

Le scuole-museo

Un discorso a parte meritano le scuole-museo e le aule-museo, le quali si propongono di preservare (non ricostruire) specifici ambienti scolastici così com'erano un tempo, nella loro ubicazione originaria, come se si trattasse di diorami in scala reale, in cui il tempo si è fermato. In Italia ve ne sono alcuni esempi estremamente interessanti²⁴, come le aule-museo di Alagna Valsesia e Martassina o le scuole-museo delle borgate montane dei comuni di Angrogna, Pramollo, Noasca, Oulx, Casteldelfino e Gais²⁵.

Queste piccole realtà museali se elencate così non dicono nulla ai più, eppure – alle loro spalle – ci sono esperienze educative estremamente interessanti, per quanto poco note anche tra gli addetti ai lavori. L'aula-museo della scuola di Martassina, ad esempio, sorge all'interno del vecchio edificio dell'Istituto Bricco, fondato nel 1872 grazie al lascito testamentario del sacerdote e teologo Giangiacomo Bricco (già fondatore a Torino dell'Albergo di Virtù, un istituto educativo per apprendisti riservato a giovani di origini modeste), divenuto scuola statale negli anni Trenta e infine chiuso nel 1975, quando nonostante la formazione della pluriclasse, a causa dello spopolamento della montagna, gli alunni si ridussero a meno di una decina, motivando così il trasferimento della scuola nel vicino comune di Ala di Stura. Allo stesso modo, nelle borgate montane dei comuni piemontesi di Angrogna e Pramollo la comunità valdese a partire dagli anni Settanta ha restaurato e aperto al pubblico le antiche «scuole Beckwith», così chiamate in onore del filantropo inglese Charles J. Beckwith, che verso la metà del XIX secolo – col sostegno dei protestanti olandesi ed inglesi – edificò nelle Valli Valdesi oltre cento scuole per l'istruzione primaria dei fanciulli residenti nelle piccole borgate di montagna, note anche col nomignolo di *universités des chèvres*²⁶.

Le scuole-museo, in definitiva, sono «luoghi materiali» all'interno dei quali – in passato – sono stati effettivamente allestiti ambienti di apprendimento formale,

²⁴ Il secondo censimento promosso nel 2016 dall'Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo ha rivelato come evidenziato questa particolare categoria museale costituisca circa il 20% dei musei della scuola presenti a livello nazionale.

²⁵ Si tratta – nell'ordine – delle scuole-museo di Borgata Odin-Bertot di Angrogna, Borgata Pellenchi di Pramollo, Borgata Meison di Noasca, Borgata Chateau di Oulx (in provincia di Torino), Borgata Torrette di Casteldelfino (in provincia di Cuneo) e Borgata Lanebach di Gais (in provincia di Bolzano). Per ulteriori informazioni, si veda: <<https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse/>> (ultimo accesso, 20.01.2019). Queste scuole-museo sorgono tutte in borgate montane isolate, al di sopra dei 1.000 metri.

²⁶ In aggiunta alle scuole-museo Beckwith di Angrogna e Pramollo, si segnalano la scuola Cardonatti a Prarostino e quella della Borgata Perlà di Bobbio Pellice – musealizzate – e quelle di Borgata Gros Passét a Massello e di Borgata Vrocchi a Bovile, che – pur non essendo state musealizzate – sono visitabili. Le scuole Beckwith censite nelle Valli Valdesi al 2007 erano 117, una minima parte delle quali è stato possibile recuperare, in quanto – sorgendo spesso in luoghi isolati e difficilmente raggiungibili – costituiscono un onere troppo grande per le loro piccole comunità. Sulla rappresentazione del passato scolastico presentata nelle scuole-museo sorte negli ultimi anni nelle Valli Valdesi del Piemonte, cfr.: F.D. Pizzigoni, *The Beckwith school-museums as a place of memory*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 91-107.

che essi continuano a testimoniare con la loro stessa esistenza. Quegli ambienti sono rimasti impressi a tal punto nell'immaginario collettivo della comunità all'interno della quale hanno operato che – nel momento in cui hanno cessato di essere funzionanti – sono stati recuperati dalla medesima allo scopo di perpetuarne la memoria. Esse si distinguono dai musei della scuola per il fatto che in quelli la scuola del passato e le pratiche educative in essa impiegate sono descritte e rappresentate in spazi che non necessariamente devono aver avuto una destinazione d'uso educativa. Nelle scuole-museo, invece, sul visitatore esercita un profondo influsso quella che Connerton ha definito come *place memory*, ovvero la memoria suscitata dalla presenza fisica in determinati luoghi. Connerton, in particolar modo, distingue i «luoghi della memoria» in due categorie fondamentali: i *memorials*, organizzazioni dello spazio che generano intenzionalmente la *place memory* attraverso precise codificazioni topografiche, e i *loci*, la cui codificazione topografica non è intenzionale ma fondata su consuetudini consolidate²⁷. In base a questa distinzione, è possibile affermare che i musei della scuola sono *memorials*, mentre le scuole-museo hanno una natura meno definita, in quanto – in tempi recenti – sono stati anch'essi allestiti con espliciti intenti commemorativi, ma in un *locus* che già di per sé induce istintivamente una relazione diretta col passato. Se i musei della scuola sono «luoghi di rappresentazione» del passato, che consentono ai visitatori di entrare in relazione con esso, conoscerlo e commemorarlo, le scuole-museo sono invece «luoghi di rievocazione», in cui il visitatore stabilisce col passato un profondo legame emotivo, trasferendosi idealmente nelle vicende materiali e nella situazione psicologica ed emotiva dei maestri e degli alunni che in quella scuola hanno vissuto molti anni addietro. Questa distinzione si riferisce alla natura dinamica e generativa dei *loci* in contrapposizione al carattere relativamente passivo ed inerte dei *memorials*.

Esemplificativa, in tal senso, il caso della scuola-museo di Lanebach, una borgata montana di Gais, situata a circa 1.500 metri di altezza. Prima della costruzione di questa scuola, realizzata con il sistema del *blockbau*, ovvero sovrapponendo orizzontalmente tronchi e travi, per i bambini dei nove masi di Lanebach non era facile frequentare la scuola di Villa Ottone. Il sentiero che scendeva al paese era lungo, ripido e pericoloso, di conseguenza i bambini non potevano frequentare le lezioni con regolarità. Nel 1845 le autorità concessero ai residenti di Lanebach di costruire questa scuola di legno, all'interno della quale – oltre a un'aula – era ospitata anche l'abitazione del maestro, composta da una cucina e da una camera da letto. Ripetutamente costretta a chiudere i battenti per mancanza di studenti a causa delle continue fluttuazioni demografiche nei masi, la scuola fu definitivamente abbandonata nel 1983, quando la località fu raggiunta da una strada carrabile e un servizio di trasporto pubblico consentì ai bambini di raggiungere le scuole del fondovalle. La scuola di montagna di Lanebach è l'unica del suo genere ancora esistente in tutto

²⁷ Connerton, *How Modernity Forgets*, cit., p. 10.



Fig. 1. Interno della scuola-museo di Lanebach (in provincia di Bolzano)



Fig. 2. Esterno della scuola-museo di Lanebach (in provincia di Bolzano)

l'Alto Adige. Nel 2009 è stata musealizzata e dal 2012 è sottoposta a tutela storico-artistica²⁸. Per la sua stessa natura, l'edificio è profondamente legato al luogo nel quale sorge e alla comunità che lo popolava fino a qualche decennio fa. Entrando in questa antica scuola di montagna si avverte immediatamente un'intensa sensazione empatica, che non è determinata unicamente dalla sua suggestiva ubicazione a mezza costa, sul versante soleggiato della montagna sopra Villa Ottono, ma dall'imprescindibile connessione emotiva stabilitasi nel corso dei decenni tra quel luogo e coloro i quali ci hanno vissuto nel corso dei decenni passati. Sono le stesse storie degli insegnanti coraggiosi che si trasferivano in questa impervia borgata per otto mesi l'anno, isolati dal mondo, e degli eroici alunni che la raggiungevano ogni giorno dai propri masi attraverso sentieri scoscesi e scivolosi a significare questo luogo e a indurre il visitatore ad immedesimarsi in quelle vite²⁹. La vita quotidiana degli eroici scolari e insegnanti di Lanebach, raccontata dalle guide nel corso della visita guidata, non costituisce l'unico fattore di forte identificazione con questo «luogo della memoria scolastica»; le escursioni a piedi dal fondovalle alla scuola-museo, con un dislivello di circa 700 metri, e quelle sui sentieri utilizzati dai bambini tutte le mattine per raggiungere la scuola dai loro masi, oltre a indurre i visitatori a una esperienza discronica altamente identificativa, conferma – sulla scia delle teorie di Assmann – il paesaggio stesso come serbatoio di memorie, capace di custodire e racchiudere in sé il senso d'appartenenza che lega l'uomo al luogo della propria quotidianità³⁰.

²⁸ Le informazioni sono state desunte dalla scheda di censimento compilata da Josef Hochgruber, curatore della scuola-museo di Lanebach, nell'ambito del censimento dei musei della scuola promosso dall'Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo (OPeN.MuSE) dell'Università degli Studi di Macerata.

²⁹ I racconti di vita dei maestri e degli alunni delle scuole di montagna, seppur relativi all'arco alpino piemontese, sono stati raccolti negli ultimi anni in alcune interessanti pubblicazioni, che testimoniano – da un lato – le precarie condizioni materiali nelle quali versava la pubblica istruzione in questi contesti e – dall'altro – la perseveranza di coloro i quali erano disposti a compiere fatiche immani pur di impartire o ricevere tale istruzione. Su questo tema, in particolare, si vedano: B. Mazzi, *Sotto la neve, fuori dal mondo: c'era una volta la scuola di montagna*, Scarmagno, Priuli & Verlucca, 2006; M. Bonato Calandri, *Novecento. Autobiografia di una maestra di montagna nata con il secolo*, Scarmagno, Priuli & Verlucca, 2009.

³⁰ In particolare, sui processi mnemogenetici generati dalla interazione tra spazio e narrazione, si

Le scuole storiche

Negli ultimi anni le scuole storiche hanno iniziato a comparire nel dibattito pubblico e nella letteratura scientifica in modo sempre più evidente. Cosa si intende però esattamente con questa espressione? Quando una scuola può a tutti gli effetti considerarsi «storica» e quali particolari requisiti deve possedere per fregiarsi di tale qualifica? È possibile senza dubbio affermare che ad oggi non esista una definizione condivisa, in particolar modo se si passano in rassegna le realtà nazionali che negli ultimi anni si sono maggiormente distinte nella valorizzazione di questa particolare categoria di scuole.

L'espressione presenta ad esempio significati sostanzialmente identici – pur con alcuni distinguo – in Italia e in Spagna, andando a definire quelle istituzioni scolastiche di qualsiasi ordine e grado che abbiano istruito, educato e/o formato professionalmente per non meno di un secolo le alterne generazioni di un piccolo borgo, di un singolo quartiere, d'una intera città o di un comprensorio territoriale ancora più ampio e che continuino a svolgere tale funzione anche nell'attualità³¹. In ambito anglosassone e statunitense, viceversa, l'espressione *historic schools* è utilizzata anche per indicare gli edifici scolastici storici che hanno perso nel tempo la propria originaria destinazione d'uso e che devono essere pertanto sottoposti a procedure straordinarie di conservazione, divenendo veri e propri «luoghi della memoria». Come abbiamo visto, tuttavia, nella realtà italiana, questa particolare tipologia di edifici prende scuole-museo, le quali si propongono di preservare quegli ambienti scolastici così com'erano un tempo, nella loro ubicazione originaria.

Pur nella loro evidente eterogeneità, queste due accezioni di «scuola storica» ci consentono di determinarne alcuni requisiti fondamentali: a) la data di fondazione dell'edificio scolastico presso il quale l'istituzione educativa ha storicamente sede e l'arco di tempo durante il quale essa è stata attiva con continuità³²; b) da ciò

vedano le pagine introduttive di: S. Montebelli, L. Spagnoli, *Note introduttive per una riflessione sulla memoria orale del paesaggio*, «Rivista Geografica Italiana», n. 117, 2010, pp. 869-893.

³¹ Negli ultimi anni in Italia sono due le iniziative rilevanti promosse per la valorizzazione delle scuole storiche: la rete cittadina degli Enti Storici di Formazione di Milano, fondata nel 2008, e l'Associazione Scuole Storiche Napoletane, fondata nel 2011 per iniziativa di Francesco Di Vaio. Su queste iniziative, si veda: A. Bovo *et al.* (ed.), *L'alchimia del lavoro: i generosi che primi in Milano fecero le arti e le scienze*, Milano, Raccolto, 2008; F. Di Vaio (ed.), *Mostra delle scuole storiche napoletane: archivi, biblioteche, gabinetti scientifici, cimeli, patrimonio storico-artistico e architettonico (Napoli, 2 aprile-30 maggio 2014): catalogo*, Napoli, Giannini, 2014.

³² Attualmente non si dispone di un censimento esaustivo degli edifici scolastici storici esistenti in Italia, nonostante si disponga – a livello locale – di alcuni elenchi, realizzati nell'ambito di iniziative come quella promossa dal Comune di Torino, che nel 2010 – al termine del censimento degli edifici scolastici d'interesse culturale d'età superiore ai cinquant'anni, avviato nel 2004 e condotto in collaborazione con la Soprintendenza per i beni architettonici e paesaggistici del Piemonte – ha approvato il Catalogo dei beni culturali architettonici degli edifici scolastici, comprendente le schede di 67 complessi scolastici d'interesse architettonico-culturale (cfr. *Le nostre scuole: dal patrimonio storico e architettonico degli edifici scolastici torinesi un percorso nelle nostre scuole e uno sguardo sul futuro*, Azzano San Paolo, Edizioni Junior, 2005). Iniziative simili sono state promosse anche a Bologna e Roma: *384.000 mq di scuole: un patrimonio da mantenere*, Bologna, Provincia di Bologna / Assessorato alle politiche scolastiche formative

consegue l'intima relazione esistente tra istituzione educativa ed edificio scolastico, che è tanto più rilevante quanto più l'edificio è antico (come nel caso dei numerosi conventi italiani convertiti in scuole in seguito alle soppressioni degli ordini religiosi e ai sequestri di beni ecclesiastici avvenuti tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo) o ancora è espressione di un particolare stile architettonico o è stato progettato da un architetto illustre; c) la profonda relazione emotiva esistente tra un'istituzione educativa e la comunità sociale – più o meno ampia – all'interno della quale essa ha espletato il proprio mandato così come la comunità professionale che ha contribuito a formare, permeandone l'immaginario collettivo a medio e lungo termine. Esiste infine un altro requisito fondamentale che una scuola storica deve possedere, oltre alla profonda considerazione della propria storicità, che è quello della cura profusa nella conservazione del proprio patrimonio culturale, consistente nei beni immobili, nelle decorazioni e nelle opere d'arte in essi eventualmente presenti e nelle raccolte librerie e nelle collezioni tecniche e scientifiche istituite a scopo didattico nel corso del tempo, sia per il loro valore intrinseco in quanto beni culturali sia in quanto espressione diretta della sua ragguardevole tradizione educativa.

Il primo requisito è pertanto di carattere anagrafico: in base all'osservazione di un campione significativo di scuole italiane e straniere, è possibile affermare che le scuole storiche sono quelle che solitamente hanno erogato regolarmente i propri servizi per un periodo di tempo non inferiore ai cento anni, che costituiscono in media il limite temporale minimo per il riconoscimento di tale qualifica. Non a caso, in generale, si è riscontrato come la celebrazione del centenario della fondazione di una scuola dia molto spesso origine a una serie di iniziative volte – da un lato – a ricostruire la storia della scuola e – dall'altro – a commemorarla pubblicamente³³.

Se questo requisito è oggettivo e rapidamente accertabile attraverso una semplice ricerca nell'archivio storico dell'ente pubblico o privato proprietario dell'immobile e deputato alle spese per la sua manutenzione ordinaria e straordinaria, l'attestazione del secondo requisito presuppone un iter più complesso. Il profilo storico-architettonico di un determinato edificio, infatti, deve essere redatto da professionisti competenti sulla base di specifiche letture e di approfondite ricerche d'archivio e non può essere improvvisato. Questa esigenza si scontra fatalmente con una lacuna storiografica comune a molti paesi, ovvero quella relativa alla storia dell'edilizia scolastica, che è stata in genere poco praticata tanto dagli storici della scuola quanto da quelli dell'architettura. La questione non è assolutamente secondaria, in quanto se l'elemento architettonico costituisce uno dei principali indicatori per

e dell'orientamento, 2003; A. Bonavita (ed.), *L'architettura delle scuole romane: qualità del patrimonio immobiliare. Ipotesi per un progetto della sua valorizzazione*, Roma, Palombi, 2004.

³³ Su questo fenomeno, si veda ad esempio: G. Gabrielli, C. Carpigiani, *Renewing the ties of one century of history: an experiment of citizen history on the occasion of the Centenary of the Fortuzzi school*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 239-257.

determinare la storicità di una scuola, è necessario disporre di quante più informazioni possibili in relazione alla composizione, alla progettazione, alla costruzione, alla destinazione d'uso degli edifici scolastici e al loro inserimento nell'impianto urbano, così come anche ai significati simbolici di tali opere architettoniche.

Il terzo requisito è di certo, tra tutti, quello meno oggettivo: determinare infatti la relazione emotiva esistente tra un'istituzione educativa e la comunità all'interno della quale essa ha espletato il proprio mandato significa sondarne l'immaginario collettivo e individuarvi gli *habitus* culturali ricorrenti, ovvero gli schemi di pensiero, di percezione e di azione che – secondo Bourdieu – compongono la cultura dominante e una volta interiorizzati presiedono costantemente ai nostri comportamenti e alle nostre scelte. I membri di un ciascun gruppo sociale interagiscono con la propria cultura di appartenenza attraverso questi *habitus* per costituirsi un'identità e per negoziarla nel corso delle proprie pratiche sociali. Gli *habitus* presiedono anche i nostri consumi culturali e le nostre scelte educative. Quante volte abbiamo sentito affermare che una determinata scuola è la migliore della nostra città e quante volte ci siamo acriticamente uniformati a tale cliché, pur se non supportato da prove scientifiche e/o dati statistici, solo perché è opinione comune? Gli *habitus* culturali, tuttavia, per quanto arbitrari non sono infondati, in quanto poggiano sull'esperienza collettiva vissuta dai membri di una comunità, generazione dopo generazione, e si alimentano del complesso sistema di simboli, concetti e abitudini da essa elaborato.

La scuola – infatti – non consiste esclusivamente nell'istituzione resa obbligatoria dai ceti dirigenti nazionali con sempre maggiore rigore a partire dalla metà del XIX secolo con precise finalità di riproduzione sociale e standardizzazione culturale, ma anche in un'esperienza collettiva concretamente vissuta – in modo indipendente dal raggiungimento degli obiettivi ad essa assegnati e dall'effettivo radicamento dei valori da essa trasmessi – dall'intera popolazione o da specifici gruppi sociali all'interno di contesti territoriali determinati. Il sentimento d'identificazione prodotto da questa esperienza collettiva non deriva tanto dalle conoscenze apprese e dai valori condivisi, quanto piuttosto da episodi, momenti, stati d'animo, spazi e volti familiari. Sono essi a stabilire la relazione emotiva esistente tra un'istituzione educativa e la comunità all'interno della quale essa ha espletato il proprio mandato.

Le scuole storiche non sono attualmente considerate dalla legislazione italiana una specifica categoria di patrimonio culturale né pertanto sottoposte a specifiche tutele e misure conservative. Esse, tuttavia, sono a pieno titolo iscrivibili all'interno della categoria dei «luoghi della memoria scolastica», in quanto non solo conservano nei loro archivi, biblioteche e musei la memoria delle attività didattiche e delle pratiche educative svoltesi al loro interno in un arco di tempo più o meno esteso, ma esse stesse di per sé – in quanto edifici scolastici, dotati di un proprio corredo

murario (fatto di targhe, lapidi, statue e decorazioni di vario genere) – sono in grado di porre in relazione passato e presente, generando memoria³⁴.

Le «scuole dimenticate»

Se le facoltà generative delle scuole storiche sono evidenti, altrettanto non può dirsi di una particolare tipologia di scuole storiche, ovvero quelle per le quali non è stato possibile mettere in atto alcuna iniziativa di tutela e che sono cadute in disuso, riducendosi in breve tempo in rovina. Sono quelle che abbiamo definito «scuole dimenticate»³⁵. Facendo riferimento ad esse, in una relazione presentata a un importante colloquio internazionale del 2011, Martin Lawn aveva coniato la definizione di «abandoned modernities»³⁶. Lawn – rifacendosi alle teorie di Augé e Ricœur sulla funzione positiva dell'oblio³⁷ – sosteneva in quella sede che anche le scuole in disuso o in rovina possano paradossalmente servire a generare una sorta di «memoria per contrasto», in quanto nel momento in cui veniamo posti di fronte a un'aula deserta o degradata, ne rimaniamo inquietati, in quanto quello spazio in quel momento non rappresenta per noi unicamente se stesso, ma la scuola in generale, il significato culturale che noi forniamo al concetto di istruzione e il suo ruolo nella società contemporanea.

Queste scuole non sono di per sé preposte – come gli altri «luoghi della memoria scolastica» – alla generazione di memoria. Nonostante la loro storicità, per una complessa serie di motivi, le istituzioni locali cui appartenevano e le comunità che hanno servito non le hanno sottoposte ad alcun processo di patrimonializzazione o riconversione e le hanno lasciate andare in rovina. In base alle teorie elaborate da Connerton, le «scuole dimenticate» sono luoghi entropici, assai più prolifici per esplorare i processi della memoria e dell'oblio.

Come notato anche da Lawn, queste scuole sono in grado di generare identità esclusivamente nella dimensione della memoria di coloro che vi hanno insegnato o che le hanno frequentate come scolari, mentre alimentano un profondo senso di inquietudine e sentimenti di nostalgia negli altri spettatori. Il filo della memoria si è irrimediabilmente spezzato, anche se esse continuano a dichiarare il proprio status

³⁴ Più in generale, sulle scuole storiche, si veda: J. Meda, «Escuelas históricas». ¿Categoría patrimonial, excelencia educativa o estrategia comercial?, in M.M. del Pozo Andrés (ed.), *Madrid, ciudad educadora: memoria de la escuela pública (1898-1938). Ensayos en torno a una exposición*, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 2019, pp. 59-72.

³⁵ M. Brunelli, *Non-places of school memory. The study-case of the “wooden school” of Macerata as an experiment of citizen history for the reconstruction of the collective school memory*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 49-72.

³⁶ M. Lawn, *Abandoned Modernities: images of the materialities of schooling*, relazione presentata al colloquio internazionale «Os Rituais Escolares, em Gestos e Objectos» (Lisbona, 18 febbraio 2011). Il testo della relazione è stato successivamente pubblicato in: M. Lawn, *Building Ruins: Abandoned Ideas of the School*, in K. Darian-Smith, J. Willis (edd.), *Designing Schools, Space, Place and Pedagogy*, London-New York, Routledge, 2017, pp. 19-24.

³⁷ Cfr. Augé, *Les formes de l'oubli*, cit.; Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, cit.



Fig. 3. Scuola rurale «Gaetano Tommaselli» di Fiesco (in provincia di Cremona)



Fig. 4. Scuola elementare «Generale Diaz» di Coltano (in provincia di Pisa)

attraverso il proprio design, il proprio corredo murario, le vecchie scritte murali che recano sulla facciata d'ingresso³⁸.

L'unico modo per riconvertirle in veri e propri «luoghi della memoria», è quello di collettivizzare le memorie individuali, raccogliendole e riordinandole in una narrazione pubblica che indichi a una comunità anche più ampia di quella originaria di riferimento la natura storica di quel determinato luogo, restituendogli lo status perduto. Un caso emblematico, in tal senso, è costituito dalla vecchia scuola elementare delle Rotte di Dego, oggi in rovina, della cui destinazione originale si era persa quasi completamente traccia nella piccola comunità savonese. La storia di questa piccola scuola rurale è stata ricostruita nel 2008 da Davide Montino nell'ambito delle sue ricerche sull'istruzione pubblica in Val Bormida nella prima metà del Novecento³⁹ ed è stata raccontata all'interno di un suggestivo video girato da Alessandro Marengo e pubblicato sulla piattaforma di condivisione video VIMEO, che dimostra come i ruderi di una vecchia scuola abbandonata siano ancora in grado di evocare memoria⁴⁰.

³⁸ Sulle facoltà generative dei luoghi abbandonati, più in generale, si veda: V. Teti, *Il senso dei luoghi: memoria e storia dei paesi abbandonati*, Roma, Donzelli, 2004 (in particolare il capitolo: *Africo*, pp. 209-258); A. Tarpino, *Spaesati: luoghi dell'Italia in abbandono tra memoria e futuro*, Torino, Einaudi, 2012; G. Lucas, *Ruins*, in P. Graves-Brown, R. Harrison, A. Piccini (edd.), *The Oxford Handbook of the Archaeology of the Contemporary World*, Oxford, Oxford University Press, 2013, pp. 192-203.

³⁹ A. Marengo, D. Montino (edd.), *Storie magistrali: maestre e maestri tra Savona e la Valle Bormida nella prima metà del Novecento*, Millesimo, Comunità Montana Alta Val Bormida, 2008.

⁴⁰ Il video può essere visionato in streaming a questo indirizzo web: <<https://vimeo.com/12266908>> (ultimo accesso, 20.01.2019).

I «sancta sanctorum» della scuola italiana

Le scuole-museo, le scuole storiche, le «scuole dimenticate» testimoniano come i «luoghi della memoria scolastica» si contraddistinguono spesso per una marcata dimensione locale. Se passiamo alla categoria di quelli che abbiamo definito «*sancta sanctorum* dell'educazione nazionale», è interessante osservare innanzitutto il rapporto asimmetrico esistente tra l'incidenza nazionale delle esperienze educative in essi condotte e la loro ubicazione in contesti territoriali periferici ed economicamente depressi. Questo dato appare evidente dall'esame di una prima, provvisoria selezione di questi particolari «luoghi della memoria scolastica», effettuata tenendo conto – da un lato – dell'«eccezionalità» delle esperienze educative in essi condotte e – dall'altro – della collocazione temporale di quelle stesse esperienze all'interno di uno spettro cronologico compreso tra il 1800 e il 1968, inteso come spartiacque ideale tra una scuola di concezione tradizionale e una più aperta alle innovazioni pedagogiche innescate dai processi di democratizzazione dei contesti di educazione formale determinati a livello globale dalla contestazione studentesca. In realtà, a ben vedere, tali pregiudiziali sono strettamente intrecciate, in quanto l'«eccezionalità» di quelle esperienze educative è determinata proprio dall'attitudine dei loro promotori ad uscire dai rigidi schemi della scuola tradizionale in un contesto storico nel quale quella scuola costituiva ancora il modello pedagogico dominante. In base a questi criteri, possono essere ritenuti «*sancta sanctorum* dell'educazione nazionale»: la tenuta di San Cerbone in Figline Valdarno (in provincia di Firenze), che ospitava la scuola fondata da Raffaello Lambruschini; la scuola di lavoro educativo di Ripatransone (in provincia di Fermo), fondata da Emidio Consorti; la casa dei bambini del quartiere San Lorenzo a Roma, fondata da Maria Montessori; la scuola materna di Mompiano (sobborgo di Brescia), fondata da Rosa e Carolina Agazzi; le scuole per i figli dei contadini delle tenute di La Montesca e Rovigliano, presso Città di Castello (in provincia di Perugia), fondate da Leopoldo Franchetti e Alice Hallgarten; la scuola per i figli dei contadini nella frazione di Colle di Fuori a Rocca Priora, fondata da Giovanni Cena, progettata da Alessandro Marcucci e decorata dagli affreschi di Duilio Cambellotti; la scuola di Mezzaselva, un villaggio di capanne vicino a Colle di Fuori, frazione di Rocca Priora (in provincia di Roma) presso la quale insegnò Felice Socciarelli; la scuola materna di Portomaggiore (in provincia di Ferrara), dove insegnarono le sorelle Rina e Ida Nigrisoli; la scuola di San Gersolè, frazione di Impruneta (in provincia di Firenze), presso la quale insegnò Maria Maltoni; la scuola Rinnovata del quartiere Ghisolfa a Milano, fondata da Giuseppina Pizzigoni; la Scuola-città Pestalozzi a Firenze, fondata da Ernesto e Annamaria Codignola; la canonica della chiesa di Barbiana, borgata rurale di Vicchio (in provincia di Firenze), che ospitava la scuola fondata da don Lorenzo Milani; la scuola elementare di Pietralata (sobborgo di Roma), presso la quale insegnò Albino Bernardini; la scuola elementare di Vho di Piadena (in provincia di Cremona), presso la quale insegnò

Mario Lodi; la scuola di Coldigioco, borgata rurale di Frontale, frazione di Apiro (in provincia di Macerata), dove insegnò Giovanna Legatti Tamagnini. Sicuramente si potrebbero indicare altri «*sancta sanctorum* dell'educazione nazionale», ma riteniamo che il campione individuato possa considerarsi abbastanza significativo.

Da una prima analisi di questa prima elencazione, appare immediatamente evidente come – alla stessa maniera dei musei della scuola – la maggior parte dei *sancta sanctorum* siano circoscrivibili all'interno della scuola di base e come – nonostante la dimensione locale dei luoghi in cui avevano sede queste storiche istituzioni educative (piccole frazioni come Vho e San Gersolè, borgate rurali come Mezzaselva, La Montesca, Rovigliano, Barbiana o periferie cittadine come Mompiano e Pietralata) – ci si trovi di fronte ai luoghi della memoria scolastica nazionale, noti ben al di fuori dei confini ristretti della comunità locale di riferimento e assurti a modelli.

Un esempio è costituito dalla canonica della chiesa di Barbiana, in cui don Milani fondò la sua famosa scuola negli anni Sessanta; questa esperienza educativa è diventato così popolare nel tempo, che oggi questo luogo isolato dell'Appennino Toscano è meta di pellegrinaggio per numerose persone. Barbiana costituisce tuttavia un caso speciale, in quanto non esistono in Italia altri *sancta sanctorum* in grado di incidere allo stesso modo sull'immaginario collettivo, convertendosi a tutti gli effetti in luoghi della memoria scolastica nazionale. Barbiana, infatti, è l'unico dei «*sancta sanctorum* dell'educazione nazionale» nel quale è stato messo in atto un processo di patrimonializzazione dei vecchi spazi educativi, così come degli arredi e dei sussidi didattici originali lì ancora conservati, e si è proceduto a una essenziale musealizzazione, intesa ad incrementare l'evocatività del luogo.

Se prendiamo in considerazione gli altri «*sancta sanctorum* dell'educazione nazionale», infatti, ci rendiamo conto di come essi costituiscano dei «santuari deserti», nei quali non è stato messo in atto nel corso dei decenni alcun processo di patrimonializzazione né di musealizzazione. In tal senso, il caso della scuola elementare de La Montesca risulta emblematico. La tenuta de La Montesca è oggi sede di un centro studi e formazione promosso dal Comune di Città di Castello e dalla Provincia di Perugia. Al suo interno non è stato realizzato alcun allestimento museale dedicato alla scuola promossa dai baroni Franchetti, ispirandosi alle innovative teorie pedagogiche di Maria Montessori. Oggi gli arredi e le suppellettili provenienti da Villa Montesca e dalla scuola di Rovigliano – compresi banchi, armadietti, carte geografiche e altro materiale didattico – sono conservati in un magazzino della Regione Umbria a Solomeo di Corciano. Nel settembre del 2014 è stata presentata una interrogazione al Consiglio Regionale per recuperare tale materiale e allestire percorso storico-culturale all'interno della villa, ma la proposta non ha avuto alcun seguito. Una ricostruzione di un'aula della scuola de La Montesca, tuttavia, è stata realizzata al Museo della



Fig. 5. La ricostruzione dell'aula della scuola de La Montesca al Museo della Tela Umbra in Città di Castello



Fig. 6. L'aula della scuola de La Montesca (s.d., ma 1910s)

Tela Umbra in Città di Castello, altra istituzione fondata dai baroni Franchetti⁴¹. Come si può notare dalla fotografia qui riprodotta, tuttavia, l'allestimento di Città di Castello non riproduce fedelmente gli spazi della scuola elementare de La Montesca, i quali erano pionieristicamente stati dotati di banchi con la seduta mobile anziché fissa, sulla scia delle istanze montessoriane di liberazione dei fanciulli dalle costrizioni anatomiche imposte nelle scuole⁴². Questo caso di delocalizzazione e distorsione della memoria scolastica, ci consente di evidenziare da un lato l'intimo rapporto esistente tra la musealizzazione degli spazi educativi e le loro rappresentazioni pittoriche e/o fotografiche, dalle quali non si può prescindere se si intende proporre una ricostruzione filologicamente corretta⁴³, dall'altro come la ricostruzione di certi ambienti non possa indulgere a rappresentazioni nostalgiche, ma debba essere fondata su approfondite indagini storiche, per evitare pericolose distorsioni.

⁴¹ Il Laboratorio della Tela Umbra fu fondato nel 1908 dai baroni Franchetti per consentire alle contadine di Città di Castello di produrre in serie e commercializzare i tessuti da loro prodotti artigianalmente secondo le tecniche tradizionali, utilizzando telai a mano.

⁴² Su questo tema, in particolare, cfr.: J. Meda, *Mezzi di educazione di massa: nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una storia materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016 (in partic. pp. 62-64).

⁴³ Su questo tema e sul concetto di «memoria visuale della scuola» come categoria del patrimonio storico-educativo, si veda: E. Colleldemont, *La memoria visual de la escuela*, «Educatio Siglo XXI», vol. 28, n. 2, 2010, pp. 133-156.

Proprio come quella de La Montesca, anche le scuole di Mompiano⁴⁴, Colle di Fuori⁴⁵, San Gersolè⁴⁶, Vho di Piadena⁴⁷ e la prima casa dei bambini nel quartiere di San Lorenzo a Roma⁴⁸ non sono divenute «luoghi della memoria». Quali sono i motivi di questo fenomeno? È verosimile che – nel corso degli anni – questi luoghi siano stati sottoposti a un processo di smaterializzazione e di significazione simbolica da parte di ristrette élites intellettuali, le quali – attraverso la loro paradigmizzazione teorica – li hanno lentamente sottratti al contesto spaziale e all’ambiente sociale che li avevano generati e li hanno relegati nell’immaginario pedagogico. Per questo motivo, La Montesca e gli altri luoghi-simbolo dell’educazione nazionale non sono in grado – al di fuori di gruppi intellettuali più o meno ristretti e/o determinati ambiti geografici – di evocare memorie collettive.

Questa considerazione ci induce a compiere una prima riflessione generale, fondata sul seguente paradosso: si ravvisa il bisogno di celebrare collettivamente la memoria di una piccola scuola di montagna, riallestendo in modo filologicamente ineccepibile la «scuola d’un tempo», ma non quella di una scuola all’interno della quale è stata condotta un’esperienza educativa estremamente innovativa, riportata su tutti i manuali di pedagogia. In tal senso, è possibile affermare i «*sancta sanctorum* dell’educazione nazionale» tendono ad essere più «luoghi dell’immaginario pedagogico» che non veri e propri luoghi della memoria scolastica nazionale, in quanto rinunciano a diffondere all’interno di una comunità più ampia la memoria delle esperienze educative che vi si sono svolte e si limitano a popolare la cultura pedagogica, che di quelle esperienze ha alimentato il mito nel corso degli anni. Essi costituiscono pertanto dei «non-luoghi»⁴⁹, piuttosto che dei luoghi. Sono stati

⁴⁴ Su questo «luogo della memoria scolastica», in particolare, si veda il recente: R. Bressanelli, C. Ghizzoni, *L’istituto «Pasquali-Agazzi» di Brescia: per una storia dell’educazione infantile in Italia fra ’800 e ’900*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 1073-1082.

⁴⁵ Sulla facciata dell’edificio è esposta una lapide, sulla quale si legge: «O scuola | noi ti salutiamo | con riconoscenza | tu ci conduci dalle | tenebre alla luce | dall’errore alla verità | dall’egoismo all’amore scambievole».

⁴⁶ L’unica esplicitazione dell’antica destinazione d’uso dell’edificio scolastico è la lapide postavi nel 1986 dall’amministrazione comunale di Impruneta, sulla quale si legge: «In questa casa che fu sede | della «Scuola di San Gersolè» | MARIA MALTONI | maestra dal 1920 al 1955 | dando voce e dignità alla civiltà contadina | fuse scienza, arte ed | esperienza in esemplare insegnamento | L’amministrazione comunale, gli alunni, il popolo | di San Gersolè, riconoscenti, vollero qui ricordarla | dicembre 1986».

⁴⁷ Indagini recentemente condotte hanno stabilito che la vecchia scuola della frazione del Vho è attualmente stata adibita dall’amministrazione comunale a deposito.

⁴⁸ Nel quartiere romano di San Lorenzo, in Via dei Marsi n. 58, dove nel 1907 Maria Montessori aprì la prima casa dei bambini, è posta una lapide, sulla quale si legge: «MCMLXX | A ricordo | del centenario della nascita | di Maria Montessori | che qui creando la prima | casa dei bambini | il 6 gennaio 1907 | iniziava la sua feconda opera di | grande educatrice al servizio dell’infanzia | per la libertà dell’uomo». Arredi, suppellettili e sussidi didattici montessoriani originali realizzati su progetto della stessa Montessori per le prime case dei bambini sono oggi conservati all’interno del Museo della scuola e dell’educazione «Mauro Laeng» dell’Università degli Studi di Roma Tre.

⁴⁹ Su questo concetto, in particolare, si veda: M. Augé, *Non-lieux: Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Editions du Seuil, 1992 (edizione italiana: *Non-luoghi: introduzione a una antropologia della surmodernità*, Milano, Elèuthera, 1993).

talmente santificati o mitizzati che dir si voglia da trasformarsi in reliquarii immutabili.

Non a caso, infatti, solo una percentuale infinitesimale di questi luoghi-simbolo sono stati sottoposti a concreti processi di musealizzazione. Le ragioni di questo fenomeno sono ancora tutte da indagare. È tuttavia possibile avanzare qualche ipotesi preliminare.

Scorrendo il novero di questi *sancta sanctorum* ci rendiamo immediatamente conto che la gran parte delle esperienze educative condotte al loro interno fossero inscrivibili nell'ambito dell'attivismo pedagogico e della cosiddetta «educazione nuova». Esiste un legame tra questo dato e la mancata musealizzazione degli «incubatori spaziali» di tali esperienze? Abbiamo già avuto modo di sottolineare come i censimenti promossi a partire dal 2014 dall'Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo abbiano evidenziato come il livello scolastico maggiormente rappresentato all'interno dei musei della scuola italiani sia quello elementare e abbiano altresì messo in luce – a conferma della dimensione localistica della memoria scolastica – che la maggior parte dei musei di questo tipo sorgono in paesi con meno di 5.000 abitanti, siti in particolare in zone rurali o montane.

Nel già citato intervento presentato nel 2014 alle VI^e Giornate scientifiche della Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo avemmo già modo di spiegare tale dinamica col fatto che questi musei si fondano su una percezione della scuola in quanto grande esperienza collettiva, in grado di consentire a coloro che l'hanno vissuta di identificarsi con le rappresentazioni del passato scolastico lì proposte. Se ne deduce pertanto che il livello scolastico maggiormente rappresentato all'interno di questi musei non possa essere che quello frequentato dal maggior numero possibile di persone, ovvero quello elementare, l'unico in grado di creare un substrato emotivo condiviso tra generazioni estremamente diversificate (quella degli anziani che si sono fermati alla 5^a elementare e quella dei più giovani ultra-scolarizzati). Conseguentemente a ciò, se la scuola maggiormente in grado di generare memoria è la «scuola di tutti», se ne deduce che esperienze pur esemplari da un punto di vista pedagogico – proprio perché estremamente innovative ma legate spesso al carisma di una singola figura di educatore (come Mario Lodi al Vho di Piadena piuttosto che Felice Socciarelli a Mezzaselva) – non sono state in grado di assolvere al difficile compito di incarnare una grande esperienza collettiva, condivisibile nelle sue linee generali dal numero più ampio possibile di persone appartenenti a ogni classe sociale e a molteplici generazioni.

È ipotizzabile in sostanza che sia stata proprio la loro unicità, il fatto di essere state sperimentate direttamente da un gruppo sociale ristretto, a non consentire la loro conversione in «luoghi della memoria», in grado di coagulare le memorie d'una comunità più ampia di ricordanti e di generare pertanto sentimenti di identificazione collettiva.

Conclusioni

Giunti al termine di questa prima rassegna dei «luoghi della memoria scolastica» in Italia, è possibile fare alcune considerazioni generali. La dimensione nazionale della memoria scolastica in quanto parte integrante della memoria culturale di una intera comunità nazionale, in grado di produrre una quasi totale omologazione dei ricordi scolastici dei membri di una determinata generazione, contrasta con la dimensione prevalentemente locale della commemorazione del passato scolastico messa in atto all'interno dei «luoghi della memoria scolastica» presi in esame. Questi luoghi, infatti, non celebrano tanto l'istituzione statale preposta alla pubblica istruzione (la Scuola con la S maiuscola), ma il singolo istituto scolastico, la piccola scuola di paese o la sperduta scuoletta di montagna. Questo fatto può essere spiegato con il processo d'integrazione simbolica tra le culture locali espresse dalle comunità scolastiche e la cultura nazionale trasmessa a scuola nell'opera di «nazionalizzazione delle periferie», già descritta dall'antropologo statunitense Norris Brock Johnson⁵⁰, il quale causerebbe una forte saldatura emotiva tra i soggetti sottoposti a inculturazione, il luogo in cui esso è stato compiuto e i contenuti trasmessi.

Le istituzioni pubbliche nazionali non dimostrano alcun interesse nei confronti della realizzazione di «luoghi della memoria scolastica», tant'è che in Italia non esiste un museo nazionale della scuola (sul modello del Musée national de l'éducation di Rouen in Francia) e quelli che esistono – a livello locale – sono promossi da fondazioni private, associazioni culturali, istituti scolastici e gruppi di volontari; a questa dinamica localistica sfuggono unicamente i musei della scuola universitari⁵¹, che non si propongono di rielaborare la memoria di una singola esperienza scolastica ma piuttosto di rappresentare con metodo scientifico l'evoluzione storica del sistema scolastico italiano nel suo complesso, in una o più epoche storiche. Le istituzioni pubbliche locali tendono più spesso a dimenticare le scuole e a farle andare in rovina, nonostante la loro storicità, che non a renderle luoghi di costruzione, rielaborazione ed evocazione della memoria scolastica collettiva, come dimostra il pessimo stato nel quale versano buona parte delle scuole storiche cessate. Il motivo non deve essere ricercato unicamente nella cronica carenza di fondi per l'edilizia scolastica o nella inidoneità delle istituzioni alla cura e alla manutenzione degli edifici scolastici, quanto anche nella scarsa sensibilità mostrata dalle istituzioni nei confronti del patrimonio storico-educativo – cui non è ancora riconosciuto a tutti gli effetti lo statuto di patrimonio culturale – oltre che nei confronti della Scuola in quanto canale fondamentale di socializzazione culturale e di costruzione identitaria.

⁵⁰ Cfr. N. Brock Johnson, *The Material Culture of Public School Classrooms: The Symbolic Integration of Local Schools and National Culture*, «Anthropology & Education Quarterly», vol. XI, n. 3, pp. 173-190.

⁵¹ Si fa qui riferimento al Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova, al Museo della scuola e dell'educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma 3, al Museo della scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata e al Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise.