

VERSO UNA CULTURA DELL'INFANZIA
L'EVOLUZIONE STORICO-ISTITUZIONALE E PEDAGOGICA DELL'ASILO NIDO:
UNA INTRODUZIONE AL PROBLEMA
DI
DANIELA ORECCHIONI

È a partire dal periodo storico-economico-politico dell'industrializzazione che l'operaia-madre comincia ad avere la possibilità di portare con sé nelle fabbriche anche il proprio bambino, perché soggetto al quale viene riconosciuto il diritto ad una prima forma di "assistenza" continua e permanente.

È proprio in tale contesto che si prefigurano le prime istituzioni di assistenza e di educazione, forse, più che *dell'infanzia, per l'infanzia*; ebbene, esse preludono alla futura costituzione delle scuole materne e dei nidi.

All'origine, a dire il vero, non esisteva una vera e propria separazione tra l'una istituzione e l'altra, tanto che non è né semplice né facile tentare di condurre un percorso di trattazione distinto. La scuola materna, nella sua configurazione di formale istituzione educativa, si occupava certamente dell'educazione, ma più che altro dell'assistenza della prima infanzia; ma, usando un'espressione alquanto "moderna", l'età dei piccoli "utenti" non era così ben definita, né poteva chiaramente esserlo, almeno nella forma che assume nel nostro *oggi*. Le "*sale di custodia*", l'*asilo* pensato e voluto da R.Owen accoglievano, sì, anche bambini sotto i tre anni, ma erano da considerarsi delle vere e proprie istituzioni "private" e, dunque, per nulla regolate da particolari normative e/o indicazioni, riguardanti l'età e i tempi di frequenza. Era previsto soltanto un limite minimo che era rappresentato dal tempo del divezzamento; ciò, sicuramente, a causa della mancanza di nutrici istituzionalizzate o semplicemente disponibili o perché in tale situazione problematica non ci si era voluti calare da parte degli organizzatori di tale, comunque, molto importante e significativo processo di trasformazione degli stili di vita dell'essere umano.

Nei tempi che avevano preceduto l'imporsi di tale nobile idea progettuale, i lattanti potevano disporre dei brefotrofi, che erano istituzioni *caritative*, di assistenza pensate per la madre che presentava qualche problema legato a tale sua funzione da espletare e, indirettamente, dunque, anche per il bambino.

Nei tempi precedenti alla rivoluzione industriale, in ogni caso, v'erano già coloro che, per senso di solidarietà e/o di manifestazioni di pre-culturalità, si occupavano dei bambini più piccoli; costoro erano donne che facevano parte del "vicinato", del "parentado" e della famiglia diffusa: *donne mercenarie*, che, sostituendo le istituzioni ancora inesistenti, si ponevano già come agenti che sollecitavano ad affrontare l'importante problema da loro, con il loro comportamento e in quelle scelte modalità, posto.

Fu, certamente, tramite le "*sale di custodia*", tenute da privati, che ci si avviò, comunque, con sempre più consolidata determinazione verso l'istituzionalizzazione e la regolamentazione di detti "ambienti formali" dell'educazione. Ma il tempo delle reali istituzioni educative, allora, era ancora molto lontano; quelle si svilupparono, infatti, solamente nelle fasi di civiltà matura e a mo' di "piramide capovolta"¹

Sorsero, prima, difatti, le istituzioni per pochi, per adulti (le Università e le Accademie); poi, quelle meno diffuse, rispetto alle prime, rivolte agli adolescenti (i Licei); di seguito, la scuola elementare o primaria per tutti; poi la scuola materna, ed infine il nido.

La scuola materna nasce nel XIX secolo con doppia matrice: da una parte, grazie alla scoperta e alla valorizzazione del *fanciullo*, per opera di J.J.Rousseau, dell'Idealismo e del Romanticismo pedagogico: *matrice pedagogica e culturale*; dall'altra, grazie alla diffusione del lavoro femminile extradomestico che procurò il bisogno di dover affidare ad altri, non più soltanto alla madre, la *custodia* e l'*istruzione-educazione* del bambino, fino al momento in cui avrebbe potuto lavorare anch'egli: *matrice economico-sociale*, indicativa anche nei nidi.

Accanto ai movimenti filantropici liberali e di rinnovamento sociale emersero, pure, le antiche istituzioni *caritative* cristiane, che proliferarono con una molteplicità di iniziative. Soltanto con il tentativo dei regimi dell'assolutismo statualistico, si tenterà di produrre, tramite la scuola, un tipo di *uomo nuovo*.

Platone, nelle *Leggi*, prevedeva che, nel suo *Stato ideale*, i bambini di entrambi i sessi trascorressero i primi anni della loro vita in una specie di *giardino dell'infanzia*, dove le loro attività principali avrebbero dovuto essere, primariamente, il *gioco*, e l'*ascolto delle fiabe*.

Nell'epoca moderna, primo ad analizzare e ad ipotizzare scuole per bambini è stato Comenio,² il quale pensava a delle scuole che operassero in collaborazione con la famiglia, tenendo in considerazione le esperienze delle madri.

È indubbio, però, che la prima e più famosa iniziativa nel campo educativo della prima infanzia sia stata quella suggerita e proposta dell'industriale filantropo inglese Robert Owen, nel 1816. Il suo Istituto promuoveva il carattere giovanile: fu questi che a New Lamark, in Scozia, accolse, nella vicinanza delle sue fabbriche, i bambini a partire dall'età di due anni: costoro erano prevalentemente figli di operaie. Fu, certamente, una vera, autentica e illuminata innovazione che produsse degli esiti notevoli con la propagazione di Istituti, simili a quelli scozzesi, per gran parte dell'Europa centro-occidentale e degli stessi Stati Uniti d'America.

In Italia, nel frattempo, cominciarono a diffondersi gli "*asili infantili*"; e ciò, grazie alla sensibilità e acutezza pedagogica di Ferrante Aporti, patriota con notevole spirito cristiano. Lo stesso termine *asilo* rilevava il carattere volutamente assistenzialistico: il primo di questi fu fondato a Cremona nel 1829; dopodiché tali istituzioni educativo-assistenziali si diffusero nell'Italia del nord e anche in quella centrale, grazie soprattutto all'impegno mostrato dalla borghesia liberale.

Gli *asili* erano luoghi, presso i quali i piccoli potevano ricevere un piatto caldo per sfamarsi, per imparare a leggere e per apprendere i primi rudimenti della dottrina cristiana.

In quel periodo –siamo agli inizi della seconda metà dell'Ottocento -, nel Lombardo-Veneto, a reggere le sorti pubbliche degli abitanti del luogo v'era il governo austriaco che ebbe l'argutezza di vedere di buon occhio l'iniziativa, tanto che decise di appoggiarla e di approvarne la diffusione, con il vincolo che questi *asili* dovevano mantenere la caratteristica di iniziative private e non dovevano accogliere i bambini al di sopra dei sei anni; per altro, era già esistente un efficiente servizio pubblico scolastico.

Gli *asili aportiani* si differenziano dalle simili istituzioni francesi o inglesi che erano ispirate ai principi della laicità, perché avevano mantenuto la caratteristica di essere profondamente religiosi, rispettosi dell'ordine sociale, tipico delle ideologie conservatrici. Nonostante ciò, però, furono, presto, contrastati e ostacolati nella loro diffusione dagli stessi ambienti conservatori, cattolici e laici. Ad opporsi fermamente furono quegli stessi ambienti culturali che, però, erano per lo più appoggiati dai moderati liberali e patrioti; e, tra questi, svettavano personalità, quali quella di Raffaello Lambruschini, fondatore della "Guida dell'educatore", quelle del gruppo liberale toscano, e di Vincenzo Gioberti, Camillo Benso conte di Cavour e Carlo Cattaneo. Furono, per tali ragioni, appoggiati, certamente, dalla Destra del Regno d'Italia, ma non furono mai finanziati dallo Stato; gli *asili* non fecero, anche per tali ragioni, mai parte del sistema scolastico stabilito dalla Legge Casati del 1859.

In seguito, però, altre istituzioni simili, anche se con le loro differenti ispirazioni pedagogiche, si affiancarono agli *asili aportiani*; tra queste, vanno ricordati i "*giardini d'infanzia*" di ispirazione froebeliana, le "*scuole materne*" agazziane, le "*case dei bambini*" montessoriane: tutte, istituzioni considerate private, caritatevoli e di assistenza, rigidamente sottoposte al controllo del Ministero degli Interni.

Più trascorreva il tempo, però, più aumentava, contemporaneamente, la consapevolezza dell'importanza rivestita dal ruolo dell'educazione, tant'è che gli *asili* divennero oggetto d'attenzione da parte del Ministero della Pubblica Istruzione che stilò, a tal riguardo, dei programmi, quelli del 1914. Fu, per tale decisione e attenzione governativa, che, fino al 1968, rimasero, sì, istituzioni private, ma, in alcune circostanze, poterono fruire di modesti contributi erogati dallo Stato.

Soltanto nel 1968, grazie ad una Legge, fu riconosciuto il carattere educativo di dette istituzioni e, con riferimento all'art. 33 della Costituzione italiana, fu finalmente istituita la Scuola Materna Statale, che, insieme a quelle private e comunali, poté cominciare a fruire di contributi Statali. Le istituzioni private erano, comunque, rette, quasi tutte, dagli Enti religiosi.

Abbiamo, così, descritta la nascita e l'affermarsi delle *scuole* ma non propriamente degli *asili nido*. I nidi, infatti, vissero lo stesso destino delle *scuole materne*, anche perché espletavano, più o meno, lo stesso servizio, nascevano dalle stesse associazioni, istituzioni

private e caritative, prima, e, poi, anche pubbliche. Nasceranno all'incirca nello stesso periodo: difatti, mentre la scuola materna otterrà il suo pieno riconoscimento nel 1968, l'asilo nido lo avrà due anni dopo, nel 1970, anche se questo si svilupperà più lentamente, e si differenzierà dalle scuole materne per il costo diverso ed anco per il particolare rapporto che si instaurerà con le famiglie.

Il nido farà, successivamente il suo ingresso nella scena del mondo educativo ed istituzionale in un momento particolare del XIX secolo, anche perché l'infanzia era tenuta in una negativa considerazione. Nasce, infatti, sì, come istituzione, ma eminentemente come *servizio di assistenza* e di *accoglienza diurna* per i bambini appartenenti ai ceti più poveri, e si diffonde e sviluppa per quasi tutta l'Europa, con caratteristiche simili, ma con denominazioni diverse.

Una "*crèche*" è aperta a Parigi, nel 1844; un "*presepio*" a Vienna, nel 1849; un "*nido*" a Milano, nel 1850.

Le necessità che fanno nascere gli asili infantili sono i bisogni a cui rispondono i soggetti di beneficenza privata, laica o religiosa. Sorgono dove ci sono grandi fabbriche, nelle maggiori capitali europee. Le prime *crèches* sono aperte a Parigi dallo statista Marbeau. *Crèche* significa "presepio", "mangiatoia", poi "ricovero" dove viene dato asilo durante il giorno ai piccoli e ai poveri di età inferiore ai due anni³. Gli obiettivi per cui nascono i nidi sono diversi: Marbeau ne cita alcuni; tra questi, si sostiene che dipenda dall'aumento della popolazione l'incremento della domanda; per cui, constatati i costumi della classe povera, era assolutamente necessario stimolarla alla decenza, ma anche alla rassegnazione, fare in modo che il lavoro potesse essere, per tale classe di indigenti, più accessibile, stimolare al rispetto delle norme del paese, coercizzare a che non si odiasse la classe sociale dei ricchi, per far capire, infine, l'importanza della necessità dell'armonia tra potere temporale e spirituale. L'obiettivo, con le *crèches*, era di far diminuire la devianza, il crimine⁴; e tali luoghi di custodia garantivano, sotto certi aspetti, una *cura* sicuramente più efficace del tragico destino dell'abbandono in strada. I bambini che erano affidati o che finivano in questi luoghi potevano ritenersi, comunque, fortunati, perché le attenzioni date erano sintomo di un futuro sicuramente meno duro e pericoloso, sia per loro stessi, sia nei confronti loro da parte della comunità.

I nidi si imponevano, in tal modo, come degli efficaci strumenti di prevenzione a fatti e comportamenti amorali, per addomesticare, inquadrare, moralizzare i ceti più popolari. Le reali condizioni delle *crèches* del Marbeau sono miserabili e squallide. In contrapposizione a questa modesta realtà, c'erano gli ideali, dei "fourieristi" che fantasticavano su un nido molto attrezzato, ricco di confort e igiene, degno di una nuova società⁵.

Tutti i grandi pensatori che hanno dedicato il loro tempo anche all'educazione ed alla formazione, da Platone a Campanella, da Comenio a Rousseau, hanno ipotizzato una fondazione di una nuova società ideale che cominciasse a maturare dall'educazione dei giovani: più l'educando era giovane, più era favorito nell'apprendere, più era plasmabile; e il bambino del nido era sicuramente molto giovane. La famiglia, quando il bambino è molto piccolo, era più semplice coinvolgerla, il nido era quindi un momento importante di incontro, ma che portava con sé diffidenza, estraneità, difficoltà di inserimento. Erano necessari materiali molto costosi, locali salubri, *standard* igienici elevati: tutto questo, accompagnato dal basso rapporto personale-bambini.

Fino alla fine del medioevo non esisteva una cultura dell'infanzia o, meglio, questa non riusciva ad attirare l'attenzione; essa inizia ad affermarsi, soltanto grazie alla rivoluzione industriale e al predominio della classe borghese. È con l'età moderna che si crea un'idea di infanzia; ed è in essa che si possono individuare alcuni punti che possono essere utili, per chiarire la situazione del passato: in primo luogo, è in quel contesto storico-culturale che si comincia a notare una chiara diminuzione delle mortalità infantili; e ciò, grazie allo sviluppo delle scienze mediche, per i maggiori controlli sanitari e per la più attenta cura dedicata dai genitori verso i figli; in secondo luogo, nella nascente società borghese, la famiglia si trasforma e diventa nucleo sociale fondamentale (prendendo il posto della più allargata comunità), assumendo la forma della nuclearità (costituita, cioè, soltanto da genitori e figli); infine, sempre durante tale periodo di grandi rinascite, si definisce lo Stato moderno che, con la sua organizzazione burocratica, tende a controllare ogni aspetto della vita sociale, sorvegliando le minoranze (di razza, di religione, ecc.) e i devianti (i poveri, i pazzi, ecc), che vengono costretti a vivere in luoghi e forme specifiche d'aggregazione⁶: i marginali sono raccolti in istituzioni e governati dalla società.

E anche i bambini e i giovani, considerati come dei marginali, sono "istituzionalizzati" (per esempio con la scuola, l'orfanotrofio, ecc); tutte le regole, anche quelle di comportamento, sono sempre più intese e imposte come obblighi e divieti. La Chiesa e lo Stato (attraverso la pratica della confessione e della predicazione) tendono a governare i comportamenti collettivi, creando una rete di modelli ideali e di sistemi di controllo. Ebbene, è soprattutto l'infanzia a non poter sfuggire e per nessuna ragione a tali forme di controllo. Anzi, proprio a questa è riservata un'attenzione speciale, giacché è proprio da questa *età dell'uomo* che è possibile rendere realmente efficiente quel progetto di dominio e di razionalizzazione dei comportamenti umani, che è tipico in modo diverso, ma pur sempre presente in ogni epoca.

Fu la società urbana dell'Italia del Quattrocento, con la nascita delle imprese di tipo capitalistico, con la sua maggiore mobilità sociale, con i suoi mutamenti nell'ideologia e nel costume, che operò una *promozione dell'infanzia* all'interno della famiglia e della cultura; soprattutto nelle famiglie dei notabili, si realizzò un investimento di affetti e di aspettative intorno ai figli, in prospettiva del successo sociale della famiglia stessa o della continuità dell'impresa commerciale di proprietà familiare.

L'educazione delle giovani generazioni diventa centro della vita familiare, pianificandone il corso degli studi e delle esperienze sociali. Questa considerazione si espanderà in seguito anche nelle classi meno abbienti.

È nel Cinquecento che si diffondono e si generalizzano nella vita della collettività alcuni tratti capillari dell'infanzia. Gli stessi dipinti, che raffigurano l'idealizzazione di Gesù Bambino, subiscono delle profonde modificazioni con "pose sempre più naturali che sfuggono alla fermezza dei secoli passati che fanno emergere un più passionale e intenso scambio affettivo con le madri".⁷

Ph. Ariés scrive:⁸

«Nel gruppo che raffigura Gesù con la madre, l'artista sottolinea gli aspetti graziosi, teneri, ingenui della prima infanzia: il *bambino* che cerca il seno della madre, o che *si tende* a baciarla, ad accarezzarla; il *bambino* intento ai giochi dell'infanzia [...], il bambino che mangia la pappa; il bambino che è fasciato. [...] il gruppo *Madonna e bambino* si trasforma e diventa sempre più profano: *immagine di una scena di vita quotidiana*».⁹

Nel Seicento, "secolo violento e formalista, razionalista e superstizioso a un tempo, dominato dal culto dell'effimero e dello spettacolo, secolo contraddittorio più di tutti gli altri, anche all'infanzia è riservato un trattamento ambivalente".¹⁰ A questa è, infatti, assegnato uno spazio particolare d'interesse attraverso studi sul suo sviluppo. È il periodo dell'empirismo di J. Locke (1632-1704), con il quale si afferma che la conoscenza si basa principalmente sull'esperienza in antitesi alle teorie dell'innatismo. Però, è nel Seicento che riaffiorano svalutazioni e forme di insensibilità nei riguardi dei bambini che sono visti come esseri inferiori o come soggetti che, per istinto, sono rivolti a fare il male.

Tutta la cultura di quel tempo, improntata all'ispirazione razionalistica di Cartesio (1596-1650), trascura l'infanzia, perché, essendo essa espressione dell'*età della non-ragione*, richiederebbe un'educazione rigeneratrice capace di imporre ai fanciulli le "idee chiare e distinte" proprie della mente adulta.

Il corpo è visto come "luogo di peccato" e deve essere sorvegliato e *depurato* dalla mente. È la cultura cartesiana che afferma la superiorità dell'uomo sugli altri animali per via della ragione, della sua capacità di pensare: *cogito, ergo sum*.¹¹

Sempre in questo secolo, *sbocciano* anche i collegi, organizzati in modo rigido, in funzione del *controllo* dei giovani, figli delle classi dirigenti.

"Nei collegi (famosissimi quelli dei gesuiti che erano organizzati con un metodo molto preciso), vigeva una disciplina decisamente severa; veniva imposta come lingua viva, anche per comunicare, il latino; tutta la giornata era programmata e la vita dei ragazzi costantemente vigilata. La vita dei giovani si svolgeva tra ordini e divieti, ignorata, soffocata e deformata nelle sue esigenze di socialità, di gioco, di libertà. Anche i collegi sono una sintomatologia di quella celebre volontà di controllo sull'infanzia e giovinezza, tipica di questo secolo definito un po' ambiguo".¹²

Il Settecento, poi, accenderà quei meccanismi di trasformazioni più profonde e drammatiche dell'infanzia. Sarà un secolo carico di "tensioni distruttive e rivoluzionarie e d'innovazioni tecnologiche, in cui la cultura crea in modo consapevole un'unione con la società, con il presupposto di modificarla e rinnovarla secondo alcuni principi razionali, mutandone radicalmente il ruolo.

La cultura stessa si rende comprensibile, si fa più critica verso le tradizioni, le abitudini mentali, le credenze. Con l'esplosione della rivoluzione industriale, si creano due classi, quelle dei capitalisti e dei proletari, l'una in competizione con l'altra; cambia visceralmente la struttura stessa della società".¹³

Ci si avvia verso un radicale rinnovamento che consentirà il raggiungimento sofferto dell'idea di cittadinanza e della necessità di lottare per i diritti, per l'eguaglianza, per la libertà e per la "riscoperta" dell'infanzia, grazie a J.J Rousseau: *il bambino non è più idea, essere; diviene "Emilio", soggetto temporalizzato e spazializzato, esistente!*

Il bambino, così, via via, nel tempo, conquisterà sempre più la sua esistenza, immergendosi in un universo di relazioni attraverso le quali giungerà a maturare una sua propria individualità che gli permetterà di conoscere il mondo delle cose, di riconoscere il mondo degli altri, di differenziarsene e, progressivamente, di adattarsi e integrarsi. Le varie relazioni con gli altri che il bambino, riscoperto e liberato, andrà vivendo e conquistando saranno, così, dominate dalla soddisfazione dei due bisogni complementari e fondamentali di ogni bambino: quello di *sicurezza* e quello di *progressiva autonomia* che, connessi con la soddisfazione dei bisogni, gli procureranno piacere o frustrazione, perché vissuti essenzialmente in maniera affettiva.

Il bambino scopre, dunque, il mondo degli oggetti; ed è manipolando questi ultimi che egli scoprirà il mondo, che, poi, ricreerà; il suo impulso creativo gli darà il senso di essere vivo; ma è pur vero che ogni bambino per ricreare il mondo, deve essere raggiunto, pezzo per pezzo dal mondo: egli si protende, e il seno è lì, e il seno è creato. Da ciò prende il via un naturale processo di creazione individuale dell'intero mondo, della realtà esterna. Le prime tappe di questo processo di vita, verrà, in seguito, stabilito (dagli studiosi di puericultura e di psicologia e della psicomotricità, nonché della pedagogia e del concorso dei vari rappresentanti di tutte le altre scienze dell'educazione) che appartengono alla primissima infanzia e che sono legate alla capacità della madre di presentare, al momento più opportuno, modelli di realtà. E ciò potrà esser affermato, poiché la madre sarà temporaneamente identificata, a un grado estremo, col suo bambino.

Altrettanto importanti per un adeguato sviluppo psico-emotivo saranno, poi, riconosciuti i rapporti affettivi che il bambino, crescendo, instaurerà non soltanto all'interno della famiglia ma più tardi, nella società più allargata.

Se la nascita biologica di un individuo è evento ben circoscritto e limitato nel tempo, la sua nascita psicologica è, certamente, processo che si sviluppa molto lentamente, e nei primi anni di vita, ma che estende la sua influenza all'intero arco della vita, tanto che è possibile affermare che esso non ha mai fine.

La nascita psicologica avviene attraverso quel processo di separazione – individuazione, mediante il quale il bambino diventa consapevole di se stesso e del proprio corpo come separati dalla madre e dal resto del mondo.

Tali forme di emancipazione richiedono chiaramente figure professionali, quali quelle degli educatori delle varie infanzie, che inserite in contesti istituzionali ben organizzati e funzionali del sistema formativo formale ben interagiscano con gli altri sistemi formativi: quello non formale della famiglia e quello informale delle strutture anche tecnologiche di una società che ha sempre più bisogno di conquistare un proprio spazio ecologico-mentale-esistenziale sempre più consapevole della propria incidenza nel mondo delle relazioni complesse.

¹ Il senso della "piramide capovolta", lo si comprenderà dal periodare che segue; che fa, però, notare come la società privilegia, solitamente – e ciò continua ad avvenire anche oggi, nel nostro tempo caratterizzato dalla "conoscenza" – i bisogni del mondo adulto! Di quel mondo, forse, maggiormente in grado di opporsi alle angherie dei cosiddetti "Potenti". E i bambini? Relegati nello "spazio" angusto dei "deboli"!

²Crispiani "Dossier nido" 1996 Armando-Armando S.r.L.

³Crispiani « Dossier nido » 1996 Armando Armando s.r.l.

⁴Cfr. Grand Dictionair Universel du XIX siècle, Larousse, Parigi 1873.

⁵Francesco Maria Fourier è, nella prima metà del secolo XIX, il principale ideologo del socialismo utopistico, che ebbe larga parte nei conflitti sociali del 1848, specialmente a Parigi e a Vienna. Nato nel 1772, a Besancon, morì a Parigi nel 1837. convinto del disordine prodotto dallo sviluppo industriale, fu critico lucido della crisi provocata e fu teorico di un'armonia delle classi. Nella parte costruttiva del suo pensiero giunge all'utopia: per poter andare nel periodo di armonia, occorre creare un ambiente propizio ove la vita si svolga conformemente alle passioni e il lavoro sia attraente. Tale ambiente sarà il "falansterio", abitato dalle falangi che provvederanno in comune alla produzione e al consumo dei beni. Il falansterio sarebbe un immenso edificio capace di 1600 persone e circondato da 400 ettari di terreno, dove ciascun componente la falange avrebbe dovuto realizzare la felicità universale.

⁶Ambrosiani "Asilo nido" Ruolo educativo 1996 laser edizioni.

⁷Cfr. ibidem.

⁸Cfr. ivi

⁹ ibidem.

¹⁰ibidem

¹¹ Espressioni di questo pensiero sono ritrovate nel giansenismo, movimento religioso "caratterizzato da una visione pessimistica della natura umana, schiava del peccato". E gli intellettuali promotori di queste idee ebbero un'importante funzione nel campo degli insegnamenti.

¹²Cfr. Crispiani, cit.

¹³Cfr. ivi.