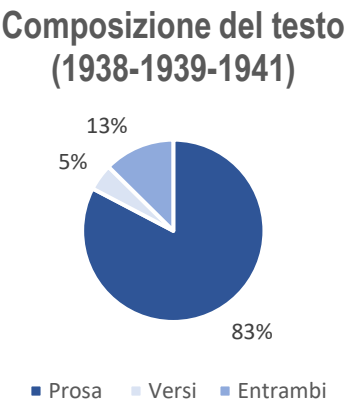

Tabella 4 – Composizione del testo in percentuale in «Our Work and Play» (1938, 1939, 1941) (elaborazione propria)

Un elemento notevole da considerare nella ricostruzione della progettazione del giornale emerge dall'analisi delle aree geografiche (Tab. 5) studiate durante l'anno. In particolare, gli stati esteri sono prevalenti nei casi di insegnamenti di storia, geografia come pure la stessa immigrazione che viene raccontata attraverso brevi componimenti che accompagnano con frequenza composizioni grafiche complesse, dettagliate e ben costruite. I risultati mostrano un'espansione graduale dei temi che progrediscono dal locale al metropolitano, dal nazionale fino all'internazionale con i gradi superiori. Nei lavori di gruppo dei bambini del kindergarden sono proposti argomenti basici, legati all'ambiente circoscritto della P.S. 174 o delle aree limitrofe; successivamente aumentano i testi e disegni sulla città di New York fino ad arrivare alla storia degli Stati Uniti che viene variamente riportata come storia dei nativi e dei pellegrini. Infine, gli studenti più grandi presentano una selezione di Stati che, perlopiù, si ripetono nel corso dei tre anni presi in esame.

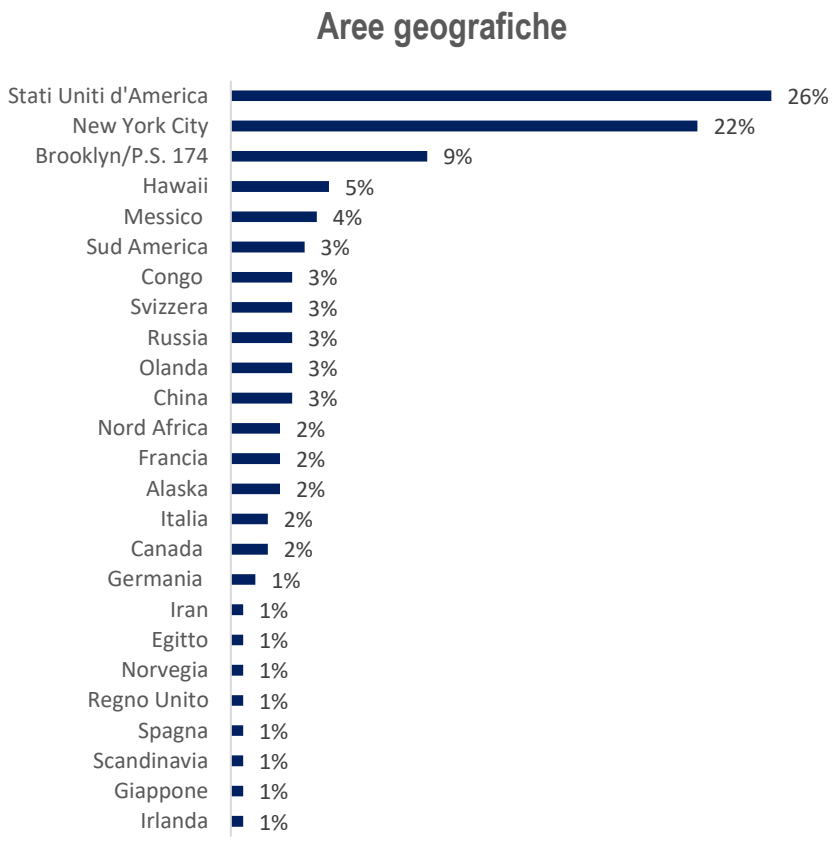

Tabella 5 – Distribuzione percentuale delle aree geografiche presenti in «Our Work and Play» (1938, 1939, 1941) (elaborazione propria)

Dai dati generali presentati in apertura, è stato effettuato un *drill-down* del file Excel per risalire alla percentuale relativa alla distribuzione per area geografica (Tab. 6) degli argomenti inerenti il Nord America e l'America Centrale, inserendo anche le terre straniere delle isole di Hawaii che, in quegli anni, erano considerati un territorio non incorporato degli Stati Uniti così come l'Alaska, allora organizzata dagli Stati Uniti[43]. La prevalenza netta degli Stati Uniti (37%) e della città di New York (32%) si può motivare affiancando ai temi anche il processo di selezione dei contenuti da inserire nella rivista, privilegiando argomenti capaci di favorire un senso di appartenenza condivisa. Il quartiere limitrofo alla scuola era caratterizzato da un'alta presenza di famiglie immigrate e di manovali per cui una maggior attenzione agli approfondimenti

[43] Il territorio dell'Alaska fu acquistato nel 1867 dalla Russia e divenne ufficialmente il 49° stato nel 1959, poco prima dell'annessione delle Hawaii nello stesso anno.

sulla città e sulla nazione assume il valore di un percorso di americanizzazione, inteso come costruzione di riferimenti comuni.

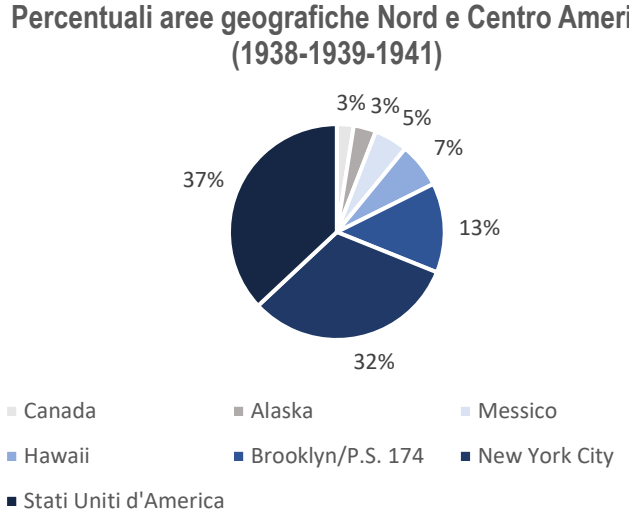

Tabella 6 – Distribuzione percentuale delle aree geografiche Nord e centro America presenti in «Our Work and Play» (1938, 1939, 1941) (elaborazione propria)

La seconda fase della ricerca si propone, invece, di condurre gli esiti dell'indagine quantitativa con un'analisi sistematica dei testi che accompagnano i disegni, al fine di esplorare le dimensioni semantiche e narrative emergenti. L'analisi del contenuto consentirà di mettere in relazione i dati testuali con le caratteristiche dei 172 disegni con una procedura doppia di codifica quantitativa mediante un'estensione di categorie formali e contenutistiche della griglia e l'analisi tematica qualitativa volta a identificare *pattern* simbolici e narrativi. Questo approccio misto consentirà di integrare le caratteristiche visive con le dimensioni semantiche rilevate nei testi associati.

I risultati finora raggiunti hanno dimostrato che le intenzioni della P.S.174 diretta da Garibaldi Lapolla perseguisse gli scopi del progressismo deweyano attraverso l'adozione di metodologie laboratoriali, estese oltre il confine dell'aula scolastica, trovando realizzazione nei microprogetti di gruppo dedicati all'editoria e alla comunicazione divulgativa dei propri risultati rafforzando sia il valore sociale delle conoscenze apprese, sia le abilità di collaborazione e produzione culturale degli studenti.

La ricerca si colloca, inoltre, all'interno di una prospettiva di Public History, intesa come pratica riflessiva della storia scolastica e dei modelli di riferimento, trasformando documenti inediti e molto rari, costituiti da fonti visive non convenzionali che arricchiscono il patrimonio documentario, in materiale di studio per nuove interpretazioni e paradigmi interpretativi.

In tale cornice, si è provato a dimostrare che i disegni possiedono una dignità scientifica pari a quella delle testimonianze scritte ed ampliano il patrimonio documentario, aprendo ad una

narrazione storico-educativa che mette in relazione archivi, comunità e memoria collettiva restituendo visibilità a esperienze marginalizzate, solitamente circoscritte alle aule di scuola e destinate all'oblio.

4. Bibliografia di riferimento

Arnheim R., *Art and Visual Perception. A Psychology of the Creative Eye*, s.l., University of California Press, 1954; tr. it. *Arte e percezione visiva. Nuova versione*, Milano, Feltrinelli, 1978.

Baldoni C., *L'insegnamento del disegno nella scuola italiana postunitaria: l'istruzione scientifica, l'istruzione tecnica nel settore costruzioni*, Roma, Aracne, 2006.

Bolin P.E., *The Massachusetts Drawing Act of 1870: Industrial Mandate or Democratic Maneuver?*, in M.A. Stankiewicz, D. Soucy, F. Wygant (Eds.), *Framing the Past: Essays on Art Education*, Reston, National Art Education Association, 1990, pp. 59-67.

Borruso F., *Tracce di scuola vissuta: i diari di esperienza magistrale dell'Archivio Didattico Lombardo-Radice*, in "History of Education & Children's Literature", XIX, 2, 2024, pp. 295-313.

Cantatore L., *Introduzione*, in G. Lombardo Radice (1913), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di L. Cantatore, Roma, Conoscenza, 2022, pp. 8-35.

Cantatore L., *La vita nelle tasche di uno scolaro*, in G. Lombardo Radice (1915), *Come si uccidono le anime*, ETS, Pisa, 2020, pp. 7-43.

Caroli D., Lo specchio e l'anima dei bambini: il giornalino scolastico «E Val» («Il Vaglio») di Cotignola, 1924-1932, in "Nuova Secondaria", 2023, 41, pp. 189- 201.

Cassirer E., *Saggio sull'uomo*, Roma, Armando, 1969.

Clark R.J. (Ed.), *The Arts and Crafts Movement in America, 1876-1916*, catalogo della mostra organizzata dal Princeton University Art Museum, dall'Art Institute of Chicago e dal Renwick Gallery dello Smithsonian, Princeton, Princeton University Press, 1972.

Dewey J. (1934), *Art as Experience*, New York, Perigee Book, 1980.

Dewey J., *How we Think*, London, D.C. Heath & Company, 1909.

Dromac L.E., *Il disegno nella didattica nuova delle nazioni colte*, in G. Lombardo Radice, *La buona messe*, con 57 tavole a colori e molti disegni nel testo, Roma, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, 1926, pp. 43-54.

Fonzi A., *Disegno e linguaggio nel bambino*, Torino, Giappichelli, 1968.

Franklin B., *Proposals relating to the Education of Youth in Pennsylvania*, in "The Journal of General Education", 28(3), 1976, pp. 256-261.

Genovesi G. (a cura di), *Cultura e istruzione tecnica-professionale in Italia tra '800 e '900,* Atti del V Convegno Nazionale CIRSE (Centro italiano per la ricerca storico-educativa), Venezia, novembre 1988, Pisa, ETS, 1988.

Kellogg R., *Analysing children's art*, Palo Alto, National Pr. Books, 1969; tr. it. *Analisi dell'arte infantile. Una fondamentale ricerca sugli scarabocchi dei bambini dai due agli otto anni*, Milano, Emme, 1979.

Lombardo Radice G., *Il dramma dell'educazione moderna in una scuola americana*, in "La Tecnica Scolastica. Rivista per gli uomini di scuola", IV, n.1, gennaio 1926, pp. 3-14.

Lombardo Radice G., *Il linguaggio grafico dei bambini*, Roma, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, 1925.

Lombardo Radice G., *La buona messe*, con 57 tavole a colori e molti disegni nel testo, Roma, Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, 1926.

Luquet G.H., *Le dessin infantil*, Paris, Alcan, 1927; tr. it. *Il disegno infantile: educazione all'immagine per la scuola materna ed elementare*, Roma, Armando 1993.

Massachusetts Drawing Act, *in Acts and Resolves Passed by the General Court of Massachusetts in the Year 1870*, Boston, Wright & Potter, 1870, cap. 248, sez. 1-3.

Morandini M.C., Ascenzi A., *Maestri e professori, maestre e professoresse nella storia d'Italia*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Lecce, Pensa Multimedia, 2018, pp. 479-482.

Morandini M.C., *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

Oliverio Ferraris A. (1973), *Il significato del disegno infantile*, Torino, Bollati Boringhieri, 2006.

Petruzzi C., *Frammenti di vita italoamericana. Riflessioni sull'autobiografia di Leonard Covello (1887-1982)*, Firenze, Franco Cesati, 2023.

Ricci C. (1937), *L'arte dei bambini*, Roma, Armando, 1959.

S.t., "The Indianapolis Times", 14 September 1935, p. 6.

Santoni Rugiu A., *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008.

Stati Uniti: autobiografia e romanzo, in "Gazzetta del popolo", 19 dicembre 1934, s.p.

Viola V., *Drawing for the nation. The role of drawing classes in the construction process of the national identity and industry (1861-1891)*, in "History of Education & Children's Literature", X, 2, 2015, pp.391-404.

Whitford W.G., *Brief History of Art Education in the United States*, in "The Elementary School Journal", vol. 24, no. 2, 1923, pp. 109-15.

Work of Pupils Reproduced in Publication of P.S. 174, in "New York World Telegram", 6 febbraio 1936, n.p.

Data di ricezione dell'articolo: 17 agosto 2025
Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 18 e 27 ottobre 2025
Data di accettazione definitiva dell'articolo: 4 novembre 2025