

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE XX/2 2025

eum

History of Education & Children's Literature (HECL)

half-yearly journal / rivista semestrale
Vol. XX, n. 2, 2025
ISSN 1971-1093 (print)
ISSN 1971-1131 (online)
2025 eum (Edizioni Università di Macerata, Italy)
Registrazione al Tribunale di Macerata
n. 546 del 3/2/2007

Editor-in-Chief / Direttore
Roberto Sani

Editorial Manager / Redattori Capo
Luigiaurelio Pomante, Marta Brunelli, Sofia Montecchiani, Lucia Paciaroni

Editorial Office / Redazione
Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia c/o Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata, P.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona), 62100 Macerata, tel. (39) 0733 258 5965-5967, fax (39) 0733 258 5977
web: <https://www.hecl.it>;
e-mail: roberto.sani@unimc.it

Peer Review Policy

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous referees, who are chosen – on the basis of their expertise – among members of an International Referees' Committee. The Editor of the journal is in charge of the entire process, and Luigiaurelio Pomante is in charge of the peer review activities.

Referaggio articoli

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, selezionati – sulla base delle loro competenze – nell'ambito di un Comitato Internazionale di *Referee*. Il Direttore della rivista è responsabile del processo, e Luigiaurelio Pomante è responsabile delle attività di referaggio.

Subscriptions

An annual subscription (two issues a year) to the print edition is available.

Fees per year

Euro countries: € 108,00 (VAT included);
other countries: € 139,00 (VAT included).

Single issues

Current issue: € 56 (VAT included);
back issue: € 69 (VAT included).

For further details please contact the publisher-distributor (ceum.riviste@unimc.it).

Abbonamenti

Abbonamenti annuali (due fascicoli l'anno) sono disponibili per la versione cartacea.

Quote annuali

Paesi dell'area Euro: € 108,00 (Iva inclusa);
altri paesi: € 139,00 (Iva inclusa).

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);
fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

Per ulteriori dettagli si prega di contattare l'editore-distributore (ceum.riviste@unimc.it).

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

eum edizioni università di macerata
Palazzo Ciccolini, via XX settembre, 5
62100 Macerata; tel. (39) 0733 258 6080
web: <https://eum.unimc.it>;
e-mail: info.ceum@unimc.it
Orders/ordini: ceum.riviste@unimc.it

Design / Progetto grafico
+ studio crocevia

Cover Picture / Immagine di copertina
Laura Ralli

Impaginazione / Layout
Oltrepagina

Finito di stampare nel mese di dicembre 2025

ISBN 979-12-5704-072-7 (print)

ISBN 979-12-5704-073-4 (PDF)

Copyright © 2025 Author(s). The authors retain all rights to the original work without any restrictions.

Copyright © 2025 Autore/i. Gli autori mantengono tutti i diritti sull'opera originale senza alcuna restrizione.

Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution ShareAlike 4.0 International License (CC BY-SA 4.0) which allows re-distribution and re-use of a licensed work on the conditions that the creator is appropriately credited and that any derivative work is made available under "the same, similar or a compatible license".

Accesso aperto. Questo numero è distribuito secondo i termini della licenza internazionale Creative Commons Attribuzione - Condividi allo stesso modo 4.0 (CC-BY-SA 4.0) che consente la ridistribuzione e il riutilizzo di un'opera a condizione che il creatore sia opportunamente accreditato e che qualsiasi opera derivata sia resa disponibile con "la stessa licenza o una licenza simile o compatibile".

Contents

Indice

Mezzo secolo di ricerca storico-educativa in Italia. Protagonisti, itinerari, esperienze

a cura di

Alberto Barausse, Carmen Betti, Carmela Covato,
Carla Ghizzoni, Roberto Sani

11	Roberto Sani Una comunità scientifica che rilegge il suo passato. Introduzione alla raccolta di studi su <i>Mezzo secolo di ricerca storico-educativa in Italia</i>
15	Carmen Betti Nascita e sviluppo del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE) dai primi anni Ottanta ad oggi
69	Elisabetta Patrizi Alle origini di un nuovo ambito di ricerca nel settore storico-educativo: genesi ed evoluzione della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo
85	Simona Salustri Il contributo degli storici dell'educazione alla storia dell'università: temi e indirizzi di ricerca
103	Carla Callegari L'educazione comparata in Italia dal secondo dopoguerra agli anni Novanta. Protagonisti e linee di ricerca
125	Roberto Sani Contributo ad una storia della storiografia pedagogica e

- educativa di orientamento cattolico nell'Italia del secondo dopoguerra
- 147 Carla Ghizzoni
La ricerca storico-educativa all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano dagli anni Ottanta agli inizi del XXI secolo
- 177 Fulvio De Giorgi
L'esperienza degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche»
- 195 Paolo Bianchini
I saperi storico-educativi all'Università di Torino tra istanze istituzionali, processi culturali e strategie didattiche (1845-2000)
- 217 Maria Cristina Morandini
Dal repertorio dei periodici scolastici al *Dizionario Biografico dell'Educazione*: il contributo torinese all'individuazione di nuove fonti per la ricerca storico-educativa
- 233 Ilaria Mattioni, Francesca Davida Pizzigoni
Storia, identità e prospettive di una proficua sinergia torinese: il rapporto tra Università e Museo della Scuola e del Libro per l'infanzia
- 253 Giuseppe Zago
La storiografia pedagogica all'Università di Padova: cinquant'anni fra ricerca e didattica
- 275 Luigiaurelio Pomante, Maria Ortenzi
Il ruolo della rivista «History of Education & Children's Literature» (HECL) nel rinnovamento degli studi storico-educativi in Italia
- 299 Anna Ascenzi, Lucia Paciaroni
Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla storia del libro scolastico e della Letteratura per l'infanzia e il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata come officine della ricerca storico-educativa

- 319 Juri Meda
Progetti di ricerca nazionali e internazionali e convegni scientifici organizzati a Macerata (2002-2022)
- 343 Sofia Montecchiani
Il contributo del Dottorato di ricerca in *Storia dell'educazione e della Letteratura per l'infanzia* dell'Università degli Studi di Macerata al rinnovamento degli studi di settore e alla formazione di una nuova generazione di ricercatori
- 369 Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, Carmela Covato, Chiara Meta
Nuove frontiere storico-educative nell'Ateneo romano
- 389 Carmela Covato, Chiara Meta, Luca Silvestri
Sulla scia di Manacorda e Broccoli. Gli studi di storia della pedagogia marxista nell'Ateneo romano dagli anni Sessanta a oggi
- 405 Marco Antonio D'Arcangeli, Edoardo Puglielli
Giacomo Cives e Francesco Susi: la ricerca storico-scolastica a Roma
- 413 Luca Silvestri
La rivista «Studi di Storia dell'Educazione» (1980-1995) di Fabrizio Ravaglioli
- 425 Lorenzo Cantatore
Letteratura per l'infanzia. Un trentennio di studi in Italia (1970-2006)
- 455 Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore
Il MuSEd e il suo contributo al rinnovamento degli studi storico-educativi
- 475 Simone di Biasio
Gli studi sulle scuole nell'Agro romano e pontino. Un filone di ricerca innovativo
- 487 Susanna Barsotti, Chiara Lepri
Lo sviluppo degli studi in letteratura per l'infanzia all'interno del CIRSE

- 511 Tiziana Pironi
Origini e sviluppi degli studi storico-pedagogici a Bologna:
dal Magistero agli scenari attuali
- 531 Mirella D'Ascenzo
Gli studi storico-educativi nella Facoltà di Magistero a Bologna:
origini e linee di ricerca della storia della scuola e della
storia dell'educazione tra passato e presente
- 551 William Grandi
Una cattedra per Pinocchio. Le origini e gli sviluppi della
ricerca pedagogica sulla Letteratura per l'infanzia nell'Uni-
versità di Bologna
- 567 Gianfranco Bandini
Tina Tomasi, una voce laica e democratica nella storia dell'e-
ducazione
- 583 Luca Bravi, Stefano Oliviero
Antonio Santoni Rugiu intellettuale inquieto e innovatore
degli studi storico-educativi
- 607 Chiara Martinelli
La dimensione storico-educativa-pedagogica negli insegna-
menti di Magistero e Scienze della Formazione dell'Univer-
sità di Firenze
- 629 Chiara Martinelli, Stefano Oliviero
Questioni storico-educative in «Scuola e Città»
- 651 Luca Bravi
«Il Ponte» e il suo ruolo nel contesto della “scuola fiorenti-
na” e nell'ambito nazionale
- 669 Carmen Betti
Le edizioni storico-educative de La Nuova Italia
- 693 Lucia Cappelli
Seminari, convegni e iniziative culturali a carattere storico-
educativo nell'ultimo mezzo secolo

- 711 Franco Cambi
La letteratura per l'infanzia a Firenze: fra tradizione e innovazione negli ultimi cinquant'anni (1975-2025). Tre istituzioni protagoniste
- 721 Alberto Barausse, Michela D'Alessio
La storia della scuola e delle istituzioni educative nell'Italia meridionale e insulare: un bilancio storiografico dalla seconda metà del Novecento ad oggi tra protagonisti, itinerari ed esperienze
- 751 Florindo Palladino
Il contributo del Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia dell'Università del Molise alla ricerca storico-educativa tra dimensione locale e transnazionale
- 775 Rossella Andreassi
La storia della scuola e della letteratura per l'infanzia tra rappresentazione museale e educazione al patrimonio: l'esperienza del Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università del Molise
- 809 Rossella Andreassi, Valeria Viola
La storia orale e la scuola come ambito di ricerca e di innovazione storiografica negli ultimi trent'anni

*Mezzo secolo di ricerca storico-educativa
in Italia. Protagonisti, itinerari, esperienze*

a cura di

Alberto Barausse, Carmen Betti, Carmela Covato,
Carla Ghizzoni, Roberto Sani

Una comunità scientifica che rilegge il suo passato. Introduzione alla raccolta di studi su *Mezzo secolo di ricerca storico-educativa in Italia*

Roberto Sani
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
roberto.sani@unimc.it

A scientific community that reinterprets its past. Introduction to the collection of studies on Half a Century of Historical-Educational Research in Italy

ABSTRACT: This paper is the introduction to the monographic issue of «History of Education & Children's Literature» dedicated to the theme: *Half a century of historical-educational research in Italy. Protagonists, itineraries, experiences*. In it, the author traces the origins and the underlying reasons for the organic and articulated balance of the research conducted in the field of historical-educational studies in the last fifty years offered by the contributions collected here.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Pedagogical and Educational Historiography; Post-War Period; Italy; XX Century.

Nella tarda primavera del 2023, in vista delle celebrazioni del ventennale di «History of Education & Children's Literature» (2006-2025), è stata lanciata una *call for papers* sul tema: *Mezzo secolo di ricerca storico-educativa in Italia. Protagonisti, itinerari, esperienze*. L'invito a partecipare e a presentare un proprio contributo è stato rivolto ad un folto gruppo di studiosi e ricercatori italiani di storia dell'educazione, della scuola e della letteratura per l'infanzia che operano nelle università e nei centri di ricerca specializzati della penisola.

La proposta di avviare un organico e articolato bilancio della ricerca condotta negli ultimi cinquant'anni nel settore degli studi storico-educativi era maturata nel corso del seminario di studi sul tema *Cinquant'anni di ricerca storico-pedagogica in Italia*, svoltosi a Firenze il 3 aprile 2023, in occasione

della riedizione del volume di Carmela Covato su *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*.

La necessità di disporre di un tempo sufficiente per avviare ricerche sistematiche e per reperire le fonti e la documentazione indispensabili per fornire una ricostruzione puntuale ed efficace convinsero chi scrive e il piccolo gruppo di colleghe e colleghi coinvolti fin dall'inizio nel coordinamento e nell'organizzazione della ricerca che la celebrazione, nel 2025, del ventennale di «History of Education & Children's Literature» avrebbe potuto costituire una scadenza adeguata per la stesura dei contributi e che la stessa rivista maceratese avrebbe potuto accogliere tali contributi in un fascicolo monografico interamente dedicato al tema.

Per quanto riguarda l'organizzazione del lavoro di ricerca, destinato a coinvolgere ben 42 studiosi e giovani ricercatori di oltre una dozzina di atenei della penisola (Bologna, Chieti-Pescara, Firenze, L'Aquila, Macerata, Milano Cattolica, Modena e Reggio Emilia, Molise, Padova, Potenza, Roma Tre, Sapienza Università di Roma e Torino), si è stabilito di affidarne la cura e il coordinamento al piccolo gruppo di studiosi – Alberto Barausse, Carmen Betti, Carmela Covato, Carla Ghizzoni e Roberto Sani – che fin da principio avevano sostenuto l'iniziativa e si erano fatti garanti della sua realizzazione.

L'idea di fondo, pienamente condivisa dai curatori di questo fascicolo monografico, era quella di articolare la riflessione attorno alle tre grandi correnti ideologiche e storico-pedagogiche ed educative che hanno caratterizzato la realtà italiana del secondo dopoguerra: quella marxista, quella laico-terzaforzista e quella cattolica.

Nonché di focalizzare l'attenzione sull'evoluzione fatta registrare da tali correnti sul versante storiografico, senza trascurare taluni specifici approfondimenti (nella forma di veri e propri contributi) dedicati a singoli studiosi/studiose che hanno avuto un ruolo fondamentale; a specifici centri di documentazione e laboratori di ricerca delle discipline storico-educative e singole riviste di settore; all'operato di sedi accademiche il cui contributo è stato particolarmente rilevante; ad eventi, iniziative e pubblicazioni (progetti di ricerca di rilevanza nazionale e internazionale, convegni, cicli di seminari, pubblicazioni di particolare pregio ecc.) particolarmente importanti e incisivi.

Il progetto del quale in questa sede presentiamo gli esiti finali costituisce indubbiamente un *work in progress* o, per meglio dire, un primo ambizioso tentativo di ripercorrere le diverse tappe, le scelte e l'operato dei protagonisti, nonché le principali vicende che hanno contrassegnato le ricerche e gli studi condotti negli ultimi cinquant'anni nel settore degli studi storico-educativi; ma anche un inedito e altrettanto ambizioso tentativo di fornire una ricostruzione in forma collettiva, coinvolgendo varie generazioni di studiosi e puntando ad una bilancia che lumeggi realmente *Mezzo secolo di ricerca storico-educativa in Italia* e che dia spazio e valorizzi le diverse iniziative ed esperienze compiute e le differenti appartenenze ideologiche e culturali che hanno contrassegnato

e alimentato il confronto storiografico nella lunga stagione che, dagli anni Settanta, grosso modo, giunge fino a noi.

Un vivo ringraziamento ai curatori di questo fascicolo monografico e a tutti coloro che hanno accolto la nostra proposta di collaborazione e hanno offerto a «History of Education & Children's Literature» il loro prezioso contributo.

Nascita e sviluppo del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) dai primi anni Ottanta ad oggi

Carmen Betti
University of Florence (Italy)
carmenbetti45@gmail.com

Founding and development of CIRSE from the early 1980s to today

ABSTRACT: The essay reconstructs the history of CIRSE (Italian Center for Historical-Educational Research) starting from before its appearance in 1980, with the aim of highlighting the contents, methodologies and research perspectives of previous studies and therefore the motivations which promoted its founding. The analysis below highlights the objectives and operational lines gradually pursued in almost half a century of its existence, not only ignoring the external difficulties but also those internal which have gradually occurred.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Internationalization; Historical-Educational Research Methodology; CIRSE Award; History of Education Journal Award.

1. Prima del CIRSE: confronti epistemologici e metodologici

Per poter apprezzare in modo adeguato, oltre che inquadrare correttamente, la nascita e l'importante funzione svolta dal CIRSE per la crescita qualitativa e quantitativa degli studi storici dell'educazione in Italia, non si può non ricordare come si caratterizzavano e da chi erano di regola svolti i relativi contributi, prima della sua comparsa, avvenuta alla fine del 1980. Pur tenendo presente che a partire dal secondo dopoguerra, anche fra i cosiddetti storici-puri era venuto affiorando un crescente interesse per questo ambito di ricerca come pure fra i filosofi della cultura, ad occuparsene erano di regola i pedagogisti, i quali si muovevano, con poche eccezioni, sulle orme del passato, ovvero quelle neoidealistiche. Di formazione in genere filosofico-umanistica, il modello da loro introiettato era quello teoretico, modello che, date tali premesse, è sopravvissuto alla scomparsa del suo più convinto sostenitore, Giovanni Gentile, e ha

continuato a persistere a lungo nel secondo dopoguerra, tanto negli ambienti cattolici che in quelli laici. Conseguentemente, gli studi svolti si risolvevano nell'analisi del pensiero di questo o quello studioso, di regola un filosofo, e delle sue possibili ricadute a livello educativo, senza particolare attenzione agli aspetti fattuali della formazione, ovvero ai luoghi – scuole, collegi, accademie – alla formazione dei docenti, alle modalità didattiche, nonché alle risorse culturali ed educative presenti sul territorio e altro ancora. Una produzione, come sempre, di maggiore o minor valore scientifico, ma in genere poco attenta alla metodologia della ricerca storica come alla relativa documentazione: questioni che fra gli storici puri, da noi ma soprattutto all'estero – Francia, Germania, Stati Uniti, ecc., – avevano al contrario da tempo uno spazio sempre più centrale nei dibattiti.

Ciò premesso, va detto che non sono tuttavia mancati, a partire dagli anni Cinquanta, tentativi di andare oltre tale modello teorico, riservando maggiore attenzione proprio al concreto storico, con i suoi risvolti politici e sociali, la cui influenza sui processi formativi è indubbia. In questo senso non si può non ricordare di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, pubblicato nel 1951 con La Nuova Italia editrice ma ideato negli Stati Uniti dove lo studioso aveva soggiornato a lungo, a causa delle leggi razziali del 1938, a stretto contatto, fra gli altri, con lo storico Gaetano Salvemini, che tanta parte ha avuto nella scelta e nel taglio di questo importantissimo lavoro, che si differenziava senz'altro, ma solo parzialmente, da un'impostazione di tipo teorico. A sottolinearne comunque la “devianza”, rispetto al modello canonico, vale la scelta della casa editrice – leggasi di Ernesto Codignola, impenitente neoidealista – di non collocarlo nella collana degli *Educatori antichi e moderni*, ma in quella degli *Storici antichi e moderni*.

Più nettamente di rottura fu un'altra significativa pubblicazione di questi primi anni Cinquanta, *Storia della scuola popolare in Italia* di Dina Bertoni Jovine, di ispirazione gramsciana, pubblicato da Einaudi nel 1954, dove tutta la ricostruzione era strettamente collegata alla realtà sociale e politica. Entrambi i lavori citati hanno fatto scuola negli ambienti laici e ne sono seguiti altri, in verità non moltissimi, distanti dall'universo teorico e volti ad esaminare la fattualità educativa, soprattutto scolastica. Si ricorda di Antonio Santoni Rugiu *Il professore nella scuola italiana* del 1959 e, l'anno successivo, di Giacomo Cives, *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo Radice*, nonché, successivamente, di evidente caratura politica, *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti*, in 3 volumi (1964-1966), di Mario Alighiero Manacorda, e, dello stesso autore, *Marx e la Pedagogia moderna* (1966), cui fece seguito, di Angelo Broccoli, *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia 1767-1860* (1968). Tuttavia, lo ribadisco, la maggioranza della produzione, tanto laica che cattolica, continuò ad attenersi fedelmente, per non dire fideisticamente, al vecchio modello, con esiti non sempre elevati.

A occupare e preoccupare gli studiosi di pedagogia di casa nostra era invece, negli anni '50-'60, un'altra questione tutt'altro che secondaria di carattere epistemologico, ovvero quella dello statuto e della collocazione della pedagogia fra le altre scienze umane, allo scopo di sottrarla al ruolo ancillare in cui era stata relegata dai neoidealisti, con Gentile in testa, che l'avevano configurata come una specie di didattica del pensiero filosofico.

A nessuno sfuggiva invero la sostanziale debolezza dello statuto disciplinare della pedagogia, cosicché il dibattito si accalorò su quali paradigmi identitari fossero da adottare per rafforzarlo, non escludendo da parte dei più giovani, sull'onda della lezione deweyana, qualche nuovo apparentamento con discipline dallo statuto meno forte, come ad esempio la psicologia, la sociologia, l'antropologia. In altri termini con discipline di più recente formazione, definite non a caso «nuove scienze umane». Tale soluzione, aborrita dai più *âgés*, trovava comunque diffuse resistenze, per il timore di un'ulteriore perdita di autonomia.

Dunque, i confronti e anche gli scontri ci sono stati eccome in casa nostra nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta, ma di diverso carattere rispetto alla questione della metodologia della ricerca o a quella della suddivisione della macro area della pedagogia in distinte sotto-aree sulla base degli oggetti di studio, come già accadeva un po' in tutti gli altri ambienti scientifici: a medicina come a giurisprudenza, a lettere, storia, ecc. Si può concludere che soprattutto prima ma anche dopo la Contestazione, la pedagogia e dunque il pedagogista, si occupava di tutto un po', ovvero delle teorie educative come della loro evoluzione nel tempo, della didattica e delle sue trasformazioni, di sperimentazione e così via. Con esiti, com'è immaginabile, spesso poco soddisfacenti, tant'è che, salvo eccezioni, il pedagogista non godeva affatto di buona fama fra i colleghi di altre facoltà.

Tuttavia, nonostante i silenzi sulle importanti questioni sopra citate, la produzione aveva il suo corso – opere, saggi, articoli – facendo, non immotivatamente, storcere il naso ad alcuni fra loro, più avveduti a livello metodologico, che non mancarono di segnalarne più o meno larvatamente le inadeguatezze. Mi riferisco innanzitutto a Gaetano Santomauro, che scrisse al riguardo un breve ma efficace articolo su «Scuola italiana moderna» già nel 1950¹, e poi a Franco V. Lombardi che nel 1958 entrò ancor più nel merito della questione in «Rassegna di Pedagogia»², nonché a Bruno Bellerate, fornito peraltro di specifiche competenze storiche, acquisite nella culla della storiografia, ovvero in Germania, il quale prese più volte la parola, esternando il proprio disappunto,

¹ G. Santomauro, *Per una metodologia storica della Pedagogia*, Supplemento pedagogico di «Scuola Italiana Moderna», n. 2, 1950, pp. 153-157.

² F.V. Lombardi, *Pedagogia e storia della pedagogia. (Riflessioni per una metodologia dello studio della storia della pedagogia)*, «Rassegna di pedagogia», n. 3, 1958, pp. 222-233.

particolarmente nei confronti della manualistica per le scuole ma non solo di essa.

È purtroppo diffusa – scriveva – certa superficialità e schematismo di trattazione nelle pubblicazioni, anche recentissime, concernenti la Storia della pedagogia, che, non si sa, a volte, se attribuire a compiacente deferenza verso gli altri o verso se stessi, oppure a ragioni commerciali, o, infine, alla fretta, fors'anche giustificata, con cui vengono stesi tali lavori, che si ritengono scientifici, volendo sempre escludere un'insufficiente preparazione e competenza³.

Severo con la produzione italiana come con quella estera, specialmente tedesca – controllandone bene la lingua – non si stancava di ribadire che il rigore filologico era un elemento *sine qua non*, per poter compiere una corretta interpretazione di documenti e testi del passato e tendere alla verità storica⁴. Concetti che ribadì più compiutamente in un nutrito saggio del 1970, che aveva intenti di chiarificazione epistemologica e metodologica insieme, riecheggiando discussioni prevalentemente straniere⁵.

Per il primo aspetto egli collocava senza indugi la pedagogia nella più vasta area delle scienze umane, risolvendo così *d'emblée* la questione – ancora aperta – del suo rapporto con la filosofia; per il secondo mirava a definire innanzitutto quali dovevano essere «il contenuto e il significato della storia» oltre a «insistere sulla metodologia». In sintesi, i livelli di indagine della ricerca storica non dovevano essere per lui soltanto due, attinente l'uno alle riflessioni teoriche e l'altro alla prassi educativa, ma tre, perché andava non di meno esplorata, mediante apparentamenti con la sociologia, la retroazione della scuola e quella di altre istituzioni, latamente educative, sulla società, per verificarne la crescita in senso culturale.

Per quanto il discorso conservasse una sua intrinseca nebulosità, poiché non definiva né i contenuti né i confini di questo nuovo approccio, egli poneva in sostanza la necessità di uno studio di carattere storico che oltrepassasse sia le teorie pedagogiche che le istituzioni scolastiche e la prassi educativa, per estendersi alla considerazione dell'educazione oggi definita non formale, concetto da cui scaturirà, ma solo alcuni anni dopo, la definizione di «storia dell'educazione», di diversa e di ben più ampia caratura di indagine rispetto alla storia della pedagogia: un passaggio molto rilevante che verrà presto ripreso e sviluppato.

Qui mi preme sottolineare intanto che in questo importante articolo, egli sottolineò anche, con forza, che occuparsi di teorie pedagogiche non equivale-

³ B.M. Bellerate, *Nuovi contributi allo studio di Makarenko*, «Orientamenti Pedagogici», n. 5, 1964, p. 1055.

⁴ Id., *La storia tra le scienze dell'educazione. Contenuti-metodologia-prospettive*, «Orientamenti Pedagogici», n. 4, 1970, p. 946.

⁵ *Ibid.*, pp. 926 e 929.

va ad occuparsi di storia delle istituzioni o di crescita culturale delle comunità, perché ogni ambito implicava l'utilizzo di fonti diverse e di diversi riferimenti. Ne conseguiva che le competenze non erano da considerarsi intercambiabili ma specifiche⁶. E mentre respingeva quasi con irritazione il rischio, paventato, che un'interna suddivisione della pedagogia in diversi ambiti di studio potesse generare una sua frammentazione e un suo indebolimento o una sovrapposizione con altre aree di studio esterne, auspicava invece con forza, dato il valore che attribuiva alla conoscenza storica, che quanti se ne occupavano in ambito pedagogico rifuggissero dal solipsismo e cercassero costanti contatti con colleghi di pedagogia, aventi gli stessi interessi e con gli storici, anche in vista della costituzione di associazioni, utili ad attivare confronti e scambi.

La ferma, ricca e stimolante presa di posizione non ebbe, è doveroso sottolinearlo, alcuna eco. A constatarlo, con un certo stupore, fu lo stesso Bellerate in un altro suo scritto del 1972. Questo episodio ci fa capire quanto la dimensione storica e storiografica fossero in quel momento neglette nel dibattito pedagogico di casa nostra, oltre che poco presenti fra le offerte formative delle diverse facoltà universitarie. Ma quello che mi preme rilevare qui è che lo stesso Bellerate manifestava nel nuovo articolo di essere tornato, e non poco, sui propri passi, in specie riguardo a un punto, ovvero alla suddivisione interna della pedagogia, perché giungeva addirittura ad ipotizzare qui di «assorbire la storia nella trattazione dei singoli temi pedagogici, con una sua più diretta funzionalizzazione [...]»⁷. Si trattava in sostanza di un adeguamento a quello che di regola veniva fatto.

Ma perché questo subitaneo *revirement* dello studioso salesiano? Questioni personali? O più semplicemente il timore di indebolire una disciplina notoriamente poco forte?

Con tutta probabilità le due cose si combinavano. Lui personalmente⁸ ma anche la pedagogia, come disciplina, non vivevano una stagione propizia, come si spiega sinteticamente in nota⁹. Quanto al nuovo, conciso articolo, esso

⁶ *Ibid.*, pp. 929-930.

⁷ Bellerate, *La storia tra le scienze dell'educazione. Contenuti-metodologia-prospettive*, cit., p. 724.

⁸ Ai primi degli anni Settanta egli lasciò o dovette lasciare per le coraggiose posizioni assunte in occasione del Concilio Vaticano II e della Contestazione studentesca, l'insegnamento di Storia della pedagogia presso l'università salesiana. Fu solo con l'a.a. 1971-'72 che gli fu proposto e accettò un incarico gratuito della stessa disciplina presso La Sapienza di Roma, grazie all'interessamento di Luigi Volpicelli. Cfr.: B.M. Bellerate, *Un itinerario aperto: l'educare*, in M. Borrello (ed.), *La Pedagogia Italiana Contemporanea*, Cosenza, Pellegrini, 1995, pp. 17-18.

⁹ Illuminante in proposito è una riflessione, sempre del 1972, di Antonio Santoni Rugiu, che, com'è noto, prese poi ad interessarsi fittamente di tematiche storico-educative. Domandandosi, nel quadro del ripensamento generato dalle analisi marxiste e in specie dalle riflessioni sugli effetti distortivi della ideologia, quali scelte avrebbe dovuto compiere il pedagogista, per sottrarsi al rischio di manipolazioni o svuotamento di proposte innovative da parte della classe dominante, osservava: «Ritirarsi dall'impegno [...]? Tornare alle sudate carte, cedendo, magari, alla suggestione dello studio storico dei fatti educativi (per l'appunto da noi appena accennato

veniva a sollevare un'altra importante questione, quella del senso della storia: in breve, essa doveva risolversi nella sola lettura del passato, la più scrupolosa e documentata possibile, o lo sguardo dello storico doveva muoversi, costantemente, fra presente-passato-futuro?

Posto che lo storico non era un profeta e che non poteva predire il futuro, tuttavia Bellerate affermava che, data la specificità del suo lavoro, egli poteva adempiere ad un'importante funzione predittiva. Una riflessione che, con largo anticipo, esprimeva il timore di un possibile misconoscimento del lavoro dello storico e, conseguentemente, della sua marginalizzazione rispetto ad altri specialisti, condizione di cui oggi non possiamo che prendere atto, come hanno ben evidenziato una decina di anni fa, nel loro *The History Manifesto*, Guldi ed Armitage¹⁰.

2. *Le voci aumentano*

A prescindere da ciò, è evidente che la questione della ricerca storica in campo educativo andava assumendo un indubbio spessore argomentativo e questa volta, se pur non immediatamente, un'eco ci fu. Di lì a poco scese in campo un altro conosciuto studioso, docente di pedagogia all'Università di Torino, Remo Fornaca. Lo fece con uno snello ma assai denso volumetto: *Analisi storica dei fenomeni educativi e problemi metodologici* nel 1973, riecheggianti concetti espressi non tanto da Bellerate ma da Arnould Clause, in un'importante pubblicazione, apparsa in Italia due anni prima: *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*¹¹.

Fornaca si era già cimentato a più riprese in diversi lavori di carattere storico-pedagogico, evidenziando una linea marcatamente teoretica, non a scapito però del rigore documentale. Entrando in argomento, egli non mancò di sottolineare l'ancor gracile crescita nel nostro Paese di tale specialità, ma, come accennato, non si mise sulle orme di Bellerate, ma neppure polemizzò con lui: fece, semplicemente, un'analisi autonoma, differenziandosene in molti punti. Affermò infatti, in primis, non essere «credibile una pedagogia» e dunque una storia della pedagogia «che punti sull'oggettività, sull'universalità sia metafi-

[...]»². In altri termini, occuparsi di aspetti storici appariva, nel confronto accesi dopo il '68, come un colpevole ripiegamento individualistico rispetto all'imperativo in auge di cambiare collettivamente e concretamente *ab imis* scuola e società. Cfr. A. Santoni Rugiu, *La pedagogia tra scommesse e scimmie*, «Scuola e Città», n. 7-8, 1972, p. 303.

¹⁰ J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, Cambridge, University Press, 2014.

¹¹ R. Fornaca, *Analisi storica dei fenomeni educativi e problemi metodologici*, Torino, Paravia, 1973; A. Clause, *Introduzione storica ai problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

sica, sia scientifica»¹², ragion per cui occorre sottrarsi all'illusione di una verità storica, concetto accennato se pure en passant da Bellerate. E neppure si soffermò sull'aspetto della ramificazione interna della pedagogia e dei relativi ferri del mestiere, metodologia e fonti, rimarcando icasticamente: «Il problema [...] non è mai soltanto metodologico anche se gli schemi e gli strumenti assumono un'indubbia importanza»¹³.

Pur non sottovalutando l'importanza del metodo, egli spostava il baricentro del discorso sulla politicità del “fare storia”, della pedagogia come di qualsiasi altra scienza, ed auspicava energicamente un'accurata contestualizzazione di teorie, fatti, processi, pena il loro travisamento. Conseguentemente evidenziava la necessità di riflettere con cura sulla scelta degli argomenti, sul taglio dell'analisi, sulle fonti – non scevre anch'esse di ideologia – avendo come obiettivo, costante, il rafforzamento dei valori democratici.

Va ricordato che il Sessantotto era dietro l'angolo e che Marx, proprio grazie alla Contestazione, stava esercitando una marcata fascinazione. Tuttavia, Fornaca, pur esprimendo apprezzamento per l'ottica politica e culturale alternativa introdotta dal marxismo, dichiarava di non condividerne i fondamenti. Per lui, infatti, la politicità doveva essere aperta al confronto, alla discussione, alla complessità del vivere civile, e non unilaterale come si evidenziava ad esempio nei lavori di Dina Bertoni Jovine, tutti impostati sull'univoco registro dello scontro di classe¹⁴. E in proposito osservava che se la storia della pedagogia non era da intendersi soltanto come «storia del pensiero, delle idee, dei metodi, dei modelli educativi [...]», parimenti non era «concepibile una storia ricostruita solo su schemi di lotta di classe [...]»¹⁵. Un altro aspetto evidenziato era la conservazione dei documenti e dunque la necessità di potenziare biblioteche, archivi, fondi librari, la cui assenza se non annullava, ipotecava il rigore delle ricerche e il loro spessore critico. Al riguardo invocava una vasta mobilitazione degli studiosi ma anche degli amministratori, dei politici centrali e periferici e ovviamente degli operatori del settore.

In una successiva pubblicazione del 1975, *La ricerca storico-pedagogica*, Fornaca rilanciò, ampliata, la sua analisi, dove auspicò ancor più esplicitamente il superamento di una storia della pedagogia come svolgimento lineare di teorie o di prassi educative, secondo i canoni della storiografia filosofica, sottolineando nel contempo la necessità di un confronto con le altre scienze umane al fine di poter meglio realizzare il necessario allargamento del campo di ricerca ad aspetti prima ignorati, come la famiglia, l'infanzia, l'educazione femminile, l'associazionismo giovanile, quello magistrale, etc. Affermò essere non di meno cogente la necessità di un confronto con gli indirizzi storiografici

¹² Fornaca, *Analisi storica dei fenomeni educativi e problemi metodologici*, cit., p. 7 e p. 53.

¹³ *Ibid.*, p. 47.

¹⁴ *Ibid.*, p. 69.

¹⁵ *Ibid.*, p. 50.

più innovativi, come quello «della cosiddetta ‘nouvelle histoire’, ampiamente debitrice dell’influsso delle ‘Annales’»¹⁶. Queste a grandi linee le riflessioni riproposte da Fornaca, più riecheggianti adesso spunti introdotti in precedenza da Bellerate. Ma, come già la prima volta, queste ulteriori riflessioni non suscitano alcun aperto contraddittorio anche se, sottotraccia, contribuirono a smuovere le acque, come conferma un articolo di Giuseppe Flores d’Arcais, apparso di lì ad un anno¹⁷.

Per spiegare la persistente disattenzione al riguardo, non si può non ricordare che proprio in questi primi anni Settanta, per effetto della diffusione del pensiero marxista e in particolare di una pubblicazione del 1974 di Angelo Broccoli, *Ideologia e educazione*, secondo cui in un sistema diviso in classi era impossibile disgiungere i due termini, si era riaperto più forte che mai il dibattito epistemologico sulla Pedagogia e le sue elaborazioni, che vide coinvolti i più autorevoli studiosi del settore, per alcuni dei quali si era aperta fra l’altro una profonda crisi di identità professionale, tant’è che virarono o verso la dimensione storica, come Santoni Rugiu, dopo il suo *Crisi del rapporto educativo*¹⁸ o verso quella della prassi educativo-didattica, come Francesco De Bartolomeis, dopo aver impietosamente denunciato la vacuità della pedagogia nel suo tanto fortunato quanto irriverente volume intitolato *La ricerca come antipedagogia*, del 1969¹⁹.

Ma se gli aspetti contenutistici e metodologici connessi al “fare storia” erano finiti una volta ancora ai margini, le cose, nel corso della seconda metà degli anni Settanta, presero tutta un’altra piega. Proprio sull’onda delle denunce mosse alla società capitalistica e alla scuola in particolare, si era acceso un forte desiderio di conoscerne a fondo i risvolti ideologici e i meccanismi selettivi più o meno espliciti, oltre alla loro persistenza e durata. In breve, si era acceso un più forte interesse per gli studi da un lato sociologici e dall’altro storici, seguiti da una vera e propria fioritura di iniziative.

È proprio in questo periodo, esattamente nel 1977, che si situa infatti, fra le altre novità, la nascita della rivista, innovativamente denominata «Storia dell’educazione», diretta da Fabrizio Ravaglioli, con l’editrice il velino di Rieti²⁰, poi ribattezzata nel 1981 «Studi di storia dell’educazione» e trasferita a

¹⁶ L. Caimi, *Luoghi e strumenti della ricerca e dell’insegnamento della storia dell’educazione in Italia*, «Annali di storia dell’educazione», n. 12, 2005, p. 320.

¹⁷ Al riguardo, si segnala che nel 1976 comparve un breve ma assai denso articolo di un altro docente cattolico di pedagogia. Era di carattere epistemologico e discuteva delle specificità della pedagogia e della storia della pedagogia. G. Flores D’Arcais, *Storia della pedagogia e pedagogia*, «Pedagogia e Vita», n. 3, 1976, pp. 229-235.

¹⁸ A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

¹⁹ F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969. Per un’analisi più organica, si veda: C. Betti, *Dalla storia della pedagogia alla storia dell’educazione. Accenti epistemologici e metodologici del secondo ‘900 in Italia*, in E. Madrussan (ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 359-371.

²⁰ Presentando il primo numero di «Storia dell’educazione», Ravaglioli osservava: «Antica

Roma presso uno degli editori più intraprendenti e attenti alle novità culturali in Italia come all'estero, Armando Armando. Se pur della prima testata uscissero pochi numeri e comparisse in una provincia periferica, essa ebbe il duplice pregio di cogliere il mutare del vento, nonché quello di dare ufficialità alla ferma volontà auto-identitaria di quanti desideravano occuparsi a tempo pieno di storia delle questioni educative, formali e non formali, come già avveniva all'estero, e non saltuariamente nell'ambito delle cattedre di Pedagogia

Oltre i confini, infatti, le ricerche e le discussioni al riguardo avevano guadagnato centralità, come conferma la nascita nel 1978 dell'ISCHE (*International Standing Conference for History of Education*)²¹ che tenne la sua prima Conferenza a Lovanio in Belgio nel 1979 e quella successiva a Varsavia, dove non mancarono, insieme ad altri, Tomasi e Genovesi che, da qualche tempo, collaboravano fittamente, svolgendo ricerche di carattere storico, pur insegnando entrambi Pedagogia, l'una come ordinaria a Firenze, l'altro a Parma, come incaricato stabilizzato. Va fra l'altro rimarcato che Tina Tomasi entrò a far parte del «comitato organizzatore dell'ICS», ossia delle conferenze ISCHE²².

Non è pertanto casuale che proprio nel corso del 1978 Tina Tomasi, coadiuvata dai suoi giovani collaboratori, fra cui lo stesso Genovesi, desse vita ad una collana – a quanto ci risulta la prima di carattere prettamente storico-educativo e scolastico – presso l'editore Vallecchi di Firenze, denominata *Il Pellicano: educazione e scuola nella storia d'Italia*. E che sempre nel 1978 e sempre a Firenze, fosse istituito ad opera di Tristano Codignola, che dirigeva la casa editrice La Nuova Italia, il Centro Studi Pedagogici Codignola in cui fu versato il fondo archivistico di Scuola-Città Pestalozzi, diretta a lungo dal padre, Ernesto, con l'intento di promuovere iniziative di formazione per insegnanti e attività di ricerca storico-educativa²³. Nei primi anni Ottanta comparve poi un'altra collana: *Paedagogica. Testi e studi storici* presso l'Editrice La Scuola di Brescia, diretta da Luciano Pazzaglia, il quale nell'ottobre

quanto la cultura, l'educazione conosce poco la sua storia. [...] Questa rivista vuole guardare il processo educativo dal lato della sua evoluzione. [...] Gli storici della cultura e della civiltà se ne sono occupati o in modo generico o in modo occasionale, senza la necessaria messa a fuoco. Gli storici della pedagogia hanno ridotto l'educazione alle dottrine pedagogiche e alla scuola [...]. A me pare che l'educazione sia un fenomeno assai più esteso di quello costituito dagli eventi educativi intenzionali [...]. Le scienze empiriche del comportamento, nel nostro secolo, hanno cercato di definire i tipi dell'agire economico, dell'agire sociale, di quello politico, psicologico, religioso e via di seguito. Ebbene l'analisi può isolare un agire educativo, di cui sono osservabili i fini, le norme pratiche, le situazioni, lo stile?». F. Ravaglioli, *Presentazione*, «Storia dell'educazione», n. 1, 1977, p. 3.

²¹ Cfr.: C. Lüth, *A History of ISCHE (1979-2000)*, <<https://www.ische.org/about-ische/history>> (ultimo accesso: 13.02.2025).

²² *Notizie sull'International standing Conference on the History of Education*, a cura di L. Bellatalla, «Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981, in partic. p. 34.

²³ Caimi, *Luoghi e strumenti della ricerca e dell'insegnamento della storia dell'educazione in Italia*, cit., p. 326.

del 1979 era stato relatore, assai icastico, a Parma, nell'ambito della Fiera internazionale del Fanciullo, promossa dall'Ente locale d'intesa con l'Istituto di Pedagogia, dove si discusse, fra gli altri temi, anche di metodologie connesse alle scienze umane²⁴.

Nella sua relazione, *Problemi e prospettive delle ricerche storico-pedagogiche*, Pazzaglia svolse una breve ma serrata analisi che denotava una aggiornata riflessione al riguardo e insieme il fermo intento di sciogliere diversi nodi. Evidenziò innanzitutto il tiepido interesse che tale area di studio continuava a riscuotere in Italia, rispetto a quella delle teorie pedagogiche, precisando che fra le scarse ricerche esistenti, davvero poche si ispiravano a criteri di «rigore e serietà»²⁵. Precisò che da alcuni decenni gli studi del sistema scolastico erano sì cresciuti ma non ad opera prevalente di pedagogisti ma di storici che ne avevano evidenziato i nessi con i cambiamenti della società. Aggiunse anche che a prevalere, negli stessi studi storico-pedagogici era ancora l'indirizzo teoretico, di cui evidenziò i limiti e indicò sinteticamente i correttivi.

A questo riguardo, richiamò le analisi di Bellerate, sottolineandone l'importanza e il valore scientifico, sia in riferimento al rigore metodologico, sia alla tripartizione in aree dei relativi studi, inerente l'una alle teorie, un'altra alle prassi, ossia alle istituzioni scolastiche e a chi in esse operava, la terza, alla questione concernente l'«incidenza che idee, da un lato e azione educativa di singoli e istituzioni dall'altro, hanno via via esercitato sulla realtà concreta»²⁶. E continuò osservando che le ricerche dalle istituzioni scolastiche avrebbero dovuto «sempre più allargarsi alle altre realtà socialmente significative che svolgono una funzione educativa, come la famiglia, la Chiesa, le associazioni e così via [...]», ricerche che, a suo dire, avrebbero contribuito a «gettare nuova luce sulla stessa storia del pensiero pedagogico»²⁷.

Tale analisi, scivolata in passato nel silenzio, entrò adesso, finalmente, nel dibattito. Quel terzo campo d'indagine apriva infatti a vastissimi scenari di studi, ancora in larga misura inesplorati da noi, fra cui l'apporto indiscutibilmente significativo della Chiesa e delle istituzioni rivolte ai giovani ad essa collegate, come verrà di lì a qualche anno meglio circostanziato, nel corso di un importante convegno svoltosi nel maggio del 1986 presso l'Università Cattolica di Milano, auspice ovviamente Pazzaglia, con la presenza di studiosi cattolici e laici: pedagogisti ma pure storici²⁸.

²⁴ Merita ricordare che il 1979 era stato proclamato, il 1° gennaio, *Anno Internazionale del bambino* dal Segretario generale delle Nazioni Unite, al fine di richiamare l'attenzione sui problemi di carenza alimentare e istruzione che affliggevano l'infanzia nel mondo. Cfr.: <https://it.wikipedia.org/wiki/Anno_internazionale_del_bambino> (ultimo accesso: 23.01.2025).

²⁵ L. Pazzaglia, *Problemi e prospettive delle ricerche storico-pedagogiche*, «Ricerche Pedagogiche», n. 56-57, 1980, p. 9.

²⁶ *Ibid.*, pp. 12-13.

²⁷ *Ibid.*, p. 12.

²⁸ I relativi atti, introdotti ma non curati da Pazzaglia, comparvero due anni dopo: *Chiesa e*

Tornando al precedente intervento dello studioso a Parma, egli non mancò di alludere anche ad un'altra questione, già sfiorata in passato da Bellerate, solo in apparenza sottile e capziosa, quella della «sensibilità pedagogica», quale prerogativa indispensabile per poter svolgere un adeguato studio diacronico delle questioni educative, quelle della scuola incluse. In realtà, visto l'interesse che i temi dell'educazione e in particolare quello delle istituzioni scolastiche, stavano riscuotendo negli ambienti degli storici "puri", si trattava di un aspetto tutt'altro che marginale.

Del tutto fuori di polemica, egli, in tempi per così dire non sospetti, introduceva dei distinguo, utili a chiarire che un conto era l'approccio di chi aveva competenze soltanto storiche e un altro, del tutto diverso, quello di chi aveva invece una formazione pedagogica. Una precisazione utile, data la scarsa chiarezza epistemologica al riguardo, anche allo scopo di prevenire future frizioni in sede concorsuale, come in alcuni casi poi sarebbe accaduto. Al momento però, fra gli storici e i pedagogisti aveva preso ad instaurarsi un clima molto collaborativo e gli scambi crescevano, propiziati da entrambe le parti: i primi, allo scopo di affinare la loro «sensibilità pedagogica», i secondi, per meglio qualificarsi metodologicamente.

3. *Parma dopo Parma: la nascita del CIRSE*

A testimoniare e a rafforzare la collaborazione fra storici e studiosi di questioni educative provvide un seminario svoltosi una volta ancora a Parma l'8-9 maggio 1980 dal titolo *La ricerca storico-pedagogica oggi: criteri generali, metodologie ed esempi operativi*, cui assicurarono la loro partecipazione «docenti e ricercatori dell'Istituto di Storia e di Storia Contemporanea dell'Università di Parma e degli Istituti di Pedagogia di Parma, di Firenze, di Pisa e di Sassari»²⁹. Un appuntamento cui ne seguì, nel febbraio dell'anno successivo, un altro, con la stessa apertura interdisciplinare, presso l'Istituto Gramsci di Firenze, presenti numerosi autorevoli pedagogisti e storici, dal titolo *Storia della scuola e storia d'Italia*. Per rafforzare il criterio dell'interdisciplinarietà, ma anche per porre in evidenza il ruolo decisivo che la sfera economica aveva in tutti gli ambiti della società, quello educativo compreso, a Firenze relazionò anche Giovanni Vigo, docente di economia a Pavia³⁰.

progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958), Brescia, Editrice La Scuola, 1988.

²⁹ Nota in calce alla relazione tenuta durante il seminario dal suo promotore: G. Genovesi, *La ricerca storico-pedagogica oggi: aspetti e problemi*, «Ricerche Pedagogiche», n. 58, 1981, p. 1.

³⁰ Per il programma dell'importante appuntamento fiorentino, della durata di ben tre giorni, dal 20 al 22 febbraio 1981, si può vedere la rubrica *Flash*, «Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981,

Nel capoluogo emiliano, che stava assumendo un'indubbia centralità nell'ambito degli studi pedagogici, anche di carattere storico, fra i numerosi relatori intervennero, dopo Giovanni Genovesi che aprì l'incontro, in quanto organizzatore dell'iniziativa, Tina Tomasi e Antonio Santoni Rugiu: di quest'ultimo era uscito da pochi mesi la poderosa e innovativa *Storia sociale dell'educazione*, che all'inedita prospettiva della storia sociale univa anche un taglio orientativamente marxista, assai poco comune: l'analisi muoveva infatti dagli sviluppi socio-economici determinatisi via via, per risalire e spiegare la coeva evoluzione del pensiero pedagogico e delle riforme scolastiche.

A Parma, le riflessioni e le prospettive furono molte e stimolanti, e proprio lì venne a consolidarsi l'ipotesi di una continuativa collaborazione fra storici e pedagogisti. E non fu un caso che da questo clima di convinto e condiviso apprezzamento degli studi di carattere storico riguardanti l'educazione e di energica volontà di farli crescere in Italia, trovasse poco dopo origine l'idea di costituire un'associazione, aperta a quanti volessero dedicarvisi, pur ricoprendo cattedre o insegnamenti di Pedagogia, perché quelle di Storia della pedagogia erano poche come pure quelle di Storia della scuola.

L'idea di dar vita ad un'associazione che riunisse studiosi interessati alla ricerca storica, stando a un colloquio telefonico avuto con Giovanni Genovesi che provvide poi in larga misura a darle concretezza, maturò un mese dopo, quindi nel giugno del 1980, in provincia di Crema, durante la pausa-pranzo di un convegno sui socialisti, dove si erano recati, oltre allo stesso Genovesi, Tina Tomasi, Remo Fornaca – pedagogisti – Luigi Ambrosoli e altri, di formazione storica. Dunque il progetto prese corpo per volontà congiunta di pedagogisti e di storici, fatto questo da rimarcare perché poco noto e anche inusitato fra studiosi di diversa appartenenza accademica.

Certo, un conto era fare un progetto e un altro attuarlo. Di questo fu unanimemente incaricato, dai presenti, il più giovane fra loro, ovvero Giovanni Genovesi, molto efficiente sul piano organizzativo, il quale si attivò subito, concordando via via i vari passaggi, in specie con Tina Tomasi, che il 22 dicembre di quello stesso 1980 inviò, in accordo con i promotori iniziali e altri unitisi via via, una lettera ai colleghi delle diverse sedi universitarie, per annunciare loro la nascita del CIRSE, acronimo di Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative, e per chiederne l'adesione, specificando:

Il Centro ha lo scopo di promuovere, valorizzare e potenziare la ricerca storico-educativa, di diffonderne la conoscenza e di favorire lo sviluppo dei rapporti tra i cultori di questi studi, facilitandone la collaborazione sia nazionale che internazionale³¹.

p. 25. Nel 1982 uscirono gli atti, che sono stati un prezioso punto di riferimento: *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982.

³¹ Tali riferimenti sono ricavati dal saluto del neopresidente del CIRSE, Remo Fornaca, eletto a Padova, nel corso del III CN del novembre 1984: R. Fornaca, *Guardando al futuro*, «Bollettino CIRSE», a. V, n. 9, pp. 3-4.

Era il secondo articolo dello Statuto in corso di definizione, in cui gli obiettivi e le finalità dell'associazione venivano indicati in modo chiaro e incontrovertibile. Sempre previ accordi, il CIRSE venne registrato presso il Tribunale di Parma, con sede nel locale Istituto di Pedagogia, dove Genovesi insegnava. Se l'imprinting genovesiano era palese, a confermarlo provvidero altri aspetti, fra cui il «Bollettino CIRSE», registrato anch'esso al Tribunale locale, non però come organo di stampa autonomo ma come supplemento di «Ricerche Pedagogiche», una rivista ivi operante dal 1966 e all'epoca diretta da Genovesi stesso. Anche il convegno fondativo, previsto per il 23-24 ottobre 1981, fu annunciato nel capoluogo emiliano.

Certo, chiamare «Bollettino» quella ventina di fogli ciclostilati, tenuti insieme da due grossi punti metallici, poteva apparire un po' osé. Ma per quanto artigianale e di foggia dimessa – non vi compariva la data di emissione ma solo l'anno, il numero progressivo del fascicolo e quello dell'annata – esso aveva sul frontespizio, che fungeva anche da copertina, un *Sommario* che ne evidenziava la funzione informativa: vi comparivano infatti alcune rubriche volte a dare notizie di vario genere sullo sviluppo degli studi di settore. Una, intitolata *Appunti bibliografici*, segnalava le opere editte di recente, con brevi sintesi illustrative a cura di Enzo Catarsi, un'altra *Spigolature bibliografiche* offriva una rassegna di articoli apparsi sulle riviste pedagogiche negli ultimi cinque anni, curata da Genovesi, mentre una terza *Recensioni e segnalazioni* discuteva delle più importanti opere pubblicate³². Vi comparivano altre tre rubriche, dai nomi un po' bizzarri – fra cui *Flashes* e *Quel che bolle in pentola* – riguardanti invece le iniziative, sempre inerenti al settore, svolte o in calendario in Italia e all'estero, ovviamente se emergenti. Insomma l'intento di informare e di stimolare l'interesse per le ricerche storico-educative, nonché la loro qualificazione, era del tutto evidente.

Nel primo numero del «Bollettino», comparso con tutta probabilità nel maggio del 1981³³, vennero pubblicati lo Statuto e il Regolamento, da sottoporre ad approvazione nell'Assemblea dei soci in occasione del convegno fondativo, insieme ai nomi dei dieci componenti il Consiglio Direttivo provvisorio (poi: CD), anch'esso da approvare, composto da Tina Tomasi, come Presidente, Luciano Pazzaglia Vice, Giovanni Genovesi Segretario-Tesoriere e, come Consiglieri, altri tre pedagogisti: Bruno Bellerate, Remo Fornaca, Fabrizio Ravaglioli e 4 storici: Luigi Ambrosoli, Angelo Ara, Giuseppe Ricuperati,

³² La rubrica *Appunti bibliografici*, tenuta in gran conto, fu curata in seguito da Luigi Ambrosoli, che collaborò ripetutamente, anche con recensioni: Cfr.: «Bollettino CIRSE», a. II, n. 4, 1982, p. 65.

³³ Tale indicazione la si desume dalla precisazione in calce all'elenco dei soci già iscritti, dove si specificava: «L'elenco dei soci è aggiornato al 13 maggio 1981» («Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981, p. 9).

Giovanni Vigo, i quali, chi più chi meno, si erano occupati tutti di questioni scolastico-educative.

Vi compariva anche un lungo elenco di iscritti, saliti a cento nel volgere di pochi mesi, con nomi e cognomi, indirizzi e numeri telefonici: non c'era ancora alcuna preoccupazione per la privacy. Diversi per zona geografica e appartenenza accademica, pure gli esterni ed anche gli storici erano parecchi. Basti dire che a chiudere l'elenco era Simonetta Soldani³⁴. In questo stesso numero c'era pure il programma del convegno autunnale: *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione* con i nomi dei relatori: salvo Ambrosoli, tutti pedagogisti e tutti, vien da dire, con le mani in pasta³⁵. Insomma, nel volgere di appena un anno erano stati compiuti molti passi avanti e la soddisfazione era d'obbligo.

L'Assemblea, svoltasi al termine del Convegno Nazionale (poi: CN), riconfermò i membri del Direttivo provvisorio – con l'unica eccezione di Ara dimissionario, sostituito da Ester De Fort, sua collaboratrice – i quali, riunitisi il 16 gennaio '83, deliberarono in merito. Per lo Statuto e il Regolamento, il neo CD accolse le poche modifiche richieste, la cui approvazione definitiva sarebbe avvenuta in sede di una successiva Assemblea, subito convocata per il mese di novembre 1982 a Pisa, dove si sarebbe svolto, in via eccezionale, anche il secondo CN, previsto ordinariamente per Statuto come biennale³⁶.

Nella stessa seduta, il CD approvò anche la costituzione dei gruppi di lavoro, formati durante l'incontro di Parma, coordinati da alcuni giovani studiosi in diverse sedi accademiche del nord come del Sud. Quello più appetito e ramificato riguardava gli *Asili infantili apertiani*, un altro *L'educazione femminile nell'Italia postunitaria*, coordinato da Simonetta Ulivieri a Firenze, che costituirà un interesse costante nei lavori della giovane studiosa, risultando aggregante e produttivo. Un terzo aveva come tema *Le condizioni dell'infanzia e della fanciullezza nel (sic!) popolo durante il secondo '800 in Italia (1860-1900)*, coordinato da Franco Cambi, anch'esso all'origine di successivi scritti; e poi *Metodi dell'analisi storica dei processi educativi*, coordinato da Paolo Orefice a Napoli; *La gestione comunale della scuola in alcune regioni meridionali da Casati a Credaro*, proposto e guidato da Ernesto Bosna a Bari; e, infine, *Cultura e educazione ellenistico-romana e cristiana*, coordinato da Mario Falanga, libero studioso, a Mantova³⁷. Gruppi che, nella loro varietà tematica, furono all'origine non solo, come accennato, di successive pubblica-

³⁴ *Consiglio Direttivo provvisorio del CIRSE, ibid.*, p. 6.

³⁵ Questi i loro nomi: L. Ambrosoli, B. Bellerate, R. Fornaca, G. Genovesi, L. Pazzaglia, F. Ravaglioli, T. Tomasi. *Ibid.*, in partic. p. 38.

³⁶ Cfr. *Attribuzione cariche sociali*, «Bollettino CIRSE», a. II, n. 3, 1982, p. 3. Per la convocazione del II Convegno Nazionale del CIRSE il 12-13 novembre: *Organizzazione del prossimo Convegno-Assemblea, ibid.*, p. 14.

³⁷ Emilia Sordina, a Padova, Flavia Bacchetti e Simonetta Ulivieri, a Firenze, Maura Gelati e Giovanni Genovesi a Parma, Eva Morgana a Pisa, Carlo Pancera a Ferrara, Romilda Pezzoli a

zioni, ma di svariati incontri e seminari: un valido *modus operandi* utile alla crescita, qualitativa e quantitativa, degli iscritti e della relativa produzione.

4. *Un decollo fra rose e spine*

Il convegno fondativo di Parma aveva registrato una larga partecipazione soprattutto di pedagogisti, date anche le tematiche in programma. Gli atti uscirono l'anno successivo con l'ETS di Pisa, una casa editrice che avrebbe avuto poi una stretta comunanza, come vedremo, con il CIRSE. Insomma, l'avvio fu assai promettente e il clima collaborativo, se pur attraversato, sotto traccia, da alcune discordanze di ordine epistemologico e metodologico. Ossia, che cosa si intendeva per storia dell'educazione e chi aveva le carte in regola, scientificamente parlando, per occuparsene? I due argomenti, come vedremo, riecheggiarono a più riprese dentro e fuori del CIRSE, provocando malumori ed anche allontanamenti.

Per poterne meglio valutare la coerenza, basti dire che fin dal primo numero del «Bollettino», Genovesi ne trattò in una succinta ma assai densa «nota»³⁸. In essa precisava innanzitutto che la storia dell'educazione non era per lui da intendersi in aggiunta o in contrapposizione alla storia della pedagogia ma inclusiva anche di quest'ultima e non viceversa, essendo volta allo studio dei fenomeni e dei fatti educativi in genere, di carattere istituzionale e pure no, nelle diverse epoche. Per l'altra importante *querelle*, riguardante chi era scientificamente legittimato ad occuparsene, sostenne: «la preparazione e la sensibilità pedagogiche non sono certo degli accessori della competenza storiografica, bensì condicio sine qua non della stessa ricerca storico-educativa»³⁹. Genovesi ribadiva, rafforzandolo, quanto già espresso da Pazzaglia a Parma e, prima ancora, da Bellerate.

Alle orecchie degli storici non erano certo parole melodiche, ma per lui occorreva fugare subito ambiguità e malintesi. Era del resto noto che i pedagogisti non godevano di buona fama fra gli storici e l'intento di Genovesi fu anche quello di sgomberare il campo da eventuali sensi di superiorità e di inferiorità. Entrambe le componenti, intese esplicitare, avevano i loro punti di forza e di debolezza. E poi, sotto sotto, c'era il timore di una possibile concorrenza a

Mantova, Anna Rella Cornacchia a Genova. Cfr. *Costituzione dei gruppi di lavoro*, *ibid.*, pp. 10-13.

³⁸ In una nota in calce allo scritto, si precisava che era una «sintesi dell'articolo *La ricerca storico-pedagogica oggi: aspetti e problemi*, in 'Ricerche Pedagogiche', n. 58, 1981». Cfr.: G. Genovesi, *Alcune riflessioni sulla ricerca storico-educativa*, «Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981, pp. 10-13.

³⁹ *Ibid.*, p. 10.

livello concorsuale dato l'interesse crescente che gli storici manifestavano per le vicende scolastico-educative.

Per meglio apprezzarne la portata, è illuminante lo spoglio degli articoli comparsi fra il 1975 e il 1981 sulle principali riviste storiche, effettuato da Catarsi e pubblicato sul «Bollettino» numero 3⁴⁰. Gli articoli non solo erano numerosi ma assai variegati, e andavano da aspetti di storia delle istituzioni scolastiche ad altri di spessore più squisitamente pedagogico. Ma gli storici-storici ne possedevano davvero le competenze o era un'indebita invasione di campo? Questo dubbio lavorava sottotraccia, come quello, fra i soli pedagogisti, che riguardava l'effettivo valore scientifico da riconoscere ai nuovi percorsi di ricerca rispetto a quelli tradizionali di storia della pedagogia⁴¹.

Trattandosi di questioni centrali e assai controverse, era impossibile che non riaffiorassero spesso. A titolo esemplificativo è doveroso ricordare, almeno, il confronto stimolante e a tratti anche aspro che ebbe a verificarsi, di lì ad un anno, a Cosenza, durante il convegno internazionale di studio organizzato da Giuseppe Trebisacce, socio CIRSE, su: *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico educativa*, svoltosi dal 6 al 9 maggio '82, con la presenza degli esponenti più rappresentativi del mondo pedagogico e storico italiano e straniero⁴². I relativi atti, che uscirono l'anno successivo, danno tuttora conferma delle discordanti prospettive che non si ricomposero neppure in quella sede⁴³.

Un'eco di quel confronto lambì in un certo qual modo anche i lavori del II CN CIRSE che si svolsero a Pisa il 12-13 novembre 1982, allo scopo di dotarsi in via definitiva di uno Statuto e di un Regolamento, entrambi ancora in sospeso per le modifiche, se pur circoscritte, richieste a Parma. L'incontro pisano aveva per titolo *L'istruzione popolare nell'Italia liberale: le alternative delle correnti d'opposizione* e come relatori tre storici-storici e, solo però per comunicazioni, due giovani pedagogisti, Cambi e Catarsi. Accettò di introdurre i lavori l'autorevole Lamberto Borghi, ma la sua presenza pare non essere bastata a fugare il disappunto per l'evidente disparità di rappresentanza fra i due diversi settori disciplinari⁴⁴.

I sopiti timori di concorrenza trovarono lì motivo di rafforzarsi, come te-

⁴⁰ *Spigolature bibliografiche: sfogliando le riviste di 'storia' (1975-1981)*, a cura di E. Catarsi, «Bollettino CIRSE», a. II, n. 3, pp. 49-50.

⁴¹ Genovesi, *Alcune riflessioni sulla ricerca storico-educativa*, «Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981, p. 13.

⁴² *Ibid.*, p. 62. Per gli atti dell'importante convegno, che ha segnato una pagina davvero alta per la storiografia dell'educazione e un'occasione eccezionale per i giovani studiosi, presenti in gran numero, uscirono l'anno successivo: A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (edd.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storicoeducativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983.

⁴³ Una breve sintesi del convegno fu subito pubblicata da Luciana Bellatalla nella rubrica *Flash* del «Bollettino CIRSE», a. II, n. 4, 1982, pp. 80-81.

⁴⁴ Gli atti uscirono l'anno successivo, a cura di G. Genovesi e C. G. Lacaita, Milano, FrancoAngeli, 1983. Cfr. «Bollettino CIRSE», a. III, n. 6, 1983, pp. 4-6.

stimonia l'intervento di Vittorio Telmon, ordinario di pedagogia a Bologna, sintetizzato poi in una nota apparsa sul «Bollettino», dove, spronato il CIRSE a perseguire il potenziamento degli insegnamenti storico-educativi nelle loro varie tipologie in tutti i Dipartimenti che si occupavano di formazione professionale, e non solo di quella docente, oltre che nei dottorati e nelle scuole di specializzazione, aggiunse un consiglio che non contribuì a distendere gli animi. Rivolgendosi ai giovani «consanguinei», ebbe infatti a consigliare loro di occuparsi più di storia delle idee e delle concezioni pedagogiche, al riguardo attrezzati, che non di storia della scuola o delle istituzioni educative dove esisteva «una competizione [...] tra giovani studiosi provenienti dalla matrice di cultura storica o da quella di cultura pedagogica»⁴⁵.

L'effetto, vien da supporre, sia stato quello del sale su una ferita. Purtroppo, non c'è dato sapere di più, perché sul «Bollettino», fonte primaria oggi per la ricerca, non compaiono strascichi, anzi, verrebbe da pensare il contrario, dati i molti segnali di apprezzamento, ricevuti e pubblicati, per la riuscita dei lavori e successivamente per gli atti dell'incontro pisano⁴⁶. Ho cercato informazioni fra i soci più antichi, senza successo: chi c'era infatti non ricorda niente di particolare; chi non c'era, non ricorda, a sua volta, di polemiche o discordanze intorno a quell'evento.

Se si prendono però in esame i programmi e i relatori dei successivi CN, vien da ipotizzare il contrario: a Padova nell'84, su *Cento anni di università in Italia: gli studi superiori dall'Unità ai nostri giorni*⁴⁷, fu annunciata la presenza di Luigi Ambrosoli come relatore nel programma provvisorio, non riconfermata però in quello definitivo⁴⁸ e non ci fu alcuno storico, relatore o comunicatore, in quello successivo di Bari del 5-7 novembre '86, su *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri*. Anche nei Consigli Direttivi, la loro presenza prese a decrescere, fino a scomparire nel volgere di appena quattro anni, così come i loro nomi si assottigliarono negli elenchi dei soci⁴⁹. Non si interruppero ovviamente i rapporti, divennero soltanto meno frequenti e soprattutto ristretti a quanti avevano un radicato interesse per gli sviluppi della scuola e della formazione. Questo, tuttavia, non fu che il primo

⁴⁵ Caro Genovesi, «Bollettino CIRSE», a. III, n. 5, 1983, p. 75.

⁴⁶ Si veda quanto scritto in una nuova rubrica *La posta dei soci*, «Bollettino CIRSE», a. III, n. 6, 1983, p. 125, e anche: «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 7, 1984, p. 6.

⁴⁷ «Bollettino CIRSE», a. III, n. 6, 1983, p. 7. A Padova ci fu una buona affluenza: si parlava infatti della presenza di 80 fra soci e non soci. Cirse, *III Convegno Nazionale del C.I.R.S.E.*, «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 8, 1984, p. 5.

⁴⁸ Cfr.: *III Convegno Nazionale del C.I.R.S.E.*, «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 7, 1984, pp. 2-4. Tuttavia, un contributo di Ambrosoli comparve poi negli atti. Cfr. *Atti del 3° Convegno*, «Bollettino CIRSE», a. V, n. 11, 1985, p. 1.

⁴⁹ Come membri del CD a Padova furono eletti, in base alle preferenze: Remo Fornaca, Giovanni Genovesi, Bruno Bellerate, Luciano Pazzaglia, Luigi Ambrosoli, Francesco De Vivo, Vittorio Telmon, Ester De Fort, Leonardo Trisciuzzi. Cfr.: *Elezioni dei membri per le cariche previste dallo Statuto e dal Regolamento*, «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 8, 1984, p. 12.

sfaldamento, perché sotto traccia se ne stava preparando un altro ben più significativo.

Nella primavera del 1982, a metà strada fra i due CN di Parma e di Pisa, comparve il terzo «Bollettino CIRSE», assai migliorato nell'aspetto grafico e dunque meglio leggibile ed anche più ricco di informazioni correnti e di fonti bibliografiche, legislative e documentali. Invero già nel numero 2, oltre alle due rubriche citate, *Spigolature bibliografiche e Recensioni e segnalazioni*, era apparsa, a cura di Genovesi, una lunga rassegna di leggi, regi-decreti, progetti e disegni di legge, ordinanze ministeriali, etc., relativa alla evoluzione del nostro sistema scolastico fra il 1859 e il 1980. Tale impegno informativo si tradusse, nel già citato numero 3, in una nuova rubrica, denominata *Strumenti*, relativa ad analitici e significativi spogli bibliografici. Il primo, ivi apparso, riguardò il «Corriere delle Maestre», per il periodo fra 1897 e il 1943, ordinato addirittura sulla base degli argomenti tematici. Nel «Bollettino» successivo, il numero 4, sotto la lente d'ingrandimento fu messa «Critica Sociale», a partire dal 1901 fino al 1926 e, nel numero 5, l'«Antologia» di G. P. Viesseux⁵⁰.

Tali accurate rassegne, frutto di un minuzioso ed anche faticoso lavoro, confermavano la ferma volontà di stimolare un nuovo modo di «fare storia», sulla base della consultazione diretta di documenti originali e non di citazioni di seconda o terza mano, come spesso era accaduto e accadeva. Ovviamente i fascicoli del «Bollettino» si erano di pari passo appesantiti e così i costi, anche perché dall'85 presero ad essere stampati presso La Tipografica di Parma. Ma le spese non costituivano al momento un problema perché gli iscritti era saliti, in poco tempo, oltre le 160 unità e dunque le risorse non mancavano e il rinnovo delle iscrizioni avveniva con sostanziale puntualità.

L'attesa di una maggiore e soprattutto migliore produzione storico-educativa non fu delusa: lo conferma il lungo elenco di saggi e articoli pubblicati fra l'83 e l'84, apparso sul «Bollettino», relativi a tematiche quanto mai variegata, che andavano dalla storia delle teorie educative a quella di figure di educatori o di pedagogisti, alla storia della scuola, editoria scolastica inclusa⁵¹, oppure a quella, più innovativa, di istituzioni educative extrascolastiche, secondo un approccio spesso storico-sociale, con attenzione cioè alle condizioni di vita, alle tradizioni, al costume⁵². Uno straordinario e quanto mai variegato effluvio di libri e articoli, grazie anche al defatigante lavoro promozionale della ricerca svolto, a livello territoriale, dai soci CIRSE e da Tina Tomasi e Genovesi, in

⁵⁰ *Articoli, note e recensioni su problemi educativi nell'ANTOLOGIA di G.P. Viesseux*, «Bollettino CIRSE», a. III, n. 5, 1983, p. 36 e ss.

⁵¹ Il 4 giugno 1985 si svolse a Bologna, all'Istituto Gramsci (sez. di scienze dell'educazione), in collaborazione con quello di Roma, presente Genovesi, un seminario dal titolo *L'editoria scolastica ieri e oggi*, «Bollettino CIRSE», a. V, n. 10, 1985, p. 41.

⁵² *Contributi recenti sulla storia dell'educazione e della scuola in Italia (1983-1983)*, «Bollettino CIRSE», a. IV, 7, 1984, pp. 14-15; e ancora: «Bollettino CIRSE», a. V, n. 10, 1985, pp. 31-39.

primis, mediante incontri di studio, seminari, convegni o progetti di ricerche locali in accordo con università, enti o istituti territoriali, nonché fondazioni private⁵³.

Se tale sorprendente risveglio non è ovviamente da riferire in primis o in esclusiva al CIRSE, è indubbio che un ruolo, a livello promozionale, l'ha avuto, in un contesto socio-politico ovviamente attento sia ai temi educativi e sia a quelli storiografici, per effetto, in questo secondo caso, dell'accreditamento scientifico della microstoria e poi dell'apprezzamento crescente della storia locale da parte dei comuni cittadini, che ha stimolato gli Enti territoriali a sostenere anche finanziariamente ricerche o incontri di studio, specialmente in alcune regioni del Centro-Nord, alle quali l'organo informativo CIRSE ha dato sempre grande rilievo.

A questo riguardo ricordiamo la serie di seminari progettati e curati da Egle Becchi in accordo con la Fondazione Feltrinelli a partire dall'autunno del 1981 su *Storia e storiografia del costume educativo*⁵⁴, nonché, fra le altre, la mostra organizzata dalla Regione Lombardia sul bambino e la sua crescita, dal titolo: *Nascere, sopravvivere e crescere nella Lombardia dell'Ottocento* oppure quella storico-didattica dedicata a *Il bambino e la sua cultura nella Padova dell'Ottocento*, sponsorizzata dall'Università, dagli Enti locali e dalla Biblioteca civica⁵⁵. Da non dimenticare, sempre per iniziativa degli Enti territoriali, la mostra a Parma e il ciclo di seminari dal suggestivo titolo *Alla scoperta dell'infanzia*, con studiosi noti, quali Egle Becchi, Susanna Mantovani, Lucia Lumbelli, Mario Valeri e altri ancora, con specifici approfondimenti di carattere storico-pedagogico, ma anche psicologico, letterario, etc.⁵⁶. Questa nuova pista di ricerca sull'infanzia e la sua storia, che si tradusse ovviamente in molteplici pubblicazioni, affiorò in sintonia con analoghe iniziative estere⁵⁷.

⁵³ A titolo esemplificativo, ne ricordiamo alcuni, ai quali hanno partecipato come relatori soci CIRSE: dall' 11 al 15 febbraio 1981, a Venezia, un seminario di studio su *L'insegnamento dell'antifascismo e della Resistenza: didattica e fonti orali* («Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981, p. 25); a Torino, il 9-10 maggio 1981: un convegno su Augusto Monti: presenti, fra gli altri relatori, Cambi, Fornaca, Tomasi; a Firenze, fra il 22 e il 23 novembre, un convegno su *Gli ottanta anni della FNISM (1901-1981)*, i cui atti – si scriveva nel darne notizia – sarebbero usciti entro il mese di luglio, su «Ricerche Pedagogiche»; a Modena, il 9 dicembre 1981, un convegno su *L'editoria e il fascismo. Il caso Formiggini*, «Bollettino CIRSE», a. II, n. 3, 1982, pp. 57-58). In questo stesso numero, Luciana Bellatalla recensì gli atti di un convegno svoltosi il 5 aprile a Canzo, paese di nascita di Filippo Turati, sul tema «Critica sociale e l'educazione» dove avevano relazionato, fra gli altri: Tomasi, Catarsi, Genovesi, Ulivieri. (*Ibid.*, pp. 65-66).

⁵⁴ «Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981, in partic. p. 16. Si veda anche: S. Ulivieri, *Nuove iniziative, studi e ricerche di storia dell'educazione*, «Bollettino CIRSE», a. III, n. 5, p. 42.

⁵⁵ Per la mostra della Regione Lombardia, cfr. *ibid.*, p. 43; per quella di Padova: «Bollettino CIRSE», a. II, n. 4, 1982, in partic. p. 65.

⁵⁶ «Bollettino CIRSE», a. III, n. 6, 1983, p. 106.

⁵⁷ Cfr.: *Centre d'étude et de recherche sur la poupée*, *ibid.*, p. 108; Si veda anche: *Seminario internazionale sulla storia dell'infanzia*, con sede a Bamberg (RFT), «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 7, p. 9.

Ritornando al ruolo avuto in questo processo di crescita quantitativa e soprattutto qualitativa della produzione storica in particolare dal «Bollettino», va ricordato che esso si spinse addirittura a pubblicare integralmente documenti otto-novecenteschi di non facile reperibilità: atti, relazioni, discussioni parlamentari, e persino volumi di enciclopedie, come accadde con la riproduzione dell'importante XXXVIII volume dell'*Enciclopedia Biografica e Bibliografica Italiana*, curato da Ernesto Codignola, intitolato *Pedagogisti ed educatori*, di ben 450 pagine⁵⁸. E poi: vi comparvero i programmi Ferretti del '45⁵⁹, le relazioni dell'Ispettore Buonazia ai tempi del ministro Scialoja, le relazioni sull'istruzione elementare al ministro Villari e così via⁶⁰.

Va da sé che i costi del «Bollettino» lievitavano ulteriormente ma ciò avveniva di pari passo al progressivo aumento degli iscritti, saliti, nel volgere di quattro anni, a ben 177⁶¹. Inoltre, Genovesi era instancabilmente alla ricerca di contributi da istituti bancari, enti locali, istituzioni private. A questo punto s'impone però una domanda: quei 177 iscritti erano davvero tutti interessati alla ricerca storico-educativa o c'era qualche altro *appeal* che li aveva attratti? Come vedremo presto, molti avevano altri obiettivi, ma nessuno al momento si diede ad approfondire la questione.

Da quanto sono venuta ricostruendo, si evidenzia in modo incontrovertibile che, nei primi sei anni di vita, il CIRSE ha espresso non solo grande vitalità ma anche una evidente capacità propositiva a livello storiografico, tematico e progettuale, che non può non essere evidenziata a dovere, in quanto meritoria del coinvolgimento e della crescita degli studiosi più giovani, e non solo di loro. Va poi aggiunto che, alle informazioni nazionali ed anche estere riportate sul periodico, faceva riscontro la pubblicazione di articoli, di regola brevi ma pregnanti, di studiosi autorevoli, su temi noti, come in occasione dei sessant'anni della riforma Gentile⁶², ma anche meno frequentati, come le riviste del movimento libertario⁶³ e poi utili e stimolanti riflessioni sulla metodologia della ricerca, da parte di Bellerate e ben tre di Remo Fornaca⁶⁴.

⁵⁸ La pubblicazione, su quattro diversi numeri, ebbe luogo a partire dal n. 7 fino al n. 10, incluso.

⁵⁹ *I programmi di Gino Ferretti*, «Bollettino CIRSE», a. II, n. 4, 1982, pp. 27-37.

⁶⁰ Cfr.: «Bollettino CIRSE», a. III, n. 6, 1983, p. 59 e ss.

⁶¹ «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 8, 1984, pp. 14-18.

⁶² «Bollettino CIRSE», a. III, n. 5, 1983, pp. 5-34.

⁶³ F. Codello, *Scuola laica e scuola libera in alcuni periodici anarchici dell'età giolittiana*, «Bollettino CIRSE», a. III, n. 3, 1983, pp. 9-30.

⁶⁴ B. Bellerate, *Storia e mentalità critica. Spunti per ulteriori riflessioni*, «Bollettino CIRSE», a. V, n. 9, 1985, pp. 9-17; R. Fornaca, *La ricerca storico-educativa. Riflessioni minime*, «Bollettino CIRSE», a. V, n. 10, 1985, pp. 9-13; Id., *La ricerca storico-educativa. Riflessioni minime (II)*, «Bollettino CIRSE», a. VI, n. 12, 1986, pp. 9-15; Fornaca, *Storia dell'educazione e storia della pedagogia: riflessioni minime (III)*, «Bollettino CIRSE», a. VIII, n. 17, 1988, pp. 13-16.

5. *Predittivi segnali di crisi*

Nel già citato IV convegno di Bari (5-7 novembre '86), il Segretario tracciò un quadro pienamente rallegrante dello stato di salute dell'associazione all'Assemblea dei soci. In effetti, nel mese di aprile il CIRSE era stato compartecipe della realizzazione di un importante convegno a Bologna, su invito di Vittorio Telmon, per ricordare la straordinaria figura di Pietro Siciliani, innovativo docente di pedagogia, di formazione medica⁶⁵. Aveva poi organizzato l'VIII conferenza ISCHE a Parma dal 3 al 6 settembre, su *L'introduzione e l'estensione dell'obbligo scolastico dal secolo XIX ai giorni nostri*, evento che aveva visto larga partecipazione anche dall'estero e rafforzato l'accreditamento internazionale del Centro⁶⁶. E ciò senza ricordare molte altre iniziative, di minor rilievo, realizzate.

Tuttavia, al di là dell'inesausto vitalismo, qualche segnale di malessere c'era: in primis il pagamento delle quote societarie, effettuato soltanto da «98 soci sui circa 170 aderenti nominali», come affermato nella relazione dal Segretario⁶⁷: era una spia che invitava alla prudenza, tant'è che il CD, rinnovato nel capoluogo pugliese, di cui venne riconfermato come Presidente Remo Fornaca e suo vice Bruno Bellerate, non diede seguito alla richiesta assembleare di creare una rivista da affiancare al «Bollettino»⁶⁸. Fu accolta invece quella, meno impegnativa, di creare una collana di libri, intitolata *Biblioteca del CIRSE*, la cui prima pubblicazione fu un saggio autobiografico di Tina Tomasi⁶⁹, che nel frattempo si era ritirata per ragioni di salute e a cui era stata conferita, dall'Assemblea a Padova, la presidenza onoraria⁷⁰.

Nella suddetta relazione, il Segretario lamentò invece una scarsa collaborazione dei soci nell'invio di informazioni dalle loro sedi e sottolineò non di meno la sostanziale inattività dei gruppi di lavoro, formati intorno alle citate

⁶⁵ *Convegno su Pietro Siciliani*, «Bollettino CIRSE», a. VI, n. 12, 1986, pp. 4-5.

⁶⁶ Tracciando un rapido bilancio del lavoro svolto in un quadriennio, si affermava: «la pubblicazione periodica del Centro è già conosciuta e apprezzata anche all'estero, come in Belgio, Francia, Germania, Polonia, Inghilterra, Spagna, Ungheria, con le cui associazioni nazionali di storia dell'educazione il Cirse mantiene regolari scambi e rapporti». CIRSE, *Per un primo bilancio*, «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 8, 1984, p. 2. La quota di partecipazione prevista era piuttosto alta, ben 330 mila lire, comprendeva l'iscrizione e il soggiorno, con vitto e alloggio, in strutture alberghiere cittadine. Cfr., *Ibid.*, a. VI, n. 12, 1986, p. 6.

⁶⁷ CIRSE, *Sei anni dopo "Festina lente"*, «Bollettino CIRSE», numero speciale, a. VI, n. 13, 1986, p. 1.

⁶⁸ Gli eletti a Bari, in ordine di preferenze ricevute, furono: Remo Fornaca, Ernesto Bosna, Giovanni Genovesi, Bruno Bellerate, Leonardo Trisciuzzi, Franco Cambi, Giuseppe Trebisacce, Luciano Pazzaglia, Francesco De Vivo. Quest'ultimo aveva avuto le stesse preferenze di Vittorio Telmon, ma prevalse in base al criterio dell'anzianità. Cfr.: *Elezioni dei membri per le cariche sociali*, «Bollettino CIRSE», a. VII, n. 14, 1987, p. 7.

⁶⁹ T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto. Appunti di vita scolastica fino al 1945*, Livorno, Editrice La Nuova Fortezza, 1987.

⁷⁰ Cirse, *Per un primo bilancio*, «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 8, 1984, p. 4.

tematiche e ad altre, durante i precedenti incontri assembleari. Tutto questo, ebbe a sottolineare, complicava anche le uscite regolari del «Bollettino», che in effetti aveva da qualche tempo una periodicità un po' altalenante. Se nel 1985 erano usciti tre numeri, nel 1986 ne comparvero due: uno normale e uno speciale, contenente cioè solo la relazione del Segretario, l'elenco degli iscritti, i bilanci consuntivo e preventivo, nonché lo Statuto e il Regolamento, da mettere in approvazione per alcune piccole modifiche, fra cui la nomina di Genovesi a Direttore Responsabile del «Bollettino», che in realtà era l'ufficializzazione del ruolo da sempre espletato⁷¹. Il trend della scarsa regolarità del «Bollettino» proseguì anche in seguito, in aggiunta a una progressiva riduzione di pagine e di rubriche.

Al di là delle parole compiaciute del Segretario, ai più avveduti non sfuggì a Bari che stava venendo al pettine il nodo dei tanti pedagogisti, che si erano affacciati al CIRSE con l'aspettativa che prendesse ad occuparsi anche di politica accademica. Delusi, molti avevano cominciato via via ad allontanarsene, senza ufficializzarlo. La crisi, in tutta la sua portata, ebbe a profilarsi solo dopo il CN di Venezia del novembre 1988 che, dal proprio canto, registrò anch'esso pieno successo di pubblico e di giudizi, anche per il tema in discussione, da sempre negletto: *Cultura e istruzione tecnico-professionale in Italia: storia e prospettive* e per i relatori, fra cui Simonetta Soldani, che ricevette molti elogi⁷². La sua presenza confermava fra l'altro che gli scambi con gli ambienti storici erano sempre attivi.

A Venezia fu eletto presidente Bruno Bellerate e come suo vice Giacomo Cives⁷³, che inaugurarono il loro mandato con entusiastiche parole, promettendo una più intensa attività del Direttivo⁷⁴. Gli incontri si fecero in effetti più frequenti e furono progettate anche nuove iniziative, oltre a rilanciare la questione metodologica, ma i progetti vennero vanificati sul nascere dalla forte migrazione degli iscritti, di portata tale da mettere addirittura in crisi la sopravvivenza stessa del CIRSE, che ebbe a verificarsi nel corso del 1989 per effetto della nascita della SIPED, ovvero della Società Italiana di Pedagogia, che oltre ad accogliere nel proprio seno tutte le differenti anime della pedagogia, quella storico-pedagogica inclusa, perseguiva chiari obiettivi, per statuto, di politica accademica.

⁷¹ A Padova l'Assemblea dei soci aveva approvato la riduzione dei membri del Direttivo da 10 a 9 (art. 7 dello Statuto). Cfr.: *Le delibere dell'Assemblea Generale*, «Bollettino CIRSE», a. IV, n. 8, p. 11. A Bari fu invece approvata l'integrazione dell'art. 7 del Regolamento con la seguente aggiunta: «Il Consiglio Direttivo nomina tra i suoi componenti un redattore-direttore responsabile delle pubblicazioni del Centro». («Bollettino CIRSE», a. IV, n. 13, p. 18).

⁷² Cfr. «Bollettino CIRSE», a. IX, n. 19, 1989, p. 5.

⁷³ Oltre a Cives e a Bellerate, i componenti del CD furono: Giovanni Genovesi, Luciano Pazzaglia, Leonardo Trisciuzzi, Giuseppe Trebisacce, Franco Cambi, Franco Bochicchio, Ernesto Bosna. «Bollettino CIRSE», a. IX, n. 18, 1989, p. 4.

⁷⁴ *Dopo Venezia. Il saluto del neo Presidente*, *ibid.*, pp. 1-2.

Con la nascita della nuova Società alcuni giunsero persino a chiedersi se avesse ancora senso mantenere in vita il CIRSE. A pensare di sì, per la sua specifica e insostituibile funzione, oltre al Presidente, al Vice e al Segretario, ci fu sicuramente Luciano Pazzaglia – per inciso delegato poi a portare un saluto all'Assemblea fondativa della SIPED nel novembre a Roma – il quale propose di organizzare già nell'autunno, in Cattolica a Milano, un seminario su *La politica scolastica italiana: fascismo e dopoguerra*. E non meno convinto lo fu Giuseppe Trebisacce che si dichiarò disposto ad organizzare il VI CN a Co-senza, mentre Genovesi annunciò la messa a punto, in accordo con l'ISCMOC di Ferrara (Istituto di Storia Contemporanea del Movimento Operaio e Contadino), di un rilevante progetto di «ricerca sulle condizioni formative e sulle scuole dell'infanzia in area padana tra 800 e 900»⁷⁵.

Furono anche annunciate altre iniziative, su cui sorvoliamo, con l'eccezione, per la sua originalità, di un altro seminario sempre a Ferrara, *Problemi e metodi di storiografia dell'infanzia*, con la partecipazione di studiosi che del tema si erano già occupati produttivamente, fra cui Cambi, Trisciuzzi e la Bernardinis⁷⁶. In breve, la reazione fu di «non mollare», consentendo al CIRSE di uscire dal guado. Nel 1990, ci fu anche la nascita della SISSCO (Società italiana per lo studio della storia contemporanea), ma quella nascita non produsse scosse destabilizzanti, perché i rapporti con gli storici si erano ridefiniti da tempo e avevano sempre riguardato una minoranza, ossia quelli maggiormente interessati alle vicende scolastiche e formative.

6. «Dal CIRSE non si scappa»

Nel novembre del 1990, in occasione del VI CN su *Scuola, educazione e Mezzogiorno nel secondo dopoguerra*, coincidente con il decimo compleanno del CIRSE, Genovesi illustrò all'Assemblea-soci la relazione sul trascorso biennio che allusivamente aveva intitolato: *Dal CIRSE non si scappa*⁷⁷. Pur senza toni allarmati, osservò: «siamo forse arrivati con il fiato corto», aggiungendo che le difficoltà non erano ancora del tutto risolte. All'emorragia degli iscritti infatti – quelli rimasti dalle quote versate si aggiravano intorno ai 55 – corrispondeva un significativo calo delle entrate, tant'è che, precisò, non era stato possibile dar corso alla pubblicazione degli atti del CN di Venezia, visto che il Dipartimento veneto non se ne era poi fatto carico, mentre la collana della *Biblioteca del Cirse* era in sonno⁷⁸.

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 2-5.

⁷⁶ «Bollettino CIRSE», a. X, n. 20, 1990, p. 3.

⁷⁷ «Bollettino CIRSE», a. XI, n. 22, 1991, p. 1.

⁷⁸ Il numero degli iscritti è stato ricavato dagli introiti delle quote soci, tenendo conto che

Ammise che avrebbe potuto fare personalmente di più, ma aggiunse anche: «Non sono masochista e neppure voglio peccare di modestia», rievocando i due importanti seminari svolti nel corso della crisi dell'89, l'uno in Cattolica a Milano e l'altro a Ferrara, e accennando anche ai diversi già in programma. Sforò appena, sapendolo indigesto ad alcuni, l'avvenuto trasferimento, sempre in quell'anno, della sede del CIRSE da Parma a Ferrara, dove lui era stato incardinato nell'a.a. 1985-'86, a seguito della vincita dell'ordinariato e dove l'ISCMOC – Istituto di Storia Contemporanea del Movimento Operaio e Contadino – gli aveva aperto le braccia, grazie a Primo Magri, socio CIRSE e Presidente dell'Istituto. Ma, per quanto accreditato, quell'Istituto era fuori del circuito universitario e peraltro di tendenza⁷⁹.

Il trasferimento aveva richiesto anche una modifica statutaria, approvata dall'Assemblea a Venezia, secondo cui la sede del CIRSE doveva coincidere con quella del suo segretario⁸⁰. E siccome Genovesi venne subito dopo riconfermato in quel ruolo, Ferrara diventò automaticamente sede anche del CIRSE, come ratificato poi nel CD a Bologna del 24 gennaio 1990⁸¹. È indubbio che tutto ciò preludeva ad un rafforzamento del ruolo del segretario non a tutti gradito: ma chi altro, realisticamente parlando, era disposto a farsi carico dell'associazione, «Bollettino» incluso, che, se pur con qualche irregolarità, aveva svolto una significativa azione di stimolo e raccordo?

Nella sua lunga relazione cosentina, Genovesi non mancò di accennare ad un suo possibile regresso dall'incarico di Segretario-tesoriere, guadagnandosi per ciò stesso vivaci espressioni di simpatia dai presenti, che si tradusse in molti consensi: fu infatti il più votato, ma lui non manifestò di ambire alla presidenza, dichiarandosi interessato al solito ruolo, dove venne riconfermato, mentre la Presidenza fu di nuovo assegnata a Bellerate come a Cives la Vicepresidenza⁸².

Il CN di Cosenza, oltre al merito di evidenziare quanto scuola e Mezzogiorno fossero stati dimenticati anche dalla storiografia, ebbe quello di rinsaldare le fila dell'associazione, anche se persisteva, a livello più o meno latente, qualche tensione. Lo conferma quanto accadde di lì a poco nel corso della organizzazione di una iniziativa, promossa dal CD, per ricordare l'importante opera di studiosa e organizzatrice di cultura svolta da Tina Tomasi, scomparsa ai primi di quello stesso 1990. Se pur era stato concordato lo svolgimento di

l'iscrizione era stata elevata da 20 a 30 mila lire, dall'Assemblea a Venezia. Per questa delibera assembleare: «Bollettino CIRSE», a. IX, n. 18, 1989, p. 3.

⁷⁹ *Sede del Centro, ibid.*, p. 7.

⁸⁰ Cfr.: *Le delibere dell'Assemblea generale dei soci, ibid.*, p. 3.

⁸¹ *Ibid.*, p. 7.

⁸² Gli eletti furono, in ordine di preferenze: Giovanni Genovesi, Giuseppe Trebisacce, Enzo Catarsi, Giacomo Cives, Franco Bochicchio, Ernesto Bosna, Leonardo Trisciuzzi, Luciano Pazzaglia, Bruno Bellerate, subentrato a Franco Cambi, dimissionario. «Bollettino CIRSE», a. XI, n. 22, 1991, p. 8.

un seminario articolato sulle due sedi a lei care: l'università di Firenze, auspice Leonardo Trisciuzzi, e quella di Pisa, auspice Luciana Bellatalla⁸³, la sede di Firenze a un certo punto si sfilò, dichiarando di dover posticipare il proprio seminario, che realizzò infatti autonomamente a distanza di un anno. Tale rinvio portò alla luce il clima distonico, che da qualche tempo operava a livello più o meno palese⁸⁴.

Ma perché tale improvviso *revirement*, proprio in occasione di un evento così carico di significati affettivi oltre che scientifici? Una possibile, se pur ipotetica spiegazione, la si può ricondurre alla presenza di Genovesi, durante il biennio 1987-'88, in una commissione di concorso per associati dove un solo allievo, dei due particolarmente legati a Tina Tomasi, era risultato vincitore, Enzo Catarsi, fra l'altro subito chiamato dall'università di Ferrara. Tale fatto, pur esterno al CIRSE, oltre a complicare i rapporti fra le sedi di Ferrara e Firenze, dove continuava a lavorare la seconda allieva, ebbe riverberi all'interno dell'associazione.

Oltre a tale episodio, ce ne fu un altro che non giovò alla distensione. Cambi, chiamato proprio in quel periodo come ordinario a Firenze, propose al CD, in vista dell'ormai prossima ricorrenza dei cento anni dalla nascita del Partito socialista, di organizzarvi il VII CN, in sintonia con quell'evento: l'approvazione, irritualmente, fu demandata al Consiglio successivo, ovvero a quello che sarebbe stato eletto a Cosenza⁸⁵. Ma lì accadde che Genovesi, forse spinto dal debito di riconoscenza verso l'ISCMOC, chiese a sua volta e ottenne, di realizzare il CN del 1992 a Ferrara. È ovvio che anche tale episodio non contribuì alla distensione.

Nonostante le accennate frizioni, il CIRSE sembrò aver ritrovato fiducia: comparve pure qualche nuovo iscritto. A guidarlo erano per la seconda volta, come accennato, Bellerate e Cives, i quali, pur contro voglia, avevano accettato, in considerazione dei delicati equilibri. Sull'onda degli scambi e dei propositi di lavoro maturati a Cosenza, si costituirono subito alcuni gruppi permanenti di ricerca per iniziativa di studiosi e studiosi di seconda generazione su tematiche poco esplorate, come quella dell'*Educazione e istruzione delle donne*, coordinato da Velleda Bolognari, Carmela Covato e Simonetta Ulivieri⁸⁶ e un altro sul sistema formativo nel Mezzogiorno, con Gaetano Bonetta e Saverio Santamaita, fra i più attivi.

Questo secondo gruppo, nel maggio '91, organizzò a L'Aquila un seminario avente per titolo *Il sistema formativo nel Mezzogiorno: storia e prospettive*⁸⁷,

⁸³ *Seminario in onore di Tina Tomasi*, «Bollettino CIRSE», a. X, n. 21, 1990, p. 2.

⁸⁴ *Seminario in onore di Tina Tomasi: le giornate pisane*, «Bollettino CIRSE», a. XI, n. 22, 1991, pp. 10-11.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 3

⁸⁶ *Gruppo di ricerca sull'educazione della donna*, «Bollettino CIRSE», a. XII, n. 24, 1992, p. 4.

⁸⁷ Per l'anzidetto progetto di ricerca: G. Bonetta, S. Santamaita, *Il sistema formativo nel*

e costituì subito dopo un folto comitato scientifico per la ricerca da portare avanti⁸⁸. A distanza di un mese ebbe poi luogo a Pisa il primo dei due seminari programmati in ricordo di Tina Tomasi. Aveva per tema: *Storia, pedagogia e istituzioni educative* (21-22 giugno 1991)⁸⁹, mentre quello di Firenze si svolse il 3-4 aprile '92 e riguardò *I 'silenzi' nell'educazione* – aprendo un territorio di ricerca originale e poco frequentato – cui presero parte i più autorevoli studiosi del mondo pedagogico e storico, con cui Tina Tomasi aveva condiviso molti momenti ed anche lo stesso progetto del CIRSE. Gli atti furono poi editi da La Nuova Italia⁹⁰. Nel frattempo, avevano avuto luogo altri tre seminari: a Bologna e a Napoli, nel dicembre del '90, l'uno sul tema della ricerca storico-educativa, l'altro, su Andrea Angiulli, nonché un terzo a Ferrara, a conclusione del progetto di ricerca sull'infanzia in Padania⁹¹. Già da queste indicazioni, non è difficile evincere che il CIRSE, sia pur con le ossa rotte, si era rimesso in piedi.

7. Il VII CN di Ferrara e le riforme accademiche degli anni Novanta

Preceduto dal conferimento, il 6 ottobre 1992, della laurea *honoris causa* a Lamberto Borghi, nell'Aula Magna dell'Università di Ferrara⁹², fra il 5 e il 7 novembre vi si svolse anche il VII CN su *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*. L'impostazione dell'incontro, sui generis rispetto ai precedenti, prevedeva solo quattro relazioni, tutte nella prima mattinata, poi i lavori proseguivano per sezioni parallele – ben tre – ciascuna sotto la guida di un coordinatore. Se una simile organizzazione era senz'altro funzionale a far parlare molti partecipanti, era però poco rispettosa dei possibili contributi che alcuni accreditati studiosi in materia avrebbero potuto offrire all'intero uditorio. Fra l'altro, delle quattro relazioni, ad eccezione di quella del padrone di casa, le altre tre erano state affidate a storici-storici e due di esse riguardavano specificamente la realtà ferrarese: non sorprende che tale impostazione, sotto traccia, avesse suscitato parecchi malumori.

Mezzogiorno: storia e prospettive, «Bollettino CIRSE», a. XI, n. 23, 1991, pp. 5-8; una delle relazioni, pubblicata sul «Bollettino CIRSE», fu svolta da: F. Boichicchio, *Scuola, educazione e Mezzogiorno nel secondo dopoguerra: dalla Liberazione al Centro sinistra*, *ibid.*, pp. 9-14.

⁸⁸ *Prossimi incontri e seminari*, «Bollettino CIRSE», a. XII, n. 24, p. 1.

⁸⁹ A. Gramigna, *Storia, Pedagogia e istituzioni educative. Giornate di studio in onore di Tina Tomasi*, *ibid.*, pp. 15-20.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 2.

⁹¹ Per gli ultimi tre seminari, cfr. *Bisogno di interdisciplinarietà. Relazione sull'attività del Centro in occasione del VII Convegno Nazionale*, «Bollettino CIRSE», a. XIII, n. 26, 1993, p. 2.

⁹² *Comunicazioni*, «Bollettino CIRSE», a. XII, n. 25, 1992, p. 1. Sempre qui, a p. 3, c'è l'indicazione della riunione del CD, il 6 ottobre.

Il Segretario-tesoriere, pur accennando ad una condivisione della linea con il CD, diede a vedere di voler perseguire in prima persona una rinnovata collaborazione con gli storici: era forse conseguenza dell'ospitalità ricevuta dall'I-SCMOC o piuttosto una misura difensiva a fronte del malumore crescente fra i consanguinei? Queste le parole da lui pronunciate:

Lo storico dell'educazione è uno storico come tutti gli altri, e non uno che piega, di professione, la storia a pseudoteologismi educativi. Egli è storico come lo è lo storico della politica, dell'architettura, della fisica, della medicina, ecc.

Ciò che li differenzia sono le competenze [...] che ciascuno di essi ha nella disciplina che è oggetto della propria ricerca storica. Ma il plafond di ricerca è, e non può essere diversamente, comune. [...] Per questo ribadiamo con sempre maggiore calore l'invito ai colleghi storici [...], ad unirsi a noi [...]. Il Cirse, comunque, non potrà altro che fortificarsi in virtù di simili collaborazioni⁹³.

Dunque, un forte appello all'interdisciplinarietà: ma non era in contraddizione con i timori di qualche anno prima? Tale indicazione formava tuttavia parte di un insieme di proposte innovative, su cui l'Assemblea doveva esprimersi, riguardanti anche i tempi, le tematiche e l'impostazione dei futuri convegni e seminari. In sintesi, i temi avrebbero dovuto essere ben delimitati, mentre gli interventi, organizzati in modo da prefigurare il «futuro volume degli atti» e «i vari contributi fossero capitoli di una vera e propria monografia», valida anche per adozioni nei corsi universitari⁹⁴. In Assemblea, stando ai pochi dati riportati sul «Bollettino», pare non esserci stato alcun contraddittorio, ma sotto traccia il malcontento ferveva. Basti dire che, al momento della pubblicazione degli atti, mancavano all'appello diversi contributi, fra cui tutti quelli dei «fiorentini»⁹⁵. All'insegna del motto *quieta non movere*, a Ferrara furono riconfermati per la terza volta Bellerate e Cives, nelle loro rispettive cariche⁹⁶.

Dopo il CN ferrarese – l'ultimo biennale perché l'Assemblea deliberò lì per una loro triennialità – si aprì una tumultuosa fase di riordino ed anche di crescita degli studi storico-pedagogici in ambito accademico, per effetto innanzitutto della riorganizzazione delle aree scientifico-disciplinari e, al loro interno, di una loro più funzionale articolazione, in virtù del DPR/12.04.1994 e del DM/23.06.1997. Ne conseguì che il settore denominato «Storia della pedagogia», oltre a includere questa stessa disciplina, comprese Storia della scuola e delle istituzioni educative, esistente da tempo, Storia dell'educazione, Educa-

⁹³ *Bisogno di interdisciplinarietà. Relazione sull'attività del Centro in occasione del VII Convegno Nazionale*, «Bollettino CIRSE», a. XIII, n. 26, 1993, p. 4.

⁹⁴ *Le delibere dell'Assemblea generale dei soci*, *ibid.*, p. 6.

⁹⁵ Negli Atti compare un mio contributo e quindi la suddetta affermazione può apparire contraddittoria. È che, essendo collocata all'epoca in Dipartimento diverso da quello di tutti gli altri colleghi soci-CIRSE, non venivo messa a parte delle linee concordate in sede.

⁹⁶ Gli eletti, in ordine alfabetico e non di preferenze, furono: Bruno Bellerate, Franco Bochicchio, Ernesto Bosna, Franco Cambi, Enzo Catarsi, Giacomo Cives, Giovanni Genovesi, Luciano Pazzaglia, Giuseppe Trebisacce, *ibid.*, p. 6.

zione comparata e Letteratura per l'infanzia. Aumentarono di conseguenza sia le possibilità di sviluppo di carriera per quanti erano interessati ai relativi studi e, ovviamente, l'appetibilità stessa delle relative ricerche.

Oltre a tale importante riassetto, perfezionato dal DM del 23.12.1999, ebbe pure luogo la trasformazione delle Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della Formazione (DM/2.08.1995), unitamente ad un cambiamento generale dei corsi di laurea, sostituiti da curricula più attraenti, per i maggiori sbocchi professionali. Verso la fine del decennio furono inoltre introdotti i corsi di laurea per la formazione degli insegnanti di scuola elementare e di quelli dell'infanzia, unitamente alle SSIS, (Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) che, indirettamente, favorirono anch'essi lo sviluppo dell'area storico-pedagogica, accrescendone ulteriormente l'*appeal*.

Non è pertanto casuale che, parallelamente, prendessero a fiorire, intorno, iniziative correlate, come la creazione di luoghi per la conservazione della memoria scolastica ed educativa. Valgano in tal senso la nascita fra il '93 e il '94 dell'Archivio storico dell'educazione a Brescia⁹⁷ e quella del Museo dell'educazione a Padova⁹⁸. L'anno successivo, sempre a Brescia e sempre per iniziativa di Luciano Pazzaglia, compariva anche una importante rivista, di apertura internazionale, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative»⁹⁹, la quale venne fra l'altro a compensare la chiusura nel 1995 di «Studi di storia dell'educazione» diretta da Ravaglioli. È indubbio che il CIRSE non poteva indirettamente non giovare di tutto le accennate trasformazioni, anche se la crisi finanziaria che attanagliava il Paese, si concretò in una forte riduzione delle risorse sia per le università che per gli Enti Locali.

In effetti, trovare risorse per eventi e seminari diventò una specie di difficile scommessa. Basti dire che in un triennio, fra il '92 e il '95, ebbe luogo un solo seminario, fra quelli annunciati, organizzato non a caso da Genovesi e da altri colleghi di Ferrara, aperto ovviamente ai soci CIRSE, su *Il Positivismo e l'educazione fra Ottocento e Novecento in Italia*, grazie al sostegno degli Enti territoriali e culturali di Reggio Emilia, dove poi ebbe luogo l'incontro conclusivo, il 3 e 4 novembre 1994¹⁰⁰. In quell'occasione dei "fiorentini" non ci fu traccia, sebbene fra loro c'era chi avrebbe potuto discuterne molto produttivamente.

A fronte di tutto ciò, anche le riunioni del Direttivo presero a diradarsi. Basti dire che, dopo il CD tenutosi a Ferrara al termine delle elezioni, il 6 no-

⁹⁷ Cfr.: <<https://brescia-raccoltestoriche.unicatt.it/ase>> (ultimo accesso: 16.05.2025).

⁹⁸ Cfr.: <<https://www.fisppa.unipd.it/servizi/museo-educazione>> (ultimo accesso: 16.05.2025).

⁹⁹ Cfr.: <<https://brescia-raccoltestoriche.unicatt.it/publicazioni-a-stampa-ase/>> (ultimo accesso: 16.05.2025).

¹⁰⁰ *Atti del seminario di Reggio Emilia*, «Bollettino CIRSE», a. XIV, n. 29, 1994, p. 2. Di seguito: G. Genovesi, *Educazione e positivismo. Brevi riflessioni sul recente seminario di Reggio Emilia*, *ibid.*, pp. 3-4.

vembre '92, l'incontro successivo si svolse a Bologna ben quindici mesi dopo, il 12 febbraio del '94. È vero che nelle sedi universitarie fervevano i lavori di riorganizzazione dei corsi di laurea e dei settori scientifico-disciplinari e che restava pertanto meno tempo per seminari e ricerche, ma ovviamente c'era dell'altro. A sollevare il velo fu, dopo il CD di Bologna, il Presidente, Bruno Bellerate, in un suo messaggio del 24 febbraio, dove scrisse: «si è constatato uno stato di salute quasi precario del nostro CIRSE», aggiungendo che la crisi finanziaria del Paese aveva senza dubbio un suo peso, tant'è che oltre ad essere stati annullati seminari prima annunciati, non c'erano «ancora proposte concrete» per l'VIII CN, previsto di lì ad un anno. Ma come prima causa indicò senza alcun dubbio «i ritardi nel pagamento della quota, che non incide certo sui bilanci familiari e personali»¹⁰¹. In quell'amara considerazione risiedeva il bandolo della matassa: *mutatis mutandis* non c'era più l'affezione di un tempo e la presenza della SIPED, cui molti si erano iscritti pur mantenendo l'adesione al CIRSE, solo in parte giustificava quel grave stato di cose.

Perché dunque siffatto, diffuso intiepidimento? Le ragioni, da tempo inesprese, vennero alla luce in modo conclamato a Cassino, durante i lavori dell'VIII CN. Ad organizzarlo, in mancanza di altre proposte al riguardo, era stato Paolo Russo, fortemente legato al Segretario, il quale, rimodulando un seminario in precedenza programmato, fece salvo l'appuntamento triennale. Organizzò un convegno davvero importante, di ben quattro giorni, che comprendeva anche un'inedita «sezione di storia comparata», in sintonia con la recente definizione del settore scientifico-disciplinare di Storia della pedagogia che, come accennato, la includeva.

L'ampio programma del convegno, che si protrasse dall'8 all'11 novembre del '95, ineriva *La formazione del maestro in Italia*, una tematica centrale nel dibattito coevo, per i lavori in atto in Parlamento sull'istituendo corso di laurea per maestri di scuola elementare e di scuola dell'infanzia. Anche lì a Cassino se ne discusse, perché l'apertura pomeridiana del convegno fu preceduta, la mattina, da un seminario su *La ricerca storico-educativa e la formazione degli insegnanti*¹⁰², tema ripreso l'ultimo giorno nell'ambito di una tavola rotonda su *La formazione dell'insegnante della Scuola di base oggi: problemi e prospettive*¹⁰³.

E a Cassino, dove fra l'altro confluirono per la prima volta in numero consistente nuovi soci di orientamento cattolico, si parlò a lungo dello stato di salute del CIRSE: cominciò il Segretario nella sua consueta relazione – che aveva tut-

¹⁰¹ *Due lettere del Presidente*, «Bollettino CIRSE», a. XIV, n. 28, 1994, p. 1.

¹⁰² *Seminario su "La ricerca storico-educativa e la formazione degli insegnanti"* Cassino 8 novembre 1995, «Bollettino CIRSE», a. XV, n. 30, 1995, p. 6.

¹⁰³ *IX Convegno nazionale. La formazione del maestro in Italia. Cassino, 8-11 novembre 1995, ibid.*, p. 1.

to il sapore dell'autodifesa¹⁰⁴ – poi l'analisi continuò nel corso dell'Assemblea, da cui emerse con chiarezza che il CIRSE era paralizzato da un forte malessere interno. A darvi voce fu Franco Cambi che evidenziò con fermezza le ragioni del dissenso: non una critica *ad personam*, ma una demolizione della linea culturale del CIRSE, in sostanza del Segretario, essendo Genovesi il perno da sempre di tutta l'attività.

Dal verbale dell'Assemblea si evince che Cambi definì l'operato del CIRSE «certamente non smagliante, frutto di un lavoro talvolta non originale e non incisivo» aggiungendo: «Alcune parti del mondo accademico non riconoscerrebbero al CIRSE un'alta immagine». Riguardo poi ad una eventuale rivista, la cui richiesta veniva triennialmente ribadita, precisò: «dovrebbe essere gestita ad un alto livello, selezionando con rigore i materiali e gli autori», quanto invece agli «atti dei convegni – specificò – dovrebbero contenere contributi qualitativi, eventualmente anche più a fondo approfonditi e sistemati», privilegiando «tematiche più significative [...] con convegni e seminari su temi nuovi e coinvolgenti sedi universitarie anche diverse»¹⁰⁵. Insomma, si trattava di una inequivoca bocciatura di quanto era stato realizzato fin lì.

Seguirono diversi interventi ma neppure uno in difesa di quanto era stato fatto. Si profilò così il concreto rischio di una spaccatura, perché se nessuno era intervenuto a sostegno dell'operato pregresso, Genovesi di sostenitori ne aveva parecchi anche lì. A scongiurare il peggio fu l'esito delle votazioni, insieme al lavoro diplomatico svolto prima della convocazione del CD eletto, peraltro a lungo rinviata, per l'assegnazione delle cariche e, va aggiunto, anche per la ragionevolezza sia di Cambi sia di Genovesi che, avendo ricevuto le stesse preferenze, dopo varie interlocuzioni, accettarono entrambi di non candidarsi per la Presidenza, dove invece andò il riluttante Cives¹⁰⁶. Genovesi assunse invece, condividendo la carica con Pazzaglia, la Vice-presidenza, mentre alla Segreteria-tesoreria fu nominato Catarsi, consenziente Genovesi ma gradito pure a Cambi, dato che aspirava a rientrare a Firenze.

Merita anche segnalare che, per la prima volta dopo oltre vent'anni, entravano a far parte del CD due socie, Rosella Frasca e la sottoscritta. In precedenza, alcune erano state elette fra i Revisori dei conti o i Probi viri, mai però nell'organo di governo dell'associazione. Il che, quanto a logiche baronali, la dice lunga¹⁰⁷. Anche per questo clima di maggior apertura, sembrava potesse schiudersi davvero una nuova stagione. Cives, scientificamente parlando, era

¹⁰⁴ G. Genovesi, *Un salto di qualità. Relazione sull'attività del Centro in occasione dell'VIII Convegno Nazionale*, «Bollettino CIRSE», a. XVI, n. 31, 1996, pp. 3-7.

¹⁰⁵ *Verbale dell'assemblea dei soci del 10 novembre 1995*, *ibid.*, p. 8.

¹⁰⁶ *Verbale del Consiglio direttivo. Riunione del giorno 26 novembre 1995. Firenze, Dip. di Scienze dell'educazione*, *ibid.*, pp. 10-13.

¹⁰⁷ Gli eletti, in ordine di preferenze, furono: Giovanni Genovesi, Franco Cambi, Carmen Betti, Giacomo Cives, Luciano Pazzaglia, Angela Giallongo, Rosella Frasca, Enzo Catarsi, Gaetano Bonetta. *Ibid.*, p. 10.

più in sintonia con Cambi, ovvero più incline ad un approccio storico-teoretico, che a quello storico-istituzionale o storico-sociale, fin lì prevalso, ma non negava il valore di quanto era stato fatto. Era una linea, la sua, mediana, quindi funzionale ad una stagione più serena.

8. «*Spinta al nuovo, al potenziamento e al rilancio dell'attività*»

Nel saluto ai soci, il neo Presidente esprime vivo compiacimento per l'esito del Convegno di Cassino che definì «quello forse più riuscito della nutrita serie dei Convegni CIRSE», per il franco e stimolante confronto e per la «spinta al nuovo, al potenziamento e al rilancio dell'attività». Aggiunse anche, con realismo: «non è stato molto semplice – è inutile negarlo – varare i nuovi organi statutari, e si è acquisita consapevolezza che siamo in una fase di transizione, preparatoria di un pieno rilancio, ci auguriamo, dell'attività del CIRSE»¹⁰⁸. Aggiunse poi che confidava nella collaborazione dei due Vice-presidenti, di cui apprezzava l'attaccamento all'associazione, dichiarandosi pronto a mettersi al lavoro, ma anche a dimettersi in caso di scarsa coesione. E dando subito prova della sua non comune capacità di mediazione, non dimenticò di ringraziare Cambi per l'idea di organizzare un seminario internazionale al fine di allargare il confronto¹⁰⁹.

Nello stesso numero del «Bollettino», Genovesi, in un mesto trafiletto, si accomiava invece dai colleghi e amici con queste parole: «Dopo 15 anni passo il testimone, come Segretario del CIRSE [...] Continuerò a curare il 'Bollettino' anche quando esso, come tutti ci auguriamo, sarà affiancato da una vera e propria rivista [...]», aggiungendo di sperare che l'associazione potesse «andare sempre meglio» e infine rivolse «un ringraziamento e un caro saluto a tutti»¹¹⁰. Come suo solito, non si mise però in panchina, ma solo di lato, con il sostegno di numerosi, affezionati soci.

Il nuovo CD, in gran parte composto da membri di seconda generazione, aveva ricevuto dall'Assemblea a Cassino precise consegne, fra cui il varo della tanto attesa rivista da affiancare al «Bollettino», la raccomandazione di intensificare i seminari, su tematiche per quanto possibile originali, nonché la realizzazione di un Centro interuniversitario per la storia dell'educazione. Fin dalla prima riunione, svoltasi a Firenze il 3 febbraio '96, le questioni vennero affrontate con molta verve. Mentre Cambi riconfermava lo svolgimento lì del seminario internazionale il 19 aprile, Pazzaglia esprimeva l'intenzione di farne un altro a Brescia, auspicando altresì un superamento dell'approccio ideologi-

¹⁰⁸ *Dopo Cassino. Il saluto del Presidente*, «Bollettino CIRSE», a. XVI, n. 31, 1996, p. 1.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 2, ma anche, per Cambi, p. 9.

¹¹⁰ G. Genovesi, *Un saluto e un augurio*, *ibid.*, p. 7.

co che aveva caratterizzato fin lì la produzione storico-educativa. Paolo Russo, presente dietro sua richiesta, esprime l'intento di voler organizzare un incontro di studio a Cassino, attendendo indicazioni in merito all'argomento. Venne poi discusso del varo della rivista e costituita subito una commissione affinché ne definisse struttura, comitato scientifico, insieme a quello di direzione e di redazione. Si parlò anche, ma solo *en passant*, del Centro interuniversitario incaricando Bonetta, che ne era stato il proponente, di approfondirne la praticabilità. In breve, il lavoro fu intenso, in un clima molto collaborativo.

Con l'intento di tener fede all'impegno del rilancio, il CD si riconvocò, sempre a Firenze, per l'indomani del seminario internazionale, e poi a seguire per il 25 giugno e ancora per il 19 settembre: mai c'era stata una così sollecita premura e mai Firenze era stata continuamente punto di raccordo. Anche questo era una novità. Inoltre, a differenza del passato, il CD non perse occasione per far sentire la propria voce pure a livello ministeriale e al CUN, nell'intento di reclamare un'adequata presenza degli insegnamenti storico-educativi negli istituendo corsi di laurea per i maestri di scuola elementare e dell'infanzia e per la SSIS. Fu altresì discusso della rivista e già nella riunione di giugno la commissione incaricata di occuparsene esprime idee chiare riguardo alla sua struttura e alla direzione, ma nessuna in merito al reperimento delle risorse, tant'è che Cives, molto realisticamente, concluse che i tempi gli sembravano «ancora poco maturi per un'iniziativa così impegnativa» data «la non ancora risolta gracilità del Cirse, le serie difficoltà finanziarie ed organizzative [...]»¹¹¹. E fu sempre lui che, nel CD di settembre, propose, trovando tutti concordi, di accantonare per il momento l'idea della rivista, puntando sulla valorizzazione del «Bollettino».

Genovesi, dal canto suo, aveva adottato la linea della minor resistenza, dimostrandosi sempre collaborativo¹¹². Forte della passata esperienza, aveva atteso semplicemente che i colleghi toccassero con mano le difficoltà oggettive del fare. Fu una linea vincente che lo portò presto, come vedremo, alla Presidenza nel successivo CN. Tuttavia, prima di parlarne in dettaglio, s'impone di ricordare il bel convegno che Pazzaglia organizzò l'8-9 febbraio del 1997 a Brescia, su *L'uso delle fonti nella ricerca storico-educativa*.

Quando, nel CD di settembre lo illustrò, tutti approvarono con entusiasmo la proposta e sulla articolazione dei lavori si sviluppò una vivace discussione, con spunti originali, fra cui quello di trattare, oltre che delle fonti librerie, reperibili nelle biblioteche e negli archivi, di quelle museali, scolastiche, familiari, specie iconografiche, assai utili a ricostruire i modelli educativi, ma anche i costumi e pure l'immaginario. Pazzaglia ne fece tesoro e organizzò

¹¹¹ Verbale del C. D. del 25 giugno 1996. Firenze – Dipartimento di Scienze dell'Educazione, «Bollettino CIRSE», a. XVI, n. 32, 1996, p. 39.

¹¹² Verbale del C. D. del 19 settembre 1996. Firenze - Dipartimento Scienze dell'Educazione, *ibid.*, pp. 39-40.

un seminario di ottima qualità, coinvolgendo non solo tutti i membri del Direttivo come relatori o comunicatori, ma anche due autorevoli storici, l'uno italiano, Xenio Toscani e l'altro francese, Dominique Julia, quest'ultimo assai noto, insieme alla moglie, Marie Madeleine Compère, per precedenti lavori a carattere storico-educativo¹¹³.

All'indomani del seminario, il 10 febbraio '97, ebbe luogo a Brescia il CD dove la discussione fu in gran parte dedicata a quello da svolgere a Cassino, grazie alla proposta di Paolo Russo, per il quale fu unanimemente indicato il tema dei classici ed anche il titolo: *Lo studio dei classici della pedagogia*. Fin dall'annuncio, l'argomento suscitò forte interesse, anche fra i soci meno assidui, che accettarono persino di relazionarvi, il 3-4 dicembre 1997, come Manacorda, Chiosso, Xodo, oltre a Fornaca e a qualche altro membro del Direttivo. Ciò stava a ribadire quanto fosse ancora apprezzata, e forse un po' rimpianta, la dimensione storico-pedagogica a fronte di quella storico-educativa¹¹⁴.

Tornando al CD bresciano, il Presidente non mancò di riproporre la questione del «Bollettino» e di un suo possibile potenziamento. Dopo aver ringraziato Genovesi per essersene ininterrottamente occupato, auspicò che continuasse a farlo. Lui assentì, chiedendo la collaborazione di qualche membro del Direttivo per il lavoro redazionale, sempre impegnativo e a maggior ragione in vista di una edizione accresciuta. Nessuno, come il solito, si dichiarò disponibile, cosicché fu deciso di affidare l'incarico a qualche giovane esterno, vicino a Genovesi, dietro compenso. In chiusura di seduta, Angela Giallongo propose poi la propria sede, Urbino, per ospitare il successivo CN, da svolgere nell'autunno del '98, proposta che venne accolta non solo con favore ma con grande sollievo.

A conti fatti, quando il triennio si chiuse, i propositi di rilancio e rinnovamento espressi a Cassino erano stati in larga misura disattesi: la rivista accantonata, il Centro interdipartimentale, morto sul nascere, solo i tre seminari erano stati di indubbia qualità e avevano offerto stimolanti occasioni di riflessione. Non a caso, nella sua relazione conclusiva, il Presidente, Giacomo Cives, si soffermò proprio su questo aspetto in occasione dell'Assemblea durante il IX CN di Urbino del 15-17 ottobre '98, non dimenticando di sottolineare il clima collaborativo che aveva caratterizzato il triennio né di rivolgere un vivo ringraziamento a Genovesi per essersi sempre fatto carico del «Bollettino»¹¹⁵.

¹¹³ *Ibid.*, p. 39.

¹¹⁴ *Verbale del Consiglio direttivo. Riunione del giorno 10 febbraio 1997*, «Bollettino CIRSE», a. XVII, n. 33, 1997, pp. 33-34. Si veda anche: *Lo studio dei classici della pedagogia. Seminario del CIRSE. Università di Cassino, pom. del 3 e matt. del 4 dicembre 1997*, *ibid.*, terza di coperta. Per maggiori dettagli, si veda inoltre di A. Mariani: *I classici e la pedagogia. Appunti in margine al Seminario di Cassino*, «Bollettino CIRSE», a. XVIII, n. 34, 1998, pp. 46-48.

¹¹⁵ G. Cives, *Un triennio positivo. Relazione sull'attività del CIRSE per il IX Convegno Nazionale*, «Bollettino CIRSE», a. XIX, n. 35, 1999, pp. 47-48.

Vien da dire che questi non aveva avuto torto, a fronte delle critiche mossegli, a rispondere che era più facile criticare che fare¹¹⁶. Va infine aggiunto che l'apprezzamento espresso dal Presidente in Assemblea gli valse da *endorsement*.

9. Di gradino in gradino

Il bel contesto architettonico urbinato favorì il clima sereno dei lavori, nonostante la tematica si prestasse a possibili contrapposizioni, dato il periodo storico non solo recente ma controverso in discussione: *Educazione e pedagogia in Italia dall'età della guerra fredda (1958-1989)*¹¹⁷. E in tutta serenità si svolsero anche i lavori del CD neo-eletto, dove a Genovesi, dati i maggiori consensi, venne conferita la Presidenza, a Cives e a Pazzaglia la Vice-presidenza e ad Enzo Catarsi, una volta ancora, la Segreteria-tesoreria, su cui nessuno eccepì¹¹⁸. Proprio dall'a.a. in corso egli era rientrato a Firenze, sostituito a Ferrara da Luciana Bellatalla, nella quale Genovesi trovò grande lealtà, capacità organizzativa e forte spessore scientifico.

Se pur, come evidenziato, non era mancato l'impegno per rilanciare il CIRSE, in realtà il suo stato di salute non si era ancora ristabilito. A sottolinearlo, fin dal saluto iniziale, fu lo stesso neo-presidente. Dato il legame di genitorialità che lo legava al CIRSE, non nascose di essere molto contento e grato per l'incarico ricevuto: «come tutti i soci sanno seguì in modo partecipato le vicende del CIRSE fin dalla sua istituzione nel 1980», ma aggiunse anche molto realisticamente: «Innanzitutto occorre cercare di risolvere il problema dei finanziamenti»¹¹⁹.

Lo stato di oggettiva difficoltà era testimoniato dallo stesso «Bollettino». A prima vista era più appetibile di un tempo perché, dai primi anni '90, aveva cambiato veste – copertina colorata, carta lucida, caratteri minuscoli ma nitidi – configurandosi più come una piccola rivista che non un bollettino informativo, anche perché notizie e informazioni erano state spostate dalle prime alle ultime pagine. Vi era ricomparsa la preziosa rubrica *Strumenti*, dove però vi venivano adesso riprodotti solo documenti brevi. Si alternava con

¹¹⁶ Seminario CIRSE su «Il Positivismo e l'educazione tra Ottocento e Novecento in Italia», «Bollettino CIRSE», a. XIV, n. 28, 1994, p. 5.

¹¹⁷ Per il CN: *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della guerra fredda (1958-1989)*. Urbino 15-17 ottobre 1998, «Bollettino CIRSE», a. XVIII, 1998, n. 34, terza di coperta.

¹¹⁸ A Urbino furono eletti, in base alle preferenze: Giovanni Genovesi, Franco Cambi, Giacomo Cives, Luciana Bellatalla, Paolo Russo, Luciano Pazzaglia, Luciano Caimi, Enzo Catarsi, Angela Giallongo. Cfr. *I risultati delle votazioni per il rinnovo degli organi del CIRSE e le nuove cariche sociali*, «Bollettino CIRSE», a. XIX, n. 35, 1999, p. 53; *Verbale del Consiglio Direttivo del giorno 16 ottobre 1998. Urbino – Campus Universitario*, *ibid.*, p. 55.

¹¹⁹ G. Genovesi, *Quod agendum. Il saluto e il programma del neopresidente*, *ibid.*, p. 1.

l'altra consorella, *Spigolature*, ritenute entrambe da Genovesi, e non a torto, assai preziose. Tuttavia, non poteva sfuggire la sua esilità: non contava infatti più di 50 pagine e i caratteri si erano rimpiccioliti al punto da mettere a dura prova la vista. Inoltre, tanto nel '97 che nel '98, anziché due fascicoli, ne era uscito uno soltanto.

In poche parole, la presidenza-Genovesi non partiva con il vento in poppa, ma lui, facendo tesoro dell'esperienza pregressa e delle critiche che l'avevano investito, ce la mise tutta per scongiurare il peggio. Fin dal saluto avanzò qualche ipotesi per il reperimento di risorse, fra cui quella di un accreditamento del CIRSE presso il Ministero per poter poi realizzare corsi di perfezionamento e master, i cui proventi potevano servire per convegni, seminari, borse di studio. Al riguardo, nel Direttivo venne istituita subito una commissione per valutarne la fattibilità¹²⁰, ma l'ipotesi decadde presto, cosicché non restò che puntare sul pagamento regolare delle quote associative, sull'aumento dei soci e sulla collaborazione dei colleghi più confidenti nell'associazione¹²¹.

Imponendosi la massima oculatezza nelle spese, il «Bollettino», salvo due numeri semestrali nel '99, fu trasformato stabilmente in annuale, aumentando lievemente il numero delle pagine. A conti fatti, se il CIRSE riuscì ad andare avanti, fu per la tenacia del Presidente e per quella di alcuni soci volenterosi che, fermamente convinti della sua utilità scientifica, soprattutto per i più giovani, continuarono a promuovere incontri seminariali nelle proprie sedi, assumendosene le spese organizzative e pure quelle dei relativi atti. Come già in passato, Genovesi non mancò di dare il buon esempio, organizzando per primo un seminario a Ferrara, fissato per il 20-22 ottobre 1999 su *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*¹²².

La tematica non era invero originale, dato che già in occasione del CN di Cassino si era parlato per quattro giorni di maestri e che con quel tema si ri-solcavano i soliti percorsi storico-istituzionali, ma adesso i corsi di laurea per insegnanti di scuola elementare e dell'infanzia o erano una realtà o in via di istituzione nelle diverse Facoltà di Scienze della formazione e dunque il tema poteva essere, oltre che più sentito e utile, anche una buona carta per aggregare nuovi soci, dato il connesso aumento degli insegnamenti storico-pedagogico-educativi¹²³.

Nel frattempo Genovesi era entrato a far parte del Consiglio Direttivo della Biblioteca Pedagogica di Firenze dove non indugiò a presentare, già nella riunione del 23 dicembre '98, un progetto per la realizzazione di una importante Collana dei classici della pedagogia italiana e di documenti della scuola italia-

¹²⁰ *Ibid.*, pp. 1-2.

¹²¹ *Verbale del Consiglio Direttivo. Riunione del giorno 10 gennaio 1999. Firenze – Dip. di Scienze dell'educazione, ibid.*, p. 57.

¹²² *Ibid.*, p. 56.

¹²³ *Seminario CIRSE-Università di Ferrara, ibid.*, p. 62.

na, intitolata *Monumenta italica paedagogica historica*, con tre diverse sezioni: l'una, *Theorica*, riservata a classici di pedagogia e di storia dell'educazione, una seconda, *Historica*, destinata invece a saggi di storia della scuola, dell'educazione e della politica scolastica e una terza, *Documenta*, volta ad accogliere programmi, regolamenti, documenti d'archivio, etc.¹²⁴. Dell'importante progetto diede notizia, con soddisfazione, nel CD di gennaio '99, specificando che, qualora fosse stato accolto, sarebbe stato necessario «pensare ai curatori di questi lavori»¹²⁵, un'ottima chance per i soci e per il CIRSE stesso. Invero, da recenti ricerche presso l'INDIRE, che ha sostituito la Biblioteca Pedagogica, accogliendone tutta la documentazione e gli importanti fondi librari, di quel progetto non risulta essercene traccia

In quel medesimo CD Genovesi spronò poi i colleghi a pensare alla programmazione di nuovi seminari, nonché a quella, per tempo, del consueto appuntamento triennale, previsto per il 2001. L'invito non cadde nel vuoto: nella successiva riunione del 6 giugno, di seminari ne furono prospettati due, il primo da Pazzaglia a Brescia – su di un tema all'epoca in auge: *Editoria pedagogica e scolastica negli anni Trenta in Italia*, programmato per febbraio-marzo 2000 – mentre il secondo fu proposto da Cives a Roma, in un periodo ancora da definire, ma intermedio fra quello di Pazzaglia e il CN del 2001, avente per titolo la *La storiografia pedagogica dal dopoguerra ad oggi*, «in modo da aggiornare – precisò – una riflessione specifica sugli aspetti metodologici della ricerca storico-pedagogica»¹²⁶.

In verità accadde poi che, mentre il seminario di Brescia slittò di due anni, al marzo 2002 – diventando fra l'altro sede di vivo imbarazzo per gli organizzatori a causa della relazione di Genovesi su Luigi Stefanini, tant'è che non ebbero poi corso gli atti¹²⁷ – quello di Roma non venne realizzato. Erano però nel frattempo usciti gli atti del seminario sui classici, quelli del CN di Urbino, nonché quelli del seminario di Ferrara¹²⁸: il CIRSE a conti fatti continuava, sia pur col fiato corto, a consegnare alla comunità validi contributi scientifici.

Nella citata riunione del 6 giugno '99, anche Cambi e Catarsi – quest'ultimo da un anno a Firenze – avevano prefigurato la possibilità che proprio lì poteva svolgersi il X CN, qualora avesse però riguardato o l'evoluzione del rapporto genitori e figli o le diverse realtà formative operanti nell'extra-scuola e non già, come proposto da Genovesi, *Educazione e politica scolastica tra Illuminismo e Risorgimento*, perché – aggiunse Cambi – c'era «necessità di 'svecchiare gli

¹²⁴ *Monumenta italica paedagogica historica*, *ibid.*, p. 40.

¹²⁵ *Verbale del Consiglio Direttivo. Riunione del giorno 10 gennaio 1999. Firenze – Dip. di Scienze dell'Educazione*, *ibid.*, p. 57.

¹²⁶ *Verbale del Consiglio direttivo. Riunione del 6 giugno 1999. Firenze – Dipartimento di Scienze dell'Educazione*, «Bollettino CIRSE», a. XIX, n. 36, 1999, p. 64.

¹²⁷ A. Magnanini, *Editoria scolastica e fascismo: il seminario CIRSE a Brescia*, «Bollettino CIRSE», a. XXII, n. 39, 2002, pp. 78-80.

¹²⁸ *Verbale del Consiglio Direttivo*, «Bollettino CIRSE», a. XX, n. 37, 2000, p. 72.

apparati' metodologici della ricerca storica educativa»¹²⁹. Si trattava di una puntualizzazione che non poteva risultare gradita a Genovesi, tuttavia nessuno fece obiezioni, Genovesi compreso, cosicché Catarsi e Cambi ebbero l'onore e l'onere di organizzare il suddetto X CN a Firenze, che si svolse il 25-27 ottobre 2001, avente per titolo: *Genitori e figli nell'età contemporanea*¹³⁰.

Nell'incantevole Firenze medievale, ebbe luogo un convegno molto ben organizzato, senza ristrettezze economiche, su di una tematica accattivante e stimolante, dove risuonarono analisi e riflessioni di indubbio spessore e interesse, per il tema in sé, ancora poco studiato e per alcuni interventi, come quello sull'abbandono, quello sui figli migranti (Corsini – Di Bello), sul rapporto madre/padre con figli/figlie (Piusi e Covato)¹³¹. Ma in quell'occasione emerse anche, una volta ancora, la sostanziale e persistente debolezza dell'associazione perché fra i soci presenti e i deleganti, i votanti furono soltanto 50¹³².

È che, se pur a malincuore, molti colleghi preferivano tenersi a debita distanza per non farsi avviluppare dalle tensioni sempre più manifeste che avvolgevano l'associazione, così come si guardavano bene dal pubblicare sul «Bollettino», in cui infatti da diversi anni comparivano soprattutto contributi o dello stretto entourage genovesiano o di soci che non avevano aspirazioni di carriera universitaria. Era noto che nel Dipartimento di Scienze dell'educazione fiorentino si era da qualche tempo costituito un coeso gruppo di docenti ordinari, influente sia a livello scientifico che a quello concorsuale, con cui era bene non entrare in contrasto.

I risultati delle elezioni videro Cambi e Genovesi una volta ancora alla pari, ma Genovesi non accennò a fare un passo indietro¹³³. Forte dell'appoggio ricevuto da Cives¹³⁴, che lo vedeva come una garanzia per la sopravvivenza del CIRSE, accettò per la seconda volta la carica di Presidente, fra malumori e polemiche, che perdurarono per tutto il triennio successivo, per esplodere nel 2004, subito dopo le elezioni dell'XI CN, svoltosi non a caso una volta ancora in una sede legata ai «ferraresi», quella di Cassino.

Comunque, nel triennio 2002-2004, il CIRSE non stette con le mani in mano. Oltre al seminario di Brescia del marzo 2002, cui ho accennato, partecipò all'organizzazione del bell'incontro di studio svoltosi a Padova fra il 30 e il 31 maggio 2003, promosso dal Dipartimento di Scienze dell'educazione

¹²⁹ *Ibid.*

¹³⁰ S. Marcucci, *I nostri convegni e seminari. "Genitori e figli: relazioni in rapida trasformazione", ibid.*, pp. 76-78.

¹³¹ *Genitori e figli nell'età contemporanea. Firenze 25-27 ottobre 2001*, «Bollettino CIRSE», a. XXI, n. 38, 2001, p. 72.

¹³² *Verbale dell'assemblea dei Soci e delle elezioni*, «Bollettino CIRSE», a. XXII, n. 39, 2002, p. 74.

¹³³ Furono eletti, in base alle preferenze: Luciana Bellatalla, Giovanni Genovesi, Franco Cambi, Giuseppe Trebisacce, Paolo Russo, Luciano Caimi, Carmela Covato, Giacomo Cives, Sira Serenella Macchietti. Cfr.: *Elezioni direttivo CIRSE, ibid.*

¹³⁴ *Le delibere dei Consigli direttivi, ibid.*, p. 75.

e in particolare da Mirella Chiaranda, su *I musei dell'Educazione: storie e prospettive* che coinvolse molti soci CIRSE: un tema cruciale per gli studi storico-educativi¹³⁵. A questo incontro fece poi seguito un altro seminario, il 5-6 settembre 2003 a Barga in Garfagnana, per iniziativa di Antonio Corsi, da decenni «addetto alle esercitazioni» presso l'Istituto di pedagogia dell'università di Firenze, dal titolo *Lamberto Borghi storico dell'educazione*¹³⁶. Tale iniziativa fu preceduta da un altro incontro di studio, organizzato sempre lì dallo stesso Corsi, in ricordo di Renato Cohen, docente a Firenze dell'entourage borghiano, scomparso vent'anni prima, la cui biblioteca personale era stata donata a quella del Comune della Garfagnana. Quel seminario aveva avuto come argomento di riflessione la figura di Cousinet, di cui Coèn era stato un attento studioso¹³⁷. Come si può notare i temi erano molteplici e stimolanti.

Nel 2004, come previsto, si svolse poi a Cassino, dal 24 e al 27 novembre, dunque in ben quattro giornate, il canonico CN che riguardò *La storiografia dell'educazione: identità, metodo e modelli*, tematica certo non originale rispetto all'operato pregresso, ma volta a dar attuazione alla proposta non realizzata di Cives¹³⁸. Anche in questo caso il programma includeva tanti, variegati interventi: molti relatori non furono poi presenti. Come di consueto, prima del termine dei lavori, si svolsero l'Assemblea e le elezioni, cui fece subito seguito la riunione del CD appena eletto, per il conferimento delle cariche.

I votanti, di persona o per delega, erano stati 63, quindi una decina in più rispetto a Firenze, e Genovesi riportò ben 36 preferenze, Luciana Bellatalla 25, Russo 25, Cambi 23, e altri a seguire di cui diamo conto in nota¹³⁹. Il neo-eletto CD si riunì subito, come era prassi, per l'assegnazione delle cariche. Presenti, stando al verbale, 5 membri su 9: a Genovesi fu conferita la Presidenza, a Cambi la Vice-presidenza e la Segreteria a Bellatalla¹⁴⁰. Accadde però che alcuni colleghi fiorentini, non presenti, contestarono la procedura e ne chiesero la verifica, tramite un'altra votazione, in un successivo CD, che ebbe poi luogo a distanza di tre mesi a Firenze il 19 febbraio 2005. La riunione, dopo un aspro confronto, non si concluse tuttavia con una nuova votazione, perché Genovesi, fortemente ferito e contrariato, dichiarò di lasciare non solo la sedu-

¹³⁵ Seminario CIRSE - *I Musei dell'Educazione: storia e prospettive*, «Bollettino CIRSE», a. XXIII, n. 40, 2003, pp. 74-75.

¹³⁶ Seminario CIRSE - *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, *ibid.*, p. 76.

¹³⁷ E. Marescotti, *Il seminario di Barga su Renato Coèn e Roger Cousinet*, «Bollettino CIRSE», a. XXI, n. 38, 2001, s. p. (ma 67).

¹³⁸ CIRSE - *Convegno Nazionale 2004. La storiografia dell'educazione: identità, metodi e modelli*, «Bollettino CIRSE», a. XXIV, n. 41, 2004, pp. 76-77.

¹³⁹ I soci eletti nel CD furono, in base alle preferenze: Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Paolo Russo, Franco Cambi, Rosella Frasca, Simonetta Ulivieri, Hervé A. Cavallera, Giuseppe Trebisacce, Sira Serenella Macchietti. A questi seguivano: Luigi Volpicelli, Furio Pesci, Marco A. D'Arcangeli, Carlo Pancera. Cfr.: *Verbale delle elezioni degli organi collegiali*, «Bollettino CIRSE», a. XXV, n. 42, 2005, p. 69.

¹⁴⁰ *Ibid.*

ta ma anche il CIRSE: alcuni dei colleghi presenti, a lui legati, lo seguirono e altri, non pochi, lo fecero in seguito.

Con il fascicolo n. 42, anche il «Bollettino CIRSE» annunciava di cessare le proprie edizioni, perché, lo si è detto, non era il periodico dell'associazione ma il supplemento di un'altra rivista, «Ricerche Pedagogiche», diretta da Genovesi¹⁴¹. Così dopo 25 anni, si concludeva la lunga stagione che non stenterei a definire genovesiana, perché l'ex Segretario-tesoriere, poi Vice-Presidente e dopo Presidente, era stato non solo all'origine della nascita dell'associazione ma vi aveva avuto, sempre, un ruolo centrale e determinante. In qualche misura Cives, nell'intento di assicurare al pericolante CIRSE una guida salda, aveva, suo malgrado, accelerato la resa dei conti e lo strappo.

A raccoglierne l'eredità furono Franco Cambi, nel ruolo di Presidente e Simonetta Ulivieri in quello di Segretaria. Non fu indicato il Vice-presidente, perché Cives, nominato dall'Assemblea a Cassino in quello stesso CN del 2004 Presidente onorario, bastava¹⁴². I membri dimissionari, Genovesi, Bellatalla, Russo, furono sostituiti da tre membri supplenti: Volpicelli, Pesci, D'Arcangeli. Quanto al periodico, ne fu creato in breve tempo uno nuovo, annuale, di all'incirca 130 pagine, presso la casa editrice ETS di Pisa, legata alla Ulivieri, che prese il nome, in continuità con il primo, di «NBC-Nuovo Bollettino CIRSE», di cui Alessandra Borghini, una delle titolari dell'editrice pisana, assunse la direzione.

Il primo numero, apparso nel 2006, conteneva il consueto saluto d'inizio, non a firma però di Franco Cambi come di regola ma, irrispettamente, della nuova Segretaria, il cui ruolo in tutta la vicenda non doveva essere stato secondario¹⁴³. Nell'accennato saluto, ella delineava gli obiettivi e i percorsi della nuova stagione che, a suo dire, avrebbero abbracciato teorie-scuola-territorio, dunque un ampio spettro di itinerari, prefigurando altresì un variegato repertorio di fonti e approcci metodologici. Ma, a ben guardare, non emergeva una sostanziale differenza dal passato. A conferirgliela provvide poi Franco Cambi, che non tardò a orientare l'asse culturale del CIRSE e del suo periodico, verso una dimensione decisamente storico-teoretica.

10. *La seconda stagione fra storia e memoria*

Prima di entrare nel merito degli ultimi vent'anni, mi corre l'obbligo di una precisazione metodologica perché questa parte risulta sensibilmente più sintetica. Il motivo è semplice, ho trovato, ironia della storia, meno fonti di

¹⁴¹ Chiuse la lunga serie il n. 42., *ibid.*

¹⁴² *Verbale dell'assemblea dei soci, ibid.*, p. 67.

¹⁴³ S. Ulivieri, *Alle socie e ai soci. Un saluto*, «Nuovo Bollettino CIRSE», a. 1°, n. 1-2, 2006, pp. 11-12.

prima. Il «NBC-Nuovo Bollettino CIRSE» presentava inizialmente una sezione informativa, invero molto sommaria e a tratti intermittente, che è presto scomparsa. Durante la segreteria Ulivieri venne realizzato, e fu un'apprezzata novità, un sito-web, elementare ma utile per le comunicazioni e i contatti: negli anni però di quel sito si è persa traccia, come pure di quelli successivi, certamente più ricchi di sezioni e informazioni. È auspicabile che almeno una parte di tali risorse riaffiori prima o poi nel nuovo sito, ristrutturato due anni fa ma ancora in allestimento. Di molte sezioni c'è infatti solo l'annuncio, ma sono vuote. Trattandosi di un periodo tutto sommato recente, ho potuto sopperire grazie alla mia e all'altrui memoria, ovvero a quella di alcuni colleghi, ininterrottamente soci dalle origini fino ad oggi.

In questo ventennio, si sono alternati cinque diversi Presidenti, per uno o un duplice mandato, fra cui, finalmente, due colleghe, Tiziana Pironi e poi Caterina Sindoni, attualmente in carica. Di formazione pedagogica o storica, sono stati tutti titolari di insegnamenti storico-pedagogici, salvo Cambi, incardinato su Pedagogia generale ma con affidamenti di Storia della pedagogia e numerose e solide pubblicazioni in questo campo. Non è una precisazione superflua, perché tali aspetti, com'è ovvio, influiscono sulle linee operative e le scelte tematiche.

Cambi, primo Presidente della nuova stagione, di formazione pedagogica, ha avuto una spiccata e costante inclinazione per gli studi filosofici, come traspare dalle sue pubblicazioni, quelle di carattere storico incluse. È stato alla presidenza del CIRSE dal 2005 alla metà del 2011, fin quasi alla quiescenza, sostituito, dopo un anno e mezzo del terzo triennio, dal Vice-presidente, Giuseppe Trebisacce. Durante la sua presidenza, è stato fiancheggiato alla segreteria da tre diverse colleghe: dall'Ulivieri, dalla sottoscritta e da Giulia Di Bello, ma l'unico compito affidatomi nel triennio è stata la redazione dei verbali dei CD, per il resto, grazie ai suoi molti collaboratori, faceva tutto autonomamente, anche la correzione delle bozze del «Nuovo Bollettino».

Già prima, ma particolarmente negli anni della sua guida del CIRSE, la Facoltà di Scienze della formazione di Firenze è stata sede di molti incontri di studio, alcuni su tematiche e periodi di regola poco o nulla trattati prima, come il seminario sugli *Archetipi del femminile nella Grecia classica, tra epica e tragedia: aspetti formativi* (Seminario: 23-27 giugno 2007)¹⁴⁴, cui fece seguito *Sulle orme di Morin* (2007)¹⁴⁵, e poi *Trent'anni di ricerche sulla storia dell'infanzia* (30 settembre 2009)¹⁴⁶, e infine *Iconografie d'infanzia*¹⁴⁷ (2011).

¹⁴⁴ Seminario CIRSE a Firenze – Maggio-Giugno 2007, *ibid.*, p. 130.

¹⁴⁵ Cfr.: <<http://nuke.cirse.it/Pubblicazioni/AttideiConvegni/tabid/491/Default.aspx>> (ultimo accesso: 18.05.2025).

¹⁴⁶ Seminario di studio – 30 settembre 2009, «Nuovo Bollettino CIRSE», a. IV, n. 1-2, 2009, p. 69.

¹⁴⁷ «Nuovo Bollettino CIRSE», a. V, n. 1, 2010, p. 127.

Dunque, temi diversi e assai ampi, che si prestavano a letture poliedriche. Gli ultimi due incontri, in particolare, hanno inteso dar rilievo ad un'area di studi in ombra, quella della Letteratura per l'infanzia, anche perché di confine fra il pedagogico e il letterario e solo dagli anni '90, come accennato, inserita nel settore della Storia della pedagogia, la cui diffusione è stata agevolata anch'essa dall'istituzione dei due nuovi corsi di laurea per la scuola primaria e per l'infanzia. Ciò premesso, non sorprende che il CIRSE, nonostante i numerosi allontanamenti per lo strappo verificatosi, non abbia avuto poi troppe difficoltà a rialzarsi e abbia registrato nuove iscrizioni: complice fu l'aumento dei docenti nel settore, oltre al trainante gruppo degli ordinari della sede fiorentina¹⁴⁸.

E sempre nella città dei Medici si sono svolti anche i due CN, l'uno, il XII, convocato fra l'altro un anno prima del triennio canonico, si intitolava *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento, cultura, istituzioni, pratiche educative* (16-18 novembre 2006)¹⁴⁹, mentre il XIII, cadendo in prossimità del quarantennale del Sessantotto, fu incentrato su quell'inquieto periodo: *Il '68 una rivoluzione culturale: tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere* (23-24 ottobre 2009)¹⁵⁰. Anche solo dai titoli è chiaramente visibile l'auspicato "svecchiamento metodologico": meno periodizzazioni storiche, tematiche ad ampio raggio, utili a più libere riflessioni teoriche.

Analoga metamorfosi ha riguardato in parallelo il «Nuovo Bollettino CIRSE». Miscelaneo, salvo il secondo numero del 2012, in parte anche monografico, per ricordare il tri-centenario della nascita di Rousseau – fascicolo però già attinente alla gestione del Vice-presidente – esso aveva attenuato qualsiasi esplicito riferimento storiografico: erano scomparse infatti le preziose rubriche *Strumenti* e *Spigolature*, poche e sintetiche erano poi, quando c'erano, le informazioni sulle iniziative svolte nelle altre sedi, come non c'era più alcun riferimento di sorta all'ISCHE o ad altre società straniere, fin dopo il passag-

¹⁴⁸ Per una valutazione d'insieme del lavoro svolto nella prima consiliatura: F. Cambi, *Bilancio di un triennio*, e C. Betti, *A futura memoria ...*, «Nuovo Bollettino CIRSE», a. IV, 1-2, 2009, pp. 11-14.

¹⁴⁹ I componenti eletti nel nuovo Direttivo furono, eccetto Cives (membro onorario), Franco Cambi, Emma Beseghi, Carmen Betti, Ernesto Bosna, Luciano Caimi, Hervé A. Cavallera, Mirella Chiaranda, Carmela Covato, Antonio Erbetta, Rosella Frasca, Giuseppe Tognon, Giuseppe Trebisacce, Ignazio Volpicelli. (In assenza di un verbale relativo alle elezioni, mi sono avvalsa dei nominativi indicati per la direzione e il comitato scientifico del periodico, che, ricordo, coincidevano con quelli dei membri eletti. Cfr.: «Nuovo Bollettino CIRSE», a. II, 1-2, 2007, s.p. Nel suddetto XIII CN, furono eletti: Franco Cambi, Emma Beseghi, Luciano Caimi, Hervé A. Cavallera, Mirella Chiaranda, Antonia Criscenti, Giulia Di Bello, Antonio Erbetta, Rosella Frasca, Angelo Gaudio, Angela Giallongo, Giuseppe Trebisacce, Ignazio Volpicelli. Cfr.: F. Cambi e G. Di Bello, *Editoriale*, «Nuovo Bollettino CIRSE», a. V, n. 1, 2010, p. 12.

¹⁵⁰ Per gli atti del CN: C. Betti, F. Cambi (ed.), *Il 68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Edizioni UNICOPLI, 2011.

gio della presidenza. Molto più spazio era invece riservato alle recensioni. In sostanza, il periodico aveva rafforzato il suo profilo di rivista.

A questo punto s'impone una domanda: dove, dopo le ristrettezze finanziarie quasi ventennali, il CIRSE era riuscito a reperire le risorse atte a far fronte alle spese per i seminari, a quelle per i due CN e ai costi per la stampa del «Nuovo Bollettino»? Non potevano certo bastare le quote dei soci, nel complesso ancora scarsi. In sintesi, fu Cambi a integrare le poche risorse disponibili, grazie a qualche sponsor esterno e, soprattutto, ai fondi collegati alla sua cattedra, molto attiva a livello di master, corsi di perfezionamento, etc., i cui proventi furono utilizzati anche per le iniziative seminariali e i convegni dell'associazione. Va anche detto che dopo i primi anni, densi di iniziative, il ritmo rallentò, come pure era stato accantonato il progetto di dar vita alla rivista. Questo *décalage*, tuttavia, non attenua il valore culturale di quanto è stato realizzato in quei sette anni e mezzo.

11. *Cambio di passo e di linea*

In vista del suo pensionamento, Cambi passò, come accennato, il testimone a Giuseppe Trebisacce, collega da sempre incardinato nel settore storico-pedagogico e apprezzato dai soci anche per i due importanti convegni dell'82 e del '90, di cui si è parlato. Poco tempo dopo il suddetto passaggio, il CD scelse di trasformare fin dall'anno successivo, il 2012, il periodico in semestrale, mantenendo, per entrambi i numeri, la stessa consistenza di quello annuale. Tale scelta fu solo l'inizio di una serie di cambiamenti che presero ad essere realizzati dopo l'insediamento del nuovo CD eletto a Lecce, dove l'8-9 novembre 2012 si svolse, per interessamento di Hervé Cavallera, il XIV CN, su *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, i cui atti, dato l'elevato numero di relatori e comunicatori, richiesero ben due grossi tomi¹⁵¹. Dopo la gestione cambiana, che aveva sgombrato il campo da lacci e laccioli metodologici, era di nuovo avvertita l'utilità di riflettere invece su tali aspetti, dati anche i cambiamenti in atto per effetto della rivoluzione informatica e il moltiplicarsi degli scambi internazionali.

Sebbene Lecce fosse tutt'altro che sotto casa per i più, vi affluirono molti soci, fra cui Bruno Bellerate, a lungo distante dal CIRSE per ragioni personali. E nel clima di grande cordialità che finalmente si respirava, Trebisacce propose all'Assemblea di valutare, per certi versi irritualmente, la possibilità di riconfermare il Direttivo in scadenza, al fine di continuare il lavoro appena avviato, integrando soltanto i membri decaduti per pensionamento. La proposta venne

¹⁵¹ H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Tomi I e II, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013.

accolta senza riserve, compresa la sostituzione di Cambi con la sottoscritta, in quanto appartenente alla stessa sede fiorentina. Quando poi furono assegnate le cariche, Trebisacce venne riconfermato alla Presidenza, a Luciano Caimi andò la Vice-presidenza e alla scrivente la Segreteria-tesoreria.

Nel triennio 2013-2015, furono così facilmente riannodati i fili del discorso già avviato e introdotte alcune modifiche statutarie e regolamentari, che oltre ad essere apprezzate dai soci, risultarono efficaci e lungimiranti. Se durante la Presidenza-Cambi il numero dei membri del CD era stato portato da 9 a 13 e di soli ordinari¹⁵², fu adesso deciso di ri-aprire il Consiglio ai rappresentanti delle tre fasce canoniche – ordinari-associati-ricercatori – ed anche ai non-strutturati, secondo la seguente ripartizione: 6 ordinari, 4 associati, 2 ricercatori e 1 non-strutturato. Si trattò di una scelta di carattere democratico, vincente anche ai fini delle iscrizioni, posta in approvazione on line nell'Assemblea dei soci convocata per il 15-16 dicembre 2015¹⁵³.

Trebisacce non mancò inoltre di ristabilire i rapporti con la sede di Ferrara, in primis con Luciana Bellatalla e poi anche con Giovanni Genovesi, i quali ovviamente non avevano smesso di realizzare autonomamente iniziative di vario genere e seminari, oltre alla costituzione del Laboratorio di Teoria e Storia della scuola. Dopo tali contatti, le iniziative organizzate a Ferrara registrarono di regola la presenza, oltre che di Trebisacce, di altri membri del CD, nonché il patrocinio del CIRSE¹⁵⁴.

Fu poi deliberata subito la realizzazione di un secondo numero, in parte monografico, del periodico, il primo del 2013, per ricordare i cinquant'anni dall'istituzione della scuola media unica¹⁵⁵ e inoltre fu deciso, dato il progressivo miglioramento finanziario, di procedere alla sostituzione del nuovo periodico con l'attesa rivista, onde conferire un più accreditato rilievo ai contributi pubblicati. Come periodicità fu scelta quella semestrale, mentre per la struttura prevalse l'idea di riconfermare un assetto binario: monografico e miscelaneo insieme, subordinando la pubblicazione dei contributi a *peer review* e attivando *call* per la parte monografica¹⁵⁶.

¹⁵² Non sono riuscita a reperire la relativa delibera, nonostante un'accurata e prolungata indagine. Le modifiche accennate, le ho dedotte sia dal numero dei componenti nei CD, sia dai loro nominativi, attraverso i quali non è stato difficile risalire al ruolo ricoperto.

¹⁵³ VERBALE relativo alla votazione elettronica sulla proposta di modifica dello Statuto del Cirse (art. 7, comma 1, composizione del C.D.), reperibile nel sito on line del CIRSE, alla voce: «VERBALE DELL'ASSEMBLEA ON LINE PER L'APPROVAZIONE DELLE MODIFICHE DELLO STATUTO CIRSE 15-16 DICEMBRE 2015». Si veda: <<http://nuke.cirse.it/>> (ultimo accesso: 18.05.2025).

¹⁵⁴ Cfr. *Informazioni*, «Nuovo Bollettino CIRSE», a. 8, n. 2, 2013, pp. 111-112.

¹⁵⁵ Alla sezione monografica, intitolata: *Per i cinquant'anni della scuola media unica*, introdotta dall' *Editoriale* di C. Betti, contribuirono: G. Trebisacce, F. Cambi, T. Pironi, F. Pruneri, D. Gabusi, S. Lentini, A. Conti. Cfr. «Nuovo Bollettino CIRSE», a. 8, n. 1, 2013, pp. 11-76.

¹⁵⁶ Cfr. C. Betti, *Breve "Lascito testamentario"*, «Rivista di Storia dell'educazione», a. 3, n. 2, 2016, pp. 77-78.

Il nuovo periodico, intitolato «Rivista di storia dell'educazione» (RSE), comparve nel primo semestre del 2014: aveva una bella, elegante copertina, sobriamente bordò, con una fascia bianca in alto che le dava luce. Non tardò ad essere collocata dall'ANVUR in fascia A. Ciò avvenne nel 2015, nello stesso periodo in cui ottennero tale riconoscimento, assai importante anche per chi vi pubblicava, sia «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» di cui abbiamo parlato, sia «History of Education & Children's Literature», fondata e diretta da Roberto Sani, presso l'Università di Macerata nel 2006 e subito molto apprezzata e seguita a livello internazionale.

Il nuovo periodico si collocava nell'ambito di un ampio e serrato lavoro di ricerca che configurava quella sede universitaria come un dinamico e assai stimolante polo per gli studi storico-educativi. Infatti, oltre alla attuazione di originali ricerche – si ricorda quella sul libro scolastico e la realizzazione della piattaforma on line EDISCO – vi si svolgevano incontri e mostre su aree tematiche poco esplorate della scuola: quaderni, pagelle, banchi, arredi, sussidi didattici, etc. Tale impegno è stato fra l'altro all'origine della nascita, ufficialmente nel febbraio 2010, del Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”, in cui fu previsto, fra le diverse iniziative, l'allestimento di uno spazio espositivo permanente, tuttora esistente, meta di visite da parte di scolaresche non solo della regione Marche¹⁵⁷.

Tornando all'attività del CIRSE, non si può non ricordare che, sempre nel 2014, il CD deliberò di istituire il Premio Nazionale CIRSE – con alcune modifiche ancora oggi attivo e alla sua undicesima edizione – premio che prevedeva l'emanazione di un bando di concorso e la partecipazione, previa autocandidatura, di opere prodotte dai soci, in base a quattro tipologie: «opere prime», «monografie di un solo autore», «premio alla carriera scientifica», «premio internazionale»¹⁵⁸.

Riguardo all'ultima fattispecie, era un modo per porsi in sintonia con il forte cambiamento in atto: gli scambi internazionali erano in costante crescita, anche per effetto dell'allestimento di un nuovo sito-web molto più funzionale e visitato. A provvedervi erano stati Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero che, pur non avendo alcun ruolo nel CIRSE, mi coadiuvavano generosamente nell'incarico alla Segreteria. Oltre alle informazioni classiche sulla vita dell'associazione, erano stati creati numerosi spazi tematici, allo scopo di dar rilievo e visibilità ai risultati del lavoro di ricerca sia dei docenti che degli studenti: autori e titoli delle opere pubblicate dai soci, sede e titoli delle tesi di laurea e

¹⁵⁷ Riguardo alle mostre, che si completarono sempre con incontri di studio, ricordiamo: *Tra banchi e quaderni*, curata da Paolo Ricca e allestita presso gli Antichi Forni di Macerata dal 27 settembre al 27 ottobre 2007, e *Tra i banchi di scuola. Vita scolastica italiana tra Otto e Novecento*, curata da Roberto Sani e approntata presso l'ex-Liceo classico di Civitanova Alta dal 10 luglio al 6 settembre 2009. Cfr.: <<https://www.unimc.it/cescom/it/il-museo>> (ultimo accesso: 14.06.2025).

¹⁵⁸ Betti, *Breve “Lascito testamentario”*, cit., p. 78.

di dottorato, così da monitorare la vitalità della ricerca e gli argomenti trattati. Infine, in chiusura del triennio, venne deciso, saggiamente, di approvare una modifica statutaria intesa a stabilire che la durata del mandato alla Presidenza fosse triennale, onde evitare che si ripetessero le frizioni del passato¹⁵⁹.

Mi preme sottolineare che tutte queste utili modifiche scaturirono da un clima di continuo, sereno confronto. Un clima che presto si è irraggiato alla comunità la quale, grazie ai costanti contatti, agli scambi, all'accoglimento delle richieste, è via via cresciuta nel triennio fino a raggiungere i livelli di iscrizioni del primo CIRSE. Ovviamente tutte le modifiche citate furono approvate o prima o nel corso dell'Assemblea-soci a Bologna, dove il 26-27 febbraio del 2016 – anziché, nell'autunno precedente, per ragioni ostative della sede – ebbe luogo il XV CN, su di un tema assai inclusivo: *Sguardi sulla storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione*, i cui atti confermano la ricchezza degli interventi, con un focus particolare sulla letteratura per l'infanzia e sui nuovi miti e le nuove modalità di loisir dei giovani del nuovo millennio¹⁶⁰.

E lì, dopo ben 35 anni dalla presidenza di Tina Tomasi, è stata finalmente eletta a pieni voti una stimata collega della sede bolognese, Tiziana Pironi, la quale, nel triennio 2016-'18, coadiuvata da Carla Ghizzoni alla Vicepresidenza e da Gianfranco Bandini alla Segreteria, ha proseguito il lavoro di riassetto¹⁶¹. In primis è stato messo mano alla revisione dello Statuto e del Regolamento, ormai vetusti e in alcuni punti anche contraddittori per le molteplici modifiche introdotte, aggiornati a livello lessicale ma soprattutto a quello normativo, sotto l'autorevole guida, peraltro gratuita, di un giurista-amministrativista – prof. Marco Dugato – della medesima università¹⁶².

È stato poi provveduto all'implementazione del sito-web, in modo da garantire informazioni aggiornate e più facilmente fruibili grazie al passaggio ad una nuova piattaforma software, dove accogliervi anche la rivista, trasformata da cartacea in formato elettronico in *open access*, allo scopo di puntare, in prospettiva, al suo inserimento all'interno dei principali *ranking* internazionali (Scopus, ISI, etc.). Sempre in vista di questo obiettivo, sono state com-

¹⁵⁹ Tale limite non è stato introdotto nel nuovo Statuto, redatto con la consulenza di un giurista.

¹⁶⁰ Gli atti furono pubblicati dall'ETS di Pisa su CD, *Sguardi della (sic!) storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione*, a cura di C. Betti, W. Grandi, R. Raimondo, Pisa, Edizione ETS. Il CD fu allegato alla «Rivista di storia dell'educazione», a. 3, n. 2, 2016.

¹⁶¹ A Bologna furono eletti: Tiziana Pironi, Gianfranco Bandini, Hervé A. Cavallera, Carla Ghizzoni, Giuseppe Tognon, Alberto Barausse, Milena Bernardi, Antonella Cagnolati, Pietro Causarano, Fabio Pruneri, Francesca Borruso, Juri Meda e Domenico F.A. Elia. I dati sono stati desunti dal *Verbale del Consiglio Direttivo del 6 maggio 2016*, redatto da Bandini in qualità di Segretario. Cfr.: <http://nuke.cirse.it/Portals/0/Documenti/2_Verbale_del_consiglio_direttivo_CIRSE_6_maggio_2016.pdf> (ultimo accesso: 18.05.2025).

¹⁶² Le informazioni che seguono sono state tratte dalla *Relazione triennale* presentata al CN di Firenze del 2018, di cui la collega, Tiziana Pironi, mi ha gentilmente fornito copia, non avendo potuto reperirla altrove.

piute altre scelte migliorative, tra cui l'ampliamento del Comitato scientifico internazionale, aumentando il numero dei colleghi stranieri, individuati nelle più diverse aree geografiche. Ovviamente tutto questo ha favorito la notorietà dell'associazione e quindi gli accessi al sito, anche per le tematiche trattate nella rivista, sempre più inclini ad aperture internazionali e comparative. È stata inoltre creata, presso l'editrice Aracne di Roma, una collana, *Nodi di storia dell'educazione*, allo scopo di accogliervi innanzitutto, anche se non solo, gli atti dei CN, dei seminari o dei convegni locali patrocinati dal CIRSE, come ai tempi della prima stagione dell'associazione¹⁶³.

A proposito delle iniziative seminariali, è doveroso ricordarne, fra le numerose attuate in varie sedi, almeno due per il loro intrinseco significato. Promosse entrambe dal CIRSE, si sono svolte presso la Facoltà di Scienze della Formazione di RomaTre, grazie alla collaborazione di Carmela Covato e Francesca Borruso. La prima, del 18 maggio 2018, è stata, più propriamente, un «seminario-workshop dedicato in maniera specifica ai dottorandi di M/PED-02, iscritti alle Scuole di dottorato delle varie sedi esistenti sul territorio nazionale»¹⁶⁴. Ciò allo scopo di poterne conoscere la quantità, purtroppo scarsa, insieme alle linee di ricerca, ed anche per stimolare un collegamento fra questi giovani studiosi. L'iniziativa, accolta molto favorevolmente da tutta la comunità, si è consolidata negli anni e ancora oggi viene promossa, con alcune modifiche. Il secondo seminario si è svolto il 25 ottobre 2018 e ha avuto per titolo *Sulla nostra pelle. Scuola e leggi razziali in Italia, tra storia, testimonianza, autobiografia*, in occasione dell'80° anniversario della promulgazione delle leggi razziali, anniversario che non poteva non essere richiamato.

Voglio infine ricordare, nel quadro di questo intenso lavoro, un'ultima iniziativa realizzata durante la Presidenza Pironi, quella di mappare a livello nazionale tutti gli insegnamenti inerenti al SSD di Storia della pedagogia, nell'intento di avviare azioni di stimolo, atte a promuoverne la presenza ovunque risultassero assenti o sottorappresentati. Un obiettivo, ieri e ancor più oggi, di non facile realizzazione, date le misure finanziarie restrittive adottate via via nei confronti dell'università. Questo però non diminuisce il valore del lavoro svolto con fatica e impegno.

Per concludere, si è trattato di un triennio molto produttivo, all'insegna della collaborazione, che si è chiuso nel 2018, anno in cui ricorreva il cinquantenario del '68. E proprio quello è stato, per la seconda volta, e ancora una volta a Firenze, il tema del XVI CN che, anche grazie alla stessa posizione geografica della sede, ha visto un grande afflusso di soci, giovani e âgé, nelle tre dense giornate fra il 29 novembre e il 1° dicembre 2018. Gli atti, curati da Tiziana Pironi, sono usciti nel 2020, nella già ricordata collana *Nodi di storia*

¹⁶³ Informazioni tratte dalla citata *Relazione triennale*.

¹⁶⁴ *Ibid.*

dell'educazione, la quale conta oggi sei pubblicazioni, prevalentemente di giovani studiosi, come era negli auspici all'atto della sua apertura¹⁶⁵.

12. *Le ultime due consigliature*

Negli ultimi sei anni, 2019/2024, la Presidenza è stata assegnata per due volte a Fulvio De Giorgi, autorevole studioso di formazione storica, ordinario da molti anni di Storia della Pedagogia e dell'educazione, presso l'università UNIMORE, a Reggio Emilia. Il suo primo triennio è stato fortemente condizionato dalla pandemia per Covid, che ha, com'è noto, pressoché azzerato la vita sociale e quindi quella associativa per oltre due anni. Le votazioni per il rinnovo del CD e l'Assemblea dei soci sono state infatti posticipate al 22 gennaio 2022, per via telematica, mentre il CN, il n. XVII, è stato rinviato di vari mesi, onde poterlo effettuare in presenza. Si è svolto infatti a Messina dal 26 al 28 maggio '22, dove, sia per il tema trattato, peraltro di stringente attualità: *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni*, sia per il desiderio di ritrovarsi dopo tanti mesi di isolamento, sono lì convenuti molti soci, a conferma della costante vitalità dell'associazione. Nelle tre giornate messinesi, dedicate espressamente alla memoria di Giacomo Cives – che tanto si è speso per il CIRSE –, il lavoro, molto per sezioni parallele, è stato intenso e così gli scambi culturali e scientifici, in un clima di piena armonia e di calda ospitalità.

In questo primo triennio, De Giorgi è stato coadiuvato dalla collega Antonella Criscenti alla Vice-presidenza, da Gianfranco Bandini alla Segreteria e da Pietro Causarano alla Tesoreria (incarichi disgiunti infatti in base al nuovo Statuto)¹⁶⁶. Il CD ha perseguito con determinazione, nelle modalità consentite dalle limitazioni accennate, alcuni specifici obiettivi, fra cui, in primis, la salvaguardia dell'autonomia del SSD di Storia della pedagogia, tanto faticosamente conquistata, di fronte alla proposta ministeriale di dar luogo ad un macro-accorpamento interdisciplinare, non solo fra settori della stessa area. Tale rischio, grazie anche alla consentanea, ferma determinazione autodifenden-

¹⁶⁵ T. Pironi (ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Roma, Aracne, 2020.

¹⁶⁶ I soci votanti a Firenze furono 107 e gli eletti, il 1° dicembre 2018, secondo l'ordine di preferenze, per gli ordinari: G. Bandini, F. De Giorgi, Maria Cristina Morandini, Antonella Criscenti, Tiziana Pironi, G. Zago; per gli associati: Francesca Borruso, P. Causarano, Brunella Serpe, F. Prunerì; per i Ricercatori: P. Alfieri, M. Negri; per i non-strutturati: F. Bellelli. Cfr.: *Verbale delle elezioni per DIRETTIVO del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative nel triennio 2019-2021*. Tale verbale fu redatto da S. Polenghi, Presidente della Commissione elettorale, composta anche da F. Sani e M. Morandi. (Il Verbale mi è stato gentilmente fornito da G. Bandini, all'epoca Segretario del CIRSE).

siva delle altre associazioni dell'area pedagogica, è stato momentaneamente scongiurato. Un secondo, non meno importante obiettivo, è stata la valorizzazione della rivista.

Nella prima relazione triennale di De Giorgi, da lui gentilmente fornitami, si legge infatti:

Fin dal suo insediamento, questa Direzione e tutto il Consiglio Direttivo del Cirse hanno messo in cima alle loro preoccupazioni il miglioramento della Rivista.

Non è infatti da considerarsi ovvio che una "Società di categoria" possa disporre di una rivista di fascia A (non accade, per esempio, per altre Società storiche, anche molto titolate): si tratta, dunque, di un patrimonio importante di tutti i soci e a servizio di tutti, in particolare dei più giovani.

Tale valorizzazione ha necessariamente implicato una comparazione delle prestazioni editoriali dell'ETS di Pisa, che la stampava dal 2006, con quelle dei più importanti editor di riviste a livello nazionale, e, per congruità, nel CD dell'11 ottobre 2019 ne è stato deliberato il trasferimento presso la University Press di Firenze (FUP), trasferimento che ha avuto luogo nel primo semestre del 2020¹⁶⁷. La FUP, oltre a non essere un editore privato, accoglieva «già 49 riviste scientifiche», collocandosi «tra i primi 5 editori di riviste italiane». Inoltre, «sul piano della policy, la FUP [...] crede[va] fortemente nel modello dell'Open Access: libero, digitale, online ed esente dalla maggior parte delle restrizioni di copyright». In breve, offriva maggiori garanzie per un pieno inserimento di RSE «nel circuito della comunicazione scientifica internazionale come *peer-reviewed journal per la storia dell'educazione*», presupposto imprescindibile per una successiva indicizzazione in Scopus¹⁶⁸.

Ad oggi, tale traguardo non è stato ancora raggiunto, ma la rivista è certamente molto meglio inserita nei circuiti internazionali, anche grazie ad alcune scelte promozionali indirette, adottate dal CD, come la rimodulazione del Premio Nazionale CIRSE, al fine di istituire – si legge nella relazione triennale fornitami da De Giorgi – «un Premio Internazionale Cirse, riservato a pubblicazioni di autori stranieri, senza autocandidature, ma con una giuria ad hoc, per monografie di storia dell'educazione e di letteratura per l'infanzia, ad anni alterni». Tale rimodulazione non ha tuttavia escluso il conferimento di premi a livello nazionale, lo ha solo riservato, previa autocandidatura, «alle proposte delle nuove leve di storiche e storici dell'educazione». Inoltre, sempre nello spirito di dare visibilità nazionale ma anche internazionale a RSE, è stato deliberato «di promuovere un Premio Rivista di Storia dell'Educazione, [...]

¹⁶⁷ Dell'avvenuto trasferimento si parla nel Verbale del CD del 13 luglio 2020. I verbali mi sono stati gentilmente forniti da G. Bandini che, in qualità di Segretario, li redigeva.

¹⁶⁸ Le citazioni sono tratte dalla relazione triennale del Presidente del febbraio 2022.

riservato ai nostri socie e soci, con autocandidatura, per articoli in lingua straniera su rivista scientifica o per saggi in lingua straniera in volumi referati»¹⁶⁹.

In sintesi, sostanzialmente tre sono stati gli assi portanti del lavoro del CD durante la prima consiliatura di De Giorgi: quello della difesa dell'autonomia del settore storico-pedagogico, l'accreditamento internazionale della rivista e l'offerta di maggiori opportunità formative e di visibilità agli studiosi più giovani. In questa prospettiva oltre ad essere stati realizzati, nelle forme consentite dalle misure anti-covid, i seminari per i dottorandi, fra cui uno a Padova, svoltosi on line il 24 settembre 2021¹⁷⁰, e un altro a Verona, il 28 maggio '21, dove ha avuto luogo, sempre on line, un'interessante giornata di studio, organizzata da Paola Dal Toso e Luca Odini, dal titolo: *Lavori in corso. Ricerche di giovani ricercatori nell'ambito storico-pedagogico*, con l'intento di discutere e far conoscere, come enunciato, i lavori di ricerca svolti o in svolgimento, dei ricercatori più giovani, ovvero di quelli non ancora accademicamente strutturati¹⁷¹.

Per concludere, se il Covid ha limitato il lavoro dell'associazione nel triennio 2019-2021, impedendo il pieno espletamento delle attività, molte iniziative sono state realizzate, mentre altre sono state deliberate per essere poste in essere nel prosieguo. Anche questa è stata una delle ragioni, come già era avvenuto a Lecce nel 2012, alla base della riconferma della Presidenza uscente e di quella dei membri del CD che intendevano ricandidarsi, così da dare piena attuazione alle decisioni precedentemente deliberate.

13. *Il CIRSE da Centro operativo di ricerca ad "Associazione di servizio e di II livello"*

Il secondo triennio, presieduto da De Giorgi, ha avuto inizio nel febbraio 2022 e ha visto due colleghe, Caterina Sindoni e Dorena Caroli, rispettivamente alla Vice-presidenza e alla Segreteria¹⁷². Dalla relazione conclusiva, presentata all'Assemblea generale svoltasi in presenza a Reggio Emilia, il 1° febbraio

¹⁶⁹ La modifica è stata deliberata nel CD del 19 febbraio 2021. (Verbale fornitomi da G. Bandini).

¹⁷⁰ Tale seminario-workshop, on line, fu organizzato dal Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata dell'Università di Padova, il 24 settembre 2021, e fu intitolato: *La ricerca storico-educativa nelle scuole di dottorato in Italia*. Cfr.: <<https://www.siped.it/wp-content/uploads/2021/09/2021-09-09-Universita-Padova-Webinar-Locandina.pdf>> (ultimo accesso: 4.05.2025).

¹⁷¹ Cfr.: <<https://www.siped.it/giornata-studio-lavori-corso-ricerche-giovani-ricercatori-ambito-storico-pedagogico/>> (ultimo accesso: 21.04.2025).

¹⁷² Questi sono i nominativi dei membri del CD, nel triennio 2022-2024: Furio De Giorgi (Presidente), Caterina Sindoni (Vice-presidente), Dorena Caroli (Segretaria), Paolo Alfieri, Antonella Cagnolati, Pietro Causarano, Chiara Lepri, Martino Negri, Juri Meda, Simona Salustri; Luana Salvarani, Brunella Serpe, Giuseppe Zago.

2025, durante il XVIII CN (30 gennaio/1° febbraio 2025), avente per titolo: *Leggere, apprendere, capire il mondo. Alfabetismi e alfabetizzazioni nella storia dell'educazione*, si evince che, come già nel primo triennio, è stata prestata particolare attenzione ai giovani in formazione e dunque sono continuati con regolarità, presso alcune qualificate sedi accademiche, fra cui Bologna per due volte e Milano-Cattolica, i workshop rivolti ai dottorandi¹⁷³. A Bologna, il secondo, del 27 giugno '24, è stato realizzato in modalità ibrida, ovvero in presenza e on line, ed è stato aperto anche ai neo-dottori di ricerca, che vi hanno illustrato le loro tesi da poco discusse. Dal canto loro, Antonella Cagnolati e Luana Salvarani, facenti parte entrambe del CD, hanno condotto, su mandato del Direttivo, quattro incontri fra maggio e giugno 2024, per offrire ai giovani studiosi indicazioni di carattere metodologico, in specie sul modo più efficace di rispondere alle *call*, così da fare acquisire loro una migliore expertise, utile anche a meglio inserirsi nel contesto internazionale¹⁷⁴.

Inoltre, nell'intento di assicurare un'ancora maggiore visibilità nazionale e internazionale al CIRSE, è stato creato nel marzo del 2022 un nuovo sito-web dell'associazione, molto più ampio e articolato, la cui implementazione è purtroppo ancora molto arretrata, con le conseguenti difficoltà, cui accennavo, per il reperimento di informazioni del passato ma anche più recenti¹⁷⁵. Fra le molte, importanti questioni da dirimere, De Giorgi ha avuto ripetute interlocuzioni con la collega Loredana Perla, Presidente della commissione ministeriale incaricata della revisione delle *Indicazioni e delle Linee Guida per il I e il II ciclo d'istruzione*, al fine di ribadire l'alto valore formativo dello studio della storia e la necessità di riservare pertanto a tale disciplina un adeguato spazio orario nei due curricoli¹⁷⁶.

Come già nel triennio precedente, è stata tenuta nella massima considerazione la dimensione internazionale, curando, dapprima grazie a Simonetta Polenghi e poi a Juri Meda che dall'autunno 2022 l'ha sostituita nell'*Executive Committee* dell'ISCHE, entrambi anche soci organici del CIRSE, i rapporti con questa importante e ben introdotta associazione, senza escludere contatti diretti con altre singole società di storia dell'educazione straniere¹⁷⁷.

Premesso ciò, va non di meno evidenziato, ed è lo stesso De Giorgi a sottolinearlo nella sua relazione, che non sono stati attivati nuovi progetti di ricerca –

¹⁷³ I dati sono stati ricavati dalla relazione svolta nell'Assemblea di Reggio Emilia del 1° febbraio 2025 e dai Verbali delle riunioni del CD, reperibili nell'attuale sito del CIRSE (sotto la voce Vita associativa).

¹⁷⁴ Verbale dell'Assemblea del 27 gennaio 2024, p. 3. Nel Verbale del CD del 19 giugno 2024, si informa che l'iniziativa è stata seguita da 40 dottorandi, p. 2. (Entrambi i verbali sono reperibili nel sito dell'associazione, sotto la voce: CIRSE, poi Vita associativa.)

¹⁷⁵ Cfr. Verbale del Consiglio Direttivo del 21 marzo 2024, p. 2, presente nell'attuale sito del CIRSE.

¹⁷⁶ *Ibid.*, c'è il documento approvato al riguardo dal CD in data 14.06.2024.

¹⁷⁷ L'incontro ISCHE 43 si è svolto presso l'Università del Sacro Cuore di Milano dal 31 agosto al 3 settembre 2022. Cfr. ISCHE, <<https://www.ische.org/>> (ultimo accesso: 10.05.2025).

le previste commissioni non hanno infatti operato – mentre hanno avuto luogo due importanti iniziative seminariali, organizzate direttamente dal CIRSE per ri-discutere da un lato della riforma Gentile, a cento anni dalla sua entrata in vigore, e per ricordare dall'altro la lezione di don Milani, ricorrendo in questo caso il centenario della nascita del priore di Barbiana.

Se nel triennio non hanno avuto luogo iniziative di ricerca organizzate autonomamente dal CIRSE, mai è mancato però il suo patrocinio e pure la presenza o del Presidente o di qualche membro del CD, alle iniziative organizzate in tal senso dalle diverse società dell'ormai articolato settore storico-pedagogico-educativo, nate negli ultimi trent'anni. E ciò nello spirito della massima collaborazione e coesione, perseguita, quest'ultima, anche attraverso la condivisione, convinta, di tutte le decisioni via via assunte negli organi decisionali, dove il confronto, aperto e dialettico, ha portato a raggiungere sempre l'unanimità nelle deliberazioni. In sintesi, è stato costante l'impegno a scongiurare l'insorgere di dinamiche, più o meno palesi, atte a determinare l'indebolimento dell'intero macro-settore, Letteratura per l'infanzia inclusa, mettendo così a rischio la sua autonomia, tanto faticosamente raggiunta e sempre in bilico.

Proprio da tale costante preoccupazione – come esposto nella relazione conclusiva di De Giorgi del primo triennio e ancor meglio in quella rivolta all'Assemblea soci del 27 gennaio 2024, svoltesi entrambe on line con un contraddittorio pertanto meno fluido di quanto avviene in presenza – è derivata anche l'ipotesi di ripensare alla stessa funzione complessiva del CIRSE, onde scongiurare involontarie ma possibili sovrapposizioni con l'attività svolta dalle già ricordate società della medesima area scientifica, nate più di recente, sovrapposizioni certamente poco gradite e fonte di non impossibili frizioni. In altri termini nel corso del secondo triennio è venuto rafforzandosi il proposito che il CIRSE potesse auto-collocarsi, per così dire, ad un secondo livello, rispetto a quello originario, che prevedeva invece la diretta promozione di studi e ricerche a tutto campo, insieme a costanti input di carattere metodologico. Nella citata Assemblea del 27 gennaio 2024 – svoltasi, come accennavo, on line – il Presidente si è infatti così espresso:

Il CIRSE è una società scientifica di “secondo livello”, ha la rappresentanza accademica e “politica” di tutto il SSD M-Ped02 e lavora per far lavorare meglio. La ricerca nei gruppi scientifici, nelle strutture universitarie, attorno a progetti collettivi (come i PRIN) costituisce il primo livello. Il CIRSE sostiene tale ricerca e lavora per migliorare le condizioni di lavoro di tutti su quattro ambiti: 1) strumenti editoriali; 2) strumenti comunicativi; 3) impegno a favore dei giovani studiosi; 4) vita associativa¹⁷⁸.

È indubbio che la concordia, obiettivo posto all'origine di tale linea di riflessione, è un collante imprescindibile per tenere coeso un settore, cresciuto

¹⁷⁸ La citazione è tratta dal *Verbale dell'Assemblea*, 27 gennaio 2024, p. 2. Il Verbale è reperibile nell'attuale sito del CIRSE, sotto la voce: «CIRSE - Vita associativa».

nell'ultimo trentennio ma sempre di limitate proporzioni e sempre esposto al rischio di possibili accorpamenti interdisciplinari, oltre a quello già operante per le commissioni delle abilitazioni nazionali. Tuttavia, riguardo all'ipotizzato ri-posizionamento del CIRSE – grazie ad uno scambio di idee avuto direttamente con De Giorgi – è emerso che non è stata presa alcuna decisione in merito, la quale avrebbe del resto implicato una modifica statutaria, che infatti non c'è stata (art. 2).

Tale eventuale ricollocazione, vien da osservare, è in realtà più facile a dirsi che a farsi, come non mancava di notare en passant lo stesso De Giorgi nella relazione conclusiva del primo triennio. Infatti, quale dovrebbe essere in concreto la postura e soprattutto l'azione del CIRSE in questo citato secondo livello?¹⁷⁹ Nell'assemblea del 24 gennaio '24, egli ha indicato sinteticamente, come detto sopra, quattro possibili ambiti, ma in concreto quali azioni ne dovrebbero derivare? In altri termini, oltre a curare come sempre la rivista, dovrebbe in sostanza limitarsi a dare i patrocini a iniziative di altri, se e qualora richiesti? Ad organizzare i seminari per i dottorandi? A bandire i Premi CIRSE nelle due versioni, nazionale e internazionale? O quello per il Premio RSE, legato alla rivista? Tutto questo non sarebbe poca cosa, ma nel tempo si tradurrebbe in azioni poco o nulla stimolanti sul piano della individuazione, condivisa, di sempre nuove piste di indagine, che, al contrario, deve restare uno dei focus primari e costitutivi.

Inoltre, un siffatto ri-posizionamento, di portata come si diceva fondativa, può essere assunto e attuato solo dopo ampi confronti nel CD e dopo una specifica ed altrettanto ampia discussione, con relativa ed esplicita votazione, nell'Assemblea generale dei soci, dalla quale dovrebbero scaturire anche adeguati suggerimenti di carattere operativo. Tuttavia, a ben riflettere, a mio avviso non è neppure impossibile, data la vastità dell'area storico-pedagogico-educativa, evitare eventuali invasioni di campo o interferenze nei confronti delle Società più giovani, e dunque non è impossibile immaginare che il CIRSE abbia ancora ampi spazi operativi al I livello.

Sciogliere questo nodo, è uno dei molti compiti del nuovo CD, che vede per la terza volta alla presidenza una collega, in questo caso Caterina Sindoni, che, oltre a ricoprire la carica di Vice-presidente nel precedente triennio, ha già dato prova di ottime capacità organizzative sia a Messina, in occasione del CN nel maggio del '22, sia durante la pandemia, quando ha realizzato, insieme ad altri colleghi di sede, Dario De Salvo in primis, due aggreganti seminari on line, intitolati *Pedagogie dell'essenziale*, riscuotendo ampie adesioni

¹⁷⁹ Nella relazione all'Assemblea generale del I triennio, ovvero del 2022, De Giorgi scriveva infatti: «Naturalmente questo profilo associativo di secondo livello è facile da enunciare ed indicare, ma non è sempre semplice da mettere costantemente in pratica. Tale compito può però essere decisamente agevolato da buone relazioni interpersonali tra noi». La relazione mi è stata gentilmente fornita da F. De Giorgi.

e apprezzamenti da tutte le sedi accademiche, dal Sud al Nord. Da Caterina Sindoni, che è coadiuvata da Carla Callegari alla Vice-presidenza, da Stefano Oliviero alla Segreteria e da Martino Negri alla Tesoreria¹⁸⁰, colleghi tutti assai apprezzati per impegno e capacità, l'auspicio è che questo specifico punto venga assunto come problema, su cui aprire eventualmente un'ampia consultazione, affinché si definiscano con chiarezza i confini operativi della ormai matura, ma né antica né esausta, associazione per gli studi storico-educativi in Italia, visti il crescente numero degli iscritti e i bilanci solidi, specie degli ultimi esercizi finanziari, grazie alla seria amministrazione di Pietro Causarano, oltre ovviamente a quella dell'intero CD.

¹⁸⁰ Oltre ai già citati membri – Caterina Sindoni, Carla Callegari, Stefano Oliviero, Martino Negri – il CD in carica comprende: Dorena Caroli, Luigiaurelio Pomante, Luana Salvareni, Chiara Lepri, Paolo Alferi, Luca Odini, Federico Piseri, Francesca Davida Pizzigoni, Adele Martorello. Si veda: <<https://www.cirse.it/cirse/associazione>>, alla voce: CIRSE Associazione (ultimo accesso: 18.09.2025).

Alle origini di un nuovo ambito di ricerca nel settore storico-educativo: genesi ed evoluzione della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo

Elisabetta Patrizi
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
elisabetta.patrizi@unimc.it

At the origins of a new research field in the history of education: genesis and evolution of the Italian society for the study of historical-educational heritage

ABSTRACT: This paper focuses on the interest that educational heritage has attracted within Italian historical-educational research, as well as within national and international museums and associations. Within this framework, the article reconstructs the reasons that led to the institution of the Italian Society for the Study of Historical-Educational Heritage (SIPSE) and the early years of activity of this new society. During these early years, SIPSE has carved out an active role in the research on, protection, and dissemination of educational heritage, establishing solid connections not only with the Italian and international scientific community, but also with various sectors of civil society concerned in various ways with the cultural heritage of education.

EET/TEE KEYWORDS: Educational heritage; School cultural goods; Tangible and intangible cultural heritage; Historical-educational research; Italy; XXI Century.

1. Introduzione: le matrici originarie degli studi sul patrimonio storico-educativo

In un contributo di qualche anno fa Roberto Sani sottolineava la vera e propria «rivoluzione» introdotta nella ricerca storico-educativa dall'avvento della categoria di patrimonio storico-educativo ed attribuiva questa svolta ad alcuni

precisi fattori¹. In *primis* il passaggio, maturato negli ultimi quarant'anni sulla scorta della lezione delle «Annales», da una storia della pedagogia intesa come storia delle teorie educative prodotte nel corso delle varie epoche a una storia dell'educazione attenta alle pratiche e ai processi educativi². Un processo di cambiamento, questo, che possiamo definire epocale, all'interno del quale si sono innestati, nel corso degli anni Novanta, gli stimoli giunti da Dominique Julia e André Chervel orientati a proporre una ricerca interessata alla *cultura della scuola*, individuata come oggetto d'indagine degno di un'attenzione specifica, capace di andare aldilà del dato legislativo per cogliere le reali dinamiche educative attuate in aula³. In secondo luogo Sani chiamava in causa l'avvento del nuovo paradigma di indagine inerente alla *cultura materiale della scuola*, di cui si erano fatti pionieri storici dell'educazione spagnoli, inglesi e belgi⁴, portando all'attenzione degli studiosi fonti fino a quel momento ine-

¹ L'espressione è stata adottata da R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 13-26. Si veda, in particolare, il primo paragrafo, intitolato per l'appunto *Gli esiti più maturi di una vera e propria rivoluzione storiografica: origini e sviluppi del filone di ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, pp. 13-15 e p. 13 per la citazione.

² Della vasta bibliografia che ricostruisce le tappe del rinnovamento storiografico del settore storico-educativo italiano ci limitiamo a ricordare un sintetico ma molto efficace contributo di F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana fra passato e presente*, «Rivista di storia dell'educazione», vol. 1, 2019, pp. 11-20.

³ D. Julia, *La cultura scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanningmeier (edd.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. I, 1995, pp. 353-382. L'articolo, com'è noto, fu tradotto anche in spagnolo e in italiano: D. Julia, *La cultura escolar como objeto histórico*, in M. Menegus, E. Gonzáles, *Historia de las Universidades modernas en Hispanoamérica: métodos y fuentes*, Mexico, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995, pp. 131-153; Id., *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 3, 1996, pp. 119-147. A. Chervel, *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. I, 1996, pp. 181-195.

⁴ Ricordiamo, a questo riguardo, i contributi e i testi che hanno posto le basi delle indagini in questo ambito: M. Depaepe, F. Simon, *Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education? A plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica historica», vol. 30, n. 1, 1995, pp. 9-16; A. Viñao Frago, *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in *Culturas y civilizaciones*, III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 167-183; I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (edd.), *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999; *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 junio 2003)*, Burgos, Sociedad Española de Historia de la Educación-Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura-Universidad de Burgos, 2003; A. Escolano (ed.), *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Junta de Castilla y León-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2007.

splorate, utili a cogliere il palpito della “vera vita scolastica”, come la stampa periodica⁵, l'editoria scolastica⁶, i manuali scolastici⁷, i quaderni di scuola⁸, gli arredi scolastici⁹ e l'edilizia scolastica¹⁰ e il vasto e composito mondo dei sussidi didattici (cartelloni didattici e carte murali, sussidi scientifici e ginnastici, cassette didattiche e armadi-museo, proiezioni luminose, filmine didattiche, audiovisivi per uso didattico etc.)¹¹. Infine, nel suo contributo Roberto Sani metteva in evidenza l'apporto di un filone d'indagine di recente costituzione, che ha riscosso grande interesse presso la comunità storico-educativa italiana e

⁵ G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, FrancoAngeli, 1989; Id. (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; Id. (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993; Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

⁶ Id. (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (ed.), *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

⁷ Della vastissima bibliografia relativa ai libri di scuola ci limitiamo a citare, a titolo esemplificativo, i lavori di A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita & Pensiero, 2004; G. Bandini (ed.), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012.

⁸ Uno dei momenti dei più importanti e significativi degli studi su questo settore è rappresentato dal Convegno tenutosi presso l'Università di Macerata nel 2007, i cui Atti sono stati pubblicati a cura di J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2 voll., Firenze, Polistampa, 2010. Dei tanti studi prodotti su questo tempo, mi piace ricordare in questa sede il recente volume curato dal CIRCI (Centro internazionale di ricerca della cultura dell'infanzia) e dal Museo dei Quaderni di scuola, *How We Learn How We Learn. Come impariamo a imparare*, Milano, Shibboleth, 2025.

⁹ Possiamo segnalare a questo riguardo le pubblicazioni di: F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Milano, Vita & Pensiero, 2006, in partic. pp. 116-123; Id., *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, «Rivista di storia dell'educazione», vol. 1, 2014, pp. 63-74; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

¹⁰ Sul tema si rimanda all'interessante volume di G. Biondi, S. Borri, L. Tosi (edd.), *Dall'aula all'ambiente di apprendimento*, Firenze, AltraLinea Edizioni, 2016 e ai numerosi articoli di Valeria Viola, tra i quali ci limitiamo a ricordare, per l'ampiezza dell'arco cronologico considerato, il seguente saggio: V. Viola, *Gli spazi della memoria scolastica. Prime riflessioni sugli edifici scolastici come luoghi di apprendimento e monumenti attraverso un excursus storico dall'Unità d'Italia alla caduta del fascismo*, in S. Gonzáles, J. Meda, X. Montilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 251-264.

¹¹ L'elenco dei riferimenti bibliografici da segnalare per ognuna delle tipologie di sussidi didattici indicati è molto ricco e in costante aggiornamento, ci limitiamo a ricordare i testi prodotti dal gruppo di ricerca coordinato da Monica Ferrari: M. Ferarri, M. Morandi, E. Platé, *La lezione delle cose. Oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Mantova, PubliPaolini-Comune di Mantova, 2008; Idd., *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessioni sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Junior Spaggiari, 2011; M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Mantova, Comune di Mantova, 2017.

internazionale, quale quello della *memoria scolastica*, che ha portato ad interrogarsi su ciò che di quell'esperienza educativa del passato è stato percepito e trasmesso dalla società di generazione in generazione (*memoria collettiva*), su ciò che è stato vissuto dai singoli, che hanno quotidianamente varcato le soglie delle istituzioni scolastiche di un tempo (*memoria individuale*) e sui modi e le forme con le quali la classe dirigente del momento ha reinventato il passato o si è “servita” del passato a scopo politico (*memoria pubblica*)¹².

Possiamo certamente essere concordi con le tesi avanzate da Sani e ritenere che l'attenzione per il patrimonio storico-educativo sia “figlia” di un lungo processo di cambiamento che ha interessato il settore storico-educativo, portandolo a sperimentare terreni e metodologie d'indagine sempre nuove, ma tutte accomunate da un'attenzione sempre più rigorosa e puntuale per tutta quella «pluralità di fonti, materiali e immateriali, in grado di restituirci la complessità e varietà dei processi formativi scolastici e delle dinamiche di alfabetizzazione e di acculturazione nei diversi ordini e gradi di scuola»¹³.

2. Un patrimonio “in cerca d'autore”

Posto che gli studi storico-educativi rappresentano ormai un filone consolidato nella ricerca internazionale, tanto che nei paesi ispanofoni si parla di *patrimonio histórico-educativo*, in area portoghese e brasiliana di *patrimônio histórico-educacional*, in Francia di *patrimoine éducatif* (o *pédagogique*) e in ambito anglofono *educational heritage*¹⁴, viene da domandarsi in cosa consiste esattamente il patrimonio storico-educativo.

¹² Si può ricordare a questo riguardo, a puro titolo esemplificativo, il volume che raccoglie alcuni dei contributi del fondamentale convegno *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues* celebrato a Siviglia nel 2015: J. Meda, A. Viñao, *School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives*, in C. Yanes-Cabresa, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 1-9. È stato altresì importante il progetto triennale avviato nel 2019, *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, che ha portato alla realizzazione di specifiche banche dati della memoria che hanno permesso di mettere in evidenza il potenziale di fonti come la memorialistica, l'arte lapidaria, le decorazioni e onorificenze al merito, le fonti iconografiche, gli audiovisivi sulla scuola e gli insegnanti e le testimonianze orali. Le banche dati si possono consultare nel sito ufficiale del progetto: <<https://www.memoriascolastica.it/>> (ultimo accesso: 14.07.2025). Gli atti del convegno finale del progetto sono stati pubblicati in J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024.

¹³ Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, cit., p. 15.

¹⁴ M. Brunelli, C. Vitale, *Un patrimonio in cerca di tutela. Spunti e riflessioni sull'inquadramento giuridico di una possibile categoria di “beni culturali scolastici”*, in M. Brunelli, F.D. Pizzigoni (edd.), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023, p. 38. Il

A cimentarsi con la definizione di questo patrimonio per primo, com'è noto, era stato il gruppo di ricerca coordinato da Monica Ferrari, che tuttavia si era concentrato sul patrimonio storico-scolastico, descrivendolo come costituito da una serie di «beni culturali frutto di fenomeni che vanno al di là del sapere dotto e consolidato per tradizione, piuttosto iscritti nelle pratiche d'uso di oggetti, materiali, strumenti legati alla didattica»¹⁵. Quando ci riferiamo al patrimonio storico-educativo, però, andiamo a toccare realtà non necessariamente scolastiche, ma riferibili ad altri contesti educativi o assistenziali come potrebbero essere i conservatori, gli orfanotrofi, i brefotrofi, gli istituti per minori *corrigendi* e così via, ma anche a contesti educativi non formali, come ad esempio quelli associativi, sportivi o professionali, e informali, a cominciare dalla famiglia. Da questi rapidi cenni emerge come i confini del patrimonio storico-educativo siano molto ampi e dai contorni molto più sfumati rispetto a quelli del patrimonio storico-scolastico, che è circoscritto alla realtà scolastica e che rappresenta a tutti gli effetti una componente del ben più vasto patrimonio storico-educativo¹⁶. Tuttavia, riteniamo che la definizione proposta qualche anno fa da Juri Meda aiuti ad assumere delle direttrici di base per questa particolare tipologia di patrimonio, che viene descritta come «complesso dei beni materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non formali nel corso del tempo»¹⁷. La definizione consente di introdurre il concetto di *beni culturale dell'educazione*, aprendo, come dicevano poc'anzi, ad ambiti d'indagine ben più vasti di quelli legati all'ambiente scolastico, inoltre tira in ballo il discorso della materialità e dell'immaterialità di questa categoria di beni, consentendo di porre l'accento accanto a oggetti, strumenti e *outillage* vari che testimoniano il passato educativo, anche sulla dimensione intangibile di tale patrimonio, che risiede «nelle pratiche, nei comportamenti e nei saperi che le comunità, i gruppi e in alcuni casi i singoli individui riconoscono come caratteristici del proprio passato scolastico (e, aggiungiamo noi, educativo) e della memoria che ne hanno elaborato collettivamente, trasmettendola di generazione in generazione a scopo identitario»¹⁸. La dimensione

contributo riprende un precedente contributo pubblicato nel 2013 (M. Brunelli, *La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un programma di ricerca*, 2 voll., Lecce, Pensa Multi-Media, 2013, Vol. I, pp. 193-218), che affrontava già allora la nodale questione del riconoscimento legislativo del patrimonio storico-educativo.

¹⁵ M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi (edd.), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione, sezione monografica*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», vol. 15, 2008, p. 21.

¹⁶ Cfr. Brunelli, Vitale, *Un patrimonio in cerca di tutela*, cit., pp. 39-43.

¹⁷ J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlenga De Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, p. 169.

¹⁸ La definizione di patrimonio storico-educativo immateriale offerta da Meda, è stata decli-

immateriale¹⁹, naturalmente, risulta più insidiosa e difficile da cogliere, perché ci dobbiamo affidare a fonti particolari che richiedono un *surplus* di rigore interpretativo, come le fonti orali e quelle iconografiche²⁰, ma che è ineliminabile, se si vogliono cogliere tutte le dimensioni della *black box of education*²¹.

Come si vede siamo davanti ad un patrimonio estremamente ricco ed eterogeneo che negli anni ha catturato l'interesse non solo degli storici dell'educazione e degli storici contemporaneisti, ma anche di diverse professionalità, come ad esempio archivisti, bibliotecari, insegnanti, educatori, curatori e conservatori che operano nei musei. Proprio sul fronte dei musei possiamo rilevare un "movimento" che si è manifestato a livello nazionale e che ha permesso negli anni di dare vita a diversi musei di interesse storico-educativo presenti su tutto il territorio nazionale. L'Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo (OpeN.MuSE), nato in seno all'Università degli Studi di Macerata nel 2014, ha censito oltre 70 musei, centri di ricerca e collezioni presenti nella Penisola²². Questo è un dato interessante, soprattutto perché, se analizzato nel dettaglio, consente di cogliere la varietà delle iniziative promosse nella penisola. Naturalmente tra

nata sulla falsariga della Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale approvata dalla Conferenza generale dell'UNESCO nel 2003 e sottoscritta dall'Italia nel 2007. Cfr. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo*, cit., p. 196.

¹⁹ Oltre alle importanti suggestioni avanzate da Agustín Escolano Benito, dobbiamo ricordare in particolare i lavori di Cristina Yanes Cabrera, che ha parlato di *patrimonio educativo intangibile*, di *etnografia ed elementi immateriali della cultura scolastica* prima ancora che di *patrimonio storico-educativo immateriale*. Mi riferisco, in particolare, ai seguenti lavori: C. Yanes Cabrera, *El patrimonio educativo intangibile: un recurso emergente en la museología educativa*, «Cadernos de historia da educacao», 2007, pp. 71-85; Ead., *Etnografia ed elementi immateriali della cultura scolastica: possibilità e proposte di ricerca*, in A. Gramigna, A. Ravaglia (edd.), *Etnografia della formazione*, Roma, Anicia, 2008, pp. 155-174; Ead., *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2010, pp. 63-90.

²⁰ Un interessante *excursus* storiografico sul percorso di affermazione di queste fonti è proposto da L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2018, in particolare cap. 1.

²¹ L'espressione adottata è un riadattamento della nota metafora della scatola nera della scuola introdotta da Depaepe, Simon (*Is There any Place for the History of "Education" in the "History of Education"?*, cit.) e ripresa nel titolo del noto volume di S. Braster, I. Grosvernor, M.M. del Pozo Andrés (edd.), *The Black Box of Schooling. A cultural History of the Classroom*, Bruxelles, Peter Lang, 2011.

²² L'OpeN.MuSE ha realizzato una mappa interattiva nella quale è possibile visualizzare le diverse realtà che nella Penisola conservano beni culturali della scuola e dell'educazione. Ad ogni luogo rilevato è abbinata una scheda di censimento, che offre informazioni essenziali sul museo, centro di ricerca o collezioni. La mappa e le schede sono liberamente consultabili al link <<https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse>> (ultimo accesso: 14.07.2025). Per una presentazione argomentata del censimento condotto si veda: A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *La conservation du patrimoine éducatif et la représentation du passé scolaire dans les musées de l'école italiens*, in *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes*, Rouen, Amnépe, 2018, pp. 45-54.

queste spiccano i musei di matrice universitaria che hanno ormai acquisito una stabilità e un ruolo di punta nella ricerca e nella divulgazione del patrimonio storico-educativo, a cominciare dal più antico di tutti il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi di Roma Tre, passando per il Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova, il Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università degli Studi di Macerata e il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise, fino alla mostra permanente sulla storia della scuola altoatesina istituita presso il Centro di ricerca e documentazione sulla storia dell'educazione in Alto Adige di Bressanone. Ma vi sono tante tipologie di musei che si occupano di patrimonio storico-scolastico e in alcuni casi di patrimonio storico-educativo dalle origini più diverse, per cui abbiamo musei riconducibili all'iniziativa di insegnanti, associazioni, fondazioni, collezionisti, enti locali, comunità montane e rurali, minoranze culturali e così via²³. L'elemento che accomuna questa pluralità di realtà consiste nel valore attribuito ad un patrimonio che, da un lato, viene percepito come depositario di un significato rilevante per le generazioni passate e future e che, d'altro, è riconosciuto come caratterizzato da un forte rischio di dispersione, difficile da arginare perché non sottoposto a forme precise di tutela legislativa.

3. *L'associazionismo internazionale e il ruolo della SIPSE*

Abbiamo messo in evidenza come il patrimonio storico-educativo si pone al centro del processo di rinnovamento che ha interessato la ricerca storico-educativa negli ultimi anni e come esso sia anche fonte di ispirazione per numerose iniziative museali, che si propongono di strappare dall'oblio questo patrimonio, spesso oggetto di azioni di scarto indiscriminate sia a livello privato (pensiamo al trattamento che viene riservato ai ricordi di scuola dei singoli, buttati, venduti o semplicemente dimenticati), che pubblico (basti ricordare, a questo riguardo, gli enormi problemi di gestione beni materiali e documentali che si trovano ad affrontare le scuole o a quelli che pongono gli istituti educativi in dismissione). Ma c'è un altro soggetto che va menzionato in questa mobilitazione a favore del patrimonio storico-educativo, stiamo parlando delle associazioni scientifiche.

Agli esordi degli anni 2000, infatti, si sono sviluppate alcune realtà associative focalizzate sul patrimonio storico-educativo, che uniscono alla *mission* scientifica quella di carattere divulgativo tesa a sviluppare una nuova sensibili-

²³ Sulle diverse tipologie di interesse storico-educativo si rimanda a J. Meda, *The «Sites of School Memory» in Italy between memory and oblivion: a first approach*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 25-47.



Fig. 1. Foto dei soci fondatori della SIPSE nel giorno della costituzione della Società

tà nei riguardi questa particolare tipologia di patrimonio che stenta ad essere percepita come depositaria di un valore culturale a livello collettivo. Facciamo riferimento a realtà come la Rede de Investigador em História e Museologia da Infância e da Educação (RIHMIE), nata in Portogallo nel 2001, la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (SEPHE), istituita in Spagna nel 2004, la Red Iberoamericana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo (RIDPHE), fondata nel 2008 per iniziativa di una cordata di storici dell'educazione sudamericani e la rete Amis du Musée national de l'Éducation, des musées de l'école et du patrimoine éducatif (AMNEPE), venuta alla luce nel 2017 a seguito del rinnovamento della vecchia Association des Amis du Musée National de l'Éducation²⁴.

Sulla scorta di questo particolare clima associativo internazionale, tenendo come punto riferimento in particolare l'esempio dell'omologa società spagnola, è stata istituita la Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), che si è costituita ufficialmente il 13 settembre 2017 in occasione della III International Conference on School Material Culture, tenuta presso l'Università degli Studi di Macerata il 13 settembre 2017²⁵. A

²⁴ Cfr. Brunelli, Vitale, *Un patrimonio in cerca di tutela*, cit., *passim*.

²⁵ Cfr. L. Pomante, M. Brunelli, *Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura*

dare origine alla SIPSE, hanno contribuito in particolare i gruppi di ricerca operanti all'interno di alcune sedi universitarie italiane (Roma Tre, Firenze, Macerata, Molise, Bari, Foggia, Bologna, Basilicata, Calabria, Padova, Bolzano e Cattolica di Milano), mossi dalla convinzione della stringente necessità di individuare un organismo in grado di offrire un tavolo di confronto sui temi del patrimonio storico-educativo, in grado di operare in seno alla comunità accademica nazionale, intrecciando un dialogo serrato con il territorio e con altre associazioni scientifiche estere similari²⁶.

Queste finalità risultano ben enucleate nel testo statutario approvato nel 2018, laddove sono indicati gli obiettivi chiave della SIPSE (art. 3):

- a) protezione, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico educativo, allocato presso musei dell'educazione, centri di documentazione e ricerca sul patrimonio storico-educativo, scuole storiche e più in generale negli istituti scolastici di ogni ordine e grado;
- b) promozione di poli periferici di censimento, raccolta e catalogazione di tale patrimonio;
- c) tutela del patrimonio storico-educativo nazionale (sia esso di natura biblioteconomica, archivistica, architettonica o museale), promuovendo iniziative atte a evitarne la dispersione e il deterioramento – anche attraverso l'opportuna segnalazione alle competenti autorità;
- d) elaborazione di specifici protocolli di conservazione del patrimonio culturale delle scuole, definendone criteri catalografici e predisponendo linee guida e strumenti di correddo da distribuire negli istituti scolastici di ogni ordine e grado;
- e) sviluppo dell'interesse del mondo scolastico e più in generale della società civile nei confronti dei beni culturali della scuola, evidenziandone le funzioni didattiche e divulgative;
- f) promozione di intese fra le diverse istituzioni aderenti al fine di facilitare scambi di informazioni, pratiche ed esperienze, nonché l'elaborazione di programmi comuni e regolamenti condivisi;
- g) creazione di collegamenti con similari associazioni estere²⁷.

Come si evince dalla lettura dello statuto la SIPSE ha operato sin dalle origini avendo chiari due versanti di intervento: quello relativo all'animazione del dibattito scientifico e culturale inerente al patrimonio storico-educativo e quello attinente al fronte dell'azione concreta di censimento, tutela e riconoscimento dei beni culturali della scuola e dell'educazione.

materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico-educativa, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 643-652.

²⁶ Per una ricostruzione delle attività e della storia della SIPSE si vedano: A. Ascenzi, E. Patrizi, F. Targhetta, *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio. L'esperienza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo* (2017-2022), in Ortíz López, González de la Torre, Saiz Gómez, Naya Garmendia, Dávila Balsera (edd.), *Nuevas miradas sobre el PHE: audiencias, narrativas y objetos educativos*, cit., pp. 757-772; A. Ascenzi, E. Patrizi, *La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, «Studi sulla Formazione», vol. 26, n. 2, 2023, pp. 81-88.

²⁷ Lo statuto della SIPSE è liberamente consultabile dal sito web della Società: <<http://www.sipse.eu/documenti>> (ultimo accesso: 15.07.2025).

Rispetto al primo fronte di azione, va ricordato che la SIPSE si è dotata sin da subito della colonna *Thesaurus Scholae. Fonti e studi sul patrimonio storico-educativo*, che può vantare al suo interno, nonostante la giovane età della Società, un ricco elenco di pubblicazioni specialistiche, tutte sottoposte a referaggio anonimo con il sistema doppio cieco. La collana nel pieno rispetto della duplice anima della SIPSE è articolata in due sezioni: la sezione *Studi*, che ospita gli atti dei convegni e dei seminari promossi da SIPSE, nonché i volumi monografici e collettanei focalizzati sulle tematiche del patrimonio storico-educativo; e la sezione *Fonti*, che si presenta con un formato più grande, ed accoglie “strumenti” che possono agevolare l’approccio metodologico al patrimonio storico-educativo, si fa riferimento – ad esempio – ai cataloghi e agli inventari di raccolte librerie, documentarie, di suppellettili, arredi, sussidi didattici e collezioni di vario genere conservate presso istituti scolastici, archivi, musei e centri di ricerca²⁸.

La struttura duplice della collana rispecchia altresì la natura dei convegni promossi con cadenza biennale dalla SIPSE, i quali hanno sempre contemplato la presenza di relazioni dedicate alla riflessione teorica sul patrimonio storico-educativo accanto a contributi incentrati su concrete esperienze di valorizzazione dei beni culturali della scuola e dell’educazione, promosse a livello universitario, scolastico e non solo. Uno dei pregi della SIPSE, infatti, consiste nella sua apertura al mondo extra-accademico, tanto da contare sin dall’inizio tra le sue file soci istituzionali e individuali provenienti dalla scuola, certamente, ma anche dall’associazionismo e dal mondo delle libere professioni, in particolare legate al settore cultura (archivisti, bibliotecari, operatori museali etc.).

Questa ricchezza che caratterizza la base associativa della SIPSE ha trovato un positivo riscontro nelle iniziative da essa promosse o sostenute. Basti ricordare che uno dei primi eventi a cui ha partecipato la SIPSE è stato il seminario di studi dal tema *Esperienze e riflessioni sul patrimonio storico-educativo delle scuole come fonte per l’insegnamento della storia*, svolto a Napoli il 6 aprile 2018. L’iniziativa nasceva dalla volontà di mettere in evidenza lo straordinario potenziale didattico del patrimonio storico-educativo attraverso la presentazione delle esperienze messe in atto all’interno di una realtà unica nel suo genere come quella del circuito delle scuole afferenti all’Associazione delle Scuole Storiche napoletane. Una rete di circa trenta scuole statali di vari ordini e gradi, istituita nel 2011 allo scopo di preservare e valorizzare il prezioso patrimonio custodito al loro interno attraverso esperienze educative rivolte alle scolaresche e alla cittadinanza²⁹.

²⁸ Si rimanda al testo di presentazione della collana, che è disponibile nel sito della SIPSE, insieme all’elenco di tutti i volumi pubblicati nella collana: <<http://www.sipse.eu/collana-thesaurus-scholae/>> (ultimo accesso: 16.07.2025).

²⁹ Oltre al contributo di Lucia Paciaroni (*Il patrimonio storico-educativo tra ricerca e di-*



Fig. 2. Copertina degli Atti del primo congresso della SIPSE (2020)

L'attenzione per i risvolti didattici e teorici del patrimonio storico-educativo rappresenta una delle cifre dell'attività convegnistica della SIPSE, che è stata

dattica della storia. A proposito di un importante seminario di studi, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 639-646), che propone un resoconto del seminario napoletano, si rimanda al saggio di Juri Meda che permette di collocare l'esperienza dell'Associazione delle Scuole Storiche napoletane all'interno del panorama internazionale: J. Meda, *Escuelas históricas. ¿Categoría patrimonial, excelencia educativa o estratagema comercial?*, in M. del 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. Oficina de Derechos Humanos y Memoria, 2019, pp. 59-72



Fig. 3. Copertina degli atti del secondo congresso societario della SIPSE (2021)

inaugurata con il simposio celebrato a Palma de Mallorca nel novembre del 2018, che aveva per titolo *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*.

In questo caso il tema della pratica educativa veniva adottato come chiave interpretativa per rileggere il patrimonio storico-educativo attraverso interventi volti a valorizzarlo, da un lato, come giacimento documentario “inesauribile” in grado di offrire un approccio sempre nuovo alla ricerca storico-educativa e, dall’altro, come terreno di azione didattica altrettanto stimolante, in quanto tramite per un contatto più diretto e partecipativo con il passato educativo³⁰.

³⁰ Cfr. A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020. I contributi confluiti nel testo italiano erano stati anticipati negli

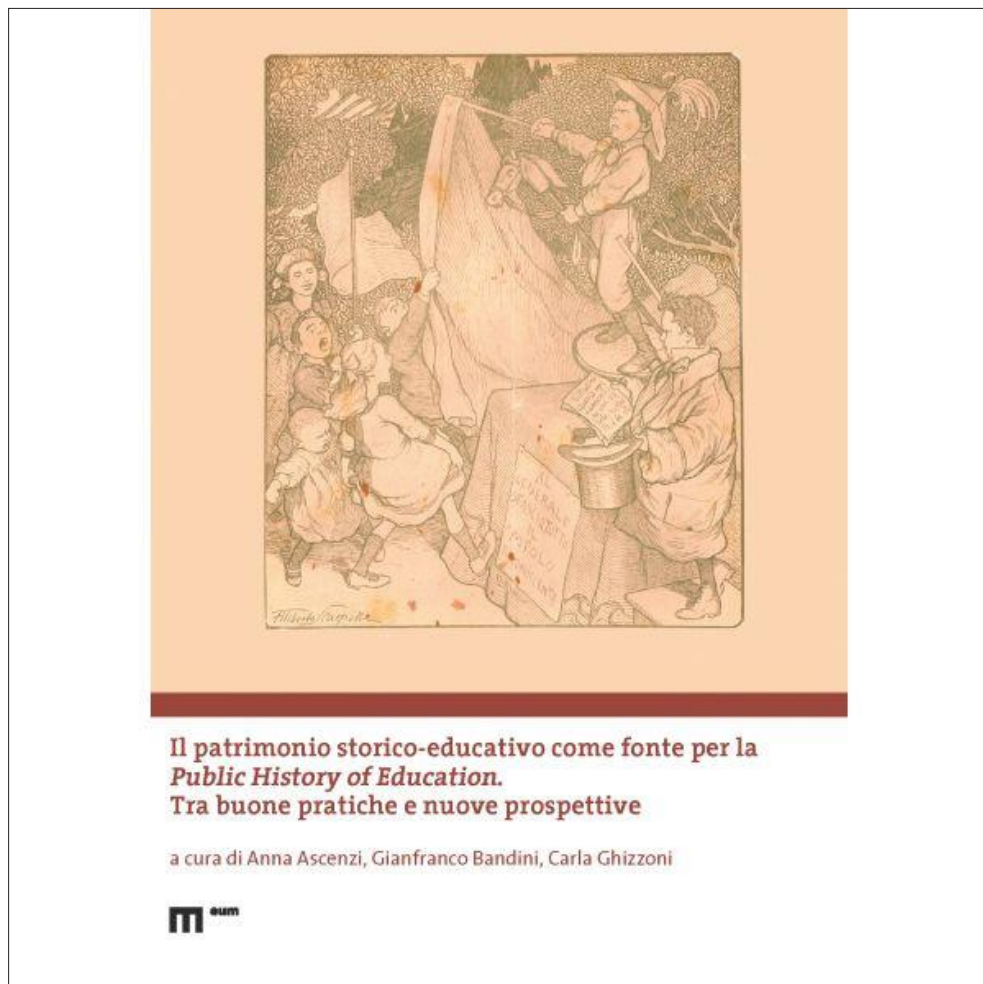


Fig. 4. Copertina degli atti del terzo congresso della SIPSE (2023)

Lungo questa direttrice si è sviluppato anche il secondo congresso societario, incentrato sul tema *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*.

Il convegno era ospitato virtualmente dall'Università degli Studi di Padova e veniva celebrato a distanza nell'ottobre del 2021, a causa delle pendenze ancora attive della pandemia. Nonostante tutte le incognite di un evento condotto a distanza il simposio era riuscito ad ottenere un ottimo numero di

atti del congresso della SEPHE: S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018.

presenze anche internazionali e ad innestare un confronto interno molto serrato e vivido, segno tangibile dell'interesse suscitato dal tema non solo a livello accademico, ma anche presso le diverse realtà associative e scolastiche che vi avevano preso parte³¹.

Il successo di questa iniziativa rappresentava l'anticamera per un ulteriore passo in avanti che la SIPSE era pronta a fare e che fu sancito dal terzo convegno societario, questa volta ospitato presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano il 13-14 dicembre 2023. In questa occasione la SIPSE sceglieva di allargare ulteriormente i termini della riflessione teorica ed operativa aprendo il discorso del patrimonio storico-educativo all'approccio della *Public History of Education*. La sfida, che con il senno del poi possiamo dire ampiamente vinta, non solo grazie al positivo riscontro ricevuto dalla *call for papers* in ambito nazionale, europeo ed extra-europeo, ma anche e soprattutto grazie alla ricchezza dei contributi presentati in quella sede³², consisteva nel mostrare la trasversalità del linguaggio dei beni culturali della scuola e dell'educazione, che proprio in ragione del loro legame con l'esperienza educativa, possono parlare a vari pubblici, prestandosi a livelli di interazione molteplici.

La direzione tracciata dall'ultimo convegno societario si sposa pienamente con l'altro versante di azione della SIPSE, che abbiamo detto essere di tipo "operativo", in quanto muovendo dalla necessità di diffondere la consapevolezza dell'importanza del patrimonio storico-educativo, come tipologia di patrimonio culturale a tutti gli effetti, si propone di individuare delle misure concrete per favorirne la tutela e la "riconoscibilità" all'interno della società civile. In questa direzione la SIPSE ha mosso i primi passi per realizzare un progetto di censimento del patrimonio storico-educativo presente sul territorio nazionale. Non nascondiamo il fatto che si tratta di un obiettivo estremamente sfidante, che presenta tante criticità, sia per l'estensione geografica del progetto, che per la mancanza, nella stragrande maggioranza dei casi, di strumenti di supporto, come inventari e cataloghi, presso gli enti deputati alla conservazione di tale patrimonio³³. Tuttavia la SIPSE ha messo in campo un piano d'azione ben ponderato, che passa per l'attivazione di quattro commissioni di lavoro, istituite nel 2019³⁴, costituite ognuna da cinque soci ed incentrate su specifici aspetti del patrimonio storico-educativo: *le biblioteche scolastiche e*

³¹ Cfr. A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021.

³² Cfr. A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024.

³³ Si vedano a questo riguardo le lucide osservazioni di Fabio Targhetta in Ascenzi, Patrizi, Targhetta, *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio*, cit., p. 761.

³⁴ Si rimanda al programma di mandato ratificato dal Consiglio direttivo della SIPSE il 15 giugno 2018 e consultabile nel registro dei verbali della Società: <<http://www.sipse.eu/wp>>

il patrimonio librario delle scuole, gli archivi scolastici, i musei della scuola e le collezioni scientifiche delle scuole, la catalogazione dei beni culturali della scuola.

Un primo bilancio del lavoro svolto in questi anni è stato presentato in altra sede³⁵, tuttavia ci preme ricordare che tutte le commissioni hanno provveduto a stilare una ricognizione bibliografica inerente al proprio campo tematico e che le prime tre commissioni hanno elaborato un documento di presentazione del progetto di censimento di loro competenza da inviare agli uffici scolastici regionali e hanno definito una scheda di campionamento, che è stata testata su base locale. All'interno di questa cornice la *Commissione di lavoro sulla catalogazione dei beni culturali della scuola* si è ritagliata un ruolo peculiare, in quanto ha lavorato alla definizione di una specifica scheda catalogografica dedicata al patrimonio storico-scolastico da sottoporre all'attenzione dell'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentale (ICCD), muovendo dal presupposto che siamo davanti ad una specifica categoria di patrimonio culturale che necessita di una presa in carico da parte delle istituzioni. Questo passaggio è fondamentale non solo ai fini della conservazione dei beni culturali della scuola, ma anche per rafforzare a livello collettivo l'idea per cui essi sono parte di un'«eredità culturale» ad altro «tasso identitario»³⁶, che non può più essere ignorata od oggetto di sporadiche iniziative di salvataggio, promosse da pochi volenterosi, ma necessita viceversa di un piano di intervento sistematico e condiviso tra più attori.

content/uploads/2024/11/Verbali-Consiglio-Direttivo-al-25-luglio-2024.pdf> (ultimo accesso: 18.07.2025).

³⁵ Si fa riferimento ai contributi prodotti dai membri delle commissioni di lavoro della SIPSE pubblicati negli atti delle X Jornadas della SEPHE, tenutasi a Santander nel 2023 (Ortiz, González, Saiz, Naya, Dávila (edd.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos*, cit.): M. D'Ascenzo, M. D'Alessio, C. Ghizzoni, L. Paciaroni, B. Serpe, *I lavori della Commissione tematica sugli archivi scolastici della SIPSE* (pp. 768-787), F. Borruso, M. Brunelli, F.D. Pizzigoni, V. Viola, *La catalogazione del bene culturale della scuola* (689-708), A. Barausse, C. Callegari, L. Cantatore, M.C. Morandini, F. Targhetta, *Musei scolastici e collezioni scientifiche delle scuole: censire, conservare e valorizzare il patrimonio storico scolastico* (pp. 733-752), S. Barsotti, B. De Serio, C. Lepri, I. Mattioni, G. Merlo, *Le biblioteche scolastiche in Italia: un'ipotesi di ricerca sul patrimonio storico-educativo* (pp. 709-732).

³⁶ L'espressione è tratta dal testo della *Convenzione del Consiglio d'Europa sul valore del patrimonio culturale per la società*, firmata a Faro nel 2005 e ratificata dall'Italia nel 2005. Per il testo legislativo si rimanda alla «Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana», serie generale, vol. 161, 263, 23 ottobre 2020. Per un commento del testo in correlazione al tema del riconoscimento giuridico dei beni culturali della scuola si vedano le riflessioni di Carmen Vitale, in Brunelli, Vitale, *Un patrimonio in cerca di tutela*, cit., pp. 47-54.

4. *Alcune considerazioni conclusive*

Il presente contributo ha preso le mosse da una breve ricostruzione dello stato dell'arte degli studi sul patrimonio storico-educativo, soffermandosi sul tema delle origini, per poi passare ad affrontare la delicata questione della definizione di questa specifica categorie di patrimonio culturale. In seconda battuta è stato messo in evidenza il fermato registrato a livello nazionale sul fronte dei musei di interesse storico-educativo deputati alla conservazione dei beni culturali della scuola e dell'educazione e il parallelo attivismo dell'associazionismo internazionale incentrato sul patrimonio storico-educativo.

All'interno di questa cornice è stata collocata la nascita della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), che nonostante la sua giovane età, ha mostrato sin dall'origine un programma d'azione chiaro, orientato a stimolare il dibattito nella comunità accademica nazionale attorno ai temi del patrimonio storico-educativo, senza dimenticare il confronto costante con la ricerca d'oltralpe e con la società civile. Il lavoro della SIPSE è ben lungi dall'essere concluso, la attendono sfide impegnative da superare, a partire da quella del censimento del patrimonio storico-educativo su base nazionale, passando per quella non meno complessa del riconoscimento di un protocollo di catalogazione per i beni culturali della scuola. Tuttavia, possiamo dire che la strada imboccata è certamente quella giusta, in quanto muove dalla volontà di instaurare un dialogo solido e produttivo tra la componente accademica della Società, deputata a fornire le chiavi interpretative teoriche per "trattare" il patrimonio storico-educativo con competenza e quella "extra-accademica", che viene dal mondo della scuola e delle professioni ed è fondamentale per offrire uno sguardo plurale sulle molteplici valenze formative del patrimonio storico-educativo, attraverso le quali si auspica si possa diffondere una consapevolezza nuova che innesci nei singoli un atteggiamento di rispetto e di tutela nei confronti di questo patrimonio, indipendentemente dagli strumenti di salvaguardia che prima o poi saranno adottati nella sfera pubblica.

A questo traguardo collettivo mira più di ogni altra cosa la SIPSE, nella convinzione che il patrimonio culturale nelle sue molteplici declinazioni, ivi compresa quella storico-educativa nella sua dimensione tangibile e intangibile – come evidenziava nel 2020 il Segretario Generale del Consiglio d'Europa Marija Pejčinović Burić a proposito della convenzione di Faro – non è importante in quanto tale, ma in virtù dei valori che rappresenta e «del modo in cui questi possono essere compresi e trasmessi ad altre persone», perché da essi deriva il nostro passato, ma anche il nostro presente e il nostro futuro³⁷.

³⁷ *La Convenzione di Faro: la via da seguire per il patrimonio culturale*, Comune di Fontecchio, 2020, p. 5 <<https://www.coe.int/it/web/venice/faro-convention>> (ultimo accesso: 18.07.2025).

Il contributo degli storici dell'educazione alla storia dell'università: temi e indirizzi di ricerca

Simona Salustri
Department of Education
and Humanities
University of Modena and Reggio
Emilia (Italy)
simona.salustri@unimore.it

Historians of education for University history: themes and research directions

ABSTRACT: In recent decades university – conceived as a site of training, knowledge production, and career formation – and its history have become an integral chapter of the history of education. This reframing has been shaped by historians of education who, thanks to the work of research centres, conferences and several journals, have woven together micro and macro-level analyses, thematic foci, and geographical scales. The result is a coherent picture in which the university, a central educational institution of modernity, becomes a privileged field of inquiry for rethinking the methods, sources, and aims of the history of education.

EET/TEE KEYWORDS: Higher Education; History of the University; Historiography; Italy; XIX-XX Century.

1. La storia dell'educazione e la storia dell'università

Il panorama internazionale degli studi storico-educativi e di quelli di storia dell'università si è andato riformulando lungo un arco pluridecennale, dando vita ad una nuova stagione storiografica.

La storia dell'università si è indirizzata verso il riconoscimento critico del passato delle istituzioni d'istruzione superiore, abbandonando una fase prevalentemente celebrativa degli atenei per aprirsi ad una sensibilità analitica e problematica che ha messo in discussione le narrazioni costruite dalle stesse istituzioni accademiche. Nella valutazione della propria storia gli atenei hanno

iniziato a rielaborare in forma complessa il loro ruolo all'interno dei contesti politici, sociali ed educativi¹. In questa svolta, l'oggetto "università" è andato via via perdendo i tratti di "monumento" per divenire un laboratorio in cui si incrociano pratiche, saperi, economie morali e materiali della conoscenza. Si è così affermata l'idea che le università non siano affatto spazi separati dal mondo, bensì istituzioni impegnate in processi che sedimentano infrastrutture, gerarchie e orientamenti intellettuali e che pertanto richiedono una storia che sia insieme sociale, politica e intellettuale, fortemente radicata nella materialità delle idee².

A questa trasformazione della storia dell'università ha risposto, sul versante della storia dell'educazione, un'analogia ridefinizione di confini e finalità; gli studi storico-educativi, non più trattati come una mera appendice specialistica di discipline onnicomprensive, si sono affermati come un ambito di ricerca autonomo. Come ha notato Gary McCulloch, la disciplina si configura oggi come "campo di battaglia", in quanto chiamata a dialogare criticamente con storia, educazione e scienze sociali, coltivando un'agenda comparativa e transnazionale che supera il perimetro delle politiche scolastiche locali e interroga i circuiti globali di idee, modelli e misure³.

Proprio lo spostamento verso la comparazione, da un lato, e verso nuovi modelli di indagine (ad esempio la cultura materiale dell'educazione o le infrastrutture del sapere), dall'altro, ha reso meno netta la linea di demarcazione tra storia dell'educazione e storia delle università, giacché gli atenei risultano luoghi tanto di produzione quanto di diffusione di forme educative e di strutture cognitive che oltrepassano i confini nazionali. Non si tratta tuttavia di una semplice giustapposizione di visioni.

Come avvertiva già Sheldon Rothblatt nel suo bilancio di fine Novecento, la storiografia universitaria più feconda è quella che tiene insieme le molte facce dell'istituzione – organizzazione, spazi, politiche, culture disciplinari – e riconosce il nesso fra progettazione, architetture didattiche e pratiche di insegnamento e ricerca, evitando il corto circuito tra storia delle idee e storia delle

¹ Si vedano le considerazioni di Tom Woodin e Susannah Wright sul caso inglese e irlandese: *The history of education in Britain and Ireland: changing perspectives and continuing themes*, «History of Education», n. 2-3, 2023, pp. 421-441.

² Cfr. T. Pietsch, *New University History, Institutional Reckoning and the Materiality of Ideas*, «History Australia», n. 1 2025, pp. 28-30.

³ G. McCulloch, *New Directions in the History of Education*, «Journal of International and Comparative Education», n. 1, 2016, pp. 47-56. Per le recenti linee di indirizzo negli studi storico-educativi a livello internazionale: J.L. Rury, E.H. Tamura (edd.). *The Oxford Handbook of the History of Education*, New York, Oxford University Press, 2019. Testo di riferimento nel dibattito rimane: *Bilancio e prospettive della storia dell'educazione in Europa, Colloquio internazionale, Brescia, 7-9 ottobre 2004*, «Annali di storia dell'educazione», vol. 12, 2005, pp. 15-361.

forme⁴. Proprio l'attenzione alla co-produzione di spazi e saperi ha favorito un dialogo strutturale con la storia dell'educazione, che a sua volta ha riformulato la propria impostazione teorico-metodologica. La discussione, anche in chiave autocritica, avviata dal testo di Marc Depaepe sul significato dei “comandamenti” disciplinari per la storia dell'educazione ha mostrato l'esigenza di una consapevolezza teorica – e non solo empirica – capace di demistificare grandi narrazioni nazionali e scolastiche e di assumere la distanza storica quale condizione di lettura critica del presente educativo⁵. Si sono dunque esplicitate le premesse teoriche del discorso storico-educativo che è interpretativo, stratificato e a volte conflittuale; ad esso appartiene un ruolo nella ricerca storica sulle università che contribuisce alla messa in discussione delle ritualità della legittimazione accademica.

In questa ottica, la storia dell'università cessa di essere un sottogenere autonomo e diventa capitolo interno della storia dell'educazione ogniquale si considerino l'università nella sua funzione educativa (formazione professionale, istruzione scientifica, educazione liberale) e le pratiche di insegnamento nel loro intreccio con la ricerca, evitando la riduzione – frequente nelle scritture giubilari – dell'ateneo a puro motore di scienza a-storica. L'insistenza su docenza, curricula, culture studentesche e professionalizzazione dei saperi mostra, inoltre, quanto le storie universitarie debbano essere lette nel quadro più ampio della scolarità e delle carriere educative⁶.

La convergenza tra queste due tradizioni – storia dell'educazione e storia dell'università – ha generato, dunque, un duplice sviluppo: da un lato, ha spinto la storia dell'educazione a misurarsi con gli snodi del governo della conoscenza (dal locale al nazionale e viceversa) e con l'ecologia materiale delle idee (spazi, oggetti, tecnologie); dall'altro, ha condotto la storia dell'università a fare propri i repertori della microstoria e della storia culturale, esplorando pratiche d'aula, culture studentesche, dispositivi performativi dell'apprendere⁷. Questa ridefinizione si è innestata in una stagione di nuova storia delle università, nella quale i filoni di ricerca transnazionali – insieme alle riflessioni sulla responsabilità storica degli atenei – hanno aperto piste per rileggere mobilità accademiche, reti di scambio, circolazione di idee e testi, riconsiderando il significato stesso di conoscenza⁸.

⁴ S. Rothblatt, *The Writing of University History at the End of Another Century*, «Oxford Review of Education», n. 2, 1997, pp. 151-167.

⁵ Si vedano M. Depaepe, *The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research*, «Zeitschrift für Pädagogische Historiographie», n. 1, 2010, pp. 31-34 e R. Rogers, *Do We Need Commandments?* (Response to Marc Depaepe's *The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research*), «Zeitschrift für Pädagogische Historiographie», n. 1, 2010, pp. 35-38.

⁶ Cfr. P. Dhondt, *La storia dell'università come parte della storia dell'educazione*, «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 1, 2021, p. 8.

⁷ McCulloch, *New Directions in the History of Education*, cit., pp. 52-55.

⁸ Pietsch, *New University History*, cit., pp. 27-29.

A livello metodologico, questa evoluzione ha implicato la costruzione di necessarie alleanze tra i tre principali domini disciplinari: la storia, l'educazione e le scienze sociali. Come già affermava Jacques Verger nell'introduzione a *Histoire des universités en France*, l'università è un soggetto complesso che può essere definito tanto attraverso il suo pubblico, il suo mercato, il suo radicamento sociale, quanto attraverso le sue funzioni propriamente intellettuali⁹.

Non va dimenticato che un ruolo da protagoniste lo giocano le fonti necessarie per scrivere la storia universitaria. In questo senso assume spessore il ruolo della International Commission for the History of Universities/Commission Internationale pour l'Histoire des Universités (ICHU/CIHU) che opera come snodo internazionale, promuovendo da un lato standard e strumenti per l'uso e la condivisione di dati storici – anagrafi studentesche, cataloghi dei corsi, carriere accademiche – indispensabili per comparazioni rigorose; dall'altro una mediazione istituzionale, mantenendo il dialogo con archivi universitari, biblioteche e musei per rendere accessibili patrimoni documentari dispersi o vincolati¹⁰.

Spostando lo sguardo all'Italia, il punto di contatto tra le due tradizioni ha trovato una sponda istituzionale nella recente riorganizzazione dei gruppi scientifici disciplinari e nelle conseguenti declaratorie di settore. All'interno di tale processo, gli oggetti della storia dell'educazione sono stati precisati e ampliati, includendo – oltre ai classici ambiti scuola/pedagogia – la riflessione sul patrimonio storico-educativo e, significativamente, la storia dell'università quale snodo di ricerca riconosciuto e praticato. Già in precedenza la mappa del settore mostrava una pluralità di ambiti (storia dell'educazione, storia della pedagogia, storia della scuola, letteratura per l'infanzia, educazione comparata)¹¹ e le declaratorie più recenti vi hanno esplicitamente ricompreso oggetti ulteriori¹², inclusa la storia dell'università in coerenza con il quadro

⁹ Si vedano le parole dell'introduzione di J. Verger (ed.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986.

¹⁰ Fondata nel 1960 per iniziativa dello storico ginevrino Sven Stelling-Michaud, pochi anni dopo la Commissione è entrata nell'orbita del Comitato Internazionale delle Scienze Storiche (CISH/ICHHS) – come commissione interna dal 1964, quindi come commissione affiliata dal 1977 – collocandosi stabilmente nella geografia delle istituzioni che regolano il dialogo storiografico a livello globale. Questo doppio ancoraggio (comunità scientifica e famiglia ICHS) spiega la longevità dell'organizzazione e la sua capacità di attraversare stagioni metodologiche differenti. Cfr. <<https://www.cihu-ichu.com/>> (ultimo accesso: 15.10.2025).

¹¹ Cfr. T. Pironi, *La prospettiva di M/Ped-02*, «Nuova Secondaria», n. 10, 2018, pp. 72-75 e C. Betti, *Dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione. Accenti epistemologici e metodologici nel secondo '900 in Italia*, in E. Madrussan (ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*, Como-Pavia, Ibis, 2019, pp. 359-371. Per una ricostruzione del settore disciplinare anche in ambito accademico: F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana fra passato e presente*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2009, pp. 11-20.

¹² Cfr. D. Caroli, *Il CIRSE e la tradizione degli studi storico-educativi in Italia. Tendenze storiografiche tra presente e futuro*, «Studi sulla Formazione», n. 2, 2023, pp. 17-28.

internazionale che vede l'università come istituzione educativa a pieno titolo e come crocevia di saperi e politiche dell'istruzione superiore. Da questo punto di vista, nella nuova declaratoria del settore M-PED/02 (ora ampliato in PAED-01/B) entra a pieno titolo la storia delle università non solo come segmento di storia dell'istruzione superiore, ma come ambito che interseca patrimoni, memorie e culture educative, offrendo una cornice di legittimazione per ricerche su *governance* accademica, culture studentesche, spazi e oggetti della didattica universitaria, circolazione transnazionale di modelli formativi e processi di professionalizzazione¹³. Si tratta di un allineamento che recepisce il percorso compiuto dalla storiografia internazionale e che, nel contesto italiano, consolida un dialogo già vivo tra storici dell'educazione, storici dell'università e studiosi delle politiche dell'alta formazione.

L'evoluzione dei rapporti tra storia dell'educazione e storia dell'università ha prodotto una prospettiva unitaria in cui l'ateneo non è più un "altrove" rispetto alla scuola, ma un dispositivo educativo fra i più potenti della modernità, un luogo dove si formano professioni, si codificano discipline, si stabiliscono gerarchie del sapere e si sviluppano soggettività; da qui discende la piena legittimità, anche normativa, dell'inclusione della storia delle università nel perimetro del settore disciplinare, nella consapevolezza che solo una storia capace di coniugare idee e materiali, spazi e testi, reti e istituzioni può rendere conto dell'intreccio, insieme fragile e robusto, che lega le università ai processi educativi e alla società nel suo complesso.

2. *Storici dell'educazione e pedagogisti per la storia delle università in Italia*

Gli storici dell'educazione e i pedagogisti hanno contribuito in maniera significativa all'evoluzione degli studi sulla storia dell'università italiana in età contemporanea; il loro apporto ha permesso di ampliare la ricerca su nuovi filoni di indagine aprendo, in modo particolare nell'ultimo trentennio, la storia delle università ad un multidisciplinarismo inedito. Se si guarda infatti all'ampia mole di approfondimenti sull'università in età medievale e moderna, per i quali si può parlare da tempo di una consolidata tradizione, oltre ai lavori degli storici dei singoli periodi, larga importanza hanno avuto i contributi degli specialisti di storia del diritto, cruciali per indagare le origini delle istituzioni universitarie¹⁴.

¹³ Decreto Ministeriale n. 639, 2 maggio 2024, *Determinazione dei gruppi scientifico-disciplinari e delle relative declaratorie, nonché la razionalizzazione e l'aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari e la riconduzione di questi ultimi ai gruppi scientifico-disciplinari*.

¹⁴ Per una rassegna sull'evoluzione degli studi sulla storia dell'università in Italia in età con-

Nel 1984 il Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE)¹⁵ ha organizzato un importante convegno dal titolo *Cento anni di università* i cui atti sono stati curati da Francesco De Vivo e Giovanni Genovesi. Il libro, a cui hanno partecipato numerosi storici dell'educazione, ha proposto un bilancio di lungo periodo (dal 1861 agli anni Ottanta del Novecento) sull'istruzione superiore italiana, assumendo l'università come osservatorio privilegiato dei rapporti tra Stato, società e saperi¹⁶. L'indagine, che aveva il pregio dell'apporto interdisciplinare su scala internazionale, si è aperta a temi sociali, politici e culturali oltre che istituzionali. Le questioni portanti – tra le quali si evidenziano i quadri normativi, la struttura e il governo degli atenei, i pubblici universitari, l'accesso femminile, i momenti di crisi/riorganizzazione tra età liberale, fascismo e Repubblica – ha messo in luce nel contesto storiografico italiano il nesso imprescindibile tra la storia della scuola e le istituzioni di alta formazione, aprendo innanzitutto la strada ad una ridefinizione epistemologica della storia dell'educazione¹⁷. Negli stessi anni le pedagogiste Tina Tomasi e Giuliana Bellatalla hanno dato alle stampe il volume *L'Università italiana nell'età liberale (1861-1923)*¹⁸, proponendo una ricostruzione di ampia durata dell'università italiana, dall'Unità alla vigilia della riforma Gentile. In un contesto di studi allora frammentato in contributi specialistici e atti congressuali, la scelta di un racconto continuo e coerente ha rappresentato una lente inedita, tanto più che il volume è stato seguito di lì a poco dal testo di Simona Polenghi *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*¹⁹. Monografia cardine sulle politiche universitarie post-unitarie, il lavoro di Polenghi, grazie all'utilizzo di fonti fino ad allora inesplorate nella

temporanea letta da studiosi italiani cfr. F. Casadei, *Recenti studi sull'università italiana dopo l'Unità*, «Itala contemporanea», n. 192, 1993, pp. 503-510; M. Moretti, *La storia dell'università italiana in età contemporanea. Ricerche e prospettive*, in L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del Convegno Padova, 27-29 ottobre 1994*, Trieste, Lint, 1996, pp. 335-381; G.P. Brizzi, *La storia delle università in Italia: l'organizzazione della ricerca nel XX secolo*, *ibid.*, pp. 273-292; G. Fois, *La ricerca storica sull'università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, «Annali di Storia delle università italiane», n. 3, 1999, pp. 241-257 e il più aggiornato L. Pomante, *Between History and Historiography. Research on Contemporary Italian University*, Macerata, eum, 2014, pp. 97-147.

¹⁵ Il CIRSE è stato fondato nel 1980 con «lo scopo di promuovere, valorizzare e potenziare la ricerca storico-educativa, favorendo, tra l'altro, i rapporti tra gli studiosi sia nazionali che internazionali»: <www.cirse.it> (ultimo accesso 15.10.2025).

¹⁶ CIRSE – Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative, *Cento anni di università. L'istruzione superiore in Italia dall'Unità ai nostri giorni. Atti del III Convegno nazionale (Padova, 9-10 novembre 1984)*, F. De Vivo, G. Genovesi (edd.), Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1986.

¹⁷ Si vedano le riflessioni di C. Covato, *L'Università come oggetto storiografico*, *ibid.*, pp. 117-122.

¹⁸ T. Tomasi, G. Bellatalla, *L'Università italiana nell'età liberale (1861-1923)*, Napoli, Li guori editore, 1988.

¹⁹ Cfr. S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993. L'autrice è tornata sul tema con un approfondimento specifico

loro complessità, ha saputo tenere insieme la storia normativa e istituzionale, facendo emergere su scala europea le specificità dell'esperienza italiana.

Ad un altro importante storico dell'educazione si deve negli stessi anni un'inedita ricostruzione sull'evoluzione della figura del professore universitario che è andata a sottolineare il collegamento imprescindibile fra discipline, poteri accademici e forma Stato. Antonio Santoni Rugiu pubblicava nel 1991 *Chiarissimi e magnifici. Il professore nell'università italiana (dal 1700 al 2000)*, opera nella quale osservava il corpo docente come istituzione e come ceto professionale, intrecciando la storia normativa (statuti, leggi, regolamenti), la sociologia delle professioni (reclutamento, carriere, status) e la cultura simbolica dell'accademia (i titoli di «chiarissimo» e «magnifico» nella loro accezione di capitale simbolico). Ne emergeva la figura di un professionista che progressivamente era divenuto attore chiave del Paese, mediatore fra sapere, potere politico e società, il cui ruolo era definito storicamente attraverso procedure di selezione, forme di autonomia e rituali di legittimazione²⁰.

Queste ricerche si inseriscono a pieno titolo nel *turning point* per la storia dell'università in Italia collocabile tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento. Anche se in questa sede non è possibile ricostruire integralmente l'evoluzione degli studi sulla storia dell'università contemporanea in Italia, vale la pena fare riferimento ad alcuni passaggi chiave per la storiografia. Nel 1991 nasceva il Centro Unistoria (consorzio creato dagli Atenei Napoli Federico II e Siena e dall'Istituto storico italo-tedesco di Trento), che lanciava un primo programma organico sulla storia dell'università e dell'istruzione superiore, con convegni e collane dedicate (tra cui i volumi su professioni giuridiche, modelli europei e scienza nazionale)²¹. In parallelo, strumenti come il *Repertorio nazionale degli storici dell'Università* (pubblicato nel 1994 e aggiornato nel 1998)²² contribuivano a mappare una comunità scientifica in crescita.

L'acme della riorganizzazione ha coinciso con la nascita nel 1996 del Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane (CISUI), grazie all'intuizione, tra gli altri, del modernista Gian Paolo Brizzi e all'impegno degli Atenei di Bologna, Padova, Torino, Messina e Sassari, e con il lancio degli «Annali di storia delle università italiane» (dal 1997), divenuti la principale

in: Ead., *Autonomia e decentramento nell'università italiana dalla Destra storica al secondo ministero Coppino (1859-78)*, in F. Pruneri (ed.), *Il cerchio e l'ellisse*, Roma, Carocci, 2005.

²⁰ A. Santoni Rugiu, *Chiarissimi e magnifici. Il professore nell'università italiana (dal 1700 al 2000)*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.

²¹ Si vedano i volumi pubblicati per la casa editrice Jovene di Napoli: A. Mazzacane, C. Vano (edd.), *Università e professioni giuridiche in Europa nell'età liberale* (1994); I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano* (1994); R. Varriale, *La Facoltà di Giurisprudenza nella Regia Università di Napoli. Un archivio ritrovato 1881-1923* (2000); I. Porciani (ed.), *Università e scienza nazionale* (2001).

²² Cfr. G.P. Brizzi (ed.), *Repertorio nazionale degli storici dell'Università*, Sassari, Chiarella, 1994 e D. Negrini (ed.), *Repertorio nazionale degli storici dell'università, 1993-1997*, Bologna, Clueb, 1998.

piattaforma nazionale per bibliografie, rassegne e studi originali²³. In questi stessi anni si sono consolidate prospettive comparate ed europee, anche in dialogo con le grandi sintesi quali *A History of the University in Europe*²⁴.

La presenza degli storici dell'educazione impegnati nella storia dell'università è cresciuta di pari passo con l'aumento degli studi, inserendosi a pieno titolo nei maggiori filoni di ricerca che si sono andati via via delineando, con uno spostamento dell'attenzione dalle strutture normative alla trama sociale degli attori, sia docenti che studenti, alle pratiche e agli spazi materiali della vita accademica. Alla maturazione di questo sguardo ha contribuito un uso più sistematico di fonti seriali, archivi di ateneo e repertori prosopografici, oltre ad una ampliata sensibilità comparativa e transnazionale.

Una prima linea di ricerca percorsa dagli storici dell'educazione è rappresentata dalla storia sociale della popolazione studentesca, dove l'università è osservata come luogo di socializzazione politica, di mobilità e di costruzione di carriere. A partire dai tre convegni di Milano nel 1997, Padova nel 1998 e Bologna nel 1999, gli studenti sono divenuti progressivamente un soggetto di studio della storia delle università anche per l'età contemporanea²⁵. Per il periodo compreso fra la Grande guerra e gli anni del regime fascista, chi scrive ha offerto una ricostruzione di riferimento del mondo studentesco bolognese. In *La nuova guardia* si sono volute mettere a fuoco reti associative, ritualità, linguaggi politici e pratiche di disciplinamento, collegando le vicende locali al contesto nazionale segnato dalla fascistizzazione degli Atenei e dal ruolo degli studenti come soggetto attivo del Ventennio fascista²⁶. Il tema delle infrastrutture della vita studentesca è stato poi riletto in chiave comparativa in un saggio sui collegi residenziali come dispositivi di irreggimentazione e controllo, un'analisi indirizzata a valorizzare le fonti regolamentari, gli atti di governo e la stampa studentesca²⁷. Lo stesso crinale tra guerra e dopoguerra

²³ Il CISUI conta oggi ben 26 università consorziate; per l'attività si rimanda a: <<https://centri.unibo.it/cisui/it>> (ultimo accesso: 18.09.2025)

²⁴ H. de Ridder Symoens, W. Rüegg (edd.), *A History of the University in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992-2011.

²⁵ Si vedano: Centro per la storia dell'Università di Padova, *Studenti, Università, città nella storia padovana. Atti del convegno. Padova 6-8 febbraio 1998*, F. Piovan, L. Sitrán Rea (edd.), Trieste, Lint, 2001, volume a cui hanno fatto seguito alcune conferenze tematiche sugli universitari patavini (ora in Centro per la storia dell'Università di Padova, *Gli studenti nella storia dell'Università di Padova. Cinque conferenze*, F. Piovan (ed.), Padova, Università degli Studi, 2002); *Università e studenti nell'Italia dell'Ottocento*, numero monografico di «Storia in Lombardia», n. 3, 2001; G.P. Brizzi, A. Romano (edd.), *Studenti e dottori nelle Università italiane (origini-XX secolo)*, Bologna, Clueb, 2000. Per una disamina sui principali assi di ricerca sulla popolazione studentesca si rimanda all'introduzione di S. Salustri, *La nuova guardia. Gli universitari bolognesi tra le due guerre (1919-1943)*, Bologna, Clueb, 2022 (nuova edizione).

²⁶ S. Salustri, *La nuova guardia. Gli universitari bolognesi tra le due guerre (1919-1943)*, prefazione di E. Signori, Bologna, Clueb, 2009 e Ead., *La nuova guardia* (nuova edizione).

²⁷ Ead., *University residential colleges in the fascist period in Italy. A model of fascistization and control of students in the 1930s*, «Espacio, Tiempo y Educación», n. 1, 2023, pp. 115-129.

è stato indagato attraverso la propaganda accademica del 1915-18 con il fine di mostrare come i docenti mobilitassero repertori civili e simbolici in grado di ridefinire identità e doveri del corpo studentesco di fronte al primo conflitto mondiale²⁸. L'associazionismo studentesco è stato oggetto di ricerca anche del primo, e denso, volume di Luigiaurelio Pomante sulla storia della Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) nel quale l'autore ha ricostruito, con documentazione in gran parte inedita, la parabola dell'organizzazione cattolica dal 1896 alla crisi del 1968, leggendo la FUCI come osservatorio privilegiato delle politiche universitarie e dell'organizzazione dell'istruzione superiore²⁹.

Incentrandosi sul secondo Novecento, Andrea Mariuzzo ha proposto una cornice di lungo periodo sui processi di massificazione, con un'attenzione congiunta a movimenti studenteschi, mutamenti dei curricula e trasformazioni del reclutamento, evidenziando le tensioni tra università di élite e università di massa³⁰. A questa linea ha affiancato ricerche sulla mobilità internazionale degli studenti (dall'Unità alla Repubblica) e sulle pratiche di orientamento nel secondo dopoguerra, mostrando come scelte formative e geografie urbane interagiscano in modo strutturale con discipline e reti professionali³¹. Su un piano più concettuale, Giuseppe Tognon ha riflettuto sulla vita universitaria come spazio etico e pedagogico, interrogando, in chiave storica, missione istituzionale e forme della responsabilità accademica³².

Un secondo asse di ricerca riguarda la materialità dei patrimoni e la cura degli archivi storici di ateneo. Pomante ha mostrato come musei e collezioni universitarie funzionino da "macchine della memoria": non semplici vetrine, ma dispositivi che consentono di ricostruire culture materiali dell'insegnamento e della ricerca³³. In parallelo, la sua attività di edizione di fonti seriali – si pensi alle *Relazioni inaugurali* dell'Università di Macerata – ha creato condi-

²⁸ Si veda: Ead., «La nostra guerra». *I docenti universitari e la propaganda per la mobilitazione durante il primo conflitto mondiale*, in G.P. Brizzi, E. Signori (edd.), *Minerva armata. Le università e la Grande guerra*, Bologna, Clueb, 2017, pp. 97-107.

²⁹ L. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, Macerata, eum, 2015.

³⁰ A. Mariuzzo, *L'Ateneo negli anni dell'università di massa e dei movimenti studenteschi*, in A. Zorzi (ed.), *Firenze e l'Università. Passato, presente e futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2024, pp. 171-186.

³¹ Id., *Stato-nazione e mobilità internazionale degli studenti italiani dall'Unità alla Repubblica: lo stato degli studi*, «Storicamente», n. 7, 2011, pp. 1-9 e Id., *Le iniziative di orientamento preuniversitario dagli anni Sessanta ad oggi*, «Annali di Storia delle Università Italiane», n. 15, 2011, pp. 263-272.

³² Cfr. G. Tognon, *La vita universitaria. Urgenze pedagogiche e assiomi morali*, «Dialoghi», n. 2, 2014, pp. 46-54.

³³ L. Pomante, *Per una storia dell'Università nelle raccolte museali: il Museo per la Storia dell'Università di Pavia e il Museo Europeo degli Studenti di Bologna*, «Revista Linhas», n. 44, 2019, pp. 96-110.

zioni di comparabilità diacronica e inter-ateneo³⁴. Questa attenzione al patrimonio documentale, con l'incrocio di fascicoli personali, annuari, registri e statistiche ministeriali, si inserisce pienamente in una crescente attenzione dedicata alle carriere, ai curricula e agli spazi della vita accademica.

Un ulteriore filone di studio è quello delle "università minori" che rilegge la geografia accademica italiana spostando lo sguardo dalle capitali disciplinari alle sedi periferiche. In una serie di lavori, Pomante ha proposto una definizione relazionale di ateneo minore – dove minore non si riferisce semplicemente ad un parametro dimensionale, ma anche alla posizione nel sistema nazionale – con specifiche funzioni di presidio territoriale, mediazione culturale e formazione delle élite locali. La monografia sul caso maceratese fra Otto e Novecento e, soprattutto, il dossier sul progetto di federazione degli atenei marchigiani elaborato dal rettore Gallerani nel 1919 illustrano la capacità di adattamento e negoziazione di sedi considerate periferiche, la loro propensione allo stringere alleanze e la loro funzione nella diffusione dei saperi³⁵. Questa prospettiva si intreccia con i bilanci storiografici che lo stesso Pomante ha dedicato al tema, nei quali discute la crescente integrazione tra storia dell'educazione e storia dell'università e l'esigenza di comparazioni strutturate a livello europeo³⁶.

Il quadro non potrebbe dirsi completo se non facessimo riferimento ai lavori che hanno messo sotto la lente il tema dell'accesso delle donne all'università, con studi che si collocano alla confluenza tra storia istituzionale, storia sociale e di genere, storia delle professioni. Il pionieristico saggio di Simonetta Ulivieri sull'ingresso femminile nell'università postunitaria resta uno snodo obbligato per i nessi tra norme, culture familiari e aspettative sociali³⁷, un apripista al quale fare riferimento per affrontare l'evoluzione del rapporto tra donne e università³⁸. In quest'ottica non vanno dimenticati i contributi di storici dell'edu-

³⁴ Cfr. Id. (ed.), *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966). Un secolo di storia nelle Relazioni inaugurali*, Macerata, eum, 2012.

³⁵ Si vedano Id., *Per una storia delle università minori. Il caso dello Studium generale maceratese tra Otto e Novecento*, Macerata, eum 2013 e Id., *Un contributo al riordinamento delle università italiane nel primo dopoguerra: il progetto di 'federazione' degli atenei marchigiani del rettore Giovanni Gallerani (1919)*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 1, 2012, pp. 597-635.

³⁶ Cfr. Id., *Between History and Historiography* e Id., *Las investigaciones sobre la historia de las universidades en Italia. Un balance historiográfico del siglo pasado*, «CIAN. Revista de Historia de las Universidades», n. 1, 2017, pp. 163-192.

³⁷ S. Ulivieri, *La donna e gli studi universitari nell'Italia postunitaria*, in De Vivo, Genovesi (edd.), *Cento anni di università*, cit., pp. 219-228.

³⁸ Mi permetto di rinviare a: S. Salustri, *Prime laureate, prime libere docenti. Le donne all'Università*, in E. Musiani, S. Salustri (edd.), *Le donne per l'Italia. Il laboratorio Bolognese*, e-book, Bologna, Bononia University Press, 2012, pp. 143-162; Ead., *La stagione del secondo Risorgimento. Nuovi protagonismi femminili nelle aule universitarie*, in E. Musiani (ed.), *Non solo rivoluzione. Modelli formativi e percorsi politici delle patriote italiane*, Roma, Aracne, 2013, pp. 99-121 e, con un particolare focus sulla sociabilità femminile nell'università fascista, Ead., «Noi non vogliamo donne all'università ma le vogliamo nude distese sul sofà». *La presen-*

cazione che, ricostruendo ad esempio la storia delle scuole superiori femminili, hanno affrontato i passaggi intermedi tra istruzione secondaria e università, mettendo al centro un nodo tematico che meriterebbe ulteriori ricerche³⁹. Sul terreno universitario in senso più stretto, Simonetta Polenghi ha seguito poi i percorsi delle prime cinque professoressi in Italia (1887-1904), offrendo una microstoria della legittimazione scientifica femminile, dei concorsi e del capitale relazionale che rese possibile l'accesso alla cattedra⁴⁰. Questi lavori, che hanno consentito di leggere i tempi asimmetrici dell'inclusione, hanno, inoltre, avuto il merito di ampliare il focus sui diversi indirizzi universitari e sull'evoluzione delle discipline.

Un altro, ma non meno importante, orizzonte di indagine a cui gli storici dell'educazione stanno dando il loro contributo è rappresentato dallo studio delle continuità e rotture delle politiche universitarie nella lunga durata, mettendo in relazione le riforme ottocentesche, il fascismo e il dopoguerra con approfondimenti specifici sui singoli periodi storici. In quest'ottica Pomante, inserendo il caso italiano nel più ampio contesto dei rapporti tra stato e università, ha interpretato la stagione bottaiana (1936-1942) come un tentativo coerente di rifondazione autoritaria dell'università, giocato su grandi cantieri editoriali, riscrittura delle gerarchie e orientamento della ricerca⁴¹. Una prospettiva non dissimile da quanto proposto da chi scrive nel ricostruire la storia dell'Università di Bologna nel ventennio fascista attraverso le principali tappe delle riforme e degli ordinamenti di regime, mettendo in evidenza come l'università sia stata un laboratorio privilegiato del fascismo, luogo di selezione delle élite, ma anche terreno di disciplinamento politico e morale nel quale la compresenza di consenso e conformismo ha permesso di plasmare l'università in senso ideologico⁴². Anche Mariuzzo si è occupato a più riprese del periodo fascista con un focus sul rapporto tra accademia e corporativismo nell'Università di Pisa degli anni Trenta⁴³.

za femminile nei Gruppi fascisti universitari, in A. Cagnolati, S. Salustri (edd.), *Protagonismo, attivismo e reti delle donne nelle università in età contemporanea (I)*, numero monografico di «Annali di storia delle università italiane», n. 1, 2022, pp. 45-60.

³⁹ Si veda a titolo esemplificativo C. Ghizzoni, *L'istruzione delle donne nell'Ottocento tra conservazione e modernità. La Scuola superiore femminile 'A. Manzoni' di Milano*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 2, 2024, pp. 25-44.

⁴⁰ S. Polenghi, *Striving for recognition: the first five female professors in Italy (1887-1904)*, «Paedagogica Historica», n. 6, 2019, pp. 748-768.

⁴¹ L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁴² Cfr. S. Salustri, *Un ateneo in camicia nera. L'Università di Bologna negli anni del fascismo*, Roma, Carocci, 2010.

⁴³ A. Mariuzzo, *Regime e Università*, in *Immagini dal Ventennio. Pisa e il regime fascista (1922-1943)*, Pisa, ETS, 2022, pp. 63-79; Id., *Corporativismo e accademia. La Scuola pisana di studi corporativi*, «Rivista Storica Italiana», n. 1, 2019, pp. 157-179 e Id., *Italian Universities, Fascism and the Promotion of Corporative Studies*, «Journal of Modern Italian Studies», n. 4, 2014, pp. 453-471.

Il fascismo è un periodo centrale sul quale gli storici dell'educazione si sono interrogati, da ultimo, in occasione del centenario della riforma Gentile come al convegno organizzato dal CISUI i cui atti sono stati pubblicati nel 2023⁴⁴. Sul piano degli ordinamenti e delle genealogie delle riforme, i lavori di Tognon sulla riforma Gentile rimandano a un continuum di scelte e di linguaggi che hanno modellato l'università italiana tra età liberale e primo fascismo; mentre le sue analisi più recenti sulla crisi del potere accademico forniscono strumenti utili per leggere anche la fase repubblicana e le trasformazioni della governance nel secondo Novecento⁴⁵.

Per quest'ultimo periodo, Pomante si è occupato in maniera approfondita dell'università dell'Italia repubblicana, nel volume del 2022 pubblicato nella collana *Studi e ricerche sull'università* del CISUI, nel quale ripercorre, attraverso una ricca mole di fonti documentarie, la parabola del sistema educativo italiano dalla ricostruzione postbellica alla stagione della massificazione, tenendo insieme la storia della scuola e la storia dell'università e intrecciando politiche pubbliche, attori istituzionali e trasformazioni interne⁴⁶. Altrettanto interessante è il lavoro di Mariuzzo, anch'esso edito nella collana del CISUI, che ha esaminato la genealogia del dottorato in Italia – da Gentile agli anni Settanta – mostrando un percorso irto di riforme mancate, di appropriazioni selettive di modelli stranieri e di ambivalenze tra perfezionamento e ricerca⁴⁷. Lo stesso autore ha inoltre proposto una lettura organica delle riforme universitarie dagli anni Ottanta a oggi, con particolare attenzione agli effetti dell'autonomia e al nesso tra valutazione e reclutamento⁴⁸. A questa traiettoria ha

⁴⁴ Si ricordano: G. Tognon, *Tra antiche e nuove élites. Croce, Gentile e l'università italiana*; L. Pomante, *La Riforma Gentile e la riconversione delle attività di ricerca negli atenei minori*; A. Mariuzzo, *La Riforma Gentile e il perfezionamento universitario post-laurea. Progetti e realizzazioni*; S. Salustri, *La Riforma Gentile e la trasformazione degli Istituti superiori di Magistero nel contesto universitario italiano*, in A. Mattone, M. Moretti, E. Signori (edd.), *La riforma Gentile e la sua eredità*, Bologna, il Mulino, 2023, rispettivamente pp. 105-127; 319-334; 355-372; 373-386. Cfr. inoltre il numero monografico *La Riforma Gentile cento anni dopo*, «Ferruccio. Rivista di storia e webinar», vol. 3, 2023, con contributi di Angelo Gaudio, Federico Creatini, Andrea Mariuzzo e Simona Salustri.

⁴⁵ Si leggano G. Tognon, *La riforma Gentile*, in *Croce e Gentile* (2016), Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2016: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile_\(Croce-e-Gentile\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile_(Croce-e-Gentile)/)> (ultimo accesso: 18.09.2025) e G. Capano, G. Tognon (edd.), *La crisi del potere accademico in Italia. Proposte per il governo delle università*, Bologna, il Mulino, 2008.

⁴⁶ Cfr. L. Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022.

⁴⁷ A. Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, Bologna, il Mulino, 2022 e Id., *L'introduzione del dottorato di ricerca nell'ordinamento universitario italiano tra suggestioni internazionali e riforme mancate*, «CQIIA Rivista», n. 14, 2024, pp. 46-59.

⁴⁸ Id., *L'Università italiana nella continuità legislativa tra fascismo e Repubblica: il caso del dibattito sulla formazione alla ricerca tra 1923 e 1960*, in T. Colacicco, S. Salustri, (edd.), *La difficile transizione. L'università italiana tra fascismo e Repubblica*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 21-40.

affiancato un'indagine sulle politiche e i linguaggi dell'università della Repubblica, anche attraverso una lente istituzionale e biografica (gli anni di Ciampi alla Scuola Normale) che consente di osservare la connessione tra leadership accademiche e trasformazioni di governance⁴⁹.

Accanto ai filoni principali qui brevemente inquadrati, vi sono altri ambiti di ricerca sui quali gli storici dell'educazione si sono impegnati a più riprese; ci basti ricordare il tema della defascistizzazione⁵⁰, quello dell'impatto delle leggi razziali su atenei, persone e discipline⁵¹, quello degli anni della contestazione studentesca del Sessantotto⁵² o la storia di singole Facoltà e indirizzi⁵³, a riconferma che il loro apporto alla storia dell'università include ampie traiettorie di ricerca che spaziano a livello cronologico in tutta la contemporaneità. La feconda relazione tra storia dell'università e storia dell'educazione si evidenzia anche in nuovi approcci alla storia della scuola che, come nel *Manuale di Storia della scuola italiana*, includono uno sguardo sull'università e l'alta formazione come parte integrante del sistema educativo italiano⁵⁴.

3. Il ruolo delle riviste: una sinergia in costante crescita

Questa apertura trova eco nel sempre maggior interesse anche da parte delle riviste italiane di settore. Il ruolo di queste ultime emerge con chiarezza

⁴⁹ Cfr. Id., *La Scuola Normale negli anni di Ciampi*, in Carlo Azeglio Ciampi 1920-2020, Pisa, Edizioni della Normale, 2021, Vol. 2, pp. 391-412.

⁵⁰ Mi permetto di rinviare a S. Salustri, *Università e defascistizzazione. Il caso dell'Ateneo di Bologna*, «Storia e problemi contemporanei», n. 32, 2003, pp. 125-152 e a Ead., *L'antifascismo e l'epurazione dell'università nella transizione italiana alla democrazia*, in Colacicco, Salustri (edd.), *La difficile transizione*, cit., pp. 77-97.

⁵¹ Per citare solo gli ultimi: S. Salustri, *Ca' Foscari e il Regio Istituto superiore di Architettura nella bufera. Le leggi razziali a Venezia*, in T. Dell'Era, D. Meghnagi (edd.), «Perché di razza ebraica». Il 1938 e l'Università italiana, Bologna, il Mulino, 2023, Vol. 1, pp. 61-81; Ead., *Perugia e il suo Ateneo. La persecuzione degli ebrei nel 1938*, in *ibid.*, pp. 395-416 e Ead., 1938. *L'Università di Bologna e la persecuzione razziale*, in T. Dell'Era, D. Meghnagi (edd.), «Perché di razza ebraica». Il 1938 e l'Università italiana, Vol. 2 (in corso di stampa).

⁵² Si veda ad esempio il caso Trento ricostruito da Giuseppe Tognon che indaga la componente docente del conflitto universitario e l'intreccio con le mobilitazioni degli studenti, offrendo una prospettiva complementare sulle dinamiche del 1968-69: G. Tognon, *Il Sessantotto dei professori. Il 'caso Scoppola' a Sociologia di Trento*, in L. Caimi (ed.), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita & Pensiero, 2011, pp. 259-275.

⁵³ Ricordiamo M. D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, in F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (edd.), *Da Magistero a Scienze della formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006, pp. 37-107.

⁵⁴ Cfr. A. Mariuzzo, *L'università*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (edd.), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Scholé, 2019, pp. 255-286.

nel bilancio tracciato da Roberto Sani e Luigiaurelio Pomante sull'attività di «History of Education & Children's Literature» (HECL) nelle pagine degli «Annali di storia delle università italiane» che, in occasione del loro 25° anniversario, hanno incluso sia HECL sia gli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» nel bilancio storiografico sulla storia delle università, a riconferma della sempre maggior centralità degli storici dell'educazione in questo ambito di studi. La rivista, nata nel 2006 grazie al gruppo degli storici dell'educazione e della pedagogia dell'Università di Macerata – Ateneo consorziato al CISUI sin dal 2002 – ha fatto della storia dell'università una componente strutturale dell'asse lungo il quale organizza la propria agenda di ricerca in campo storico-educativo⁵⁵.

Fin dalla definizione del modello editoriale di HECL, gli autori rivendicano un modo di fare rivista che incide non solo sui “modi” della produzione scientifica, ma sulla stessa organizzazione della ricerca nei settori della storia dell'educazione, della scuola, dell'istruzione superiore e dell'università. In coerente controtendenza rispetto a periodizzazioni riduttive, HECL riserva spazio a studi sulle istituzioni educative dalla scuola dell'infanzia all'università distribuiti lungo tutte le epoche, con particolare attenzione a Medioevo e modernità, e promuove un dialogo metodologico non settario, utile a far interagire approcci e scale diverse anche nella storia universitaria. Tale opzione è accompagnata da un esplicito invito alla comunità storico-educativa a “coltivare” in prima persona il filone della storia dell'università.

La scelta si è tradotta in una produzione cospicua e cumulativa. Dal 2006 al 2020, infatti, la rivista ha ospitato 76 articoli specificamente dedicati a università e *Higher Education* in età moderna e contemporanea, con una copertura geografica che dall'Italia si allarga all'Europa e alle Americhe, toccando anche casi asiatici.

A questi contributi, nell'ultimo quadriennio si sono aggiunti vari approfondimenti di storici dell'educazione che evidenziano la capacità della rivista di intrecciare quadri di lungo periodo, casi di studio e riflessioni metodologiche. Nel 2021 HECL ha proposto, da un lato, un bilancio sulle politiche universitarie italiane degli anni Cinquanta (Pomante) e, dall'altro, due riflessioni su snodi storiografici: il rapporto tra pedagogia, università e scuola nella rivista «Studium» (Andrea Marrone) e una discussione collettiva sull'università come oggetto di storia a partire dal volume di Pomante *L'Università italiana nel Novecento* (Carmela Covato, Michel Ostenc, Simonetta Polenghi, Simona

⁵⁵ Per ogni riferimento fino al 2020 si rimanda all'utile saggio di R. Sani, L. Pomante, *Il contributo di History of Education & Children's Literature (HECL) alla crescita e alla valorizzazione degli studi sull'università e sull'istruzione superiore*, «Annali di Storia delle università italiane», n. 1, 2021, pp. 111-126. Per le pubblicazioni successive con un focus sulla storia delle università cfr. gli indici di HECL presenti in: <<https://www.unimc.it/hecl/archivio>> e <<https://rivisteopen.unimc.it/index.php/hecl/issue/archive>> (ultimo accesso: 18.09.2025).

Salustri), cui si affianca una lettura spazio-urbana della *Ciudad Universitaria* di Madrid (Sofia Montecchiani). L'anno successivo si è accentuata la dimensione comparativa e transnazionale: sono infatti al centro le matrici europee del sistema universitario italiano (Salustri); gli effetti dell'Erasmus sull'internazionalizzazione degli atenei (Silvia Nanni); il *Processo di Bologna* e la sua attuazione in Italia (Pomante e Sani); il protagonismo femminile della FUCI tra fascismo e ricostruzione (Montecchiani). Nel 2023 riemerge la voce dei "classici" della governance con l'intervento di Gianfranco Miglio al Rotary Milano (Pomante) e una rassegna critica sull'università repubblicana (Polenghi, Mariuzzo, Salustri, Ostenc) a partire da un altro volume di Pomante, il già citato *L'università della Repubblica*. Nel 2024 la rivista ha combinato microstorie e trasferimenti di modelli; sull'Italia si segnala il contributo di Fabiola Zurlini che analizza l'insegnamento clinico nelle facoltà mediche a partire dal discorso inaugurale di Ferdinando Coletti (1879). Il primo numero del 2025 ospita un contributo di Montecchiani sull'università italiana postunitaria con un approccio basato sulla convergenza tra storia istituzionale, storia delle idee e storia materiale delle pratiche accademiche.

L'investimento sulla storia dell'università emerge anche nei dossier monografici. L'ampiezza tematica dei contributi ospitati fotografa i principali cantieri della storiografia universitaria: ruolo di università e sistemi d'istruzione superiore nei processi di *Nation building* tra Otto e Novecento; politiche di accesso; storie di singoli atenei re-inquadrate nel disegno dei sistemi nazionali; editoria e stampa professorale e studentesca; fascistizzazione degli atenei; patrimonio culturale universitario e archivi storici; storia delle discipline accademiche osservata nella sua funzione formativa di docenti e classi dirigenti. In questa cornice, la storia dell'università non è trattata come sotto-capitolo specialistico, ma come osservatorio privilegiato per connettere politiche dell'istruzione superiore, pratiche istituzionali e attori (professori, studenti, amministrazioni), facendo valere una prospettiva comparativa e di lunga durata che, lungi dall'essere ancillare, contribuisce a ridefinire obiettivi, metodi e fonti della storia dell'educazione e a restituire all'università la sua natura storicamente situata, relazionale e transnazionale.

Gli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», la cui esperienza è stata documentata da Daria Gabusi e Fabio Pruneri con un'importante appendice statistica, sono un altro esempio di rivista di storia dell'educazione di particolare rilievo nel panorama italiano che non ha lesinato contributi sulla storia delle università⁵⁶. Gli Annali hanno costruito nel tempo un osservatorio sulla storia dell'università, intesa sia come insieme di atenei e Facoltà sia come sistema nazionale in formazione dall'Unità d'Italia in poi. La rivista ha incrociato temi istituzionali e sociali (relazioni con società, econo-

⁵⁶ Cfr. D. Gabusi, F. Pruneri, *Presentazione degli Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, «Annali di Storia delle università italiane», n. 1, 2021, pp. 63-83.

mia, ceti dirigenti e governi), insieme ai percorsi formativi di docenti e studenti, distribuendo tali indagini tanto in sezioni monografiche quanto – più spesso – in rubriche di taglio vario (*Miscellanea*, *Fonti e documenti*, *Notiziario*, *Rassegne*, *Note*, *Memorie*).

Un primo snodo emblematico è stato il numero inaugurale del 1994, aperto da un confronto a più voci sulla politica universitaria nell'età della Destra storica: un esordio che annunciava l'attenzione storiografica verso le istituzioni universitarie coltivata nel primo decennio degli Annali. A ciò ha fatto seguito, l'anno successivo, una mappatura sulla Scuola Normale Superiore di Pisa, utile a definire lo stato degli studi e a indicare nuove piste e fonti oltre il perimetro celebrativo.

Tra la seconda metà degli anni Novanta e il primo decennio successivo, la rivista ha registrato e accompagnato passaggi di rilievo: il convegno su *Le università minori in Europa* (Alghero, 1996), poi connesso ai primi passi del CI-SUI; la discussione della grande impresa editoriale *A History of the University in Europe*; quindi, nel 2001, le relazioni – tra cui quella di Luciano Pazzaglia sull'età contemporanea – presentate a Siena in occasione della discussione del volume *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo* di Maurizio Sangalli, poi il seminario *Storiografia e istituzioni universitarie. Due casi peculiari, Pisa e Pavia* (2013) organizzato da Paola Carlucci e Andrea Mariuzzo, che hanno offerto un punto di sintesi metodologico e storiografico sulla ricca produzione maturata attorno a quelle sedi.

Arricchiscono il quadro alcuni studi di caso quali le storie di Facoltà (ad esempio Teologia con Cristina Sagliocco), di singoli atenei e di istituzioni interne (archivi o musei con tra gli altri Carmela Covato), nonché indagini che propongono letture integrate tra scuole, collegi ed università come nel caso padovano tra XVI e XVII secolo (Maurizio Sangalli). Di particolare interesse risultano il focus sull'Università Cattolica del Sacro Cuore, con attenzione a istituti, figure e iniziative, e la sezione monografica del 2012 su Agostino Gemelli nella quale spiccano per il taglio storico-educativo i contributi di Fulvio De Giorgi e Luciano Pazzaglia.

Altrettanto interessante la scelta di approfondire il percorso che ha condotto alla costituzione della Facoltà di Magistero a partire dalle Scuole pedagogiche attraverso due dossier monografici, pubblicati rispettivamente nel 2003 e nel 2004 e introdotti da Luciano Pazzaglia (con saggi di: Hervé Antonio Cavallera, Teresa Bertolotti, Alberto Barausse, Maria Maddalena Rossi, Carla Ghizzoni, Mirella D'Ascenzo, Angelo Gaudio, Francesco De Vivo, Luisa Romanello, Anna Maria Colaci e Irene Serra).

Sul piano metodologico, le pagine degli Annali valorizzano l'allargamento del canone documentario oltre le fonti normative e amministrative; in parallelo, la rubrica *Memorie di scuola* è uno strumento utile per ricostruire itinerari formativi e reti di relazione di docenti e intellettuali, con implicazioni dirette per la storia universitaria novecentesca. La prospettiva degli Annali tende dun-

que a coniugare biografie e strutture, cultura materiale degli atenei e politiche accademiche, restituendo la storia dell'università fuori dai confini istituzionali e favorendone la lettura come campo intrinsecamente relazionale e aperto all'ibridazione delle fonti e dei metodi.

Se queste due riviste si possono considerare l'espressione più articolata dell'evoluzione del rapporto tra storia dell'educazione e storia dell'università, ci sembra utile citare anche l'attività di «Pedagogia oggi». La rivista, nata nel 2013 come organo della Società italiana di Pedagogia, ha nel tempo incluso tra i propri approfondimenti alcuni contributi che hanno al centro l'università nella sua evoluzione storica. Guardando all'ultimo quinquennio ci basti ricordare i saggi del 2021 di Pomante e Dario De Salvo, rispettivamente sull'università italiana degli anni Cinquanta e sull'università di Messina dopo il terremoto del 1908, e quello di Mariuzzo del 2024 sul discorso pubblico e l'università nell'Italia repubblicana fino al Sessantotto. Nello stesso numero lo storico dell'educazione Furio Pesci indaga la storia dell'università – segnata globalmente da cambiamenti organizzativi e identitari – entro la prospettiva della storia delle idee⁵⁷. Ma è il primo numero monografico del 2025 che segna un'importante novità, per la prima volta nella storia della rivista il fascicolo – curato da Massimo Baldacci, Luigiaurelio Pomante, Barbara Bruschi e Gabriella Agrusti – è integralmente dedicato all'università. L'apertura sullo *studium generale* (Rita Casale e Gabriele Molzberger) ricostruisce le metamorfosi istituzionali che, dall'età medievale al secondo Novecento, hanno ridefinito identità e funzioni dell'università; le traiettorie della *multiversity* (Mariuzzo) collocano il modello di Clark Kerr nella circolazione internazionale delle idee, mentre un contributo sulla *mission* italiana (Montecchiani) segue il passaggio dalla formazione delle élite all'integrazione tra scienza, tecnica e territori. Il numero affianca a tali quadri altri fuochi empirici tra i quali l'intreccio fra patrimonio urbano, identità d'ateneo e funzioni civiche dell'università contemporanea, a partire dal caso sulla rigenerazione dell'ex Maternità di Foggia, oggi sede del Dipartimento di Studi Umanistici (Barbara De Serio e Carmen Petruzzi), e i linguaggi e gli attori dell'università attraverso un'area formativa, la Facoltà di Magistero di Roma, spesso marginalizzata nei racconti sul Sessantotto (Alessandro Montesi). Nel complesso, il fascicolo mostra come categorie classiche (autonomia, funzione pubblica, professionalizzazione) si rinnovino alla prova di pratiche didattiche, politiche accademiche e movimenti studenteschi, suggerendo l'utilità di un dialogo stabile tra storia dell'educazione e storia delle università⁵⁸.

⁵⁷ L. Pomante, *L'Università italiana degli anni Cinquanta: dal fallimento della riforma Go-nella all'accantonamento del Piano decennale*, «Pedagogia Oggi», n. 1, 2021, pp. 124-130; D. De Salvo, *La questione universitaria a Messina dopo il terremoto del 28 dicembre 1908*, *ibid.*, pp. 94-100; A. Mariuzzo, *Alla prova del disagio: il discorso pubblico sull'università italiana tra d.d.l. Gui e Sessantotto*, «Pedagogia Oggi», n. 1, 2024, pp. 62-68 e F. Pesci, *Problemi dell'università contemporanea nella prospettiva della storia delle idee*, *ibid.*, pp. 33-39.

⁵⁸ L'indice del numero 1 del 2025 di «Pedagogia oggi» è consultabile nel sito: <<https://ojs.>

4. *Quali prospettive?*

In conclusione, possiamo affermare che il progressivo avvicinamento tra storia dell'educazione e storia dell'università ha prodotto un lessico condiviso, un'agenda più ampia e nuovi strumenti per la ricerca. L'allargamento delle fonti (archivi d'ateneo, patrimoni scientifici, stampa studentesca, serie statistiche), la comparazione transnazionale, l'attenzione alla materialità delle idee, che intreccia spazi, pratiche e saperi, fanno emergere l'università come un'istituzione sociale complessa, la cui storia non può essere che multidisciplinare e corale. L'inclusione esplicita della storia delle università nella storia dell'educazione sancisce istituzionalmente questo esito e invita a stabilizzare alleanze fra storici, pedagogisti e scienze sociali. La storia sociale di studenti e docenti, la governance e le professioni accademiche, le geografie della conoscenza, gli ambiti della formazione, il patrimonio e gli archivi come infrastrutture della ricerca sono solo alcuni ambiti ai quali gli storici dell'educazione possono contribuire. Allo tempo stesso, resta urgente intrecciare storia intellettuale e storia materiale dell'insegnare, elaborare prosopografie e serie di lungo periodo con strumenti digitali, curare fonti orali e archivi della didattica.

Su questo sfondo, pesa tuttavia una lacuna ancora strutturale, ovvero l'assenza, finora, di un progetto di ricerca coordinato da storici dell'educazione esplicitamente dedicato alla storia delle università. Un programma nazionale di questo tipo – capace di federare centri e gruppi esistenti e di raccordare reti nazionali e internazionali – non solo colmerebbe la dispersione delle ricerche, ma fornirebbe un'infrastruttura condivisa per confronti diacronici e comparazioni europee.

Non meno decisivo è l'investimento sul ricambio generazionale. La crescita del campo richiede una presenza più ampia di ricercatrici e ricercatori che scelgano la storia dell'università come asse principale del loro lavoro di ricerca in modo da creare spazi di confronto sempre più aperti e condivisi.

Così intesa, la storia dell'università sarà sempre meno un capitolo separato e sempre più un osservatorio privilegiato per comprendere come si formano saperi, élite e cittadinanza. Dare a questo osservatorio una base organizzata significa dotare la storia dell'educazione di strumenti adeguati a leggere il passato e a rendere più intelligibile il presente dell'alta formazione.

L'educazione comparata in Italia dal secondo dopoguerra agli anni Novanta. Protagonisti e linee di ricerca

Carla Callegari
Department of Philosophy, Sociology,
Pedagogy and Applied Psychology
University of Padua (Italy)
carla.callegari@unipd.it

Comparative Education in Italy from the Post-War Period to the 1990s: Leading Scholars and Research Directions

ABSTRACT: This contribution reconstructs a significant phase in the history of Comparative Education in Italy, from the post-World War II period to the 1990s, by examining the leading authors, works, and research directions that shaped the field. Unlike other European traditions, the Italian School of Comparative Education was not characterized by “pure” comparativists; its hallmark was instead the vitality and diversity of its scholarly production. The collaboration with publishers committed to translating foreign studies, the openness of journals to specialized contributions, the establishment of Chairs in Comparative Education at major Italian universities, and the plurality of methodological approaches all provided fresh impetus to the discipline. These developments produced noteworthy results and opened pathways for further research in the following decades.

EET/TEE KEYWORDS: History of Comparative Education; Editorial Series (on Comparative Education); University Chairs (in Comparative Education); Italy; XX Century.

1. *L'Educazione comparata nella cultura pedagogica italiana del Dopoguerra*

L'Educazione comparata in Italia ha una tradizione recente rispetto ad altri ambiti di ricerca, ma questi studi hanno contribuito durante l'Ottocento e nel Novecento a connettere la pedagogia italiana con quella europea ed anche mondiale. In modo particolare, a partire dagli anni Sessanta del Novecento – dopo la prima metà del secolo nella quale anche la pedagogia è stata caratterizzata dall'autarchia culturale e quindi da conservatorismo –, le ricerche di

Educazione comparata hanno vissuto una stagione di rinascita in un contesto politico e socio-culturale europeo e mondiale in rapido cambiamento. L'apertura ed il confronto con altre pedagogie, europee e mondiali, hanno contribuito a svecchiare quella italiana e ad inserirla nel flusso del rinnovamento di quel periodo storico.

In questo saggio l'attenzione, anche per ragioni di brevità, è rivolta alla pedagogia italiana ed ai suoi protagonisti negli studi comparativi, e si accenna solo a qualche contatto con pedagogisti stranieri, ma ciò non significa che non ci siano stati rapporti scientifici e personali con i maggiori rappresentanti della pedagogia europea o mondiale.

Gli anni Cinquanta in Europa, ed in Italia in particolare, sono stati gli anni della ricostruzione materiale e morale post bellica. La popolazione italiana, che aveva vissuto una guerra civile durante la liberazione dal nazifascismo, era uscita dalla guerra provata ma anche determinata a migliorare le proprie condizioni di vita e a costruire una società democratica. Il progetto si era concretizzato con la scelta referendaria in favore della Repubblica e il varo della Costituzione nel 1948¹. In quegli anni, in un clima di fermento culturale, nell'ambito di studi pedagogici si comincia ad avere attenzione per la scuola, l'extrascuola² e si avvia il processo di deistituzionalizzazione in favore di strutture diverse e più rispondenti alle esigenze sociali delle famiglie, e a quelle pedagogiche dei giovani e dei bambini³ anche guardando a modelli stranieri.

L'Italia entra anche a far parte di organismi internazionali nati nell'immediato dopoguerra con l'intento di preservare e mantenere la pace in Europa e nel mondo favorendo la pacifica convivenza dei popoli nell'ambito di una dimensione internazionale e mondiale, come l'ONU (1945), l'UNESCO (1945) e il Consiglio d'Europa (1949). In ambito pedagogico-comparativo nascono la Comparative Education Society in Europe-CESE nel 1961 e il World Council of Comparative Education Societies-WCCES nel 1970 che vedono anche la presenza dell'Italia⁴.

¹ Le scelte operate dal un governo repubblicano hanno richiesto una serie di riforme politiche e sociali che si sono realizzate negli anni Sessanta, anche attraverso una più attenta gestione della scuola che viene completata nei suoi gradi con la nascita della scuola media unica nel 1963 e della scuola materna statale nel 1968.

² Cfr. G. Zago (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017.

³ Cfr. Id., *L'educatore. Profilo storico con appendice antologica*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, pp. 121-154.

⁴ Cfr. D. Palomba, *La CESE. Comparative Education Society in Europe. Association d'Éducation Comparée en Europe. Gesellschaft Für Vergleichende. Erziehungswissenschaft in Europa*, B. Orizio (ed.), *Educazione comparata*, «Studium Educationis», numero monografico, n. 1, 2004, pp. 187-196; C. Cappa, *Comparative studies in education in Italy. Heritage and transformation*, «Comparative Education», vol. 54, n. 4, 2018, pp. 1-21. Partecipano attivamente alla CESE Lamberto Borghi, Giuliana Limiti, Mario Reguzzoni, Alessandro leonarduzzi, Paolo Orefice, Battista Orizio e Raffaella Semeraro, ed in un secondo momento anche Luciano

Questa ripresa epistemologica degli studi ha portato allo sviluppo di molti filoni di ricerca che si sono misurati con le diversificate e reali condizioni di sviluppo dell'educazione nei vari Paesi del mondo, ma soprattutto hanno messo a fuoco da un lato le capacità euristiche dei ricercatori e dall'altro la sinergia con le attività politiche capaci di dare esecuzione nelle prassi alle indicazioni che provengono dagli studi comparativi.

L'Educazione comparata, infatti, si è sviluppata sia con una modalità riflessivo-intellettuale come scienza empirico-descrittiva ed idiografica, sia nella sua dimensione etico-politica come scienza nomotetica. Questa distinzione appare particolarmente significativa nella tradizione culturale italiana che, a differenza di altre, distingue tra Pedagogia ed Educazione. La prima è intesa come la riflessione teorica e storica sull'educazione che affonda le proprie radici nelle teorie positivistiche e gentiliane di fine Ottocento e della prima metà del Novecento, e che proprio a partire dal secondo dopoguerra allarga i propri orizzonti alle scienze dell'educazione fino a concepire la disciplina come una scienza teorico-pratico-poietica. La seconda che comprende le finalità e le prassi educative e la materialità educativa, è l'oggetto di studio della Pedagogia e si declina in molteplici ambiti come educazione formale, non formale ed informale.

Questa distinzione appare evidente quando tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento alcuni Dizionari cominciano a comprendere voci riconducibili alla comparazione pedagogica ed educativa.

Nel 1982 esce il *Nuovo dizionario di pedagogia* curato da Giuseppe Flores d'Arcais (1908-2004) che è anche l'autore della voce *Pedagogia comparata*⁵; nel 1989 viene pubblicata l'*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng che contiene molte voci relative alla comparazione educativa⁶; infine nel 1997 si stampa il *Dizionario delle scienze pedagogiche*, a cura di PELLEZZO-MALIZIA-NANNI, e la voce *Educazione comparata* è redatta dal sociologo dell'educazione Guglielmo Malizia⁷.

Si può, in maniera preliminare, notare come la dizione che indica questo campo di studi sia «Pedagogia» per Flores d'Arcais e per Orizio, e diventa invece «Educazione» per Malizia. La denominazione «Pedagogia» scelta da Flores d'Arcais sta ad indicare una preferenza precisa che riflette sia la tradizione degli studi patavini – ancorati saldamente alle teorie pedagogiche ed alla storia delle idee e quindi alla volontà di ricondurre l'argomentazione alla dimensione teorica e non solo alle prassi in atto – sia anche il momento storico nel quale

Corradini, Carmela Di Gresti, Gastone Tassinari, Donatella Palomba, Vittorio Telmon e Corrado Ziglio.

⁵ G. Flores d'Arcais, voce *Pedagogia comparata*, in Id. (ed.), *Nuovo dizionario di pedagogia*, Roma, Paoline, 1982, pp. 240-243.

⁶ M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1989.

⁷ G. Malizia, voce *Educazione comparata*, in J.M. PELLEZZO, G. Malizia, C. NANNI (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 1997, pp. 379-382.

la transizione della pedagogia verso le scienze dell'educazione è agli inizi nella riflessione dei pedagogisti.

Flores d'Arcais, dopo aver puntualizzato che non sempre gli studi detti comparativi presentano una reale dimensione di confronto, scrive che la pedagogia comparata per essere riconosciuta nella sua autonomia deve avere un metodo e degli obiettivi. Questi ultimi devono tenere conto di ciò che l'umanità ha in comune, ma «sulla base di un'attenta e precisa considerazione delle concrete situazioni e delle effettive differenze»⁸. Il metodo può essere sperimentale, ma lo studioso ribadisce che è il criterio teoretico che permette una fondazione epistemologicamente corretta «la quale ha bisogno di un ripensamento intellettuale atto a rilevare il significato e anche il senso degli eventi educativi quali si presentano nella concretezza delle situazioni, ma in quanto sono anche definibili concettualmente e linguisticamente»⁹. Richiamando l'intenzionalità educativa, Flores d'Arcais conclude che l'educazione comporta una tensione continua e dunque solo un approfondimento critico sul versante finalistico e teleologico può permettere un raffronto valido degli obiettivi raggiunti. Alla fine lo studioso scrive che il vero oggetto della comparazione sono i problemi, non ancora pienamente individuati e precisati, nelle loro possibili analogie e corrispondenze e spetta proprio al ricercatore precisarli costituendo così concretamente l'oggetto della comparazione. Quanto a questo, il compito del comparativista non si discosta da quello del pedagogista che sa ricercare nei fatti non il vero, ma un corretto procedimento di messa a fuoco dei problemi pedagogici. Lo studioso padovano quindi riporta il discorso ad una riflessione più ampia sulla pedagogia come scienza che si occupa dell'educazione e dei suoi problemi, entro un orizzonte teorico, teoretico e conoscitivo che sembra non riconoscere indipendenza epistemologica alla pedagogia comparata.

In quegli stessi anni, Battista Orizio propone la denominazione «comparativa» in sostituzione di «comparata» per indicare il pensiero che riflette sull'educazione, premiando così un ruolo attivo del ricercatore e non la passività della materia data¹⁰. Nell'*Enciclopedia pedagogica* lo studioso cura molte voci relative alla comparazione in campo educativo come *Didattica comparativa*, *Pedagogia comparativa (analisi epistemologica, Storia della-dalle origini al*

⁸ Flores d'Arcais, *Pedagogia comparata*, cit., p. 241.

⁹ *Ibid.*, p. 242.

¹⁰ B. Orizio, *Pedagogia comparativa*, Brescia, La Scuola, 1977; Id., *Pedagogia comparativa, Pedagogia comparata, Educazione comparata. Tre espressioni per un medesimo referente*, in B. Orizio (ed.), *Educazione comparata*, «Studium Educationis», n. 1, 2004, pp. 287-290. Orizio scrive che «comparativo [...] indica atteggiamento attivo, che è proprio del pensiero che si informa, elabora e confronta, di contro al significato passivo del participio passato 'comparato'. [...] Questo ruolo attivo-costruttivo del pensiero sembra più adeguatamente espresso da 'Pedagogia comparativa', pp. 288-289.

*secondo dopoguerra; Storia della-dal secondo dopoguerra ad oggi), Metodo comparativo in pedagogia, Comparazione*¹¹.

Lo studioso opta per la dicitura «Pedagogia comparativa» che dal suo punto di vista «studia le teorie pedagogiche, i modelli educativi e i sistemi scolastici mettendoli a confronto, rilevandone cioè i tratti comuni e le caratteristiche distinguenti, al fine di rendere più penetrante e documentato il discorso pedagogico e di migliorare i processi educativi»¹². Senza dimenticare la funzione migliorativa, Orizio mette in primo piano la finalità conoscitiva della comparazione e l'articolazione del suo metodo, riconoscendo una particolare «modalità di studio» ai lavori comparativi in quanto questa «*intenzionalità culturale fondata su una conoscenza generale degli studi pedagogici e corroborata dalla sensibilità e dall'esperienza educativa, può assicurare alla pedagogia comparativa la sua autenticità pedagogica*»¹³. Secondo Orizio però la pedagogia comparativa non è scienza autonoma in quanto una vasta produzione non garantisce questa autonomia che può essere dichiarata solo attraverso un elemento formale originale che non è presente: dal punto di vista formale essa coincide con la pedagogia di cui «*accentua i rapporti funzionali con le altre discipline*»¹⁴. La sua originalità, quindi, è squisitamente metodologica e proprio per questo nella voce *Metodo comparativo* Orizio aggiunge alle quattro tradizionali fasi del metodo, riconducibili a Bereday, quella della *Integrazione* che immette i risultati della comparazione «nella circolazione generale del discorso pedagogico»¹⁵. In caso contrario la Pedagogia comparativa sarebbe una «geografia dell'educazione» che coglie i fenomeni educativi solo nella loro dinamica spaziale, mentre è necessario coltivarla per il contributo che può dare a

¹¹ Orizio è l'autore anche – nei volumi II, III e IV – dei profili di alcuni comparativisti come Charles Louis Montesquieu, Marc Antoine Jullien “de Paris”, Alessandro Paoletti, Giovanni Scavia, Konstantin Dmitrievic Uscinskij, Eugenio Paroli, Michael Sadler, Isaac Leon Kandel, Franz Hilker, Sergei Hessen, Nicholas Hans, Joseph A. Lauwerys, Alexandre Vexliard, Edmund James King, Saul Benjamin Robinsohn; Georg Z.F. Bereday, Brian Holmes, Alessandro Leonarduzzi, e della voce Nääs. Nella sezione *Dimensione internazionale dell'educazione* dell'Enciclopedia compaiono poi le voci Etnocentrismo, Emigrazione: Scuole nei Paesi di immigrazione e emigrazione, Scuole europee, Collegi del Mondo Unito, Matteo Ricci, Martino Martini; in quella *Organismi internazionali* Orizio ha curato le voci *LIEN-Lingue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, Organizzazioni Internazionali in campo educativo, Società internazionali in campo educativo, Volontariato, ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite-ONU, OCSE-Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico; in *Appendice* altre voci come Harace Meyer Kallen, Istituto Pro Familia, Scuola Italiana Moderna. Lo studioso è anche autore del volume *Storia e comparazione dell'educazione in Europa*, Verona, Libreria Universitaria, 2000, oltre che di molti articoli su importanti riviste fino al recente volume, che lo vede coautore con Elio Damiano ed Evelina Scaglia, *I due popoli. Vittorio Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Roma, Studium, 2019.

¹² B. Orizio, voce *Pedagogia comparativa*, in M. Laeng (dir.), *Enciclopedia pedagogica*, cit., Vol. II, cc. 2845.

¹³ *Ibid.*, cc. 2846

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*, cc. 1894-2895.

livello teorico: i risultati conseguiti con la comparazione «vengono fatti confluire con quelli raggiunti con altri tipi di ricerca pedagogica (storica, filosofica, empirica, argomentativa) al fine di costruire il generale discorso pedagogico onnicomprensivo e sistematico»¹⁶.

Orizio quindi non riconosce indipendenza epistemologica alla Pedagogia comparativa, ma la ritiene un tassello fondamentale per gli studi pedagogici perché contribuisce in maniera sostanziale a definire un discorso unitario intorno alla pedagogia e in questa operazione la finalità miglioristica o applicata rimane in secondo piano.

Guglielmo Malizia, dopo circa otto anni, in un clima culturale mutato e più propenso a parlare di Scienze dell'educazione che di Pedagogia e che dà largo spazio allo studio delle prassi, definisce l'Educazione comparata attraverso i suoi oggetti di studio che sono sia teorici che pratici. Lo studioso ne riconosce l'indipendenza epistemologica perché essa ha oggetto e metodo propri, anche se precisa che questa affermazione è ancora oggetto di dibattito. Scrive infatti:

è la disciplina delle scienze dell'educazione che studia i fenomeni e i fatti educativi nelle loro relazioni con il contesto sociale, applicando un metodo di ricerca che paragona i sistemi formativi e i loro elementi per chiarire convergenze e divergenze, al fine di migliorare la conoscenza sia delle loro peculiarità sia degli aspetti comuni e rendere più efficace l'educazione. È una disciplina perché ha oggetto e metodo propri, tuttavia, la tesi prevalente è che abbia natura pluridisciplinare. Comprende tre ambiti: le idee pedagogiche, i contenuti e i metodi, i sistemi formativi; siccome non rileva della sola pedagogia, si preferisce parlare di educazione comparata piuttosto che di pedagogia comparativa. Non si può invece dire che ci sia una teoria o un metodo in cui si riconoscono tutti i suoi cultori¹⁷.

Dopo aver tracciato la storia dell'educazione comparata, Malizia conclude affermando che l'eterogeneità degli studi degli ultimi decenni ha avuto il merito di allargare gli orizzonti e gli strumenti di ricerca, ma non è riuscita ad elaborare costruzioni metodologiche compiute capaci di sostituire quelle tradizionali.

La definizione data e l'argomentazione addotta inducono a pensare ad una concezione che colloca la finalità della disciplina entro un orizzonte "applicativo" che tende a conoscere e migliorare le prassi, nonostante abbia anche una finalità conoscitiva. È una concezione della disciplina che guarda all'educazione come oggetto delle scienze dell'educazione e non solo della pedagogia.

Questo dibattito sull'epistemologia e il metodo della Pedagogia comparata e dell'Educazione comparata è stato nei decenni del secondo dopoguerra ricco e vivace, per far poi posto in tempi più recenti alle ricerche sul campo che

¹⁶ Orizio ribadisce questa posizione anche in seguito quando nel 2004 coordina il numero 1 del 2004 della Rivista «*Studium Educationis*»: si veda Orizio, *Quadro sintetico degli aspetti fondamentali della pedagogia comparativa*, cit., p. 12.

¹⁷ Malizia, voce *Educazione comparata*, cit., p. 379.

hanno lasciato più in ombra questo aspetto che meriterebbe però una ripresa degli studi.

2. I protagonisti, gli studi, le linee di ricerca: le aperture dei primi decenni

Nel panorama italiano dagli anni Sessanta agli anni Novanta alcuni pedagogisti si sono occupati di comparazione in modi diversi: possiamo distinguere coloro che, come i già citati Malizia ed Orizio, hanno riflettuto sull'epistemologia e la metodologia della disciplina, da coloro che hanno agito sul campo promuovendo ricerche e svolgendole in prima persona. Tra quest'ultimi alcuni hanno viaggiato molto ed hanno raccolto sul campo i dati necessari alla comparazione anche collaborando con gli Organismi Internazionali che si andavano costituendo in quei decenni, altri hanno tradotto opere di autori stranieri che si riteneva avrebbero dovuto essere conosciute in Italia, altri ancora hanno attivamente collaborato con alcune Riviste e hanno fatto riferimento a Case Editrici disponibili ad aprire nuove Collane. Diversi studiosi hanno anche avuto la capacità di percorrere tutte queste prospettive.

Scrive Palomba:

Almeno a partire dal dopoguerra l'Italia è stata presente a livello europeo e internazionale anche nel campo degli studi comparativi, sia pur con un approccio meno specialistico rispetto a quello che si poteva riscontrare in altri Paesi – un approccio che potremo chiamare “integrato” in una più ampia concezione degli studi educativi, che a tutt'oggi ci sembra molto fecondo. [...] Inoltre, nella tradizione italiana è stato riaffermato con particolare evidenza che la comparazione non si deve intendere limitata ai sistemi educativi, nazionali o no, ma che in realtà un fruttuoso confronto si può e si deve operare in una molteplicità di ambiti, fra teorie educative, pratiche didattiche e, in generale temi e problemi dell'educazione¹⁸.

Pedagogisti come Giovanni Calò, Luigi Volpicelli, Mauro Laeg, Aldo Visalberghi, Giovanni Gozzer, Battista Orizio, Alessandro Leonarduzzi, Ettore Gelpi, seguiti poi da Gian Leonildo Zani, Corrado Ziglio, Stefania Gandolfi, solo per citarne alcuni, hanno condotto studi prestigiosi. Altri come Lamberto Borghi e Vittorio Telmon, hanno fondato la SICESE, sezione italiana della CESE – presso il Centro Europeo dell'Educazione-CEDE¹⁹ – e ne sono stati rispettivamente il primo Presidente ed il primo Segretario²⁰.

¹⁸ D. Palomba, *Gli studi comparativi in educazione. una introduzione storico-critica*, «ECPS Journal», n. 4, 2011, p. 33.

¹⁹ Il CEDE, che ha avuto sede a Villa Falconieri a Roma, è stato il riferimento per le relazioni del Ministero della pubblica istruzione con gli altri paesi d'Europa e del mondo promuovendo ricerche ed indagini internazionali. Ha inoltre ospitato corsi di aggiornamento per gli insegnanti.

²⁰ Lo statuto della SICESE si può leggere, con una nota introduttiva di Telmon, alla fine del

La specificità di questi studiosi, come scrive Palomba, è stata quella di non essere solo comparativisti, come è accaduto per altri studiosi europei di tradizioni culturali diverse, ma pedagogisti che si sono occupati anche di comparazione educativa rilanciando gli studi in questo settore. Nel periodo che va dagli anni Sessanta agli anni Novanta del Novecento la Pedagogia comincia ad articolarsi nelle scienze dell'educazione e si apre ai contributi di altri saperi, come le scienze umane e sociali. In quegli anni questo rinnovamento coinvolge anche l'Educazione comparata, non solo in Italia e gli studi da prevalentemente descrittivi ed idiografici tendono a porsi uno scopo nomotetico: si cercano leggi generali e si ipotizzano *transfer* in luoghi diversi del mondo.

La breve rassegna che si propone, non esaustiva, non vuole essere un elenco di studiosi e di opere, quanto un inquadramento delle molteplici prospettive di ricerca che hanno arricchito gli studi pedagogico-educativi italiani nel trentennio preso in esame, restituendo la pluralità delle voci e delle interpretazioni e compiendo inevitabili scelte anche di spazio dedicato a ciascuno.

Un primo cenno va fatto all'opera di Giovanni Calò (1882-1970) che già negli anni Trenta, forte dell'esperienza maturata nella cooperazione internazionale presso il Museo Didattico Nazionale di Firenze, compie numerosi viaggi all'estero – in Svizzera, Francia, Germania e Oltreoceano – e si impegna negli organismi internazionali, tanto da diventare Presidente della Commissione italiana UNESCO e, all'interno di essa, del Comitato per l'educazione. Calò nel 1932 compie un viaggio in America Latina in Argentina e Uruguay, Paesi nei quali tiene diciotto conferenze e diffonde il pensiero pedagogico italiano che accoglie l'attivismo. Viene così in contatto con iniziative para-scolastiche come le cooperative dei genitori e le associazioni di ex-alunni. La visita di Calò è l'occasione per diffondere una pedagogia diversa da quella neoidealistica che aveva preso il sopravvento in Italia, e per metterla alla prova dei fatti dimostrando quanto la pedagogia italiana fosse rimasta "indietro" rispetto ad altri Paesi d'Europa e del mondo²¹. Quella di Calò è stata un'esperienza concreta significativa perché supportata da un'ampia riflessione pedagogica che già nel decennio precedente alla seconda guerra mondiale aveva lo scopo di svecchiare l'asfittica pedagogia italiana ponendola a confronto con altre pedagogie europee e mondiali.

Alcune personalità hanno segnato i primi decenni del dopoguerra e tra loro

volume B. Orizio (ed.), *L'educazione comparata oggi. Atti della Conferenza di Garda. Conferenza Straordinaria per il 25° anniversario della CESE. 1961-1986, Garda (Verona, Italia)*, 3-6 ottobre 1986, I Quaderni di Villa Falconieri, n. 16, pp. 311-317. In quel momento il Consiglio direttivo era formato da Lamberto Borghi Presidente, Aldo Visalberghi Vicepresidente, Mauro Laeng Rappresentante italiano nella giunta esecutiva della CESE, Vittorio Telmon Segretario-Tesoriere, Corradini, Limiti, Orefice, Semeraro, Tassinari membri.

²¹ E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del '900*, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 153-162. Su Giovanni Calò si veda anche *Cultura e educazione. Studi in onore di Giovanni Calò*, Firenze, Editrice Universitaria, 1955.

Luigi Volpicelli (1900-1983)²² occupa sicuramente un posto molto importante. Formatosi alla scuola gentiliana, è stato per circa trent'anni professore all'Università di Roma e tra i suoi studi si annoverano anche quelli di educazione comparata, in modo particolare *Storia della scuola sovietica*²³, pubblicato nel 1950 nel quale contestualizza la storia di questa scuola riferendola all'ideologia rivoluzionaria, in una prospettiva politica e sociale. Il volume ricco di dati legislativi e statistici riflette l'interesse dello studioso per l'area russa, così come faranno le traduzioni dei volumi di Sergej Hessen particolarmente rilevanti perché diffuse anche tra gli insegnanti come testi utili alla loro formazione. Volpicelli è stato un viaggiatore – ad esempio ha visitato Russia, Cina, Giappone – ed un attento osservatore degli orientamenti pedagogici e delle prassi messe in atto all'estero, come quelle attivistiche che potevano fornire nuovi stimoli agli insegnanti ed anche per questo ha collaborato a lungo con l'editore Armando Armando in numerose iniziative editoriali. Una attenzione particolare il professore romano l'ha riservata all'europismo: pur nella diversità delle tradizioni politiche e culturali egli auspica di ritrovare l'unità in quanto l'educazione dell'uomo europeo non può che essere intesa come processo di formazione nella libertà e per la libertà. La peculiarità dello spirito europeo è per Volpicelli da rintracciare nella tensione dialettica, nella creatività intellettuale, nell'essere laico pur avendo un profondo senso della trascendenza e ciò lo porta a proporre una formazione internazionale per i giovani²⁴. Il profilo di Volpicelli è quello di un uomo di vasta cultura che porta a compimento studi importanti utilizzando il metodo storico-comparativo, anche se è sempre attento in chiave ermeneutica alle sollecitazioni culturali, politiche e sociali e dedica, come si vedrà in seguito, molta attenzione ed energia alle iniziative editoriali avendo sempre presente la necessità di formare gli insegnanti per rinnovare anche la scuola.

Mauro Laeng (1926-2004), collaboratore di Volpicelli, si occupa sia dell'aspetto teorico-epistemologico dell'Educazione comparata, sia del suo insegnamento ed ha rappresentato l'Italia come esperto nelle Organizzazioni Internazionali come l'OCSE e il Consiglio d'Europa, è stato vicepresidente della CESE e del CEDE. Per ciò che concerne l'aspetto epistemologico Laeng, concordando con lo studioso inglese Edmund King, affida una finalità eminentemente pratica alla comparazione e sottolinea la non prescrittività delle indicazioni date dagli studi comparativi. Secondo Laeng la pedagogia comparata nata *descriptive*, non può diventare *prescriptive*, ma può essere *purposive* nel suo svolgimento e nei suoi scopi²⁵. In questo modo può fornire utili strumenti di deci-

²² Si veda il volume E. Zizioli, *Luigi Volpicelli. Un idealista «fuori dalle formule»*, Roma, Anicia, 2009.

²³ L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La Scuola, 1950.

²⁴ Cfr. Zizioli, *Luigi Volpicelli. Un idealista «fuori dalle formule»*, cit., pp. 234-237.

²⁵ C. Callegari, *Il contributo di Edmund King al rinnovamento dell'educazione comparata*

sione per il miglioramento delle prassi educative e scolastiche, pur non avendo una indipendenza scientifica, ma nel continuo rimando tra teoria e prassi che è costitutivo della pedagogia. I metodi stessi dell'Educazione comparata sono mediati dalle scienze sociali, ed in modo particolare Laeng si sofferma su quello statistico che apre ad interessanti indagini quantitative prima impossibili da effettuare. Queste ricerche vanno contestualizzate nella fase esplicativa che fa comprendere le differenze e le somiglianze delle situazioni socio-culturali-educative che hanno prodotti i dati. Anche Laeng, come Volpicelli, è interessato all'educazione europea e ne tratta in alcuni dei suoi volumi dimostrando come l'Europa possa diventare il punto di snodo tra le tradizioni nazionali, a volte chiuse nell'etnocentrismo delle culture di maggioranza, e un mondialismo che preme alle porte del vecchio continente. Laeng ha collaborato anche con Aldo Visalberghi sia all'interno del CEDE, sia presso il Centro Nazionale Italiano Tecnologie Educative-CNITE come *National Technical Officer* del progetto sul *Mastery Learning* che poneva le premesse per le rilevazioni internazionali.

Uno dei principali interessi di ricerca dello studioso triestino Aldo Visalberghi (1919-2007) infatti è stato quello sulla valutazione ed in questa direzione sono andati sia i suoi studi²⁶ che la collaborazione con vari organismi come l'OCSE, l'UNESCO e il Consiglio d'Europa, inoltre egli è stato anche Presidente del CEDE. Visalberghi ha coordinato l'indagine *International Educational Achievement*-IEA avviata nel 1965 dall'UNESCO per misurare e valutare il profitto dei ragazzi di 10 e 14 anni in sei materie di apprendimento con la finalità di confrontare metodologie pedagogiche e tecniche di valutazione dopo aver raccolto i dati ed averli analizzarli attraverso procedimenti statistici per renderli comparabili fra i vari Paesi. L'indagine internazionale mirava a fornire tecniche che potessero far conoscere meglio gli allievi e fornire un vasto corredo di strumenti valutativi. Questa indagine quindi si caratterizza per le finalità pedagogiche più che, come succede oggi, per l'attenzione ai *benchmark* che diventa quasi una spettacolarizzazione, anche attraverso una diffusione giornalistica tesa a fornire graduatorie di merito²⁷ e a proporre *transfer* che spesso non tengono conto né delle condizioni del Paese di partenza, né di quelle di quello di arrivo. Anche Visalberghi, come Volpicelli e Laeng, ha coltivato l'interesse per la comparazione educativa accanto ad altri filoni di ricerca, per lui riconducibili alla pedagogia sperimentale.

Si può notare che questi studiosi collaborarono tra loro, seppur da una

italiana fra gli anni Sessanta e Settanta, in T. Pironi (ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Roma, Aracne, 2020, pp. 411-420.

²⁶ A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Edizioni di Comunità, 1955; Id., *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor, 1958.

²⁷ A.R. Paolone, *Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali e etnografia nella contemporaneità*, in N.S. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago (edd.), *Manuale di educazione comparata. insegnare in Europa e nel mondo*, Brescia, La Scuola, 2017, pp. 43-77.

prospettiva più storica i primi due e sperimentale il terzo, per definire meglio l'Educazione comparata ed anche per renderne concrete le conclusioni, quasi a dimostrare come in questo campo di studi sia possibile fondere competenze diverse.

Giovanni Gozzer (1915-2006)²⁸ ha ricoperto numerosi incarichi istituzionali, è stato consulente dei Ministri della pubblica Istruzione, fondatore e direttore del già nominato Centro Europeo per l'Educazione, è stato in missione in America Latina in collaborazione con l'UNESCO ed ha dimostrato una particolare inclinazione allo studio ed alla comparazione dei sistemi scolastici, studiando il nesso tra istruzione e sviluppo economico e l'importanza dell'innovazione e della sperimentazione in campo educativo. Le proposte di riforma di Gozzer sono frutto della capacità comparativa costruita attraverso i viaggi e la conoscenza diretta del contesto europeo ed americano e la rete di rapporti con molti qualificati studiosi stranieri che fanno di lui, come propone Sanzo, un

intellettuale militante [...] uno studioso-uomo di scuola di scuola che ha svolto un ruolo di primo piano nei processi di definizione delle politiche scolastiche, saldamente convinto – per un reale cambiamento della scuola – della necessità di operare sulla professionalità docente e della centralità delle dimensioni comparative²⁹.

In una delle sue opere più note, *il Capitale invisibile*³⁰, Gozzer, facendo riferimento al capitale conoscitivo umano di ogni individuo, pone il problema della scuola cioè dell'istruzione sociale e delle riforme. Attraverso la lettura, la comparazione e l'interpretazione dei documenti internazionali Egli punta a dimostrare che la competizione globale avrebbe dovuto diventare meno politica e più educativa. Gozzer, all'interno della tradizione degli studi pedagogici, focalizza l'attenzione sulla comparazione dei sistemi scolastici in una dimensione europeista e mondialista che possa far emergere i migliori modelli di scuola. Rispetto a questo argomento la proposta di Gozzer è senz'altro tra le più significative del periodo.

Anche Alessandro Leonarduzzi (1926-1989) ha avuto interesse per l'Educazione comparata offrendo un interessante profilo di Jullien de Paris, uno studio sull'America Latina frutto di un soggiorno cileno alla fine degli anni Settanta, e uno sulla scuola spagnola pubblicato dopo una lunga ricerca. Nell'*Enciclopedia pedagogica* di Laeng cura la voce *Victor Cousin*, inoltre dedica la propria attenzione all'Europeismo con un saggio nel quale concepisce nell'integrazione dei popoli lo strumento della loro liberazione e nell'educazione quello migliore

²⁸ Tra gli altri studi su Gozzer si veda il recente A. Sanzo (ed.), *Giovanni Gozzer e la riforma della scuola italiana del dopoguerra*, Roma, RomaTre-Press, 2024.

²⁹ *Ibid.*, p. 25.

³⁰ G. Gozzer, *Il capitale invisibile. 25 Rapporti sull'educazione. 1970-72: la ristrutturazione scolastica 1973-75: la destrutturazione scolastica*, Roma, Armando, 1975.

per rimuovere gli ostacoli che impediscono questa liberazione³¹. Leonarduzzi fonda a Trieste, dove vive, nel secondo dopoguerra il Movimento Federalista Europeo ed è membro attivo dell'Associazione Europea degli Insegnanti fondendo così l'impegno accademico con quello attivo e pratico³².

La prospettiva europea si allarga a mondialismo nella visione pedagogica di un altro studioso, forse meno conosciuto, ma non meno importante nel panorama italiano. Ettore Gelpi (1933-2002), come ricorda Fiorucci, è stato «educatore del mondo, esperto di politiche educative e formative nazionali ed internazionali, consulente di numerose organizzazioni in ogni parte del globo, ricercatore e conferenziere»³³.

Nel 1967 pubblica la *Storia della educazione* e nella *Prefazione* dell'opera, sottolineando l'aspetto comparativo della stessa, scrive:

L'indagine storica non è circoscritta deliberatamente alla tradizione educativa della civiltà occidentale, che si richiama al pensiero della *paideia* greca; con i documenti che sono a disposizione si è cercato di ricostruire sia pur brevemente, la storia dell'educazione di quei popoli extraeuropei che in periodi diversi hanno elaborato interessanti teorie pedagogiche e realizzato significative istituzioni educative e culturali³⁴.

Così, dopo aver esaminato brevemente l'educazione nelle società primitive, Gelpi si occupa dell'educazione in India, in Cina, in Giappone, di quella del popolo ebraico e delle popolazioni americane pre-colombiane nell'antichità. Per analogia di impianto l'opera di Gelpi ricorda quella di Lê Thành Khôi *Educazione e civiltà. Le società di ieri*³⁵ che lo studioso vietnamita pubblica però nel 1995. Nell'opera di Gelpi l'introduzione all'educazione di alcuni popoli extraeuropei occupa uno spazio minore rispetto all'ampio inquadramento storico-comparativo ed ai riferimenti di Lê Thành Khôi per concentrare l'attenzione sull'educazione occidentale, ma sicuramente lo studioso italiano coglie già negli anni Sessanta la necessità di non limitare la comparazione all'Europa e di aprire la pedagogia a orizzonti mondialisti.

³¹ A. Leonarduzzi, *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). La genesi della pedagogia comparativa con una scelta dei principali scritti pedagogici*, Udine, La Nuova Base, 1977; A. Leonarduzzi, *Educazione e società nell'America Latina. Cile e Brasile*, Brescia, La Scuola, 1974; Id., *Scuola e società in Spagna dalla Seconda Repubblica alla Costituzione del 1978*, Reana del Rojale (Udine), Chiandetti, 1984; Id., *Europeismo*, Brescia, La Scuola, 1980; voce *Victor Cousin*, M. Laeng (dir.), *Enciclopedia pedagogica*, cit., Vol. II, cc. 3341-3344.

³² Sulla vita, le opere e gli interessi di ricerca di Leonarduzzi si veda P. Roveda (ed.), *Motivi pedagogici. In memoria di Alessandro Leonarduzzi*, Udine, Università degli Studi di Udine, 1992.

³³ M. Fiorucci, *Prefazione*, in V. Riccardi, *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*, Pisa, ETS, 2014, p. 9.

³⁴ E. Gelpi, *Prefazione*, in *Storia della educazione*, Milano, Vallardi, 1967, p. VII.

³⁵ Lê Thành Khôi. *Education et Civilisations. Societes d'hier*, Paris, Nathan-UNESCO, 1995; tr. it. *Educazione e civiltà. Le società di ieri*, Roma, Armando 1999.

2. I protagonisti, gli studi, le linee di ricerca: la seconda generazione

Nei decenni successivi comparativisti come Gian Leonildo Zani, Corrado Ziglio e Stefania Gandolfi riprendono gli studi di Educazione comparata sia misurandosi con i problemi epistemologici, sia approfondendo studi specialistici su specifiche aree del mondo. Le condizioni storico-politiche infatti sono cambiate e l'Educazione comparata deve misurarsi con le sfide mondiali e globali che già il Rapporto Faure aveva evidenziato nel 1972³⁶.

Gian Leonildo Zani riprendendo la riflessione sull'epistemologia dell'Educazione comparata, identifica la prospettiva nella quale collocare l'educazione comparata nell'essere cittadini del mondo a pieno titolo, nell'aprirsi a tutte le persone e a tutti i popoli, considerando «l'altro risorsa strategica per la costruzione di una civiltà interculturale nella quale diritto alla diversità e dovere di solidarietà sono due imperativi entrambi indispensabili»³⁷. Zani afferma che la competenza culturale presuppone vari piani di analisi riferiti alla concezione di fondo dell'uomo e del mondo, alle forme educative espresse dai contesti sociali in determinati periodi e ai fenomeni della vita quotidiana. Quindi, coerentemente, lo studioso scrive che il modello epistemologico della pedagogia comparativa è quello delle scienze dell'educazione, in quanto l'oggetto di studio non si può identificare nei sistemi scolastici e neppure nelle pedagogie dei popoli come le intendeva Schneider, ma è necessario considerare il fanciullo, l'uomo e la loro educazione nelle specifiche culture.

Zani dedica la seconda parte del volume *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto* ad una comparazione tra l'educazione europea e quella africana nell'ottica della comparazione tra due civiltà che educano rispetto a presupposti antropologici e sociali differenti, ma non incompatibili. Egli inoltre pubblica anche saggi che hanno per oggetto specifiche realtà desumibili già dai titoli delle sue opere: *Educazione in Islam. Fonti, storie, prospettive*; *Infanzia culture religioni. Nascere e crescere fra tradizione e modernità*; *Un maestro per vivere. Maestri e discepoli nelle culture e nelle religioni*³⁸. Lo studioso quindi, in linea con la visione internazionale già ricordata, sceglie di operare la comparazione educativa tra civiltà, a volte con la particolare prospettiva religiosa.

Anche Corrado Ziglio (1951-2024) si occupa della dimensione epistemologica dell'educazione comparata e nel 1992 scrive, insieme a Marco Todeschi-

³⁶ E. Faure et alii, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando-UNESCO, 1973.

³⁷ F. Rizzi, *Prefazione*, in G.L. Zani, *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, Brescia, La Scuola, 1993, p. 6.

³⁸ G.L. Zani, *Pedagogia comparativa e civiltà a confronto*, Brescia, La Scuola-SEI, 1993; Id., *Educazione in Islam. Fonti, storie, prospettive*, Brescia, La Scuola, 2005; Id., *Infanzia culture religioni. Nascere e crescere fra tradizione e modernità*, Milano, Unicopli, 2006; Id., *Un maestro per vivere. Maestri e discepoli nelle culture e nelle religioni*, Rimini, Il Cerchio, 2011.

ni, il volume *Comparazione educativa*³⁹ nel quale afferma che ciò che motiva l'analisi comparativa è la curiosità dell'altro da sé, indotta dall'esigenza di consolidare un'identità. Ciò significa da un lato marcare la propria identità attraverso la differenza, dall'altro migliorare e consolidare pratiche locali anche mutuando da altri quanto ritenuto positivo ed adatto ad un trasferimento. Interpretare le cose che si conoscono guardandone di analoghe fa comprenderle meglio, inoltre la comparazione vista come sostegno conoscitivo serve per pianificare ed evitare possibili errori già compiuti da altri. Ziglio sottolinea come gli obiettivi possano essere di due tipi: disinteressati, distaccati e puramente conoscitivi, oppure operativi, pragmatici e di interesse politico tesi anche ad evitare ciò che è inadeguato o improprio. Per quanto riguarda le finalità quindi lo studioso si riferisce alla duplice natura teorico-pratica della pedagogia stessa.

Secondo Ziglio da un'analisi storica delle opere di educazione comparata possono emergere quattro diversi approcci metodologici: statistico, storiografico, sociologico e antropologico. Per quanto riguarda il primo bisogna fare attenzione anche alle denominazioni e alle traduzioni del linguaggio perché, ad esempio, «istruzione superiore» non ha ovunque lo stesso significato e le fonti statistiche devono quindi essere valutate con attenzione. L'approccio storiografico, sulla scia delle teorie di Isaac Kandel⁴⁰, assegna come compito fondamentale quello di determinare le ragioni storiche e culturali che spiegano i tratti peculiari dei sistemi educativi. Le loro caratteristiche e trasformazioni hanno stretta relazione con lo sviluppo produttivo, economico, tecnologico, della concentrazione urbana e delle trasformazioni delle classi sociali. Lo sguardo sociologico si serve di procedure standardizzate elaborate statisticamente e, a partire dagli studi di Arnold Anderson⁴¹, cerca di delineare l'educazione e le sue implicazioni in una determinata società individuando modelli tipologici ricorrenti che rendono possibile individuare le variabili che orientano la raccolta dei dati e la loro interpretazione, anche con lo scopo di stabilire la funzione produttiva dell'istruzione. L'ottica antropologica, infine, si interessa, attraverso l'etnologia, alle diversità privilegiando l'osservazione diretta dei

³⁹ M. Todeschini, C. Ziglio, *Comparazione educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1992. Insieme a Placido Alberti Ziglio aveva già scritto nel 1986, edito sempre da La Nuova Italia, il volume *Concetto e metodologia dell'educazione comparata: precedenti storici e prospettive*. Cfr. V. Telmon, *Alcuni contributi italiani all'educazione comparata*, in Orizio (ed.), *L'educazione comparata oggi. Atti della Conferenza di Garda. Conferenza Straordinaria per il 25° anniversario della CESE. 1961-1986. Garda (Verona, Italia), 3-6 ottobre 1986, I Quaderni di Villa Falconieri*, cit., pp. 143-156.

⁴⁰ Isaac Leon Kandel (1881-1965) studioso statunitense ha un approccio fattoriale e storico all'Educazione comparata. L'opera maggiore è *Comparative Education*, Boston-New York, Houghton-Mifflin, 1933.

⁴¹ Charles Arnold Anderson (1907-1990) ha contribuito alla fondazione del Centro di Educazione Comparata dell'Università di Chicago tra il 1958 e il 1972 ed è stato consulente per l'UNESCO. Ha scritto molti articoli in «Comparative Education Review».

gruppi sociali e ricomponendo sistematicamente le informazioni di cui dispone relativamente ad una popolazione, alla sua storia ed alla sua cultura.

Ziglio conclude la sua riflessione affermando che per rendere la comparazione significativa è necessario ricercare i significati culturali e le procedure attraverso cui si esplicano, mettendo in atto comparazioni di processo e non solo di prodotto: sono le prime permettono di capire le somiglianze e le differenze, ciò che è comparabile e ciò che non lo è. La comparazione, secondo lo studioso bolognese, deve essere uno strumento di sollecitazione a svolgere un ruolo di coscienza critica dentro tradizioni culturali diverse per far diventare la scuola un luogo di formazione delle intelligenze. L'adeguarsi agli standard internazionali, anche linguistici, può allora diventare un'ossessione ed una trappola perché tradisce lo spirito della comparazione nata come scoperta della propria identità e della diversità. Citando Visalberghi, Ziglio scrive che la comparazione tra sistemi scolastici non può ridursi ad una gara basata sui risultati di prove che misurano le abilità cognitive secondo un modello comportamentista e non di ragionamento che i governi accettano come valutazione della qualità dell'istruzione.

Lo studioso quindi mette in evidenza diversi filoni di ricerca, da quello epistemologo-metodologico a quello che colloca le comparazioni all'interno dei quadri di civiltà in una visione globale che ha un particolare riguardo per i sistemi scolastici e il loro miglioramento. Rispetto a questi ultimi torna anche in Ziglio una concezione europeista attenta alle rilevazioni internazionali.

Stefania Gandolfi è stata responsabile della Cattedra UNESCO Diritti dell'uomo ed etica della cooperazione internazionale agli inizi degli anni Duemila, ma le sue opere si possono collocare alla fine degli anni Novanta⁴², e poiché le cattedre UNESCO⁴³ sono oggi presenti in Italia in un numero considerevole e sono il simbolo della volontà di contribuire attraverso l'educazione al mantenimento della pace e allo sviluppo dei popoli, si riserva un breve accenno anche a questo aspetto. Come sottolinea Chiosso, nei volumi di Gandolfi si pensa alla comparazione «senza baricentri prestabiliti, svilupparla secondo un'ottica paritaria, e praticarla in ultima istanza, nella prospettiva del

⁴² Stefania Gandolfi ha riservato la propria attenzione agli studi sull'Africa ed i suoi volumi offrono un panorama attento ed approfondito dell'educazione in quel continente. S. Gandolfi, *Le radici dimenticate. Appoggio istituzionale al sistema universitario in Africa*, Bologna, EMI, 1995; S. Gandolfi, F. Rizzi, *Costruire l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1997; S. Gandolfi, F. Rizzi, *L'educazione in Africa*, Brescia, La Scuola, 2001; Idd., *Il diritto all'educazione*, Brescia, La Scuola, 2006.

⁴³ Stefania Gandolfi, oltre ad aver insegnato Educazione comparata presso l'Università di Bergamo, è stata responsabile della Cattedra Diritti dell'uomo ed etica della cooperazione internazionale, istituita nel 2003 presso la stessa Università. Le Cattedre UNESCO oggi in Italia sono 44, una è istituita nell'ambito della Rete UNITWIN Cooperation che è un partenariato tra l'UNESCO e una rete di Università o di Istituti di ricerca di diversi Paesi. Si veda <<https://www.unesco.it/it/iniziative-dellunesco/cattedre-unesco/>> (ultimo accesso: 04.09.2025)

confronto tra esperienze, storie e culture diverse»⁴⁴ in quanto costruire l'educazione significa promuovere la giustizia in nome della forma umanizzatrice dell'educazione. In questo caso quindi l'Educazione comparata si inserisce in un discorso etico-politico ampio di mondializzazione e di rapporti solidali tra i popoli che si fondano sul rispetto e la promozione dei diritti umani.

In questa prospettiva la ricerca storico-comparativa offre spazi di indagine funzionali alla progettazione di un futuro nel quale si possano stabilire nuove relazioni tra l'educazione, le organizzazioni sociali e nuove condizioni di vita. Gli studi in quest'ambito possono concedere spazio alla diversità culturale e, contemporaneamente, all'universalità dei valori che si riferiscono all'Uomo. Il comparativista – consapevole che la cultura occidentale è solo una delle culture esistenti e non è né la più antica né la miglior – non corre così il rischio di uniformare le altre forme educative ai propri parametri sottovalutando la ricchezza delle differenze umane. L'analisi dei fenomeni educativi mondiali rafforza nel ricercatore l'identità personale e culturale, gli permette di mettere a fuoco i propri pregiudizi e le proprie lacune conoscitive e gli consente di aprirsi alla differenza antropologica fino a comprenderla e a interiorizzarla come una nuova parte di sé.

3. *La diffusione delle ricerche: Collane, Riviste, Cattedre*

Nell'*Introduzione all'edizione italiana* del terzo volume del *Trattato delle scienze pedagogiche*⁴⁵ di Maurice Debesse e Gaston Mialaret dedicato alla pedagogia comparata Bruno Bellerate riprende il problema dell'autonomia scientifica della pedagogia comparata – che denomina pedagogia e non educazione – segnalando le diverse posizioni di Lauwerys e Debesse: per il primo essa è parte della teoria dell'educazione, per il secondo si prospetta una sostituzione della pedagogia comparata, a livello di disciplina, con una «geografia dell'educazione» cui spetterebbe una posizione epistemologica analoga a quella della storia e quindi una maggiore autonomia. Bellerate, nel concludere che quella epistemologica è una annosa questione che in quel momento non ha ancora trovato soluzione scrive:

Purtroppo, come già da altri rilevato, il nostro paese brilla per la sua assenza tra quelli che sono validamente rappresentati da significativi e consistenti contributi in materia di pedagogia comparata. Tuttavia non si può dire che questa disciplina sia sconosciuta, né che sia trascurata a livello universitario. Segno evidente ne sono più che i rari saggi apparsi

⁴⁴ G. Chiosso, *Presentazione*, in Gandolfi, Rizzi, *Costruire l'educazione*, cit., p. 7.

⁴⁵ B. Bellerate, *Introduzione all'edizione italiana*, in M. Debesse, G. Mialaret, *Trattato delle scienze pedagogiche*, Roma, Armando, 1973, Vol. 3, *Pedagogia comparata e strutture scolastiche*, pp. 7-27.

sull'argomento, le traduzioni di varie opere straniere che hanno avuto un notevole successo, anche editoriale⁴⁶.

Possiamo concordare che i saggi o i volumi sull'educazione o pedagogia comparata nei decenni considerati sono pochi, ma le Case Editrici dell'epoca hanno collaborato a pubblicare e diffondere opere di studiosi stranieri che vengono tradotte e collocate in apposite Collane e questo è comunque un modo per far conoscere altre pedagogie in Italia. Inoltre le Editrici hanno creato spazi di pubblicazione anche sulle riviste scientifiche o in quelle in uso agli insegnanti.

Una delle maggiori editrici in campo pedagogico è La Scuola di Brescia che, come ricordato nel Catalogo storico, nel secondo dopoguerra contribuisce a diffondere con specifiche collane gli studi di Autori stranieri:

Nel secondo dopoguerra diventava per la cultura italiana una vera e propria esigenza l'uscita dall'asfittico clima autarchico in cui era stata relegata per vent'anni. Anche la pedagogia dunque volgeva il suo sguardo a studi e ricerche compiuti all'estero. Diretta da Aldo Agazzi, *Meridiani dell'Educazione* [1950], sottotitolata "Collana di pedagogia straniera contemporanea" comprendeva «testi, ispirati nel senso più largo, ai principi di pensiero e della sintesi cristiane; opere di studio, esposizione, approfondimento; di critica, discussione, polemica; di revisione e di superamento, di passione educativa e di scuola vissuta; nel quadro delle scienze dell'educazione e in quelle dell'esperienza concreta in tutti i suoi atteggiamenti»⁴⁷.

Nella Collana *I Meridiani – Collana di pedagogia straniera contemporanea* vengono così pubblicati saggi particolarmente significativi per la cultura europea e alla stessa si affianca nel 1949 la Collana *La scuola che si rinnova* che vuole contribuire allo svecchiamento dell'istruzione italiana «muovendosi sulle orme delle esperienze più moderne ed efficaci, per un ideale di scuola rinnovata»⁴⁸.

Anche la rivista «Scuola Italia Moderna» (SIM), rivolta agli insegnanti di scuola elementare, pubblica in quegli anni alcune rubriche che danno un resoconto sia della pedagogia estera, sia di esperienze di visite all'estero, sia anche della scuola in vari Paesi d'Europa e del mondo⁴⁹. La cultura comparativa do-

⁴⁶ *Ibid.*, p. 21.

⁴⁷ M. Valotti, *L'officina editoriale. Le collane storiche (1904-1954). Gli illustratori*, in Editrice La Scuola 1904-2004, *Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004, p. 181. Nella collana le opere, ad esempio, di Maritain e Dèvaud.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 182.

⁴⁹ Negli anni Cinquanta, Sessanta e Settanta si contano molti articoli pubblicati sulla rivista e a volte anche le copertine sono significative. Nel n. 6 del 1952 sono raffigurati i piccoli esquimesi e all'interno si descrive la scuola dei lapponi e nello stesso numero c'è un articolo che titola *Messaggio dalla Somalia*. Nel numero 10 del 1958 appare l'articolo *Gandhi è stato l'ispiratore della riforma del piano educativo dell'Unione Indiana*. Nel 1961 e nel 1963, rispettivamente nel numero 8 e nel numero 9, vengono inseriti due fascicoli monografici dal titolo *Europa e SIM Europa*. Nel numero 8 del 1964 la prospettiva si amplia e il fascicolo interno titola *La scuola*

veva far parte della formazione degli insegnanti che oltre a studiare pedagogie estere – negli anni Cinquanta l'Editrice pubblica ad esempio i volumi di Spranger e Foerster ad uso degli insegnanti – potevano trovare in SIM molti spunti di lavoro. Scrivono sulla Rivista Mencarelli, Baroni, Orizio e molti articoli sono di Gian Leonildo Zani. I comparativisti del tempo quindi sono convinti diffusori dell'Educazione comparata tra gli insegnanti della scuola italiana.

Un'altra Rivista della stessa Editrice che ha un interesse specifico e costante negli anni Settanta per l'Educazione comparata è «Pedagogia e Vita» nella quale si pubblicano articoli di Battista Orizio, Elio Damiano e Primo Poli che vanno dalle rassegne bibliografiche, ai profili storici e metodologici, alla presentazione delle leggi di riforma scolastica.

Nel 1949 nasceva, per i tipi dell'editrice Avio di Armando⁵⁰ e grazie alla collaborazione tra questo intraprendente e impegnato editore e Luigi Volpicelli, la collana *I Problemi della Pedagogia*: La Collana si inaugura con la traduzione delle opere di Sergej Hessen che conoscono in pochissimo tempo una grande popolarità e un largo interesse ed assicurano un notevole successo editoriale. Nella Collana vengono inseriti anche i volumi dei classici dell'Educazione comparata come Nicholas Hans, Franz Hilker ed Edmund King⁵¹. Nel 1973 nella *Collana di tecnologie educative e di istruzione* programmata curata da Laeng, Armando pubblica la traduzione del Rapporto Faure. Un'altra iniziativa editoriale che vede ancora coinvolto Volpicelli in qualità di Direttore è *La Biblioteca dell'Educatore* con più di 120 monografie pubblicate tra il 1950 e il 1954. Anche la Collana *Educatori e pedagogisti nell'opera e nell'azione* annovera, ad esempio, gli studi di Kilpatrik, Suchodolski, Ferrière, Dèvaud, Decroly.

Nel 1955 Volpicelli dà vita alla rivista «I Problemi della Pedagogia», che rappresenta una prestigiosa sede di dibattito pedagogico e culturale: la pubblicazione costituisce un punto di riferimento della pedagogia italiana e contiene al suo interno la rubrica *I Meridiani* in cui vengono riportati i dibattiti in corso nei vari Paesi europei ed extraeuropei e la rubrica *Nota critica* nella quale il curatore analizza altri modelli scolastici, europei ed extraeuropei, proponendo delle presentazioni ai saggi degli autori stranieri che illustrano la propria

educa l'Europa delle persone e dei popoli per la fraternità universale. Nel 1975 e nel 1976 vengono pubblicati una serie di articoli di Zani sulla scuola inglese, svizzera, svedese, dei Paesi Bassi, greca e portoghese, sul confronto tra i sistemi scolastici europei e sui problemi della scuola in Europa.

⁵⁰ Cfr. E. Zizioli, *Armando Armando. Un pedagogista editore*, Roma, Anicia, 2011.

⁵¹ Nicholas Hans (1888-1969) ha messo in evidenza l'importanza dell'analisi storico-fattoriale negli studi di Educazione comparata. L'opera più conosciuta è *Educazione comparata. Studio delle tradizioni e dei fattori educativi*, Roma, Armando 1965. Franz Hilker (1881-1969) si è occupato del metodo dell'Educazione comparata e la sua opera più nota è *Pedagogia comparata*, Roma, Armando, 1968. Edmund James King (1914- 2002) è stato socio fondatore della CESE e co-fondatore della rivista «Comparative Education». Le sue opere più note sono *Le scuole degli altri*, Roma, Armando, 1968 e *Prospettive mondiali dell'Educazione*, Roma, Armando, 1968.

scuola. Con un taglio scientifico la Rivista propone ai lettori approfondimenti molto curati ad esempio sulla scuola sovietica, americana, inglese, francese e giapponese⁵².

Nel 1951 Volpicelli pubblica anche l'*Enciclopedia pedagogico-didattica*, nella *Biblioteca dell'Educatore* dell'Editrice AVE di Milano. Il quarto volume è dedicato alla scuola nel mondo e passa in rassegna le scuole di molti Paesi europei – anglosassoni, di lingua francese, spagnola e portoghese, germanici e scandinavi, della Russia e dei Paesi dell'Oriente europeo – ed anche del Medio ed estremo Oriente e del mondo arabo e di Israele. L'ultimo capitolo è dedicato alla scuola e alla pedagogia coloniale⁵³.

La rivista «Rassegna di Pedagogia», nata a Padova nel 1941 ad opera di Flores d'Arcais e Raffaele Resta, in quegli anni pubblica articoli in tedesco, francese, spagnolo, inglese, ha collaboratori soprattutto tedeschi e diffonde la pedagogia europea in Italia. La rivista negli anni Ottanta ha il sottotitolo «Rivista internazionale di studi pedagogici». Con la piccola editrice Cedam Flores d'Arcais apre e dirige, con Giancarlo Vigorelli e Roberto Mazzetti, una Collana dal titolo *Guide di cultura contemporanea* che apre a pensatori d'oltre frontiera. Questo impegno scientifico ed editoriale trova il corrispettivo nella cattedra di Educazione comparata ricoperta da Emilia Mancini Pace per molti anni e negli ultimi decenni da Carla Callegari.

Anche l'editrice La Nuova Italia, ad esempio nella Collana *Educatori antichi e moderni*, pubblica opere di studiosi stranieri, primo fra tutti Dewey negli anni Cinquanta, e poi tra gli altri Spencer negli anni Settanta.

Dal 1990 al 2001 è stata pubblicata in Italia la Rivista «Educazione comparata» da una piccola casa editrice, la EDEOS Edizioni ed Orientamento Scolastico diretta da Paolo Dalessandro. Al suo interno aveva cinque sezioni: le politiche educative; l'orientamento scolastico per combattere la dispersione; la documentazione con documenti, leggi e direttive nazionali; cultura, studi e recensioni. Tra i 130 collaboratori, italiani e stranieri, c'è stato anche Orizio insieme a Malizia, Reguzzoni, Zani e Telmon, ed i temi affrontati sono stati vari, spesso legati ai sistemi scolastici e all'orientamento in termini di ricerca comparata. Purtroppo la rivista ha avuto vita breve per mancanza di fondi che potessero sostenerla, pur avendo avuto nel 2000 un riscontro positivo dalla CESE⁵⁴. Forse la poca fortuna dell'unica rivista che si è occupata di questo

⁵² Si vedano in «I Problemi della Pedagogia» per la scuola e la pedagogia sovietica il numero 4-5 del 1956; per la scuola e la pedagogia americane il fascicolo doppio numero 4-5 del 1957; per la scuola e la pedagogia inglese il numero 4-5 del 1958; per la scuola e la pedagogia francese il numero 5-6 del 1959; per la scuola e la pedagogia giapponese il n. 1 del 1966.

⁵³ L. Volpicelli (dir.), *Enciclopedia pedagogico-didattica*, Vol. III *Problemi della scuola nel mondo*, Milano, AVE, s.d.. Anche nel volume VII *Storia del costume educativo* ci sono capitoli dedicati all'educazione presso gli ebrei nelle scuole mussulmane.

⁵⁴ Cfr. C. Stacul, *Dodici anni di «Educazione comparata» (1990-2001)*, in Orizio (ed.), *Educazione comparata*, «Studium Educationis», cit., pp. 283-286.

ambito di studi in Italia sta ad indicare la mancata collaborazione tra coloro che si sono occupati di comparazione educativa: il sodalizio romano tra Volpicelli, Laeng e Armando rappresenta un caso isolato nel panorama nazionale che pur comprende un numero notevole di studiosi di alto profilo scientifico che però raramente hanno costituito gruppi di ricerca.

In realtà per comprendere la varietà e la ricchezza delle proposte pedagogico-comparative è interessante scorrere la rassegna che Orizio propone nel primo numero del 2004 di «*Studium Educationis*» sulle cattedre di Educazione/Pedagogia comparativa⁵⁵ riportando tutti i dati reperibili: luogo, docente, Corso di Laurea, contenuti, bibliografia.

Risultano quasi venti Insegnamenti in altrettante Università italiane tenuti, tra gli altri, da Gallo, Gandolfi, Ziglio, Zani, Albarea e molti dallo stesso Orizio. I contenuti riguardano la conoscenza delle finalità dell'Educazione comparata e dei metodi, la comparazione dei modelli e dei sistemi scolastici europei, la cittadinanza intesa come coesione sociale, la comparazione come strumento conoscitivo e operativo nelle professioni educative, le organizzazioni internazionali e l'educazione, le prospettive europee e mondiali dell'educazione; la bibliografia spesso indica i classici dell'Educazione comparata come George Bereday e Alexandre Vexliard⁵⁶.

I protagonisti italiani delle ricerche di educazione comparata insegnano quindi anche nelle Università facendo conoscere agli studenti gli studiosi stranieri e le loro teorie oltre alle più importanti tematiche del tempo, in una sintesi proficua che coniuga ricerca e didattica ed offre uno spaccato interessante della cultura pedagogica di quegli anni.

Nei decenni successivi i comparativisti italiani hanno raccolto la sfida che la tradizione italiana degli studi ha consegnato loro attraverso una notevole varietà di filoni di ricerca che sono ancora da approfondire e che si sono rivelati in linea con quelli europei e mondiali. Alcuni studi, come quelli sulle prove internazionali PISA-OCSE, sono stati e saranno rivolti a studiare le pratiche educative e a cercare di trarre dal confronto e dalla comparazione indicazioni che possano valere ovunque. Questi studi spesso fanno riferimento agli organismi internazionali come UNESCO o il Consiglio d'Europa che sono promotori e finanziatori delle ricerche comparative, perciò implicano una stretta relazione tra pedagogia e politica sulla quale sarebbe necessario riflettere anche dal punto di vista epistemologico stabilendo se e come gli studi pedagogici possano essere indipendenti dalle logiche politiche.

⁵⁵ B. Orizio, A. Frosi, *Insegnamento dell'Educazione comparata e componenti pedagogico-comparativa presente in altre discipline dell'area pedagogica*, in *ibid.*, pp. 201-230.

⁵⁶ George Z.F. Bereday (1920-1983) propone un approfondimento dell'aspetto metodologico divenuto classico. Il volume che ha avuto ampio riscontro è *Il metodo comparativo in pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1964. Alexandre Vexliard (1911-1967) apre al contributo della sociologia. La sua opera più tradotta è *La pedagogia comparativa*, Brescia, La Scuola, 1972.

Altre ricerche hanno cercato, attraverso la comparazione, di riflettere sul significato polisemico dell'educazione in tempi e luoghi diversi arricchendo l'interpretazione data a questo fenomeno e contribuendo a mantenere l'identità della pedagogia come scienza autonoma con un proprio statuto epistemologico e metodologico, seppur in connessione con altre discipline.

La varietà e la vivacità degli studi comparativi in educazione ha mantenuto in qualche caso l'approccio storico più tradizionale rinnovandolo e proponendo al contempo un orientamento interdisciplinare molto interessante. La particolare storia della variegata e differenziata "Scuola italiana" di studi comparativi, meno strutturata ma non meno rigorosa rispetto ad altre Scuole europee, potrebbe fare di questa specificità il proprio punto di forza in futuro per continuare e rafforzare un ambito di studi che non ha mai avuto molti frequentatori, ma si è rivelato negli ultimi decenni insostituibile per affrontare le sfide della contemporaneità educativa.

Contributo ad una storia della storiografia pedagogica e educativa di orientamento cattolico nell'Italia del secondo dopoguerra

Roberto Sani
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
roberto.sani@unimc.it

Contribution to a history of pedagogical and educational historiography of Catholic orientation in post-World War II Italy

ABSTRACT: This contribution focuses on the origins and distinctive developments that, starting in the early 1980s, have characterized historical-educational and school-related research within the Catholic area. In particular, the author begins with the renewal of historical-pedagogical studies that took place in Italy as early as the 1950s and 1960s, as evidenced by some pioneering and innovative publications from that period. He then concentrates specifically on the choices and work of the research group centered around Luciano Pazzaglia and the historians of education and schooling at the Catholic University of Milan, as well as on the group initiated by Giorgio Chiosso and his collaborators at the University of Turin. The author delves into the specific nature of their respective projects and the role these research groups played in the renewal of historical-pedagogical studies from the 1980s onward.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Luciano Pazzaglia; Giorgio Chiosso; Italy; XX Century.

Introduzione

Per valutare appieno le origini e le caratteristiche dell'evoluzione fatta registrare nel secondo dopoguerra dalla storiografia pedagogica ed educativa di orientamento cattolico è senz'altro opportuno prendere le mosse da quello che è accaduto più in generale, nel corso degli ultimi sessant'anni, in Italia, nell'ambito degli studi storico-pedagogici ed educativi, provando a lumeggiare, a partire da tale analisi, quali sono state le linee di sviluppo della ricerca,

come anche i nodi problematici e le principali questioni epistemologiche che hanno caratterizzato questo specifico settore scientifico-disciplinare.

Sembra di poter dire, a questo riguardo, che l'intenso sviluppo delle ricerche e degli studi di storia della pedagogia, dell'educazione e della scuola registrato negli ultimi sessant'anni si è accompagnato ad una serie di mutamenti sostanziali:

- il definitivo superamento, in primo luogo, della prospettiva gentiliana che identificava la storia della pedagogia e dell'educazione con la storia del pensiero e delle teorie pedagogiche o, se si vuole, con la storia delle “filosofie” dell'educazione¹;
- una graduale apertura nei riguardi dei nuovi indirizzi della ricerca storica europea ed extra-europea, con particolare riferimento all'esperienza della storiografia marxista, agli indirizzi della *social history* di matrice anglosassone e della storiografia francese delle «Annales»²;
- una significativa evoluzione sul versante delle metodologie di ricerca e delle fonti, che ha reso possibile il recupero e la valorizzazione degli archivi e di tipologie di materiali documentari (iconografia, epistolari e carteggi, trattatistica educativa minore, periodici e riviste per la scuola e per gli insegnanti, manuali scolastici e libri di testo, letteratura giovanile ecc.) per lungo tempo trascurati o del tutto ignorati dagli studiosi³;
- l'attenzione crescente, infine, verso problematiche e filoni di ricerca affatto nuovi e, al contempo, il ricorso a metodologie d'indagine di tipo quantitativo, completamente assenti nella tradizionale impostazione di ricerca di matrice gentiliana⁴;
- la messa a tema della necessità (strettamente correlata con l'evoluzione sopra ricordata) di una differente e più articolata formazione dei ricercatori, calibrata sui due elementi caratteristici del settore scientifico-disciplinare: un'indispensabile competenza nell'ambito delle metodologie della ricerca storica e della storiografia e un'altrettanto significativa e solida preparazione sul versante delle scienze dell'educazione⁵.

¹ Cfr. F. Cambi, *Problemi di ricerca storico-pedagogica*, «Studi filosofici e pedagogici», vol. 2, 1978, pp. 138-139. Ma si veda anche l'attenta rassegna di T. Tomasi, *Orientamenti per una storia della storiografia pedagogica italiana (1870-1970)*, «Ricerche Pedagogiche», vol. XV, 1981, pp. 56-78.

² Si veda al riguardo F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992. Cfr. anche C. Covato, R. Sani, *Una historiografía en constant evolución. Nuevos itineraries y perspectivas de investigación en el campo de la historia de la educación*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 911-934.

³ Cfr. R. Sani, *Nuove tendenze della ricerca storico-educativa*, in S.S. Macchietti, G. Serafini (edd.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 67-75.

⁴ Cfr. G. Bandini, *Le metodologie quantitative e la ricerca storico-educativa*, «Studi sulla Formazione», vol. I, 1998, pp. 159-192.

⁵ Si veda Sani, *Nuove tendenze della ricerca storico-educativa*, cit., pp. 73-75.

Su un diverso piano, tutto questo ha comportato in primo luogo la necessità, per gli storici dell'educazione, di tenere presenti gli indirizzi di fondo, i quadri interpretativi e i risultati conseguiti dalle altre branche della ricerca storica (dalla storia politica a quella sociale ed economica, dalla storia delle istituzioni a quella religiosa e dei processi culturali ecc.), attraverso un processo che ha visto maturare, anche nel nostro settore, una crescente e indispensabile sensibilità per un approccio di carattere interdisciplinare alle istituzioni, alle pratiche e ai processi educativi.

In secondo luogo, l'ampliarsi dell'orizzonte e dei filoni e ambiti di ricerca (non più solo le teorie pedagogiche e non solamente il versante scolastico) ha fatto emergere l'esigenza di una sempre più ampia definizione dei campi d'indagine (sovente caratterizzati da approcci, metodologie, fonti documentarie di natura particolare), con la conseguente e sempre più marcata specializzazione da parte degli studiosi: basterebbe qui far riferimento alle macro-aree di ricerca – storia della pedagogia, storia dell'educazione, storia della scuola e dei sistemi formativi, storia della letteratura per l'infanzia (o della letteratura giovanile) – che attualmente connotano il settore.

Proprio tale rapida e radicale evoluzione, se da un lato ha consentito al nostro settore scientifico-disciplinare di compiere un indubbio salto di qualità sotto il profilo dell'affinamento dei metodi d'indagine e dell'ampliamento dei filoni e delle prospettive di ricerca, dall'altro ha comportato l'emergere di talune criticità e, su un diverso piano, il profilarsi di talune possibili derive.

In concreto, il quadro sopra richiamato ha prodotto una sempre più marcata divaricazione dei percorsi di ricerca. Da un lato, infatti, registriamo il persistere di una storia della pedagogia *old style*, d'impianto tradizionale, che continua a riconoscersi in un percorso di storia delle idee, di storia delle dottrine, di storia del pensiero pedagogico e delle filosofie dell'educazione in senso classico, che continua ad utilizzare gli strumenti teorici e i quadri concettuali caratteristici della concezione idealistica di matrice gentiliana e che si richiama costantemente ad un'identità epistemologica forte⁶, la quale tuttavia presenta evidenti rischi di astrattezza e autoreferenzialità, di isolamento (fosse pure lo «splendido isolamento» di chi si sente erede di una grande, ancorché ormai vetusta tradizione di studi e di ricerche) e di palese auto-emarginazione e irrilevanza rispetto ai nuovi indirizzi e ai più recenti e significativi filoni della storiografia di settore italiana e straniera. Un approccio alla storia che, anche in rapporto alle altre scienze pedagogiche e alla pluralità dei saperi sull'educazione, fa fatica a rendere conto della complessità del passato.

⁶ Tra i contributi recenti più autorevoli e significativi prodotti su questo versante ci limitiamo qui a richiamare: F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 1995 (più volte ristampato); F. Casella, *Storia della pedagogia*, 2 voll., Roma, LAS, 2009-2014; e, in particolare, M. Baldacci, *Storia del pensiero pedagogico. Dall'antica Grecia all'età contemporanea*, Roma, Carocci, 2022.

Dall'altro lato, si assiste al profilarsi di una storia dell'educazione che presenta talora standard qualitativi di eccellenza e, nel complesso, approcci ed esiti che potremmo definire largamente soddisfacenti, ma che rischia costantemente un depauperamento della propria identità epistemologica, in ragione soprattutto della crescente – e assai spesso inconsapevole – tendenza degli storici dell'educazione ad assimilare e a riprodurre nelle loro ricerche e nei loro studi gli schemi concettuali, i quadri interpretativi e l'approccio caratteristici della storia sociale, della storia dei processi culturali, della storia politica.

È questo, sotto certi aspetti, un rischio analogo a quello che corre una certa riflessione pedagogica allorché assume e fa propri (anche qui con un certo grado di inconsapevolezza) l'armamentario teorico, le categorie interpretative e lo stesso “sguardo prospettico” di discipline quali la filosofia, la psicologia, la sociologia e l'antropologia culturale.

Se mi si passa la metafora, direi che la storia dell'educazione, o per meglio dire gli storici dell'educazione si trovano nella difficile situazione di chi cammina sul crinale di una montagna ed è costretto a mantenere costantemente un equilibrio tutt'altro che semplice tra il versante rappresentato da un approccio tradizionale (quello di derivazione gentiliana) rassicurante sul piano epistemologico, ma del tutto autoreferenziale e isolazionista ai limiti dell'irrilevanza scientifica e culturale, ovvero senza reali e significativi collegamenti con l'evoluzione della storiografia; e il versante costituito dal rischio di una graduale assimilazione alla storia *tout court*, ovvero dal progressivo abbandono (o smarrimento) di quello che è lo specifico oggetto d'indagine dello storico dell'educazione: i processi, le pratiche, i costumi, le istituzioni e le norme che hanno caratterizzato l'educazione e la formazione nei diversi contesti e nelle differenti fasi storiche; nonché le idee, le teorie e i sistemi dottrinali, la complessa genesi ed evoluzione di un determinato immaginario individuale e collettivo in materia.

Di qui l'importanza, direi anzi la vera e propria necessità, di volgere lo sguardo al passato e di comprendere meglio la natura e le implicazioni dei mutamenti intervenuti sul versante epistemologico e storiografico. Per tornare all'assunto iniziale, è certamente il caso di focalizzare la nostra attenzione sulle origini e i primi e più rilevanti sviluppi del processo di rinnovamento avviato oltre mezzo secolo fa nell'ambito della storiografia pedagogica e educativa, provando ad individuare la portata e le caratteristiche di fondo, ma anche i limiti e le eventuali incongruenze di tale processo.

1. *Dalla storia delle dottrine pedagogiche alla storia dell'educazione e della scuola: precursori e pionieri di una nuova stagione di studi e ricerche*

Con riferimento agli anni Cinquanta e Sessanta è stato da più parti sottolineato il ruolo di rottura con il passato e di prospettazione di originali approcci sul versante storico-educativo e scolastico esercitato da taluni studiosi, i cui pionieristici lavori hanno contribuito a delineare una serie di innovativi e fecondi itinerari di ricerca e a far maturare tra gli storici della pedagogia, ancora in larga misura fedeli alla tradizionale impostazione gentiliana, l'esigenza di un approccio metodologico e storiografico di segno radicalmente differente.

È il caso, innanzi tutto, dello studioso livornese Lamberto Borghi, uno dei più noti pedagogisti italiani del secondo dopoguerra⁷, tra i principali esponenti dell'area laico-progressista e autore di saggi sull'educazione e sulla scuola di straordinario interesse, il quale nel 1951 dava alle stampe il saggio *Educazione e autorità nell'Italia moderna*⁸. L'opera, sebbene ancora largamente influenzata dalla tradizionale storiografia di matrice crociana, nella sua ricca e articolata ricostruzione «dello svolgimento dell'educazione in Italia nel corso dell'ultimo secolo» e del ruolo esercitato sulle politiche educative e scolastiche della penisola dalle «correnti filosofiche e religiose, politiche e sociali che hanno dominato in Italia» recuperava e faceva propri taluni spunti e motivi caratteristici dell'impostazione metodologica e storiografica salveminiiana, soprattutto laddove poneva al centro della sua trattazione l'analisi delle molteplici forme assunte nella storia dell'Italia unita dall'ideologia e dalla prassi dell'autoritarismo in rapporto ai problemi dell'educazione⁹.

È anche il caso della ben nota studiosa di problemi pedagogici e educativi di orientamento marxista Dina Bertoni Jovine¹⁰, la quale, qualche anno più tardi, nel 1954, nel quadro delle ricerche e degli studi avviati in vista delle celebrazioni del centenario dell'Unità d'Italia¹¹, dava alle stampe per l'editore

⁷ Si vedano: L. Bellatalla, A. Corsi (edd.), *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2004; F. Cambi, P. Orefice (edd.), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Napoli, Liguori, 2005.

⁸ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

⁹ Si vedano al riguardo gli eccellenti saggi introduttivi alla nuova edizione dell'opera di Lamberto Borghi recentemente curata da Carmen Betti e Franco Cambi: L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Bergamo, Edizioni Junior, 2021.

¹⁰ Si veda ora C. Covato, *Dina Bertoni Jovine. Storica, educatrice, intellettuale militante*, in *Dizionario biografico e tematico delle donne in Italia 1730-2020*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2025, in corso di stampa. Si veda inoltre A. Semeraro, *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*, Manduria, Lacaita, 1979.

¹¹ Com'è noto, in occasione delle celebrazioni del centenario dell'Unità d'Italia la scuola e l'istruzione furono fatte oggetto di una serie di organiche e documentate ricerche da parte di storici del risorgimento, del diritto e dell'età contemporanea, le quali contribuirono indubbiamente a lumeggiare aspetti e questioni fondamentali, fino a quel momento del tutto ignorati dalla storiografia di settore. Tra i numerosi studi dati alle stampe in quel periodo mi limito qui a richiamare: G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Milano, Giuffrè,

Einaudi una *Storia della scuola popolare in Italia*, poi riedita un decennio più tardi, nel 1965, per Laterza, in una versione ampliata e con il titolo *Storia dell'educazione popolare in Italia*, nella quale approfondiva in modo originale e con un approccio rigorosamente storiografico le origini delle istituzioni educative e scolastiche italiane e le loro vicissitudini e contraddizioni nel più complessivo scenario politico, culturale e sociale che aveva caratterizzato le vicende risorgimentali e i primi sviluppi dello Stato unitario¹².

Nel saggio della Bertoni Jovine, il marcato riferimento sul versante storiografico alla riflessione teorica marxista (Antonio Labriola, Gaetano Salvemini e Antonio Gramsci) si accompagnava all'utilizzo, per la prima volta con riferimento all'educazione e alla scuola, di una ricca e variegata documentazione archivistica e a stampa, fino a quel momento del tutto ignorata dagli studiosi, nell'ambito della quale una rilevanza particolare rivestivano le cosiddette "fonti scolastiche" (libri di testo, sussidi didattici, elementi del corredo scolastico ecc.)¹³.

Lungi, comunque, dal segnare l'avvio di una nuova storiografia educativa e scolastica capace di lasciarsi definitivamente alle spalle l'eredità neoidealista e di suscitare un reale mutamento di prospettive nell'ambito della ricerca storico-pedagogica, i lavori di Lamberto Borghi e di Dina Bertoni Jovine incontrarono, almeno in un primo tempo, assai più l'interesse e l'apprezzamento degli storici *tout court* e degli studiosi dei processi culturali che quelli degli specialisti di ambito storico-pedagogico.

Successivamente alla pubblicazione di *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, del resto, Lamberto Borghi avrebbe riservato una sempre minore attenzione all'indagine storica¹⁴, mentre i lavori dati alle stampe da Dina Bertoni Jovine dopo l'uscita della *Storia della scuola popolare in Italia* si sarebbero caratterizzati per una certa oscillazione tra la vecchia e la nuova impostazione metodologica e storiografica, ovvero per un non infrequente ritorno, da parte della studiosa, ai tradizionali moduli della storiografia pedagogica di stampo gentiliano, come testimonia, ad esempio, il ben noto contributo su *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, edito per la prima volta nel 1958 da Edi-

1960; G. Limiti, *Cavour e la scuola*, Roma, Armando, 1965; A. Talamanca, *L'insegnamento religioso nella scuola e il confessionarismo della istruzione pubblica*, Padova, Cedam, 1970; e G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971.

¹² D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954; Ead., *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965.

¹³ Proprio l'utilizzo di nuove fonti e l'attenzione ai molteplici aspetti della vita scolastica avrebbero caratterizzato una serie di saggi e articoli di carattere storico editi a partire dagli anni Cinquanta dalla studiosa in volumi miscellanei e su varie riviste («Riforma della Scuola», «Rinascita», «Scuola e Città», «Belfagor» ecc.), in seguito raccolti in volume: D. Bertoni Jovine, *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, a cura di A. Semeraro, Roma, Editori Riuniti, 1976.

¹⁴ Cfr. G. Cives, *Autorità e libertà nella pedagogia di Lamberto Borghi*, in L. Caimi (ed.), *Autorità e libertà tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita & Pensiero, 2011, pp. 85-99.

tori Riuniti e più volte ristampato in seguito, nel quale la stessa articolazione cronologica dell'opera rifletteva un'impostazione chiaramente modellata sulle grandi correnti della filosofia dell'educazione dell'Otto e del Novecento¹⁵.

Sul finire degli stessi anni Cinquanta lo studioso Antonio Santoni Rugiu, esponente di rilievo del gruppo di pedagogisti di orientamento laico progressista dell'Università di Firenze¹⁶, pubblicava per i tipi della Nuova Italia il saggio *Il professore nella scuola italiana*¹⁷, il quale, pur presentando taluni evidenti limiti sotto il profilo metodologico, in virtù dell'approccio rigorosamente storico e dell'utilizzo di una ricca messe di fonti documentarie forniva una lettura delle caratteristiche e dell'evoluzione della professione docente nell'Italia contemporanea di carattere fortemente originale e di notevole spessore critico.

Al pari di quanto già riscontrato con Dina Bertoni Jovine, anche Santoni Rugiu sarebbe tornato, negli anni seguenti, a misurarsi con questioni e filoni di ricerca di stampo tradizionale, come testimonia, ad esempio, la ricca antologia di scritti educativi marxiani *L'uomo fa l'uomo*, da lui curata per la stessa Nuova Italia nel 1976¹⁸. A partire dalla fine degli anni Settanta, tuttavia, a distanza dunque di oltre un ventennio dalla pubblicazione del pionieristico *Il professore nella scuola italiana*, lo studioso sassarese avrebbe dato alle stampe una serie di contributi destinati a conferire un notevole impulso al rinnovamento degli studi storico-pedagogici e educativi in Italia, come nel caso della originale e organica *Storia sociale dell'educazione*¹⁹ e di altri lavori editi nella fase successiva²⁰.

Debbono essere collocati in questa prima e ancora incerta stagione di rinnovamento degli studi storico-pedagogici altri due studiosi di formazione marxista destinati a fornire con le loro opere un rilevante contributo al dibattito. Intendo riferirmi, in modo particolare, allo studioso romano Angelo Broccoli, docente di Storia della pedagogia nelle università di Sassari, Siena, della Calabria e Roma²¹, e al suo omologo fiumano Marino Raicich, insegnante liceale e parlamentare del PCI per tre legislature²².

¹⁵ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.

¹⁶ Cfr. C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

¹⁷ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

¹⁸ K. Marx, *L'uomo fa l'uomo. Antologia a cura di Antonio Santoni Rugiu*, Firenze, La Nuova Italia, 1976. Anche A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.

¹⁹ Id., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.

²⁰ Si veda in particolare Id., *Dalla storia dell'ideologia pedagogica alla storia sociale dell'educazione*, in A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (edd.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983, pp. 61-70.

²¹ Si veda al riguardo G. Spadafora, *La pedagogia laica in Italia e Angelo Broccoli*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

²² Cfr. Marino Raicich: *intellettuale di frontiera*, Firenze, Olschki, 2000.

Il primo, Angelo Broccoli, nel 1968 dava alle stampe per i tipi de La Nuova Italia un testo fortemente innovativo sulla scuola e sui processi formativi nel Meridione preunitario: *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia*, nel quale, attraverso l'utilizzo delle categorie proprie della storiografia marxista (ceti subalterni, lotta di classe, egemonia ecc.) offriva un significativo spaccato del ruolo esercitato dalle trasformazioni dell'economia e dai rapporti fra le classi sociali sull'andamento dell'istruzione e dei processi formativi nel Sud della penisola nel corso della dominazione francese e napoleonica e poi nel periodo borbonico²³.

Negli anni immediatamente seguenti, tuttavia, dopo un tentativo di verificare sul piano storico la validità ed efficacia delle categorie filosofiche gramsciane compiuto con il saggio *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*²⁴, Broccoli avrebbe completamente abbandonato gli studi storici per concentrarsi sull'elaborazione teorica, come testimonia il denso e organico contributo su *Marxismo ed educazione*²⁵, nel quale lo studioso puntava ad elaborare una teoria generale dell'educazione in chiave marxista.

Su un piano completamente diverso si sarebbe sviluppato l'originale itinerario di ricerca di Raichich, autore, a partire dai primi anni Sessanta, di una serie di documentati saggi e articoli incentrati soprattutto sulla storia dell'istruzione secondaria, editi originariamente su riviste o in atti di convegni e in seguito raccolti in due volumi apparsi rispettivamente nel 1981 e nel 1996 con il titolo *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*²⁶ e *Di Grammatica in Retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*²⁷, ai quali più recentemente, nel 2005, se ne sarebbe aggiunto un terzo, *Storie di scuola da un'Italia lontana*, dato alle stampe postumo per le cure di Simonetta Soldani²⁸.

A gettare le basi per il maturare, anche in Italia, di un indispensabile rinnovamento degli studi del settore e di una seria e incisiva organizzazione della ricerca storico-educativa e scolastica avrebbero provveduto, infatti, proprio alcuni tra i più autorevoli e impegnati studiosi di Storia della pedagogia provenienti da diverse università italiane.

Nell'ottobre del 1981, a questo proposito, dando concreta attuazione ad un

²³ A. Broccoli, *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

²⁴ Id., *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

²⁵ Id., *Marxismo ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.

²⁶ M. Raichich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1981.

²⁷ Id., *Di Grammatica in Retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

²⁸ Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura e con una prefazione di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005. Ma dello stesso autore deve anche essere ricordata la raccolta documentaria su *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, curata nel 1995 con Luisa Montevocchi per la collana «Fonti per la storia della scuola» dell'Archivio Centrale dello Stato di Roma.

progetto maturato fin dal giugno dell'anno precedente²⁹, veniva ufficialmente istituito a Parma il Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE)³⁰, tra le cui finalità figuravano quelle di promuovere, valorizzare e sviluppare la ricerca storico-educativa, di diffonderne la conoscenza e di favorire lo sviluppo dei rapporti tra gli studiosi e i cultori di questo settore scientifico disciplinare per mezzo di una rete di interscambio nazionale ed internazionale e attraverso la promozione di convegni, seminari e incontri di studio.

Il CIRSE, che a distanza di un anno dalla sua fondazione vantava già l'adesione di oltre un centinaio d'iscritti, annoverava nel suo primo Consiglio Direttivo taluni autorevoli studiosi di diverso orientamento ideologico e culturale – accanto alla presidente Tina Tomasi, al vicepresidente Luciano Pazzaglia e al segretario Giovanni Genovesi figuravano altri sette membri: tre pedagogisti e storici della pedagogia (Bruno Bellerate, Remo Fornaca e Fabrizio Ravaglioli) e quattro storici (Luigi Ambrosoli, Angelo Ara, Giuseppe Ricuperati e Giovanni Vico)³¹ – tutti persuasi della necessità e urgenza di far compiere un vero e proprio salto di qualità ad un ambito di studi che, collocato al crocevia tra storiografia ed educazione, necessitava di approcci e metodi rigorosi, nonché della predisposizione di fonti e di strumenti per l'avvio di indagini e ricerche di alto profilo. Un obiettivo, quest'ultimo, che il sodalizio costituitosi nel 1981 avrebbe perseguito con notevole impegno, pur in un quadro caratterizzato da fasi alterne e da non pochi momenti di difficoltà e di crisi³².

Proprio per iniziativa del CIRSE, di lì a poco, nel 1982, si sarebbe celebrato a Cosenza il convegno internazionale di studi dedicato a *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*³³ di notevole importanza ai fini del nostro discorso innanzi tutto perché nel corso di tale assise, grazie in particolare ai contributi di notevole spessore critico recati da Fabrizio Ravaglioli, Remo Fornaca e Antonio Santoni Rugiu³⁴ si sarebbe focalizzata l'at-

²⁹ Si vedano al riguardo: L. Caimi, *Luoghi e strumenti della storia dell'educazione in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. XII, 2005, pp. 317-344; e C. Betti, *La nascita del CIRSE nel rinnovamento degli anni post-sessantotto*, «Rassegna di Pedagogia», vol. LXXIV, n. 1-2, 2016, pp. 177-193.

³⁰ Cfr. C. Betti, *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE*, in F. De Giorgi et alii (edd.), *Passaggi di Frontiera. La Storia dell'Educazione: confini, identità, esplorazioni*, Messina, Messina University Press, 2024, pp. 659-680.

³¹ Si veda al riguardo l'organigramma della neonata associazione in «Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981, p. 6. Va ricordato che Angelo Ara avrebbe di lì a poco abbandonato il Consiglio Direttivo del CIRSE e al suo posto sarebbe subentrato Ester De Fort.

³² Su questo aspetto ci permettiamo di rinviare alla già citata ricostruzione di Betti, *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE*, cit.; e, in particolare, al contributo dato alle stampe dalla stessa studiosa, *supra*, in questa stessa raccolta.

³³ A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (edd.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983.

³⁴ Quest'ultimo, introducendo gli atti del seminario di studi di Cosenza sottolineava, comunque, come tale incontro avesse costituito solamente un punto di partenza per il rinnovamento degli studi in ambito storico-pedagogico, una «condizione 'aurorale'» alla quale avrebbe

tenzione sulla necessità di un definitivo superamento della vecchia storiografia pedagogica di matrice neoidealista e sull'approdo ad una Storia dell'educazione capace di rendere pienamente conto non solo delle teorie, ma anche della dimensione squisitamente sociale e culturale e della complessità e pervasività delle pratiche e dei processi educativi³⁵.

Il convegno di studi svoltosi nel maggio del 1982 a Cosenza, inoltre, avrebbe registrato la partecipazione, in qualità di relatori, di una serie di giovani studiosi, prevalentemente di formazione marxista o laico progressista, i quali, nei decenni seguenti, avrebbero figurato tra i protagonisti della nuova stagione di studi e ricerche in ambito storico-educativo: Luciana Bellatalla³⁶, Carmen Betti³⁷, Franco Cambi³⁸, Carmela Covato³⁹, Giuseppe Trebisacce⁴⁰ e Simonetta Ulivieri⁴¹.

dovuto far seguito una seria e impegnata fase di studio e di ricerca: «incombe su noi – egli concludeva – l'obbligo di adoperarci per dargli presto [al rinnovamento] più luce e più consistenza» (A. Santoni Rugiu, *Prefazione*, in *ibid.*, pp. VII-VIII).

³⁵ Su tale convegno e sulle prospettive di rinnovamento storiografico da esso avviate si veda ora F. Stizzo, *Polimorfismo della ricerca storico-educativa italiana: orientamenti ed esordi nel dibattito del secondo Novecento*, «Topologik», vol. 21, 2017, pp. 150-158.

³⁶ Nel 1984 la studiosa dava alle stampe un ricco e documentato contributo, ispirato ai nuovi indirizzi della storiografia educativa, sull'educazione nella Toscana granducale: L. Bellatalla, *Pietro Leopoldo di Toscana granduca-educatore. Teoria e pratica di un despota illuminato*, Lucca, M. Pacini Fazzi, 1984.

³⁷ Tra i contributi maggiormente innovativi dati alle stampe dagli storici dell'educazione in questa stagione, deve essere senz'altro menzionato il lavoro di C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

³⁸ Sul finire degli anni Ottanta, in collaborazione con Simonetta Ulivieri, Franco Cambi darà alla luce un ricco e documentato contributo sull'infanzia e la sua educazione nell'età liberale: F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

³⁹ Proprio nello stesso anno nel quale uscivano gli atti del convegno SIPED di Cosenza, il 1983, Carmela Covato pubblicava il suo importante saggio, con la prefazione del suo maestro Mario Alighiero Manacorda: C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Studi sulla storia della pedagogia marxista in Italia dal 1960 ad oggi*, Urbino, Argalia, 1983. Tale lavoro è stato recentemente riedito in una versione ampliata e arricchita di ulteriori studi e contributi. Cfr. Ead., *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022.

⁴⁰ Nello stesso anno in cui vedevano la luce gli atti del convegno CIRSE di Cosenza, lo studioso calabrese pubblicava un saggio particolarmente rilevante: G. Trebisacce, *L'educazione tra ideologia e storia*, Cosenza, Pellegrini, 1983.

⁴¹ Tra le prime studiosi di ambito pedagogico a cimentarsi con la "microstoria" e la "storia locale", la studiosa dava alle stampe, alla metà degli anni Ottanta, un contributo decisamente innovativo, arricchito da una puntuale prefazione della sua maestra Tina Tomasi: S. Ulivieri, *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia. Storia locale di istruzione popolare*, Milano, FrancoAngeli, 1985.

2. Aspetti della ricerca storico-educativa di area cattolica negli anni Ottanta e Novanta: protagonisti, scenari, filoni d'indagine

Gli studiosi di pedagogia di orientamento cattolico furono forse quelli che avvertirono con maggiore ritardo la necessità di un effettivo rinnovamento sul versante storiografico. Solo nei primi anni Ottanta, infatti, si registrò il timido e faticoso avvio di una nuova stagione, inizialmente vissuto quasi in sordina dai protagonisti e scarsamente recepito – e accettato – negli stessi ambienti della pedagogia accademica d'indirizzo confessionale.

Le ragioni di fondo di un simile ritardo erano molteplici. A condizionare pesantemente la ricerca storico-pedagogica in ambito cattolico contribuivano, innanzi tutto, l'influsso dell'eredità gentiliana e l'incidenza della tradizione neo-tomista (Mario Casotti): la storia era ancora da più parti riguardata essenzialmente quale "ancella" della ricerca teorica in ambito pedagogico, il che si traduceva, in pratica, con l'esclusiva richiesta ai futuri pedagogisti e filosofi dell'educazione di dare prova, con una monografia, o comunque con uno studio organico di un autore o di una corrente teorica del passato, di conoscere i 'classici' del pensiero pedagogico e di avere approfondito il pensiero di un pedagogista o di un educatore... Rousseau, Dewey, Sant'Agostino ecc.

In secondo luogo, non può essere ignorata o sottovalutata la formazione di tipo prevalentemente filosofico – in qualche caso, con riferimento soprattutto alle nuove generazioni, arricchita da solide e articolate conoscenze di carattere psicologico e sociologico – della quasi totalità degli studiosi di pedagogia, del tutto digiuni, per converso, di adeguate competenze di carattere storiografico.

Infine, la sostanziale assenza di contatti e di occasioni di confronto e di collaborazione tra gli storici puri e i pedagogisti di area cattolica: la storiografia modernista e contemporaneista di matrice confessionale del secondo dopoguerra, sotto questo profilo, si sarebbe rivelata scarsamente sensibile e attenta alle problematiche educative e scolastiche, salvo rare eccezioni⁴².

Quando e dove prende il via il processo di rinnovamento? Ad avviso di chi scrive è possibile individuare un luogo e una data precisi. Il luogo è il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e la data è quella del convegno di studi storico-pedagogici dedicato a *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*⁴³, svoltosi appunto nell'ateneo istituito da

⁴² Si vedano ad esempio gli studi relativi al movimento cattolico e alla presenza del cattolicesimo nell'Italia post-unitaria: Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia, *Mezzo secolo di ricerca storiografica sul movimento cattolico in Italia dal 1861 al 1945. Contributo a una bibliografia*, Brescia, La Scuola, 1995. Una vera e propria eccezione è rappresentata, in questo ambito, da Pietro Scoppola, particolarmente attento alle questioni scolastiche. Si veda ad esempio P. Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1966, pp. 93-109.

⁴³ Se ne vedano ora gli atti in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola. Atti del convegno su «Chiesa, cultura e scuola in don Milani» a venticinque anni dalla pubblicazione di*



Fig. 1. Luciano Pazzaglia, professore di Storia della Pedagogia Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

padre Agostino Gemelli il 9 e 10 marzo 1983, promosso e organizzato dal titolare della cattedra di Storia della pedagogia Luciano Pazzaglia e dal piccolo gruppo di quelli che all'epoca erano i suoi più stretti collaboratori (Giorgio Chiosso e Luciano Caimi).

L'incontro di studi su don Milani s'inseriva nel più generale progetto di ricerca, avviato nei mesi precedenti e coordinato a livello nazionale dallo stesso Pazzaglia, finalizzato ad approfondire l'operato della Chiesa e dei cattolici italiani in ambito educativo e scolastico nell'Italia dell'Otto e del Novecento. Progetto, deve essere sottolineato, che avrebbe impresso un marchio indelebile alla ricerca storico-pedagogica ed educativa nel nostro Paese e dato corso ad alcune indagini di ampio respiro e d'indiscussa importanza, favorendo altresì l'emergere, nel settore di studi storico-pedagogici, di una nuova generazione di ricercatori, maggiormente attrezzata sotto il profilo metodologico e storiografico.

Caratterizzato da un'organica quanto feconda collaborazione tra storici della pedagogia e della scuola e studiosi di storia culturale, sociale e politica, della Chiesa e del cattolicesimo in età contemporanea⁴⁴, il convegno milanese del 1983 rivelò da subito le enormi potenzialità dell'approccio autenticamente

Esperienze pastorali (*Milano, Università Cattolica, 9-10 marzo 1983*), Milano, Vita & Pensiero, 1983.

⁴⁴ Il convegno annoverava tra i relatori: Pietro Scoppola, Andrea Riccardi, Bruna Bocchini Camaiani, Giuseppe Battelli, Benedetto Calati, Antonio Acerbi, Luciano Caimi, Luciano Pazzaglia, Michele Gesualdi e l'arcivescovo di Milano, card. Carlo Maria Martini.

interdisciplinare e del serrato confronto tra i diversi filoni della ricerca storica per l'approfondimento del tema.

Il fatto che questo convegno – sottolineava giustamente Pietro Scoppola aprendo i lavori del convegno milanese – si apra con due relazioni dedicate rispettivamente al contesto civile e a quello religioso in cui si colloca l'esperienza di don Milani implica una scelta che è forse opportuno rendere esplicita: la scelta cioè di 'storicizzare' la figura di don Milani, di leggerla entro le coordinate di tempo e di ambiente che sono proprie della storia⁴⁵.

Sul piano generale, Luciano Pazzaglia condivideva con diversi altri studiosi dell'epoca la necessità di superare l'impostazione storiografica tradizionale e di andare oltre la vecchia storia del pensiero pedagogico e delle teorie educative, per dare spazio ad una storia dell'educazione e della scuola considerata nel suo significato più ampio, come storia delle dottrine, certo, ma anche – e soprattutto – storia delle istituzioni, delle pratiche, dei costumi, della mentalità ecc. La sua posizione, tuttavia, non si esauriva nell'istanza di un pur decisivo superamento dell'ormai esangue storiografia pedagogica di matrice gentiliana, ma s'imperniava su una concezione della storia dell'educazione e della scuola come ambito privilegiato per cogliere e valutare nelle sue reali caratteristiche e dimensioni la più generale evoluzione culturale, civile e religiosa della società italiana degli ultimi due secoli⁴⁶.

Al riguardo, lo studioso della Cattolica di Milano riproponeva, adattandola al peculiare scenario storico-educativo, la "classica" intuizione di Pietro Scoppola, secondo il quale le vicende del movimento cattolico e la stessa esperienza del cattolicesimo politico nell'Italia unita avrebbero dovuto essere studiate non come una storia a sé, ovvero secondo una prospettiva meramente autoreferenziale, ma, più correttamente, come parte della più complessiva storia del nostro Paese⁴⁷.

Una storia – e lo studioso della Cattolica di Milano ne era profondamente persuaso – alla quale applicare ricercatori che disponessero di una formazione rigorosamente storica, ma non esclusivamente storico-pedagogica, ovvero di un approccio interdisciplinare in ambito storico. Non solo le metodologie di ricerca erano in larga misura differenti da quelle proprie della tradizionale storiografia pedagogica d'impianto neoidealista, ma anche la documentazione e le molteplici fonti archivistiche e a stampa alle quali attingere suggerivano la necessità di studiosi dotati di competenze non esclusivamente circoscritte all'ambito pedagogico o filosofico.

⁴⁵ P. Scoppola, *Vicende politiche e mutamenti economico-sociali dagli anni di De Gasperi all'esperienza del centro-sinistra*, in *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola*, cit., p. 3.

⁴⁶ Si veda ad esempio L. Pazzaglia, R. Sani, *Premessa*, in Idd. (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 5-6.

⁴⁷ Cfr. P. Scoppola, *La democrazia nel pensiero cattolico del Novecento*, in L. Firpo (ed.), *Storia delle idee politiche, economiche e sociali*, Torino, UTET, 1972, pp. 109-190.

Un problema di non poco conto, se solo si tengono presenti l'attenzione invero del tutto episodica e marginale assegnata negli anni Ottanta e Novanta agli studi storici nei corsi di laurea in pedagogia (per non parlare di quelli di lettere e/o di filosofia, da dove proveniva una parte rilevante dei ricercatori di ambito pedagogico), e l'impostazione meramente storico-teoretica che caratterizzava, in quello stesso periodo, una porzione significativa delle peraltro allora poco numerose cattedre di Storia della pedagogia.

Non sorprende a questo riguardo che, ai fini del perseguimento dell'obiettivo prioritario di approfondire, sulla base di una serie di ricerche organiche e di ampio respiro, il ruolo esercitato dalla Chiesa e dal cattolicesimo nella vicenda educativa e scolastica italiana dell'Otto e del Novecento come contributo alla più larga e approfondita comprensione della storia culturale, sociale e civile del nostro Paese, Luciano Pazzaglia abbia dato spazio ad un'esigenza altrettanto prioritaria, quella di costituire un'equipe, un cenacolo di storici dell'età moderna e contemporanea di altissimo profilo, disponibili a lavorare assieme e a fornire il loro autorevole contributo alla ricerca. Basterebbe qui ricordare: Francesco Traniello, Pietro Scoppola, Nicola Raponi, Andrea Riccardi, Guido Verucci, Francesco Malgeri, Massimo Marcocchi, Renato Moro, Agostino Giovagnoli, Xenio Toscani, Pierangelo Schiera, Giancarlo Rocca, Carlo Fantappiè, Antonio Acerbi e diversi altri ancora.

Affiancava questi studiosi un gruppo di giovani ricercatori di storia della pedagogia, dell'educazione e della scuola di diversa provenienza e di differente formazione culturale e storiografica, accomunati, fra le altre cose, dal desiderio di allargare i propri orizzonti metodologici e storiografici e dall'aspirazione a misurarsi con una grande ricerca di respiro nazionale⁴⁸.

A connotare tale gruppo di studiosi c'era, indubbiamente, la comune matrice culturale cattolica, la quale, come si è visto, si rifletteva nella stessa prioritaria attenzione rivolta a taluni filoni e ambiti di ricerca, primi fra tutti quelli incentrati sul ruolo esercitato dalla Chiesa e dal cattolicesimo in ambito educativo e scolastico.

A Luciano Pazzaglia e al gruppo di ricercatori di storia dell'educazione e della scuola dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano si debbono, com'è noto, la fondazione a Brescia, nei primi anni Novanta, dell'*Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia* (ASEI), forse il primo centro di documentazione e ricerca altamente specializzato del settore di studi storico-pedagogici sorto in Italia⁴⁹, e della rivista scientifica «Annali di storia dell'educazione e

⁴⁸ Segnalo, in particolare, oltre ai già ricordati Giorgio Chiosso e Luciano Caimi, Roberto Sani, Angelo Gaudio, Simonetta Polenghi, Angelo Bianchi, Carla Ghizzoni, Fulvio De Giorgi, Giuseppe Tognon, ai quali si sarebbero aggiunti, in seguito, Fabio Pruneri, Maurizio Piseri e Filippo Sani.

⁴⁹ Cfr. C. Ghizzoni, *L'Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. I, 1994, pp. 303-305.

delle istituzioni scolastiche» (1994), un vero e proprio laboratorio interdisciplinare, destinato a costituire, almeno inizialmente, un punto di riferimento e un vero e proprio polo d'attrazione per gli studiosi della penisola⁵⁰; nonché la promozione di una serie di importanti convegni di studio destinati – sulla scia di quello dedicato a Don Lorenzo Milani e celebrato a Milano nel 1983 – ad approfondire il ruolo esercitato dalla Chiesa e dal cattolicesimo italiano in campo educativo e scolastico in epoca contemporanea⁵¹.

Basterebbe qui ricordare il convegno di studi storici sul tema *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, svoltosi a Milano dal 6 al 9 maggio 1986; quello dedicato a *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, tenutosi a Brescia dal 20 al 23 novembre 1991; il convegno su *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, svoltosi a Brescia alla fine di maggio del 1996; e, infine, quello incentrato sul tema *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, tenutosi anch'esso a Brescia nel dicembre 1999⁵².

Si colloca in questi stessi anni, e in particolare nel 1983, l'avvio da parte dell'ordinario di storia della pedagogia dell'Università di Lecce e poi di Torino Giorgio Chiosso di un'ulteriore iniziativa, altrettanto articolata e ambiziosa, di rinnovamento culturale e storiografico sul versante della storia della pedagogia. Iniziativa, deve essere sottolineato, che aveva non pochi punti in comune con quella realizzata da Luciano Pazzaglia, alla quale – non a caso – anche Giorgio Chiosso aveva dato la propria convinta collaborazione, ma che traeva

⁵⁰ Cfr. F. De Giorgi, F. Pruneri, *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche (Italy)*, in J.L. Hernández Huerta, A. Cagnolati, A. Diestro Fernández (edd.), *Connecting History of Education Scientific Journals as international tools for a Global World*, Salamanca, Ediciones FahrenHouse, 2015, pp. 9-10. Ma si veda ora, *infra*, anche il documentato contributo dedicato alla rivista milanese da Fulvio De Giorgi in questo stesso fascicolo monografico.

⁵¹ Si veda al riguardo l'eccellente analisi di carattere storiografico proposta da F. De Giorgi, *La storia e i maestri. Storici cattolici italiani e storiografia sociale dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 172-181.

⁵² Cfr. L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988; Id. (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994; Id. (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999; Id. (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003. Si veda anche M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, che riproduce gli atti dell'omonimo convegno di studi storici svoltosi a Brescia nel 1993. Su tali convegni e, più in generale, sulle ricerche promosse in questa fase dal gruppo di storici dell'educazione e della scuola della Cattolica di Milano, si vedano: F. De Giorgi, *Reviewed Work(s): Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958) by L. Pazzaglia*, «Aevum», vol. LXII, 1988, pp. 682-697; R. Sani, *Chiesa e prospettive educative in Italia dopo la Restaurazione: le suggestioni di un convegno*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. I, 1994, pp. 265-276; C. Ghizzoni, *Chiesa, educazione e società tra Otto e Novecento*, «Vita e Pensiero», vol. LXXXII, 1996, pp. 704-715; Ead., *Chiesa, educazione e società tra le due guerre*, «Storia in Lombardia», vol. XX, 2000, pp. 139-158.



Fig. 2. Giorgio Chiosso, professore di Storia della Pedagogia Università degli Studi di Torino

ispirazione da una serie di istanze e di convincimenti che rivestivano particolare significato e importanza e che, al contrario, apparivano scarsamente condivisi in seno al gruppo di ricerca milanese.

Anche Chiosso, ad esempio, era persuaso che occorresse lasciarsi definitivamente alle spalle la tradizionale storia della pedagogia di stampo gentiliano, per dare finalmente spazio ad una storia dell'educazione e della scuola considerata nel suo significato più ampio, come storia delle istituzioni, delle pratiche, dei costumi, della mentalità ecc. Egli era altrettanto convinto, tuttavia, che una tale impresa, per non esaurirsi a breve e non restare in alcun modo confinata nell'ambito della dimensione confessionale – il ruolo esercitato dalla Chiesa e dal cattolicesimo in ambito educativo e scolastico – dovesse aprirsi ad obiettivi e orizzonti più larghi, destinati cioè a creare le premesse per la promozione di una seria e strutturata organizzazione della ricerca nel settore storico-pedagogico; organizzazione che in quegli anni, nel nostro paese, risultava essere ancora largamente carente.

Intendo riferirmi alla messa a punto degli strumenti indispensabili per un'indagine in grado di andare oltre le sintesi frettolose e superficiali, e di fornire contributi di alto profilo (repertori bibliografici, raccolte di fonti, studi prosopografici, ricerche storiche su base locale e di carattere settoriale ecc.); nonché alla promozione di una nuova sensibilità tra gli studiosi del settore, tale per cui sarebbe stato possibile non solamente ampliare e affinare le competenze metodologiche e storiografiche di ricercatori che avevano ricevuto una formazione più filosofica e pedagogica che autenticamente storica, ma anche favorire – contro il tradizionale stile di lavoro individualistico proprio dello

studioso di area umanistica italiano – la capacità di lavorare in équipe e il gusto di impegnarsi in ricerche di grande respiro che richiedono la collaborazione di ampie e qualificate reti di specialisti, sulla scia di quanto avveniva ormai da decenni in altri paesi europei, primi fra tutti la Francia, la Spagna e la Gran Bretagna.

Si trattava, peraltro, di sollecitare l'intera comunità degli storici della pedagogia del nostro paese ad allargare i propri orizzonti e a trarre sempre più ispirazione dagli autorevoli modelli della storiografia educativa e scolastica francese, spagnola e britannica.

Non era estranea a tale progetto la consapevolezza che fosse tutt'altro che infondato il vero e proprio *j'accuse* lanciato al principio degli anni Ottanta, nell'introduzione al suo *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, da uno studioso raffinato e particolarmente attento alle vicende della storiografia educativa e scolastica italiana ed europea come Marino Raichich, il quale aveva tracciato un quadro fortemente critico, e a tratti impietoso, dello stato degli studi storico-pedagogici in Italia, sottolineando fra l'altro come nel nostro paese mancasse proprio una seria organizzazione della ricerca in questo settore e come difettassero ancora gli strumenti fondamentali indispensabili per un'indagine storica degna di tale nome:

La produzione di storici e pedagogisti intorno ai temi della storia delle istituzioni scolastiche – aveva sottolineato al riguardo lo studioso – è ampia; eppure mi sembra di dover pienamente consentire con quanto osservato [...] intorno alla povertà degli studi in Italia sulla storia dell'istituzione scuola. [...] Assai poco abbiamo di valido; né mi pare si debba qui tener conto delle occasionali brevi storie, compendi ad *usum delphini*, scritte in fretta sull'onda del sessantotto⁵³.

Trova spiegazione alla luce di tali presupposti l'avvio di una serie di progetti di ricerca di interesse nazionale, cofinanziati dal MIUR e coordinati inizialmente dal solo Giorgio Chiosso e in seguito anche da Roberto Sani⁵⁴, i quali

⁵³ Cfr. M. Raichich, *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*, Pisa, Nistri-Lischi, 1982, pp. 19 e 26.

⁵⁴ Per quello che riguarda i cosiddetti PRIN, i Progetti di Ricerca d'Interesse Nazionale cofinanziati dal MIUR, segnaliamo: *Strumenti per apprendere: il libro per la scuola in Italia tra Otto e Novecento*, coordinato da G. Chiosso (2000); *Leggere, scrivere e fare di conto: il libro scolastico in Italia tra XX e XXI secolo*, coordinato da Giorgio Chiosso (2002); *Editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra Otto e Novecento*, coordinato da Roberto Sani (2005); *Nuove fonti per la storia dell'educazione e della scuola: materiali per un Dizionario biografico degli educatori, dei pedagogisti e degli scrittori per l'infanzia (1800-2000)*, coordinato da Roberto Sani (2008); *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, coordinato da Roberto Sani (2017). A questi occorre aggiungere il progetto di ricerca dal titolo *Multiopac del libro scolastico europeo*, coordinato da Roberto Sani e cofinanziato MIUR nel 2005, e, infine, il progetto di ricerca internazionale *History on Line*, Call for proposal 2007 (EAC/61/2006), Selection year 2007, diretto anch'esso da Roberto Sani e cofinanziato dall'Unione Europea (Nota n. 134051-LLP-1-2007-1-IT-ERASMUS-EVC del 21/07/2007).

hanno reso possibile il recupero e la valorizzazione delle principali fonti per la storia della scuola e dei processi formativi nel nostro paese e l'approntamento di nuovi e più sofisticati approcci e strumenti di ricerca.

Basterebbe qui far riferimento alla realizzazione dei due repertori dei periodici pedagogici, scolastici e magistrali italiani dell'Otto e del Novecento⁵⁵, alla creazione di quelli dedicati all'editoria scolastica ed educativa nell'Italia contemporanea⁵⁶, alla costruzione del *database EDISCO* sulla manualistica scolastica e i libri di testo relativi alle scuole di ogni ordine e grado dati alle stampe nella penisola dal 1800 ad oggi⁵⁷, nonché alla gran messe di studi e ricerche condotti sui diversi aspetti dell'istruzione e dell'educazione scolastica nell'Italia degli ultimi tre secoli⁵⁸ e, infine, alla realizzazione del monumentale *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*⁵⁹, frutto della collaborazione di oltre un centinaio di ricercatori provenienti da diverse università italiane⁶⁰, il quale, con i suoi 2345 profili dedicati alle molteplici e variegate figure che tra XIX e XX secolo hanno operato nel mondo della scuola e dell'educazione (pedagogisti, insegnanti, autori di libri di testo, giornalisti scolasti-

⁵⁵ G. Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

⁵⁶ Id. (dir.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (dir.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008. Si vedano al riguardo: P. Bianchini, *Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico*, «Contemporanea», vol. III, 2000, pp. 175-182; G. Chiosso, *Tra artigianato e imprenditorialità. L'editoria per la scuola nel secondo Ottocento*, «Contemporanea», vol. III, 2000, pp. 333-355.

⁵⁷ Sulla banca dati EDISCO relativa ai libri per la scuola e per l'educazione pubblicati in Italia dal 1800 ad oggi, si veda in particolare P. Bianchini, R. Sani (edd.), *Textbooks and Citizenship in Modern and Contemporary Europe*, Bern, Peter Lang, 2016. Anche F. Targhetta, *Verso una banca dati online in Italia: Edisco*, in G. Bandini, P. Bianchini (edd.), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007, pp. 79-90.

⁵⁸ Si vedano in particolare: G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, FrancoAngeli, 1989; Id. (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993; Id. (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010; A. Barausse, C. Panizzolo, R. Sani, M. Jorge (edd.), *Journals for teachers, children and youth as a transnational phenomenon. Directions and experiences of the periodical press in Italy, Brazil, Spain, France and United States between political, social and cultural changes in 19th and 20th Centuries*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 11-484.

⁵⁹ G. Chiosso, R. Sani (dirr.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

⁶⁰ Avviato a partire dal 2008, il *Dizionario Biografico dell'Educazione 1880-2000* (DBE) ha coinvolto un folto gruppo di studiosi e di giovani ricercatori provenienti da diverse università della penisola: Torino, Genova, Milano Cattolica, Trieste, Verona, Bologna, Ferrara, Pisa, Macerata, L'Aquila, Roma Tre, Molise, Napoli "Federico II", Napoli "Suor Orsola Benincasa", Lecce, Catania, Cagliari ecc.

ci, fondatori di asili d'infanzia e di opere assistenziali ed educative, scrittori per l'infanzia, educatori speciali dei disabili ecc.)⁶¹ costituisce forse il frutto più maturo del rinnovamento storiografico che ha contrassegnato il settore di studi storico-pedagogici negli ultimi decenni.

Il progetto di rinnovamento della ricerca avviato da Giorgio Chiosso nei primi anni Ottanta ancora prosegue e continua a produrre frutti: esso, via via, si è arricchito della collaborazione e del contributo di diverse generazioni di studiosi italiani, i quali sono stati coinvolti in una serie di impegnativi e ambiziosi progetti di rilevanza nazionale e internazionale. Tali progetti hanno costituito il vero e proprio cardine di una modalità per certi versi inedita d'intervento nel campo della ricerca storico-pedagogica ed educativa del nostro Paese.

Come si sa, le grandi ricerche richiedono programmazione rigorosa, tempi lunghi, impegno personale diretto, acribia filologica, disposizione – anche da parte degli studiosi di lungo corso, e non solo dei giovani ricercatori – a rimettersi in gioco, a ricoprire ruoli e funzioni anche di carattere subalterno e di scarsa rilevanza, a colmare le proprie lacune metodologiche e ad acquisire più larghe e approfondite competenze; l'accettazione, in genere, di una leadership esterna e di un programma di lavoro dettato da altri. Se ben coordinate e dirette, esse costituiscono, a questo riguardo, un'impegnativa quanto straordinaria occasione per far crescere culturalmente e rafforzare la coesione di un gruppo di studiosi, costituendo, di fatto, un vero e proprio tirocinio alla ricerca, realizzato attraverso la ricerca stessa e rivolto non solamente ai giovani ricercatori, ma anche agli studiosi più maturi.

Ora, in virtù della competente leadership esercitata in questi lunghi anni da Giorgio Chiosso, le grandi ricerche a cui si è fatto cenno in precedenza, oltre a produrre gli indiscussi risultati scientifici sopra richiamati, hanno anche fortemente concorso a realizzare quelli che non esiterei a definire dei sensibili e salutari mutamenti nelle abitudini individuali e collettive della comunità degli storici della pedagogia e dell'educazione della penisola.

A che cosa mi riferisco? Intendo far riferimento non solamente al già ricordato avvio del lavoro in équipe e alla costituzione di un gruppo di ricerca nazionale (all'occorrenza aperto anche ad apporti e a collaborazioni internazionali) capace di portare a termine indagini di grande respiro e di realizzare progetti a lungo termine, ma anche al definitivo superamento del criterio dell'appartenenza ideologica e culturale come principale – e talora unico! – criterio di collaborazione tra gli studiosi di storia della pedagogia. Un criterio che nel nostro settore scientifico-disciplinare, al pari che in altri, aveva dominato incontrastato il campo nei decenni precedenti, finendo di fatto per marginalizzare la stessa qualità scientifica e le competenze specialistiche.

⁶¹ Cfr. G. Chiosso, R. Sani, *Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 461-464.

A questo riguardo, l'apertura e l'invito a collaborare alle diverse ricerche avviate rivolto a tutti gli studiosi di buona volontà, a chi lo desiderava e a chi riteneva di avere adeguate competenze, ha fatto sì che in questi ultimi decenni si sia prodotta una vera e propria rete nazionale di studiosi (e di sedi accademiche) che hanno via via imparato a lavorare assieme e a proporsi obiettivi di ricerca sempre più ambiziosi⁶²; una rete nazionale di studiosi la quale, nel corso del tempo, si è stratificata e oggi annovera almeno tre generazioni di ricercatori e di specialisti del settore, dai più vecchi, ormai da tempo in cattedra, e qualcuno già in pensione, ai più giovani, compresi i dottorandi e gli assegnisti di ricerca⁶³.

Conclusioni

In conclusione, due progetti e due itinerari di ricerca, quelli animati e coordinati da Luciano Pazzaglia e da Giorgio Chiosso, che hanno inciso profondamente sulla formazione e sull'esperienza di studiosi e ricercatori di almeno tre generazioni di storici dell'educazione e della scuola. Due progetti e due itinerari assai differenti, come ho cercato di porre in rilievo nelle pagine precedenti,

⁶² Si colloca idealmente nel solco della progettualità avviata da Giorgio Chiosso il già ricordato PRIN del 2017 coordinato da Roberto Sani sul tema: *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, sul quale si vedano ora gli atti del convegno internazionale conclusivo: J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024. Sul complessivo progetto di ricerca e sui suoi molteplici e innovativi risultati si veda inoltre: R. Sani, J. Meda, «*School Memories between Social Perception and Collective Representation*». *Un Progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26.

⁶³ Tra i protagonisti della rete nazionale di studiosi (e di sedi accademiche) costituitasi attorno a Giorgio Chiosso, ci limitiamo qui a segnalare: Redi Sante Di Pol, Maria Cristina Morandini, Paolo Bianchini e Ilaria Mattioni (Torino), Pino Boero e Davide Montino (Genova), Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi, Renata Lollo, Sabrina Fava, Elisa Mazzella e Paolo Alfieri (Cattolica di Milano), Patrizia Zamperlin, Giuseppe Zago, Carla Callegari e Fabio Targhetta (Padova), Claudio Desinan (Trieste), Mario Gecchele e Paola Dal Toso (Verona), Giuseppe Bertagna e Evelina Scaglia (Bergamo), Angelo Gaudio (Udine), Franco Bochicchio, Tiziana Pironi e Mirella D'Ascenzo (Bologna), Carmen Betti, Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero (Firenze), Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla e Alessandra Avanzini (Ferrara), Nicola S. Barbieri (Modena e Reggio-Emilia), Sira Serenella Macchietti e Giuseppe Serafini (Siena-Arezzo), Roberto Sani, Anna Ascenzi, Edoardo Bressan, Raffaele Tumino, Elisabetta Patrizi, Juri Meda, Dorena Caroli, Luigi Aurelio Pomante, Marta Brunelli, Silvia Assirelli e Luca Montecchi (Macerata), Gaetano Bonetta (Chieti Pescara), Furio Pesci (Roma La Sapienza), Francesco Susi, Carmela Covato, Lorenzo Cantatore e Francesca Borruso e Giovanna Alatri (Roma Tre), José Manuel Prellezo (Università Pontificia Salesiana), Franco Trequadrini e Marco Antonio D'Arcangeli (L'Aquila), Alberto Barausse, Serena Sani, Alberto Carli, Rossella Andreassi e Florindo Palladino (Molise), Michela D'Alessio (Potenza), Hervé A. Cavallera (Salento), Letterio Todaro (Catania), Salvatore Agresta (Messina), Andrea Marrone (Cagliari).

ma ispirati entrambi da una concezione ambiziosa e di notevole respiro della ricerca storico-educativa, il cui fondamentale apporto al rinnovamento della storiografia di settore e alla creazione di una nuova generazione di specialisti è innegabile.

Si è trattato, in entrambi i casi, di progetti aperti al confronto interdisciplinare in ambito storico e al lavoro di équipe, caratterizzati da un'attenzione reale, e non fittizia, al dibattito storiografico internazionale, dei quali debbono essere sottolineati il vero e proprio primato conferito alle indagini archivistiche, al rigore metodologico e all'analisi rigorosa delle fonti.

Due progetti, infine, espressione a tutti gli effetti di una storiografia che si potrebbe definire a marcata valenza politica, la quale, lungi dall'impedire l'adozione di nuovi approcci, l'utilizzo di particolari fonti documentarie o l'apertura a nuovi filoni di ricerca, ha costantemente mirato a salvaguardare la visione del ruolo esercitato dalle istituzioni e dai processi educativi nelle diverse società e nelle diverse epoche, contro le derive del sociologismo e contro la vera e propria 'perdita di senso' che caratterizza taluni approcci ascrivibili alla storia sociale e alla storia materiale dell'educazione.

Una storiografia nella quale la dimensione politica ha costituito e costituisce il fattore unificante delle complesse dinamiche che interessano i processi educativi e scolastici e, al contempo, rappresenta il principale criterio interpretativo dei molteplici processi e dinamismi che hanno caratterizzato e caratterizzano la vita della scuola e delle istituzioni e pratiche educative nel loro complesso.

La ricerca storico-educativa all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano dagli anni Ottanta agli inizi del XXI secolo

Carla Ghizzoni
Department of Pedagogy
Catholic University of Sacred Heart
Milan (Italy)
carla.ghizzoni@unicatt.it

History of Education Research at the Catholic University of the Sacred Heart in Milan from the 1980s to the Early 2000s

ABSTRACT: This paper traces the transformations that shaped history of education research at the Catholic University of the Sacred Heart from the 1980s to the 2000s, situating this evolution within a wider context of epistemological, institutional, and academic change. It focuses on two main dimensions: first, the repositioning of history of education within the human sciences, marked by increasing attention to methodological issues and the need for a plurality of approaches; second, the impact of university reforms – most notably the new degree structures introduced in light of the Bologna Process – on the ways historical-pedagogical knowledge was constructed and transmitted. Drawing on extensive archival materials and contemporary publications, the analysis highlights several key developments within Milan's academic landscape, including the creation of the Department of Pedagogy and the PhD in Pedagogy, the evolution of teaching programs, and the emergence of specific lines of historical-educational inquiry. Overall, it underscores the distinctive contribution of the Catholic University of Milan to the advancement of history of education scholarship in Italy during the period under consideration.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education research; Epistemological changes; University reform; Catholic University of the Sacred Heart; Italy; XX-XXI Centuries.

Premessa

Dare conto del cambiamento intervenuto negli ultimi decenni nella ricerca storico-educativa in Università Cattolica, ma non solo, significa misurarsi con alcuni macro-cambiamenti che intervengono in quel periodo e che riguardano contesti e processi diversi. Occorre, infatti, per un verso, guardare alle più

ampie trasformazioni che investirono la ricerca nelle scienze umane, in ambito pedagogico e, in specifico, in quello storico-educativo a partire dall'ultimo ventennio del '900. Per un altro verso, occorre anche tenere conto delle innovazioni che interessano l'università dagli inizi degli anni Ottanta al primo decennio del XXI secolo, allorché l'ordinamento degli studi superiori conobbe un radicale cambiamento in virtù del Processo di Bologna e il reclutamento dei docenti diveniva di competenza dei singoli atenei. Tali provvedimenti non riguardarono direttamente la ricerca storico-educativa, ma delinearono le attività di didattica e di ricerca dell'università degli anni successivi e, in parte, di quella che ancora viviamo. È in questo quadro di riferimento che la presente indagine si muoverà prendendo le mosse dal 1983 (anno di istituzione del Dipartimento di Pedagogia e di avvio del Dottorato di ricerca in Pedagogia) e giungendo al primo decennio del XXI secolo. Essa si concentrerà su alcuni degli aspetti della ricerca storico-educativa nell'ateneo milanese (dottorato, insegnamenti, filoni di indagine) in quanto altri sono oggetto di saggi che appaiono in questo fascicolo.

1. *L'ultimo ventennio del Novecento: l'avvio del Dottorato di ricerca in Pedagogia e la stagione dei convegni su cattolici, educazione e scuola (1983-1999)*

1.1 *Gli inizi*

Sulla «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana» del 28 agosto 1982 era pubblicato il bando per l'ammissione al primo ciclo del Dottorato di ricerca istituito¹, come è noto, in virtù del D.P.R. 11 luglio 1980 n. 382, relativo al riordino della docenza universitaria e in specie agli articoli 68 e seguenti riguardanti il Dottorato di ricerca, e del D.M. 15 giugno 1982, che indicava i diversi corsi di Dottorato avviati dai vari atenei². Come prevedeva il decreto rettorale del 26 luglio 1982 che indiceva il concorso, in Università Cattolica erano attivati sette corsi di Dottorato³. Quattro erano dell'area umanistica: Fi-

¹ Concorso per l'ammissione ai corsi di dottorato di ricerca presso l'Università cattolica del Sacro cuore di Milano, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», n. 237 del 28 agosto 1982, p. 6127: <www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1982/08/28/237/sg/pdf> (ultimo accesso: 21.07.2025).

² Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, Riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», n. 209 del 31 luglio 1980, Supplemento Ordinario: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1980/07/31/209/so/0/sg/pdf>> (ultimo accesso: 21.07.2025).

³ Decreto rettorale 11843 del 26 luglio 1982. Bando concorso dottorato di ricerca, in Università Cattolica del Sacro Cuore, Ufficio Organi direzionali, decreti e votazioni, armadio n. 5.

losfia presso le Facoltà di Lettere e Filosofia e di Magistero; Storia medievale presso le Facoltà di Lettere e Filosofia e di Magistero; Italianistica (letteratura umanistica) presso la Facoltà di Lettere e Filosofia; Pedagogia presso la Facoltà di Magistero. Tre erano dell'area medica, ovvero Scienze medico-forensi, Oncologia integrata e Neuroscienze, presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia della sede di Roma. Il bando precisava i numeri di posti disponibili e gli indirizzi, laddove previsti. Nel caso del Dottorato in Pedagogia tre erano i posti messi a bando e due gli indirizzi in cui era articolato il corso, ovvero quello «storico» e quello «teoretico-istituzionale». Nel decreto rettorale già ricordato così erano illustrati i *curricula*:

Indirizzo storico: nei primi tre semestri del corso, sarà affrontato in modo sistematico lo studio delle questioni relative alla metodologia della ricerca storica; alla storia delle istituzioni scolastiche ed educative in Italia nei loro molteplici aspetti, con gli opportuni riferimenti comparativi al quadro più generale della società europea moderna e contemporanea, alla storia degli istituti formativi extrascolastici (famiglia, associazioni, enti ecc.) e degli strumenti a carattere pedagogico-culturale. I successivi tre semestri del dottorato restano finalizzati all'elaborazione della tesi di dottorato che il singolo ricercatore condurrà con l'assistenza del docente designato dal Consiglio dei professori.

Indirizzo teoretico-istituzionale: nei primi tre semestri del corso saranno approfonditi sia gli aspetti fondativi del discorso pedagogico sia i suoi sviluppi in riferimento ai vari ambiti di intervento educativo; durante il medesimo periodo saranno pure esaminate, in termini culturalmente compiuti e metodologicamente strutturati, le linee fondamentali di una pedagogia delle istituzioni educative extrascolastiche. Gli ultimi tre semestri saranno finalizzati all'elaborazione della tesi di dottorato⁴.

Fin dalla fase istitutiva, il Dipartimento di Pedagogia, diretto in quel periodo da Luciano Pazzaglia e sorto in virtù del decreto rettorale del 31 maggio 1983 in sostituzione dell'Istituto di Pedagogia⁵, in accordo con la Facoltà di Magi-

La redazione di questo contributo è stata possibile anche grazie alla collaborazione del personale amministrativo dell'Università Cattolica del Sacro Cuore che mi ha aiutata a recuperare carte e documenti collocati nei diversi uffici. In particolare, sono grata al dott. Federico Beretta, responsabile dell'Ufficio Organi direzionali, decreti e votazioni; al dott. Marco Boscolo, dell'Area Ricerca e Sviluppo, Formazione postlaurea e Research partnership, Ufficio Dottorati di ricerca; alla dott.ssa Barbara Accanti della Segreteria del Dipartimento di Pedagogia, per la liberalità con cui hanno accolto le mie richieste. Devo altresì ringraziare la prof.ssa Maria Bocci, Direttrice dell'Archivio generale per la storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, e la dott.ssa Patrizia Angelone, che collabora con l'Archivio, per la consulenza assicurata. Sono infine riconoscente ai colleghi e alle colleghe del S.S.D. PAED-01/B Storia della pedagogia e dell'educazione dell'Università Cattolica per le informazioni date e la disponibilità al confronto.

⁴ *Decreto Rettoriale 11843 del 26 luglio 1982. Bando concorso dottorato di ricerca*, cit., p. 3.

⁵ *Decreto Rettoriale 12695 del 31 maggio 1983. Istituzione Dipartimenti*, in Università Cattolica del Sacro Cuore, Ufficio Organi direzionali, decreti e votazioni, armadio n. 5; nel passaggio da Istituto, il Dipartimento in questione assumeva la seguente iniziale denominazione: «Storia, teoria e scienze dell'educazione in Italia». Essa fu subito dopo modificata nella titolazione che ancora conserva e che si poneva in continuità con quella precedente, ovvero Dipartimento

stero, cui il Dottorato faceva riferimento, individuava nell'approfondimento storico uno degli assi portanti del percorso destinato alla formazione dei futuri ricercatori in ambito pedagogico. Le proposte di attivazione del Dottorato di ricerca in Pedagogia inviate negli anni successivi dall'ateneo lombardo al Ministero della Pubblica Istruzione, poi dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, mantennero la divisione nei due indirizzi e ne ribadirono l'impostazione. Nella proposta relativa al triennio 1987/1988-1989/1990, per quanto concerneva l'indirizzo storico si affermava che i dottorandi avrebbero approfondito «innanzitutto le metodologie della ricerca storico-pedagogica in modo da procedere con correttezza scientifica nell'affrontare le dinamiche evolutive delle problematiche educativo-istituzionali con specifica attenzione per il periodo dell'Italia unita»⁶. Tale descrizione era confermata fino al IX ciclo che aveva inizio nell'anno accademico 1993-1994⁷.

Questa attenzione all'approccio storico della ricerca pedagogica si comprende alla luce della presenza nel collegio docenti di professori di Storia della pedagogia quali Luciano Pazzaglia⁸, che del Dottorato era anche il coordinatore, Luciano Caimi, dall'a.a. 1982-1983 professore associato⁹, Giorgio Chiosso, dal 1982-1983 docente a contratto presso l'Università Cattolica e dal 1987 professore ordinario all'Università di Lecce¹⁰, e poi Roberto Sani, dal 1988 ricercatore presso l'ateneo milanese¹¹. Il collegio docenti del Dottorato di ricerca in Pedagogia dalle origini e fino al IX ciclo comprendeva anche uno studioso

di Pedagogia; per questi cambiamenti, oltre al Decreto rettorale in questione, si rinvia a «Annuario dell'Università Cattolica del Sacro Cuore», a.a. 1983-1984, p. 69 (d'ora in poi «Annuario UCSC», con indicazione dell'a.a.).

⁶ Il Rettore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore al Ministero della Pubblica Istruzione, 23 ottobre 1986. *Programmazione triennale: proposte di rinnovo e di istituzione per i dottorati di ricerca. Scheda proposta per l'inserimento dei dottorati di ricerca nella programmazione triennale (Pedagogia)*, in Università Cattolica del Sacro Cuore, Archivio gestione carriera, Dottorato di ricerca.

⁷ Cfr. *Scheda rilevazione dati per programmare i dottorati per il 9° ciclo. Dottorato di ricerca in Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, 30 settembre 1992; Scheda rilevazione dati per programmare i dottorati di ricerca. X ciclo. Dottorato di ricerca in Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, 27 ottobre 1993*, in Università Cattolica del Sacro Cuore, Archivio gestione carriera, Dottorato di ricerca.

⁸ Cfr. L. Caimi, *Appunti sull'itinerario scientifico-culturale di Luciano Pazzaglia*, in Id. (ed.), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita & Pensiero, 2011, pp. XXXIX-LXXI; Id. (ed.), *Luciano Pazzaglia, ottant'anni*, «Humanitas», vol. 73, n. 4, 2018, pp. 575-629.

⁹ Cfr. «Annuario UCSC», 1982-1983, p. 28.

¹⁰ Si vedano R.S. Di Pol, C. Coggi (edd.), *La Scuola e l'Università tra passato e presente. Volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso*, Milano, FrancoAngeli, 2017; A. Cagnolati, *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa. Sulle orme di Giorgio Chiosso*, «Espacio, Tiempo y Educacion», vol. 2, n. 1, 2015, pp. 349-372.

¹¹ Cfr. R. Sani, *Il mio itinerario formativo e di ricerca nell'ambito della Storia dell'Educazione*, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (edd.), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Ets, 2015, pp. 133-161; R. Sani, *Profilo biografico-antologico di Roberto Sani*, in *ibid.*, pp. 163-173.

di area storica, ovvero Nicola Raponi, professore ordinario di Storia moderna presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Cattolica, strettamente legato alle iniziative di studio promosse dal Dipartimento di Pedagogia in campo storico-educativo¹².

È da segnalare che le finalità dell'indirizzo storico del Dottorato di ricerca in Pedagogia dell'Università Cattolica riflettevano l'evoluzione della ricerca storico-pedagogica che, come è noto, a partire dagli anni Settanta, si stava affrancando dall'influsso neoidealista per aprirsi, sia pure con qualche difficoltà e non in modo omogeneo, alle metodologie dell'indagine storica e delle scienze umane. Anche sulla scorta dei risultati raggiunti all'estero nello stesso settore, la storia dell'educazione lentamente si configurava come un ambito da esplorare attraverso un accostamento interdisciplinare, in cui l'analisi politica e culturale si integrava con l'indagine quantitativa e quest'ultima con lo studio qualitativo¹³. L'interesse per la dimensione sociale dell'educazione, l'impiego degli strumenti di indagine delle scienze sociali, la valorizzazione e il reperimento di fonti inedite rappresentavano gli aspetti salienti della nuova storiografia, con cui anche gli studiosi italiani cominciavano a confrontarsi.

L'impostazione data all'indirizzo storico del Dottorato di Pedagogia era però anche frutto del peculiare approccio che l'indagine storico-educativa stava conoscendo in Università Cattolica grazie al contributo dei docenti già menzionati, ovvero Luciano Pazzaglia e Luciano Caimi; si trattava di un approccio interdisciplinare che prevedeva il dialogo e la collaborazione con studiosi impegnati in diverse aree della ricerca storica, da quella politica a quella sociale, da quella religiosa a quella economica. Tale sensibilità era soprattutto l'esito del percorso formativo, in seno all'Università Cattolica, di Luciano Pazzaglia¹⁴.

¹² Cfr. *Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni (secoli XVIII-XX). Studi in onore di Nicola Raponi*, Milano, Vita & Pensiero, 2004; A. Bianchi (ed.), *Nicola Raponi*, «Archivio Storico Lombardo», a. CXXXVI, 2010, pp. 163-197.

¹³ Ampi sono i riferimenti bibliografici in merito. Richiamo solo alcuni titoli utili a impostare il tema: B. Bellerate, *La storia tra le scienze dell'educazione. Contenuti-metodologia-prospettive*, «Orientamenti Pedagogici», n. 4, 1970, pp. 927-957; R. Fornaca, *La ricerca storico-pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1975; L. Pazzaglia, *Problemi e prospettive delle ricerche storico-pedagogiche*, «Ricerche pedagogiche», luglio-dicembre 1980, pp. 9-16; E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987; F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992; D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 3, 1996, pp. 119-147; L. Caimi, *Luoghi e strumenti della ricerca e dell'insegnamento della storia dell'educazione in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 12, 2005, pp. 317-340; S. Polenghi, *Storiografia pedagogica*, in *Enciclopedia filosofica*, Milano, Bompiani, 2006, Vol. XI, pp. 11175-11177.

¹⁴ Oltre ai saggi citati alla nota 8, è da vedere la ricostruzione di quegli anni fatta dallo stesso Pazzaglia: L. Pazzaglia, *Itinerari di studio, impegno culturale e nuove prospettive per la ricerca storico-educativa*, in B. Gariglio, M. Margotti, P.G. Zunino (edd.), *Le due società. Scritti in onore di Francesco Traniello*, Bologna, il Mulino, 2009, pp. 361-390.

In virtù anche dell'incontro, negli anni Sessanta, con giovani storici legati a Ettore Passerin d'Entrèves, docente di Storia moderna all'ateneo cattolico, e nello specifico Nicola Raponi e Francesco Traniello, egli aveva orientato il proprio percorso di ricerca, che aveva preso le mosse dallo studio del pensiero e dell'opera di Lucien Laberthonnière, verso la storia delle istituzioni educative avvicinate sempre con l'attenzione ad inscrivere la questione indagata nel più ampio contesto politico, culturale e religioso sulla scorta delle indicazioni metodologiche della più avvertita ricerca storica. Questo orientamento lo avrebbe portato a condividere il cammino che, come già detto, i colleghi di area pedagogica di altre sedi universitarie stavano compiendo nella ridefinizione dello statuto scientifico della Storia della pedagogia¹⁵.

Nello stesso anno in cui il Dottorato avviava la sua storia e era istituito il Dipartimento di Pedagogia (e dunque il 1983), si svolgeva in Università Cattolica un convegno dedicato a don Milani. Quelle giornate di studio, testimonianza dell'impostazione storiografica illustrata, si tenevano il 9 e il 10 marzo 1983 e avevano come titolo: *Chiesa, cultura e scuola in don Milani, a venticinque anni dalla pubblicazione di Esperienze pastorali*. Coordinate da Luciano Pazzaglia, erano aperte dal rettore in carica, Giuseppe Lazzati, e vedevano la partecipazione, come relatori, dell'arcivescovo di Milano, il cardinal Carlo Maria Martini, e, oltre lo stesso Pazzaglia, di Caimi, di storici di diversi settori, quali Pietro Scoppola, Andrea Riccardi, Bruna Bocchini Camaiani, Giuseppe Battelli e Antonio Acerbi¹⁶.

È in questo quadro che la sezione storica del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica cominciava a prendere forma, assumendo una configurazione dinamica che avrebbe inglobato via via giovani ricercatori e altri studiosi di ambito storico-pedagogico e storico interessati alle vicende educative. In questo contesto muovevano i loro primi passi studiosi e studiosi che ora coltivano la ricerca storico-pedagogica in diverse università italiane e in questo contesto si ponevano le basi della stagione dei convegni su Chiesa e educazione fra XIX e XX secolo svoltisi nell'ateneo di Milano fra gli anni Ottanta e Novanta. Ma procediamo per tappe.

¹⁵ Si veda, ad esempio, il contributo dato alla genesi e agli sviluppi del Centro italiano per la ricerca storico-educativa che iniziava il proprio cammino nel 1980: C. Betti, *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE*, in F. De Giorgi, D. De Salvo, C. Lepri, L. Salvarani, S.A. Scandurra, C. Sindoni (edd.), *Passaggi di frontiera. La Storia dell'Educazione: confini, identità, esplorazioni*, Messina, Messina University Press, 2025, pp. 659-680.

¹⁶ Cfr. *Don Lorenzo Milani tra Chiesa, cultura e scuola. Atti del Convegno su «Chiesa, cultura e scuola in don Milani» a venticinque anni dalla pubblicazione di Esperienze pastorali*, Milano, Università Cattolica, 9-10 marzo 1983, Milano, Vita & Pensiero, 1983.

1.2 *La stagione dei convegni (1986-1999)*

Le suggestioni emerse in occasione dell'iniziativa su don Milani, le collaborazioni scientifiche avviate o consolidate in quella sede su temi educativi fecero sorgere in seno al gruppo promotore dell'evento l'idea di riprendere e sviluppare i filoni di indagine abbozzati in quelle giornate. Di qui l'avvio di seminari di preparazione a un successivo momento di studio dedicato a cattolici, educazione e scuola nel secondo dopoguerra. Nel 1986 aveva luogo a Milano il convegno su *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra*¹⁷. L'intento perseguito era quello di analizzare il progetto educativo promosso dalla Chiesa cattolica nell'arco temporale compreso tra la proclamazione della Repubblica e la conclusione della seconda legislatura, andando oltre una lettura meramente difensiva delle scelte ecclesiali. L'incontro si distingueva nel panorama della storiografia di ispirazione cattolica per la capacità di superare atteggiamenti rivendicativi e per l'apertura al confronto con le prospettive del mondo laico.

L'analisi condotta in quella sede si articolava in più direzioni. Oltre a prendere in esame gli orientamenti pastorali dell'episcopato e del clero sul tema della gioventù, erano oggetto di approfondimento le istituzioni deputate all'attuazione del progetto educativo della Chiesa in quegli anni, quali i seminari, gli oratori e le associazioni laicali. Degna di nota è l'attenzione riservata anche ai canali informali, usualmente trascurati dalla storiografia tradizionale, come il cinema, la letteratura per ragazzi e lo sport, riconosciuti come strumenti educativi di grande impatto sulla costruzione dell'immaginario giovanile.

Nel corso del convegno, le relazioni di Giorgio Chiosso, Luciano Pazzaglia e Roberto Sani confermavano che, anche in quella fase, alla scuola era attribuita da parte della Chiesa una funzione rilevante in ambito educativo e si interrogarono sulle ragioni per le quali, durante l'età del centrismo degasperiano, i cattolici non riuscirono a realizzare la tanto discussa riforma del sistema scolastico ereditato dal fascismo. Tra le cause individuate furono sottolineati la frammentazione interna al mondo cattolico e il ritardo culturale con cui tanto i cattolici quanto le correnti laiche e marxiste risposero ai profondi cambiamenti socio-economici del tempo. Gli interventi di Pietro Scoppola e Francesco Traniello aiutavano a comprendere i tratti, le potenzialità e i limiti del progetto educativo della Chiesa, analizzando l'atteggiamento della politica e della cultura cattoliche nei confronti dei processi di modernizzazione in atto. Se il primo si soffermava, tra l'altro, sulla ricezione dell'*American way of life*, il secondo sollecitava a riflettere e ad avviare ulteriori indagini sui nessi fra le difficoltà della cultura cattolica dinanzi alla società dei consumi e una visione formativa centrata sulla famiglia, non adeguatamente attrezzata ad affrontare

¹⁷ Cfr. L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988.

le sfide dell'Italia democratica e ancora legata all'impostazione del progetto educativo del periodo precedente all'avvento della democrazia.

Il positivo riscontro ottenuto dal convegno e le molteplici piste di ricerca emerse incoraggiarono gli organizzatori a proseguire l'indagine sul ruolo educativo della Chiesa nella storia italiana, estendendola ad altri momenti significativi. Tale progetto si basava sulla convinzione che ricostruire le diverse dimensioni dell'azione formativa dei cattolici, del clero nonché delle congregazioni religiose significava lumeggiare più in generale la storia sociale e culturale del nostro Paese. Si tenga presente che nel 1988, nel quadro delle iniziative realizzate per il centenario della morte di san Giovanni Bosco, in collaborazione con l'Ispettorato salesiano lombardo-emiliano il Dipartimento di Pedagogia promuoveva un ciclo di incontri volti a delineare la multiforme esperienza ecclesiale, sociale e educativa del religioso piemontese e delle congregazioni religiose da lui fondate. L'analisi compiuta ancora una volta adottava un approccio interdisciplinare e vedeva la partecipazione di storici della pedagogia (Luciano Pazzaglia e Luciano Caimi), di pedagogisti (Cesare Scurati), di storici del cristianesimo (Massimo Marcocchi), di sociologi (Giancarlo Milanesi) e del cardinale di Milano, Carlo Maria Martini, che faceva luce sull'attualità del sistema educativo salesiano¹⁸. Quelle giornate non solo contribuivano all'avanzamento degli studi su don Bosco, ma facevano anche affiorare aspetti della storia educativa nazionale meritevoli di approfondimento. Sulla scorta di tale convinzione, il gruppo di studiosi, provenienti da diversi atenei, riunito attorno alla sezione storica del Dipartimento di Pedagogia dell'ateneo milanese, conveniva sull'opportunità di proseguire il percorso avviato, ampliando l'indagine a ulteriori momenti di particolare rilevanza per la vita civile, culturale e religiosa nazionale. Ne scaturì, nel corso degli anni Novanta del XX secolo, l'organizzazione di tre intensi incontri di studio che approfondirono le molteplici modalità dell'impegno educativo della Chiesa, nella sua complessità, nell'arco temporale compreso tra la Restaurazione e il fascismo.

Nel novembre del 1991 si svolgeva a Brescia il convegno dedicato a *Chiesa e prospettive educative in Italia fra Restaurazione e Unificazione*. L'incontro intendeva analizzare l'apporto dato dalla Chiesa nelle sue diverse articolazioni allo sviluppo dell'educazione e dell'istruzione nonché alla riflessione pedagogica nell'Italia preunitaria. L'evento vedeva il coinvolgimento di studiosi di diversi atenei sia di area storica sia di area storico-pedagogica. Abbandonata la visione «risorgimentista», preoccupata della contrapposizione fra Stato e Chiesa che aveva segnato la nascita del Regno d'Italia, si voleva fare luce sulla presenza dei cattolici in campo educativo anche attraverso la valorizzazione di fonti a stampa scarsamente utilizzate e di fonti inedite custodite in archivi scolastici, ecclesiastici, di congregazioni religiose e di enti locali.

¹⁸ Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, *Don Bosco. Ispirazione, proposte, strategie educative*, Torino, Elle Di Ci, 1989.

Accanto a un inquadramento generale del contesto politico, religioso e scolastico, ampio spazio era dedicato all'attività formativa promossa dal clero regolare, dalle autorità ecclesiastiche, dai laici e dalle congregazioni religiose di vecchia e nuova fondazione, facendo emergere una rete articolata di iniziative nei diversi Stati preunitari. La pubblicazione degli Atti, nel 1994, ha contribuito a colmare una lacuna storiografica¹⁹, offrendo una ricostruzione organica del panorama scolastico e educativo della prima metà dell'Ottocento. In questo quadro, l'azione della Chiesa si è rivelata più articolata e incisiva di quanto fino a quel momento documentato, seppur con limiti e ambivalenze e in parte lontana dalla riflessione pedagogica del riformismo religioso di Lambruschini, Rosmini, Tommaseo, Capponi e Aporti.

Con la volontà di proseguire il percorso di ricerca avviato nel 1991, nel maggio del 1996 si svolgeva a Brescia il convegno intitolato *Cattolici, scuola e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento* che si proponeva di indagare l'azione educativa della Chiesa tra l'Unità d'Italia e la Prima guerra mondiale. Anche in quella occasione fu adottato un approccio interdisciplinare, coinvolgendo storici provenienti da diversi ambiti, per analizzare le strategie messe a punto dal mondo cattolico, evitando una mera ricostruzione dei dibattiti ideologici e pedagogici del tempo. Le diverse relazioni presentate in quella sede offrivano un quadro dell'azione formativa della Chiesa e dei cattolici non esclusivamente circoscritta alle prese di posizione dell'intransigentismo e alle risoluzioni dell'Opera dei Congressi, su cui la storiografia fino a quel momento si era prevalentemente soffermata²⁰. Nel rilevare l'eterogeneità e la pluralità dei soggetti coinvolti, Guido Verucci sottolineava che i percorsi formativi ideati dai cattolici avevano dato vita ad un «complesso estremamente articolato [...] ma dotato anche di alcuni forti tratti comuni, che si [esprimeva] in un'autentica pedagogia di massa, svolta con intensità e tenacia lungo più di mezzo secolo»²¹. Egli notava che quelle iniziative, in particolare quelle promosse dagli istituti religiosi di nuova e antica fondazione, avevano saputo confrontarsi con il mutato contesto socio-economico di fine secolo (industrializzazione, nascita dei partiti di opposizione), approdando ad una visione del lavoro «come strumento di educazione e di promozione personale e sociale, di realizzazione morale e religiosa»²².

Gli interventi succedutisi nel corso dell'incontro bresciano indagavano in modo analitico i «protagonisti», i «luoghi» e gli «strumenti» di questa «pedagogia di massa» di matrice cattolica, quali l'editoria e la stampa scolastica,

¹⁹ L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994.

²⁰ Id. (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999.

²¹ G. Verucci, *Nazione, cultura e trasformazioni socio-economiche: le proposte educative degli ambienti cattolici*, in *ibid.*, p. 93.

²² *Ibid.*, p. 108.

l'associazionismo magistrale, i seminari, gli oratori, le organizzazioni giovanili, la letteratura di pietà, le congregazioni religiose, da quelle dedite all'insegnamento a quelle impegnate nell'opera di evangelizzazione e di educazione nelle colonie italiane e nelle comunità di emigranti italiani in America. I contributi riguardanti queste singole realtà delineavano una presenza della Chiesa in campo educativo ispirata non solo dall'opposizione al laicismo dello Stato, ma anche dall'intento di fornire un'impronta cristiana alla formazione civile degli italiani e di affrontare le sfide poste dalla secolarizzazione e dall'industrializzazione.

Alla fine degli anni Novanta, si teneva l'ultimo della serie degli incontri sulla storia dell'azione formativa della Chiesa fra XIX e XX secolo. Nel dicembre del 1999, sempre a Brescia, l'area storica del Dipartimento di Pedagogia in collaborazione con gli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» organizzava le giornate di studio dedicate a *Chiesa, cultura e educazione tra le due guerre*. Nel quadro della ricchissima letteratura esistente sul Ventennio fascista, la questione dei rapporti fra Chiesa e Regime era già stata oggetto di numerose e rilevanti ricerche. Esse avevano privilegiato un approccio istituzionale ed esaminato alcune significative esperienze formative circoscritte però ai gruppi degli intellettuali cattolici fra le due guerre. Attraverso la valorizzazione di competenze storiche diverse – dagli studiosi di storia dell'educazione a quelli di storia politica, sociale e religiosa – il convegno colmava almeno in parte tale lacuna. Gli Atti di quelle giornate offrono, infatti, una lettura d'insieme dell'opera svolta in campo educativo dalla Chiesa nelle sue diverse articolazioni e del contributo dato dai cattolici all'evoluzione dei sistemi formativi e alla riflessione pedagogica del periodo preso in esame²³.

A una prima parte che comprende gli interventi dedicati all'analisi del quadro religioso ed ecclesiastico e quelli relativi alle peculiarità del progetto educativo del fascismo, segue una seconda in cui sono raccolte le relazioni che hanno analizzato i luoghi, gli strumenti e le istituzioni coinvolti nell'articolata strategia educativa della Chiesa fra le due guerre. Mentre l'ultima sezione esamina la difficile, ma anche feconda transizione verso la democrazia. L'analisi condotta non si è limitata all'ambito scolastico – luogo che, comunque, ebbe un'indubbia rilevanza nella formazione delle giovani generazioni, nonché terreno di confronto e di scontro fra cattolici e Regime – bensì si è aperta anche ad altri percorsi dell'azione educativa della Chiesa (l'associazionismo giovanile, l'editoria educativo-popolare, la pubblicistica pedagogica, il cinema). È stato così possibile ricostruire l'evoluzione della proposta formativa dei cattolici nel suo rapporto dialettico con i modelli educativi fascisti; un rapporto caratterizzato da contrapposizioni e chiusure, ma anche da interferenze e contaminazioni reciproche.

²³ L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003.

Da rilevare altresì che i diversi interventi si sono interrogati sulla capacità della realtà ecclesiastica di misurarsi con la modernità. A tale proposito è stato notato che, sia pure aperte alle trasformazioni in atto nel Paese, le proposte educative avanzate dai cattolici furono ancora condizionate dall'eredità della tradizione ottocentesca. Se tale eredità alimentò una logica dell'alterità della cultura cattolica rispetto a quella fascista e fece sì che i modelli educativi cattolici fossero scarsamente permeabili nei confronti della propaganda del Regime, nel contempo, veicolando una morale di tipo privatistico, questa stessa eredità non consentì ai cattolici di impossessarsi degli adeguati strumenti critici per cogliere e governare le profonde, drammatiche trasformazioni di quel periodo. I limiti di tale progetto formativo si sarebbero manifestati in modo evidente all'indomani della Liberazione, allorché i cattolici dovettero affrontare i processi di modernizzazione in atto nel nostro Paese e assumersi le responsabilità poste dall'avvento della democrazia.

Gli anni Novanta si chiudevano dunque con lo svolgimento dell'ultimo convegno sul tema Chiesa, educazione e scuola fra XIX e XX secolo. Già si è detto che ognuno di quegli eventi ha avuto il merito di fare avanzare la ricerca su questa pista d'indagine, approfondendola con sensibilità storiografiche e da angolature diverse e offrendo letture nuove di quella pagina della storia nazionale, di portare all'attenzione dei ricercatori questioni e aspetti da studiare ulteriormente e di fare affiorare carte d'archivio e documentazione ancora da esplorare.

Gli Atti di quei convegni, che complessivamente hanno visto la partecipazione di più di cinquanta relatori, rappresentano ancora oggi punti di riferimento irrinunciabili per chi voglia indagare la storia educativa nazionale. Ma quegli eventi e le pubblicazioni che da essi sono scaturite hanno anche rappresentato significative tappe del percorso di definizione epistemologica della storia della pedagogia iniziato dagli anni Settanta e di cui si è detto nelle pagine precedenti. L'approccio interdisciplinare adottato, il rigore metodologico dei diversi interventi, l'attenzione alla valorizzazione del patrimonio storico-educativo che hanno connotato quelle giornate di studio hanno, cioè, offerto un prezioso e indiscutibile contributo agli sviluppi della ricerca storico-educativa del nostro Paese.

Tale contributo è ulteriormente documentato da altre iniziative realizzate in quello stesso periodo. Nel 1994 il gruppo coordinato da Pazzaglia dava vita agli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche». Rinvio al saggio di Fulvio De Giorgi, raccolto in questo fascicolo, per un'analisi della storia ormai trentennale della rivista. Basti dire qui che essa intendeva sviluppare, con regolarità e continuità, le ipotesi di ricerca e i progetti di lavoro emersi negli incontri seminariali via via organizzati²⁴. L'opportunità di fon-

²⁴ Cfr. L. Pazzaglia, *Presentazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 1, 1994, pp. 5-6.

dare un tale periodico appariva ai promotori tanto più giustificata in quanto, a fronte del crescente interesse della storiografia per le questioni educativo-scolastiche, era mancata fino a quel momento in Italia una rivista specializzata che, confrontandosi anche con gli apporti degli studiosi stranieri, contribuisse allo sviluppo dell'indagine storico-pedagogica. Gli «Annali» si sono presto imposti all'attenzione degli studiosi, e non solo di ambito pedagogico, per il rigore dei saggi pubblicati, per l'avvio di nuove piste di ricerca, per lo sforzo di fare il punto sullo stato della ricerca storico-educativa e per la valorizzazione degli istituti (archivi, biblioteche, musei ecc.) deputati a custodire la memoria educativa del Paese.

Da ricordare che, proprio nell'ottica di creare «luoghi» volti alla promozione della ricerca storico-educativa in Italia, sempre nel 1994 presso la sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore era istituito l'Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia. Diretto da Luciano Pazzaglia, ancora oggi intende perseguire l'individuazione e la conservazione di documentazione, relativa a fasi, vicende e protagonisti della storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nel nostro Paese²⁵. Attraverso questa opera di reperimento e inventariazione di materiali, destinati altrimenti alla dispersione, l'Archivio si propone di sollecitare ricerche e offrire strumenti agli studiosi interessati ad approfondire la realtà educativa e scolastica dell'Italia moderna e contemporanea.

1.3 *Il Dottorato di ricerca in Pedagogia: le tesi di argomento storico-educativo degli anni Ottanta e Novanta*

Mentre il gruppo dei docenti di area storico-pedagogica in Università Cattolica portava avanti il progetto illustrato, una nuova generazione di studiosi si affacciava a questo campo di indagine tramite il percorso formativo del Dottorato in Pedagogia, avviato, come si è visto, nel 1983. Nel 1990 conseguiva il titolo di Dottore di ricerca Simonetta Polenghi discutendo una tesi di argomento storico-educativo²⁶. Allieva di Nicola Raponi, che collaborava

²⁵ Cfr. C. Ghizzoni, *L'Archivio per la storia dell'educazione in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 1, 1994, pp. 303-305; i saggi di R. Bressanelli e P. Goffi in Caimi (ed.), *Luciano Pazzaglia, ottant'anni*, cit., pp. 618-624 e pp. 625-629; L. Pazzaglia, *Gli Archivi della sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Pregiata risorsa per la ricerca e per la città*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 16, 2009, pp. 406-409.

²⁶ Simonetta Polenghi vince il concorso del terzo ciclo del Dottorato di ricerca in Pedagogia avviato nell'a.a. 1986-1987. Si rinvia in merito a S. Polenghi, *Maestri e allievi nella ricerca storica: un quadro in cambiamento?*, in Società Italiana di Pedagogia, *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, cit., pp. 119-123; <<https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/03663/simonetta-polenghi/profilo>> (ultimo accesso: 14.09.2025).

attivamente con la sezione storica del Dipartimento di Pedagogia, Polenghi accostava un tema di storia della scuola. La tesi presentata, che, rielaborata, sarebbe sfociata in un'apprezzata monografia, aveva come titolo: *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*²⁷.

La ricerca era condotta secondo le più avvertite impostazioni metodologiche proprie della ricerca storica. Basandosi su una vasta messe di fonti (Atti Parlamentari, periodici dell'epoca, pubblicistica coeva e documentazione d'archivio, tra cui spiccano i *Verballi* del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione), essa ricostruiva gli sviluppi della politica universitaria alle origini del processo di Unificazione, faceva luce sul modello di istruzione superiore scelto dal nostro Paese dopo il 1861, guardando soprattutto a quello tedesco, analizzava il nostro sistema universitario con attenzione alle diverse sedi e facoltà. La ricerca non era circoscritta alla disamina politica e legislativa, ma si preoccupava di indagare la vita reale degli atenei lumeggiandone alcuni aspetti quali la presenza delle donne nelle università, l'applicazione della libertà d'insegnamento e l'autonomia degli atenei.

Da quel momento, anche i cicli successivi del Dottorato di ricerca in Pedagogia – sia pure non con continuità – hanno visto lo svolgimento di tesi storico-educative. Accanto ad alcune dissertazioni che hanno mantenuto l'impianto proprio della storia delle idee²⁸, altre hanno impostato il lavoro di indagine in sintonia con gli orientamenti storiografici nazionali e internazionali più aggiornati, avvicinando aspetti e valorizzando fonti sempre nuovi, non ancora considerati dagli studiosi. Nell'anno accademico 1989-1990 avviava il proprio percorso del Dottorato di ricerca in Pedagogia, Paola Dal Toso analizzando il mondo giovanile e prestando attenzione al settore extrascolastico. Ella elaborava una tesi dal titolo: *L'impegno educativo nell'associazionismo giovanile in Italia dagli anni Sessanta agli anni Ottanta*²⁹. La seguiva come tutor Luciano Caimi le cui ricerche si venivano viepiù concentrando sull'azione educativa

²⁷ Cfr. Ead., *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993.

²⁸ Si vedano, ad esempio, le seguenti tesi di Dottorato di cui si indicheranno l'autore, il titolo, il ciclo e la durata dello stesso, il docente tutor: Carla Roverselli, *Lo sviluppo del concetto di educazione nelle opere anglicane di John Henry Newman*, IV ciclo (1988-1991), tutor L. Pazzaglia; Laura Bertolotti, *Raffaele Resta. Pedagogista e uomo di scuola (1876-1928)*, VIII ciclo (1992-1995), tutor N. Galli; Chiara Longobardi, *L'itinerario formativo di Mario Casotti nell'ambiente culturale del suo tempo (1908-1925)*, IX ciclo (1993-1996), tutor N. Galli; Elena Zizioli, *La figura e l'opera di Luigi Volpicelli nella cultura pedagogica del Novecento*, IX ciclo, (1993-1996), tutor L. Caimi. L'elenco delle tesi di Dottorato discusse in questo periodo si trova in: Università Cattolica del Sacro Cuore – Milano, *Informazioni sull'attività scientifica, didattica e culturale del Dipartimento di Pedagogia, anno accademico 1998-1999*, Monza, Tipografia Sociale, 1999, pp. 39-43.

²⁹ Cfr. <<https://opac.bncf.firenze.sbn.it/Record/TSI9300441>> (ultimo accesso: 31.07.2025). La ricerca condotta da Dal Toso ebbe come esito la seguente monografia: *L'associazionismo giovanile in Italia. Gli anni Sessanta-Ottanta*, Torino, SEI, 1995.

svolta, fra XIX e XX secolo, dagli oratori e dall'associazionismo giovanile cattolico³⁰.

A seguire, nella prima metà degli anni Novanta vennero elaborate tre tesi di Dottorato in Pedagogia con indirizzo storico-educativo dedicate al mondo magistrale. Esse avvicinavano una tematica – l'istruzione primaria e il ruolo degli insegnanti elementari – già affrontata dalla ricerca storica, ma lo facevano avvalendosi della stampa periodica educativa le cui potenzialità erano messe in luce proprio in quegli anni dalle indagini condotte dal gruppo coordinato da Giorgio Chiosso³¹. Tale approccio consentiva a quelle dissertazioni di gettare luce su vicende e momenti della storia scolastica nazionale inesplorati e di spostare lo sguardo dall'esterno all'interno della scuola, come la più aggiornata storiografia anche straniera veniva suggerendo³².

La prima tesi, in ordine cronologico, era quella di Carla Ghizzoni (tutor Luciano Pazzaglia) dal titolo: *Dall'aula alla redazione: l'impegno pedagogico-scolastico di Maria Magnocavallo (1905-1956)*³³. L'indagine prendeva in esame una figura di maestra e direttrice didattica milanese – Maria Magnocavallo – ignorata dalla ricerca storica che, dopo avere avviato la sua carriera di insegnante negli anni Novanta del XIX secolo, aveva allargato il suo impegno verso altri ambiti – emancipazionismo femminile e associazionismo magistrale – assumendo anche rilevanti incarichi direttivi fino ad essere chiamata a guidare la sezione didattica di «Scuola Italiana Moderna» dal 1916. La ricerca, poi ampliata e sfociata in una monografia³⁴, non solo gettava luce su una dei tanti protagonisti della storia educativa nazionale a torto ritenuti minori e dunque non presi in esame dalla ricerca, e su cui solo negli ultimi anni le indagini hanno concentrato l'attenzione, ma faceva affiorare materiali e fonti (riviste educativo-scolastiche, archivi scolastici e di congregazioni religiose nonché fondi documentari conservati in biblioteche) poco utilizzati fino a quel momento dai ricercatori.

Qualche anno dopo, nel 1994, vincevano il bando del X ciclo del Dottorato di ricerca in Pedagogia due giovani studiosi che si applicavano all'indagine storico-educativa; entrambi si occuparono di maestri e avevano come tutor Luciano Pazzaglia. Intendo riferirmi ad Alberto Barausse e Maria Maddalena

³⁰ Cfr. F. De Giorgi (ed.), *Laicità nella storia. Intellettuali cattolici italiani del Novecento. Omaggio a Luciano Caimi*, «Humanitas», vol. 75, n. 5, 2020, pp. 697-890 (in specie il saggio introduttivo di F. De Giorgi alle pp. 697-702).

³¹ Quale esito delle ricerche sui periodici ci si limita a segnalare l'ultimo volume edito, in ordine di tempo: G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

³² Cfr. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, cit.

³³ Il Dottorato, iniziato nel 1991 (VII ciclo), si concludeva nel 1994 e la discussione avveniva nel 1995: <<https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/05144/carla-francesca-ghizzoni/profilo>> (ultimo accesso: 31.07.2025).

³⁴ Cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

Rossi. Quest'ultima metteva a fuoco le attività del *Gruppo d'Azione per le scuole del popolo*, sorto a Milano nel 1919 e frutto della collaborazione fra alcune avanguardie del mondo magistrale di inizio Novecento, intellettuali aderenti al neoidealismo e altri vicini al cattolicesimo, legati dalla comune volontà di riformare della scuola³⁵. Anche in questo caso l'analisi si avvaleva di fonti archivistiche inedite e di ricco materiale tratto dalle riviste magistrali, segnatamente da «La Nostra Scuola», fondata nel 1913 e animata, tra gli altri, da Angelo Colombo, Gian Cesare Pico, Guido Santini e Francesco Bettini e stampata inizialmente – non a caso – dalla Libreria della Voce di Prezzolini, e dal «Bollettino della Biblioteca Circolante per i maestri italiani. Gruppo d'Azione per le scuole del popolo», edito dal 1919.

Dal canto suo Alberto Barausse metteva a tema l'associazionismo professionale magistrale ricostruendo la storia dell'Unione Magistrale Nazionale. La tesi – *L'Unione magistrale nazionale dalle origini alla prima guerra mondiale (1901-1918)*³⁶ –, poi sfociata anch'essa in un'apprezzata monografia³⁷, ricostruiva per la prima volta nella sua interezza le vicende del sodalizio che per un ventennio fu attivo e ascoltato protagonista del dibattito politico-scolastico del Paese, delineava l'articolata rete dei suoi bollettini associativi, dando così voce alla vivace dialettica interna e alle diverse sezioni e anime del mondo magistrale italiano di area laica.

Il filone della storia delle politiche scolastiche continuava nel frattempo a essere frequentato da altri giovani studiosi. Vincitore del bando dell'ottavo ciclo del Dottorato di ricerca in Pedagogia, Fabio Pruneri lavorava a una tesi su *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1962*³⁸. Nel quadro della nuova stagione di studi sulle vicende del comunismo in Italia all'indomani della caduta del Muro di Berlino, egli decideva di prendere in esame il contributo dato dal PCI alla riforma della scuola nell'Italia del secondo dopoguerra cui gli storici dell'educazione tardavano invece a interessarsi. Il taglio adottato, notava ancora Pruneri, assumeva una «concezione 'larga' del tema di politica scolastica»: in quel termine era compresa «anche tutta una serie di interventi che andavano dalla formazione politica in senso generale alle frequenti intersezioni tra problemi politici e problemi culturali, agli aspetti sindacali alle forme di mobilitazione di massa»³⁹. Le fonti utilizzate, anche in

³⁵ Anche la ricerca condotta da Rossi aveva come esito una monografia: *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano 1919-1941*, Brescia, La Scuola, 2004.

³⁶ Si veda <<https://opac.bncf.firenze.sbn.it/Record/TSI9803550>> (ultimo accesso: 31.07.2025).

³⁷ A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, Brescia, La Scuola, 2002.

³⁸ Cfr.: <<https://opac.bncf.firenze.sbn.it/Record/TSI9602727>> (ultimo accesso: 31.07.2025). Pruneri avviava il Dottorato nel 1992 ed era seguito da L. Pazzaglia come tutor.

³⁹ F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 6-7.

questo caso, spaziavano dalle stampa periodica, in specie quella di partito, alla memorialistica alle carte di diversi archivi.

Nella seconda metà degli anni Novanta le indagini dei dottorandi di Pedagogia dell'Università Cattolica, oltre a recepire l'innovazione metodologica in corso in quel periodo nell'ambito storico-pedagogico, si aprivano a nuovi filoni. Nel 1995 iniziava il triennio dell'undicesimo ciclo del Dottorato di ricerca Sabrina Fava che, guidata da Renata Lollo, svolgeva una tesi dal titolo *La letteratura per l'infanzia nella casa editrice Formiggini e la rivista «L'Italia che scrive»*⁴⁰. Era la prima tesi dedicata alla letteratura per l'infanzia, compresa nell'alveo della ricerca storico-pedagogica in virtù dei provvedimenti ministeriali emanati nella seconda metà degli anni Novanta e sui quali si tornerà più avanti, che veniva affrontata in seno al Dottorato di ricerca in Pedagogia dell'Università Cattolica.

Fava prendeva in esame il contributo dato da Emilia Santamaria in Formiggini alla pedagogia, alla didattica, alla storia della pedagogia e della scuola e alla psicologia e richiamava l'attenzione, non evidenziata dalla critica, per la letteratura giovanile. L'indagine dei suoi scritti – in specie le recensioni per la rivista «L'Italia che scrive» – consentiva non solo di ricostruire lo specifico apporto della studiosa a questo tema, ma anche di fare avanzare la riflessione sulla disciplina. Anche in questo caso l'analisi era condotta grazie allo spoglio di autorevoli riviste dell'epoca – quali, oltre a «L'Italia che scrive», la «Rivista pedagogica», «La parola e il libro» e «La Nuova Antologia» – e alla consultazione di materiale archivistico⁴¹.

In quella seconda metà degli anni Novanta compivano il percorso formativo triennale in seno al Dottorato di ricerca in Pedagogia Filippo Sani (XII ciclo) e Maria Cristina Morandini (XIII ciclo). Il primo, seguito da Luciano Pazzaglia, concentrava la sua indagine sul Granducato di Toscana di Pietro Leopoldo di Asburgo-Lorena nel quadro delle riforme educativo-scolastiche della seconda metà del XVIII secolo in atto in alcuni Stati europei, connotate dalla volontà di accentrare l'istruzione secondaria anche in seguito alla soppressione della Compagnia di Gesù⁴². L'analisi, condotta sulla base di un'ampia documentazione inedita proveniente da diversi archivi in specie toscani,

⁴⁰ Cfr. <<https://opac.bncf.firenze.sbn.it/Record/TSI9901078>> (ultimo accesso: 31.07.2025).

⁴¹ Anche in questo caso la ricerca condotta durante il Dottorato di ricerca sfociava in una densa monografia: S. Fava, *Emilia Formiggini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2002. Il ricco materiale consultato durante il percorso dottorale era altresì valorizzato nella seguente opera: Ead., *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Milano, Vita & Pensiero, 2004.

⁴² Questo il titolo della tesi di Dottorato: *Le riforme educative di Pietro Leopoldo, granduca di Toscana (1765-1790)*: <<https://opac.bncf.firenze.sbn.it/Record/TSI0001253>> (ultimo accesso: 31.07.2025). Esito del lavoro di ricerca condotto durante il Dottorato era la seguente pubblicazione: F. Sani, *Collegi, seminari e conservatori nella Toscana di Pietro Leopoldo. Tra progetto pedagogico e governo della società*, Brescia, La scuola, 2001.

tratteggiava la progettualità politica e culturale e le peculiari dinamiche di quella vivace realtà che avrebbero alimentato le riflessioni della pedagogia del moderatismo toscano dell'Ottocento.

Maria Cristina Morandini, sotto la guida di Roberto Sani come tutor, aprontava una tesi dal titolo: *Maestri e istruzione elementare nella costruzione del nuovo sistema scolastico italiano (1848-1861)*⁴³. Ella analizzava la genesi del nostro sistema scolastico non solo facendo attenzione alle vicende legislative, ma preoccupandosi anche di fare luce sul progetto messo a punto da politici e intellettuali, volto anche a formare l'identità nazionale fra i ceti popolari. Tale risultato era raggiunto grazie alla valorizzazione di fonti di diversa tipologia – dagli Atti parlamentari ai periodici educativi, dalla pubblicistica coeva ai manuali in uso nelle scuole primarie – riuscendo così a lumeggiare i modelli educativi proposti in aula dai maestri e il contributo dato dalla scuola alla costruzione del nuovo Stato unitario.

La tesi di Morandini si concludeva nell'anno accademico 1999-2000; in questo anno possiamo idealmente vedere la chiusura di una prima fase, poco più che decennale, della storia del Dottorato di ricerca in Pedagogia nell'ateneo cattolico. Una fase che, con riferimento agli studi storico-educativi, fu sicuramente di avvio e per certi versi pionieristica e che pose le basi dei successivi sviluppi del Dottorato stesso. Le dissertazioni richiamate riflettevano i significativi avanzamenti della ricerca del settore a livello nazionale e internazionale fra anni Ottanta e Novanta e, in virtù della originalità e della qualità delle indagini svolte e dei risultati conseguiti, contribuivano a loro volta a fare avanzare gli studi in questo ambito. Ben otto di quei giovani ricercatori sono oggi professori ordinari o associati di Storia della pedagogia in diversi atenei italiani. Il dato quantitativo non è indicativo della qualità, ma ci conduce a sottolineare il ruolo svolto dal Dottorato di ricerca in Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore nella formazione alla ricerca nel nostro Paese nell'ultimo ventennio del XX secolo. A questa fase ne subentrava un'altra, agli inizi del XXI secolo, che, sempre con riferimento alla storia dell'educazione, vedeva il consolidamento delle metodologie e delle piste di ricerca e una maggiore numerosità di dottorandi in considerazione dei cambiamenti che, nel frattempo, venivano interessando l'università italiana e che coinvolgevano anche l'ateneo milanese e di cui si dirà.

⁴³ Cfr. <<https://opac.bncf.firenze.sbn.it/Record/TSI0101138>> (ultimo accesso: 31.07.2025). La tesi di Dottorato, ampliata e rivista, approdava alla seguente monografia: M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita & Pensiero, 2003.

2. Dal XX al XXI secolo: la ricerca storico-educativa fra riforme dell'università e nuove piste di indagine

2.1 Il rinnovamento dell'offerta formativa

Mentre l'indagine storico-educativa presso l'ateneo milanese compiva i passi illustrati, la formazione superiore in Italia – e non solo – avviava un processo evolutivo che, per molti aspetti, è in atto ancora ora. Nello specifico il corso di laurea – Pedagogia – e la Facoltà – Magistero – in cui di fatto si concentravano l'insegnamento di Storia della pedagogia e la ricerca in questo ambito modificavano il proprio assetto negli anni Novanta⁴⁴.

Nel 1991 al corso di laurea in Pedagogia subentrava quello in Scienze dell'educazione come previsto dal D.M. 11 febbraio 1991, *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in scienze dell'educazione (ex pedagogia)*⁴⁵. Il corso di studi formava sia insegnanti di scuola, come già accadeva per Pedagogia, sia educatori per il settore extrascolastico. Di durata quadriennale, esso si articolava in un biennio di base, comune, e in un secondo biennio che prevedeva tre indirizzi, ovvero per docenti di scienze umane della scuola secondaria superiore, per educatori professionali extrascolastici e per esperti nei processi di formazione. L'avvio del nuovo corso di laurea anticipava il più radicale cambiamento che sarebbe avvenuto pochi anni dopo allorché la Facoltà di Magistero, concepita fino ad allora come Facoltà che preparava figure professionali che operavano quasi esclusivamente nella scuola, si trasformava in Facoltà di Scienze della Formazione, abbracciando via via corsi di studi che preparavano e preparano professionisti dei diversi contesti della formazione, scuola compresa. Questo significativo avvicendamento, voluto dal Decreto del Ministero della Ricerca del 2 agosto 1995⁴⁶, in Università Cattolica avveniva nell'anno accademico 1996-1997⁴⁷.

Il corso di laurea in Scienze dell'educazione in Cattolica entrava in vigore dall'a.a. 1992-1993 nelle sedi di Milano e di Brescia⁴⁸. Gli insegnamenti, per

⁴⁴ Per la presenza, molto circoscritta, dell'insegnamento di Storia della pedagogia negli atenei italiani nel periodo precedente agli anni Novanta, si veda: A. Santoni Rugiu, *Guida a le scienze dell'educazione*, Firenze, Sansoni, 1974, pp. 157-165.

⁴⁵ Cfr. «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 116 del 20-05-1991: <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1991-05-20&atto.codiceRedazionale=091A2224&celenco30giorni=false> (ultimo accesso: 21.07.2025).

⁴⁶ Si veda: Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, *Decreto del 2 agosto 1995, Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente alla trasformazione della Facoltà di Magistero in Facoltà di Scienze della Formazione*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 264 del 11-11-1995: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1995/11/11/095A6701/sg>> (ultimo accesso: 21.07.2025).

⁴⁷ Cfr. «Annuario UCSC», 1996-1997, p. 140.

⁴⁸ Dopo una prima sintetica notizia in Università Cattolica del Sacro Cuore. Facoltà di Magistero, *Programmi dei corsi, anno accademico 1992-1993*, s.l., s.a., p. 205, un'informazione

lo più semestrali, registravano significative trasformazioni⁴⁹, in quanto non solo venivano professate discipline assenti in precedenza a Pedagogia, ma anche perché acquistava importanza la dimensione operativa come era documentato dall'introduzione del tirocinio formativo⁵⁰. I corsi di area pedagogica e, nello specifico, di area storico-educativa assumevano titolazioni nuove. La denominazione, cara alla tradizione, di Storia della pedagogia era mantenuta, ma erano altresì previsti insegnamenti di Storia della scuola e delle istituzioni educative, di Storia dell'educazione, di Educazione comparata, di Letteratura per l'infanzia, diversamente distribuiti nel secondo biennio a seconda degli indirizzi⁵¹.

La diversificazione dei profili professionali in uscita di Scienze dell'educazione rispetto a Pedagogia, il legame, inedito, fra formazione teorica, data dagli insegnamenti, e preparazione al lavoro educativo tramite le attività di didattica integrativa e soprattutto il tirocinio facevano sì che anche i programmi degli insegnamenti di ambito storico-educativo ampliassero le tematiche affrontate, trattando non solo delle idee pedagogiche, ma anche delle istituzioni educative e scolastiche nonché delle prassi formative in campo extrascolastico fra età moderna e contemporanea⁵².

dettagliata e completa sul corso di laurea in Scienze dell'educazione, sugli insegnamenti di tutti e quattro gli anni e sui programmi del primo biennio si trova in: Università Cattolica del Sacro Cuore. Sede di Milano. Facoltà di Magistero, *Guida dello studente. Notizie utili per le «matricole»*. Anno Accademico 1993-1994, Milano, Vita & Pensiero, [1993], pp. 66-72; Università Cattolica del Sacro Cuore. Facoltà di Magistero, *Piani di studio, programmi dei corsi e norme*. Anno Accademico 1993/1994, Milano, Vita & Pensiero, [1993], pp. 15, 22-23.

⁴⁹ Si tenga conto che l'ordinamento del corso di laurea stabilito nel 1991 era modificato in parte dal Decreto ministeriale del 17 maggio 1996 cui qui si fa riferimento: *Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in scienze dell'educazione*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 150 del 28-06-1996: <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1996-06-28&atto.codiceRedazionale=096A3948&elenco30giorni=false> (ultimo accesso: 21.07.2025).

⁵⁰ Solo con riferimento all'Università Cattolica, vista l'ampiezza della tematica, mi limito a richiamare alcuni studi di colleghi di ateneo e di Facoltà che hanno riflettuto sulla portata innovativa del tirocinio del corso di laurea in Scienze dell'educazione nel quadro della formazione universitaria e sulla ricaduta di quella esperienza anche sull'evoluzione della ricerca pedagogica: L. Pati (ed.), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti e azioni*, Milano, Educatt, 2012; S. Premoli, D. Simeone, *Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», n. 18, 2019, pp. 221-234; S. Premoli, *Professione pedagoga. Lo sguardo pedagogico nelle pratiche di coordinamento, consulenza e supervisione*, Milano, FrancoAngeli, 2025.

⁵¹ Si vedano: Università Cattolica del Sacro Cuore. Facoltà di Scienze della Formazione, *Piani di studio, programmi dei corsi e norme, anno accademico 1997-1998*, Milano, Vita & Pensiero, [1997], pp. 24-29, 44-53; Università Cattolica del Sacro Cuore. Facoltà di Scienze della Formazione, *Piani di studio, programmi dei corsi e norme, anno accademico 1999-2000*, Milano, Vita & Pensiero, [1999], pp. 12-16, 20-24.

⁵² È mancata finora una riflessione ampia sui cambiamenti promossi dall'ordinamento degli studi dei diversi corsi di laurea della Facoltà di Scienze della formazione dagli anni Novanta in

Va peraltro sottolineato che anche il precedente insegnamento di Storia della pedagogia, presente in Università Cattolica nel corso di laurea in Pedagogia a Milano e a Brescia, non si era fermato alla presentazione del dibattito pedagogico, ma, di anno in anno, aveva messo a fuoco tematiche riguardanti la storia della scuola o il confronto su questioni educative nel nostro Paese. Ad esempio, nell'a.a. 1986-1987 l'insegnamento in questione, tenuto a Milano da Luciano Pazzaglia, oltre alla lettura di un classico, prevedeva la trattazione della questione educativo-scolastica durante il ventennio; l'anno successivo il corso si focalizzava sul progetto pedagogico di don Bosco e sul dibattito politico-scolastico nell'Italia unita⁵³.

Non si riesce in questa sede a dare conto dei contenuti dei programmi dei nuovi insegnamenti del corso di laurea in Scienze dell'educazione in quegli anni, ma va almeno rilevato che la messa a punto, da parte dei docenti incaricati e incaricati di ambito storico-educativo, di una didattica attenta alle peculiarità del corso di laurea e alla formazione di educatori e insegnanti che sapessero operare con consapevolezza e senso critico era anche l'esito degli sviluppi della ricerca in questo settore di cui si è detto nelle pagine precedenti; una ricerca interessata alla disamina delle diverse agenzie educative, formali e informali, e sempre più attenta ad ancorare l'indagine sulle idee, sulle pratiche, sui modelli educativi al contesto storico, culturale, politico e sociale in cui prendevano forma.

Si tenga presente che, in quegli stessi anni, sulla scorta delle trasformazioni introdotte dal già ricordato D.P.R. 11 luglio 1980 n. 382 e in virtù della legge del 19 novembre 1990, n. 341 relativa alla riforma degli ordinamenti didattici universitari⁵⁴, furono istituiti i settori scientifico-disciplinari che raggruppavano gli insegnamenti in base a criteri di omogeneità scientifica e didattica. Nello specifico, il Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica del 26 febbraio 1999⁵⁵, che rideterminava i settori scientifico-

poi sugli insegnamenti dell'ambito storico-educativo e dunque anche sulla ricerca in tale settore. Brevi considerazioni sugli insegnamenti storico-pedagogici erogati dal corso di laurea in Scienze dell'educazione a tre anni dalla sua attivazione si trovano in L. Caimi, *Gli insegnamenti storico-pedagogici nel corso di laurea in Scienze dell'educazione*, in *Cultura, Ricerca e Formazione Pedagogica. Atti del Convegno della Società Italiana di Pedagogia. Rimini, 1-3 giugno 1995*, Bari, Laterza, 1996, pp. 442-446. L. Caimi ha ripreso questa tematica in *Luoghi e strumenti della ricerca e dell'insegnamento della storia dell'educazione in Italia*, cit., pp. 342-344.

⁵³ Cfr. Università Cattolica del Sacro Cuore. Facoltà di Magistero, *Programmi dei corsi per l'anno accademico 1986-1987*, s.l., s.a., p. 104; Id., *Programmi dei corsi per l'anno accademico 1987-1988*, s.l., s.a., pp. 104-105.

⁵⁴ Legge 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 274 del 23-11-1990: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>> (ultimo accesso: 28.07.2025).

⁵⁵ Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, *Decreto 26 febbraio 1999, Rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 61 del 15-03-1999 - Suppl. Ordinario n. 55: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/03/15/099A1700/sg>> (ultimo accesso: 28.07.2025).

disciplinari previsti dalla precedente normativa (D.P.R. 12 aprile 1994 e D.M. 23 giugno 1997), stabiliva che l'area pedagogica fosse articolata in più settori, tra cui quello di Storia della pedagogia (M09Y) che comprendeva le seguenti discipline: Educazione comparata, Storia dell'educazione, Storia della pedagogia, Storia della scuola e delle istituzioni educative, Filosofia e Storia della letteratura per l'infanzia, Letteratura per l'infanzia, Storia della letteratura per l'infanzia. Di lì a pochi mesi, un ulteriore decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (23 dicembre 1999) riformulava i settori scientifico-disciplinari e quello storico-pedagogico rispondeva alla sigla M-PED/02⁵⁶. Il raggruppamento delle discipline riconosceva e consolidava il cammino già compiuto dall'ambito storico-educativo verso una migliore definizione della metodologia e dei temi di indagine rispetto alle altre discipline di area pedagogica e storica.

2.2 Nuove piste di indagine

Uno dei cambiamenti più rilevanti di quella stagione con riferimento agli insegnamenti di Storia della pedagogia è senza dubbio la presenza di Letteratura per l'infanzia tra le discipline erogate dal corso di laurea in Scienze dell'educazione nel secondo biennio. Al fine di assicurare l'insegnamento e, più in generale, di fare in modo che l'ateneo milanese contribuisse alla ricerca in questo campo, ancora scarsamente riconosciuto a livello accademico in tutto il Paese, Luciano Pazzaglia e don Norberto Galli (docente di Pedagogia generale e, in quegli anni, direttore del Dipartimento di Pedagogia) chiesero la disponibilità a Renata Lollo, ricercatrice di Letteratura italiana moderna e contemporanea nella Facoltà di Magistero dal 1984. La studiosa, nota per il suo lavoro sul poeta Clemente Rebora, accettava: nel 1994 entrava a fare parte del Dipartimento di Pedagogia e, dall'a.a. 1994-1995, cominciava a tenere l'insegnamento semestrale di Letteratura per l'infanzia a Milano e a Brescia⁵⁷. L'attivazione, nell'anno accademico 1998-1999, del corso di laurea

⁵⁶ Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, *Decreto 23 dicembre 1999, Rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 3 del 05-01-2000: <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2000-01-05&atto.codiceRedazionale=99A11411&elenco30giorni=false> (ultimo accesso: 28.07.2025).

⁵⁷ Cfr. S. Fava, *Cenni biografici di Renata Lollo*, in Ead. (ed), ... *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Milano, Vita & Pensiero, 2014, pp. XVII-XXIV; più in generale si rinvia al libro citato per una presentazione a tutto tondo della figura di Lollo. È da vedere anche Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2021, che raccoglie le relazioni presentate in occasione della giornata di studio organizzata dal Dipartimento di Pedagogia nel febbraio del 2018, a pochi mesi dalla scomparsa della collega.

quadriennale in Scienze della formazione primaria a Milano e Brescia⁵⁸, ove era previsto l'insegnamento di Letteratura per l'infanzia a scelta dello studente in entrambi i bienni e gli indirizzi⁵⁹, apriva ulteriori spazi di ricerca a questo filone di studi.

Oltre a farsi carico sempre con passione della didattica, Lollo si dedicava – con altrettanta passione, con curiosità e con rigore – alla ricerca nel nuovo ambito, facendo tesoro del suo precedente percorso critico-letterario e confrontandosi con la letteratura pedagogica. Come gli studi su di lei hanno messo in luce, ella contribuì attivamente al consolidamento della Letteratura per l'infanzia a livello accademico tra la fine del XX secolo e l'inizio del XXI. Era avvertita l'esigenza di affermare l'autonomia di quella disciplina, fino ad allora sviluppatasi prevalentemente al di fuori dei circuiti universitari e configuratasi soprattutto come sapere funzionale alla formazione magistrale, delineando con maggiore chiarezza l'oggetto di studio, le finalità e i metodi⁶⁰.

Gli elementi distintivi del percorso di ricerca di Renata Lollo risiedono nel superamento sia di una prospettiva meramente fenomenologica, ancorata all'osservazione del presente, sia dell'approccio proprio della critica letteraria e nell'affermazione della rilevanza dell'analisi storica, mai sganciata dal riconoscimento della valenza educativa della letteratura per l'infanzia. Questa posizione era messa a punto confrontandosi con le argomentazioni portate avanti da Antonio Faeti e, in modo particolare, da Anna Maria Bernardinis – da lei riconosciuta come figura di riferimento, all'indomani dell'approdo a Letteratura per l'infanzia – giungendo all'elaborazione del concetto di «relazione triadica», fulcro del volume *Sulla letteratura per l'infanzia* (Brescia, 2003). Tale

⁵⁸ Ministero dell'Università e della ricerca scientifica e tecnologica, *Decreto del 26 maggio 1998, Criteri generali per la disciplina da parte delle università degli ordinamenti dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nella scuola secondaria*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 153 del 03-07-1998: <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-07-03&atto.codiceRedazionale=098A5825&elenco30giorni=false> (ultimo accesso: 28.07.2025).

⁵⁹ Università Cattolica del Sacro Cuore, *Guida della Facoltà di Scienze della Formazione. Piani di studio, programmi dei corsi e norme, anno accademico 1998/1999*, Milano, Vita & Pensiero, [1998], pp. 23, 46-47; Università Cattolica del Sacro Cuore, *Guida della Facoltà di Scienze della Formazione. Piani di studio. Anno Accademico 2001/2002*, Milano 2001, pp. 35-38.

⁶⁰ Si vedano in proposito: R. Lollo, *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, in A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita & Pensiero, 2002, pp. 37-68; A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia allo specchio. Aspetti del dibattito sullo statuto epistemologico di un sapere complesso*, in *ibid.*, pp. 88-95; R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003; R. Sani, *La genesi e il peculiare approccio storiografico del saggio Sulla letteratura per l'infanzia di Renata Lollo*, in Fava (ed.), *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca*, cit., pp. 17-27; A. Ascenzi, *Renata Lollo e la riflessione epistemologica sulla letteratura per l'infanzia all'inizio del nuovo millennio*, in *ibid.*, pp. 39-49.

concetto sottolinea la funzione centrale all'adulto, in quanto autore e educatore, evidenzia il ruolo attivo del bambino nella fruizione del testo e attribuisce «uno spazio proprio e non autoreferenziale all'opera letteraria».

Così Sabrina Fava ben sintetizza la conclusione cui perveniva la sua maestra in quella ricerca di senso della disciplina da lei professata: «la riflessione epistemologica di Renata Lollo orienta verso una pedagogia della forma poiché assegna alla parola, dotata di bellezza intrinseca, la possibilità di educare in senso pieno il bambino in formazione». La «ricerca della verità nei testi letterari» orientò le indagini della studiosa milanese che nel 2000 era chiamata come professoressa ordinaria di Letteratura per l'infanzia dalla Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore⁶¹, coprendo in tal modo una delle prime cattedre di questa disciplina nelle università italiane.

Le indagini da lei condotte, oltre a interessarsi della questione epistemologica, privilegiarono l'approccio storico alla letteratura giovanile che la portò, ad esempio, a fare luce su profili di scrittrici non studiate ma rilevanti nel panorama editoriale e letterario dell'Italia del XX secolo, quali Lina Schwarz, Daria Banfi Malaguzzi Valeri, Olga Visentini. Da evidenziare anche l'attenzione per la poesia quale voce non assolutamente marginale della letteratura per l'infanzia, ma scarsamente indagata⁶². Merita ricordare, in proposito, il convegno organizzato da Lollo in Università Cattolica nel 2008 su *Il «Corriere dei Piccoli» in un secolo di riviste per ragazzi* che metteva a fuoco la genesi, gli sviluppi e le peculiarità del prestigioso periodico milanese e che si interessava del rapporto fra poesia e infanzia analizzando il contributo di alcuni illustri collaboratori di quella testata, quali Sergio Tofano, Antonio Rubino, Paola Carrara Lombroso e Silvio Spaventa Filippi⁶³.

Gli orientamenti delineati da Lollo sono stati ripresi, ampliandoli e rinnovandoli, dalla sua «scuola». Conseguito il Dottorato di ricerca in Pedagogia sotto la sua guida, come già detto, Sabrina Fava si è posta nel solco tracciato da Renata Lollo⁶⁴, avvicinando la disciplina professata con attenzione al suo sviluppo storico, approfondendo figure di protagoniste della letteratura per

⁶¹ Fava, *Cenni biografici di Renata Lollo*, cit., pp. XXIII-XXIV.

⁶² Cfr. E. Beseghi, *La musa e l'intreccio. Renata Lollo, un percorso tra poesia e figure femminili*, in Fava (ed.), *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca*, cit., pp. 29-37; Ead., *Sulla poesia per ragazzi. Itinerari aperti di ricerca*, in *ibid.*, pp. 57-63.

⁶³ R. Lollo (ed.), *Il «Corriere dei Piccoli» in un secolo di riviste per ragazzi. Atti del Convegno. Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, 28 marzo 2008*, Milano, Vita & Pensiero, 2009.

⁶⁴ Nel 2006 Fava è diventata ricercatrice di Storia della pedagogia presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica (cfr. «Annuario UCSC», 2006-2007, p. 191); nel 2016 è stata nominata dalla stessa Facoltà professoressa di seconda fascia («Annuario UCSC», 2016-2017, p. 207) e nel 2019 docente di prima fascia <<https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/05378/sabrina-maria-fava/profilo>> (ultimo accesso: 28.07.2025).

l'infanzia fra XIX e XX secolo, analizzando l'editoria educativo-scolastica per ragazzi e le riviste per i più piccoli con la preoccupazione di esplorare e fare parlare le fonti che sappiano restituirci voci e volti dei lettori al fine di ricostruire il contributo attivo da loro dato ai progetti culturali e educativi di quelle testate. I suoi lavori sui «lettori bambini» documentano la continuità con la lezione di Lollo e il progressivo allargamento dell'angolo visuale da cui si guarda a questo peculiare pubblico⁶⁵.

2.3 *Il primo decennio del XXI secolo: uno «sguardo» sulle tendenze in atto*⁶⁶

L'assetto dei corsi di laurea attivati dalla Facoltà di Scienze della Formazione negli anni Novanta era destinato a essere rimesso in discussione nel giro di pochi anni in Università Cattolica così come negli altri atenei italiani. Nello specifico, come è noto, la normativa contenuta nel decreto ministeriale del 3 novembre 1999, n. 509, *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*⁶⁷, rivista dal decreto ministeriale n. 270 del 22 ottobre 2004, *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*⁶⁸, cambiava profondamente l'ordinamento degli studi superiori del nostro Paese recependo le indicazioni europee in tema di formazione universitaria messe a punto con il Processo di Bologna⁶⁹. La nuova offerta formativa della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica dall'anno accademico 2001-2002⁷⁰, organizzata in lauree di primo livello e lauree specialistiche, e poi, dall'anno accademico 2009-2010⁷¹, in lauree e lau-

⁶⁵ Si veda in merito almeno: S. Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2016.

⁶⁶ In occasione del quarantesimo della fondazione, nel 2023, il Dipartimento di Pedagogia ha organizzato un convegno dal titolo: *Insieme. Sguardi. Futuri. Dal 1983. Dipartimento di Pedagogia*, svoltosi a Milano nel novembre del 2023. La titolazione dell'iniziativa ha ispirato il titolo di questo paragrafo e, per questa ragione, il termine «sguardo» è posto fra virgolette.

⁶⁷ Cfr. «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 2 del 04-01-2000: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/01/04/099G0577/sg>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

⁶⁸ Cfr. «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 266 del 12-11-2004: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2004/11/12/004G0303/sg>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

⁶⁹ Ampia è la letteratura sul Processo di Bologna. In questa sede ci si limita a segnalare il contributo che segue, ove si possono rintracciare ulteriori e aggiornati riferimenti bibliografici: L. Pomante, R. Sani, *L'Europa e la creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore: il «Processo di Bologna» e la sua attuazione in Italia*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 225-233.

⁷⁰ Cfr. *Guida della Facoltà di Scienze della Formazione. Piani di studio. Anno Accademico 2001/2002*, cit., pp. 8-9.

⁷¹ Università Cattolica del Sacro Cuore, *Guida della Facoltà di Scienze della Formazione*.

ree magistrali, prevedeva una scelta di insegnamenti di area storico-educativa più articolata degli anni precedenti. Si segnala che dall'anno accademico 1998-1999 la Facoltà era presente anche nella sede di Piacenza⁷². Non è possibile nello spazio qui a disposizione dar conto dell'evoluzione degli insegnamenti in questo lasso di tempo, connotato da cambiamenti ravvicinati.

Solo per avere un'idea dell'ampiezza dell'offerta formativa, può essere utile fotografare l'assetto nell'anno accademico 2009-2010, anno in cui veniva applicato il decreto ministeriale n. 270 del 22 ottobre 2004. Gli insegnamenti di area storico-pedagogica erano attivati in quasi tutti i corsi di laurea erogati dalla Facoltà di Scienze della Formazione e, nello specifico, nei seguenti: Scienze dell'educazione e della formazione (classe L-19), sedi di Milano, Brescia e Piacenza; Scienze umane e filosofiche (classe L-5), sede di Milano; Scienze motorie e dello sport (classe L-22), sede di Milano; Consulenza pedagogica per la disabilità e la marginalità (classe LM-50), sede di Milano; Educazione e orientamento degli adulti e sviluppo dei sistemi formativi (classe LM-57), sede di Milano; Scienze Pedagogiche (classe LM-85), sede di Milano; Progettazione pedagogica nei servizi per minori (classe LM-50), sede di Piacenza; Progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane (classe LM-50), sede di Brescia⁷³. Dall'anno accademico 2011-2012 a Milano e Brescia, a questo quadro si aggiungeva la laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della formazione primaria, in sostituzione di quella quadriennale⁷⁴.

È evidente che nel giro di tre lustri – fra la metà degli anni Novanta e il primo decennio del XXI secolo – si registrava un deciso incremento degli insegnamenti di area pedagogica e quindi storico-educativa che assumevano titolazioni differenti rispetto al passato, in quanto pensate per meglio rispondere ai profili professionali in uscita dei diversi corsi di laurea. Di qui, anche grazie alla normativa vigente dal 1998, poi modificata nel 2000, sul reclutamento dei docenti che trasferiva agli atenei le competenze in materia, l'arrivo di nuove risorse che si univano al nucleo «storico» del settore scientifico disciplinare M-

Piani di studio e programmi dei corsi. Sede di Milano anno accademico 2009/2010, Peschiera Borromeo (MI), Litografia Solari, 2009, p. 35.

⁷² Cfr. Università Cattolica del Sacro Cuore, *Guida della Facoltà di Scienze della Formazione. Piani di studio, programmi dei corsi e norme, anno accademico 1998/1999*, cit., p. 23.

⁷³ Università Cattolica del Sacro Cuore, *Guida della Facoltà di Scienze della Formazione. Piani di studio e programmi dei corsi. Anno Accademico 2009/2010*, cit., pp. 29-31; Università Cattolica del Sacro Cuore, *Guida della Facoltà di Scienze della Formazione. Sede di Piacenza anno accademico 2009/2010*, Peschiera Borromeo (MI), Litografia Solari, 2009, pp. 35-37.

⁷⁴ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Decreto 10 settembre 2010, n. 249, Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale n. 24 del 31-01-2011 - Suppl. Ordinario n. 23: <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/01/31/011G0014/sg>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

PED/02, formato da Luciano Pazzaglia, Luciano Caimi, ordinario nell'ateneo milanese dal 1997-1998 dopo gli anni trascorsi in quello di Sassari, Roberto Sani, che però nel 2000 era chiamato dall'Università di Macerata come professore di prima fascia, e Renata Lollo. Si trattava di risorse che avrebbero contribuito ad ampliare e diversificare l'indagine storico-pedagogica secondo i personali interessi e gli orientamenti più attuali della storiografia educativa nazionale e internazionale.

Mi riferisco a Angelo Bianchi, che nell'anno accademico 1998-1999 era chiamato come professore associato di Storia della pedagogia dalla Facoltà di Scienze della Formazione e che però, nel 2005, passava alla Facoltà di Lettere e Filosofia come ordinario di Storia moderna⁷⁵; a Fulvio De Giorgi che nel novembre del 2000 diveniva professore di seconda fascia di Storia della pedagogia della Facoltà di Scienze della formazione e che, nel 2007, era chiamato come professore straordinario di Storia della pedagogia dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia⁷⁶. Ma mi riferisco altresì a giovani formatesi alla scuola del Dottorato in Pedagogia dell'Università Cattolica che accedevano al ruolo di ricercatrici della Facoltà di Scienze della Formazione in quel lasso di tempo, ovvero a Simonetta Polenghi, Carla Ghizzoni e Sabrina Fava, e che via via avrebbero assunto l'incarico di professoressa di seconda e di prima fascia⁷⁷.

Per ragioni di spazio, come già detto, e per mantenere l'opportuna distinzione metodologica tra il piano della ricostruzione storica e quello della testimonianza soggettiva, l'analisi che segue sarà necessariamente sintetica, sforzandosi di fare emergere alcuni tratti comuni alle linee di ricerca svolte o impostate in quel periodo. Non si vuole in questa sede dare conto delle indagini individuali, così come non è stato fatto nelle pagine precedenti. Si vuole bensì cercare di cogliere alcune tendenze destinate a essere sviluppate negli anni successivi fino ad oggi. Già si è detto degli orientamenti degli studi di Letteratura per l'infanzia che, nel passaggio di consegne fra Renata Lollo e Sabrina Fava, manteneva fermi gli obiettivi prima richiamati aprendosi progressivamente a ulteriori suggestioni, grazie anche al più recente contributo di giovani Dottori di ricerca e assegnisti⁷⁸.

⁷⁵ Cfr. «Annuario UCSC», 1998-1999, p. 183; «Annuario UCSC», 2005-2006, p. 104.

⁷⁶ Cfr. «Annuario UCSC», 2000-2001, p. 187; <<https://personale.unimore.it/rubrica/dettaglio/fdegorgi>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

⁷⁷ Simonetta Polenghi, diventata ricercatrice nel 1996, è chiamata dalla Facoltà di Scienze della Formazione come professoressa di seconda fascia nell'anno accademico 2000-2001 e come professoressa ordinaria nel 2006: <<https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/03663/simonetta-polenghi/profilo>>; Carla Ghizzoni assume il ruolo di ricercatrice nel 1998; diventa professoressa associata nel 2001 e docente di prima fascia nel 2011: <<https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/05144/carla-francesca-ghizzoni/profilo>> (ultimo accesso: 18.08.2025); il profilo di S. Fava è già stato illustrato alla nota 64 cui si rinvia.

⁷⁸ Si segnalano di seguito i Dottori di ricerca che hanno discusso tesi di letteratura per l'infanzia dal 2000 ad oggi e che hanno collaborato o collaborano ancora oggi con la cattedra:

Con riferimento agli studi di storia dell'educazione una delle caratteristiche che merita evidenziare è la continuità con gli indirizzi del passato, ripensati però alla luce della valorizzazione di fonti inusitate e di nuove sensibilità storiografiche. Non era infatti abbandonata, in quel primo decennio di questo secolo, la storia della scuola fra età moderna e contemporanea, come documentato, tra l'altro, dalle ricerche di Simonetta Polenghi sulla politica scolastica degli Asburgo in Lombardia fra Settecento e Ottocento e da quelle di Carla Ghizzoni su scuola e guerra negli anni del primo conflitto mondiale o da quella, ancora, seguita da entrambe sulla scolarizzazione e sull'educazione femminile nell'Ottocento, su cui fu organizzato un convegno nella sede di Piacenza nel 2007⁷⁹. Ciò che connota queste ricerche, molto diverse fra loro per i temi trattati e i periodi analizzati, è l'utilizzo di fonti fino a quel momento non molto considerate, quali i libri di testo, i manuali per la formazione dei maestri, le riviste per gli insegnanti elementari. Tale impostazione, che rifletteva il rinnovamento storiografico in corso, consentiva di andare oltre la storia delle istituzioni e di ricostruire i modelli educativi trasmessi, la vita interna alle aule con attenzione ai protagonisti della quotidianità scolastica.

Pure nel senso della continuità con il passato, rinnovata però nell'approccio metodologico, si pongono le indagini su cattolici, educazione e scuola, come si è detto, uno dei filoni di ricerca coltivati dagli anni Ottanta dagli storici dell'educazione del Dipartimento di Pedagogia. Anche in questo caso mi limito a ricordare, a solo titolo esemplificativo, alcune delle ricerche condotte. Già ho fatto riferimento agli studi di Carla Ghizzoni su talune figure del mondo magistrale cattolico di inizio Novecento; qui appare opportuno ricordare le indagini svolte da un giovane studioso che, proprio in quel primo decennio del Duemila, si affacciava a questo settore, ovvero Paolo Alfieri.

Nel 2009 egli conseguiva il titolo di Dottore di ricerca in Pedagogia (*Education*) in Università Cattolica, discutendo una tesi dal titolo *L'educazione popolare nella pastorale giovanile milanese negli anni dell'episcopato del Cardinal Ferrari*⁸⁰. I risultati di quel lavoro erano presentati in alcuni articoli pubblicati

Alberto Carli, *La fiaba italiana dal punto di vista letterario-pedagogico nel contesto culturale di secondo Ottocento*, XVIII ciclo, discussione 8 febbraio 2006, tutor R. Lollo; E. Surdi, *Antonio Rubino tra le pagine dei periodici per ragazzi. Un artista ironico nel periodo fascista*, XXV ciclo, discussione 14 febbraio 2013, tutor S. Fava; C. Gumirato, *Il dibattito critico-interpretativo sulla letteratura per l'infanzia in Europa nel secondo dopoguerra*, XXXV ciclo, discussione 11 luglio 2023, tutor S. Fava; C. Caponeri, *I graphic novel nella formazione dei lettori Generazione Alpha: analisi delle proposte editoriali in Italia e all'estero e ipotesi di sviluppo in ambito educativo*, XXXVII ciclo, discussione 6 maggio 2025, tutor S. Fava. Gumirato ora è assegnista di ricerca.

⁷⁹ Per le informazioni sugli studi richiamati qui e nelle righe successive e sulle pubblicazioni esito degli stessi si rinvia alla documentazione citata alla nota 77. Ci si limita a ricordare il titolo degli *Atti* del convegno piacentino: C. Ghizzoni, S. Polenghi (edd.), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.

⁸⁰ Tutor era S. Polenghi: cfr. «Annuario UCSC», 2005-2006, p. 717; <<https://docenti.uni->

in quegli anni e in una ampia monografia edita nel 2011⁸¹. In sintonia con le suggestioni della più avvertita ricerca storico-educativa, Alfieri non solo faceva luce sulla progettualità pedagogica degli oratori ambrosiani, ma entrava dentro il «recinto» di quelle istituzioni e delineava le figure educative, i modelli formativi, le attività proposte ai ragazzi. Il raggiungimento di quell'obiettivo era possibile grazie al ricorso a fonti poco indagate, quali la stampa periodica, la manualistica specialistica coeva e la documentazione archivistica.

A tale proposito, proprio la valorizzazione di fonti scarsamente utilizzate dagli storici dell'educazione appare essere un altro tratto che connota la ricerca storico-educativa nell'ateneo milanese agli inizi del XXI secolo. Si pensi all'interesse, che si manifesta in quella fase e che sarebbe stato poi coltivato con maggiore continuità negli anni a seguire, per i mezzi di comunicazione di massa (cinema, radio televisione) utilizzati sia per ricostruire momenti della storia dell'educazione sia per gettare luce sulla memoria educativa e scolastica e dunque sulla mentalità di alcuni periodi storici⁸². Non è un caso che l'unità di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano del Progetto di ricerca di interesse nazionale (PRIN) 2017 *School memories between social perception and collective representation (Italy, 1861-2001)*, coordinato a livello nazionale da Roberto Sani e a livello locale da Paolo Alfieri, abbia contribuito soprattutto a censire e a illustrare gli audiovisivi aventi per oggetto la scuola e gli insegnanti, prodotti e distribuiti in Italia nel corso del XX secolo⁸³.

Un'altra tendenza che si può cogliere negli studi di quegli anni è l'attenzione a creare un circolo virtuoso fra avanzamenti della ricerca storico-educativa e didattica universitaria. Anche in questo caso mi limito a fare solo alcuni esempi. Nell'anno accademico 2004-2005 era istituita in Università Cattolica, tra le prime in Italia con questa titolazione, una cattedra di Storia della pedagogia speciale all'interno della Laurea specialistica in Consulenza pedagogica per la disabilità e la marginalità⁸⁴. Essa era tenuta da Simonetta Polenghi. Quell'in-

catt.it/ppd2/it/docenti/15579/paolo-alfieri/profilo> (ultimo accesso: 18.08.2025). Attualmente Alfieri è professore associato di Storia della pedagogia e dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica.

⁸¹ Cfr. P. Alfieri, *Oltre il «recinto». L'educazione popolare negli oratori milanesi tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2011.

⁸² Ci si limita a richiamare: S. Polenghi, *Immagini per la memoria. Il cinema come fonte storico-educativa*, in P. Malavasi, S. Polenghi, P.C. Rivoltella (edd.), *Cinema, pratiche formative, educazione*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp.19-52; C. Ghizzoni, *La radio per ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 2, 2018, pp. 219-250.

⁸³ Cfr. P. Alfieri (ed.), *Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti*, Milano, EDUCatt, 2021: <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-collettiva/audiovisivi>> (ultimo accesso: 28.07.2025). Si vedano anche i contributi presentati da P. Alfieri, A. Debé, S. Fava, S. Polenghi in occasione del convegno che concludeva i lavori del PRIN 2017 e raccolti nella sezione *The Representation of School in Mass Media* in J. Meda, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts. III: Collective Memories of School*, Macerata, eum, 2024, pp. 721 e ss.

⁸⁴ Cfr. Università Cattolica del Sacro Cuore, *Guida della Facoltà di Scienze della Formazio-*

segnamento aveva la finalità di preparare professionisti consapevoli del fatto che l'idea di disabilità e di formazione di persone disabili o che vivono in situazione di marginalità si era evoluta nel corso del tempo riflettendo i condizionamenti culturali e sociali propri dei diversi momenti storici. L'individuazione di argomenti e di materiali per quell'insegnamento non fu fine a sé stessa, ma generava indagini anche attraverso il confronto con studiosi di altri atenei già impegnati in questo filone di ricerca e con la storiografia internazionale⁸⁵.

I contributi sulla genesi della Storia dell'educazione speciale nel nostro Paese hanno messo in luce le ragioni per le quali solo fra la fine del XX e gli inizi del XXI secolo in Italia, così come in altri Paesi europei, vengano avviate ricerche in questo settore. Tra queste ragioni, credo, si debba comprendere anche l'evoluzione dei corsi di laurea attivati dalle Facoltà poi Dipartimenti di Scienze della formazione. È indubbio che, come già si è detto nelle pagine precedenti, la preoccupazione di formare professionisti della scuola e dell'educazione attenti ai bisogni emergenti della società e quindi anche al tema dell'inclusione delle persone in situazioni di fragilità abbia sollecitato la ricerca accademica e, nello specifico quella storico-educativa, a interessarsi a questo tema, facendo tesoro dei risultati conseguiti dalla storia sociale, dalla storia della mentalità e dalla storia della medicina.

Le ricerche svolte su questo versante dagli inizi del XXI secolo in Università Cattolica toccarono singoli protagonisti e tappe di quella storia; penso agli studi di Simonetta Polenghi su Gaetano Pini e Riccardo Galeazzi sull'educazione dei bambini rachitici e sulla rieducazione degli invalidi di guerra. Ma penso anche alla tesi di Dottorato in Pedagogia (*Education*) avviata nel 2010 e discussa nel 2014 da Anna Debè su *Maestri «speciali» alla scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all'Università Cattolica (1926-1978)*. Essa faceva luce su una questione inesplorata fino a quel momento dalla ricerca storico-educativa, vale a dire la preparazione dei maestri che insegnavano nelle «scuole speciali» con specifico riferimento al contributo dato dall'Università Cattolica dalla metà degli anni Venti del

ne. Piani di studio e programmi dei corsi. Anno Accademico 2004/2005, Peschiera Borromeo (MI), Litografia Solari, 2004, p. 20, p. 356.

⁸⁵ Sugli sviluppi della storia dell'educazione speciale in Italia in relazione anche al contesto internazionale si vedano: R. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008; M.C. Morandini, *Studies on the history of special education in Italy: State of the art and paths for future research*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol 3, n. 1, 2016, pp. 235-247; S. Polenghi, *The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 2021 (online): <<https://oxfordre.com/education/display/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1608>> (ultimo accesso: 18.08.2025); L. Pomante, S. Montecchiani, *La storia dell'educazione speciale in area mediterranea come traiettoria di ricerca attraverso i risultati del progetto Connecting History of Education*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 1, 2024, pp. 177-192.

Novecento⁸⁶. Erano poste così le fondamenta di un filone di ricerca che si aggiungeva a quelli “storici” presenti in Università Cattolica nel settore storico-educativo e che avrebbe collocato l’ateneo milanese fra le università di riferimento in questo ambito.

Una fotografia degli interessi e degli indirizzi di ricerca coltivati in Università Cattolica tanto nel campo della storia dell’educazione quanto in quello della storia della letteratura per l’infanzia, qui brevemente illustrati, ci viene restituita dalle numerose voci, redatte dai collaboratori dell’ateneo ambrosiano, raccolte nei due volumi del *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)*, curato da Giorgio Chiosso e Roberto Sani e edito nel 2013⁸⁷. Esso era l’esito finale del Progetto di ricerca di interesse nazionale, cofinanziato dal MIUR nel 2008 e coordinato da Roberto Sani, su *Nuove fonti per la storia dell’educazione e della scuola: materiali per un dizionario biografico degli educatori, dei pedagogisti e degli scrittori per l’infanzia*. A quel Progetto l’ateneo milanese partecipava con le risorse ricordate in quest’ultima parte dell’articolo come unità di ricerca coordinata da Simonetta Polenghi. In quei due volumi si possono cogliere gli elementi di continuità e di innovazione della ricerca storico-educativa nell’ateneo ambrosiano. Ma toccherà alla generazione più giovane dei ricercatori formatasi in Università Cattolica in quel primo decennio di questo secolo, cui altri più giovani si sono aggiunti⁸⁸ e – si auspica – si aggiungeranno, il compito di ricostruire, con maggiore distacco di quello ora possibile, le linee di indagine avviate in quella fase e portate avanti con continuità negli anni a venire fino ad oggi, senza mai tagliare le radici con il passato della ricerca storico-educativa in Università Cattolica.

⁸⁶ Tutor di Anna Debè era S. Polenghi: cfr. «Annuario UCSC», 2010-2011, pp. 573-574; <<https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/docenti/27548/anna-debe/profilo>> (ultimo accesso: 18.08.2025). Dall’ampia ricerca per la tesi di Dottorato è scaturita una solida monografia: A. Debè, *Maestri «speciali» alla Scuola di padre Gemelli. La formazione degli insegnanti per fanciulli anormali all’Università Cattolica (1926-1978)*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2017. Debè è attualmente ricercatrice in Storia della pedagogia e dell’educazione presso la Facoltà di Scienze della formazione dell’Università Cattolica.

⁸⁷ G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

⁸⁸ Nel gennaio del 2025 Renata Bressanelli ha preso servizio in Università Cattolica presso la Facoltà di Scienze della Formazione come ricercatrice a tempo determinato. Ella ha conseguito il Dottorato di ricerca in Scienze della persona e della formazione (indirizzo: Pedagogia, tutor: Carla Ghizzoni) nel 2021 con una tesi di argomento storico-educativo. La sua dissertazione ha preso in esame la storia dei primi venti anni della rivista di ispirazione cattolica per le educatrici di infanzia «Pro Infantia», poi «Scuola Materna», edita da La Scuola Editrice di Brescia dal 1913. La ricerca svolta nel corso del Dottorato ha avuto come esito la seguente documentata monografia: *L’«intrapresa ardita». Genesi e storia del periodico d’insegnamento «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023.

L'esperienza degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche»

Fulvio De Giorgi
Department of Education
and Human Sciences
University of Modena
and Reggio Emilia (Italy)
fulvio.degiorgi@unimore.it

The «Annals of History of Education and Educational Institutions» experience

ABSTRACT: This contribution aims to reconstruct the experience of the scientific journal «Annals of History of Education and Educational Institutions» since its foundation in 1994. In particular, the most significant thematic nuclei and its main animators are highlighted. In addition, it is well specified how since its foundation the journal, even in its methodological continuity, has represented an important interdisciplinary crossroads and an important place for the valorisation of historiographic sources.

EET/TEE KEYWORDS: Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche; Scientific journal; History of Education; Italy; XX-XXI Centuries.

1. *La nascita nel 1994*

Gli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» (d'ora in poi: *Annali*), tra le riviste di ambito storico-educativo tuttora pubblicate in Italia (e in fascia A, secondo la catalogazione Anvur), è quella che ha avviato per prima le sue pubblicazioni: nel 1994, quindi da oltre trent'anni¹.

¹ Per un'ottima illustrazione "tipologica" della rivista cfr. D. Gabusi, F. Pruneri, *Presentazione degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche»*, «Annali di storia delle Università italiane», n. 1, 2021, pp. 63-83 (con Appendice statistica). In tale contributo si osserva: «Sul piano puramente quantitativo, potremmo dire che i quasi 540 articoli, per un totale di quasi 10.000 pagine che racchiudono 26 anni di attività disposti su un'ideale linea del tempo vedono un gruppo abbastanza folto di saggi relativi all'età moderna (15%) e al XIX secolo (19,1%). Più rappresentata è la prima metà del Novecento (25,2%), infine, il 7,8% dei saggi si riferisce all'arco di tempo che va dal secondo dopoguerra ai nostri giorni. Più scoperti sono

Il suo fondatore e direttore (dalla nascita ad oggi), Luciano Pazzaglia², tra i maggiori studiosi e maestri della ricerca storico-educativa in Italia nel secondo dopoguerra, si era laureato nel 1958, sotto la guida di Mario Casotti, con una tesi su Laberthonnière (l'«autore di una vita»³), ma sotto l'influenza anche di altri maestri, come gli storici Cinzio Violante e Ettore Passerin d'Entrèves, nonché in stretti rapporti amicali con i giovani colleghi storici Nicola Raponi e Francesco Traniello⁴.

Attivo, dunque, nella ricerca storico-pedagogica fin dai primi anni '60, poi dal 1975 professore ordinario di Storia della pedagogia nell'allora Facoltà di Magistero dell'Università Cattolica del S. Cuore, Pazzaglia era già – al momento dell'avvio dell'esperienza della rivista – un protagonista sia degli studi storici⁵ (in particolare, ma non solo, di ambito storico-educativo⁶) sia dell'organizzazione accademico-scientifica del settore (animatore degli incontri di Scholé⁷; tra i fondatori del Cirse nel 1981⁸ e, nella fase iniziale, suo vice-presidente;

il medioevo e l'età antica, anche se il n. 24, che mette a fuoco la storia dell'educazione nell'età antica, e soprattutto il n. 27, dedicato all'Umanesimo nel XV secolo, cercano di colmare una lacuna storica che del resto è confermata in generale dallo scarso numero di saggi e monografie dedicati a questi periodi storici in riviste omologhe in Italia e anche all'estero» (p. 69). Ma cfr. anche F. Pruneri, *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* (Italia), in J.L. Hernández Huerta, A. Cagnolati, A. Payà Rico (edd.), *Connecting History of Education: Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, Valencia, tirant humanidades, 2022, pp. 63-75. Il volume fornisce una presentazione sintetica delle maggiori riviste di Storia dell'educazione nel mondo.

² Cfr. L. Caimi, *Appunti sull'itinerario scientifico-culturale di Luciano Pazzaglia*, in Id. (ed.), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita & Pensiero, 2011, pp. XXXIX-LXXI; Id. (ed.), *Luciano Pazzaglia, ottant'anni*, «Humanitas», vol. 73, n. 4, sezione monografica, 2018, pp. 575-629; F. De Giorgi, *La storia e i maestri. Storici cattolici italiani e storiografia sociale dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2005.

³ G. Tognon, *Laberthonnière: l'autore di una vita*, in Caimi (ed.), *Luciano Pazzaglia, ottant'anni*, cit., pp. 582-587.

⁴ Cfr. L. Pazzaglia, *Nicola Raponi studioso del Modernismo e di Tommaso Gallarati Scotti*, in A. Bianchi (ed.), *Nicola Raponi (1931-2007)*, «Archivio storico lombardo», 2010, pp. 175-184; Id., *Itinerari di studio, impegno culturale e nuove prospettive per la ricerca storico-educativa*, in B. Gariglio, M. Margotti, P.G. Zunino (edd.), *Le due società. Scritti in onore di Francesco Traniello*, Bologna, il Mulino, 2009, pp. 361-390.

⁵ Cfr. R. Bressanelli (ed.), *Bibliografia di Luciano Pazzaglia*, in Caimi (ed.), *Autorità e libertà*, cit., pp. XIX-XXXVIII (che si ferma però al 2010).

⁶ Si pensi infatti anche agli studi, di impianto storico generale – per considerare la sua attività fino ad oggi – su Montini, su Gallarati Scotti, su Gemelli, su Lazzati. Per quanto riguarda i diversi contributi su Montini/Paolo VI, cfr. F. De Giorgi, *Gli studi montiniani*, in Caimi (ed.), *Luciano Pazzaglia, ottant'anni*, cit., pp. 588-594.

⁷ Prendendone anche la segreteria, dopo la scomparsa di mons. Giammancheri. Sull'esperienza cfr. almeno *Cinquant'anni di Scholé tra memoria e impegno*, Brescia, La Scuola, 2005; N. Galli, *Nel ricordo di cinquant'anni di Scholé*, in *L'educazione tra reale e virtuale*, Brescia, La Scuola, 2012, pp. 17-28.

⁸ Cfr. C. Betti, *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del Cirse*, in F. De Giorgi, D. De Salvo, C. Lepri, L. Salvarani, S.A. Scandurra, C. Sindoni (edd.), *Passaggi di Frontiera. La Storia dell'Educazione: confini, identità, esplorazioni*, Messina, Messina University

poi tra i fondatori della Siped nel 1990) sia dell'iniziativa editoriale nel campo pedagogico (membro del Comitato editoriale de La Scuola Editrice e poi di Scholé-Morcelliana⁹) sia, più in generale, del dibattito civile e politico (ha partecipato ad iniziative istituzionali sulla scuola¹⁰ e ha portato un originale contributo, in particolare, alla questione dell'insegnamento della religione¹¹; è stato poi tra i fondatori e tra le figure di spicco della Lega Democratica¹², accanto a Scoppola¹³, Ardigò, Ruffilli, Gaiotti De Biase, Bazoli, Prodi e altri) su temi scolastici a livello nazionale.

Le premesse alla fondazione degli Annali si collegano, dunque, all'attività di Pazzaglia negli anni '80. Nel 1983 si ebbe la nascita, sotto la sua direzione, della Collana *Paedagogica. Testi e studi storici*¹⁴, presso La Scuola Editrice, del cui comitato editoriale Pazzaglia era membro attivo, consolidando le relazioni amicali con don Enzo Giammancheri e con l'AD, l'ing. Adolfo Lombardi¹⁵. Contemporaneamente, a seguito di una serie di contatti e di incontri seminariali, fu organizzato, nel maggio 1986, il convegno milanese *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra*, «con la collaborazione di qualificati studiosi di varie discipline storiche [...] sulla scorta delle acquisizioni dei più recenti studi», aprendo peraltro «un promettente campo

Press, 2025, pp. 659-680; L. Caimi, *Luoghi e strumenti della storia dell'educazione in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, pp. 324-325; F. De Giorgi, *Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative*, in Hernández Huerta, Cagnolati, Payà Rico (edd.), *Connecting History of education: Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, cit., pp. 419-429.

⁹ Cfr. I. Bertoletti, *Luciano Pazzaglia tra l'editrice La Scuola e la Morcelliana. Ipotesi di ricerca*, in Caimi (ed.), *Luciano Pazzaglia, ottant'anni*, cit., pp. 615-617.

¹⁰ Cfr. F. Pruneri, *Profili attuali di politica scolastica*, in *ibid.*, pp. 600-614.

¹¹ Cfr. A. Gaudio, *La religione a scuola. Una questione aperta*, in *ibid.*, pp. 595-599.

¹² Cfr. L. Pazzaglia, *La Lega democratica e l'incubazione di «Appunti di cultura e di politica»*, «Appunti di cultura e di politica», n. 4, 2008, pp. 7-13. Cfr. anche D. Saresella, *L'ultima DC. Il cattolicesimo democratico e la fine dell'unità politica (1974-1994)*, Roma, Carocci, 2024; L. Biondi, *La Lega democratica. Dalla Democrazia cristiana all'Ulivo: una nuova classe dirigente cattolica*, Roma, Viella, 2013; F. De Giorgi, *La «Repubblica delle coscienze». L'esperienza della Lega democratica di Scoppola, Gorrieri e Ardigò*, in L. Guerzoni (ed.), *Quando i cattolici non erano moderati. Figure e percorsi del cattolicesimo democratico in Italia*, Bologna, il Mulino, 2009, pp. 139-190.

¹³ Cfr. L. Pazzaglia, *Pietro Scoppola, la fede e le ragioni*, «Città e dintorni», vol. 95, 2008, pp. 73-83.

¹⁴ Ricordo, tra gli altri, nella sezione *Testi*, il *Discorso sulla dignità dell'uomo* di Pico della Mirandola, curato da Giuseppe Tognon e con prefazione di Eugenio Garin nel 1987 e *Lo Spirito di S. Filippo Neri*, con mia curatela, nel 1996. Nella sezione *Studi Storici* ricordo gli autori dei primi volumi: Luciano Caimi, Giorgio Chiosso e Roberto Sani.

¹⁵ Cfr. L. Pazzaglia, *[In memoria di mons. Enzo Giammancheri]*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, pp. 3-5; Id., *Le linee guida: verità, libertà di coscienza ed educazione*, in *Monsignor Enzo Giammancheri. Ricordi e Testimonianze*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 28-34; Id., *Singolari capacità di governo e futo editoriale*, in *Ingegnere Adolfo Lombardi. Ricordi e Testimonianze*, Brescia, La Scuola, 2007, pp. 37-40.

d'indagine su cui converrà tornare con ulteriori ricerche»¹⁶ (seguirono, infatti, i Convegni: *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione* nel 1994; *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Ottocento e Novecento* nel 1999; *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre* nel 2003). Infine, a partire dal 1993-94, sorse nella sede bresciana dell'Università Cattolica (e sotto la direzione di Pazzaglia) l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia¹⁷, via via ingranditosi con l'acquisizione di importanti fondi documentari¹⁸ e collocato dal 2021 all'interno del Centro di documentazione e ricerca Raccolte Storiche dell'Università Cattolica - Sede di Brescia.

Sono questi i tre “apporti” – per così dire – che, nel 1994, hanno, dunque, condotto alla nascita degli Annali: il sostegno editoriale e redazionale dell'Editrice La Scuola (e poi di Schol -Morcelliana); una rete di studiosi di storia dell'educazione, ma anche della cultura, della societ , delle istituzioni, del cristianesimo e della spiritualit , avviata con i primi convegni ricordati (e consolidatasi nel tempo); il legame con l'Archivio per la storia dell'educazione, nella sede bresciana dell'UC (la cui attivit  seminariale era seguita e recensita nel *Notiziario* degli Annali). Non a caso il primo numero della rivista – per i tipi dell'editrice La Scuola – vedeva sia una presentazione del Convegno del 1994¹⁹ sia un'illustrazione dell'Archivio per la storia dell'educazione in Italia²⁰. E la sezione dei saggi presentava articoli sia di studiosi non incardinati in ambito storico-educativo (Lean-Robert Armogathe, Xenio Toscani, Paola Vismara Chiappa, Annarosa Dordoni) sia di storici dell'educazione (Simonetta Polenghi, Jos  Manuel Parello, Fulvio De Giorgi, Luciano Caimi). Tra questi, compariva un innovativo e documentato studio, che ebbe una notevole eco, di Luciano Caimi su Gianni Rodari, doppiamente significativo: da una parte segnalava l'interesse della rivista anche per la storia della letteratura per l'in-

¹⁶ L. Pazzaglia, *Premessa*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 5-6. Cfr. F. De Giorgi, *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 36, n. 2, 1989, pp. 370-376.

¹⁷ Cfr. L. Pazzaglia, *Gli Archivi della sede bresciana dell'Universit  Cattolica del Sacro Cuore. Pregiata risorsa per la ricerca e per la citt *, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 16, 2009, pp. 406-409; R. Bressanelli, *L'Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia*, in Caimi (ed.), *Luciano Pazzaglia, ottant'anni*, cit., pp. 618-624; P. Goffi, *Dall'Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia al "Centro archivistico d'Ateneo"*, in *ibid.*, pp. 625-629.

¹⁸ Cfr. L. Pazzaglia, *Le carte di Vittorino Chizzolini presso l'Archivio storico dell'Editrice La Scuola*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 14, 2007, pp. 367-389. E sulla valorizzazione di questo fondo cfr. Id., *Il contributo dell'Archivio per la storia dell'educazione in Italia*, «Annali della Fondazione Tovini», 2024, pp. 97-11.

¹⁹ Cfr. R. Sani, *Chiesa e prospettive educative in Italia dopo la Restaurazione: le suggestioni di un convegno*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 1, 1994, pp. 265-276.

²⁰ Cfr. C. Ghizzoni, *L'Archivio per la storia dell'educazione in Italia*, *ibid.*, pp. 303-304.

fanzia e, dall'altra, mostrava di superare gli "storici" (ma ormai anacronistici) steccati laici/cattolici.

Lo stesso Caimi, che potremmo definire "braccio destro" di Pazzaglia in Università Cattolica (e a lui legato anche dalla comune devozione per Giuseppe Lazzati), ha così rievocato la fase elaborativa di creazione della rivista:

Fra impegni didattici, pubblicazioni, partecipazioni a incontri e convegni, i primi anni Novanta vedevano però Luciano Pazzaglia concentrato su un obiettivo che, non a torto, reputava di fondamentale importanza per garantire uno sbocco all'attività di ricerca da lui coordinata, nella quale erano coinvolti anche diversi giovani studiosi: si trattava, precisamente, dell'avvio di una rivista di storia dell'educazione. L'idea, emersa già nelle citate riunioni seminariali del 1988-1989, aveva raccolto pieno sostegno da parte dell'Editrice La Scuola. Dopo vari incontri di approfondimento su obiettivi e impostazione del periodico, fra il 1991 e il 1992 il progetto poteva ormai dirsi chiarito. Alla fine, il titolo scelto fu "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche". Ogni fascicolo avrebbe avuto un'articolazione interna, ripartita in Sezione monografica, Miscellanea, Fonti e documenti, Note e discussioni, Rassegna bibliografica, Notiziario. A quel punto la preoccupazione di Pazzaglia e del gruppo degli amici collaboratori si volgeva all'approntamento del numero d'esordio, che uscì all'inizio del 1994. [...] Il coinvolgimento di [...] studiosi di varia competenza storiografica costituiva esplicita conferma della programmatica *intento* interdisciplinare della rivista²¹.

È da ribadire – in particolare – il clima largo e aperto di collaborazione interdisciplinare, tra storici di diversi ambiti e periodi, in cui nascevano gli Annali (nel primo Comitato di Direzione figuravano, accanto a Pazzaglia: Luciano Caimi, Giorgio Chiosso, Enzo Giammancheri, Massimo Marrocchi, Nicola Raponi, Xenio Toscani): così che la rivista si è caratterizzata sempre, fin dalla fondazione, per l'apporto fondamentale di studiosi non afferenti al settore scientifico-disciplinare storico-educativo. Ciò, peraltro, e più in generale, ha contribuito ad attrarre verso la Storia dell'educazione giovani ricercatori che non si erano laureati in ambito pedagogico: Giuseppe Tognon, laureatosi con Remo Bodei (e allievo, alla Scuola Normale, di Eugenio Garin); Roberto Sani, laureatosi con Pietro Scoppola; Fulvio De Giorgi, laureatosi con Claudio Pavone e Cinzio Violante (e allievo, alla Scuola Normale, di Furio Diaz); Angelo Gaudio, laureatosi anch'egli con Claudio Pavone; Simonetta Polenghi, laureatasi con Nicola Raponi; Maurizio Piseri, laureatosi con Xenio Toscani.

Questa caratteristica fondamentale, che è rimasta sempre nelle pubblicazioni e nell'esperienza degli Annali, era ben indicata, in sede programmatica, nella presentazione della rivista da parte di Pazzaglia, il quale si riferiva a «studiosi non solo di storia dell'educazione, ma anche di storia politica, sociale e religiosa» e rendeva noto il lavoro di preparazione che c'era stato: «abbiamo notato che non pochi dei nostri progetti di lavoro meritavano di essere ripresi

²¹ Caimi, *Appunti sull'itinerario scientifico-culturale di Luciano Pazzaglia*, cit., pp. LXII-LXIII.

e sviluppati, e abbiamo altresì rilevato che la carenza di un'appropriata sede scientifica impediva la valorizzazione dei risultati via via acquisiti²². Dalla rilevazione di questa carenza ma anche della consapevolezza degli sforzi positivi compiuti, nell'ultimo decennio²³, dalla ricerca storico-educativa per allargare, migliorare, affinare gli studi, nasceva la nuova rivista.

Nel tracciarne il programma – che poi sempre è stato seguito – Pazzaglia non faceva riferimento a identità ideologiche o confessionali o “di scuola”, ma ad una duplice esigenza:

Siamo persuasi che, dopo la lunga fase storiografica che ha non di rado condotto a una frammentazione analitica quasi ossessiva, sia opportuno assecondare l'elaborazione di alcune prospettive d'insieme, sia pure sulla base di rigorose indagini settoriali. Vorremmo, ad esempio, verificare come, in un dato contesto, una istituzione sia sorta o come nel corso del tempo, un problema sia evoluto. Non c'è dubbio che le visioni d'insieme obbligano a cogliere e a valutare i fenomeni in tutte le loro sfaccettature e interconnessioni. Ma nell'approfondimento delle istituzioni e dei problemi educativo-scolastici si cercherà di soddisfare anche un'altra esigenza. Intendiamo stimolare uno studio interdisciplinare che, analizzando la realtà storica da varie angolature, metta a frutto le competenze di discipline nuove, come la statistica e la demografia sul piano degli apporti metodologici, o come la sociologia e l'economia sul piano dell'inquadramento culturale, senza tuttavia rinunciare al contributo di discipline più tradizionali, ma non per questo meno importanti, come la storia politica o la storia religiosa. Rispetto a certi eccessi sociologici insinuatisi anche nelle ricerche di storia dell'educazione, ci proponiamo, anzi, di ridare spazio alla dimensione storico-politica. È inutile avvertire che si vuole non già tornare alla tradizionale storiografia di matrice etico-politica, per cui la storia è essenzialmente storia delle élites e delle classi dirigenti, ma procedere, piuttosto, secondo la più recente e matura concezione, per la quale la storia politica si configura come sintesi e come criterio interpretativo dei molteplici processi e dimensioni propri delle singole istituzioni e della vita associata e collettiva. In questo quadro, abbiamo in animo di valorizzare aspetti che, nell'ambito della storia della pedagogia, non sempre hanno riscosso adeguata considerazione. Si pensi, tanto per fare un esempio, all'incidenza che nell'opera di formazione delle persone, oltre che nelle più ampie trasformazioni socio-culturali, ha avuto la spiritualità, come recenti studi sull'impegno pedagogico della Chiesa hanno efficacemente posto in luce²⁴.

Vi era dunque, si potrebbe dire, un approccio relazionistico che metteva insieme l'esigenza di visioni ampie e articolate (ma non calate dall'alto ideologicamente, bensì rese evidenti dalla ricostruzione delle effettive relazioni storiche, empiricamente rilevabili dalle fonti) e l'esigenza della interdisciplina-

²² L. Pazzaglia, *Presentazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 1, 1994, p. 5.

²³ Per la maturazione scientifico-metodologica precedente (e, in particolare, nel “decennio di preparazione”) cfr. F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992. Per gli aspetti che portavano a spostare l'attenzione dalla pedagogia all'educazione e dalla politica scolastica alle istituzioni scolastiche (da cui il nome stesso della rivista) cfr. L. Pazzaglia, *Problemi e prospettive delle ricerche storico-pedagogiche*, «Ricerche pedagogiche», vol. 56-57, 1980, pp. 7-16 (parzialmente riprodotto nel testo di Cambi: pp. 170-174).

²⁴ Pazzaglia, *Presentazione*, cit., pp. 5-6.

rità che moltiplicava i punti di vista, ma in modo convergente, mettendoli in relazione. Significativo era il riferimento alla sociologia storica, nei «molteplici processi e dimensioni propri delle singole istituzioni e della vita associata e collettiva»; così pure la possibile interazione della storia dell'educazione con «l'inquadramento culturale» e con la storia della spiritualità. Agiva qui, evidentemente, anche l'esperienza di studiosi come Raponi e come Marcocchi²⁵.

Ma una certa sintonia era pure già evidente con gli indirizzi di ricerca – e le relative visioni metodologiche – di Dominique Julia (entrato a far parte del Comitato di direzione nel 1999) e di Egle Becchi, nonché con i diversi studi – su Rosmini, ma anche su don Bosco e l'esperienza dei Salesiani – di Francesco Traniello (entrato nel Comitato di direzione nel 2006). Mentre un interlocutore privilegiato era individuato nel fervido contesto fiorentino (molto attivo nella ricerca sia con gli approcci storico-pedagogici di Franco Cambi sia con quelli di storia sociale dell'educazione di Antonio Santoni Rugiu e di Carmen Betti).

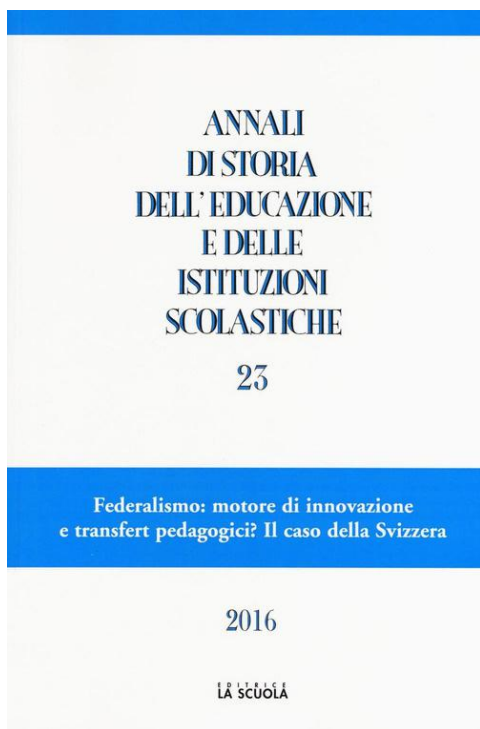
2. Continuità metodologica nel segno della interdisciplinarietà

L'esperienza degli Annali è stata sostanzialmente unitaria, certo con progressive confluenze di nuove energie redazionali, ma in una chiara ed evidente continuità di indirizzi storiografici e di metodologie: emblematicamente rappresentata dalla permanente guida di Luciano Pazzaglia.

In ogni caso, prendendo come riferimento l'innesto di altre due generazioni di studiosi, dopo quella dei “fondatori”, si possono in qualche modo distinguere tre fasi, all'interno di tale storia unitaria, saldamente fondata – come spesso capita (o capitava nell'esperienze novecentesche) nel backstage delle riviste – su intensi rapporti umani, di colleghi e di allievi (in cui, di norma, gli allievi diventano colleghi): rapporti intessuti di stima, di amicizia, di reciproche influenze.

La fase iniziale copre i primi dieci anni. Ad essa sono già associati i più giovani studiosi della seconda generazione, che partecipano alle periodiche riunioni redazionali bresciane (ma non compaiono nell'organigramma pubbli-

²⁵ Inserisco qui un breve riferimento autobiografico, come testimonianza. Sono arrivato in Università Cattolica nel 1987, provenendo da Pisa. Violante mi aveva messo in contatto con Raponi, mentre conoscevo già Pazzaglia (dall'esperienza della Lega democratica). Nell'ambiente milanese ho pure avuto modo di sviluppare un rapporto, per me molto significativo, con gli storici del cristianesimo: Antonio Acerbi e, più strettamente, Massimo Marcocchi. Alla consuetudine di ricerca con questi tre maestri (Raponi, Pazzaglia, Marcocchi) devo la forma metodologica che hanno assunto i miei studi, nell'intersezione e intreccio tra storia dell'educazione, storia culturale dell'età moderna e contemporanea e storia della spiritualità: un approccio che si è giovato anche del rapporto con Francesco Traniello e con Paolo Prodi.



cato sulla rivista). Questa fase è culminata nel Colloquio internazionale, tenutosi a Brescia da 7 al 9 ottobre 2004 (*Bilancio e prospettive della storia dell'educazione in Europa*), la cui preparazione era stata avviata nel 2002 e che si poneva nel contesto delle celebrazioni del Centenario dell'Editrice La Scuola. Gli atti di questo congresso furono pubblicati negli Annali 12/2005 (che comprendeva pure un'appendice con gli indici e gli abstract degli articoli di tutti i precedenti numeri della rivista).

La seconda fase si apriva appunto nel 2006, anno in cui alla coordinazione redazionale di De Giorgi (avviatasi già dal 2001) si aggiungevano gli ingressi nel Comitato di Direzione di Angelo Bianchi, di Giancarlo Rocca, di Giuseppe Tognon e, successivamente, di Christiane Liermann (nel

2008) e di Angelo Gaudio (nel 2010). A conclusione, si potrebbe dire, di questa seconda fase, De Giorgi affiancava Pazzaglia nella direzione e Fabio Pruneri gli subentrava nella coordinazione della redazione. Giovanni Menestrina assumeva la responsabilità della cura editoriale.

La terza fase – quella attuale e ancora in corso – trovava un avvio emblematico con il numero 21/2014. Daria Gabusi e Vincenzo Schirripa erano presenti come segreteria di redazione, coordinata da Fabio Pruneri. E si costituiva un Comitato scientifico internazionale, in cui, a fianco a importanti storici italiani di diversi campi di ricerca (Egle Becchi²⁶, Gian Paolo Brizzi, Alberto Melloni, Paolo Prodi, Giovanni Vigo), comparivano studiosi, di ambito prevalentemente storico-educativo, di altri Paesi: María Adelina Arredondo López (Messico); Thiago Borges de Aguiar (Brasile); Xisca Comas (Spagna); Peter Cunningham (UK); Jeroen J.H. Dekker (Olanda); Maria del Mar del Pozo Andrés (Spagna); Iveta Kestere (Lettonia); Carsten Kretschmann (Germania); Kristen Nawrotzki (Germania); Noah W. Sobe (Usa); Marcella P. Sutcliffe (UK); Evgenia Tokareva (Federazione Russa); Carlos Alberto Torres (USA); Pieter Verstraete (Belgio); Tom Woodin (UK).

²⁶ Tra tutti i membri del Comitato scientifico, Egle Becchi è stata l'unica che, almeno da un certo momento e fino alla sua scomparsa, ha sempre partecipato anche alle riunioni della Redazione.

Dagli Annali 26/2019 entrano nel Comitato editoriale Massimo De Giuseppe, Alejandro Mario Dieguez, Daria Gabusi, Maurizio Piseri, Fabio Pruneri, Filippo Sani, Vincenzo Schirripa; e dal 30/2023 Caterina Sindoni. Alla segreteria di redazione partecipano pure – dal 28/2021 – Andrea Mariuzzo e David Salomoni.

In questa terza fase, nell'ambito di un più generale accordo tra le Editrici bresciane, la rivista è pubblicata (dal 24/2017) da Morcelliana (prima, transitoriamente, con il marchio Els-La Scuola e poi, stabilmente, con il marchio Scholé).

Per ovvi motivi di spazio (e anche per non confondere la ricostruzione storica con la testimonianza autobiografica), la mia attenzione si concentrerà sulla prima fase e perciò fino al 2005: i dodici anni di avvio.

In uno dei primi numeri della rivista, un ampio articolo di Dominique Julia (studioso via via impostosi, nelle riunioni di redazione, come ascoltata figura-guida, accanto a Pazzaglia) offriva un approfondimento metodologico-storiografico, che avrebbe avuto una vasta e duratura eco e che prospettava linee di ricerca, che avrebbero in effetti caratterizzato gli Annali, in tutta la prima fase e anche oltre. Julia individuava, a partire dagli anni '60, un rinnovamento della storia dell'educazione. Fino ad allora, a suo avviso, la ricerca si era prevalentemente indirizzata o a lavori monografici e agiografici (celebrativi di una scuola, un istituto, un'università) o ad opere di taglio polemico (sul crinale confessionarismo/laicismo) o ai tradizionali studi di storia delle idee pedagogiche. Dalla fine degli anni '60 e con un consolidarsi negli anni '70, si era invece avuto un rinnovamento storiografico, dovuto a fattori storici o a nuovi orientamenti nella storiografia: un passaggio di interesse dalla storia economica e demografica alla storia delle mentalità (più sensibile ai processi educativi); gli effetti provocati dalla grande crescita quantitativa dell'istruzione secondaria e superiore nei Paesi occidentali; l'apertura della storiografia alla collaborazione intensa con altre scienze umane (come sociologia ed etnologia), con uno spostarsi dell'attenzione sull'infanzia, sulla famiglia, sull'educazione. Il rinnovamento storiografico era chiaramente visibile, secondo Julia, negli sviluppi della storia sociale dell'educazione: con le ricerche miranti alla geografia dinamica e di lungo periodo della rete degli istituti scolastici (e della loro offerta educativa); con gli studi sui processi di alfabetizzazione; con la sociologia retrospettiva delle università e dei collegi. In effetti alcuni degli storici degli Annali si muovevano proprio su questi terreni (Toscani, Bianchi, Piseri). Julia prospettava poi un nuovo e potenzialmente fecondo campo di ricerca:

Oltre questa storia sociale dell'insegnamento, che ha profondamente rinnovato l'impostazione dei nostri studi, uno dei settori più promettenti della ricerca è certamente quello della storia della cultura scolastica. È necessario tuttavia intendersi sul significato delle parole, ed in effetti questa cultura scolastica non può essere studiata in mancanza di una analisi precisa dei rapporti conflittuali o pacifici che essa stabilisce, in ogni periodo della sua storia, con l'insieme delle culture che le sono contemporanee: cultura religiosa,

cultura politica, cultura popolare. In sintesi, potremmo descrivere la cultura scolastica come un insieme di *norme* che definiscono delle conoscenze da insegnare e delle condotte da inculcare e come un insieme di *pratiche* che ne permettono la trasmissione e l'assimilazione: norme e pratiche sono infatti ordinate secondo finalità che possono variare nelle diverse epoche (finalità religiose, sociopolitiche o più semplicemente di socializzazione). [...] Ma al di là della scuola, possiamo cercare di identificare, in una prospettiva ancora più larga, i modi di pensare e di agire, largamente diffusi nell'ambito delle nostre società, le quali concepiscono l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze attraverso la mediazione di processi scolastici formali. [...] Infine nella cultura scolastica occorre anche comprendere, dove ciò è possibile, le culture infantili (nel senso antropologico del termine) che si sviluppano nel corso della ricreazione e valutare la differenza che esse presentano rispetto alle culture familiari di origine²⁷.

Era, in effetti, una visione molto ampia, che prospettava una sorta di *cultural turn*, nella storia dell'educazione: e ciò si sarebbe realizzato verso la fine di questa prima fase. Intanto Julia focalizzava l'attenzione su quella che definiva la «scatola nera»²⁸ della scuola e della sua storia e che, a suo avviso, comprendeva: le norme e le finalità della scuola, la professionalizzazione del mestiere di insegnante e le sue effettive conseguenze, i contenuti dell'insegnamento e le pratiche scolastiche. In altri termini, attraverso la mediazione dell'analisi dell'insegnante (e dei cambiamenti storici della sua figura) l'accento era posto – per dirla con i termini di De Certeau – sul *prescritto* e sul *vissuto* e sul loro scarto.

È da notare che dal secondo numero degli *Annali*, nel 1995, viene introdotta una nuova rubrica, specificamente rivolta al tema della memoria scolastica e intitolata *Memorie di scuola*. Nel più generale e complesso (anche metodologicamente) ambito dei rapporti tra storia e memoria, la rivista ha richiesto, via via, a intellettuali ben noti (non solo accademici) di rievocare la loro esperienza scolastica: una scelta non dovuta certo a un'ottica elitista e attenta unicamente alle grandi personalità, ma dettata dall'intento di rivolgersi a studiosi in grado non solo di vergare i propri ricordi autobiografici, ma di rielaborarli criticamente e dunque di storicizzarli, sia pure in una prima approssimazione (tuttavia di livello notevole per raffinatezza metodologica e capacità ricostruttiva). Peraltro, le figure, alle quali si è chiesto un contributo, rivelano pure, indirettamente, la più ampia rete di relazioni intellettuali o i riferimenti ideali del gruppo editoriale degli *Annali*. Si sono così avute, tra gli altri, le memorie di Cinzio Violante, di Eugenio Garin, di Antonio La Penna, di Giovanni Nencioni, di Liliana Segre, di Claudio Pavone, di Jean Delumeau, di Carlo Maria Martini, di Paola Gaiotti De Biase (che vi ha unito pure le sue memorie di insegnamento e di impegno politico per la scuola e l'educazione). In effetti in molte di queste testimonianze

²⁷ D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, pp. 129-130.

²⁸ *Ibid.*, p. 130.

si rivelava la capacità di ricostruzione critica: Garin²⁹, per esempio, nel ricordare i suoi studi liceali, li leggeva alla luce della Riforma Gentile (in un doppio senso: per comprendere la sua esperienza di studente, ma anche per comprendere “dal basso” la Riforma stessa), e poi, passando al suo insegnamento come professore di liceo, lo storicizzava nel contesto del fascismo, con grande efficacia.

Dal punto di vista metodologico e storiografico è da sottolineare la grande attenzione che la rivista ha rivolto agli archivi (e in particolare agli archivi scolastici). A *Fonti e archivi per la storia dell'educazione* era dedicata la sezione monografica degli Annali 5/1998 (con contributi di Dominique Julia, Thérèse Charmasson, Francesca Klein, Xenio Toscani, Sonia Puccetti, Diana Rüesch) e, dieci anni dopo, a *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, il monografico degli Annali 15/2008, a cura di Monica Ferrari, Giorgio Panizza e Matteo Morandi, con contributi di impostazione generali e altri, più specifici, distribuiti in quattro sezioni (Gli archivi scolastici tra tutela e valorizzazione; Didattica con gli archivi scolastici: riflessioni ed esperienze; Tra conservazione e didattica: musei e collezioni; Esperienze e progetti per le biblioteche scolastiche), con trentotto interventi complessivi. Ma sono da segnalare anche due articoli di Gigliola Fioravanti: *Le fonti per la storia dell'educazione in Italia conservate presso l'Archivio Centrale dello Stato* (Annali 2/1995) e *Gli Archivi delle scuole: aspetti istituzionali. Normativa vigente e funzioni di soggetti istituzionali* (Annali 6/1999). Più in generale si avviava un'attenzione storico-scientifica verso i Beni culturali scolastici – archivi, biblioteche, materiale museale – e dunque verso quaderni scolastici, libri scolastici, banchi, arredi, suppellettili d'aula, materiali didattici, come fonti per la storia materiale della scuola.

L'attenzione alle fonti era pure sottolineata dalla rubrica *Fonti e Documenti*, presente fin dal primo numero.

Pertanto, il legame con l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia portava gli Annali ad un interesse non episodico per la storia dell'Ateneo fondato da p. Gemelli, ma in un più vasto quadro di studi, rivolti più in generale alla storia delle Università³⁰.

3. *Principali interessi storiografici nella prima fase*

Nel merito dei contenuti, avvertiti come di maggior interesse scientifico e indagati, è significativo considerare le sezioni monografiche (che sono state

²⁹ E. Garin, *Ricordi di scuola*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, pp. 265-274.

³⁰ Cfr. Gabusi, Prunerì, *Presentazione degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche»*, cit., pp. 72-78.

ideate e “costruite” in sede redazionale comune, anche se poi, di volta in volta, coordinate solo da alcuni, secondo gli interessi e le competenze).

Naturalmente altrettanto interessanti appaiono le Sezioni miscellanee della rivista. Ma la ricchezza di motivi, che, in questo caso, si rivela, esprimendosi in uno spettro problematico e tematico molto ampio, eccede le possibilità di illustrazione consentite da questa sintetica ricostruzione. A titolo meramente indicativo, cito una soltanto di queste sezioni, quella degli Annali 9/2001, con articoli di Emanuele Curzel (*Scolastici e scolares nella cattedrale di Trento (secoli XII-XV)*), Maurizio Piseri (*Tra pietismo e tardo-giansenismo: le fonti delle scuole aporiane*), Giovenale Dotta (*La formazione al lavoro nel Collegio Artigianelli di Torino al tempo del Murialdo (1866-1900)*), Cristina Sagliocco (*Manuali scolastici di pedagogia nel secondo Ottocento: Corte, Uttini, Vecchia*); Juri Meda («Cose da grandi». *Identità collettive valori civili nei fumetti italiani del secondo dopoguerra (1945-1955)*).

Considerando, dunque, le tematiche delle Sezioni monografiche, si possono individuare, in questa prima fase di storia degli Annali, cinque principali linee di ricerca, che ben rappresentano – nel loro insieme – gli interessi scientifici prioritari del gruppo di storici che hanno promosso la rivista o che hanno gravitato intorno ad essa (così che, in molti casi, sono stati poi sviluppati in successivi volumi).

Una prima linea ha riguardato luoghi e istituzioni educative, in età moderna, soprattutto collegati alla Chiesa cattolica. Si possono ricordare i monografici delle prime tre annate (1/1994, 2/1995 e 3/1996) dedicati, rispettivamente, a *L'educazione alla fede nei catechismi e nei manuali di pietà* (con saggi di Jean-Robert Armogathe, Xenio Toscani, Paola Vismara Chiappa, Annarosa Dordoni), *Conservatori ed educandi in età moderna* (con articoli di Marc Venard, Cecilia Nubola, Carlo Fantappiè, Giancarlo Rocca) e *Percorsi di alfabetizzazione e discipline scolastiche in età moderna* (con contributi di Tina Matarrese, Giuliana Boccadamo, Romano Gatto, Calogero Farinella, Maurizio Sangalli). Ma è soprattutto significativo il 7/2000 su *I seminari nell'Europa moderna (1563-1789)* (al quale hanno contribuito Massimo Marcocchi, Salvatore Palese, Simona Negruzzo, Maria Lupi, Luigi Mezzadri, Umberto Dell'Orto, Isabelle Brian, Irénée Noye, Dominique Julia, Francisco Martín Hernández, Xenio Toscani). Nella loro presentazione Luciano Pazzaglia e Massimo Marcocchi affermano che il numero «ha l'ambizione di aprire alcune strade in un territorio ancora bisognoso di scavi documentari e di esplorazioni», per «una rinnovata e storiograficamente più scaltrita ripresa d'attenzione e di ricerche»³¹. E osservano:

Il nucleo problematico è dato dallo scarto tra i decreti del Concilio e la loro applicazione: due momenti che la storiografia ha troppo spesso e troppo sbrigativamente assunto come

³¹ M. Marcocchi, L. Pazzaglia, *Presentazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, p. 11.

in un rapporto di causa ed effetto, mentre i processi storici reali furono molto differenziati, talvolta contraddittori o tortuosi, con sfasature diacroniche e con il vario imporsi di differenti timbri pedagogici e spirituali. [...] Nel campo della formazione teologica si va dai seminari con piani di studio che comprendevano la teologia dogmatica e morale, la storia ecclesiastica, la Sacra Scrittura, il diritto canonico, per la durata di alcuni anni, a seminari che impartivano solo l'insegnamento della dogmatica e della morale con rudimenti di liturgia e di sacra eloquenza. Se in alcuni seminari l'insegnamento della teologia fu orientato in senso pastorale, dunque finalizzato alla formazione del pastore d'anime, in altri prevalse un orientamento più caratterizzato in senso speculativo. [...] Nel campo della formazione morale e religiosa, al modello della spiritualità gesuita in auge in molti seminari [...] si affiancavano altri indirizzi. Nel campo della formazione umanistica lo studio delle discipline classiche (italiano, latino e greco) tendeva ad addestrare i chierici alla predicazione e alla acquisizione di uno stile decoroso. Più problematico fu invece l'insegnamento delle discipline scientifiche, accolto tardi nei piani di studio e guardato in taluni casi con distacco, perché ritenuto non produttivo sul piano pastorale. Siamo dunque in presenza di un panorama anche metodologicamente variegato, in cui si intrecciano storia religiosa, storia culturale, storia sociale³².

Ma a questi monografici, oltre a vari articoli della Sezione miscellanea, sono anche da accostare due notevoli discussioni. Nel 4/1997³³ Dominique Julia, Silvana Vecchio, Angelo Bianchi, Luciano Pazzaglia, Anna Bondioli ed Egle Becchi hanno discusso i due volumi *Storia dell'infanzia* (Laterza 1996) curati da Becchi e Julia. E, in tale discussione, molto articolata, Pazzaglia ha, tra l'altro, rilevato: «un duplice nodo storiografico: da un lato la necessità di estendere e ampliare il lavoro di reperimento delle fonti (testi di scuola e di lettura utilizzati, giocattoli in uso, costumi educativi praticati); dall'altro l'esigenza di avviare studi a livello settoriale e locali su specifici ambiti»³⁴. Nel 5/1998³⁵ Nicola Raponi, Adriano Prosperi, Paolo Prodi, Elena Brambilla e Gian Paolo Brizzi hanno discusso il libro di Angelo Turchini *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano* (il Mulino 1996). E Brizzi ha rilevato le difficoltà «di ricostruire la complessità della rete scolastica che operava nella diocesi di Milano, compito per nulla agevole trattandosi di una realtà che crebbe per l'influenza, spesso imprevedibile e non programmata, di fattori diversi: carità privata, apostolato della Chiesa in campo educativo, scelte dei governi delle comunità, attività dei maestri privati»³⁶.

Una seconda linea di interesse e di ricerca riguarda l'Ottocento, anche con un'attenzione alle iniziative delle Congregazioni religiose e, soprattutto, alla stagione di Aporti e dell'Aportismo. Si hanno dunque i monografici di Annali 1/1994 *Pedagogia, educazione e scuola nell'Ottocento* (con articoli di Polenghi, Prellezo e De Giorgi) e di Annali 6/1999 *Aporti e gli asili in Italia* (con ar-

³² *Ibid.*, pp. 10-11.

³³ Alle pp. 271-286.

³⁴ Alla p. 279.

³⁵ Alle pp. 311-326.

³⁶ Alla p. 325.

ticoli di Jean-Nöel Luc, Cristina Sideri, Riccardo Poletto, Maurizio Piseri, Angelo Gaudio, Filippo Sani, Irene Serra, Redi Sante Di Pol), ma anche gli articoli di Pietro Braidò (3/1996), Angelo Bianchi (4/1997), Silvia Franchini e Emilio Butturini (5/1998), Margareth Levitta Baldi e Nicoletta Piazza (8/2000), Laura Giuliacci (11/2004), oltre ai già ricordati Piseri, Dotta, Sagliocco (9/2001).

Se queste prime due linee di ricerca possono far pensare ad un'attenzione privilegiata verso l'esperienza cattolica (in realtà dovuta soprattutto all'effettiva importanza storica della Chiesa nel campo educativo dell'età moderna), la terza linea di ricerca si sposta cronologicamente tra fine Ottocento e primo Novecento, in Italia, e si concentra sul mondo pedagogico e ideale di matrice liberal-democratica radicale, in cui troviamo protagonisti di spirito laicista e anticlericale: si pensi al numero monografico 11/2004, dedicato all'azione educatrice della Massoneria (*La presenza massonica nell'educazione italiana dall'Unità al fascismo*: con saggi di Giancarlo Rocca, Marco Navarino, Angelo Robbiati, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri, Gianfranco Bandini, Letterio Todaro), e all'ampia ricerca – che si articola su due numeri della rivista: 10/2002 e 11/2003 – circa le *Scuole pedagogiche*, nate secondo l'idea e le disposizioni promosse da Credaro (con saggi di Luciano Pazzaglia, Hervé Cavallera, Teresa Bertilotti, Alberto Barausse, Maria Maddalena Rossi, Carla Ghizzoni, Mirella D'Ascenzo, Angelo Gaudio, Francesco De Vivo, Luisa Romanello, Anna Maria Colaci, Irene Serra). E, tra gli articoli miscelanei, è da ricordare almeno quello di Mauro Moretti su Pasquale Villari (6/1999).

Una quarta linea intercetta – in un ambito novecentesco – le ricerche su simboli, miti, religioni politiche, ideologie totali, secondo le prospettive metodologiche promosse, in quegli anni, da Mosse e da altri studiosi. Gli Annali hanno, in questo senso, riportato per primi, nell'ambito storico-educativo, una sensibilità molto chiaramente emersa negli studi contemporaneistici (e che ci avvicina alla svolta rappresentata dal Colloquio del 2004, come vedremo). In questo contesto, si ebbero due monografici: 8/2001 su *Fare l'Italiano repubblicano* (con contributi di Fulvio De Giorgi, Guido Formigoni, Mirco Dondi, Fabio Pruneri, Giorgio Vecchio, Liviana Rocchi, Daria Gabusi, Renata Lollo) e 9/2002 su *Il mito dell'Uomo nuovo nel Novecento* (con contributi di Giuseppe Tognon, Luca La Rovere, Svetlana Sheshunova, Sandro Bellasai, Umberto Regina, Luciano Caimi, Egle Becchi).

Infine, una quinta linea di ricerca è rivolta all'editoria scolastica. Si è avuto così un numero degli Annali (4/1997) dedicato a *Editoria, educazione e scuola tra '800 e '900* (con articoli di Alain Choppin, Renata Lollo, Roberto Sani, Giorgio Chiosso, Gabriella Solari, Sabrina Fava). Ma, in questo medesimo cono problematico, vanno viste anche le ricerche per i cataloghi storici dell'Editrice La Scuola³⁷

³⁷ Cfr. L. Pazzaglia (ed.), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, Brescia, La Scuola, 2004.

(coordinate da Luciano Pazzaglia³⁸ e con apporti diversi) e dell'Editrice Morcelliana³⁹ (realizzato da Daria Gabusi). Ed è da ricordare anche l'impegno di Rossella Coarelli, allora bibliotecaria della Biblioteca di Brera, per recuperare, restaurare, catalogare e custodire il Fondo Scolastici della Braidense⁴⁰. E, in fondo, contigua e affine a questa linea di ricerca, vi è stata l'attenzione – come si è già accennato – anche a quaderni scolastici⁴¹ e arredi d'aula. L'Archivio per la storia dell'educazione in Italia ha, infatti, organizzato una mostra della Collezione Ricca⁴², valorizzandone il patrimonio⁴³.

4. *Il Colloquio internazionale del 2004*

Come ho già detto, un momento di svolta si realizza con il Colloquio internazionale del 2004. Ciò viene ben indicato, in sede introduttiva, da Pazzaglia: «Tra le tematiche del colloquio uno specifico rilievo avranno, naturalmente, gli ambiti di ricerca storico-educativa più tradizionali (come la storia economico-istituzionale, la storia culturale e politica, la storia religiosa, la storia della pedagogia) nei quali, proprio nel corso degli ultimi due decenni, si è per altro assistito a un forte rinnovamento di prospettive. Ma non minore attenzione sarà rivolta a campi e settori d'indagine di più recente pratica storiografica, come ad esempio la storia dell'infanzia, gli studi di 'genere', la memoria scolastica, la storia materiale, la cultura scolastica»⁴⁴.

Non cerco qui, ovviamente, di riassumere i lavori di quell'assise congressuale: gli atti sono pubblicati negli Annali 12/2005. Tuttavia, è da richiamarne almeno la struttura: accanto a relazioni principali (sui temi d'interesse del gruppo di studiosi degli Annali) vi sono state relazioni di discussione e di

³⁸ Cfr. Id., *Il Catalogo storico dell'Editrice La Scuola*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 11, 2004, pp. 445-448.

³⁹ Cfr. D. Gabusi (ed.), *Editrice Morcelliana. Catalogo storico 1925-2005*, Brescia, Morcelliana, 2006.

⁴⁰ Cfr. R. Coarelli, *La piccola editoria nel fondo "scolastici" della Braidense 1924-1944*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, 2003, pp. 385-397. Ma poi, ovviamente, cfr. Ead. (ed.), *Dalla scuola all'Impero. I libri scolastici del fondo della Braidense (1924-1944)*, Milano, Vienneperre, 2001; Ead. (ed.), *Istruiti e laboriosi. Gli anni della ricostruzione. I libri scolastici del fondo della Braidense (1945-1953)*, Milano, Vienneperre, 2004.

⁴¹ Si veda anche il monografico 13/2006: *I quaderni di scuola tra Otto e Novecento* (con contributi di Angelo Bianchi, Antonio Viñao, Luciano Pazzaglia, Michela Valotti, Juri Meda, Francesco Ascoli, Luigi Marrella, Riccardo Bottoni, Rossella Coarelli, Davide Montino).

⁴² Cfr. Università Cattolica del S. Cuore, *Tra banchi e quaderni*, catalogo della mostra documentaria (Brescia 26 ottobre-18 novembre 2005), Manduria, Barbieri, 2005: in tale catalogo si veda: F. De Giorgi, *Il banco di scuola*, (pp. 13-16).

⁴³ Cfr. per esempio: Id., *Un abbecedario italo-americano, al seguito delle truppe alleate di occupazione*, «Contemporanea», vol. 11, n. 4, 2008, 4, pp. 667-682.

⁴⁴ L. Pazzaglia, *Introduzione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, p. 16.

commento. I membri degli Annali (o studiosi a loro vicini) sono stati alternativamente o relatori o *discussant*.

In sintesi: il tema della memoria scolastica (un tema, come si è visto, ben presente nel contesto degli Annali) è stato affidato a Antonio Viñao e a Gian Paolo Brizzi; il tema della storia di genere alla relazione di Mineke van Essen e Gretje Timmerman, con il commento di Giancarlo Rocca; il rapporto tra storia religiosa e storia dell'educazione (con particolare riferimento all'età moderna) a Dominique Julia e a Paolo Prodi; il tema della storia dell'infanzia, intesa in vari sensi, a Egle Becchi e a Simonetta Polenghi; le dimensioni culturali e politiche della storia dell'educazione sono state trattate da Luciano Pazzaglia e Fulvio De Giorgi (a quattro mani) per l'Italia e da Jean-François Chanet per la Francia; la dimensione economica è stata analizzata da Pierre Caspard e Philippe Savoie; le relazioni tra istruzione e sviluppo da Xenio Toscani e Giovanni Vigo; l'approccio multidisciplinare nella storia della scuola è stato visto da Augustín Escolano Benito (con riferimento all'etnostoria) e da Giorgio Chiosso; la cultura scolastica e la storia delle discipline da Bruno Belhoste e da Angelo Bianchi; infine la più classica storia della pedagogia da Giuseppe Tognon e da Winfried Böhm.

Il Colloquio si è completato con una tavola rotonda a carattere informativo su luoghi e strumenti della ricerca e dell'insegnamento della Storia dell'educazione in diversi Paesi europei con: Gary McCulloch (Inghilterra); Marie-Madeleine Compère (Francia); José María Hernández Díaz (Spagna); Pia Schmid (Germania); Charles Magnin (Svizzera); Luciano Caimi (Italia); Marc Depaepe e Frank Simon (sulla rivista «Paedagogica Historica»).

Dal punto di vista degli Annali, il Colloquio da una parte ha ricapitolato, per così dire, il cammino fatto e, dall'altra, si è sforzato di individuare nuove piste di ricerca, che in effetti sarebbero state battute nei decenni successivi e nelle ricordate ulteriori fasi della vita della rivista, fino ai nostri giorni.

Mi limito a ricordare due passaggi.

Innanzitutto, l'ampia relazione di Julia e il successivo, e più breve, commento di Paolo Prodi, hanno focalizzato l'attenzione, abbastanza tradizionale nella storiografia, sui rapporti tra storia religiosa e storia dell'educazione, ma mostrando una sensibilità nuova. Ha osservato Prodi (indicando un'attenzione metodologica che sarebbe stata, in effetti, seguita):

Il quadro è quello dipinto da Dominique Julia. Negli sviluppi degli ultimi decenni la storiografia ha in gran parte superato gli steccati tradizionali, le divisioni tra una tendenza impegnata nella difesa di una genesi statale-laica della scuola moderna e i difensori della scuola confessionale, per arrivare ad una visione molto più complessa e profonda. [...] La prima preoccupazione che dobbiamo quindi avere accostandoci al problema è quella di inserire il tema religioso all'interno dell'evoluzione complessiva della società, per cercare di cogliere gli influssi nei due sensi di marcia: non soltanto dalla storia religiosa a quella dell'educazione e della cultura ma anche viceversa⁴⁵.

⁴⁵ P. Prodi, *Storia religiosa, storia dell'educazione: eredità e sviluppi della storiografia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, pp. 101-102.

Un secondo passaggio riguarda le prospettive indicate nella relazione Pazzaglia-De Giorgi⁴⁶ (che sarebbero state effettivamente seguite, almeno da una parte del gruppo degli Annali, negli anni successivi, e che hanno riguardato una particolare forma di storia culturale dell'educazione):

Sul piano scientifico-metodologico si manifesta sempre più l'esigenza di andare oltre il *cultural turn*, soprattutto nella sua combinazione con il *linguistic turn*, propria dei *cultural studies* americani degli anni '80 e dei primi anni '90; oltre una visione delle "culture" come enti coerenti; oltre le secche del post-moderno (e dell'iper-moderno), del decostruttivismo e di certo costruttivismo; oltre la teoria *post-colonial*; oltre il *rhetorical turn* sul piano dell'epistemologia della conoscenza storica. [...] Si fa così sentire l'esigenza di recuperare l'originaria tensione dei *cultural studies* britannici (e di altre esperienze, al di fuori degli Stati Uniti), con i loro interessi per la dimensione educativa, oggi coniugabile con una "pedagogia critica". Si richiede, nel contempo, una maggiore presenza della storia negli studi culturali, dopo la crisi dello storicismo (e, per certi aspetti, della stessa storia come disciplina scientifica). Si vuole una più stretta dialettica, nell'analisi, tra politica, istituzioni, società e cultura: anche attraverso l'incontro con una rinnovata storia sociale (o postsociale) e con una rinnovata antropologia storica. [...] Sul piano epistemologico, dunque, ci si può oggi, proporre di recuperare, come suggerisce Ginzburg, la tripolarità "storia, retorica, prova" [...]. Anche sul piano metodologico è forse possibile immaginare una tripolarità della storia culturale, non completamente inedita, anche se proposta in forme nuove: poteri; sentimenti; idee⁴⁷.

È la prospettiva di una storia culturale dell'educazione⁴⁸ – ovviamente non schiacciata sulla sola dimensione "culturalista" – che, da quel momento, è stata convintamente perseguita (si veda il coevo dibattito, tenutosi sulle pagine della rivista «Contemporanea»⁴⁹), senza peraltro dimenticare altri approcci e differenti prospettive di ricerca, secondo quel carattere aperto e problematico, che ha sempre caratterizzato e che caratterizza ancora oggi gli Annali.

⁴⁶ L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storia nel campo dell'educazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 12, 2005, pp. 133-154: il primo paragrafo (*Nei primi decenni del secondo dopoguerra*) era scritto da Pazzaglia; il secondo (*Il "cultural turn" degli anni '80*) da entrambi; il terzo (*Oltre il cultural turn*) da De Giorgi.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 146-148.

⁴⁸ Si osservava infatti: «Comunque sia l'obiettivo è quello di rinnovare la storia culturale e, in particolare, di coniugarla strettamente con la storia dell'educazione: una storia culturale tutta educativa, con al centro il problema (interpersonale e intergenerazionale) della trasmissione delle forme culturali e della formazione del soggetto; ma anche una storia dell'educazione tutta culturale, nella complessità che tale approccio richiede» (*ibid.*, p. 149).

⁴⁹ Cfr. F. De Giorgi (ed.), *La storia dell'educazione come storia culturale*, «Contemporanea», vol. 7, n. 2, 2004, pp. 263-285: con Introduzione di F. De Giorgi (pp. 263-265) e interventi di D. Julia (*Studiare l'insieme delle fonti*: pp. 266-269), L. Pazzaglia (*Un crocevia disciplinare di vicende complesse*: pp. 269-274), C. Betti (*Non attenuiamo l'identità della storiografia educativa*: pp. 274-273), G. Tognon (*L'educazione ha davvero bisogno di una storia?*: pp. 278-285). Cfr. anche De Giorgi, *La storia e i maestri. Storici cattolici italiani e storiografia sociale dell'educazione*, cit.

I saperi storico-educativi all'Università di Torino tra istanze istituzionali, processi culturali e strategie didattiche (1845-2000)

Paolo Bianchini
Department of Philosophy
and Educational Sciences
University of Turin (Italy)
paolo.bianchini@unito.it

Historical-Educational Knowledge at the University of Turin: Institutional Demands, Cultural Processes, and Didactic Strategies (1845-2000)

ABSTRACT: The essay traces the stages through which the transmission of historical-pedagogical knowledge took place at the University of Turin between the 19th and 20th centuries. The establishment of chairs, the educational and research profiles of professors, as well as the programs and the contents transmitted are examined. Although following a non-linear path, characterized more by continuity rather than by transformations, the history of historical-pedagogical subjects at the University of Turin shows the acquisition of an increasingly distinctive identity both in research and teaching, particularly evident from the 1960s onward.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; History of University; University of Turin; Teacher Training; Italy; XIX-XXI Centuries.

1. La tradizione pedagogica dell'Università di Torino: evoluzione storica e sviluppi disciplinari

È noto che quando un campo del sapere si struttura accademicamente acquisisce una forma istituzionale che necessariamente lo trasforma. L'università non è, infatti, un contenitore neutro, ma un sistema organizzativo che impone proprie logiche: divisioni disciplinari, gerarchie, criteri di valutazione e di progressione di carriera e più recentemente, modalità di finanziamento¹.

¹ Sulle modalità con cui le strutture sociali influenzano la produzione e distribuzione della

Tali strutture orientano inevitabilmente le scelte dei ricercatori. Inoltre, la necessità di definire confini disciplinari può portare a enfatizzare aspetti che rimarcano le differenze con gli altri saperi, piuttosto che elementi di continuità o interdisciplinarietà. Senza contare che gli obiettivi si possono spostare progressivamente verso la legittimazione accademica intesa come produzione di conoscenza “pura”, formazione dei ricercatori, definizione di paradigmi teorici, a discapito degli obiettivi originariamente pratici, che possono passare in secondo piano rispetto alla necessità di consolidare lo statuto scientifico della disciplina. Allo stesso tempo, l’istituzionalizzazione nell’accademia può anche sistematizzare, approfondire e trasmettere il sapere in modi altrimenti impossibili. Insomma, è importante riconoscere che ogni forma organizzativa del sapere ne plasma inevitabilmente i contenuti e gli sviluppi.

Di queste questioni occorre tenere conto anche nel momento in cui si prende in esame la storia di una disciplina scientifica come la Storia della Pedagogia in un contesto specifico, qual è quello dell’Università di Torino². Ciò significa, in primo luogo, che l’evoluzione del suo insegnamento in ambito universitario non è scindibile da quello più generale della pedagogia tout court, da cui si è progressivamente distinta. Per ricostruirne le vicende, quindi, è utile ripercorrere le tappe istituzionali attraverso cui si è strutturata la trasmissione dei saperi storico-pedagogici a livello accademico, sia in termini di costituzione delle cattedre, sia approfondendo i profili formativi e di ricerca di coloro che le hanno occupate, nonché i programmi e i contenuti trasmessi. È, quindi, necessario muovere dal livello istituzionale, anche alla luce delle modifiche normative che hanno riguardato l’impianto universitario sabauda prima e italiano poi, associandolo a quello biografico, volto a cogliere i contributi originali offerti

conoscenza ha scritto pagine fondamentali P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984. Vedi anche T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1978.

² Per un recente quadro dell’evoluzione della ricerca storico-pedagogica vedi F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana fra passato e presente*, «Rivista di storia dell’educazione», vol. 1, 2019, pp. 11-20. Cfr. anche R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell’Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011; C. Betti, *La nascita del CIRSE nel rinnovamento pedagogico degli anni post-Sessantotto*, «Rassegna di pedagogia», vol. 1-2, 2016, pp. 177-194; F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia. 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992; A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (edd.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1995. Sull’insegnamento della Pedagogia nelle università italiane tra Otto e Novecento cfr. S. Polenghi, *Pädagogik in the last two Hundred years: the Italian Case*, in B. Kudláčová, A. Rajský (edd.), *Education and “Pädagogik”. Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, Berlin, Peter Lang, 2019, pp. 233-247; C. Frigerio, *L’insegnamento accademico della pedagogia in Italia dalle origini agli anni Sessanta del Novecento: identikit del professore italiano di pedagogia nelle università maggiori*, tesi di dottorato, Milano, Università cattolica del Sacro Cuore (tutor prof.ssa Simonetta Polenghi), a.a. 2020/21.

dai docenti che hanno ricoperto le cattedre, per fare, infine, un affondo sui contenuti dell'insegnamento storico-pedagogico³.

2. L'esperimento di Ferrante Aporti e l'istituzione della prima cattedra universitaria di Metodo

L'inizio dell'insegnamento della pedagogia all'Università di Torino risale all'anno accademico 1845/46. La cattedra, in realtà, era definita di «Metodo» e avrebbe assunto l'intitolazione di «Pedagogia» solo in seguito alla legge casati del 1859. Essa rappresentava il fulcro della Scuola superiore di Metodo, istituita dal governo sabaudo con le Regie patenti del 1° agosto 1845 per la formazione dei futuri docenti delle Scuole Provinciali di Metodo, rivolte ai futuri insegnanti elementari, come già si era sperimentato in università come quelle di Pavia e di Padova. Si trattava della prima esperienza di questo genere in un'università della Penisola, sull'esempio di quanto era avvenuto specialmente in area germanica e in primis nell'impero asburgico⁴.

La Scuola Superiore di metodo, fortemente osteggiata dagli ambienti conservatori dell'epoca, era stata preceduta nell'agosto 1844 da una serie di conferenze magistrali tenute da Ferrante Aporti, al tempo riconosciuto pioniere delle istituzioni educative infantili a livello italiano, oltre che uno dei massimi esperti di didattica. Tale iniziativa si inseriva nel quadro di un articolato programma di modernizzazione del sistema educativo piemontese, promosso e sostenuto culturalmente e politicamente da molte di quelle figure che avrebbero giocato un ruolo fondamentale nel processo risorgimentale, da Cavour a Boncompagni, da Cesare Alfieri di Sostegno a Maurizio Farina. Anche la chiamata a Torino di Ferrante Aporti, sacerdote noto per le sue vedute liberali, come è ben noto⁵, era stata oggetto di fiera resistenza da parte del mondo cattolico torinese, guidato dall'arcivescovo, Monsignor Frasoni.

Le preoccupazioni del primate torinese erano dettate non tanto dai conte-

³ Questo saggio è profondamente debitore nei confronti di Giorgio Chiosso, che mi ha trasmesso importanti notizie sugli eventi di cui è stato testimone attivo nei decenni della sua attività accademica, e di Francesco Pongiluppi che mi ha indicato il fondo dei programmi accademici conservati presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione e mi ha aiutato a risistemarli. A entrambi vanno i miei più sentiti ringraziamenti.

⁴ Sulle vicende del corso tenuto da Aporti a Torino e della costituzione della cattedra di Metodo esiste un'ampia letteratura. Mi limito qui a segnalare, per un quadro d'insieme sul contesto educativo e politico piemontese G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte: aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, SEI, 2007. Dato che figurerà nella storia dell'insegnamento della pedagogia torinese ricostruita in questo saggio vale la pena di citare anche G. Allievo, *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, Milano, Trevisini, 1867.

⁵ Sulla chiamata di Ferrante Aporti a Torino cfr. C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, ita-*

nuti del corso, quanto piuttosto dall'idea stessa che fosse lo Stato a formare e a scegliere i docenti. Il regno di Sardegna aveva, infatti, una lunga tradizione di controllo delle scuole (risalente alle Costituzioni dell'Università di Torino del 1729), ma mai si era spinto a occuparsi così direttamente degli insegnanti. Nel momento in cui, invece, si lasciava intendere che la frequenza di questo tipo di corsi sarebbe stata considerata come requisito sine qua non per conseguire, previo esame, la «patente di maestro elementare» e accedere all'insegnamento, si spostava di fatto la responsabilità della formazione e soprattutto del reclutamento del corpo docente dalla Chiesa, da cui provenivano molti insegnanti, allo Stato.

La contestualizzazione della creazione della prima cattedra di Metodo è indispensabile per cogliere le valenze politiche e culturali di tale operazione: se certamente l'apertura della Scuola Superiore di Metodo all'interno dell'Ateneo torinese risultava pionieristica nel panorama italiano ed era destinata a raccogliere le simpatie degli ambienti liberali, per altri versi, attirava le perplessità, quando non proprio l'ostilità, dei conservatori, specie di matrice cattolica. Sin dal momento in cui approdava all'università, il Metodo, ovvero la Pedagogia, era destinato a svolgere un ruolo apertamente politico, attribuendo a coloro che erano chiamati a insegnarlo una visibilità che andava ben oltre i ristretti confini del mondo scientifico e accademico.

Per i primi anni, l'insegnamento del Metodo non rientrò formalmente in alcuna facoltà, se non nella Scuola Superiore di Metodo. In assenza di un docente di ruolo, nell'anno accademico 1845/46, l'incarico fu affidato, per altro abbastanza inaspettatamente, a Casimiro Danna (1806-1884), studioso di tematiche letterarie, ma con spiccati interessi per le questioni scolastiche, come testimoniato dalla produzione di numerosi articoli pubblicati sui periodici coevi⁶. Non a caso, il suo incarico durò solo due anni, in quanto, nel luglio 1847, Danna lasciò l'insegnamento del Metodo in seguito alla promozione alla cattedra di Istituzioni di Belle Lettere⁷.

È possibile che la scelta fosse ricaduta temporaneamente su di lui in quanto figura, per così dire, interna e gradita all'Ateneo torinese, al fine di facilitare l'accettazione della nuova disciplina da parte del mondo accademico subalpi-

liano, *educatore*, Milano, FrancoAngeli, 1999, specialmente pp. 350 e ss. Vedi anche M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008.

⁶ Vedi la voce a lui dedicata da G. Chiosso in *Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000* (d'ora in poi DBE), Milano, Editrice Bibliografica, 2014, Vol. 1, pp. 434-435. Vedi anche I. Lana (ed.), *Storia della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Torino*, Firenze, L.S. Olschki, 2000; F. Traniello (ed.), *L'Università di Torino. Profilo storico e istituzionale*, Torino, Pluriverso, 1993.

⁷ Archivio Storico dell'Università di Torino (d'ora in poi AST), *Facoltà di Magistero e i suoi precedenti, Scuola Superiore di Metodo, 1845-1862*. Vedi anche *ibid.*, *Annuari, Calendario scolastico, coll'indicazione degli impiegati nella R. Università di Torino e nelle regie e pubbliche scuole per l'anno scolastico 1846-1847*, Torino, Giacinto Marietti, 1846.

no. Erano, infatti, presenti potenziali candidati molto più di esperti di questioni educative, quale per esempio Vincenzo Troya (non a caso nominato secondo assistente alla cattedra di Metodo, mentre Danna era il primo), e anche più strettamente legati ad Aporti, che però non vennero presi inizialmente in considerazione⁸. Non che Danna non possedesse i requisiti: oltre a una serie di pubblicazioni, seppur perlopiù legate a questioni contingenti e non di natura teorica o sistematiche, era risultato primo agli esami finali del corso tenuto da Aporti. La sua estraneità al mondo educativo torinese sembra, però, attestata dal fatto che sarebbe stato rimosso dal pantheon della pedagogia subalpina, non venendo mai citato dai suoi successori né figurando nelle storie della disciplina.

Nel novembre del 1847, l'incarico fu affidato a Giovanni Antonio Rayneri (1810-1867), ex assistente di Ferrante Aporti all'epoca del corso torinese⁹. Rayneri ricoprì l'incarico prima come reggente e poi come professore titolare, avvalendosi negli anni di assistenti alla cattedra, tutti scelti tra gli "addetti ai lavori", come Domenico Berti, Carlo Bacchialoni e Carlo Emanuele Richetti, oltre che dell'architetto Angelo Marchini, maestro di disegno lineare. Intanto, dal 1848/49, la cattedra di Metodica (non più di Metodo) era stata collocata nella neonata Facoltà di Eloquenza e Lettere, entrando di fatto pienamente nell'istituzione universitaria torinese.

Dopo l'ordinazione sacerdotale, Rayneri aveva conseguito la laurea in Filosofia presso l'Università di Torino e si era dedicato all'insegnamento secondario. Dichiaratamente critico nei confronti dell'empirismo di matrice illuministica, Rayneri sistematizzò la propria riflessione teorica in due opere fondamentali: i *Primi principii di metodica* (1850) e *Della pedagogica, Libri cinque* (1859-1867), quest'ultima rimasta incompleta a causa della sua morte. A Rayneri va riconosciuto il merito di aver tentato per la prima volta, almeno in Italia, di definire con maggiore precisione obiettivi e confini epistemologici della pedagogia, intesa come scienza e non più ristretta al solo metodo, ovvero alle tecniche didattiche.

Profondo conoscitore delle più aggiornate e accreditate teorie pedagogiche (da Milde, Peitl e Niemeyer, a Pestalozzi, Girard, Tommaseo, Lambruschini), fu soprattutto debitore nei confronti delle opere rosminiane. Non a caso, l'impostazione pedagogica rayneriana si caratterizzava per un orientamento esplicitamente spiritualistico: il fine dell'educazione veniva individuato nel

⁸ Un'ipotesi diversa è formulata da A. Camusso, *Casimiro Danna, l'università di Torino e il problema del «metodo»*, in *Dalla Metodica alle Scienze dell'educazione. 150 anni di insegnamenti pedagogici nell'Università di Torino*, Torino, Stampatori, 1998, pp. 91-113. All'interno dello stesso testo si vedano anche i saggi di R. Fornaca, *L'università di Torino e l'inizio dei corsi di metodica* (pp. 57-88) e G. Chiosso, *Breve profilo dell'insegnamento della Pedagogia nell'Università di Torino* (pp. 135-140).

⁹ Su Rayneri cfr. la voce di P. Bianchini, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 2016, Vol. 86, pp. 636-639.

«perfezionamento umano che si ottiene col libero esercizio della volontà», ispirandosi a una finalità unitaria radicata nell'insegnamento cristiano. Sul piano metodologico, Rayneri poneva alla base di ogni processo di apprendimento la cosiddetta «legge della convenienza», principio di gradualità applicato in conformità alle inclinazioni e alle caratteristiche individuali dell'alunno.

È da credere che Rayneri fosse molto favorevole a quanto prescritto dalla Legge Casati, che introdusse nelle facoltà di Lettere e Filosofia le cattedre di Antropologia e Pedagogia, recependo le idee di Rosmini circa la necessità che la pedagogia fosse basata su una conoscenza approfondita dell'uomo, dal punto di vista sia spirituale sia cognitivo, psicologico e organico.

Rayneri ricoprì tale cattedra per circa un ventennio, ovvero sino alla sua prematura scomparsa, avvenuta nel 1867, continuando a operare sul campo e collaborando anche con Domenico Berti, nel frattempo nominato ministro della Pubblica Istruzione del neonato Regno d'Italia, alla stesura di un piano di riorganizzazione del sistema scolastico nazionale che non ebbe, però, seguito.

3. *L'istituzionalizzazione della Pedagogia nell'Università di Torino e le sue peculiarità tra fine Ottocento e inizio Novecento*

Alla morte di Rayneri, la cattedra passò a Giuseppe Allievo (1830-1913), inizialmente come professore aggregato incaricato, poi come docente straordinario e, dal 1878 al 1912, come professore titolare. Formatosi alla scuola di Rayneri, fu forse ancora più di quest'ultimo un convinto discepolo di Rosmini, alla cui impostazione filosofica e pedagogica rimase fedele per tutta la durata del suo magistero (1867-1912)¹⁰. L'adesione alle posizioni rosminiane connotò in maniera sempre più marcata il profilo culturale e accademico di Allievo, isolandolo all'interno dell'Ateneo torinese, dove si stava affermando un paradigma scientifico caratterizzato da razionalità scientifica e spirito sperimentale di matrice positivista. Così, mentre la pedagogia rosminiana si era caratterizzata per un'esplicita apertura al nuovo (procurandogli non pochi avversari anche nel mondo conservatore e cattolico), Allievo ne fornì un'interpretazione statica e alquanto reazionaria, contrapponendola, da un lato, a quelli che considerava gli esiti negativi della filosofia moderna, ovvero l'hegelismo e il positivismo, dall'altro, alle idee progressiste e democratiche, di cui erano la conseguenza. Tuttavia, neppure la strenua difesa di una visione spiritualista e cristiana dell'educazione bastò a metterlo al riparo dalle critiche degli ambienti cattolici ufficiali, che gli rimproveravano il suo favore alla costituzione di un sistema scolastico pubblico e statale.

¹⁰ Su di lui cfr. A. Marrone, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Roma, Studium, 2016. Cfr. anche la voce di G. Chiosso in DBE, Vol. 1, pp. 33-34.

Le posizioni pedagogiche e filosofiche di Allievo, per quanto assai coerenti, ne determinarono un certo isolamento nel mondo accademico non solo torinese, ma anche nazionale. Ciò è dimostrato da due fatti: il primo è che non ebbe allievi diretti che potessero succedergli su quella che negli anni era diventata la cattedra di Pedagogia (dopo una breve parentesi nella quale era stata chiamata di Pedagogia e Antropologia, con un rovesciamento dei termini rispetto a qualche anno prima); il secondo è che, quando il ministro Luigi Credaro propose al suo allievo Giovanni Vidari (1871-1934) di lasciare la cattedra di Filosofia morale per passare su quella di Pedagogia, lo stimolò avanzando la necessità di “modernizzare Torino”¹¹. Prova che, nell’arco di poco più di mezzo secolo, la cattedra di Pedagogia dell’Ateneo subalpino era passata dall’essere concepita come un punto di riferimento e d’ispirazione a livello nazionale a luogo periferico e poco originale, se non proprio marginale.

Giovanni Vidari era un filosofo di formazione (aveva studiato a Pavia con il neo-kantiano Carlo Cantoni) ed era un accreditato studioso di etica. Era entrato in contatto con la pedagogia attraverso Herbart, conosciuto in Italia per merito proprio di Credaro, e aveva assunto posizioni critiche sia nei confronti delle nuove tendenze idealiste, sia degli ultimi epigoni del positivismo.

Sulla scorta della lezione herbartiana, la pedagogia di Vidari ruotava intorno a due assi teorici e operativi fondamentali, uno filosofico, necessario a elaborare gli obiettivi, e uno psico-sociologico, da cui trarre metodi e strumenti pratici dell’azione educativa. Tale impostazione lo condusse ad aprirsi precocemente alle novità della pedagogia attivista, dialogando con Edouard Claparède e approfondendo il pragmatismo di John Dewey, alle cui posizioni filosofiche e pedagogiche si interessò sin dai primi anni del Novecento.

Negli anni in cui Vidari ricoprì la cattedra di Pedagogia, la disciplina conobbe una rapida evoluzione accademica a livello sia locale che nazionale. Prima in qualità di preside della Facoltà di Lettere e filosofia e poi come rettore dell’Università di Torino (1917-1920), Vidari fu capace di portare al centro della vita accademica torinese la pedagogia. Inoltre, come previsto dalla Legge Gentile, nel 1923-24, fu istituito a Torino un ulteriore insegnamento universitario di Pedagogia presso l’Istituto Superiore di Magistero¹². Tale Istituto prendeva il posto dei preesistenti Corsi di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali, creati nel 1904 presso le Facoltà di Lettere e filosofia e diretti da Vidari dal 1915 al 1923, e consentiva ai maestri l’accesso all’istruzione superiore. Gli Istituti Superiori di Magistero erano concepiti come strutture dedicate alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie e rappresentavano una novità nel panorama formativo italiano. La loro istituzione rispon-

¹¹ Per un’ampia rassegna bibliografica, oltre che per più approfondite notizie biografiche, cfr. la voce di G. Chiosso, in DBE, Vol. 2, pp. 645-646.

¹² AST, *Annuari, Annuario della R. Università di Torino 1924-1925*, Torino, Tipografia Enrico Schioppo, 1924, p. 283 e ss.

deva all'esigenza di elevare il livello di preparazione degli insegnanti e di dare dignità accademica agli studi pedagogici, che fino ad allora erano stati spesso considerati di rango inferiore rispetto ad altre discipline universitarie.

L'insegnamento di Pedagogia presso il nuovo Istituto Superiore di Magistero fu affidato il primo anno a Mario Casotti, allievo di Gentile e più tardi docente all'Università Cattolica di Milano, poi, dal 1924 al 1932, ad Augusto Guzzo (1894-1986), allievo di Sebastiano Maturi e idealista convinto. Le nomine di Casotti prima e di Guzzo avvennero in chiara discontinuità con le posizioni di Vidari, da sempre critico verso l'idealismo gentiliano e firmatario del *Manifesto Croce* degli intellettuali antifascisti del 1925. Soltanto dopo il 1930, con il suo riavvicinamento al fascismo, Vidari avrebbe ottenuto il corso presso l'Istituto di Magistero, anche se non l'avrebbe ricoperto a lungo a causa dell'improvvisa morte, nel 1934.

Intanto, come era prevedibile, Guzzo orientò i suoi studi verso la filosofia più che verso la pedagogia. Per questo, egli ottenne la cattedra di Filosofia morale prima all'Università di Pisa e poi in quella di Torino. Il definitivo passaggio di Guzzo alla filosofia morale (1932) e la scomparsa di Vidari lasciarono scoperta la cattedra, che fu assegnata ad Angiolo Gambaro (1883-1967)¹³. Gambaro fu docente di Pedagogia (e poi anche di Psicologia) dal 1934 al 1954, inizialmente all'Istituto Superiore, poi, dal 1936, nella Facoltà di Magistero, che in quell'anno sostituì per legge l'Istituto Superiore.

La struttura organizzativa dell'Istituto prima e della Facoltà poi rifletteva il modello gerarchico tradizionale dell'università italiana, con la direzione affidata al docente ordinario più anziano della disciplina principale. Il peso attribuito ai decani e il già citato sdoppiamento delle cattedre in seguito, appunto, alla creazione dell'Istituto, fecero sì che nella Facoltà di Lettere e Filosofia, dopo Vidari, la cattedra di Pedagogia non fosse più assegnata a pedagogisti, sebbene negli anni avessero insegnato discipline pedagogiche, con il titolo di liberi docenti, studiosi quali Pietro Romano, Mariano Maresca, Alfredo Poggi e Andrea Franzoni. La pedagogia rimase, quindi, terra di conquista fino ai primi anni Ottanta da parte dei docenti delle discipline filosofiche, alcuni di rinomanza internazionale, tra cui Luigi Pareyson, Pietro Chiodi, e soprattutto Nicola Abbagnano, il quale tenne l'incarico dal 1939 al 1956.

A Magistero, invece, Gambaro portò avanti un insegnamento più spiccatamente pedagogico, dando, però, ai suoi corsi un orientamento differente da chi l'aveva preceduto, sia perché proveniente da una tradizione differente (si era laureato in Lettere a Bologna), sia perché particolarmente interessato alle questioni storiche. Inoltre, aveva aderito con convinzione al modernismo e collaborato a riviste e pubblicazioni non gradite all'autorità ecclesiastica, scelta che fece slittare di un anno la sua ordinazione sacerdotale (dal 1906 al 1907).

¹³ Su Gambaro cfr. la voce a lui dedicata da G. Chiosso in DBE, Vol. 1, pp. 611-612.

E anche dopo aver rinunciato alle idee moderniste, mantenne una postura non dogmatica nei confronti delle questioni di fede e della gerarchia ecclesiastica.

Come detto, i suoi studi ebbero una profonda impronta storica e si concentrarono su alcune figure chiave della pedagogia ottocentesca e risorgimentale (da Raffaello Lambruschini, di cui pubblicò tra il 1918 e il 1926 una serie assai importante di inediti, a Gino Capponi, da Félicité de Lamennais a Ferrante Aporti), oltre che sulla cultura umanistica e rinascimentale (da Erasmo da Rotterdam, di cui curò l'edizione critica del *Ciceroniano*, a Vittorino da Feltre e Ludovico Vives). Tali studi si riverberarono anche nei suoi corsi universitari, in cui pure dimostrò una notevole attenzione al dibattito pedagogico coevo, come documentano i programmi, consacrati alla presentazione dei movimenti pedagogici d'avanguardia, ai problemi della scuola e della società italiana nel secondo dopoguerra e alle riflessioni sui programmi scolastici, a suo avviso troppo corposi e poco attenti allo sviluppo della personalità degli studenti.

4. *Il secondo dopoguerra e l'istituzionalizzazione dell'insegnamento di Storia della pedagogia*

Anche con la nascita dell'Istituto di Pedagogia, a cui afferivano tutti i docenti di area pedagogica, la distinzione tra la componente filosofica e quella pedagogica rimase estremamente evidente. Mentre i docenti di Lettere e Filosofia avevano i loro studi in via Po 18, quelli della Facoltà di Magistero operavano in via Carlo Alberto 10 (e più tardi in via sant'Ottavio 20). A Magistero, dove era disponibile l'unico corso di laurea in Pedagogia, dopo il pensionamento di Gambaro, al termine dell'anno accademico 1953/54, le cattedre di Pedagogia e Psicologia furono tenute per un anno da Lamberto Borghi (1907-2000), poi trasferitosi a Firenze, che conservò nel programma, come il suo predecessore, una cospicua parte di argomento storico-educativo. Lo stesso fece, almeno in un primo momento, Francesco De Bartolomeis, a cui passò la cattedra nel 1955/56, dividendo il programma in una parte proprio su quel Gino Capponi che tanto aveva interessato Gambaro, in parte sull'Educazione Nuova.

De Bartolomeis (1918-2023) tenne la cattedra di Pedagogia sino al 1989, anno del suo pensionamento¹⁴. Formatosi all'Università di Firenze sotto la guida di Ernesto Codignola e assai interessato all'attivismo di matrice deweyana, De Bartolomeis inaugurò un modo di intendere la ricerca educativa del tutto originale nel contesto torinese, insistendo sulla componente sperimentale della

¹⁴ Sull'intensa attività pedagogica e artistica di De Bartolomeis cfr. T. Iaquina, *Pedagogia come arte. Teoria e concretezza in Francesco De Bartolomeis*, Roma, Anicia, 2024. Per un profilo biografico cfr. anche P. Bianucci, *De Bartolomeis, maestro ed eterno allievo: addio al decano dei pedagogisti italiani, aveva 105 anni*, «La Stampa», 1° luglio 2023.

pedagogia e interrompendo, così, una tradizione di matrice quasi esclusivamente filosofico. L'orientamento teorico di De Bartolomeis si caratterizzava per una sostanziale contestazione dell'approccio disciplinare che concepisce la pedagogia come dominio scientifico autonomo e autarchico. Secondo questa prospettiva, l'efficacia euristica del sapere pedagogico si manifesta attraverso un apparente paradosso: la sua capacità performativa si realizza mediante l'adozione di una postura anti-disciplinare e autocritica, oltre che dall'apertura epistemologica nei confronti di tutte quelle discipline che possono concorrere ad agevolare il processo educativo (si pensi soprattutto a *La ricerca come antipedagogia* del 1969). Tale impostazione teorica generò una preminente focalizzazione sulle dimensioni metodologiche e sull'operatività didattica, processo che trovò il suo culmine nell'istituzione, nei primi anni Settanta, di un centro di sperimentazione laboratoriale presso l'Istituto di pedagogia, dove si formarono intere generazioni di insegnanti primari e secondari. L'elaborazione sistematica delle pratiche sviluppate in tale contesto sperimentale confluì, poi, nell'opera *Il sistema dei laboratori* (1978), nella quale De Bartolomeis espose criticamente i risultati delle esperienze condotte.

L'anno accademico 1955/56 non vide solo l'arrivo di De Bartolomeis a Torino, ma assistette anche alla creazione della cattedra di Storia della Pedagogia. Titolare del nuovo insegnamento era Aldo Visalberghi (1919-2007), che coniugava l'attività di ricerca e didattica con la militanza politica nelle fila del Partito Socialista, occupandosi in particolare della politica scolastica, che egli desiderava pubblica laica e democratica. Visalberghi tenne la cattedra per poco meno di un decennio, prima di spostarsi all'Università Milano.

In quel periodo, con la progressiva conversione degli atenei italiani in università di massa e con il conseguente aumento del numero di studenti, anche le cattedre di materie pedagogiche aumentarono: dall'anno accademico 1964/65 fu istituito nella Facoltà di Magistero un secondo insegnamento di Pedagogia, assegnato a Ferruccio Deva (1925-1992)¹⁵, studioso di Piaget, esperto di didattica e autore di un originale metodo per l'apprendimento della lettura e della scrittura che ebbe grande fortuna nelle scuole primarie del tempo. Deva tenne la cattedra sino all'inizio degli anni Novanta, trasformandola di fatto in un'antesignana di quella che oggi chiameremmo Pedagogia Sperimentale, data la prevalente attenzione per le teorie e i metodi didattici applicati. Non a caso, negli anni successivi l'intitolazione sarebbe mutata prima in Didattica generale e poi in Metodologia didattica. Ciò non gli impedì, negli anni Ottanta, di tenere per qualche anno anche il corso di Storia delle istituzioni educative.

Dal 1962/63, la docenza di Storia della Pedagogia passò da Visalberghi, spostatosi a Roma, a Remo Fornaca (1925-2015)¹⁶, allievo di Gambaro e, come lui,

¹⁵ Su Deva cfr. la voce a lui dedicata da G. Chiosso in DBE, Vol. 1, pp. 483-484.

¹⁶ Su di lui si veda il capitolo intitolato *Remo Fornaca, pedagogista gentiluomo* in G. Cives, *Pedagogisti e educatori tra scuola e università*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 87-

profondamente interessato alle tematiche storiche, anche se orientate verso la storia contemporanea. Ne sono una testimonianza i numerosi studi su Erasmo da Rotterdam, Erasmo, Locke e Cattaneo, le ricerche sul Novecento pedagogico italiano (*La pedagogia italiana del Novecento*, 1978 e *La pedagogia italiana contemporanea*, 1982), caratterizzate dall'attenzione ai rapporti tra società civile, vita economica e scuola, e lavori come *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21* (1968) e *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente* (1972). Allo stesso tempo, Fornaca estese i suoi studi anche agli aspetti teorici dei modelli educativi, denunciando ogni forma di "fondamentalismo" culturale e pedagogico e riproponendo una concezione autocritica dell'educazione, estremamente legata alle dinamiche concrete dei processi formativi. Anche per questo, negli anni successivi si sarebbe spostato sulla cattedra di Pedagogia, che avrebbe retto sino al 1997, anno del suo pensionamento, pur dedicando una parte consistente delle sue ricerche alle tematiche storico-educative.

Tra la metà degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta, altri insegnamenti pedagogici e altri docenti fecero la loro comparsa, talvolta per un numero limitato di anni, ma anche per rimanere a lungo nei programmi della Facoltà di Magistero torinese. È il caso del corso di Storia comparata delle dottrine educative, assegnata dal 1967/68 a Ernesto Lama (1902-1979), allievo di Luigi Volpicelli, provveditore e ispettore ministeriale¹⁷. Direttore con Volpicelli della collana *I classici della Pedagogia* per conto delle edizioni Giuntine-Sansoni, fu autore di saggi su Rousseau, Cousinet e Claparède, oltre che di un'antologia dedicata a *Il pensiero pedagogico dell'Illuminismo* (1958). Fu attivo anche nel mondo scolastico coevo, dando alle stampe un fortunato manuale di educazione civica e partecipando alla fondazione dell'istituto superiore di educazione fisica di Torino (ISEF).

Lama tenne l'insegnamento per dieci anni, quando avrebbe assunto la denominazione di Storia comparata delle istituzioni educative e sarebbe stato assegnato a Fausto Fiorini, assessore regionale alla Cultura dal 1975 al 1980 nelle fila del PCI. Fiorini era all'epoca anche co-fondatore e co-direttore della rivista «Adulità», una delle pochissime in Italia rivolta all'educazione degli adulti. Ricoprì l'insegnamento storico comparativo all'Università di Torino sino alla morte, sopraggiunta nel 1985.

Non è difficile scorgere dietro l'incarico a Fiorini la volontà di De Bartolomeis, all'epoca il docente più influente in ambito pedagogico all'interno della Facoltà, di portare all'università figure capaci di coniugare un'intensa attività pratica con la ricerca. Del resto, lo stesso De Bartolomeis all'epoca aveva un profilo analogo dato che, oltre alla docenza e alla ricerca accademica, era assessore comunale molto ingaggiato nelle politiche scolastiche a livello locale

90. Cfr. pure G. Chiosso (ed.), *Laicità e scienze dell'educazione. Studi in onore di Remo Fornaca*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2002.

¹⁷ Su Lama cfr. la voce di P. Bianchini in DBE, Vol. 2, p. 9.

e nazionale (ad esempio, nelle 150 ore, che contribuì a strutturare sia nelle scuole che nell'università torinese)¹⁸.

La stessa politica di apertura della Facoltà alle problematiche e alle risorse culturali ed esperienziali del mondo esterno si può riscontrare nell'affidamento della cattedra di Metodologia e didattica degli audiovisivi a Pietro Simondo, noto pittore torinese che, dal 1982 al 1996, in quella veste guidò le attività formative e di ricerca degli studenti nei laboratori di attività sperimentali della Facoltà aperti da De Bartolomeis nei locali di via Maria Vittoria.

Nella stessa strategia culturale e pedagogica può essere letto il potenziamento, nella seconda metà degli anni Settanta, dell'area della pedagogia sperimentale, con il nuovo corso di Tecnologia dell'educazione, affidato a Massima Piacenza, e il raddoppiamento di quello di Didattica generale, affidato a Luigi Calonghi (1921-2005), il quale l'avrebbe tenuto dal 1977/78 al 1980/81, quando si sarebbe spostato prima a Salerno e poi a Roma.

Più in generale, non può essere trascurato il fatto che fu l'intero Istituto di Pedagogia a conoscere una straordinaria moltiplicazione dei corsi in quegli anni, con alcune novità interessanti, specie per la storia, la filosofia, la psicologia la sociologia e l'antropologia, insegnate da docenti destinati a luminose carriere, come Pietro Rossi, Gian Mario Bravo, Vittorio Mathieu, Massimo Salvadori, Carlo Augusto Viano, Giuseppe Dematteis, ma anche Guido Quazza, Luciano Gallino e Francesco Remotti. L'obiettivo era quello di rendere sempre più multidisciplinare la formazione dei futuri maestri, mettendoli in condizione di operare in una scuola come quella italiana, che stava finalmente recependo appieno il mandato costituzionale e democratico, aprendosi alle metodologie attive e sviluppando una più reale inclusività anche nei confronti degli allievi più svantaggiati dal punto di vista sociale e cognitivo (si pensi alla legge 517/1977, relativa integrazione nelle classi ordinarie degli allievi con disabilità, così come ai Decreti Delegati, all'introduzione del tempo pieno e al rinnovamento dei programmi delle Scuole Medie ed Elementari).

5. Dall'Istituto di Pedagogia al Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione

Il riconoscimento formale del valore formativo della multidisciplinarietà in ambito educativo avvenne nel 1992, con la trasformazione dell'Istituto di Pedagogia (alla cui direzione si erano succeduti Gambaro, De Bartolomeis, Fornaca e Deva) in Dipartimento di Scienze dell'educazione, al quale afferirono

¹⁸ Su De Bartolomeis e il suo ruolo nelle prime esperienze torinesi delle 150 ore cfr. F. Pongiluppi, *A scuola da adulti. Rivendicazioni, pratiche e politiche educative dal secondo dopoguerra alle 150 ore*, Roma, Aracne, 2025.

docenti non solo più di area pedagogica, ma anche di discipline sociologiche, psicologiche e medico-sanitarie. Allo stesso tempo, si registrarono sempre più eterogenei orientamenti euristici anche nel campo della pedagogia: a quelli teoretici, storici e alle ricerche sperimentali e didattiche, con particolare riferimento alle nuove tecnologie, già presenti nei curricula dell'Università di Torino, si aggiunsero nel tempo quelli rivolti all'integrazione di alunni con disabilità, alle politiche e alle dinamiche interculturali, alla valutazione dei processi formativi e all'educazione degli adulti.

L'inizio degli anni Novanta segnò una cesura epocale nella storia della pedagogia torinese anche perché fu caratterizzato dall'uscita dal servizio attivo dei principali esponenti della generazione precedente: Francesco De Bartolomeis e Pietro Simondo per pensionamento, Ferruccio Deva per decesso, mentre si avviavano verso il pensionamento Remo Fornaca e Massima Piacenza.

Tale ricambio generazionale si realizzò attraverso una significativa discontinuità culturale. Tra il 1989 e il 1992, entrarono in servizio numerosi docenti (Cristina Coggi, Antonio Erbetta, Felice Rizzi, Francesca Gobbo e Giorgio Chiosso, che assunse la direzione del dipartimento) con formazioni e orientamenti teorici e metodologici eterogenei, nessuno dei quali direttamente riconducibile alle tradizioni di ricerca consolidate presso l'Università di Torino. Il rinnovamento del corpo docente coincise con una significativa espansione dell'orizzonte tematico della disciplina pedagogica. Ciò comportò anche il progressivo superamento del tradizionale focus scolastico con un'apertura alle problematiche del sociale, anche grazie all'emergere di nuovi ambiti di ricerca, quali l'educazione interculturale, l'educazione professionale e l'integrazione delle nuove tecnologie nei processi formativi.

Tale evoluzione epistemologica determinò sia una percezione di rottura rispetto ai paradigmi pedagogici consolidati, sia l'esigenza di costruire alleanze interdisciplinari con altre aree culturali già orientate verso la dimensione sociale dell'educazione.

Il progetto di trasformazione dell'Istituto di Pedagogia in Dipartimento di Scienze dell'Educazione non fu, però, privo di ostacoli. Numerose e significative furono le resistenze da parte delle altre componenti disciplinari della Facoltà di Magistero. Né gli psicologi, impegnati nella costituzione di una propria facoltà autonoma, né i filosofi e i sociologi manifestarono interesse a far parte del nuovo dipartimento con i pedagogisti, percepiti come portatori di competenze di scarso rilievo scientifico. Inoltre, la diffidenza verso la pedagogia, considerata disciplina di livello "elementare", era particolarmente pronunciata a livello di Facoltà e di Ateneo.

La realizzazione del progetto dipartimentale fu resa possibile dall'intervento del rettore Umberto Dianzani, che consentì una deroga sui requisiti minimi di adesione previsti dalla legge. L'adesione al nuovo Dipartimento fu inizialmente limitata ad alcuni medici psichiatri e sociologo interessato alla formazione, senza tuttavia un pieno coinvolgimento delle rispettive aree disciplinari.

La trasformazione del corso di laurea in Pedagogia in Scienze dell'educazione (1992) e la successiva costituzione della Facoltà di Scienze della Formazione (1994) in sostituzione della storica Facoltà di Magistero rappresentarono un'ulteriore opportunità per il rafforzamento della presenza pedagogica nell'ateneo torinese. L'uscita degli psicologi (1997) e di numerosi docenti di area storico-letteraria verso le rispettive Facoltà di riferimento determinò una concentrazione delle competenze educative nella nuova Facoltà, che nel frattempo si trovò a moltiplicare impegno e presenze in un numero crescente di corsi (Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione Primaria, Scienze Motorie, senza contare, di lì a poco, la formazione dei futuri docenti secondari, affidata alla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario SISS, ed Educazione professionale).

Proprio l'inclusione dei saperi pedagogici nella formazione di nuove professioni estranee alla scuola e appartenenti agli ambiti socioeducativo e sociosanitario enfatizzò le competenze specifiche del Dipartimento in ambito formativo, contribuendo pure a consolidarne il ruolo strategico nell'ateneo e a modificare gradualmente l'immagine della disciplina e dei suoi cultori.

Nel 1996-97 si realizzò l'adesione al Dipartimento del gruppo di sociologi coordinato da Luciano Gallino. Tale integrazione determinò la ridenominazione in Dipartimento di Scienze dell'educazione e della Formazione e permise di sperimentare per la prima volta una sintesi innovativa tra competenze informatiche, metodologie didattiche e approcci sperimentali.

In questo contesto, anche l'insegnamento storico-educativo conobbe significative trasformazioni. Dal 1989, la cattedra di Storia della Pedagogia fu tenuta da Antonio Erbetta (1950-2011). Formatosi all'Università di Genova con il filosofo Italo Bertonì e dedicatosi inizialmente ad Antonio Banfi, fu a lungo impegnato politicamente nelle fila del Partito Socialista. Profondo studioso della pedagogia novecentesca, cui dedicò numerosi lavori (tra cui *L'eredità inquieta di Giovanni Gentile*, 1989 e *Per crescere uomo. Ragguagli storico-pedagogici*, 1999), Erbetta amava definirsi «storico delle idee educative»¹⁹. Rifiutando sistematicità pedagogica e apriorismo concettuale, coltivò l'idea della pedagogia «come teoria della cultura», capace di ripensare continuamente se stessa (*La pedagogia come teoria della cultura*, 1983; *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, 1994). Egli tenne l'insegnamento sino al 2000, quando passò come professore ordinario alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere per ricoprire la cattedra di Storia dell'educazione europea, incarico che tenne sino alla morte.

In seguito al moltiplicarsi dei corsi di laurea fu istituita un'altra cattedra di Storia della Pedagogia, nel 1992/93, con l'intitolazione di Storia della scuola e delle istituzioni educative. A ricoprirla fu chiamato Redi Sante Di Pol (1951-

¹⁹ Su Erbetta cfr. i contributi raccolti in E. Madrussan (ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Como, Ibis Edizioni, 2019.

2017), allievo di Fornaca e titolare da alcuni anni dei seminari di Storia della Pedagogia. Oltre a orientare le sue ricerche verso diversi campi d'interesse, dalla storia delle idee (*La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*, 2007) ai diritti (*Educazione e diritti umani*, 2004), Di Pol inaugurò nel contesto torinese un modo nuovo di affrontare la storia della scuola e dell'istruzione, studiate con il ricorso ai dati quantitativi e statistici, oltre che attraverso una puntuale disamina della normativa. Costituiscono il risultato di questo tipo d'indagini saggi quali *La scuola di base nella società italiana dal dopoguerra a oggi* (1996) e *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri* (1998).

Come nei decenni precedenti, le ricerche storico-educative non furono comunque circoscritte ai soli docenti di Storia della Pedagogia, ma hanno continuato a essere coltivate anche in altri ambiti della pedagogia accademica. Ne costituisce un valido esempio Giorgio Chiosso (1945-vivente) che, nel 1990, fu chiamato all'Università di Torino da quella di Lecce, come titolare dell'insegnamento di Pedagogia, incarico che tenne sino al pensionamento (2013). Ciò non gli impedì di rivolgere i suoi interessi scientifici non soltanto verso la ricerca pedagogico-sociale e politico-scolastica, ma soprattutto verso le indagini storico-educative. Oltre a numerosi saggi relativi alla storia della scuola italiana nel Novecento (tra cui *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, 1983; *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, 1988; *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, 2019; *Il fascismo e i maestri*, 2023), Chiosso ha coordinato i gruppi di ricerca nazionali che hanno prodotto alcuni importanti repertori di fonti per la storiografia educativa, curandone le pubblicazioni, da *La stampa pedagogica e scolastica in Italia. 1820-1943* (1997) a Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento (2003), da Teseo '900. L'editoria per l'educazione e la scuola in Italia nel primo Novecento (2008) al Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000, edito insieme con Roberto Sani (2014). Alla saggistica deve essere accostato anche l'impegno di Chiosso nella redazione di manuali universitari di storia della pedagogia su cui si sono formate generazioni di studenti, tra cui *Novecento Pedagogico* (1997).

La pur breve disamina dei profili degli studiosi che hanno coltivato la ricerca storico-educativa negli ultimi anni del Novecento sembra attestare l'inaugurazione di orientamenti storiografici nuovi, oltre che modi di intendere la ricerca storica educativa plurimi, che si sarebbero ulteriormente consolidati nei decenni successivi. Fu, però, anche quella la fase nella quale i saperi storici in ambito pedagogico acquistarono una più precisa identità epistemologica, pur senza perdere le inevitabili connessioni con la riflessione pedagogica, e indipendentemente dal fatto che fossero insegnati dalla cattedra di Storia o da quella di Pedagogia.

6. I programmi dei corsi e l'interscambiabilità di Storia e Pedagogia

L'analisi dei programmi dei corsi di Storia della Pedagogia, inseriti nel contesto dei piani di studio, dei programmi della Facoltà di Magistero, oltre a quello dei registri dei docenti²⁰, consente di ricostruire con maggiore precisione il percorso culturale e istituzionale dell'insegnamento. Si tratta di un'evoluzione che si colloca in continuità con i processi di consolidamento maturati, nello stesso periodo, nel più ampio ambito degli studi umanistici e delle scienze sociali, e in particolare nel campo della pedagogia.

Quando Visalberghi inaugurò l'attività della cattedra di Storia della Pedagogia, nel 1955/56, divise il corso in *Educazione nell'antichità* e *J. Dewey nella pedagogia contemporanea*, tema quest'ultimo di cui era grande esperto, avendo appena tradotto *Logica, teoria dell'indagine* (1949)²¹. Si trattava di un programma certamente di impianto storico, ma con una marcata attenzione alla riflessione pedagogica e filosofica, che poco lo rendeva distinguibile da quelli delle cattedre di Pedagogia degli anni precedenti. Al contrario, da quel momento le tematiche storico-educative sembrano occupare molto meno spazio nei programmi di Pedagogia, pur senza scomparire mai del tutto.

In quello stesso anno, non avendo ancora preso servizio De Bartolomeis al posto di Borghi, le lezioni del corso di Pedagogia furono affidate ad Angiolo Gambaro²², il quale adottò come testo di riferimento un suo volume dedicato a Gino Capponi²³. Paradossalmente la componente storica era più evidente nel corso di Pedagogia che in quello di Storia della Pedagogia. Anche negli anni successivi, come vedremo, i programmi delle due cattedre sarebbero stati spesso molto vicini, e talvolta gli stessi docenti si sarebbero intercambiati sui due insegnamenti, rendendo la progressiva differenziazione degli insegnamenti di area pedagogica molto graduale.

Il processo di identificazione delle due discipline sembra cominciare a consolidarsi negli anni Sessanta, con l'ingresso di Fornaca e Lama come titolari di insegnamenti storico-educativi. Per esempio, nel 1962-1963 De Bartolomeis orienta il corso di Pedagogia verso un impianto fortemente innovativo.

²⁰ Si tratta di un piccolo fondo non catalogato, collocato presso la direzione del Dipartimento, che raccoglie opuscoli e guide per gli studenti pubblicati inizialmente dalla Libreria universitaria di Torino e, in seguito, direttamente dalla Facoltà di Magistero. La documentazione copre il periodo dall'anno accademico 1954-1955 fino agli anni Duemila, con la mancanza degli anni accademici 1956/57 e 1959/60. In questo testo si adotta la seguente segnatura: Archivio del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, Direzione Dipartimento DFE, Palazzo Nuovo; *Programmi dei Corsi* (d'ora in avanti: ADFE UNITO).

²¹ AST, *Annuari, Annuario dell'Università degli Studi di Torino, 1956-57*, Torino, Tipografia Artigianelli, 1956, p. 240.

²² ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Piano di Studi e Programmi della Facoltà di Magistero per l'a.a. 1955-1956*, Torino, Editrice Gheroni.

²³ A. Gambaro, *La critica pedagogica di Gino Capponi. Con l'edizione di tutti i suoi scritti sull'educazione*, Bari, Laterza, 1955.

Accanto ai temi legati all'infanzia e alla scuola materna, propone riflessioni sulla riforma della scuola secondaria e introduce testi centrali per il dibattito contemporaneo, dal suo *La pedagogia come scienza* all'opera di Freinet sulla scuola moderna²⁴. Particolarmente significativa è l'attenzione alle esercitazioni scritte, affidate a diversi assistenti, che spingono gli studenti a un confronto critico con testi fondamentali e a prendere posizione personale sui contenuti²⁵. Ne emerge una pedagogia concepita come scienza viva e problematica, orientata più alla prassi che alla ricostruzione storica.

Nello stesso anno, Remo Fornaca imprime un'impronta diversa al corso di Storia della pedagogia²⁶. Il corso è dedicato al pensiero educativo di Rousseau e al rapporto tra educazione e politica nel Risorgimento. I testi richiesti spaziano dall'*Emilio* a un volume dell'autore su Carlo Cattaneo²⁷, fino alla manualistica internazionale di Boyd²⁸. L'impostazione rivela la volontà di intrecciare il pensiero dei grandi autori con i nodi politici della storia italiana ed europea, aprendo un percorso originale rispetto alla tradizione prevalentemente filosofica. Anche in questo caso, le esercitazioni scritte costituiscono parte integrante del corso, a conferma dell'importanza attribuita al lavoro individuale e critico degli studenti.

Parallelamente, si consolida l'insegnamento di Storia delle istituzioni educative, affidato a Ernesto Lama, che assume una chiara impronta comparativa. Il corso affronta i fondamenti teorici e metodologici della comparazione pedagogica, lo studio degli ordinamenti scolastici europei e l'elaborazione scientifica della disciplina²⁹. Ad esempio, nell'a.a. 1965/66³⁰, Lama introduce la prospettiva comparata con testi di Jullien de Paris e studi sulla scuola europea per la preadolescenza.

A inizio anni Settanta, è la stessa struttura della Facoltà a riflettere una maggiore articolazione, determinata probabilmente anche dalla crescita del numero delle iscrizioni, cresciute in tre anni da 3.287 a 4.334, e dei corsi (passati da 22 a 52): alla Pedagogia si affiancano cattedre e incarichi di Storia della pedagogia, Storia delle istituzioni educative, Didattica generale e Legislazione

²⁴ F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1961; G. Tamagnini (ed.), C. Freinet, *La scuola moderna*, Torino, Loescher, 1963.

²⁵ Risultano incardinati in qualità di assistenti Maurizio Pepe, Giovanni Calautti e Ferruccio Deva, il quale sarebbe poi stato titolare dei corsi di Pedagogia e Didattica a partire dagli anni Settanta (ADFE UNITO, Università di Torino, *Programmi della Facoltà di Magistero per l'a.a. 1962-1963*, Torino, Libreria Gheroni, 1962).

²⁶ *Ibid.*

²⁷ R. Fornaca, *Filosofia, politica e educazione in Carlo Cattaneo*, Roma, Armando, 1963.

²⁸ W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, Roma, Armando, 1960.

²⁹ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programmi per l'anno accademico 1968-1969*, Torino, Libreria dell'Università, 1968.

³⁰ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programmi per l'anno accademico 1965-1966*, Torino, Libreria dell'Università, 1965.

scolastica³¹. Su tali cattedre si avvicinavano in maniera spesso interscambiabile docenti di Storia e di Pedagogia. Ciò porta Fornaca a insegnare per molti anni sia Storia che Pedagogia, spesso, però, imprimendo al corso un'attenzione spiccata al passato. Nei programmi di Fornaca si riconosce, infatti, un orientamento fortemente storico-critico: i manuali includono scritti pedagogici di Gramsci, testi sull'educazione nei paesi comunisti e l'opera di Borghi sull'educazione e l'autorità nell'Italia moderna. Il corso di Storia della pedagogia è incentrato sulle "scuole nuove" e sulla scuola attiva, analizzate nei loro fondamenti scientifici, culturali, sociali ed economici. I riferimenti a Montessori, Decroly, Freinet e Makarenko testimoniano la volontà di ricostruire genealogie pedagogiche articolate e radicate nel contesto storico-politico³².

L'impostazione culturale e didattica rimane tale anche nei decenni successivi, anche se dal punto di vista istituzionale l'insegnamento delle discipline pedagogiche assume connotati un po' differenti tra fine anni Settanta e primi anni Ottanta, con la suddivisione in tre insegnamenti: Pedagogia A (De Bartolomeis), Pedagogia B (Storia della pedagogia, affidata a Remo Fornaca) e Pedagogia C (Metodologia e didattica). La parte storica è trattata soprattutto da Fornaca, che adotta il proprio volume *La pedagogia italiana nel Novecento* affiancato da *Storia sociale dell'educazione* di Santoni Rugiu³³. La prospettiva appare duplice: da un lato, la ricostruzione dei modelli educativi e scolastici, dall'altro l'inserimento in un quadro di storia sociale, attento ai rapporti tra istruzione, trasformazioni istituzionali e processi di riforma. I seminari attivati – sulla metodologia della ricerca pedagogica e sulle strutture scolastiche in ambito europeo e internazionale – confermano la crescente centralità del versante storico come terreno di ricerca autonoma³⁴.

Per qualche anno, la componente storica è arricchita anche dal corso di Storia comparata delle istituzioni educative, tenuto da Fiorini come libero docente, il quale utilizza un approccio fortemente interdisciplinare, radicato nelle scienze sociali ed economiche e un metodo comparativo non più limitato alle strutture scolastiche, ma esteso a fenomeni sociali di lunga durata, in linea con la storiografia internazionale che in quegli anni individua nei livelli di alfabetizzazione gli indicatori privilegiati di sviluppo³⁵.

Allo stesso tempo, anche i seminari legati alla cattedra di Storia svolgono

³¹ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Piano di Studi, Norme e Programmi d'Esame, anno accademico 1969-70 (a cura della Facoltà)*, Torino, Giappichelli, 1969, p. 5.

³² ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Piani di studio, norme e informazioni per gli esami e la laurea, anno accademico 1970-71*.

³³ R. Fornaca, *La pedagogia italiana nel Novecento*, Roma, Armando, 1978; A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.

³⁴ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1979-1980, a cura della Facoltà*.

³⁵ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1981-1982, a cura della Facoltà*.

un ruolo importante nel definire la disciplina: le lezioni, tenute per alcuni anni da Di Pol, si concentrano sulla metodologia della ricerca storico-pedagogica, con particolare attenzione all'uso delle riviste e alla costruzione di strumenti bibliografici e repertori. Si rafforza, quindi, un'impostazione che concepisce la Storia della pedagogia come disciplina scientifica dotata di metodi e strumenti propri³⁶.

Con il pensionamento di De Bartolomeis (1988/89), le commistioni tra la Storia e la Pedagogia a livello didattico si sarebbero per qualche anno accennuate: nell'a.a 1991/92, Fornaca, titolare del corso di Pedagogia A, si occupa dei processi educativi, includendo elementi di storia della scuola italiana e della pedagogia del Novecento, con attenzione anche ai metodi della ricerca storico-pedagogica. Chiosso, in Pedagogia B, propone un corso sulla storia del pensiero pedagogico contemporaneo, includendo lo studio di correnti come positivismo, idealismo, attivismo, marxismo e spiritualismo. Piacenza, in Pedagogia C, mantiene il focus sulla ricerca educativa ed Erbetta, in Storia della pedagogia, dedica il programma a Kant, segnando il ritorno a un classico della tradizione filosofico-educativa. Infine, Storia comparata delle istituzioni educative, affidato a Di Pol, analizza i sistemi formativi in Europa, il rapporto tra progresso scientifico e sviluppo economico e le istituzioni scolastiche tra Ottocento e Novecento³⁷.

Negli anni successivi, a questa articolazione si sarebbero aggiunti due corsi già presenti in passato nel curriculum di Magistero, ovvero Storia della scuola e delle istituzioni educative, affidata a Di Pol, che ricostruisce le linee generali della storia della scuola italiana con particolare attenzione agli aspetti politico-istituzionali e legislativi, e Storia comparata delle istituzioni educative, affidato a Francesca Gobbo, che orienta il corso verso le società multiculturali e il pluralismo culturale, analizzando i sistemi educativi in prospettiva sia diacronica sia contemporanea³⁸.

Nel 1996-1997 la soppressione della Facoltà di Magistero e la nascita della Facoltà di Scienze della Formazione segnano un passaggio istituzionale cruciale. L'insegnamento di Pedagogia viene affidato a tre docenti – Fornaca, Chiosso e Rizzi – i cui programmi includono tutti elementi di storia della scuola e della pedagogia, assumendo la prospettiva storica come sfondo comune. Sul versante specialistico, Di Pol dedica il corso di Storia della scuola e delle istituzioni educative alla formazione del maestro elementare, con un'analisi di lungo periodo sulle professionalità educative. Erbetta, in Storia della pedagogia, tor-

³⁶ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1984-1985, a cura della Facoltà*.

³⁷ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1991-1992, a cura della Facoltà*.

³⁸ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1992-1993, a cura della Facoltà*.

na a confrontarsi con Nietzsche, ribadendo l'attenzione ai classici del pensiero filosofico-educativo³⁹.

Nel 1999-2000, all'alba delle grandi modifiche introdotte negli ordinamenti universitari dalla legge 509/1999, l'insegnamento di Pedagogia si articolava in quattro corsi, tenuti rispettivamente da: Chiosso (Pedagogia generale A: processi educativi), Rizzi (Pedagogia generale B: globalizzazione e sistema educativo, con riferimento al Rapporto Delors), Di Pol (Pedagogia generale C: educazione e diritti umani) e Bertagna (Pedagogia generale D: storia dell'educazione). L'area storico-educativa era coperta da Di Pol, con il corso di Storia della scuola e delle istituzioni educative, in cui si affrontava le linee generali della storia dei modelli pedagogici e delle istituzioni scolastiche, e da Erbetta, che in Storia della pedagogia proponeva il tema dell'«uomo borghese» come idea pedagogica, con riferimenti ai manuali di Chiosso (*Novecento pedagogico*) e Balduzzi (*Storia della pedagogia*).

Negli anni successivi, l'introduzione dei corsi triennali e specialistici al posto delle lauree a ciclo unico avrebbe imposto un radicale ripensamento dell'impostazione degli insegnamenti di area pedagogica non solo dal punto di vista dei contenuti, ma anche in merito alla loro articolazione all'interno dei nuovi percorsi di studio in funzione della costruzione di curricula coerenti con l'impianto culturale e professionalizzante previsto dalla legge.

7. Il percorso verso una definizione epistemologica e accademica della Storia della Pedagogia

Da quando a Torino, come in molte altre realtà nazionali, la pedagogia trovò posto all'università, la sua funzione fu considerata per un periodo non breve eminentemente professionalizzante, in quanto necessaria ad arricchire il programma della scuola di metodo per i futuri insegnanti. Nacque così e fu di fatto istituzionalizzata una delle caratteristiche tipiche della pedagogia, la quale per lungo tempo faticò a essere riconosciuta, nonché a trovare uno statuto epistemologico di scienza se non collegata all'attività pratica. Così, mentre in ambito accademico era collocata in quella che era la facoltà più vicina, ovvero Belle Lettere e Scienze, la pedagogia rimase comunque un po' straniera alle dinamiche universitarie, in quanto interessante soprattutto per i futuri maestri, che frequentavano i corsi della Scuola di Metodo. E che l'accoglienza nei confronti della Pedagogia non fosse propriamente calorosa è dimostrato, a mio avviso, anche dal fatto che il primo docente incardinato non fu uno studioso di questioni educative, benché all'epoca fossero presenti numerosi ed

³⁹ ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1996-1997, a cura della Facoltà*.

accreditati pedagogisti ante litteram nel Regno di Sardegna, ma una figura, per così dire, interna all'università, sebbene non propriamente studioso di questioni educative, ovvero Casimiro Danna.

Nel contesto della ricerca e dell'insegnamento universitari, da sempre i contenuti storico-educativi hanno fatto parte della disciplina pedagogica, fatto che, se da un lato giustifica la presenza e la ragion d'essere dei saperi storici, dall'altro per molto tempo probabilmente ha reso superflua una cattedra appositamente dedicata alla storia della pedagogia, in quanto potenziale doppione di quella di pedagogia.

Come detto, tra Ottocento e Novecento, molti dei docenti che hanno ricoperto la cattedra di Pedagogia hanno svolto ricerche in ambito storico-educativo. Si pensi, ad esempio, a Vidari, che negli ultimi anni di attività si dedicò quasi esclusivamente a opere di natura storica (*L'educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento*, 1930 e *Civiltà d'Italia nel loro sviluppo storico*, 1932-1934) e che anche in precedenza aveva utilizzato l'approccio storiografico come chiave di lettura del presente, dedicando il discorso inaugurale della Facoltà di Lettere e Filosofia del 1925/26 ai *Fondamenti storici dell'educazione nazionale*⁴⁰.

Ancora più profondi sono stati i legami con la storia di Gambaro, il quale può essere quasi considerato uno storico della pedagogia ante-litteram, data la numerosità e l'importanza, all'interno della sua produzione scientifica, dei saggi storico-educativi, che spaziavano dal XIV al XIX secolo.

Dopo che, nel secondo dopoguerra, fu creata la cattedra di Storia della Pedagogia, la dimensione storica apparve per qualche tempo marginale e subordinata ai corsi di Pedagogia, e la ricerca declinata soprattutto come storia delle idee educative o affidata ai manuali di carattere generale. Solamente a partire dagli anni Settanta si può affermare che essa abbia cominciato a conquistare uno spazio autonomo, aprendosi a temi come la storia della scuola in chiave socio-politica e normativa, la storia dell'educazione extra-scolastica e la comparazione.

In quegli anni, le politiche accademiche rafforzarono tale tendenza: da un lato, i corsi di Pedagogia si caratterizzarono per un approccio sperimentale e laboratoriale, dall'altro la Storia della pedagogia e la Storia comparata delle istituzioni educative si consolidarono come insegnamenti specifici. Si affermò, così, un doppio binario che vedeva, da una parte, la riflessione sul pensiero pedagogico e le sue correnti, dall'altra l'attenzione alle istituzioni scolastiche, alle politiche educative e ai sistemi scolastici comparati.

Tra gli anni Ottanta e Novanta si registrò una progressiva polarizzazione, anche dovuta alla moltiplicazione di corsi, il consolidamento di seminari di metodologia della ricerca storico-educativa, l'ingresso di nuovi docenti che

⁴⁰ AST, *Annuari, Annuario della Regia Università di Torino, 1925-26*, Torino, Tipografia Enrico Schioppo, 1926, pp. 15-33.

ampliarono il panorama e introdussero prospettive innovative, dalla storia dell'analfabetismo al multiculturalismo, dalla legislazione scolastica ai diritti umani.

Infine, con la nascita del Dipartimento di Scienze dell'Educazione (1992/93) e della Facoltà di Scienze della Formazione (1996-1997), l'area storico-pedagogica si è stabilizzata come settore riconosciuto, articolato in più insegnamenti e aperto al confronto con le scienze sociali e con i grandi temi della contemporaneità. Non appare azzardato ipotizzare che l'apertura in ambito accademico della Pedagogia alle cosiddette Scienze dell'Educazione, con il coinvolgimento di altre discipline utili a interpretare e orientare i processi educativi, abbia in un certo senso favorito anche l'evoluzione epistemologica della disciplina attraverso l'individuazione di obiettivi e metodi di ricerca nuovi e originali. Nel caso torinese ciò è stato vero prima per la Didattica e la Pedagogia Sperimentale, poi per la Storia della Pedagogia e, infine, anche grazie alla profonda revisione delle norme relative all'educazione degli studenti con disabilità, alla Pedagogia Speciale. È in quel contesto storico e culturale che la storia della Pedagogia, insieme ad altre scienze dell'educazione, pare cominciare ad assumere pienamente il suo carattere disciplinare ed epistemologico, in quanto uno di quelle discipline che compongono i saperi educativi.

Seppure con un percorso articolato, non lineare, contraddistinto più da continuità che da mutamenti, la storia delle discipline storico-pedagogiche all'Università di Torino mostra l'acquisizione di una sempre più spiccata identità sia sul piano della ricerca che su quello della didattica, più evidente dagli anni Sessanta, anche se in maniera mai dirompente. Allo stesso tempo, è avvenuto il passaggio da una storia delle idee educative, spesso ancillare rispetto alla pedagogia di matrice filosofica, a una pluralità di approcci storici che includono la storia della scuola, delle istituzioni, delle professioni educative, fino alla comparazione internazionale e alle sfide della società multiculturale. È questo processo di differenziazione e consolidamento che consegna alla fine del secolo un'area disciplinare più autonoma e riconoscibile, pienamente inserita nell'offerta formativa universitaria torinese.

Dal repertorio dei periodici scolastici al *Dizionario Biografico dell'Educazione*: il contributo torinese all'individuazione di nuove fonti per la ricerca storico-educativa

Maria Cristina Morandini
Department of Philosophy
and Educational Sciences
University of Turin (Italy)
maria.morandini@unito.it

From School Periodical Repertoires to the Biographical Dictionary of Education: Turin's Contribution to the Identification of New Sources for Historical-Educational Research

ABSTRACT: In the 1980s, a group of scholars, both young and senior, from various Italian universities gathered around the figure of Giorgio Chiosso with a project aimed at introducing significant innovations in national historical-educational research from a variety of perspectives. First, the group set out to identify unexplored thematic areas and to adopt a new methodological approach. Moving beyond the idealistic vision rooted in Gentile's thought, and inspired by insights from the international scientific community, they promoted a history of schooling and education attentive to educational institutions, teaching practices, and everyday life inside classrooms. This made it necessary to resort to new types of sources (pedagogical and school press addressed to teachers, school manuals and publishing, biographies of teachers and educators), which became the focus of different phases of a research program developed over two decades. The results of this collaborative work were published in printed repertoires as well as in an online version.

EET/TEE KEYWORDS: Innovation in historical-educational research; Types of sources; Teamwork; Repertoires; Italy; XX-XXI Centuries.

1. *I primi passi di una rivoluzione storiografica*

Nella seconda metà degli anni Ottanta del Novecento attorno alla figura di Giorgio Chiosso, professore dell'Università degli Studi di Torino, si è costituito

un gruppo di studiosi, giovani e meno giovani, di differenti atenei italiani con un progetto destinato a introdurre significative novità nella ricerca storico-educativa nazionale secondo una molteplicità di prospettive. In primo luogo l'individuazione di inesplorati filoni tematici e il ricorso ad un nuovo approccio metodologico nell'ambito della coeva ricerca storiografica italiana impegnata a promuovere, nello studio della storia della pedagogia, il superamento della matrice idealistica, circoscritta alla storia delle idee, e dell'analisi ideologica delle dottrine e delle pratiche scolastiche: è sufficiente ricordare, a titolo esemplificativo, le monografie sul rapporto fra istruzione ed economia (G. Vigo, C.G. Laicata) o le sollecitazioni a rileggere la storia della scuola secondo una logica anche quantitativa (E. De Fort)¹; oppure il tentativo di ricostruire la storia dell'educazione attraverso uno sguardo a tutte le agenzie coinvolte nei processi formativi (E. Becchi)² o, ancora, la volontà di contestualizzare la storia della scuola nella consapevolezza dell'influenza esercitata, non solo dai fattori socio-economici, sulle istituzioni educative (L. Pazzaglia)³.

Lo stesso Chiosso, negli anni Settanta, analizza il ruolo dei partiti politici e delle organizzazioni sindacali nella politica scolastica con il chiaro scopo di focalizzare l'attenzione sull'agire pedagogico⁴. Sono, però, i suoi successivi studi sull'educazione nazionale nei primi due decenni del Novecento a costituire l'antefatto di quella svolta nella ricerca che rappresenta l'oggetto del presente contributo⁵. Grazie ad essi, infatti, il professore torinese ha raccolto numeroso materiale dimenticato in archivi privati e pubblici che gli ha consentito non solo di ricostruire le diverse posizioni tra gentiliani ed antigentiliani nell'intento di sottrarre all'oblio una serie di personalità non espressione della cultura egemone, ma anche di scoprire fonti ancora poco indagate come i giornali didattici, le riviste pedagogiche e i bollettini associativi, utili a delineare un'immagine della scuola nella sua realtà concreta e quotidiana in cui la dimensione didattica, rappresentata dallo studio dei contenuti delle discipline e dei metodi

¹ G. Vigo, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, Industria libraria tipografica editrice, 1971; C.G. Laicata, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti-Barbèra, 1973; E. De Fort, *Storia della scuola elementare in Italia*, Milano, Feltrinelli, 1979.

² E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp. 1-30.

³ In una serie di convegni bresciani, promossi da docenti riuniti attorno alla sezione storica del Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano, è stato studiato il rapporto, in Italia, tra la storia dell'educazione e la storia religiosa durante il XIX e il XX secolo. Le relazioni sono state raccolte in quattro volumi che, curati da Luciano Pazzaglia, sono stati dati alle stampe dalla casa editrice La Scuola di Brescia: *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra* (1988); *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione* (1994); *Cattolici, educazione, e trasformazioni socio-culturali in Italia fra Otto e Novecento* (1999); *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre* (2003).

⁴ G. Chiosso, *Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, Brescia, La Scuola, 1977; Id., *Movimento operaio, sindacati e scuola*, Brescia, La Scuola, 1978.

⁵ Id., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983.

d'insegnamento, si intreccia con le condizioni economico-giuridiche dei maestri e dei professori e con le loro battaglie associative.

È stata questa attenzione alla vita all'interno dell'aula e alle numerose ed eterogenee iniziative in favore dell'educazione delle classi popolari a orientare la ricerca del gruppo di lavoro, costituitosi attorno a Chiosso, verso un'analisi sistematica e rigorosa prima della stampa pedagogica e scolastica rivolta agli insegnanti, poi della manualistica, sotto il duplice versante degli autori e degli editori dei libri di testo e, infine, delle biografie delle numerose personalità, note e meno note, che, a livello nazionale o in uno specifico territorio, si sono dedicate, a diverso titolo, alla lotta contro l'ignoranza nelle giovani generazioni e nella popolazione adulta. È un'indagine condotta secondo un approccio interdisciplinare che coniuga la storia della scuola e dell'educazione con la storia dell'editoria e della didattica, della cultura e dei processi formativi, dell'educazione femminile, della pedagogia speciale, della letteratura per l'infanzia, della beneficenza e delle politiche assistenziali.

Si tratta di un'impostazione innovativa alimentata dalla conoscenza degli orientamenti che, proprio in quegli anni, hanno caratterizzato gli studi a livello internazionale con particolare riferimento al contesto francese: dalla lettura dei volumi di Pierre Caspard su *La presse d'enseignement et d'éducation* nel periodo compreso tra il XVIII secolo e il 1940⁶ ai contatti con Alain Choppin (1948-2009)⁷ dell'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), promotore, alla fine degli anni Settanta del Novecento, del progetto *Emmanuelle* che, attraverso l'utilizzo di un omonimo database, ha operato una catalogazione della produzione di libri scolastici francesi a partire dal 1789⁸.

È quindi un progetto che, realizzatosi grazie al volontariato e a finanziamenti ministeriali⁹, ha preso forma nel tempo attraverso una serie di tappe strettamente correlate, esito del logico e naturale sviluppo dei contenuti e delle suggestioni offerte dalla ricerca. Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta è stato pubblicato, in quattro volumi a cura di Giorgio Chiosso (*Scuola e stampa nel Risorgimento; I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento; Scuola e stampa nell'Italia liberale; La stampa pedagogica e*

⁶ Si tratta di quattro volumi pubblicati, tra il 1881 e il 1991, dall'Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica di Parigi. Nei primi cinque anni del secolo successivo, lo studioso francese insieme a Pénélope Karydis, ha dato alle stampe, con lo stesso titolo, altri quattro tomi relativi al periodo compreso tra il 1941 e il 1990.

⁷ Sul profilo dello studioso cfr. P. Bianchini, *Un pionnier de l'histoire des manuels: Alain Choppin*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 469-472.

⁸ Cfr. <<http://emmanuelle.bibliotheque-diderot.fr/web/index.php>> (ultimo accesso: 20.08.2025). Sulla base dei dati raccolti, il collega d'oltralpe ha poi pubblicato repertori di manuali suddivisi per discipline: greco e italiano (1987), latino (1988), tedesco (1993), spagnolo (1995) e inglese (1999).

⁹ Tra il 2000 e il 2008 il gruppo di lavoro ricevette delle sovvenzioni derivanti dall'assegnazione di quattro progetti di rilevante interesse nazionale (PRIN). Cfr. <<https://prin.mur.gov.it/>> (ultimo accesso: 20.08.2025).

scolastica in Italia 1820-1943)¹⁰, il risultato della ricognizione sui periodici per gli insegnanti. Nel decennio seguente sono stati dati alle stampe i due repertori sull'editoria scolastica (*TESEO Tipografi editori scolastico-educativi dell'Ottocento*; *TESEO '900 Editori scolastico-educativi del primo Novecento*)¹¹. Nel 2013 è stata la volta dei tomi del *Dizionario Biografico dell'Educazione*, ricca e documentata rassegna di pedagogisti e uomini di scuola, di educatori e scrittori per l'infanzia, benefattori e filantropi italiani, vissuti in un arco temporale compreso tra l'Ottocento e il Duemila¹². È stata una sfida avvincente che ha richiesto, per le caratteristiche stesse del progetto, un lavoro di équipe in una logica di confronto e di scambio tra docenti affermati, disponibili a condividere l'esperienza e le competenze maturate nel corso della lunga carriera, e ricercatori e ricercatrici di diverse regioni della penisola, dotati di entusiasmo, energia e volontà di crescere sotto il profilo scientifico. Il coinvolgimento di questi giovani studiosi ha consentito di avviare alla ricerca «sul campo» una generazione di futuri professori universitari in grado di applicare la passione e il rigore metodologico, acquisito durante la partecipazione al gruppo di lavoro, all'approfondimento dei filoni tematici affrontati nei differenti *steps* e/o all'individuazione di nuovi ambiti di indagine: se Mirella D'Ascenzo e Maria Cristina Morandini hanno ricostruito la biografia di insegnanti elementari che, nel contesto locale, hanno dato un significativo apporto all'innovazione didattica¹³, Juri Meda e Paolo Bianchini hanno spostato l'attenzione dall'editoria all'industria scolastica e allo studio delle discipline¹⁴; Alberto Barausse, con un iniziale interesse per la manualistica scolastica, ha poi esplorato nuo-

¹⁰ G. Chiosso, *Scuola e stampa nel Risorgimento*, Milano, FrancoAngeli, 1989; Id., *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, Editrice La Scuola, 1992; Id., *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, Brescia, Editrice La Scuola, 1993; Id., *La stampa pedagogica e scolastica (1820-1943)*, Brescia, Editrice La Scuola, 1997.

¹¹ G. Chiosso (ed.), *TESEO Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

¹² G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

¹³ M.C. Morandini, *La maestra in Italia tra Otto e Novecento: il caso torinese di Elvira Bono*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 5, n. 1, 2018, pp. 173-190; Id., *Dai banchi di scuola alla cattedra. La vicenda umana e professionale della maestra Maria Giroto Coragliotto (1918-2010)*, in S. Lentini, S.A. Scandurra (edd.), *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi*, Roma, Aracne, 2021, pp. 233-246; M. D'Ascenzo, Jolanda Cervellati, *maestra pioniera dell'educazione speciale nel primo Novecento*, «Pedagogia oggi», vol. 18, n. 2, 2020, pp. 88-101.

¹⁴ J. Meda, *Patentes e monopólios industriais: novas fontes para uma história da indústria escolar. Primeiras sondagens nos arquivos italianos (1880-1960)*, in *Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*, Vitória, EDUFES Editora, 2018, pp. 452-459; Id., «Un lento veleno inoculato per mezzo dell'eloquenza delle cose». Lo sviluppo dell'industria educativa italiana tra emancipazione dell'egemonia straniera e affermazione dei prodotti nazionali (1885-1915), in M.C. Morandini, F.D. Pizzigoni (edd.), *Looking for the First «Educational Technologies»: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of*

ve tipologie di fonti (orali e attestati/medaglie di benemerenzia)¹⁵; per Marta Brunelli e Fabio Targhetta l'analisi dei libri di testo, invece, ha rappresentato l'avvio di un percorso che li ha condotti a interessarsi, rispettivamente, degli oggetti didattici, delle filmine e dei francobolli¹⁶. Fin dagli inizi delle indagini sulla pubblicistica per gli insegnanti, il piano di lavoro ha incontrato l'appassionato interesse di Roberto Sani, allora giovane studioso poi ricercatore nell'università Cattolica e quindi docente a Macerata. Tra Chiosso e Sani si è creato un duraturo sodalizio scientifico che ha accompagnato per un trentennio i vari progetti messi in campo fino alla codirezione del DBE.

Nei paragrafi successivi si cercherà di ripercorrere, anche attraverso la voce dei protagonisti, ciascuna delle fasi in cui si è articolato il progetto con uno sguardo alla circolazione degli esiti della ricerca nel contesto nazionale e in quello internazionale.

2. *Il repertorio dei periodici*

Nell'intervista, apparsa nel 2015 sulla rivista «Espacio, Tiempo y Educación»¹⁷, Giorgio Chiosso racconta l'origine del suo interesse per la stampa pedagogica rivolta agli insegnanti. Ricorda l'incontro casuale con questa tipologia di fonte durante gli studi sul primo Novecento e sottolinea l'importanza della lettura dei lavori dei colleghi stranieri che, in linea con i nuovi orientamenti della ricerca storico-educativa, erano finalizzati a ricostruire «una mappa del giornalismo educativo» nel vecchio continente: oltre alle già richiamate pubblicazioni di Pierre Caspard, meritano una segnalazione quelle

School Materialities, Macerata, eum, 2023, pp. 59-73; P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010.

¹⁵ A. Barausse, *E non c'era mica la Bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, 2 voll., Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, Vol. II, pp. 539-560; Id., «Ricambiare l'amore che portano all'educazione...». *Public memory and awards of honour of public education in Italy from the Unification to the end of the 19th Century (1861-1898)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 1, 2019, pp. 185-205.

¹⁶ M. Brunelli, *Cataloghi commerciali dei materiali scolastici e collezioni storiche dei sussidi didattici. Nuove fonti per la storia dell'industria per la scuola in Italia (1870-1922)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 2, 2018, pp. 469-510; Id., *Per una storia della circolazione dei sussidi botanici in Italia tra XIX e XX secolo. Appunti di lavoro sulle collezioni scolastiche e sui cataloghi commerciali per la scuola*, in A. Barausse, T. De Freitas Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 433-458; F. Targhetta, *Una fonte preziosa per gli studi storico-educativi: film e filmine didattiche*, in *ibid.*, pp. 459-469; Id., *The Public Representation of Schools in Philately*, in *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024, Vol. II, pp. 351-359.

¹⁷ A. Cagnolati, *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa. Sulle orme di Giorgio Chiosso*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 2, n. 1, 2015, p. 365.

del portoghese António Nóvoa che, nel 1993, dà alle stampe *A imprensa de educação e ensino. Repertorio analítico (séculos XIX-XX)*¹⁸. Per la ricognizione delle testate, è stato preso in esame un arco temporale compreso tra il 1820, anno a cui risale il primo giornale per l'educazione, e il 1943, significativo spartiacque anche nel settore scolastico come si evince dalla scomparsa di numerose riviste e dal concomitante avvio di nuove esperienze, espressione del «graduale ritorno alla libertà civile e politica»¹⁹. Grazie allo spoglio dei repertori locali e nazionali sulla stampa periodica, dei cataloghi delle biblioteche dei capoluoghi di provincia e della ricca raccolta conservata presso la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, sono stati recensiti i giornali didattici e/o politici destinati al corpo docente, i bollettini organici di società Magistrali, Unioni e Federazioni di Insegnanti e di Associazioni educative e/o popolari con finalità anche scolastiche, le riviste pedagogiche e le pubblicazioni con evidenti e costanti interessi educativi.

La ricerca, sostenuta da pochi finanziamenti pubblici²⁰, è stata possibile grazie al contributo gratuito di docenti di diversi atenei italiani in quella logica di collaborazione e sinergia che, come ricordato, ha favorito la crescita del settore e la maturazione scientifica di giovani studiosi. In una prima fase l'attenzione si è focalizzata sui periodici scolastici dell'Ottocento. Il materiale raccolto è confluito all'interno di circa 500 schede riviste, integrate e, in alcuni casi, interamente riscritte alla luce della successiva ricognizione sulla prima metà del XX secolo. L'esito di questa prima fase dell'indagine è rappresentato dalla pubblicazione, tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio del decennio successivo, dei testi precedentemente citati. Il repertorio completo in cui vengono censite, in ordine alfabetico²¹, 1273 testate è contenuto ne *La stampa pedagogica e scolastica (1820-1943)*, edita nel 1997: la consultazione del volume è resa più agevole dalla presenza, in appendice, di una serie di indici (generale, cronologico, tematico, dei luoghi di edizione, dei direttori dei periodici, delle associazioni professionali e delle società educative). Dalla lettura del testo emerge un tessuto vivace e dinamico, ricco ed eterogeneo anche a livello locale: a «fogli di notevole rilievo culturale e pedagogico», per durata e per il valore dei collaboratori, si affiancano, infatti, giornali e riviste «dalla vita effimera e dall'impianto editoriale precario»²².

¹⁸ A. Nóvoa, *A imprensa de educação e ensino. Repertorio analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

¹⁹ G. Chiosso, *Avvertenza*, in Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica*, cit., p. 13.

²⁰ Hanno contribuito al finanziamento del progetto la Regione Piemonte, la Provincia e il Comune di Torino: anche il Ministero dell'Università, della Ricerca Scientifica e Tecnologica ha elargito un sussidio sulla quota 40%, limitatamente ad un triennio.

²¹ L'ordine alfabetico è stabilito sulla base dei sostantivi e degli aggettivi che compongono il titolo: non si tengono, quindi, in considerazione articoli e preposizioni. Nel caso di titoli identici si segue l'ordine delle parole del sottotitolo.

²² G. Chiosso, *Introduzione*, in Id. (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica*, cit., pp. 5-6.

Ogni scheda è suddivisa in due parti: nella prima, anagrafica, sono individuati gli elementi costitutivi del periodico (titolo, sottotitolo, eventuale motto, sede di edizione) con l'indicazione della biblioteca dove è reperibile la raccolta; nella seconda, a carattere descrittivo, se ne delineano alcuni tratti caratteristici alla luce delle principali tematiche affrontate. Non manca il riferimento alle fonti archivistiche e alla bibliografia, consultate dagli autori per la stesura di ogni singola voce.

Il repertorio non rappresenta soltanto «un insieme asettico di notizie, dati e informazioni», ma si rivela un importante strumento per ricostruire «una ideale storia antologica della pedagogia e della scuola d'Italia»: grazie ad esso, infatti, è possibile leggere una realtà complessa come quella scolastico-educativa secondo numerose trame ed intrecci. Se lo studio in prospettiva diacronica consente di cogliere sia i cambiamenti dei periodici sul piano editoriale e dei contenuti sia la percezione con cui sono state vissute le trasformazioni che hanno caratterizzato la storia dell'istruzione in Italia, l'analisi geografica mette in evidenza come i giornali educativi costituiscano una parte integrante di una comunità e di un territorio. Infine «le segnalazioni offerte dall'indice tematico suggeriscono numerose ipotesi per ulteriori indagini e ricerche su un ampio spettro di questioni e problemi»²³: dall'ambito pedagogico agli orientamenti della politica scolastica; dall'organizzazione del sistema di studi, nei differenti gradi, all'istruzione degli adulti con finalità anche di natura professionale; dall'educazione femminile a quella emendativa rivolta ai soggetti con disabilità sensoriali e cognitive; dagli interventi rieducativi nei casi di devianza giovanile alla proposta di letture amene e dilettevoli; dalle iniziative finalizzate alla preparazione dei docenti al mondo dell'associazionismo magistrale e secondario; dalle innovazioni a livello metodologico all'insegnamento delle singole discipline; dallo studio dell'edilizia scolastica all'utilizzo del materiale didattico.

Da questa ricognizione sulla stampa periodica appare, quindi, evidente l'impegno promosso dai direttori delle testate e dai loro collaboratori sul versante della produzione di libri per la scuola e di testi ricreativo-istruitivi per ragazzi. È un impegno reso possibile grazie alla disponibilità di grandi editori, piccoli librai e tipografi di provincia «che intravidero nell'editoria per la scuola e l'educazione non solo un ricco mercato connesso allo sviluppo dei processi di scolarizzazione, ma anche un'occasione di progresso civile e di militanza ideale»²⁴. Fu perciò naturale, come sottolinea Chiosso, «ampliare la ricerca, passando dai giornali per i maestri alla produzione e al mercato editoriale»²⁵. Si ponevano, così, le basi per quell'imponente ricerca che, nell'inaugurare la felice stagione rappresentata dai finanziamenti PRIN, avrebbe coinvolto, per

²³ Id., *Avvertenza*, in *ibid.*, p. 12.

²⁴ Id., *Introduzione*, in Id. (ed), *TESEO*, cit., p. VII.

²⁵ Cagnolati, *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa*, cit., p. 367.

quasi un decennio, un ricco e eterogeneo gruppo, per età e competenze scientifiche, di studiosi e studiose di sei atenei italiani.

3. *L'editoria scolastica*

Nel 2000 Giorgio Chiosso, presenta, insieme ai colleghi di Bologna, Firenze e Padova, un progetto PRIN intitolato *Strumenti per apprendere: il libro per la scuola in Italia tra Otto e Novecento*. È il primo di tre progetti, che finanziati dal Ministero dell'Università e della Ricerca, hanno come obbiettivo la creazione di un repertorio delle case editrici, delle stamperie, delle tipografie nonché degli autori il cui nome è legato alla pubblicazione in Italia, tra XIX e XX secolo, di libri per la scuola e l'istruzione²⁶. Il lavoro sull'editoria scolastica, già avviato nel 1998 su base volontaria, acquisisce ora un carattere sistematico e una prospettiva di più ampio respiro: il bilancio iniziale della ricerca, presentato durante un convegno tenutosi a Torino nel marzo 1999 e confluito in una pubblicazione l'anno successivo (G. Chiosso, *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000), è destinato, quindi, ad arricchirsi non solo sotto il profilo quantitativo. Ai tradizionali repertori cartacei si intende, infatti, affiancare una banca dati sul libro scolastico italiano (EDISCO) con l'obiettivo da un lato di sottrarre all'oblio i titoli e gli autori delle opere educative e scolastiche, dall'altro di porre a disposizione degli studiosi uno strumento per ulteriori ricerche.

La scelta di focalizzare l'attenzione su questo specifico filone di indagine è motivata da un duplice ordine di ragioni: l'esigenza di integrare le pionieristiche ricerche relative a tale ambito e la volontà di promuovere, anche nella penisola, lo studio di un tema oggetto di particolare interesse, a livello europeo, da parte degli storici dell'educazione. Se è vero che nel nostro paese non mancavano volumi dedicati al manuale scolastico (Raicich, Catricalà, Minerva e Pellandra)²⁷ né puntuali ricostruzioni di importanti case editrici italiane²⁸, è

²⁶ Gli altri due progetti sono, rispettivamente, *Leggere, scrivere, fare di conto: il libro scolastico in Italia tra XX e XXI secolo* (anni 2002-2003), Università di Torino, Udine, Macerata, Padova, Bologna, Firenze – coordinatore Giorgio Chiosso e *Editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra Otto e Novecento* (anni 2005-2006), atenei di Macerata, Udine, Bologna, Torino, Firenze – coordinatore Roberto Sani. Un sostegno economico è stato offerto anche dalla Fondazione della Cassa di Risparmio di Torino (CRT).

²⁷ Cfr. M. Raicich, *Di grammatica in retorica*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; M. Catricalà, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Firenze, presso l'Accademia della Crusca, 1991; N. Minerva, C. Pellandra, *Insegnare il francese in Italia: repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Bologna, Patron, 1991.

²⁸ Ricordiamo, a titolo esemplificativo, P. Casana Testore, *La casa editrice Paravia: due secoli di attività (1802-1984)*, Torino, Paravia, 1984; E. Scarpellini, *Editoria e cultura tecnico scientifica nella Milano del secondo ottocento: la Ulrico Hoepli*, Milano, FrancoAngeli, 1995;

altrettanto vero che del tutto sconosciuta appariva la ricca e diversificata produzione delle medie e piccole realtà con una significativa presenza sul mercato locale. Sul modello di *Emmanuelle*, messo generosamente a disposizione da Alain Choppin, è stata avviata la banca dati italiana di libri scolastici EDISCO così come le analoghe esperienze promosse in Spagna (Red Alfa Patres-Manes con belgi e portoghesi), Brasile (Livres) e Canada (Manscol)²⁹.

Il libro per la scuola e l'educazione fornisce una serie di spunti per una molteplicità di letture: come ricorda Chiosso, «veicola apprendimenti e abilità, sensi di appartenenza, stili di vita, concezioni del mondo» e si configura, al tempo stesso, «come prodotto da vendere e, dunque, soggetto alle regole del mercato»³⁰. La stessa «costruzione» del manuale scolastico è un'operazione complessa che richiede il rispetto di una serie di condizioni: la conformità alle disposizioni ministeriali; una «buona e aggiornata base culturale»; le indicazioni pedagogiche e didattiche relative al livello scolastico a cui è destinato; la gradevolezza sotto il profilo estetico; la fruibilità sul piano commerciale. Si tratta, quindi, di un prodotto alla cui realizzazione contribuiscono una pluralità di figure con competenze diverse: editori, autori, esperti di didattica, redattori specializzati, illustratori e pubblicitari. Lo studio di tale strumento si pone, pertanto, al crocevia di una pluralità di dimensioni che implicano un approccio multi e interdisciplinare. Sono state prese in esame varie tipologie di pubblicazioni: dalla manualistica relativa alle discipline previste dai programmi delle scuole di ogni ordine e grado ai dizionari; dagli atlanti alle edizioni commentate dei classici; dai libri parascolastici ai volumi di narrativa per l'infanzia e l'adolescenza; dai testi per l'istruzione adulta e professionale ai libri di pedagogia, alle guide rivolte agli insegnanti. La ricerca è stata possibile grazie alla consultazione dei cataloghi, collettivi o individuali, degli editori, allo spoglio di repertori bibliografici e all'analisi della documentazione conservata negli archivi storici municipali.

Gli esiti sono confluiti nella già richiamata pubblicazione di *TESEO* (2003) e *TESEO '900* (2008), repertori destinati a rappresentare, secondo una logica di continuità, momenti di un unico percorso che si snoda attraverso due secoli. La struttura dei volumi, infatti, è analoga: in entrambi i casi le schede sono precedute da saggi introduttivi che prendono in esame la manualistica scolastica alla luce della normativa e in riferimento ai programmi delle singole discipline. Se in Teseo ampio spazio è dedicato all'italiano e alla storia³¹, materie

C. Ceccuti, *Le Monnier: due secoli di storia*, [Grassina, Bagno a Ripoli], Le Monnier, 1996; G. Tortorelli, *Appunti per una storia della casa editrice Zanichelli di Bologna*, «Culture del testo», n. 9, 1997, pp. 103-124.

²⁹ Ecco i link relativi alle banche dati: <http://www.centromanes.org>; <http://www2.fe.usp.br:8080/livres/>; <https://www.bibl.ulaval.ca/ress/manscol>; <https://www.edisco.unito.it/> (ultimo accesso: 20.08.2025).

³⁰ Chiosso, *Introduzione*, in Id. (ed.), *TESEO*, cit., p. VII.

³¹ M.C. Morandini, *I testi di lingua italiana prima e dopo l'Unità*, L. Cantatore, *La lettera-*

in grado di offrire un significativo contributo alla costruzione della coscienza e dell'identità nazionale nell'Italia del XIX secolo, in TESEO '900 si focalizza l'attenzione sui testi dialettali, introdotti nelle scuole elementari dopo la riforma Gentile del 1923³². I tomi sono corredati da un ricco apparato iconografico di copertine (in bianco e nero o a colori) o di pagine interne di libri per la scuola e di letteratura per l'infanzia. Non mancano gli indici (generale, cronologico, luoghi di edizione, autori e collaboratori, settori di produzione), prezioso strumento per rendere agevole e rapida la consultazione. Particolarmente interessanti sono i grafici riassuntivi che delineano un quadro sintetico, ma efficace, dell'editoria scolastico-educativa della penisola tra il 1800 e il 1943 secondo una serie di variabili: distribuzione cronologica o territoriale; grado e genere di scuole; aree disciplinari e tipologie di testi.

Numerosi, tra Otto e Novecento, sono in Italia gli editori e i tipografi che si sono confrontati con il genere scolastico: i curatori hanno deciso di inserire nel repertorio soltanto quelli che «per continuità, consistenza e tipologia della produzione» possono essere qualificati «come editori scolastici *tout court* o con interessi per il libro d'istruzione e d'educazione»³³. Sono state censite, complessivamente, 1054 realtà editoriali di grandi, medie e piccole dimensioni: 601 nel repertorio ottocentesco e 453 in quello della prima metà del XX secolo. Il secondo dato, in calo rispetto al primo, può sorprendere se si considera il progressivo aumento, tra il 1881 e il 1921, del numero di italiani alfabetizzati (dal 50% al 73%) e iscritti alla scuola elementare per ogni 100 mila abitanti (da 6933 a 12.259)³⁴. Si spiega, però, con la scelta di non riproporre, all'interno di TESEO '900, le schede degli editori che, attivi nel Novecento, avevano avviato la propria attività nel periodo precedente. Ogni scheda è suddivisa in tre parti: nella prima compaiono alcuni dati identificativi della casa editrice, libreria o tipografia (intitolazione con eventuali variazioni, località e durata dell'attività), l'elenco degli autori e collaboratori principali oltre alle voci tematiche che ne caratterizzano le pubblicazioni in ambito educativo, scolastico e pedagogico; nella seconda si delineano, in modo descrittivo, le vicende societarie e i settori della produzione editoriale con un particolare approfondimento per quelli relativi all'educazione e all'istruzione; nell'ultima si indicano le fonti disponibili e la letteratura di riferimento.

La ricognizione della stampa e quella dell'editoria per la scuola e la gioventù hanno rivelato l'esistenza, a livello locale, di una straordinaria molteplicità di figure minori, sconosciute e/o dimenticate, che hanno contribuito in manie-

tura italiana sui banchi di scuola. Valori, modelli e antimodelli nelle antologie dell'età liberale, A. Ascenzi, R. Sani, *I manuali di storia nelle scuole italiane del secondo Ottocento*, in *ibid.*, pp. XLIX-LXII, LXIII-LXXX e LXXXI-XCV.

³² A. Barausse, «Dalla piccola alla grande patria». *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, in Chiosso, TESEO '900, cit., pp. XXXI-LIV.

³³ Chiosso, *Introduzione*, in Id. (ed.), TESEO, cit., p. VIII.

³⁴ Id., *Introduzione*, in Id. (ed.), TESEO '900, cit., p. VII.

ra significativa alla diffusione del sapere nelle giovani generazioni e nell'età adulta durante un determinato periodo o in preciso spazio geografico: non bisogna, infatti, dimenticare, come sottolinea Chiosso, «che la storia italiana è una storia fatta di storie»³⁵. Dare loro voce e conservarne la memoria è stato uno degli obiettivi che hanno indotto l'ormai consolidato gruppo di ricerca a presentare, negli anni successivi, il progetto per la realizzazione di un dizionario biografico dell'educazione.

4. *L'ultima grande fatica editoriale*

Nel 2010 il gruppo torinese degli storici dell'educazione, insieme ai colleghi e alle colleghe delle sedi di Macerata, Genova, Roma Tre e dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, presenta un progetto PRIN dal titolo *Nuove fonti per la storia dell'educazione e della scuola: materiali per un dizionario biografico degli educatori, dei pedagogisti e degli scrittori per l'infanzia [1800-2000]*. La proposta, finanziata dal ministero, colma una lacuna nell'ambito delle rassegne biografiche dedicate a coloro che, nel periodo preso in esame, hanno operato, con competenze e sensibilità differenti, nel settore educativo. Se è vero che il *Dizionario Biografico degli Italiani* ricostruisce solo il profilo di personalità eminenti, note a livello nazionale per le teorie pedagogiche o per l'impegno profuso nella scuola e nelle istituzioni educative, è altrettanto vero che i pochi dizionari biografici specializzati (si ricorda a titolo esemplificativo il *Dizionario Illustrato di Pedagogia* di Martinazzoli-Credaro e la più recente *Enciclopedia Pedagogica* di Laeng) risultano ormai datati e non in linea con i nuovi orientamenti della ricerca storico-educativa³⁶.

Non a caso, nella citata intervista su «Espacio tiempo y educación», Chiosso precisa che il Dizionario, pubblicato in due volumi nel 2013, «si configura come dizionario dell'educazione e non della pedagogia». Accanto alle biografie di pedagogisti e di uomini di scuola figurano, infatti, quelle di personalità in cui è possibile individuare «una pedagogia implicita»³⁷: filantropi e benefattori; medici coinvolti nei progetti di miglioramento delle condizioni di vita dei ceti popolari e in attività educative e rieducative; imprenditori e politici; animatori dell'associazionismo giovanile; editori della pubblicistica per ragazzi e per adulti. Si tratta, quindi, di una «biografia collettiva», costruita all'intreccio

³⁵ Cagnolati, *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa*, cit., p. 368.

³⁶ Il *Dizionario illustrato di pedagogia* di Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro venne pubblicato, in tre volumi, tra il 1892 e il 1903 dall'editore milanese Vallardi, mentre l'*Enciclopedia pedagogica* di Mauro Laeng fu edita, in sei volumi, da La Scuola di Brescia nel periodo compreso tra il 1989 e il 2003.

³⁷ Cagnolati, *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa*, cit., p. 369.

tra la dimensione storico-pedagogica e gli studi sui mutamenti culturali e sulle trasformazioni della società, tra la storia dell'educazione, la storia religiosa, la storia della mentalità e la storia della beneficenza e delle politiche assistenziali.

Inizialmente è stato predisposto un database di oltre 2600 nominativi, compilato mediante il ricorso a varie tipologie di fonti, a carattere generale e/o locale: enciclopedie e dizionari (non solo pedagogici); spoglio delle principali banche dati bibliografiche per reperire autori di opere pedagogiche, educative e di narrativa per l'infanzia; consultazione di materiale di archivio; necrologi apparsi sulla stampa pedagogica e scolastica. La stesura delle schede è stato l'esito di un'azione condotta a un duplice livello: secondo un criterio geografico, con la costituzione di gruppi di ricerca per ciascuna regione o accorpamenti di regioni limitrofe, e sulla base di una specifica competenza attraverso la formazione di gruppi di natura settoriale a cui «è stato affidato il compito di biografare figure di educatori con interessi ed esperienze omogenee» (ad esempio istitutori di soggetti disabili o protagonisti del mondo dell'associazionismo giovanile)³⁸.

Nei due volumi del repertorio sono confluite 2345 voci in cui vengono ricostruite le storie di uomini e donne, laici e religiosi che, nella pluralità delle accezioni precedentemente richiamate, hanno contribuito all'educazione di italiani e italiane di ogni età, sesso e condizione sociale nelle diverse zone della penisola durante il XIX e il XX secolo. Si spazia, così, dai fratelli sacerdoti Giovanni e Giuseppe Parato ai massoni Gaetano Pini e Giosuè Carducci; dalle suore Francesca Saverio Cabrini e Maria Domenica Mazzarello a figure come Laura Solera Mantegazza e Elvira Berrini Pajetta, impegnate in politica e nella battaglia per l'emancipazione femminile³⁹. A personaggi noti si affiancano personalità «minori» che operano «in un ristretto territorio geografico» o in «ambiti alquanto specifici» (è il caso delle minoranze linguistiche e religiose) o, ancora, nella dimensione silenziosa e gratuita del servizio⁴⁰. Sono questi profili, di cui occorre conservare la memoria, a costituire il valore aggiunto dell'opera, una «presenza molecolare» animata da «ideologie, istanze religiose, convinzioni politiche, orientamenti culturali e pedagogici talora molto distanti»⁴¹.

Ogni voce del dizionario è suddivisa in tre parti: la prima fornisce, in maniera sintetica, notizie relative al nome e cognome del biografato, alla professione, agli ambiti e ai luoghi in cui ha svolto la propria attività; la seconda consiste in una breve descrizione dei tratti più salienti della vita; nella terza sono indicate le fonti archivistiche e la bibliografia consultate. Non si tratta di saggi

³⁸ Nota metodologica, in Chiosso, Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, cit., Vol. I, p. XI.

³⁹ Per la lettura delle schede citate cfr. *ibid.*, Vol. I, pp. 144, 232 e 280-281; Vol. II, pp. 144-145, 286-287, 344-345 e 525-526.

⁴⁰ Nota metodologica, cit., p. XI.

⁴¹ Cagnolati, *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa*, cit., p. 371.

biografici, ma di ricostruzioni sobrie: è una scelta dettata, come sottolineano i curatori, da un lato dalla modestia delle risorse economiche a disposizione, dall'altro dalla necessità di concludere il progetto entro il breve tempo previsto dalle ricerche finanziate con i PRIN. Il lavoro, anche in questo caso, è corredato da una serie di indici: a quello generale se ne affiancano altri tre in cui sono elencati, rispettivamente, le tipologie di informazioni che compaiono nell'epigrafe delle singole schede. Dal 2016 è disponibile anche la versione online che, consultabile ad accesso libero, consente di operare una ricerca per settori⁴².

La pubblicazione del Dizionario Biografico dell'Educazione rappresenta la logica e naturale conclusione di un percorso che ha influenzato, per oltre un ventennio, la ricerca storico-educativa in Italia grazie all'ampliamento dei filoni di indagine e all'introduzione di significative novità sul piano metodologico e nell'individuazione di fonti fino ad allora sconosciute e inesplorate. Questa stimolante e feconda stagione di studi era, però, destinata ad entrare in crisi di fronte all'emergere di una progressiva contrazione dei finanziamenti e di un modello di valutazione della ricerca che ha penalizzato lavori collettivi di grande respiro. È comunque preziosa, per gli studiosi del settore, l'eredità di tale esperienza: a livello di collaborazione tra diversi atenei merita una segnalazione il progetto sulla memoria scolastica che, vincitore di un bando PRIN nel 2017, ha coinvolto, oltre a Macerata in qualità di capofila, le sedi di Roma Tre, di Firenze e dell'Università Cattolica di Milano⁴³. Si tratta di un'indagine storica che, nel ricostruire la percezione della scuola italiana nel tempo (1861-2011) sul piano individuale e collettivo, si è mossa in una logica di continuità con i progetti precedenti sotto una pluralità di dimensioni: dalla riflessione metodologica in una prospettiva interdisciplinare alla ricognizione storiografica a carattere internazionale; dall'individuazione e selezione di nuove tipologie di fonti (orali, iconiche e/o materiali relative alla scuola e all'insegnamento) alla consultazione ad accesso libero, sul portale web, del materiale raccolto e rielaborato⁴⁴.

5. *Oltre i confini nazionali*

Gli esiti delle ricerche, condotte dal gruppo coordinato da Giorgio Chiosso, sono stati condivisi con la comunità scientifica nazionale degli storici dell'edu-

⁴² Cfr. <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (ultimo accesso: 20.08.2025)

⁴³ Alle unità locali sono stati aggregati studiosi e studiose delle università della Basilicata, di Bergamo, di Bologna, di Bolzano, di Genova, di Foggia, del Molise, di Padova e di Torino.

⁴⁴ Cfr. <<https://www.memoriascolastica.it/>> (ultimo accesso: 20.08.2025). Sul sito è possibile consultare gratuitamente una serie di banche dati relative a tre tipologie di memoria: collettiva, individuale e pubblica.

cazione attraverso la pubblicazione di recensioni ed articoli sulle riviste specialistiche di settore e in occasione di eventi organizzati all'interno delle università o in luoghi di interesse culturale. Se la raccolta dei periodici pedagogici e scolastici è stata oggetto di un dibattito alla Biblioteca Nazionale di Firenze, in cui sono intervenuti gli storici Guido Verucci e Francesco Traniello, la presentazione del DBE ha avuto luogo presso il Senato della Repubblica durante un incontro dal titolo *La memoria e l'immagine. Scuole per la storia*⁴⁵. A Teseo '900, invece, è stato dedicato un confronto a più voci tra Roberto Sani, Ester De Fort e Redi Sante di Pol nella suggestiva sede torinese di Palazzo Barolo che ospita, dagli anni Novanta del Novecento, il Museo della scuola e del libro per l'infanzia⁴⁶. I colleghi e le colleghe degli atenei che hanno aderito ai progetti PRIN hanno promosso, inoltre, seminari in cui i curatori dei repertori hanno dialogato con studiosi dello stesso ambito disciplinare: citiamo, a titolo esemplificativo, quelli di Bologna, di Firenze, di Verona e dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano relativi al Dizionario Biografico dell'Educazione.

Particolare attenzione a quest'ultimo progetto è stata riservata dalla rivista «History of Education & Childrens' Literature» (HECL) come attestano i due articoli, pubblicati nella fase di avvio e a conclusione della ricerca, coincisa, come ricordato, con la pubblicazione di due corposi tomi: se in *Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione* Chiosso e Sani illustrano le finalità e il carattere innovativo della proposta, nell'ampio contributo, firmato da Carla Ghizzoni, Tiziana Pironi e Anna Ascenzi, si pone l'accento sul significativo apporto degli esiti di tale ricerca nella definizione di nuovi orientamenti nella ricerca storico-educativa italiana con uno sguardo rivolto anche all'ambito degli studi di genere e a quello della storia della letteratura per l'infanzia⁴⁷. Meritano inoltre una segnalazione le presentazioni del dizionario sulle pagine di periodici non sempre riconducibili al settore della storia della pedagogia e dell'educazione: dal saggio dello stesso Chiosso pubblicato su «Civitas educationis: education, politics and culture» (2015) alla recensione di Luigiaurelio Pomante apparsa su «Historia scholastica» (2016)⁴⁸.

Degna di nota, infine, è la circolazione di questi repertori nei paesi europei

⁴⁵ Cfr. <<https://www.editricebibliografica.it/evento-presentazione-del-volume-dbe-dizionario-biografico-delleducazione-1800-2000-2066.html>> (ultimo accesso: 20.08.2025).

⁴⁶ Per una cronaca dell'evento cfr. E. Marazzi, *Presentazione del repertorio Teseo '900: editori scolastico-educativi del primo Novecento a Palazzo Barolo (4 dicembre 2008)*, «L'Almanacco bibliografico», n. 3, 2009, p. 49.

⁴⁷ G. Chiosso, R. Sani, *Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione* e C. Ghizzoni, T. Pironi, A. Ascenzi, *La recente pubblicazione del Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000) e un trentennio di ricerche storico-pedagogiche in Italia*, «History of Education & Childrens' Literature», vol. VI, n. 2, 2009, pp. 461-464 e vol. IX, n. 1, 2016, pp. 367-394.

⁴⁸ G. Chiosso, *Il dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, «Civitas educationis: education, politics and culture», vol. 4, n. 2, 2015, pp. 125-134; L. Pomante, *The Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000) between the retrieval of community identity and me-*

che si affacciano sul Mediterraneo. Mariella Colin, professoressa di letteratura italiana all'Università di Caen, ha scritto, sulla rivista «Histoire de l'éducation», una recensione per ciascuno dei due volumi relativi all'editoria scolastica⁴⁹. La studiosa individua in Teseo e in TESEO '900 non solo una preziosa raccolta di informazioni, utili per i ricercatori della storia della scuola e dell'educazione, ma «une étude scientifique de tout premier ordre», «un modèle de recherche historique» e «un ouvrage de référence dont il sera impossible de se passer dorénavant»⁵⁰. Se il primo repertorio restituisce un quadro ricco ed eterogeneo in cui agli editori e ai tipografi specializzati nella produzione e nella commercializzazione dei manuali scolastici si affiancano coloro che, a diverso titolo, hanno offerto, nel corso dell'Ottocento, un significativo contributo nella diffusione dell'istruzione nelle classi popolari, il secondo attesta la progressiva affermazione, nel XX secolo, della figura dell'editore moderno e la conseguente scomparsa, dal tessuto industriale ed economico della penisola, di piccole realtà tipografiche e di librai attivi sul mercato locale. Secondo Colin le schede, oltre a rappresentare «de petites monographies» della storia dei singoli editori, hanno l'indubbio merito di contribuire, per la loro riconosciuta caratteristica di «tessons d'histoire culturelle italienne», a «recomposer la totalité de l'ensemble»⁵¹.

Particolarmente interessante è il caso della Spagna dove il Dizionario Biografico dell'Educazione non solo è oggetto di articoli e recensioni⁵², ma costituisce il modello di riferimento per l'avvio di un'analoga esperienza che, consultabile gratuitamente online, è in costante aggiornamento. Come si legge nel breve testo di presentazione sulla home page del sito, si tratta, infatti, di un repertorio che, promosso su iniziativa della Società Spagnola di Storia dell'educazione (SEDHE) grazie a finanziamenti pubblici e privati, propone una serie di voci in cui si ricostruisce il profilo di personalità, note e meno note, impegnate nei differenti ambiti dell'educazione spagnola durante il XIX e il XX secolo: le schede, quindi, sono simili, nella struttura, a quelle dell'omonima iniziativa italiana⁵³. Diverse appaiono, invece, la modalità di individuazione dei personaggi biografati e la gestione degli aspetti organizzativi. La scelta

mory and the restoration of the historical and educational studies, «Historia scholastica», vol. 2, n. 1, 2016, pp. 97-100.

⁴⁹ M. Colin, *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento e TESEO '900. Editori scolastico-educativi del Novecento*, «Histoire de l'éducation», n. 105, 2005, pp. 86-89 e n. 120, 2008, pp. 167-170. La seconda recensione è stata pubblicata anche sulla rivista italiana «History of Education & Children's Literature», vol. III, n. 1, 2008, pp. 437-440.

⁵⁰ Colin, *TESEO*, cit., pp. 89 e 87.

⁵¹ Id., *TESEO '900*, cit., p. 169.

⁵² Si rimanda nello specifico all'articolo di A. Viñao, *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione, 1800-2000*, «Historia y Memoria de la Educación», vol. 3, n. 5, 2017, pp. 567-575.

⁵³ Cfr. <<https://www.um.es/diccionariosedhe/index.php/search/node>> (ultimo accesso: 20.08.2025). È possibile effettuare la ricerca attraverso una o più parole chiave o con il ricorso ad una serie di filtri rappresentati dalla tipologia di pubblicazione e dalla lingua. Se è vero, infat-

delle figure da includere nel dizionario è affidata ad un comitato editoriale, coordinato da una persona nominata dall'assemblea della società su proposta del consiglio di amministrazione: è previsto anche un comitato scientifico tra i cui compiti rientra la revisione dei testi destinati alla pubblicazione.

A conclusione del contributo, mi permetto di aggiungere una considerazione personale. Ho avuto la possibilità di partecipare attivamente al progetto dell'editoria scolastica e a quello del dizionario biografico dell'educazione all'interno del comitato di coordinamento e come autrice di alcune voci relative ai miei ambiti di ricerca. Ho avuto, quindi, il privilegio di vedere l'idea iniziale prendere forma e l'opportunità di cogliere la complessità di un lavoro in cui la dimensione progettuale e la competenza scientifica si intrecciano con l'aspetto relazionale che richiede capacità di dialogo, di mediazione e una costante azione di stimolo e di incoraggiamento. È stata per me, allora giovane ricercatrice, un'importante palestra come studiosa e come docente.

ti, che l'idioma ufficiale è lo spagnolo, è altrettanto vero che si accettano profili biografici scritti in catalano, basco e galiziano.

Storia, identità e prospettive di una proficua sinergia torinese: il rapporto tra Università e Museo della Scuola e del Libro per l'infanzia*

Ilaria Mattioni
Department of Philosophy
and Educational Sciences
University of Turin (Italy)
ilaria.mattioni@unito.it

Francesca Davida Pizzigoni
Department of Philosophy
and Educational Sciences
University of Turin (Italy)
francescadavida.pizzigoni@unito.it

History, identity and prospects of a fruitful synergy in Turin: the relationship between the University and the Museum of School and Children's Books

ABSTRACT: This article examines the longstanding and fruitful collaboration between the University of Turin and the Tancredi di Barolo Foundation, which manages the MUSLI (Museum of School and Children's Books), established in 2003. Originating from a scientific agreement in 2002, this institutional relationship has supported numerous joint initiatives in the fields of the history of schooling, education and children's literature. Drawing on archival materials – such as textbooks, school notebooks and illustrated children's books – the article documents a range of research projects, academic collaborations, and digital humanities initiatives. Particular attention is given to projects involving faculty and students from the Department of Philosophy and Educational Sciences, including digitization efforts, thematic exhibitions, and app development. Through these case studies, the article highlights how this university–museum partnership has contrib-

* All'interno del presente articolo, frutto di un lavoro comune, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuirsi a Francesca Davida Pizzigoni, mentre il paragrafo 3 è da attribuirsi a Ilaria Mattioni.

uted to the advancement of educational research, the dissemination of cultural heritage, and the integration of historical sources in pedagogical practices.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; University-Museum Collaboration; Educational Heritage; Tancredi di Barolo Foundation; Italy; XXI Century.

1. *Un'eccellenza sul territorio, una ricchezza per l'Università*

A partire dal giorno 10 dicembre 2003 l'Università di Torino, e più in generale l'intera città di Torino e tutto il territorio, beneficiano della presenza di una preziosa istituzione che negli anni ha saputo accrescersi sempre più, offrendo costantemente un servizio di alta qualità rispetto a studio, conoscenza e divulgazione delle tematiche legate alla storia della scuola e della letteratura per l'infanzia. In quella giornata, infatti, apriva presso i locali di Palazzo Barolo, in via delle Orfane 7 a Torino, il primo nucleo del futuro MUSLI, allora ancora privo di questo acronimo e quindi chiamato Museo della Scuola e del Libro per l'infanzia. A differenza dell'ampia esposizione attuale, all'epoca veniva aperto al pubblico un solo piano espositivo, quello ammezzato, costituito da quattro stanze poste nell'ala di palazzo, fino a quel momento non accessibile, dove un tempo viveva la servitù. Quelle prime sale permettevano di scoprire quello che ancora oggi è il cuore della parte espositiva dedicata al tema scolastico: la ricostruzione dell'aula della seconda metà dell'Ottocento, chiamata *Aula ai tempi di Cuore* richiamandosi al romanzo scritto e ambientato a Torino da Edmondo De Amicis; la stanza con *Armadio di scuola 1881/82* che omaggia anch'essa le vicende di *Cuore* attraverso i libri allora disponibili per gli allievi e per i maestri e la rievocazione delle pratiche di vita scolastica più diffuse del tempo; una affascinante sala dedicata ai giochi educativi, libri animati e in particolare alle aule ricostruite in miniatura, chiamata sala *Scuola per ridere!* e, infine, una sala dedicata alle varie edizioni del citato libro *Cuore* e al suo successo.

Se a livello espositivo l'anno di vera e propria creazione del Museo della Scuola e del Libro per l'infanzia di Torino data dunque 2003, in realtà a livello istituzionale la Fondazione che anima tale museo e lo nutre attraverso le sue collezioni e le sue ricerche risale a un anno prima: l'atto costitutivo della Fondazione Tancredi di Barolo è del 5 dicembre 2002 e deriva da un accordo tra Pompeo Vagliani, professore, noto collezionista ed esperto di storia della scuola e di pedagogia e la consorte Marilena Prato con l'Opera Barolo¹, con

¹ L'Opera Pia Barolo, con sede in via delle Orfane 7 a Torino, è un'Istituzione pubblica di assistenza e beneficenza, creata il 22 settembre 1856 dalla Marchesa Giulia Falletti di Barolo, con testamento segreto. Presentato alla Corte d'Appello di Torino il 20 agosto 1858 e aperto il 21 gennaio 1864, venne approvato con Regio Decreto il 10 luglio 1864. Scopo dell'istituzione erano

la partecipazione e il presidio scientifico dell'Università degli Studi di Torino. Il prezioso rapporto tra Università di Torino e Fondazione Tancredi di Barolo nasce quindi nel 2002 e non certo casuale era fin da quel primo momento la partecipazione nel Consiglio di Amministrazione del nuovo Ente di Giorgio Chiosso, allora docente di storia della pedagogia presso l'ateneo torinese². Non solo, infatti, la collezione che i coniugi Vagliani si sono generosamente impegnati a conferire come patrimonio della Fondazione era strettamente legata alla storia educativa e istruttiva nazionale e internazionale, ma il nome stesso della Fondazione lasciava intuire tutta la profonda identità storico-pedagogica e storico-educativa dell'iniziativa promossa dai coniugi Vagliani. Il nome della Fondazione non è certamente casuale: il marchese Tancredi Falletti di Barolo e sua moglie Giulia³, infatti, avevano operato nel contesto cittadino ottocentesco a favore dell'educazione caritatevole e di una istruzione a beneficio di ogni categoria sociale.

Anche la scelta della sede, Palazzo Barolo, non era fortuita e si collegava alla storia del palazzo che i Marchesi di Barolo avevano aperto idealmente ai cittadini accogliendo tra il 1825 e il 1830 il primo asilo per l'infanzia torinese⁴. La scelta del nome e del luogo, quindi, fanno comprendere come l'iniziativa

la carità, la beneficenza e l'istruzione, alla luce di un forte senso cattolico. La Presidenza è retta per trienni alterni dall'Arcivescovo di Torino e dal Presidente della Corte d'Appello.

² I rappresentanti dell'Università di Torino nel CdA della Fondazione a livello statutario sono due: inizialmente Giorgio Chiosso e Mariarosa Masoero e attualmente Maria Cristina Morandini e Clara Allasia. Fanno inoltre parte del Comitato Scientifico della Fondazione numerosi docenti dell'Università di Torino: <<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/amministrazione-trasparente/organismi-della-fondazione/>> (ultimo accesso: 06.08.2025).

³ Carlo Tancredi Falletti di Barolo (1782-1838) Tancredi, ultimo Marchese di Barolo, ciambellano e conte dell'Impero, sposò Giulia Colbert (1785-1864) a Parigi nel 1806 e si trasferì con lei a Torino nel palazzo di famiglia dopo la Restaurazione sabauda. Sindaco di Torino nel 1826-27 e consigliere di Stato nel '29, si dedicò insieme con la moglie alla fondazione di scuole e ospedali, ospizi, mense per i poveri, congregazioni di suore; coraggioso fu il loro soccorso ai poveri ammalati durante l'epidemia di colera che colpì Torino nel 1835. La Marchesa proseguì la sua opera dando un grande contributo alla riforma carceraria, alla promozione della donna e alla difesa della fede cattolica nella Torino risorgimentale. In particolare, fondò il monastero di clausura delle Maddalene, l'Ospedaletto di Santa Filomena per bambine disabili, ospitò nel suo Palazzo tre famiglie di operaie e, nel 1863, finanziò i lavori per la costruzione della parrocchia di Santa Giulia, in borgo Vanchiglia, dove è sepolta dal 1899. Sulla figura dei marchesi di Barolo cfr.: Suore di Sant'Anna, *Marchese Carlo Tancredi Falletti di Barolo: cenni biografici di Sant'Anna*, Roma, s.n., 1988; G. De Montis, *La Marchesa Giulia Falletti di Barolo nata Colbert*, Torino, Scuola Grafica Salesiana, 1964; M. Falletti di Villafalletto, *Un uomo che seppe contare i propri giorni: Carlo Tancredi Falletti di Barolo da sindaco di Torino, educatore, collezionista d'arte a fondatore religioso e benefattore*, Scandicci, Anscarichae Domus, 2006; G. Chiosso, *Gli scritti educativi di Carlo Tancredi Falletti di Barolo*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 125-147; P. Vagliani (ed.), *Catalogo della mostra "La Marchesa per la scuola e nella scuola – Giulia di Barolo e le sue attività educative (1821-1863)"*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2023.

⁴ P. Vagliani (ed.), *Il Viaggio incantato. Guida al Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia di Palazzo Barolo*, Torino, CLS Arti Grafiche, 2011.

promossa da Pompeo e Marilena Vagliani si ricollegli «alla tradizione di iniziative di carattere pedagogiche promosse nell'Ottocento dai Marchesi Giulia e Tancredi Falletti di Barolo e a quelle Assistenziali e di Protezione dell'Infanzia e dell'adolescenza a partire dalla costituzione dei primi asili in Piemonte», come recita l'articolo terzo dello Statuto.

Gli scopi istituzionali della Fondazione e del MUSLI e la conseguente ampiezza di azione, progettualità e ricerca che ne deriva, mostrano fin dal documento fondativo quale profonda condivisione di intenti possa esistere tra essa e l'Università. Si legge infatti nello Statuto come gli scopi della fondazione siano:

- coinvolgere in modo sistematico il mondo della scuola, con contributi di tipo scientifico e di ricerca ma anche di “servizio”;
- promuovere la salvaguardia, l'acquisizione, il riordino e la valorizzazione di fondi librari, documentari e iconografici di interesse storico legati al mondo dell'infanzia e della scuola in Italia e in Europa;
- mettere a disposizione tutti i materiali a studiosi e ricercatori con apertura del Centro Studi nella biblioteca ed istituendo borse di studio;
- operare come Centro di Documentazione e informazione on line su attività e iniziative analoghe, realizzando una pubblicazione periodica e non quotidiana;
- sviluppare una riflessione critica sul valore educativo, storico, letterario, artistico e di sviluppo della creatività del libro per l'infanzia e per la scuola anche in riferimento alla pubblicistica attuale, organizzando, promuovendo e ospitando incontri, seminari, pubblicazioni, mostre, spettacoli onde coinvolgere anche il grande pubblico;
- realizzare e gestire l'Esposizione Permanente attivando percorsi specifici dedicati alle scuole
- essere punto di riferimento e coordinamento sul territorio della Regione Piemonte per iniziative inerenti la storia della scuola, della pedagogia e dell'editoria per l'infanzia, collaborando con Enti che perseguono finalità analoghe.

In sintesi, la Fondazione rappresenta «un centro di conoscenza e di tutela del patrimonio scolastico capace di mettere insieme la materialità degli oggetti esposti e i contenuti intellettuali e ideologici, meno evidenti forse, ma non meno significativi»⁵.

Negli anni successivi all'apertura del primo nucleo espositivo, il museo si è sviluppato in maniera costante: già l'anno dopo era visitabile anche la sezione del piano nobile dedicata all'operato educativo dei Marchesi, il terzo piano con i locali delle ex lavanderie ora dedicati ai giochi educativi matematici e una sezione dell'ultimo piano dedicata al confronto fra i metodi educativi europei.

⁵ Fiorenzo Alfieri, allora Assessore alle Risorse e allo Sviluppo della Cultura della Città di Torino, introduzione alla prima edizione della Guida al Museo, dicembre 2005.

Tra il 2005 e il 2006 si è completato l'ultimo piano espositivo e si è realizzata un'aula dedicata ai laboratori didattici e adatta ad ospitare mostre esterne o piccole esposizioni tematiche. Infine, tra il 2008 e il 2011 si è giunti al significativo ampliamento in un'altra ala di Palazzo Barolo, quella prospiciente via Corte d'Appello, con una ampia sezione dedicata specificamente al libro per l'infanzia e con un omaggio, nel piano interrato, alla storia della tipografia editrice Eredi Botta che storicamente lì era ubicata⁶. Con questa sezione assumevano un aspetto ancora più evidente i due filoni di specializzazione della Fondazione Tancredi di Barolo e del suo Museo: la storia della scuola e la storia della letteratura per l'infanzia.

Al fine di valorizzare appieno queste due specificità e nel contempo sottolineare il loro ampio valore anche rispetto all'accademia torinese, i paragrafi che seguono saranno dedicati ad illustrare i progetti sviluppati congiuntamente da Fondazione Tancredi di Barolo e Università di Torino, rispettivamente legati al tema della storia della scuola (paragrafo 2) e a quello della letteratura per l'infanzia (paragrafo 3).

2. Storia di scuole, storia della scuola, storia con le scuole: la proficua attività del MUSLI a beneficio degli studi storico-scolastici

Per consentire di comprendere in maniera immediata l'ampiezza del patrimonio dedicato ai variegati aspetti della storia della scuola e per consentire, di conseguenza, di immaginare le enormi potenzialità di ricerca offerta dal patrimonio della Fondazione Tancredi di Barolo può essere significativo riportare una sintesi del materiale conservato in relazione al tema storia della scuola, come "fotografato" dalla studiosa Loparco:

Another section of about 4,000 volumes contains, instead, schoolbooks and thus contains books for pupils (such as spelling-books, textbooks, and primary school textbooks), books for teachers (manuals about pedagogy and didactic, and school and nursery school history), texts about handwriting and manuals for the teaching of physical education [...]. The international fund on music divulgation, with an amount of 500 volumes, contains several songs books and musical fairy tales, as well as records and sheet music, with the purpose of teaching music in a funny and creative way. The field of divulgation also includes the materials dedicated to scientific (300 volumes), religious (350 volumes) and artistic (350 volumes) diffusion: all these volumes have in common the effort to combine

⁶ La Tipografia Editrice Eredi Botta aveva avviato l'attività nel 1812 presso Palazzo Carignano, trasferendosi nei locali di Palazzo Barolo nel 1869 quando già svolgeva il ruolo di tipografia ufficiale del Parlamento, dei ministeri, della Curia e della Cassa di Risparmio. La crescente attività dell'editrice la porta ad ampliare nel 1885 gli spazi occupati (fino a 49 locali del palazzo) fino al trasferimento nel 1903 a causa dei lavori di restauro del palazzo stesso. Cfr. Vagliani (ed.), *Il Viaggio incantato*, cit., pp. 70-71.

the needs of education and training of the pupil with the natural and instinctive need for fun and entertainment typical of every child and seek, therefore, to present the topics in a simple, charming and funny way. The collection is completed with the interesting collection on animated books (350 volumes), containing the original editions of the most important artists of the animation world, and the stories of dolls (250 volumes) whose undisputed protagonist is the toy-doll. The rest of the patrimony owned by the Foundation, more heterogeneous in nature, is instead kept in the Archive which collects all the material commonly used in the classrooms of nineteenth and twentieth century: exercise-books, diaries, posters, school report cards, diplomas, essays, educational tools, educational games, illustrations, drawings, writing materials, maps, school furniture, Froebelian artefacts, teaching boards⁷.

Proprio alcuni di questi manuali scolastici sono stati oggetto della collaborazione progettuale tra la Fondazione e l'Università di Torino. Nell'ambito delle due edizioni del progetto PRIN *Tipografi e editori scolastico-educativi* dedicate rispettivamente all'Ottocento e al Novecento, promosse e coordinate dal professor Giorgio Chiosso, le pubblicazioni finali hanno beneficiato di un apparato iconografico tratto dalla manualistica scolastica storica presente nella Biblioteca della Fondazione⁸. Abbecedari della Fondazione sono stati altresì al centro del progetto EDISCO coordinato dal professor Paolo Bianchini⁹: la banca dati on line che ha come obiettivo il censimento di libri per la scuola e per l'educazione pubblicati in Italia tra il 1800 e oggi e che ospita oltre 25.000 titoli, ha beneficiato della scansione completa di oltre 20 testi appartenenti alla Fondazione.

Anche i fondi di quaderni della Fondazione Tancredi di Barolo sono stati oggetto della collaborazione con il mondo accademico, non solo in un primo momento attraverso la loro presentazione in occasione dell'importante evento scientifico rappresentato dal convegno *School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* organizzato dall'Università di Macerata e da Indire (allora ANSAS) nel settembre 2007¹⁰, ma anche grazie a un progetto di ricerca av-

⁷ F. Loparco, «The MUSLI Museo della Scuola e del libro per l'infanzia» («The School and the Children's Book Museum») of the Foundation Tancredi di Barolo in Turin. An institution at the forefront of the preservation and enhancement of educational and scholastic heritage, «History of Education & Children's literature», vol. VIII, n. 1, 2013, pp. 799-803. Sulla composizione del patrimonio della Fondazione Tancredi di Barolo si vedano anche le sezioni Biblioteca e Archivio del sito <<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/>> (ultimo accesso: 06.08.2025).

⁸ Di questi progetti si parla più ampiamente nell'articolo di M.C. Morandini presente in questo medesimo monografico. Ci si limita qui a riportare i riferimenti alle citate pubblicazioni: G. Chiosso (ed.), *Teseo: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003; Id., *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

⁹ <<https://www.edisco.unito.it/>> (ultimo accesso: 06.08.2025). Si veda anche P. Bianchini (ed.), *Le origini delle materie. Discipline, materie e programmi scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010.

¹⁰ P. Vagliani, F. Pizzigoni, *La collezione dei quaderni del Museo della scuola e del libro per*

viato già l'anno precedente con quella che era allora la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino. Tale ricerca aveva lo scopo di studiare un modello di analisi della collezione di quaderni capace di tenere insieme gli aspetti materiali e oggettivi con quelli iconografici e contenutistici e aveva portato all'elaborazione di una possibile griglia di analisi di questa preziosa e complessa fonte. Sempre il fondo di quaderni della Fondazione è stato oggetto di una attività di studio sviluppata dalla professoressa Maria Cristina Morandini. Tra i circa 1200 quaderni posseduti dalla Fondazione, in particolare riferiti alla vita didattica delle scuole elementari piemontesi tra metà Ottocento e metà Novecento¹¹, Morandini ha preso in esame il fondo della scuola elementare Parini di Torino. Gli esemplari utilizzati dagli alunni tra il 1938 e il 1942 hanno consentito un'analisi degli esercizi di «bella scrittura», dei saggi e dei riassunti di eventi di cronaca italiana e internazionale degli alunni, che

mette in luce l'imponente opera di propaganda ideologica del regime, che si riflette nell'uso di un linguaggio retorico celebrativo della figura del Duce e della dittatura fascista con specifico riferimento ad aspetti della sua politica interna ed estera e ai programmi socio-assistenziali ed educativi. Il materiale esaminato offre anche interessanti spunti di riflessione sulle attività didattiche svolte in classe: dai piani di studio ai contenuti curriculari; dai metodi di insegnamento e dal trattamento degli errori ai criteri di valutazione a breve e medio termine; dalla verifica formale del progresso educativo degli studenti alle percezioni soggettive delle loro conoscenze attuali e del potenziale personale di miglioramento¹².

Nel 2007 è stata avviata da parte della Fondazione Tancredi di Barolo, grazie al contributo della Regione Piemonte, un'attenta attività di catalogazione dei fondi della Biblioteca che ha permesso una ancora più ampia fruibilità dei materiali in essa conservati e una piena valorizzazione dei fondi stessi. Tra quelli riferiti specificamente alla storia della scuola è possibile citare alcuni filoni tematici su cui Università e Fondazione hanno sviluppato congiuntamente affondi di ricerca e occasioni di valorizzazione e divulgazione: il tema delle scuole all'aperto è stato al centro di giornate di aperture straordinarie e di un seminario di presentazione che ha visto la partecipazione di Morandini per l'Università di Torino e di Bertolino per l'Università della Valle d'Aosta, accanto al presidente della Fondazione. La trattazione di questo tema, volutamente scelto per celebrare le prime riaperture dopo l'emergenza sanitaria del

l'infanzia di Torino, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the XIX and XX centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, Vol. I, pp. 115-127.

¹¹ L'ampia raccolta di quaderni della Fondazione, frutto di donazioni di privati, è suddivisa in diversi fondi legati ai nomi dei donatori, come indicato nell'articolo citato nella precedente nota e nella sezione "fondo quaderni" del sito della Fondazione.

¹² M.C. Morandini, *I quaderni di epoca fascista veicolo di propaganda ideologica e strumento didattico: il fondo della scuola elementare Parini di Torino (1938-1942)*, «Historia y Memoria de la Educación», vol. 10, 2019, pp. 383-408.

2020 legata al Coronavirus, collegava idealmente le sfide che in quel momento il mondo della scuola si trovava a vivere con l'esperienza primo novecentesca delle scuole all'aperto che rappresentavano un esempio saliente di «rinnovamento sanitario, pedagogico e architettonico»¹³, valorizzando materiali originali, libri, quaderni, tabelloni didattici, fotografie dedicate al tema e provenienti dall'Archivio della Fondazione. Un secondo filone tematico presente nel patrimonio della Fondazione che ha dato vita a progettualità congiunta riguarda i materiali dedicati alla *Divina Commedia* e alle opere narrative (libri scolastici, periodici, stampa popolare) che negli anni hanno mirato ad avvicinare i ragazzi alla conoscenza di Dante: il *corpus* raccolto in occasione della mostra e della pubblicazione intitolata *La Piccina Commedia. Dante e i ragazzi fra educazione e ricreazione* (MUSLI, 30 aprile – 26 giugno 2022)¹⁴ è stato la base da cui si è sviluppato il contributo *Dai periodici per l'infanzia al fumetto: una rilettura originale e divertente del Padre della lingua italiana* proposto da Morandini e Vagliani in occasione del convegno internazionale *La littérature à l'écol au prisme des approches historiques* promosso in Svizzera dall'Università di Ginevra e dalla Haute école pédagogique du canton de Vaud nel febbraio 2025¹⁵.

Nell'impossibilità in questa sede di trattare tutti i molteplici progetti e le attività nate dalla collaborazione tra Fondazione Tancredi di Barolo-MUSLI e Università di Torino, che hanno toccato veramente un insieme ampio e variegato di temi e aspetti – dalle celebrazioni per i 200 anni del Distretto sociale Barolo volte a sottolineare la ricchezza delle iniziative educative e sociali promosse dai Marchesi tra il 1821 e il 1863¹⁶, ai tirocini formativi che gli studenti di Scienze della Formazione primaria hanno l'opportunità di sviluppare presso il Museo; dalle presentazioni di volumi¹⁷ allo sviluppo di un ampio numero di tesi di laurea incentrate sullo studio dei fondi e delle attività della Fondazione, tra cui si ricorda il ciclo di oltre venti ricerche, coordinate dal professor Bianchini, dedicate alla scuola torinese degli anni Settanta e Ottanta volte a contribuire all'allestimento di una futura aula all'interno del percorso museale dedicata a questo periodo di innovazione scolastica e del ruolo chiave avuto

¹³ <<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/project/apertura-straordinaria-del-musli/>> (ultimo accesso: 06.08.2025).

¹⁴ P. Vagliani (ed.), *La Piccina Commedia. Dante e i ragazzi fra educazione e ricreazione*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2022.

¹⁵ <<https://www.hepl.ch/accueil/acces-rapide/evenements/colloque-international-litterature-ecole-approches-historiques.html>> (ultimo accesso: 06.08.2025).

¹⁶ Il Convegno “*Anniversario Regie Patenti 1823*”. *La nascita del Distretto Sociale Barolo: storia, cultura e società* curato dalla Fondazione Tancredi di Barolo è stato realizzato il 7 marzo 2023 e ha portato alla pubblicazione di Vagliani (ed.), *Catalogo della mostra “La Marchesa per la scuola e nella scuola”*, cit.

¹⁷ Tra le presentazioni più recenti organizzate in maniera congiunta tra la Fondazione e l'Università di Torino si ricorda quella del volume *Il fascismo e i maestri* di Giorgio Chiosso (Mondadori, 2023), che si è tenuta il 12 gennaio 2024.

da Torino¹⁸ –, si desidera far riferimento ancora a due iniziative di ricerca di rilievo. La prima nasce da una collaborazione tra Fondazione Tancredi di Barolo, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, l'Universidade de Sao Paulo (USP) – Projecto LIVRES e il Centro Studi Gozzano-Pavese dell'Università di Torino e ha portato nel 2018 a esporre per la prima volta in Italia, libri di scuola, materiali didattici e oggetti di vita quotidiana ideati e realizzati dagli indios brasiliani per l'alfabetizzazione e l'inculturazione delle generazioni più giovani. Attraverso il progetto *Scuole come capanne, libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro romano* «il caso delle scuole degli indios brasiliani è stato virtualmente affiancato a quello, altrettanto emblematico e allo stesso tempo pionieristico per l'epoca, dell'alfabetizzazione dei contadini dell'Agro Romano, avvenuta, a partire dal 1906, per iniziativa di un manipolo di intellettuali e artisti italiani tra i quali spicca il piemontese Giovanni Cena, di cui ricorreva nel 2017 il centenario della morte»¹⁹. Un secondo progetto di ricerca congiunto ha interessato specificamente gli aspetti di public history e ha analizzato come le attività didattiche promosse dal Museo della Scuola e del Libro per l'infanzia rappresentino efficaci modalità di insegnamento della storia attraverso un approccio interattivo ed esperienziale. I laboratori offerti dal MUSLI infatti – e in particolare rispetto ai temi di storia della scuola: *La Scuola di Ieri* dedicato ai metodi scolastici tra fine '700 e metà del '900 e *Lezioni di bella scrittura: lavori donneschi, grammatica, aritmetica, mitologia e musica all'insegna del gioco* – che partono da fonti primarie storico-educative e da ricerche sul patrimonio documentale conservato dalla Fondazione Barolo hanno «fatto sì che la Fondazione diventasse nel tempo una realtà al servizio della scuola, dalla prima infanzia al mondo accademico, oltre che un punto di riferimento per il metodo utilizzato nella progettazione di laboratori didattici e sede qualificata per ricerche e consultazioni di materiali unici nel loro genere»²⁰, rappresentando eccellenti

¹⁸ Tra i fondi appartenenti alla Fondazione inerenti alla didattica innovativa degli anni '60-'90 del Novecento, si segnalano il Fondo "Edizioni selvatiche" costituito da una corposa collezione di libri scritti e disegnati dai bambini della scuola elementare Beata Vergine del Pilone di Torino tra il 1970 e il 1990 e il Fondo "Anna Maria Novelli Marucci" con giornalini, lavori scolastici, manufatti degli alunni, appunti, pubblicazioni e documenti relativi all'attività didattica dell'insegnante marchigiana Anna Maria Novelli Marucci, che nella sua carriera applicò un approccio educativo innovativo e interdisciplinare ispirato alle tecniche di Munari e di Rodari. Sul sito della Fondazione sono disponibili gli inventari.

¹⁹ P. Bianchini, C.M. Fernandes Bittencourt, P. Vagliani, *La bellezza come strumento di accesso alla conoscenza storica. La mostra Scuole come capanne. Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro romano*, in G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 223-234.

²⁰ P. Bianchini, M. Peiretti, P. Vagliani, *Progettare e realizzare percorsi didattici di Storia della scuola per la primaria con la Public History*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (edd.), *La Public History tra scuola, università e territorio*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 39-49.

esempi nell'ambito della public history. Un ulteriore progetto di ricerca che fruisce dell'ampio, prezioso e raro patrimonio della Fondazione Tancredi di Barolo è quello in fase di sviluppo da parte dell'Università di Torino e riguarda le opportunità di ricerca nate in conseguenza all'impegno della Fondazione nel rendere fruibile alla comunità scientifica una parte del significativo fondo donato dalla famiglia Vigliardi Paravia nel 2015. Tale fondo «comprende circa 7000 volumi di amena lettura e scolastici, dal primo Ottocento alla metà del Novecento, numerosi periodici e una ricca collezione di 350 cataloghi della casa editrice Paravia, che testimoniano la ricchezza e la varietà della produzione libraria e di materiali didattici»²¹. Una parte dei cataloghi Paravia dedicati alla produzione di materiali scolastici sono stati digitalizzati dalla Fondazione e resi disponibili on line a tutta la comunità scientifica. Il progetto di ricerca Cata-LOH²² dedicato allo studio degli oggetti didattici storici attraverso l'utilizzo dei cataloghi commerciali storici delle varie ditte produttrici e alla loro analisi attraverso il supporto dell'intelligenza artificiale ha potuto dunque fruire di questo significativo patrimonio di fonti primarie.

Pur non essendo certamente riusciti attraverso queste poche righe a rendere il giusto merito alla grandezza culturale della Fondazione Tancredi di Barolo, l'auspicio è che la breve panoramica sia riuscita, pur nella sua incompletezza, a consentire di cogliere la portata dell'azione di questa istituzione e del Museo ad essa afferente rispetto ai temi di conservazione, studio, ricerca, valorizzazione, divulgazione e innovazione che essi svolgono incessantemente dal 2002 ad oggi rispetto ai temi afferenti alla storia della scuola.

3. Una miniera di libri per ragazzi. Il Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia e l'Università degli Studi di Torino: un rapporto culturale virtuoso

La relazione tra il Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia e l'Università degli Studi di Torino non può essere adeguatamente compresa se non viene collocata all'interno del più ampio contesto della Fondazione Tancredi di Barolo, istituita nel 2002 con l'intento di rinnovare le iniziative pedagogiche

²¹ <<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/fondazione-tancredi-di-barolo/archivio/>> (ultimo accesso: 06.08.2025).

²² CATA-LOH (Catalogues for researching Learning Objects and their History) è un progetto di ricerca promosso e coordinato da Francesca Pizzigoni e sviluppato insieme al Dipartimento di Informatica dell'Università di Torino e rappresenta una nuova concezione di repository e ricerca dati nelle fonti documentali storiche basata su intelligenza artificiale. Cfr. F.D. Pizzigoni, *Cata-LOH's Innovation In The Use Of The Commercial Catalog Of Teaching Aids As A Source Of Historical-Educational Research*, intervento presentato alla Conferenza Internazionale ISCHE tenutasi a Lille nel luglio 2025, <<https://www.ische.org/ische-conference/upcoming-conferences/ische-46-lille/>> (ultimo accesso: 07.08.2025).

avviate dai marchesi di Barolo nella prima metà del XIX secolo, come precedentemente evidenziato. La Fondazione – che si avvale della presenza dell’ateneo torinese all’interno del comitato scientifico – ha dato vita, attraverso la collaborazione con gli enti locali, in modo particolare la Regione Piemonte e il Comune di Torino, a una serie di organismi la cui finalità è quella di sostenere «il recupero, la salvaguardia e la valorizzazione di fondi librari, documentari e iconografici di interesse storico legati al mondo dell’infanzia e della scuola in Italia e in Europa»²³. Nel complesso, il MUSLI, l’Archivio, la Biblioteca Internazionale di Letteratura Giovanile e il Centro studi – ai quali, a partire dal 2021, si è aggiunto l’International Centre on Interactive Books – rappresentano, per qualsiasi studioso di letteratura per l’infanzia, una vera e propria miniera d’oro, i cui tanti filoni sono in grado di andare incontro alle esigenze di studio più disparate.

Nucleo primigenio della Fondazione è il ricco fondo di libri per l’infanzia, disegni originali, giochi e materiale didattico donato dai coniugi Marilena e Pompeo Vagliani, presidente e anima dell’ente²⁴. Attualmente la biblioteca, che accoglie costantemente studiosi e studenti, consta di circa 20.000 volumi fra libri di “amena lettura” e testi scolastici, i cui anni di pubblicazione sono compresi tra il 1678 – data di un’edizione dell’*Orbis sensualium pictus* di Comenio, pubblicato per la prima volta nel 1658 – e gli anni Sessanta del Novecento. La biblioteca vanta, inoltre, un’ampia collezione di periodici e circa settecento volumi per consultazione e studio inerenti alla storia della pedagogia e della scuola e alla storia della letteratura e dell’illustrazione per l’infanzia. Per quanto concerne più nello specifico la letteratura per l’età evolutiva, vanno ricordati il fondo proveniente dalla Biblioteca del Seminario di Torino e quello, pervenuto in donazione nel 2015, dell’Archivio Storico Famiglia Vigliardi Paravia che comprende ben 6.500 volumi fra testi scolastici e di amena lettura. L’armonizzazione fra le esigenze di conservazione, fruibilità e valorizzazione del patrimonio librario – spesso fragile sia per antichità sia per tipologia – è fra i principali scopi che la biblioteca si prefigge, in accordo col MUSLI e con l’Archivio della Fondazione Tancredi di Barolo²⁵.

Per quanto concerne l’Archivio, esso possiede – in relazione alla letteratura per l’infanzia – un patrimonio ricco e in continua crescita comprendente fondi che permettono di ricostruire e testimoniare la storia dell’editoria per ragazzi degli ultimi due secoli. Tra i nuclei documentari più significativi vanno segnalati, oltre a quello già citato e relativo alla famiglia Vigliardi Paravia, il

²³ <<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/fondazione-tancredi-di-barolo/>> (ultimo accesso: 27.07.2025).

²⁴ Fondazione Tancredi di Barolo, *Brochure Fiabe d'autore. Guido Gozzano e la "Fiaba poetica" del primo Novecento*, Torino, MUSLI, 2017, p. 6.

²⁵ <<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/fondazione-tancredi-di-barolo/la-biblioteca-internazionale/>> (ultimo accesso: 27.07.2025)

fondo Paola Lombroso Carrara, quello di Paola Bologna, il *corpus* documentale dell'illustratore e autore radiofonico-cinematografico Giuseppe Eugenio Chiorino (Gech) e quello salgariano²⁶, all'interno del quale a rare edizioni e disegni originali della prima metà del Novecento relativi alle edizioni torinesi Viglongo, si è aggiunta la raccolta dei materiali donata al MUSLI nel 2010 da Vittorio Sarti, uno dei massimi studiosi e interpreti dell'opera di Emilio Salgari²⁷. Il nucleo documentario salgariano comprende tavole originali, lettere, manoscritti e appunti di trame di romanzi dello scrittore veronese, collocando il fondo dell'Archivio della Fondazione fra i più importanti ed esaustivi sull'autore, proprio per il pregiato patrimonio posseduto. Il *corpus* documentale è situato nella Sala salgariana, visitabile su richiesta e inaugurata nel 2003 all'interno della biblioteca, che accoglie anche una ricostruzione dello studio dello scrittore in cui è possibile ammirare, tra le altre cose, il celebre «tavolino traballante» su cui Salgari scriveva i suoi capolavori²⁸. Il fondo, fonte preziosa per studiosi della letteratura giovanile, della storia dell'editoria e della cultura popolare, offre una raccolta documentaria e libraria ben conservata che permette di analizzare l'evoluzione delle edizioni salgariane, la grafica, la ricezione critica e i contesti editoriali.

Il sommario resoconto fin qui fatto di quanto raccolto e conservato dall'Archivio e dalla Biblioteca della Fondazione Tancredi di Barolo e reso tangibile dalle esposizioni del Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia non è senza fondamento. L'accesso ai fondi e al patrimonio bibliografico, infatti, viene generosamente concesso a chiunque voglia approcciare o approfondire tematiche legate alla letteratura per l'età evolutiva e che possano essere supportate dal materiale archivistico e librario, secondo un principio di valorizzazione e circolazione di quanto posseduto. Ciò si concretizza in una molteplicità di studi e lavori che trovano la loro ottimizzazione in mostre, pubblicazioni scientifiche, tesi di laurea o di dottorato che vedono protagonisti docenti o studenti dell'Università degli Studi di Torino. Per analizzare più nel dettaglio i rapporti di scambio culturale fra la Fondazione e il MUSLI, da un lato, e l'ateneo, dall'altro, necessita partire dal convegno internazionale del 2003 e intitolato *I miei volumi corrono trionfanti...*, in cui è presente – anche se non con ruoli di primo piano – il mondo accademico torinese. Non a caso i lavori si aprivano con

²⁶ <<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/fondazione-tancredi-di-barolo/archivio/>> (ultimo accesso 27.07.2025)

²⁷ Per un approfondimento delle opere di Vittorio Sarti su Emilio Salgari si vedano V. Sarti, *Bibliografia salgariana*, Milano, Libreria Malavasi, 1990; Id., *Nuova bibliografia salgariana*, Torino, Sergio Pignatone Editore, 1994; Id., *Dizionario Salgariano. I personaggi*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2018. Vanno inoltre citate le curatele dei cicli salgariani per la collana Oscar Classici Mondadori dal 2002 al 2005 e la prefazione al volume F. Perazzoli, *Emilio Salgari. Il grande sogno*, Milano, Edizioni Ares, 2022.

²⁸ <<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/progetti-e-ricerche/navigando-con-salgari/>> (ultimo accesso: 27.07.2025)

un'introduzione di Pompeo Vagliani, presidente della Fondazione, e i saluti di Sergio Roda, preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'ateneo di Torino fra il 2002 e il 2004. Scopo del convegno era quello di indagare la fortuna di Salgari all'estero e fare il punto sulla situazione relativa agli studi salgariani in vari paesi europei. Partecipavano alla tavola rotonda finale Giorgio Chiosso, all'epoca professore ordinario presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'ateneo torinese, e Mariarosa Masoero, in quel periodo professoressa associata presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Torino, che nei suoi studi ha affrontato la tematica dei viaggi e dell'immaginario coloniale, ambiti affini agli scenari salgariani²⁹. Masoero nel 2003 (e fino al 2015) era anche membro del Consiglio di Amministrazione e del Comitato scientifico della Fondazione Tancredi di Barolo, così come il professor Chiosso. Il convegno salgariano, dunque, ha rappresentato un primo momento di incontro culturale tra il mondo accademico torinese e il MUSLI, un rapporto destinato a intensificarsi successivamente attraverso ulteriori iniziative.

È stato necessario operare una selezione tra i diversi progetti realizzati in sinergia tra l'Università degli Studi di Torino e la Fondazione. Sono stati privilegiati, in particolare, quei percorsi più coerenti con una prospettiva storico-educativa dei testi per l'infanzia e che hanno coinvolto, attraverso la partecipazione di studenti o docenti, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione. Il primo lavoro preso in esame risulta essere particolarmente interessante poiché coniuga le profonde conoscenze nell'ambito della letteratura per l'infanzia del presidente della Fondazione, Pompeo Vagliani, e l'uso delle moderne tecnologie. Se il progetto *Pop-App*, volto alla valorizzazione attraverso differenti strumenti mediali del prezioso fondo di libri animati che solo parzialmente sono in mostra all'interno del percorso Libro del MUSLI, vede il partenariato fra l'Università La Sapienza di Roma e la Fondazione Tancredi di Barolo, significativo risulta però il contributo fornito dagli studenti dell'ateneo torinese alla mostra *Pop-App. Scienza, arte e gioco nella storia dei libri animati dalla carta alle app*. Durante l'anno accademico 2018/2019 e nell'ambito del corso di Tecnologie dell'Istruzione e dell'apprendimento tenuto dalla professoressa Barbara Bruschi, i ragazzi partecipanti al laboratorio gestito dalla docente Silvia Carbotti hanno sviluppato il progetto *Storia di una bambina e di una bambola. Dal romanzo all'app*, finalizzato alla realizzazione di una app basata sul racconto omonimo di Paola Lombroso Carrara. Il testo, pubblicato per la prima volta nel 1914, racconta la storia di Piuccia,

²⁹ Per un approfondimento cfr. M. Masoero (ed.), *Viaggio attorno al mondo di Antonio Pigafetta*, Rovereto, Longo Editore, 1984; M. Masoero, *I mostri nella letteratura della scoperta*, in L. Secchi Tarugi (ed.), *Disarmonia bruttezza e bizzaria nel Rinascimento*, Firenze, Franco Cesati Editore, 1998, pp. 295-306; curatrice dal 2011, insieme a J. Guerin, della collana *Oltramar. Collana di viaggiatori dal Medioevo al Rinascimento*

una bambina povera, e della sua mamma, chiara rappresentazione della figura della “buona popolana” che – pur nelle ristrettezze economiche – supplisce con alacrità nel lavoro, pulizia della casa e ordine nella persona alle difficoltà finanziarie³⁰. Sono elementi, questi, riconducibili alla manualistica destinata all’educazione popolare femminile di fine Ottocento e inizio Novecento, nella quale veniva proposto un modello di donna sobria, previdente, ordinata³¹. Manifesto nello scritto della Lombroso Carrara risultava anche l’ottimismo self-helpistico, esemplificato dalla stessa Piuccia, che metteva a frutto la sua laboriosità e le sue abilità di sarta di bambole per migliorare la propria situazione economica³². Il progetto elaborato durante il laboratorio, tuttavia, non prendeva in esame il volume originale, ma l’album animato in copia unica realizzato nel 1917 a partire da *Storia di una bambina e di una bambola* da Luisella Terzi, una giovane maestra fiorentina legata all’esperienza delle Bibliotechine rurali pensata dalla Lombroso Carrara. I prodotti artigianali della Terzi si ricollegavano ai “giocattolini” animati che Paola chiedeva di realizzare ad alcuni fra i propri collaboratori proprio per finanziare il progetto delle Bibliotechine, che prevedeva l’invio di una serie di dieci volumi – una piccola biblioteca, appunto – alle scuole più povere e prive di mezzi sparse lungo la penisola³³. La maestrina, soprannominata da Paola la “fatina dei giocattoli”, veniva più volte elogiata sul Bollettino delle bibliotechine rurali: «Ma i giocattoli più belli, facili e graziosi sono quelli di Luisella Terzi, pieni di varietà e di spirito inventivo. C’è un soldato che fa il saluto militare, [...] c’è un cane che dentro la sua capannetta ringhia, spalanca la bocca e mostra i denti, c’è un frate che suona la campana, una donnetta che tira su l’acqua dal pozzo, un pastore che conduce a pascolare un porcellino»³⁴. I giochi di carta della Terzi, infatti, si muovevano grazie a un semplice, ma ingegnoso, sistema di leve, simulando le mosse dei vari personaggi. La rivisitazione animata della giovane maestra di *Storia di una bambina e di una bambola* era composta da otto fogli in cartoncino grigio. Il primo veniva utilizzato come frontespizio, mentre gli altri ospitavano quattordici disegni movibili, aprendosi a soffietto

³⁰ P. Lombroso Carrara, *Storia di una bambina e di una bambola con disegni in nero e a colori di Attilio Mussino*, Firenze, R. Bemporad & Figlio, 1914.

³¹ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L’educazione popolare nei libri di scuola dall’Unità d’Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 96-98.

³² Per un affondo sulla letteratura per ragazzi di matrice self-helpistica cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l’infanzia nell’Italia dell’Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 2018, Vol. II, pp. 31-75.

³³ Per un approfondimento sulle Bibliotechine rurali cfr. S. Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso nei periodici per ragazzi*, Torino, SEI, 2015; P. Vagliani (ed.), *Atti del convegno La più bella storia del mondo... le Bibliotechine di zia Mariù. Omaggio a Paola Lombroso Carrara (1871-2021)*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2024.

³⁴ Cit. in L. Pasino, *Storia di una maestrina bibliotechinofila: Luisa Terzi, la “fatina dei giocattoli”*, in Vagliani (ed.), *Atti del convegno La più bella storia del mondo...*, cit., pp. 143-144. Per alcune notizie sulla Terzi si veda anche Fava, *Piccoli lettori del Novecento*, cit., p. 242.

da sinistra verso destra. Su ogni foglio erano applicati due disegni colorati a mano su cartoncino ritagliato, singolarmente composti da parti sovrapposte e che si muovevano grazie a movimenti a leveraggi³⁵. Le illustrazioni narravano gli episodi principali della storia che, nel contempo, si animavano grazie allo spostamento manuale delle leve.

La trasformazione da libro animato ad app di *Storia di una bambina e di una bambola* non voleva essere – come sottolineato da Barbara Bruschi – un semplice processo di attualizzazione del volume per renderlo «più coerente con le attese delle nuove generazioni digitali»³⁶, in quanto ciò avrebbe avvalorato la considerazione di libri e tecnologie come media in conflitto, senza l'opportunità di una possibile convivenza. «Si tratta [questa]», scrivono Bruschi e Grimaldi «di una posizione pericolosa [...] quando invece sarebbe indispensabile optare per soluzioni dialogiche che permettano la coesistenza di sistemi simbolici e mediali differenti»³⁷. Esiste, in realtà, una vicinanza tra libri e sistemi digitali, in modo particolare tra questi ultimi e le pubblicazioni pop up poiché caratterizzati da rappresentazioni multilivello grazie alla loro architettura a finestre: a finestre chiuse il lettore può accedere solo a una parte delle informazioni presenti, a finestre aperte l'accesso diviene completo. L'informazione non è più un dato «piatto», ma coinvolge chi legge, che diviene esso stesso parte dell'informazione. Qualcosa di simile avviene nella robotica che permette al fruitore di accedere a piani diversi dell'informazione, offrendo ai bambini di compiere esperienze plurime rispetto alla spazialità: «Ovviamente, le potenzialità dei moderni sistemi tecnologici sono diverse da quelle della carta, ma il principio è il medesimo»³⁸. Le forme digitali di narrazione e i pop up, inoltre, possono essere accomunati anche dall'interattività del soggetto che li sperimenta, dalla manipolazione dell'oggetto dell'apprendimento, sia esso cartaceo o multimediale, da un approccio ludico al sapere, via efficace per imparare. Nello specifico, dunque, il passaggio di *Storia di una bambina e di una bambola* dall'analogico al digitale è stato incoraggiato dalla Fondazione non tanto per permettere al racconto una sopravvivenza che sembrava incerta di fronte alle trasformazioni della società e dell'infanzia, quanto piuttosto come opportunità per amplificare la potenza della narrazione³⁹. Ben lungi dal volere voltare le spalle al passato, l'app legata al racconto della Lombroso Carrara – attraverso il tramite di Luisella Terzi – vuole creare continuità tra passato, presente e futuro, integrando tradizione e innovazione mediante, ad esempio,

³⁵ P. Vagliani (ed.), *Pop-App. Scienza, arte e gioco nella storia dei libri animati dalla carta alle app. Guida alla mostra*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2019, p. 32.

³⁶ B. Bruschi, R. Grimaldi, *Libri, robot e app tra passato, presente e futuro*, in G. Crupi, P. Vagliani (edd.), *Pop-App. Scienza, arte e gioco nella storia dei libri animati dalla carta alle app*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2019, p. 255.

³⁷ *Ibid.*, p. 248.

³⁸ *Ibid.*, p. 249.

³⁹ *Ibid.*, p. 255.

l'uso delle mani e l'esperienza tattile, ben presente nel pop up ideato dalla maestra fiorentina ma anche nel nuovo progetto. Valore aggiunto alla creazione dell'app è stato il coinvolgimento, come si è ricordato, degli studenti del laboratorio di Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento del dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino che ha dato la possibilità ai ragazzi del Corso di studi di Scienze della Formazione Primaria di essere parte della pianificazione del progetto e dell'implementazione di ambienti innovativi per l'apprendimento⁴⁰. Un aspetto centrale del lavoro è consistito nello studio della grafica e dell'aspetto dinamico dell'opera originale in possesso del Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia, con l'obiettivo di ricreare il più fedelmente possibile i meccanismi presenti nel volume della Terzi. I ragazzi sono stati accompagnati da Silvia Carbotti, esperta di progettazione di app educative e docente del laboratorio. Il progetto rappresenta un esempio virtuoso di collaborazione tra la Fondazione Tancredi di Barolo e l'Università di Torino; allo stesso tempo, l'app si configura come un luogo d'incontro tra passato e presente, in cui entrambi si valorizzano a vicenda⁴¹.

Un altro lavoro, questa volta di pura ricerca storico-educativa, ha visto l'utilizzo dei libri pop up – accanto agli abbecedari – come fonte per ricostruire l'evoluzione fra XIX e XX secolo della produzione editoriale italiana e straniera destinata ai bambini in età prescolare. Maria Cristina Morandini, docente di Storia della pedagogia, Storia della scuola e Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Torino, si è avvalsa della ricca e composita collezione di abbecedari e alfabeti posseduta dalla Fondazione Tancredi di Barolo per ripercorrere, attraverso una lettura stratificata, le tappe della graduale valorizzazione dell'infanzia come fase specifica e significativa nel processo di sviluppo dell'individuo⁴². Il risultato è stato un contributo di rilievo che, da un lato, ha messo in luce significativi frammenti di vita infantile; dall'altro, ha valorizzato oltre duecento esemplari della collezione torinese redatti in italiano, inglese e francese, espressione di una pluralità di approcci non solo in termini di formato, veste grafica e contenuti, ma anche nella relazione tra immagine e testo scritto. Se, ad esempio, nell'Ottocento la struttura del libro appare maggiormente legata ai canoni tradizionali, nel XX secolo alcune pubblicazioni si discostano dalla tradizionale rilegatura per consentire un uso interattivo, riconoscendo al bambino una sua autonomia nel processo

⁴⁰ *Ibid.*, p. 257.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 257-259. Per visionare l'app si veda <<https://appadvice.com/app/piuccia-e-la-sua-bambola/1460606005>> (ultimo accesso: 29.07.2025).

⁴² La tematica è ancora scarsamente indagata. In ambito internazionale si ricorda G. Teistler (ed.), *Lesen Lernen in Diktaturen der 1930er und 1940er Jahre: Fibeln in Deutschland, Italien und Spanien*, Hannover, Georg-Eckert-Institut, 2006. Per quanto concerne gli studi italiani occorre menzionare R. Farné (ed.), *Abbecedari e figurine*, Bologna, Marietti, 2019.

di apprendimento⁴³. Fogli mobili che possono essere spostati a piacimento, linguette per aprire la pagina alla lettera preferita, taschine in cui riporre vocali o consonanti dopo averle ritagliate, fustelle che generano movimento, pop-up nei quali, al momento dell'apertura, emergono in rilievo tridimensionale le immagini che visualizzano personaggi e oggetti evocati dal testo narrativo o dalla filastrocca collocata nella parte inferiore della pagina: sono solo alcuni degli espedienti che le case editrici iniziano a immaginare per coinvolgere più attivamente il piccolo lettore⁴⁴. L'articolo fornisce spunti interessanti anche per ricerche future, poiché la fonte oggetto di analisi richiede un approccio multidisciplinare, mentre la ricchezza del materiale raccolto da Vagliani rappresenta un *unicum* in Italia. Sottolinea Morandini: «[Quello della Fondazione] è un patrimonio prezioso per lo studio di un genere di libri spesso difficili da reperire perché più oggetto di consumo che di conservazione»⁴⁵.

Un ulteriore progetto che ha visto la valorizzazione della documentazione posseduta dalla Fondazione Tancredi di Barolo attraverso la diffusione mediante le moderne tecnologie è intitolato *Atlanti e manuali di geografia, dal passato di carta al futuro digitale* ed è stato portato avanti da Cristiano Giorda, docente di Geografia dell'ateneo torinese e attualmente Presidente del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria. Il progetto di ricerca è stato finanziato nel 2017 dal Settore Promozione dei beni librari e archivistici, editoria e istituti culturali della Regione Piemonte nell'ambito delle attività di valorizzazione e digitalizzazione del patrimonio archivistico e documentale. Il nucleo centrale del lavoro è consistito nella catalogazione e nella trasposizione digitale di carte, atlanti, giochi didattici e – ciò che nello specifico interessa maggiormente – testi scolastici, letture e filastrocche a sfondo geografico, racconti di viaggio di carattere formativo. Nell'ambito del patrimonio geografico della Fondazione Tancredi di Barolo, fino a quel momento mai oggetto di catalogazione o analisi sistematica, tale lavoro ha consentito la schedatura e l'inventariazione di duecento materiali. Di questi, novanta sono stati sottoposti a digitalizzazione, per un totale di 5.000 pagine ora accessibili alla consultazione on line e allo studio⁴⁶. La metodologia adottata si è articolata in tre fasi principali. La prima ha comportato l'identificazione, la ricognizione e l'organizzazione del materiale, con particolare attenzione alla selezione delle pubblicazioni rilevanti ai fini della ricerca. Scrive Giorda, a testimonianza dello stretto rapporto con la Fondazione: in questo «percorso tra gli scaffali della biblioteca [...] è stato fondamentale il supporto avuto

⁴³ M.C. Morandini, *I libri per l'infanzia: dagli alfabeti ai pop up*, «Espacio, Tiempo, y Educación», vol. 8, n. 1, 2021, p. 101.

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ *Ibid.*, p. 100.

⁴⁶ C. Giorda, *L'immagine del mondo nella geografia dei bambini. Una ricerca sui materiali scolastici e parascolastici italiani fra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 31-32.

dal Presidente della Fondazione Tancredi di Barolo, prof. Pompeo Vagliani»⁴⁷. La schedatura dei prodotti è stata realizzata da Agnese Migliardi, dottoressa di ricerca in Geografia umana che ha in seguito utilizzato tale materiale per il proprio lavoro di tesi di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria presso l'ateneo torinese. A questo primo momento di indagine ha fatto seguito il processo di digitalizzazione, svolto dalla ditta Astra Media di Torino che ha reso disponibili i volumi della Fondazione attraverso differenti modalità di consultazione, secondo i più rigorosi criteri delle procedure di digitalizzazione archivistica. L'intervento di generazione degli oggetti digitali ha ovviamente dovuto tenere conto della delicatezza dei materiali trattati e ha posto una speciale cura nell'apertura dei volumi rilegati e nello sfogliarne le pagine⁴⁸. Infine, la ricerca è proseguita con il vero e proprio studio dei materiali precedentemente individuati ed è sfociata nella stesura da parte di Giorda del volume intitolato *L'immagine del mondo nella geografia dei bambini. Una ricerca sui materiali scolastici e parascolastici italiani fra Otto e Novecento*, pubblicato nel 2021⁴⁹. Per quanto concerne il patrimonio librario relativo alla geografia posseduto dalla Fondazione, la ricerca ha preso in esame un centinaio, circa, di manuali che hanno reso possibile l'analisi di un arco temporale che dal periodo preunitario è giunto fino agli anni Settanta del Novecento. Questa ampia documentazione ha permesso a Giorda di delineare una storia dell'educazione geografica degli italiani tratteggiando materiali, idee, metodi, scenari. Tra le ulteriori fonti impiegate vi sono, poi, i sussidiari multidisciplinari conservati a Palazzo Barolo che, tuttavia, raggruppando tutte le materie scolastiche, non sono stati coinvolti nel progetto di digitalizzazione, pur se utilizzati nella ricerca⁵⁰. Sorvolando su carte geografiche, poster e giochi didattici che, pur interessanti, non fanno parte dell'indagine di questo articolo, si può soffermare l'attenzione sui brani letterari che afferiscono alla tradizione della geoletteratura e che narrano il Bel Paese da molteplici punti di vista. Già nell'Ottocento, scrive Giorda, «l'inserimento di brevi "letture geografiche" diventa una pratica didattica consolidata»⁵¹, così come l'utilizzo di filastrocche, utilizzate come supporto didattico in quanto la facile memorizzazione rendeva più immediato l'apprendimento della geografia. Tra le declinazioni di tali approcci figura anche la descrizione geografica presentata come viaggio immaginario, una costruzione fittizia che si configura al contempo come metodo didattico e tipologia testuale autonoma⁵². La sinergia, dunque, fra la Fondazione Tancredi di Barolo e l'Università degli Studi di Torino ha, in questo caso, reso possibile l'analisi dell'evoluzione dei manuali scolastici di geografia e di

⁴⁷ *Ibid.*, p. 32.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 18-19.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 32.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 34-35.

⁵¹ *Ibid.*, p. 159.

⁵² *Ibid.*, p. 159.

quei testi narrativi tesi alla sua trasmissione, un campo in Italia ancora poco esplorato e in cui si contano pochi studi recenti.

Per quanto concerne possibili prospettive future di ricerca presso la Fondazione, chi scrive è interessata a condurre un'indagine approfondita sul fondo Paola Bologna, parte del patrimonio documentario conservato dall'ente, con l'obiettivo di ricostruire l'attività, il pensiero e il contributo culturale della scrittrice e illustratrice nell'ambito della letteratura per l'infanzia, con uno specifico *focus* sull'esperienza della fabbrica di giocattoli da lei avviata nel 1916 presso il castello di Moncalieri.

La storiografia pedagogica all'Università di Padova: cinquant'anni fra ricerca e didattica

Giuseppe Zago
Department of Philosophy, Sociology,
Pedagogy and Applied Psychology
University of Padua (Italy)
giuseppe.zago@unipd.it

Pedagogical historiography at the University of Padua: fifty years between research and teaching

ABSTRACT: The contribution aims to reconstruct the historical-pedagogical research in the University of Padua during the post-World War II period. After recalling that it had a long tradition behind it that began with the institution of the autonomous Chair of Pedagogy (1876), the formation of the Paduan Pedagogical School is presented, founded on Luigi Stefanini's Personalism and for a long time directed and animated in the pedagogical field by Giuseppe Flores d'Arcais. His first pupil and collaborator was Marcello Peretti, later followed by many others. The expansion of historical research in the then Faculty of Education was favoured by the establishment of several new chairs: from that of History of Pedagogy to that of History of Schools and Educational Institutions to that of History of Children's Literature. The pedagogical historiography of the Padua School was characterized by the close link between theoretical elaboration and historical research, by the constant dialogue with the Classics and by the personalistic orientation, aimed at enhancing both the concrete reality of man and his values, rooted in the very "mystery" of existence. The closure of the Magisterium and the gradual exit from the scene of Maestri Flores d'Arcais and Peretti and the generation of scholars who had trained at their school marked the fading of this pedagogical and historiographical model and its demise.

EET/TEE KEYWORDS: Pedagogical historiography; Giuseppe Flores d'Arcais; Marcello Peretti; History of Education; Italy; XX-XXI Centuries.

1. Una lunga tradizione

Quando, nei primi anni Cinquanta del secolo scorso, si forma la Scuola pedagogica padovana, la ricerca storica in campo educativo poteva vantare una lunga tradizione nell'Ateneo: basterebbe ricordare le figure di Everardo Micheli (1824-1881), Giovanni Marchesini (1868-1931) e Luigi Stefanini (1891-1956). Micheli si era formato soprattutto sul pensiero filosofico e pedagogico di Rosmini. Dopo essere divenuto professore ordinario, si trasferì nel 1876 da Pisa a Padova per tenere l'Insegnamento di Pedagogia, che proprio in quell'anno veniva costituito in Cattedra autonoma. Durante il suo quinquennio padovano, egli orientò le sue ricerche su due tematiche principali: il problema metodologico (con palese riferimento alle teorie rosminiane) e la storia della pedagogia e delle istituzioni scolastiche ed educative. A Micheli si deve quella *Storia della pedagogia italiana*¹ che rappresenta uno dei primi testi organici in un settore di studi che a quel tempo in Italia poteva registrare come precedente solo il manuale del genovese Emanuele Calesia.

La indagine storica sarà ripresa all'inizio del nuovo secolo da Giovanni Marchesini, che tenne la Cattedra di Pedagogia per un trentennio. Allievo di Ardigò, aperto a molteplici interessi di ricerca, egli pubblicò vari studi in ambito storico, fra i quali il *Disegno storico delle dottrine pedagogiche*, sicuramente una delle migliori sintesi del tempo. Fu autore, inoltre, di alcuni saggi e antologie su classici della pedagogia (Locke e soprattutto Rousseau) e su alcuni temi specifici, fra cui la storia della scuola italiana².

Alla morte di Marchesini, la Cattedra passò, prima per incarico e poi per trasferimento, a Stefanini che la tenne (salvo un breve intervallo) fino al 1940, quando assunse la titolarità di Storia della filosofia. Il suo interesse per la ricerca storico-pedagogica può essere testimoniato dai suoi studi sul movimento attivistico e sull'esistenzialismo tedesco, come pure da un manuale destinato agli Istituti magistrali che avrà varie riedizioni³. La presenza di Stefanini e l'o-

¹ E. Micheli, *Storia della pedagogia italiana dal tempo dei romani a tutto il Secolo XVIII*, Torino, Vaccarino, 1876. Per ogni periodo, Micheli esamina le principali istituzioni educative, ne ricostruisce gli sviluppi, soffermandosi soprattutto sulle Università sorte in Italia, per passare poi alla presentazione di educatori o di autori di opere pedagogiche o anche di scritti di argomento diverso, contenenti però qualche riflessione di natura educativa. Ottimo conoscitore della lingua latina, studiò gli spunti educativi presenti in tante opere classiche e si impegnò nella riscoperta di due trattati ormai dimenticati: il *Dell'educazione* di Jacopo Stellini, somasco, docente di Etica aristotelica all'Università di Padova, e soprattutto il *De ingenuis moribus* di P.P. Vergerio di cui condusse a termine la prima traduzione integrale dal latino.

² G. Marchesini, *Disegno storico delle dottrine pedagogiche*, Roma, Athenaeum, 1913. Sulla figura e sull'opera dell'A. cfr. *Il pensiero pedagogico di Giovanni Marchesini e la crisi del positivismo italiano*, a cura di G. Zago, Lecce, Pensa MultiMedia, 2014.

³ L. Stefanini, *Mens cordis. Giudizio sull'attivismo moderno*, Padova, Cedam, 1933; *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo*, Padova, Cedam, 1938, rist. con il titolo *Il dramma filosofico della Germania*, Padova, Cedam, 1948; *Storia della filosofia e dell'educazio-*

rientamento filosofico personalistico, che egli maturò nell'ultimo periodo della sua vita, sono alla radice del costituirsi della Scuola pedagogica padovana, della quale diventerà principale esponente Giuseppe Flores d'Arcais (1908-2004), suo successore alla Cattedra di Pedagogia. Inizialmente furono affrontate due questioni principali: la prima di tipo filosofico, e cioè la «metafisica della persona» (fondamento della «pedagogia personalistica» patavina), e la seconda di tipo pedagogico-didattico, e cioè la valutazione del movimento attivistico (corrente allora egemone) alla luce dei principi del Personalismo. In entrambi i casi l'indagine storica si presentava come una dimensione essenziale.

Nella riflessione filosofica, secondo Stefanini, il *primum* – o l'*apriori* – non può mai essere un trascendentale, un'idea o una forma, ma la realtà stessa della persona umana. Questa è l'esperienza che può fondare ogni altra esperienza e che, andando al fondo di essa, permette di trovare Dio. Il rifiuto della «metafisica dell'essere», e quindi il rifiuto di riconoscere quale *primum* una *oggettività* che, in quanto impersonale, non può mai legittimamente fondare l'*io personale*, coinvolgeva non solamente l'essere della tradizione tomistica o della metafisica classica, ma anche il *logos* del sistema hegeliano come pure l'*atto* di quello gentiliano. Sviluppando questa intuizione, nel 1950 egli condensava così la sua posizione: «l'essere è personale e tutto ciò che non è personale nell'essere rientra nella produttività della persona, come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone»⁴. È l'intenzionalità della persona che conferisce unità e armonia a tutto l'essere. Dio e uomo, infatti, sono persone: la realtà cosmica è frutto della produttività personale di Dio come pure dell'intervento dell'uomo che ne ripete i ritmi e ne sviluppa le possibilità, operando in analogia con il Creatore.

La considerazione della persona quale «realtà esistenziale», identificabile innanzitutto nelle dimensioni storiche, lascia intravedere l'innegabile matrice esistenzialista del Personalismo o, meglio, di questa prospettiva personalistica, perché – come sosteneva ancora Stefanini – «qualsiasi speculazione è sempre

ne, Torino, SEI, 1937; *Storia della filosofia e della pedagogia*, Torino, SEI, 1945 e *Filosofia e pedagogia nel pensiero antico e medioevale, moderno, contemporaneo*, Torino, SEI, 1945-1946.

⁴ L. Stefanini, *Teoria della persona*, in *Personalismo sociale*, Roma, Bocca, 1951, p. 11. La conferenza del 1950 in cui Stefanini esprimeva la formula del suo Personalismo faceva parte di una serie di incontri sul tema *La mia prospettiva filosofica*. Il primo ciclo si articolò in dodici conferenze, tenute da filosofi, italiani e stranieri, molto noti: da Abbagnano a Banfi a Battaglia a Bontadini a Chaix Ruy a Lamanna a Lavelle a Opocher, a Padovani, a Sciacca e a Troilo. Il secondo ciclo ebbe luogo dal novembre 1952 all'aprile 1953. Come ha scritto Rosetta Finazzi Sartor, «negli anni ricordati l'ambiente universitario padovano, per quanto concerne il pensiero filosofico e pedagogico, si sviluppava promuovendo incontri ed iniziative volte a sollecitare dibattiti anche con docenti stranieri e rivolgendosi ad un pubblico non strettamente accademico. [...] Sembrava irrinunciabile misurarsi, riaffermare la presenza di una comunità culturale e scientifica per essere partecipi di una nuova comunità umana» (*Il Personalismo nell'Ateneo patavino*, in *Origini e prospettive della Scuola di pedagogia di Padova. Omaggio a E. Mounier*, a cura di C. Xodo, M. Benetton, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007, p. 24).

dell'esistente, anzi di un esistente, sulla esistenza nei suoi vincoli col tutto»⁵. In questa posizione venivano a fondersi numerosi motivi dello spiritualismo cristiano: da quello classico (la tradizione agostiniano-bonaventuriana, in primo luogo) a quello risorgimentale (giobertiano, in particolare), a quello contemporaneo (dal pensiero blondeliano all'esistenzialismo teistico). Nella sua attività l'interesse filosofico si accompagnava frequentemente a quello pedagogico. Come ha osservato Rigobello, uno dei suoi più brillanti allievi, interprete e storico del movimento, «la dottrina pedagogica di Luigi Stefanini si inserisce direttamente nella sua prospettiva teoretica: personalismo educativo dedotto dal personalismo metafisico». Non appare difficile pertanto ricostruire le sue idee pedagogiche «per la chiara consequenzialità che le connette alla loro fonte filosofica»⁶.

Il primato della persona è stato pertanto riconfermato in sede pedagogica e educativa con una riflessione non limitata al piano teorico, ma aperta alla concreta realtà, cioè alla considerazione della persona «in situazione». Il ricorso all'indagine storica fu ritenuto essenziale: da Agostino e da Tommaso, Stefanini recuperava il valore primario dell'attività del discente e nella maieutica socratica individuava la genesi e l'applicazione del metodo dialogico, secondo il quale l'attività dello scolaro, guidata e sorretta dal maestro, trova modo di svolgersi in forma positiva. Partendo da queste premesse, egli giunse a proporre quel «vaglio personalistico della scuola attiva» che definì la sua posizione nei confronti del movimento educativo più diffuso in quegli anni. Fra i primi in Italia, negli anni Trenta egli aveva già analizzato l'attivismo, in particolare di matrice americana. Ora, agli inizi degli anni Cinquanta, riprendeva quell'analisi, ovviamente con strumenti concettuali nuovi, in un contesto culturale e politico molto diverso e comunque tale da non doverne subire i condizionamenti ideologici, come era accaduto venti anni prima.

Stefanini delineò i tratti essenziali della scuola attiva presentandola come espressione «dello spirito di un'epoca, dell'epoca nella quale viviamo» e propose quindi un «vaglio», una «discriminazione» degli elementi «da ritenersi validi all'esecuzione del programma attivistico, secondo una concezione integrale dell'uomo e dell'educazione»⁷. Dopo avere individuato, con intento più sistematico che storico, i tratti principali delle scuole attive contemporanee, Stefanini passò a delineare i motivi essenziali di un «attivismo umanistico integrale», o per meglio dire di un «attivismo personalistico». La sua analisi si tradurrà nella proposta della «scuola attiva quale scuola del dialogo»⁸: una

⁵ L. Stefanini, *Esistenzialismo ateo ed esistenzialismo teistico*, Padova, Cedam, 1952, p. 4.

⁶ A. Rigobello, *Il personalismo educativo di Luigi Stefanini*, «Rassegna di pedagogia», vol. XIV, 1956, p. 8.

⁷ L. Stefanini, *Il vaglio umanistico della scuola attiva*, «Rassegna di pedagogia», vol. XI, 1953, pp. 3-4.

⁸ Id., *La scuola del dialogo*, in *Personalismo educativo*, Roma, Bocca, 1955, pp. 87-106.

scuola che non si limita ad accogliere l'imperativo del rispetto dell'alunno e del suo diritto a «dire la sua parola» (così come sostenevano gli attivisti), ma che intende recuperare la forza del dialogo, inteso quale domanda e risposta, quale chiarimento di questioni e superamento di difficoltà personali.

2. Il Personalismo e la Storia

La nuova prospettiva aperta da Stefanini implicava anche un nuovo modo di interpretare il rapporto uomo-storia (o meglio persona-storia) e quindi un orientamento storiografico diverso da quello allora predominante. Assumere la storia sul piano della persona significava operare una netta differenziazione dallo storicismo (nelle varie versioni in cui allora si proponeva) e denunciare che, in questo orientamento, l'uomo non emerge dalla storia: ne è un momento costitutivo ma non autonomo. Nella visione personalistica l'uomo si realizza certamente nelle dimensioni del divenire storico, ma con una ricchezza di realtà che trascende ogni determinazione temporale. La persona si pone dinanzi alla storia come un valore capace di trascenderla: per questo, la storia non può essere presentata come un assoluto in cui immergersi, ma come un problema in cui impegnare la capacità realizzatrice del singolo⁹.

Il Personalismo, inoltre, considerando la persona trascendente la storia, giunge a proporre un criterio di giudizio su di essa, costituito dai valori razionali che fondano la grandezza e la dignità personale e che sono riconosciuti in quelli della tradizione umanistica e cristiana. La ragione, quindi, non è un elemento interno di sviluppo, ma termine di giudizio: se la storia può spiegare tutto non può giustificare (moralmente) nulla. Non è possibile, pertanto, nessuna assunzione dogmatica del fatto come valore, poiché i valori della persona vanno intesi come trascendenti il fatto, che pure è da essi animato. Il mondo dei valori che la persona porta con sé, oltre a segnare il superamento dello storicismo, mira anche a preservare dal fanatismo per il passato e dall'intolleranza per il presente, dato che il valore non si esaurisce mai nel fatto e che quindi nessun avvenimento può considerarsi definitiva realizzazione del valore. Lo storicismo andava pertanto respinto poiché in esso la conoscenza della storia non porta ad un giudizio di valore con fondazione metastorica, ma ad una interpretazione giustificativa immanente lo sviluppo stesso del divenire storico.

⁹ Sempre nella prospettiva personalistica, l'avvenimento storico, sebbene irrevocabilmente concluso sul piano del tempo, non può mai esprimere in sé tutta la realtà personale di chi lo ha compiuto. Questa perenne eccedenza del «voluto» sul «fatto» determina una apertura sempre nuova nella interpretazione del fatto stesso: l'avvenimento quindi può essere ri-vissuto da ciascuno, reso contemporaneo a se stesso. In tal modo, sia pur con una diversa giustificazione teoretica, veniva recuperata la dottrina crociana della contemporaneità della storia.

I limiti dello storicismo erano sostanzialmente gli stessi che i personalisti padovani rilevavano analizzando il movimento attivistico: a loro giudizio, esso presentava l'opera educativa come esclusivamente "interpretativa" dell'alunno e, per realizzare questo scopo, faceva ricorso principalmente alla conoscenza di tipo psicologico. Per tale movimento, insomma, educare equivale a formare secondo valori impliciti nel puro atto vitale, cioè semplicemente favorire uno sviluppo naturalistico dell'educando. Storicismo e attivismo proponevano quindi una assolutizzazione del concreto, cioè la giustificazione totale dell'istinto naturale e della realtà sociale in cui ogni individuo si trova inserito: entrambi però – sempre a giudizio dei personalisti padovani – implicavano la negazione di ogni valore personale in quanto giungevano a svuotare l'autonomia del singolo nei confronti della natura e della storia e ad annullare ogni principio morale, che non sia quello della semplice accettazione del dato sociale e dei suoi sviluppi.

L'approccio alla pedagogia attraverso i temi della persona e il tentativo di creare attorno ad essa un criterio di storiografico fecero le prime prove in alcuni confronti con le principali correnti educative del tempo. La riflessione sul movimento attivistico avviata da Stefanini fu l'occasione per la Scuola personalistica padovana di precisare le sue posizioni e di manifestarle, anche in aperta contrapposizione ad altre Scuole pedagogiche italiane. Questo confronto rappresentò, in altri termini, il banco di prova sul terreno pedagogico e didattico, ma anche su quello storico e accademico, del gruppo padovano. Accanto a Stefanini, si schierarono ben presto alcuni giovani studiosi che ne ripresero le posizioni in campo filosofico e anche pedagogico: da Giuseppe Flores d'Arcais, in primo luogo, ad Armando Rigobello, a Giovanni Santinello, a Ezio Riondato, ad Andrea Moschetti. Flores d'Arcais cominciò ben presto a formare un gruppo di ricercatori – primo fra tutti Marcello Peretti – impegnato su tematiche di ordine pedagogico e scolastico, ma anche storico-pedagogico. La neonata Facoltà di Magistero rappresentò la cornice istituzionale entro cui lavorarono tutti gli aderenti alle posizioni del Personalismo¹⁰.

L'analisi del movimento attivistico fu il primo impegno, in campo strettamente pedagogico e storico, che la Scuola padovana affrontò e che sviluppò sia attraverso interventi di singoli suoi componenti (Stefanini e Flores d'Arcais, innanzitutto) sia attraverso un serrato confronto con altri orientamenti pedagogici: in particolare, nel 1954 in occasione del secondo Congresso Naziona-

¹⁰ Come ha riconosciuto Pavan, «è 'storico' constatare che questa eredità è passata ai quadri della nuova Facoltà di Magistero che negli anni Cinquanta si formò a Padova: a partire da d'Arcais ai suoi discepoli. Qui è in qualche modo proseguita l'ispirazione personalista di Stefanini. Di fatto nella scuola filosofica padovana, segnata marcatamente dalla tradizione neo-classica, Stefanini è rimasto ammirato, ma non seguito. I suoi stessi discepoli sono trasmigrati alla Facoltà di Magistero dove hanno fecondamente fatto filosofia 'personalisticamente'» (A. Pavan, *Personalismi, persona: Mounier e Stefanini*, in *Origini e prospettive della Scuola di pedagogia di Padova*, cit., pp. 47-48).

le dell'Associazione Pedagogica Italiana, e, nell'anno successivo, nel secondo Convegno di Schol  che raccoglieva esponenti della pedagogia di ispirazione cristiana. Le conclusioni della relazione di Flores d'Arcais, anche in quest'ultimo caso, non furono favorevoli all'attivismo: egli rilev  «disordine interno», «insufficienze e limiti» nella formulazione di alcuni concetti (come «processo», «crescenza» ecc.) e infine «l'assurda richiesta di non anteporre nulla alla assoluta libert  umana». Tutte queste difficolt  «intrinseche» implicavano «una denuncia dell'attivismo nel suo fondamento e nelle sue premesse». In sostanza, l'attivismo era accusato di ripetere, in ambito educativo, quella posizione di filosofia della crisi, e, pi  precisamente, di problematicismo e di esistenzialismo, che caratterizzava la cultura del tempo¹¹.

In questi stessi anni ebbero luogo numerosi cambiamenti a Padova: il testimone pass  da Stefanini (prematuramente scomparso all'inizio del 1956) a Flores d'Arcais e anche la stessa impostazione della Scuola and  modificandosi: da una pedagogia essenzialmente filosofica (o da un «personalismo educativo dedotto dal personalismo metafisico», come lo aveva definito Rigobello) si svilupp  la ricerca di una pedagogia quale scienza autonoma, di una pedagogia cio  che, pur non volendo perdere il suo legame con la filosofia, aspira a presentarsi come sapere che pu  riflettere, progettare e valutare *iuxta propria principia*. Anche l'impegno della Scuola in campo storico and  precisandosi: attraverso la prosecuzione delle indagini sul personalismo e sull'attivismo, ma soprattutto attraverso nuove linee di ricerca stimulate dall'attivazione di nuovi Insegnamenti¹². La neonata facolt  di Magistero svolse un ruolo pionieristico: la istituzione della Cattedra di Storia della pedagogia alla met  degli anni Cinquanta e, pi  avanti, di quelle di Storia della scuola e delle istituzioni educative e di Storia della letteratura per l'infanzia posero Padova all'avanguardia in questo settore di studi. L'impulso pi  importante e duraturo fu impresso comunque da Flores d'Arcais, sia attraverso ricerche personali sia attraverso quelle realizzate – soprattutto grazie al suo stimolo – dai tanti assistenti, che in seguito assumeranno la titolarit  dei vari Insegnamenti di area pedagogica.

¹¹ G. Flores d'Arcais, *Considerazioni sull'attivismo (relazione e risposta)*, in *L'attivismo pedagogico*, Atti del II Convegno di Schol  (Brescia, 1955), Brescia, La Scuola, 1956, pp. 17-38 e 275-287.

¹² Per una ricostruzione complessiva, cfr. *Il contributo della "Scuola Padovana" allo sviluppo delle scienze pedagogiche e didattiche*, «Rassegna di pedagogia», vol. LXXII, n. 3-4, 2014, fasc. monogr. a cura di W. Böhm, L. Santelli Beccegato e G. Zago.

3. Flores d'Arcais e l'intreccio fra pedagogia e storiografia

La dimensione principale della lunga attività di ricerca di Flores d'Arcais è stata sicuramente quella teoretica: in questo senso egli si sentiva prima di tutto pedagogista, impegnato a chiarire la natura del problema educativo e ad elaborare una compiuta proposta. Il contatto con il passato non è stato però contingente o occasionale, ma costante e intenzionale e ha costituito una componente fondamentale del suo pensiero: il confronto con i Classici della pedagogia e con le tendenze più vive della cultura antica, moderna e contemporanea, ha rappresentato un momento cruciale della sua ricerca. È stato un dialogo sentito e perseguito come indispensabile per potenziare la teoreticità della pedagogia, per intenderne la specificità e per sostenerne l'autonomia. Come egli amava ripetere: «l'indagine storica – che coinvolge, di per sé, anche la riflessione teorica – obbliga a riscontrare che siffatto *proprio* e siffatta *autonomia* hanno avuto bisogno di una lunga gestazione secolare per emergere con sufficiente chiarezza, e per farsi, *soltanto oggi*, tematiche *esplicite* di un discorso condotto *iuxta propria principia*»¹³. Per questo, il recupero dei Classici gli appariva indispensabile.

Il primo importante lavoro di Flores d'Arcais fu un'opera storica: essa non esprimeva solamente il tentativo del giovane studioso di proporre una personale interpretazione dell'evoluzione della pedagogia italiana, ma anche il proposito di manifestare alcune impostazioni di fondo che saranno, con gli inevitabili aggiornamenti e approfondimenti, consolidate nelle ricerche successive. I tre volumi dei *Valori fondamentali e motivi ideali della pedagogia italiana* (1939-1942) – nati dalle lezioni tenute nel triennio di insegnamento all'università di Messina – riflettono sicuramente il clima storico e culturale del tempo in cui furono composti, ma contengono anche alcune importanti intuizioni che l'autore svilupperà in seguito¹⁴. Il motivo centrale – e cioè la ricerca dei caratteri originari della pedagogia italiana, considerata nel contesto della più vasta civiltà in cui è sorta – non rappresentava una novità, ma sarebbe riduttivo collegarlo unicamente alla situazione storico-politica del tempo o alla diffusa rivendicazione del “primato” della civiltà del nostro Paese¹⁵. I pre-

¹³ G. Flores d'Arcais, *Prolegomeni ad una teoria personalistica dell'educazione*, «Rassegna di pedagogia», vol. XLIX, n. 2-3, 1991, p. 90. Cfr. inoltre G. Zago, *Percorsi della pedagogia contemporanea*, Milano, Mondadori Education, 2013 (*passim*).

¹⁴ G. Flores d'Arcais, *Valori fondamentali e motivi ideali della pedagogia italiana*, 3 voll., Messina, D'Anna, 1939-1942.

¹⁵ La produzione di storie “nazionali”, anche in campo pedagogico, non era praticata solamente in Italia: come notava proprio in quegli stessi anni Valeria Benetti Brunelli, una forma di «nazionalismo assorbente» traspariva anche in opere composte in paesi quali la Gran Bretagna, la Svizzera e la Francia (e quindi – aggiungiamo noi – di sicura tradizione democratica). Paul Monroe, ad esempio, presentava l'Inghilterra come il paese che aveva saputo conquistare un sistema costituzionale senza praticamente ricorrere agli sconvolgimenti sanguinosi delle rivoluzioni e le assegnava un ruolo di guida nel progresso della civiltà. Ai pedagogisti inglesi egli

cedenti più immediati, che vengono considerati come punti di riferimento in questo studio, erano rappresentati dalle opere del suo collega di Padova Aldo Ferrabino¹⁶ e, soprattutto, di Giovanni Vidari, che alla più nota *L'educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento* (1930) aveva fatto seguire *Le civiltà d'Italia nel loro sviluppo storico* (1932-34), opera che Flores d'Arcais mostra di considerare attentamente, ma che non esita anche a criticare in alcune affermazioni¹⁷. A suo parere, la pedagogia italiana poteva considerarsi «nazionale e non nazionalistica, personale e non individualistica, storica e non empiricamente mondana»¹⁸. La ricostruzione di d'Arcais tentava di spostare il punto di vista: più che ai contenuti delle singole teorie o pratiche educative, e alla loro successione, l'interesse si rivolgeva alla forma dei diversi discorsi pedagogici e alla loro capacità di costituirsi in autonomia rispetto ad altri saperi o ad altre

riservava quindi massimo rilievo. Scelte analoghe mostrava di compiere lo svizzero Gueux che, dopo aver sottolineato l'importanza storica della riforma religiosa nel suo paese, riservava larga parte della trattazione ai principali pedagogisti svizzeri (Rousseau, Pestalozzi, Girard, Necker) e anche a quelli minori. Anche il francese Compayré non mancava di privilegiare apertamente il suo paese e particolare rilievo assegnava alla rivoluzione del 1789. «Ma soprattutto la Germania – osservava preoccupata la Brunelli (ricordata nello studio di d'Arcais) – è riuscita compiutamente nel suo sforzo culturale e ricostruttivo di una tradizione educativa in generale. [...] E noi scongiuriamo – concludeva la studiosa – che l'Italia non si lasci allettare per questa via, a entrare nella competizione generale, e a rendere più che mai fragile la mal connessa trama storica della pedagogia» (V. Benetti Brunelli, *Il problema della storia e della pedagogia italiana*, «Giornale critico della filosofia italiana», vol. XIX, n. 4-5, 1938, p. 352). Non andrebbe dimenticata, a questo proposito, la pubblicazione – sempre nel 1938 – dell'opera di L. Stefanini, *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'Esistenzialismo*, Padova, Cedam, 1938 (poi *Il dramma filosofico della Germania*, Padova, Cedam, 1948). Lo studio sull'esistenzialismo era nato da un primitivo interesse pedagogico in quanto l'autore intendeva presentare il pensiero e la prassi educativa della Germania hitleriana ed evidenziarne le incoerenze, le contraddizioni e anche alcuni aspetti inquietanti. La prima edizione dell'opera, a seguito di un intervento censorio, fu ritirata dal commercio e fu rimessa in circolazione dopo una modifica – seppur non sostanziale – delle ultime quattro pagine. La seconda edizione ripresentò tali pagine nella formulazione originaria.

¹⁶ A. Ferrabino, *L'Italia nella storia delle nazioni*, Padova, Cedam, 1937. L'autore interpretava la storia come uno svolgersi dei fatti umani regolato da due principi opposti, che idealmente rappresentavano l'anarchia, o tendenza individualistica, e la pananarchia, o tendenza totalitaria (V. anche *Scritti di filosofia della storia*, Firenze, Sansoni, 1962).

¹⁷ G. Vidari, *Le civiltà d'Italia nel loro sviluppo storico*, 2 voll., Torino, Utet, 1932-1934. Pur giudicando «notevolissima» quest'opera, Flores d'Arcais prende le distanze da alcune valutazioni storiche in essa contenute e esprime riserve anche sulla tesi di fondo. Vidari distingue, nella storia italiana, due civiltà organizzatrici (la Romana e la Cristiana) e due civiltà liberatrici, l'una dell'individuo (Rinascimento), l'altra della nazione (Risorgimento). Secondo d'Arcais, la distinzione introduceva un'interpretazione riduttiva e fuorviante del significato di tutte le civiltà: «a noi sembra – egli osservava – che questa dialettica della storia italiana impedisca di vedere non solo l'aspetto organizzativo della civiltà dell'Umanesimo, ma anche l'aspetto, per così dire, positivo del nostro Risorgimento, che non è soltanto, o tanto, liberazione dallo straniero, quanto riaffermazione dei valori romani, cristiani ed umanistici. Insomma a noi sembra – e l'esame della pedagogia italiana crediamo ce ne dia la migliore conferma – di poter chiamare la civiltà romana, cristiana e rinascimentale le civiltà *basi*, od organizzatrici della moderna civiltà italiana» (*Valori fondamentali e motivi ideali della pedagogia italiana*, cit., n. 1, Vol. II, p. 329).

¹⁸ *Ibid.*, Vol. I, p. 38.

dimensioni della vita umana. Per questo era netta la critica alla identificazione neoidealistica di filosofia e pedagogia.

Il riconoscimento dell'universalità della «civiltà italica» poteva costituire il fondamento per una pedagogia autentica, capace cioè di rivolgersi all'uomo prescindendo da determinazioni contingenti o particolaristiche legate a scelte di tipo politico o ideologico. Si tratta di affermazioni significative, soprattutto se le inquadrriamo nel difficile periodo in cui furono scritte. Il discorso, inoltre, non era limitato all'aspetto teorico ma, cautamente, richiamava alla necessità di operare una sincera verifica dell'azione delle diverse istituzioni sociali e politiche. Appartengono ancora a questo periodo i numerosi studi su Vico, su Cuoco, su Don Bosco e su Fröbel, di cui egli curò la prima traduzione italiana dell'opera *L'educazione dell'uomo*¹⁹.

Le principali ricerche di carattere storico che Flores d'Arcais aveva condotto negli anni Quaranta sono state poi raccolte nel volume *Studi pedagogici*: fra gli scritti dedicati ad alcune figure di educatori, da segnalare quello su Gabelli, destinato ad aprire una rivisitazione critica della pedagogia positivista italiana. Questa rilettura, pubblicata nel 1951, testimonia lo sforzo di Flores d'Arcais di precisare la sua ricerca per giungere a una fondazione autonoma della pedagogia aprendo un confronto, dopo quello condotto con l'idealismo, con quello che egli ebbe a definire l'altro «scoglio», e cioè il positivismo²⁰. Secondo il Nostro, erano ormai mature le condizioni per una più serena ed equilibrata valutazione, sia dal punto di vista storico sia da quello teoretico. La storiografia pedagogica di ispirazione neoidealistica, per tanti motivi, si era dimostrata incapace di comprendere le ragioni stesse del positivismo e, inoltre, aveva scelto di prendere in esame quasi sempre figure di secondo piano, «inerenti ripetitori», incapaci di interpretare le esigenze autentiche da cui era sorto questo movimento di pensiero. Erano nati così tutti quei luoghi comuni che avevano diffuso un'immagine distorta e spesso totalmente negativa dell'educazione positivista, evidenziandone solamente gli atteggiamenti più superficiali e deteriori²¹.

Per il docente padovano era giunto il momento di operare una rivalutazione

¹⁹ F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, tr. it. di M. Brivio Carretta, con intr. e note di G. Flores d'Arcais, Padova, Cedam, 1938, e la nuova tr. it. riveduta e aggiornata da W. Böhm, con intr. e nota bibl. a cura di G. Flores d'Arcais, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

²⁰ «...così si avviava la mia indagine – egli ricorderà molti anni dopo – in una direzione che tendeva, insieme, a superare gli opposti scogli del positivismo e dell'idealismo, e dunque della totale immanenza e di una astratta e meramente logica trascendenza» (G. Flores d'Arcais, *Appunti autobiografici*, in *Filosofia e pedagogia oggi. Studi in onore di G. Flores d'Arcais*, Padova, Gregoriana, 1985, p. XXVI). Risalgono a questo periodo anche gli studi sulla pedagogia nel pensiero classico e nel mondo cristiano (cfr. *Grande antologia filosofica*, diretta da U.A. Padovani, Milano, Marzorati, 1954, Vol. I, pp. 477-607 e pp. 589-714).

²¹ «... per certa critica, un pensatore è positivista per quel che di negativo e di caduco è in lui, è non positivista (idealista, spiritualista etc.) per quel che di valido e di vivo di lui sopravvive...» (G. Flores d'Arcais, *La pedagogia del positivismo italiano*, Padova, Liviana, 1951, p. 7).

storica del positivismo, capace di riconoscere – al di fuori di ogni pregiudizio critico – il ruolo che ha esercitato per circa mezzo secolo nella cultura e nella società italiana. A suo parere, in campo pedagogico, il positivismo seppe esprimere non solo figure di secondo piano ma anche «pensatori di maggior respiro e di più acuta sensibilità teoretica» e seppe interpretare alcuni aspetti essenziali del processo educativo. Il merito di aver tolto «alla pedagogia quel certo che di immediato, di veramente *ir-razionale*, che non le aveva ancora permesso di costituirsi in un suo ordine unitario ed autonomo, come disciplina avente un suo oggetto ed un suo limite» non poteva però far dimenticare le incertezze del pensiero positivistico: aver sostenuto «l'identità della natura e dello spirito» rappresentava «la difficoltà fondamentale fra tutte le premesse positivistiche»²².

Secondo d'Arcais la questione principale restava quella del rapporto fra gli ideali e la concreta realtà educativa. Il pensiero pedagogico del positivismo – in altri termini – si dimostrava incapace di spiegare la posizione dell'ideale: se questo scaturisce dalla natura, unica realtà ammessa, come poteva sopravanzarla e porsi quindi come traguardo, e cioè come ideale? Se invece esso rappresentava un «sopravanzare» la realtà, come conciliare tale affermazione con la premessa che la natura è la sola ed unica realtà? Pur rifiutando pregiudizialmente la filosofia (o almeno quella fondata sulla metafisica), il positivismo si vedeva costretto, insomma, a considerare alcune istanze di natura filosofica, a cominciare da quella degli ideali, cioè del dover essere. Come teoria pedagogica esso dimostrava, in sostanza, l'impossibilità di escludere la considerazione dell'ideale e l'ineludibile esigenza di coniugare il piano dell'essere con quello del dover essere²³.

Il dialogo con le varie correnti e con i diversi autori non raggiunse mai l'intensità e la continuità che d'Arcais stabilì con Rousseau, al cui pensiero pedagogico egli dedicò numerosi studi a partire dagli anni Cinquanta. Si tratta di un «classico» che ai suoi occhi contiene una inesauribile ricchezza: «la lettura di Rousseau è sempre – egli ha scritto – una provocazione positiva anche se poi, analizzando, si può arrivare alla critica ed alla contrapposizione netta. Lettura positiva, intendo, perché offre gli elementi del problema che sta sotto, e che sostiene e giustifica determinati percorsi, da lui scelti, anche sul piano personale della sua esperienza»²⁴.

L'interesse per il ginevrino, nato durante un corso universitario, aveva dato

²² *Ibid.*, p. 6 e p. 15.

²³ Fra le ricostruzioni di d'Arcais del pensiero di vari esponenti del positivismo italiano (Gabelli, Siciliani, Fornelli, De Dominicis, Ardigò) da segnalare le brevi ma dense pagine che dedicherà a Marchesini (che egli aveva avuto come docente di pedagogia durante gli studi universitari) molti anni più tardi. La sua dichiarata e fedele adesione al positivismo va notevolmente temperata – sempre secondo il Nostro – dalla considerazione delle opere più mature nelle quali emerge un sostanziale superamento dei fondamenti del pensiero positivistico.

²⁴ G. Flores d'Arcais, C. Xodo Cegolon, *Intervista alla pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1998, p. 133.

luogo ad una dispensa litografata pubblicata nel 1947 con il titolo *Gian Giacomo Rousseau, pedagogista del paradosso*. Il lavoro – rivisto e aggiornato – venne riproposto nel 1951 con un diverso titolo e diventerà una delle opere più conosciute di d'Arcais²⁵. Nella sua interpretazione, l'*Emilio* rappresenta la prima chiara formulazione di un discorso di pedagogia autonoma perché riesce a porre l'educando quale vero e autentico soggetto della educazione prospettandolo nella totalità del suo essere personale e non nel frazionamento dei molteplici ruoli sociali. Ciò conduceva il Nostro a sostenere che solo una pedagogia che intenda considerare la persona nella sua singolarità e irripetibilità può proporsi come pedagogia autonoma, costruita *iuxta propria principia*. I due temi principali della sua ricerca – e cioè la fondazione di una pedagogia autonoma e la elaborazione di una teoria pedagogica fondata sulla persona – trovavano così in Rousseau un riferimento insostituibile.

A partire dagli anni Sessanta, il numero degli studi di tipo storico di d'Arcais si riduce notevolmente a vantaggio di quelli a carattere teoretico e metodologico. Il dato quantitativo non significa comunque una diminuzione del suo interesse verso questo settore, ma semmai una concentrazione nell'approfondimento di alcune direzioni di indagine: da quella comparativa a quella epistemologica a quella didattica²⁶. La trasformazione di «Rassegna di Pedagogia» in rivista multilingue, alla metà degli anni Settanta, favorì una migliore conoscenza della cultura pedagogica di altri paesi (in particolare del mondo tedesco) e la possibilità di studi comparativi. Una scelta antologica, pubblicata nel 1978, offriva un quadro significativo del dibattito pedagogico nella allora Germania Federale dal 1945 al 1975. Cominciarono a essere conosciuti così studiosi come Litt, Brezinka, Blankertz o Fischer, le cui opere iniziavano ad essere tradotte in italiano²⁷. Lo sforzo di sviluppare una conoscenza reciproca fra culture diverse fu sviluppato anche in incontri di studio cui diedero contributi scientifici molti studiosi italiani, fra cui Mauro Laeng, Alberto Granese, Raffaele Laporta e Fabrizio Ravaglioli.

²⁵ *Il problema pedagogico nell'Emilio*, Brescia, La Scuola, 1951-1954².

²⁶ Da ricordare il manuale *Educazione e Pedagogia* che egli pubblicò nel 1976. Rovesciando il tradizionale primato riservato alla trattazione filosofica (o meglio, storico-filosofica), il testo poneva al centro i problemi dell'educazione e li presentava sia nelle loro elaborazioni dirette, sia nel quadro delle sistemazioni filosofiche o delle grandi crisi storiche della filosofia, sia, infine, in relazione al formarsi, al consolidarsi e al dissolversi dei maggiori movimenti culturali del mondo occidentale.

²⁷ *Il dibattito pedagogico in Germania: 1945-1975. Scelta antologica*, a cura di W. Böhm e G. Flores d'Arcais, Brescia, La Scuola, 1978. d'Arcais aveva già curato e fatto conoscere in Italia alcune opere del pedagogista tedesco Eduard Spranger: *Ambiente e cultura: lo spirito caratteristico della scuola di tutti* (tr. it. Roma, Armando, 1959) e *La vita educa* (tr. it. Brescia, La Scuola, 1965).

4. *Convegni, seminari e nuovi orientamenti storiografici*

Ricerca storica, finalità didattiche e apertura al mondo della scuola hanno trovato una felice coniugazione nei moltissimi Convegni e Seminari di studio promossi a Padova da d'Arcais e nella successiva pubblicazione di Atti o contributi, ospitati spesso nella «Rassegna di pedagogia» da lui fondata e diretta. Nel programma di ogni Convegno la dimensione storica non aveva mai un ruolo marginale. Numerosi incontri anzi sono stati dedicati esclusivamente ad autori o tematiche di carattere storico, come quelli su Fröbel e la pedagogia dell'infanzia (1993), su Pestalozzi nel 250° anniversario della nascita (1996)²⁸ o sul rapporto autorità-libertà²⁹.

Particolarmente significativo risulta il Seminario dedicato alla storiografia pedagogica tenutosi a Padova nel 1988. Nell'*Introduzione* all'incontro, che vide fra i partecipanti prestigiosi studiosi italiani e stranieri, d'Arcais presentò i problemi da affrontare nella ricostruzione storica dell'educazione dopo la radicale revisione del «fare storia» promossa dalla Scuola francese delle «Annales» e dopo il «superamento di qualsiasi positivismo, legato all'oggettività dei fatti»³⁰. Al complesso rapporto fra educazione-pedagogia e «nuova storia» egli aveva cominciato a riservare una specifica attenzione fin dalla seconda metà degli anni Settanta³¹. Il Convegno padovano offriva l'occasione per un confronto fra varie posizioni e per un bilancio critico. Fra i principali temi che egli prese in esame c'era la vecchia questione dell'oggetto della storia della pedagogia. Dire che esso si identifica con una l'educazione (cioè con il fatto o con il costume educativo) e con la pedagogia (cioè con la riflessione o la teorizzazione) significa – sempre a suo parere – rimanere nel generico: «e ciò per una ragione di fondo: che sempre, e inevitabilmente, la educazione (e il sapere pedagogico che ne tratta) riguarda l'uomo tutto, nella pienezza del suo essere, così che nulla può, e deve, essere escluso, come fa, e non potrebbe non fare, una storia dell'uomo che si classifichi come storia generale»³². Non si può negare, in altri termini, che tutta la vita umana conserva una sua dimensione educativa (implicita o esplicita, intenzionale o preterintenzionale, non importa): l'agire, come del resto il dire-pensare, non resta mai senza esito, ma genera

²⁸ Gli atti sono apparsi, rispettivamente, in «Rassegna di pedagogia», vol. LII, n. 1, 1994 e vol. LIV, n. 1-2, 1996. Fra le altre pubblicazioni su temi storici, da ricordare anche il numero monografico di «Rassegna di pedagogia» (vol. LVIII, n. 1-2, 2000) dedicato alla figura di Mounier.

²⁹ *Autorità e libertà*, presentazione di G. Flores d'Arcais, Padova, Liviana, 1970. Seguendo sempre una traiettoria storica, sono esaminate le posizioni su questo tema di otto pensatori del passato.

³⁰ *Storia e pedagogia*, in *Premesse metodologiche per una storicizzazione della pedagogia e dell'educazione*, Atti del secondo convegno di studi (Padova, 1988), a cura di G. Flores d'Arcais, Pisa, Giardini, 1991, p. 19.

³¹ G. Flores d'Arcais, *Storia della pedagogia e pedagogia*, «Pedagogia e vita», S. 38, n. 3, 1977, pp. 229-235.

³² *Ibid.*, p. 21.

inevitabilmente cambiamenti e modificazioni che rendono l'uomo diverso da quel che era in precedenza.

Una storia generale basata su questa identificazione tra il vivere e l'educare non potrebbe che condurre al dissolvimento della dimensione educativo-pedagogica e finirebbe per condannarsi ad essere storia generica, incapace cioè di attribuire un significato intelligibile alla vicenda umana, la quale non può essere ricostruita con pretese di totalità, ma deve essere colta da un determinato punto di vista, cioè secondo precisi criteri. È quindi la prospettiva di indagine che "crea" l'oggetto della ricerca e che ne guida la ricostruzione: «si tratti dello storico-pedagogista o del pedagogista-storico, risulta realizzabile una storia qualificata come storia dell'educazione-pedagogia – che non è una storia parziale, ma la storia tutta considerata secondo la dimensione educativa – solo se i dati storici assunti vengono contemporaneamente *interpretati secondo pedagogia*».

Questa formulazione ci pare riassumere bene la posizione matura di d'Arcais: è il punto di vista pedagogico che consente di operare una corretta ricostruzione dei processi educativi del passato. Il problema non sta allora nello stabilire una priorità logica e/o epistemologica fra competenze storiche e competenze pedagogiche, ma nel realizzare una "contemporaneità" – per riprendere l'espressione citata – o una «fusione-unione» di competenze. Alle tradizionali operazioni dello storico di selezione, organizzazione e interpretazione dei dati si devono *unire* pertanto le specifiche operazioni del pedagogista che è chiamato ad analogo compito di «selezione e qualificazione» dei dati «*sub specie educationis*», cioè ponendosi dal punto di vista della sua disciplina.

L'uso convergente di queste due prospettive di ricerca consente di evitare un duplice rischio di apriorismo: «l'apriorismo di una storia, dalla quale il pedagogista ritaglierebbe – ma ciò determinerebbe inevitabilmente una parcellarità – l'ambito educativo; o l'apriorismo di una pedagogia che, inevitabilmente, prospettata secondo teoria, impedirebbe allo storico di considerare educativi *altri eventi, oltre* – gli impliciti, i nascosti, i diversi – quelli accettati in virtù del criterio teorico prescelto»³³. Della storia occorre salvaguardare «la sua totalità, che esclude i fatti in quanto isolati». Si tratta – prosegue il Nostro, riprendendo il pensiero di uno dei maestri della storiografia contemporanea – di «ricollocarli nella struttura cui appartengono, ossia interrogarli, non per se stessi, come fossero indipendenti ed autonomi, ma in rapporto alla struttura di cui sono uno degli elementi costitutivi»³⁴. Questo richiamo alla "totalità" e alla "struttura" rappresenta la ripresa di uno dei principali motivi della cosiddetta Scuola delle Annales, un orientamento storiografico innovatore cui d'Arcais ha fatto diversi riferimenti, pur confessando in modo esplicito «di

³³ *Ibid.*, p. 24.

³⁴ *Il tempo come categoria pedagogica*, in *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, a cura di G. Flores d'Arcais, Milano, Unicopli, 1990, p. 14.

non dividerne pienamente la teoria»³⁵. L'educazione non va vista quindi come qualcosa di parziale o settoriale, in quanto essa riguarda l'uomo tutto, e dunque tutta la sua storia.

La storiografia contemporanea ha ripetutamente sostenuto che la «lunga durata» è il tempo per eccellenza della storia o, meglio, di una storia che non voglia limitarsi a cogliere l'événementiel. Si tratta di un criterio che dovrebbe trovare più ampio seguito in campo storico-educativo, in modo da andare oltre l'esposizione di singoli fatti educativi o la illustrazione dei diversi sistemi pedagogici e per cogliere i fatti strutturati, cioè quel «costume educativo» che ha caratterizzato per secoli la vita di un ambiente o di un gruppo sociale. Inevitabile appare la denuncia della tradizionale disattenzione per la prassi educativa:

che di siffatto costume educativo le storie del passato si siano assai poco occupate e preoccupate, è doveroso riconoscere, sia perché rivolte prevalentemente ad evidenziare le dottrine o le riflessioni degli scrittori (per lo più legate a *Weltanschauungen*, che a loro volta rinviano generalmente a filosofie più o meno sistematiche, e, in quanto tali, comprendenti, nel loro interno, anche quel settore che si vuole denominare pedagogia), sia perché, nell'ambito delle «azioni», la documentazione risulta indubbiamente più difficile, quando non anche raramente atta ad offrirsi in denominatori comuni³⁶.

Anche nella ricerca storico-educativa rimane quindi essenziale il riferimento costante alle categorie della durata e della totalità, se si vuole evitare ogni apriorismo di tipo storico. Diverso discorso impone invece il secondo tipo di apriorismo evidenziato da d'Arcais, cioè l'apriorismo di tipo pedagogico. Una apparente ambiguità, o contraddizione, deve essere subito chiarita: se da una parte si è evidenziata la necessità di un criterio di scelta, dall'altra non si può non temere la parzialità della ricostruzione storica che ciò può determinare. Secondo d'Arcais occorre invece che lo storico «sia, o si faccia (non escludendo anche collaborazioni) pedagogista, cioè costruttore di una teoria che insieme dovrà significare l'educazione (e, anche, 'comprenderla'), e perciò considerare tra i molteplici eventi storici quelli che, essendo riportati a siffatto significato, si qualificheranno 'educativi'». Non sembra che possano verificarsi altre soluzioni: è necessaria una «congruenza» tra la teoria e la storia, entrambe simultaneamente costruite, pur se inevitabilmente la logica della costruzione dà la precedenza alla teoria (senza, con ciò, entrare nel merito della «validità» delle molteplici teorie: argomento, questo, di natura epistemologica, o comunque teoretica).

Momento teoretico e momento storico non possono essere separati, né dal punto di vista cronologico, né soprattutto dal punto di vista concreto, operativo. Le «pre-concezioni» (o «pre-conoscenze») teoriche devono però essere

³⁵ *Ibid.*, p. 12.

³⁶ *Ibid.*, p. 23.

via via rielaborate e riformulate a confronto con il materiale documentario, cioè con le fonti a disposizione. L'ipotesi teorica che orienta la ricerca non può essere quindi un criterio rigido, stabilito una volta per tutte, ma deve essere «ri-costruita», «ri-formulata» nel confronto con il passato per valorizzarne la efficacia euristica ed ermeneutica.

Lo storico deve affidarsi alla sensibilità (al “futo”, se così possiamo dire) del pedagogista: l'interesse educativo di un fatto o di un pensiero (o la sua “pedagogicità”) non sempre emerge in modo esplicito e manifesto. Il discorso ritorna dunque, ancora una volta, su quel criterio interpretativo o, più esplicitamente, sulla teoria pedagogica che deve guidare la ricostruzione storica. Non può trattarsi ovviamente di una scelta indifferente o neutra, dato il valore euristico ed ermeneutico che essa ricopre. L'indicazione di d'Arcais appare netta: una storia dell'educazione e della pedagogia che non voglia dissolversi nella più vasta storia generale o vanificarsi in una indeterminata storia della cultura e della civiltà deve poggiare su una teoria pedagogica prospettata in termini autonomi. Una pedagogia che non riuscisse a definirsi *iuxta propria principia* e accettasse di porsi in posizione ancillare rispetto ad altri saperi non consentirebbe, d'altra parte, di poter parlare propriamente di storia dell'educazione e della pedagogia dal momento che essa non appare in grado di definire in termini autonomi questa specifica forma dell'esperienza umana (pratica o teorica, non importa).

5. *Le ricerche storiche della Scuola pedagogica padovana*

Nelle ricerche storiche della Scuola padovana un posto privilegiato hanno occupato i Classici, con pubblicazioni che consideravano fra i destinatari anche i candidati ai concorsi magistrali, molto spesso studenti iscritti alla Facoltà. Accanto agli studi di d'Arcais, vanno ricordate – di necessità in modo sommario – le ricerche degli anni Cinquanta/Sessanta su esponenti dell'attivismo italiano e straniero: da quelle di Peretti su Montessori, Boschetti Alberti e Manjon³⁷, a quelle di Rosetta Finazzi Sartor ancora sulla Montessori³⁸; a quelle di Diego Orlando su Comenio, Locke, le sorelle Agazzi e Washburne³⁹ fino

³⁷ M. Peretti, *Il metodo Montessori*, Treviso, Canova, 1952, *L'esperienza educativa di Maria Boschetti Alberti*, Treviso, Canova, 1953 (poi *Profilo pedagogico di Maria Boschetti Alberti*, Brescia, La Scuola, 1960); *Profilo pedagogico di Antonio Rosmini*, Brescia, La Scuola, 1960; *Manjon*, Brescia, La Scuola, 1961.

³⁸ R. Sartor Finazzi, *Maria Montessori*, Brescia, La Scuola 1961-1973³. V. inoltre, *Dalla crisi delle istituzioni educative alla educazione permanente*, Bologna, Pàtron, 1978.

³⁹ D. Orlando, *Il grande Comenio delle opere minori*, Padova, Liviana, 1959; *Washburne*, Brescia, La Scuola, 1960; *Locke. Il pensiero educativo*, Brescia, La Scuola 1966; *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza educativa agazziana*, Brescia, La Scuola, 1967.

a quelle successive di Anna Genco su Pestalozzi⁴⁰, di Anna Maria Bernardinis sulla Necker de Saussure⁴¹, di Mirella Chiaranda sulla Kergomard⁴², di Luisa Santelli su Piéron e Bergson⁴³ e di Emilia Sordina su Lombardo Radice⁴⁴.

Indagini su tematiche specifiche sono state sviluppate soprattutto a seguito della apertura di nuove Cattedre. Quella di Storia della pedagogia è stata tenuta inizialmente (1955-59) da Aldo Agazzi che mise a fuoco principalmente il problema della pedagogia del lavoro, offrendo una ricostruzione storica di notevole valore⁴⁵. L'incarico passò poi, per un anno, a Carmela Metelli Di Lallo (1914-1976), che aveva appena conseguito la libera docenza in Pedagogia grazie anche al volume *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di John Dewey*⁴⁶, studio che manifestava una forte sensibilità storico-pedagogica. Anche nella sua opera principale, *Analisi del discorso pedagogico*⁴⁷, il ricorso alle fonti storiche appare fondamentale. Marcello Peretti (1920-1991) raccolse l'Insegnamento, che tenne per quasi un decennio, e continuò a pubblicare ricerche di tipo storico: da quelle sull'educazione cristiana fino a quelle sugli sviluppi del metodo in campo pedagogico, dall'età moderna a quella contemporanea. In questi ultimi, egli ricostruiva la visione moderna del metodo educativo passando dalla interpretazione cosmologica di Comenio, attraverso il lockiano ricupero della categoria della singolarità dell'esperienza nello sviluppo individuale e giungendo alla proposta di Rousseau, presentata come prima e originale riformulazione di tutta la complessa tematica. La progressione storica veniva ripresa in uno studio successivo che collegava le posizioni di Kant, Pestalozzi, Richter, Girard, Necker de Saussure, Froebel fino a giungere ai pedagogisti del nostro Risorgimento e, in particolare, a Rosmini⁴⁸.

Dall'a.a. 1969-1970, Storia della pedagogia passerà per quattro anni a Lu-

⁴⁰ A. Genco, *Il pensiero di G.E. Pestalozzi*, Padova, Liviana, 1968.

⁴¹ A.M. Bernardinis, *Il pensiero educativo di A. Necker de Saussure*, Firenze, Sansoni, 1965.

⁴² M. Chiaranda, *Il progetto educativo di P. Kergomard. Storia di un'utopia*, Brescia, La Scuola, 1984.

⁴³ L. Santelli, *Analisi pedagogica dell'opera di H. Piéron*, Padova, Liviana, 1968; *Problemi pedagogici in H. Bergson*, Padova, Liviana, 1974.

⁴⁴ E. Sordina, *Il pensiero educativo di G. Lombardo Radice*, Roma, La Goliardica, 1979.

⁴⁵ Cfr. A. Agazzi, *Il lavoro nella storia della pedagogia e della scuola. Appunti del corso 1956-1957*, Padova, Liviana, 1957. La dispensa (ripresa poi in altri studi) individua in particolare le tappe fondamentali della considerazione del lavoro nella storia della pedagogia, dell'educazione e delle istituzioni scolastiche e professionali. V. anche A. Agazzi, *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, Brescia, La Scuola, 1958. Entrambi gli studi rappresentano il risultato dei Corsi tenuti dal docente. Agli studenti era proposto poi lo studio di due testi sicuramente significativi per l'ambiente padovano: *Personalismo sociale* di Stefanini e *L'educazione al bivio* di Maritain, tradotto in italiano e pubblicato con prefazione dello stesso Agazzi nel 1950.

⁴⁶ C. Metelli Di Lallo, *La dinamica dell'esperienza nel pensiero di John Dewey*, Padova, Liviana, 1958.

⁴⁷ Ead., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1965. V. anche *Componenti anarchiche nel pensiero di J.J. Rousseau*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

⁴⁸ M. Peretti, *Il problema del metodo educativo*, Brescia, La Scuola, 1956 e *Gli sviluppi del metodo naturale*, Brescia, La Scuola, 1958.

isa Santelli, che insegnerà anche nella sede distaccata di Verona (aperta nel 1967 e divenuta autonoma nel 1982). La docente, che aveva al suo attivo alcune ricerche di tipo storico, riservò grande attenzione ad un tema a quel tempo (e forse ancor oggi) alquanto trascurato, e cioè la didattica della Storia della pedagogia soffermandosi, in particolare, sugli aspetti epistemologici, didattici e docimologici, anche con riferimento alla Scuola secondaria superiore⁴⁹. Nel 1973 l'incarico fu assegnato a Ermenegildo Guidolin (1934-2022) che lo tenne fino al 1981-1982. Le origini, gli sviluppi e i principali esponenti dell'educazione permanente, considerata quale «nuova prospettiva pedagogica», ricorreranno spesso nei Corsi tenuti da Guidolin, che nel 1980 diede alle stampe anche una monografia su questo tema, cui farà seguito una lettura pedagogica dell'opera di Dostoevskij⁵⁰. Dai primi anni Ottanta, l'Insegnamento avrà come nuova titolare Mirella Chiaranda che lo manterrà fino al suo collocamento a riposo (2010)⁵¹.

La Cattedra di Storia della scuola e delle istituzioni educative fu aperta nell'a.a. 1964-1965. Dall'anno successivo e fino al 1988 fu tenuta da Francesco De Vivo (1918-2005) cui succederà per un breve periodo Carla Xodo, che già si era cimentata con ricerche storiche sulla pedagogia del primo Monachesimo, sull'educazione femminile medioevale e su Rousseau. Con *L'istituto dell'obbligo scolastico*⁵² De Vivo aveva delineato, in un quadro europeo, la complessa genesi del principio dell'obbligo di istruzione e dei processi di scolarizzazione. Qualche anno prima, con una serie di saggi apparsi nelle annate 1958-1959-1960 di «Rassegna di Pedagogia», egli aveva aperto un altro importante filone di ricerca ricostruendo i modelli educativi e scolastici delle Congregazione religiose sorte tra Cinque e Seicento (Somaschi, Barnabiti, Oratoriani, Scolopi e Orsoline)⁵³. Anche le successive ricerche di De Vivo si focalizzeranno su numerose istituzioni scolastiche italiane del passato⁵⁴. A livello locale, inoltre, portò a termine alcuni studi sulla storia dell'Università di Padova e in particolare sull'insegnamento della Pedagogia⁵⁵.

La Cattedra di Storia della letteratura per l'infanzia fu istituita nell'anno

⁴⁹ L. Santelli Beccegato, *L'insegnamento della storia della pedagogia. Precisazioni critiche e proposte docimologiche*, Brescia, La Scuola, 1981.

⁵⁰ E. Guidolin, *L'educazione permanente*, Padova, Liviana, 1980 e *Motivi pedagogici nell'opera di Dostoevskij*, Brescia, La Scuola 1974.

⁵¹ Passerà fino al 2022 a Giuseppe Zago e quindi a Carla Callegari.

⁵² F. De Vivo, *L'istituto dell'obbligo scolastico. Origini e problemi (1750-1858)*, Padova, Liviana, 1963.

⁵³ I saggi saranno ripresi e aggiornati in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1977, Vol. I, pp. 663-786.

⁵⁴ In part., F. De Vivo, *Linee di storia della scuola italiana*, Brescia, La Scuola, 1983; *La formazione del maestro. Cultura e professionalità dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.

⁵⁵ F. De Vivo, *L'insegnamento della pedagogia nell'Università di Padova durante il XIX secolo*, Trieste, Lint, 1983.

accademico 1969-1970 e fu subito affidata ad Anna Maria Bernardinis (1932-2017), che due anni prima aveva conseguito la libera docenza in Storia della pedagogia. L'Insegnamento fu tenuto dalla docente fino al 1974 (in seguito sarà ricoperto da Biancamaria Barzon e poi da Donatella Lombello), quando assunse la titolarità della Cattedra di Pedagogia, prima nella Facoltà di Magistero e poi, dal 1996 al 2007, in quella di Lettere e Filosofia. Con il sostegno e l'impulso di Flores d'Arcais aveva fondato – fin dal 1962 – il Settore di ricerca sulla pedagogia della lettura e della letteratura giovanile, formato da numerosi ricercatori con competenze diversificate. A Bernardinis si devono diversi contributi anche di tipo storico-critico sui temi della lettura e della letteratura giovanile, interpretati sempre alla luce del personalismo di d'Arcais. La sua ricerca poteva contare su una ampia preparazione storica. Gli studi giovanili su Gasparo Gozzi, il costante dialogo con Rousseau, la ripresa di classici come Fénelon, Necker de Saussure, Pestalozzi e Fröbel conferivano inoltre un respiro internazionale ai suoi studi. Fra questi possiamo ricordare *Pedagogia della letteratura giovanile* e *Itinerari*: in entrambi il ricorso alle fonti storico-letterarie, storico-pedagogiche e storico-educative risulta fondamentale e costituisce l'indispensabile fondamento per la costruzione di una prospettiva pedagogica sulla letteratura e sulla lettura per l'età giovanile⁵⁶. La sua ricerca si traduceva anche in iniziative di promozione culturale in collaborazione con Enti territoriali (oggi si direbbe attività di Terza missione), come testimoniano alcune originali Mostre storico-didattiche e i relativi Cataloghi⁵⁷.

6. Epilogo

Nella formazione degli insegnanti e degli educatori l'importanza della cultura storica è rimasta rilevante almeno fino a quando è rimasto in vita il Corso di laurea in Pedagogia. Quando, verso la metà degli anni Novanta, fu decisa la chiusura del Magistero e la disattivazione dei suoi Corsi di laurea e fu istituita la nuova Facoltà di Scienze della formazione con nuovi Corsi, lo spazio riservato all'area storico-pedagogica andò drasticamente riducendosi. Già a partire dagli anni Settanta, la cultura storica era andata progressivamente per-

⁵⁶ A.M. Bernardinis, *Pedagogia della letteratura giovanile*, Padova, Liviana, 1971 e *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Milano, Fabbri, 1976. Di notevole interesse, anche in campo storico, *Filosofia e pedagogia del leggere. Persone e personaggi*, a cura di A.M. Bernardinis, Pisa, IEPI, 1998. La raccolta presenta alcuni personaggi della letteratura per l'infanzia internazionale che nell'immaginario collettivo hanno conquistato una esistenza autonoma, quasi indipendente dal loro autore.

⁵⁷ Comune di Padova, *Bambini & libri. Le figure e le storie per i bambini nei libri dal Cinquecento al Settecento*, Padova, 1980 e Comune di Padova, *Il bambino e la sua cultura nella Padova dell'Ottocento*, Padova, 1981.

dendo la tradizionale centralità, tanto nel sistema formativo quanto a livello sociale e culturale. Più che alle teorie o alle esperienze del passato si preferiva indirizzare l'attenzione soprattutto verso le urgenze del presente e verso quelle conoscenze/competenze che si dimostrano immediatamente spendibili nella concreta attività professionale. Assai significativo appare il mutamento – rispetto ai criteri del passato – dei programmi d'esame per entrare nella scuola⁵⁸, principale sbocco professionale di chi frequentava la Facoltà di Magistero. Nel bando del concorso magistrale del 1975, ad esempio, fra gli argomenti proposti alla scelta dei candidati per la prova orale, figurava solamente una generica richiesta di conoscenza del processo educativo «in prospettiva storica» e di alcuni «cenni di storia della scuola italiana». A tutti si richiedeva di dimostrare «adeguata conoscenza del pensiero di almeno un pedagogista moderno». Quest'ultima richiesta – unico residuo dei programmi del passato – fu però abolita nel 1982, mentre rimasero inalterati gli altri due argomenti facoltativi, nella stessa vaga formulazione. Anche il bando di concorso per gli aspiranti direttori didattici (cui preparava il vecchio Diploma in Vigilanza Scolastica della Facoltà) conteneva cambiamenti assai significativi: nel nuovo programma d'esame del 1977 il sapere pedagogico, privato del rapporto con la filosofia e con la storia, appariva orientato verso le scienze empiriche e concentrato sulle esperienze innovative, soprattutto di tipo organizzativo e tecnologico (teorie curriculari, programmazione, ricerca, sperimentazione, verifica...). Commentando questi mutamenti, Ravaglioli osservava malinconicamente che ormai anche «la funzione direttiva beve la sua saggezza da altre fontane»⁵⁹, e cioè da quei saperi che concentrano la loro attenzione sugli aspetti psico-sociali e politico-organizzativi.

Come in tutte le sedi italiane, anche a Padova cessò il sistema accademico del Magistero, che aveva favorito l'espansione delle Cattedre e della formazione storico-pedagogica degli studenti. Non si trattava però solamente di una svolta istituzionale, ma anche del tramonto di una intensa stagione culturale. La progressiva uscita di scena di Maestri come Flores d'Arcais e Peretti e della generazione degli studiosi che si erano formati alla loro scuola nella cornice della Facoltà, segnava l'affievolirsi di un modello di rapporto tra mondo pedagogico e ricerca storica, caratterizzato dallo stretto legame fra teoria e storia, dal costante dialogo con i Classici e dal Personalismo quale orientamento di fondo.

Tracciando un bilancio di questa intensa stagione, ha scritto Cambi: «qual

⁵⁸ Per una ricostruzione della formazione universitaria e del reclutamento degli insegnanti e dei dirigenti delle Scuole elementari in area veneta negli anni Cinquanta/Sessanta, cfr. *Da maestri a direttori didattici. Esperienze scolastiche e di formazione universitaria nel Veneto del dopoguerra*, a cura di G. Zago, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007.

⁵⁹ F. Ravaglioli, *Liberazione e regressione. Scritti sul costume educativo odierno*, Roma, Armando, 1980, p. 76.

è il messaggio storico-pedagogico che ci viene consegnato da questa tradizione padovana della ricerca educativa? Un messaggio complesso e problematico. Complesso per indicazione di metodo e di temi di ricerca...». Temi e metodi nascevano da un orientamento culturale, quale il personalismo “stefanianiano”, che tanto nella teorizzazione pedagogica quanto nella ricostruzione storica colloca al centro il soggetto-persona, considerato nelle dimensioni esistenziali come in quelle “ideali”, ritenute imprescindibili. L'intreccio fra le due discipline è stato stretto e costante: nella storia, la pedagogia padovana ha cercato le sue radici, i modelli affini con cui dialogare e anche quelli contrastanti da cui prendere le distanze. Di qui il confronto critico con il pensiero antico e con quello cristiano, con il positivismo e con l'attivismo, ma soprattutto con i classici moderni e contemporanei, a cominciare da Rousseau ritenuto il padre di un discorso pedagogico veramente autonomo. Ai classici si è guardato come a degli autentici modelli di teoreticità, sicuri interpreti dell'identità profonda del pedagogico.

Non è mancata l'attenzione alle recenti trasformazioni della storiografia internazionale e il tentativo di tradurla nel campo storico-pedagogico e storico-educativo. Nel corso degli anni si è sviluppato, infine, uno sforzo di problematizzazione del modello personalistico per renderlo più aperto, dinamico e sensibile alle trasformazioni culturali in corso. In conclusione, pare condivisibile la valutazione finale di Cambi:

...tutto ciò non è affatto poco. Padova è stata, possiamo dire, con Firenze e con Torino e Milano, con Bologna e Roma, una sede universitaria in cui, nel Novecento e in particolare dal '45 in poi, la ricerca storico-pedagogica ha assunto quote di impegno e di risultati ben significative. E procedendo anche e sempre più verso orizzonti del fare-ricerca significativamente “laici” e problematici⁶⁰.

⁶⁰ F. Cambi, *Il Personalismo pedagogico padovano e lo studio dei classici*, in *Il contributo della “Scuola Padovana” allo sviluppo delle scienze pedagogiche e didattiche*, cit., p. 285.

Il ruolo della rivista «History of Education & Children's Literature» (HECL) nel rinnovamento degli studi storico-educativi in Italia*

Luigiaurelio Pomante
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

Maria Ortenzi
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
m.ortenzi4@unimc.it

The role of the journal «History of Education & Children's Literature» in Italian historical-educational studies

ABSTRACT: This paper aims to reconstruct the twenty-year history of the international scientific journal «History of Education & Children's Literature» (HECL), founded and directed since 2006 by Prof. Roberto Sani and still today an essential point of reference in Italian, European and extra-European historical-educational studies. Through the examination of some unpublished archive documents and the quantitative and qualitative analysis of all the issues published by the journal, the authors focus their attention on the role played by this journal, over the last twenty years, in the development process of Italian historical-educational research and in the growth and renewal of such studies also at an international level. The authors, after having presented the project that characterized the genesis and birth of the journal, then focus on the most significant results obtained from

* Il presente lavoro è frutto di un'analisi condotta in maniera congiunta dai due autori ma, nello specifico, i paragrafi 1, 2 e 5 sono stati elaborati da Luigiaurelio Pomante mentre i paragrafi 3 e 4 nonché le elaborazioni statistiche e le tabelle sono da attribuire a Maria Ortenzi.

the dissemination of the results of the most authoritative European and extra-European pedagogical historiography and on the key role played by the magazine in promoting sector research conducted in Italy as well as for the inclusion of Italian scholars themselves, especially the youngest, within the international scientific context.

EET/TEE KEYWORDS: Periodical; History of Education; History of University; International Research; Italy; XX-XXI Centuries.

1. *Alle origini di «History of Education & Children's Literature»*

È con particolare soddisfazione che presento il primo fascicolo della rivista «History of Education & Children's Literature», la quale scaturisce da un progetto a lungo coltivato da un folto gruppo di storici dell'educazione e della letteratura per l'infanzia italiani e di diversi altri paesi europei ed extra europei: quello di dare vita ad un periodico del settore a marcata vocazione internazionale, aperto cioè alla collaborazione di studiosi e ricercatori di diversi paesi, e incentrato sulle problematiche relative alla storia dell'educazione, delle istituzioni e dei sistemi scolastici e formativi, della letteratura e dell'editoria per l'infanzia e per la gioventù, dei libri di testo e della manualistica scolastica, del pensiero pedagogico e delle teorie sull'educazione¹.

Con queste parole, ormai temporalmente lontane (risalgono infatti al mese di dicembre del 2006) ma quanto mai lungimiranti nella loro visione progettuale e sicuramente più che attuali dal punto di vista contenutistico, il prof. Roberto Sani, in qualità di fondatore e direttore, introduceva in un editoriale a doppia lingua (inglese ed italiano) il primo numero della rivista «History of Education & Children's Literature» (ormai meglio conosciuta come HECL) che rappresenta oggi, dopo venti anni di pubblicazione, un punto di riferimento imprescindibile per gli studi storico-educativi italiani, europei ed extraeuropei.

La nascita di HECL, tuttavia, non era affatto casuale né scaturiva da un contesto storiografico improvvisato. Anzi, tutt'altro. Lo stesso Roberto Sani, infatti, formatosi alla Facoltà di Magistero de "La Sapienza" di Roma nella "scuola" di Pietro Scoppola, prima dell'arrivo a Macerata dove sarebbe divenuto anche rettore dal 2003 al 2010, aveva avuto l'opportunità di collaborare con il gruppo di studiosi che faceva capo all'Università Cattolica di Milano e, quindi, di iniziare ad intrecciare un proficuo rapporto scientifico con alcuni tra i più autorevoli accademici dell'epoca, tra cui *in primis* Luciano Pazzaglia, protagonista e artefice della trasformazione allora ancora in atto della ricerca storico-educativa².

¹ Si veda R. Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, pp. 3-7.

² Sulla ricerca storico-educativa in Italia a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta del No-

Proprio grazie al lavoro del gruppo milanese nel 1994 era nato l'Archivio per la storia dell'educazione in Italia (ASE) e soprattutto, per quanto di nostro interesse nel presente lavoro, era stata fondata la rivista scientifica «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», edita a Brescia per i tipi de La Scuola, divenuta in breve tempo un vero e proprio baluardo per il potenziamento accademico e scientifico della ricerca storico-educativa. Proprio nella gestazione e nello sviluppo di tale periodico un ruolo di primo piano è attribuibile allo stesso Sani che insieme ai colleghi milanesi aveva ben compreso che nell'ambito della ricerca di settore non erano state solamente superate le metodologie «d'impianto gentiliano», ma anche le fonti e la documentazione a disposizione degli studiosi avevano subito un radicale *turnover*. Tuttavia, tali nuovi «strumenti» richiedevano l'attiva partecipazione di ricercatori dotati di conoscenze e competenze che non fossero esclusivamente circoscritte al settore filosofico o pedagogico, capaci di oltrepassare la mera impostazione storico-teorica a favore di una prospettiva di ricerca moderna, e anzitutto, interdisciplinare e internazionale. E tale nuova prospettiva imponeva una disseminazione adeguata attraverso nuovi strumenti editoriali, come appunto riviste specializzate di settore. Forte quindi dell'esperienza accademica ed editoriale maturata in Cattolica e anche grazie al proficuo e costante rapporto di confronto scientifico con il prof. Giorgio Chiosso, altro protagonista del tempo della ricerca storico-educativa e principale promotore di una serie di progetti di rilevante interesse nazionale, Roberto Sani, arrivato a Macerata nel 2000 grazie alla vigorosa progettualità accademica di Michele Corsi, già ordinario di Pedagogia generale nell'ateneo maceratese, riuscì a costituire una vera e propria «officina» per la ricerca storico-educativa nel contesto del piccolo ateneo marchigiano, dove fino ad allora era stata praticamente assente una tradizione storiografica declinata sul versante storico-pedagogico.

Di qui, anche grazie al proficuo e costante confronto con la sua allieva Anna Ascenzi, Sani riuscì a realizzare *ex novo* un laboratorio per la ricerca e la didattica, attorno al quale definire e avviare esperienze scientifiche *interdisciplinari* e internazionali. Nel febbraio del 2004, al termine di una lunga e complessa fase di gestazione, venne di fatto ufficialmente costituito il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CESCO), il quale si proponeva di operare principalmente nel filone della ricerca storico-educativa dedicato alla pubblicistica e all'editoria scolastica, oltre che in quello della letteratura per l'infanzia italiana elaborata ed edita tra Otto e Novecento³.

vecento, si vedano soprattutto S. Polenghi, *Maestri e allievi nella ricerca storica: un quadro in cambiamento?*, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (edd.), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Edizioni Ets, 2015, pp. 199-124 e R. Sani, *Il mio itinerario formativo e di ricerca nell'ambito della Storia dell'Educazione*, in *ibid.*, pp. 133-161.

³ Sulla fondazione del CESCO si rimanda principalmente a M. Brunelli, *The «Centre for*

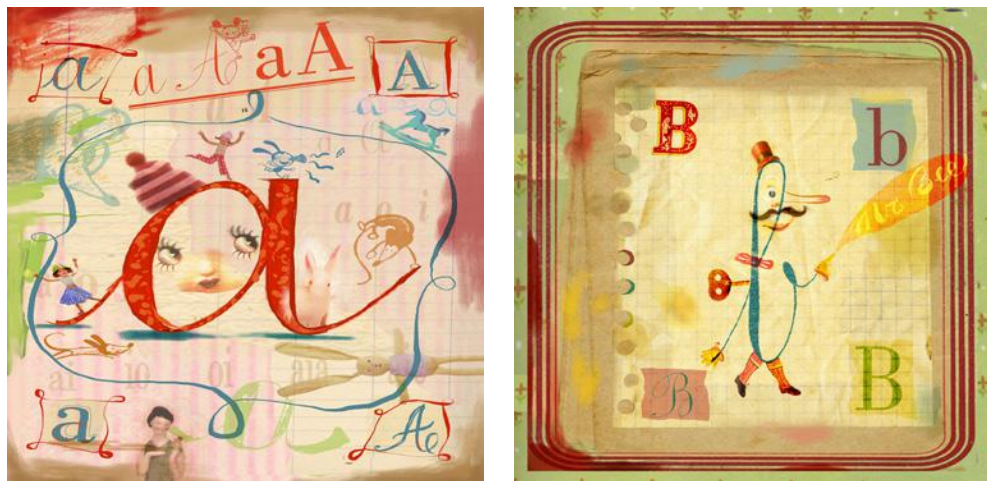


Fig. 1-2. Le prime due copertine di HECL

Gli studi e le ricerche condotte dagli studiosi gravitanti all'interno del Cescò necessitavano tuttavia anche di uno strumento *ad hoc* che ne favorisse la disseminazione in un contesto nazionale ed internazionale. Sulla scia di tale obiettivo nel 2006 videro la luce i primi due numeri di HECL, eccezionalmente pubblicati insieme nel mese di dicembre.

Sin dalla prima riunione del Consiglio direttivo del 25 marzo 2006, al quale parteciparono oltre al direttore, anche i professori Pino Boero, Giorgio Chiosso e Simonetta Polenghi, e come docenti invitati Anna Ascenzi e Raffaele Tumino⁴, emerse chiaramente la volontà dei fondatori della nuova rivista di dar vita ad un qualcosa di nuovo rispetto a quanto già esistente nel panorama nazionale degli storici dell'educazione con riferimento specifico alla necessità impellente di non limitare la sfera di azione della pubblicazione al solo contesto nazionale ma di iniziare ad intrecciare soprattutto efficaci e intensi legami con istituti e centri di ricerca e soprattutto con riviste già presenti nel contesto internazionale e specialmente in quello europeo, come «Paedagogica Historica» o «Histoire de l'Éducation», un vero e proprio colosso della ricerca pedagogica, al fine di promuovere il dialogo e il confronto sul piano metodo-

Documentation and Research in History of Textbook & Children's Literature» in University of Macerata (Italy), «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 441-452.

⁴ La prima riunione del Comitato di Redazione, dal carattere più operativo, si svolse il 22 aprile 2006 e ad essa furono invitati a partecipare alcuni colleghi, la maggior parte dei quali allora giovani ricercatori ed oggi tra i più accreditati studiosi nel panorama storico-educativo italiano quali Paolo Bianchini, Lorenzo Cantatore, Marco Antonio D'Arcangeli, Sabrina Fava, Juri Meda, Maria Cristina Morandini, Elisabetta Patrizi e Serena Sani.

logico e contenutistico tra gli esperti e le specialistiche istituzioni del settore M-PED/02, e di favorire la diffusione e la fruizione dei risultati delle ricerche più significative condotte in Europa e nel resto del mondo.

Nel verbale del primo Consiglio Direttivo di HECL si auspicava addirittura di allargare gli orizzonti della nuova pubblicazione anche a realtà territoriali la cui storiografia storico-educativa era stata fino a quel momento scarsamente o per nulla oggetto di interesse da parte di altre riviste del settore:

Con riferimento alle ricerche e agli studi sui principali filoni d'interesse della rivista (teorie, modelli, pratiche e istituzioni scolastiche ed educative, editoria e pubblicistica per l'infanzia e per la gioventù ecc.), occorre dare particolare impulso alla dimensione comparativa, con particolare attenzione a quelle realtà europee ed extraeuropee le quali – ancorché di grande interesse e di indubbio significato per una storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia non circoscritta all'ambito dell'Occidente industrializzato – risultano essere ancora poco studiate e, soprattutto, non sembrano essere oggetto di un'attenzione adeguata da parte di altre riviste a vocazione internazionale del settore. Al riguardo si segnalano realtà come l'Europa dell'est, il continente africano (con particolare riferimento ai paesi dell'Africa settentrionale), il bacino mediterraneo, il medio e l'estremo Oriente, il continente americano⁵.

Anche nella seconda riunione del Consiglio Direttivo dell'8 luglio 2006, alla quale presero parte anche Mariella Colin e Norberto Bottani, fu ribadita con forza tale vocazione internazionale di HECL che, seppur realtà editoriale giovane e da poco in attività, era riuscita ad ottenere, ancor prima della pubblicazione dei primi due fascicoli, la disponibilità di massima a creare una rete di collaborazione internazionale dall'Institut Jean-Jacques Rousseau di Ginevra, dall'Institut National de Recherche Pédagogique di Parigi, dal Georg Eckert Institute for International Textbook Research di Braunschweig in Germania, dalla History of Education Society di Londra e dal Centre International d'Etudes en Littérature de Jeunesse di Boulogne in Francia⁶.

Appare opportuno in tale sede sottolineare come tale idea di dare vita ad una rivista scientifica a marcata vocazione internazionale e indicizzata nei principali *database* del mondo, scaturiva da due precisi convincimenti, i quali ancora oggi conservano una loro indiscussa validità.

Il primo – maturato ben prima che in Italia fosse avviato il dibattito sulla valutazione e sulla internazionalizzazione della ricerca e fosse istituita l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (Legge

⁵ Cfr. *Verbale della riunione del Consiglio Direttivo della rivista «History of Education & Children's Literature»* (Macerata, 25 marzo 2006), conservato presso l'Archivio del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata.

⁶ Lettere cartacee e mail di risposta all'invito di collaborazione inviato dalla direzione di HECL a tali istituti sono conservate presso l'Archivio del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata.

24 novembre 2006, n. 286, art. 2) – rifletteva la consapevolezza che sul versante della storia dell'educazione, della storia dell'Università e dell'istruzione superiore e della letteratura per l'infanzia (il problema, naturalmente, riguardava anche gli altri ambiti delle scienze pedagogiche e dell'area umanistica e sociale) non si disponeva ancora, in Italia, di riviste scientifiche di settore a carattere autenticamente internazionale e indicizzate nei principali database (ISI, Scopus ecc.), in grado dunque di attrarre i contributi dei più qualificati ricercatori stranieri e di proporsi quali autorevoli punti di riferimento per la comunità scientifica non solo nazionale ma anche europea ed extra europea⁷. In tempi di crescente e irreversibile internazionalizzazione della ricerca storico-educativa, a questo riguardo, il rischio che si correva in Italia era che, a lungo andare, nel nostro settore di studi si potesse verificare una sorta di forzata delocalizzazione dei canali e degli strumenti di divulgazione dei risultati della ricerca medesima, in grado di influenzare in misura rilevante i filoni d'indagine e di condizionare la stessa selezione dei prodotti della ricerca⁸. In altre parole, l'assenza di riviste scientifiche italiane tra quelle di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia indicizzate nei principali database internazionali rendeva di fatto assai problematica, e per certi versi del tutto marginale, la circolazione degli studi di settore italiani a livello internazionale e, nel contempo, obbligava gli studiosi della penisola che aspiravano a proiettare le loro ricerche oltre gli angusti confini nazionali a sottostare necessariamente a criteri di selezione degli articoli da pubblicare talora decisamente lontani dai nostri standard.

Il secondo convincimento rifletteva, e riflette, il ruolo che il gruppo di ricerca promotore di HECL si proponeva, e si propone, di esercitare. Nel 2006, l'anno in cui la rivista avviava le sue pubblicazioni, la quasi totalità, o almeno una parte decisamente preponderante, della produzione scientifica (articoli, monografie, ecc.) del settore della storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia della penisola era edita in lingua italiana, in riviste e in collane editoriali che non figuravano nei database internazionali. Di conseguenza ne scaturiva che tale produzione scientifica finiva per essere largamente ignorata al di fuori dei confini nazionali e, dunque, incideva solo marginalmente sul di-

⁷ Si veda R. Sani., *La valutazione della ricerca nell'ambito delle Scienze dell'educazione: un problema di metodo*, «Education Sciences & Society», vol. 6, n. 2, 2011, pp. 176-190.

⁸ Che tale preoccupazione fosse fondata è largamente confermato dalle analisi condotte su tale versante da G. Bandini, *La dimensione internazionale della ricerca storico-educativa: considerazioni su una trasformazione in atto*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca*, 2 voll., Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2013, Vol. II, pp. 43-66; Id., *Generazioni pedagogiche: cambiamento e continuità attraverso l'analisi dello stile di pubblicazione degli storici dell'educazione*, in M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2014, pp. 385-394; Id., *Le riviste internazionali nella classificazione Anvur. I nodi da sciogliere. International Reviews Inside the Anvur Classification. The Problems to Solve*, in S. Ulivieri, L. Perla (edd.), *Riviste pedagogiche e qualità della ricerca*, «Pedagogia Oggi», vol. 6, n. 2, 2014, pp. 33-45.



Fig. 3. Seminario del 17 maggio 2007

battito storiografico internazionale. La creazione di HECL, a questo riguardo, testimonia invece proprio l'ambizione del gruppo di storici dell'educazione e della letteratura per l'infanzia italiani che vi collaborano ad esercitare un ruolo di primo piano nel rinnovamento degli studi di settore a livello internazionale e di costituire un punto di riferimento per gli studiosi europei ed extraeuropei della disciplina. In altre parole obiettivo precipuo del gruppo di ricerca gravitante intorno alla rivista era ed è proprio quello di assicurare una presenza e un ruolo autenticamente internazionali alle indagini di storia dell'educazione condotte in Italia, la qual cosa, in tempi di accelerata e ormai sempre più vasta globalizzazione degli studi non solo di settore, ma del più complessivo ambito umanistico, significava garantire, in prospettiva, la possibilità stessa di una ricerca storico-educativa che, sullo scenario internazionale, riflettesse il lavoro e le esperienze dei singoli ricercatori e delle équipes di studiosi della penisola⁹.

Dai primi due numeri della rivista del 2006, poi presentati ufficialmente in un seminario di studi tenutosi presso l'Università Cattolica di Milano il 17 maggio 2007 (Fig. 3), sono ormai passati circa venti anni ma il periodico, pur

⁹ Molto utile in tal senso il contributo di R. Sani, *La valutazione della ricerca nell'ambito delle Scienze dell'educazione: un problema di metodo*, «Education Sciences & Society», vol. 2, n. 2, 2011, pp. 176-190.

adeguato nella sua *mission* alle mutate condizioni accademiche e scientifiche del contesto nazionale ed internazionale, era e continua ad essere animato dalla precisa volontà di creare e tenere in vita una realtà editoriale di settore capace di superare le barriere nazionali e di realizzare un programma articolato e indubbiamente ambizioso, riassumibile nei seguenti punti: stabilire organici collegamenti tra specialisti del settore e gruppi di ricerca operanti nei diversi paesi europei ed extra europei; favorire un proficuo e indispensabile confronto sul piano metodologico e storiografico e un altrettanto significativo approccio interdisciplinare ai temi e alle problematiche oggetto di studio; contribuire alla diffusione dei più significativi risultati delle indagini condotte a livello nazionale e internazionale; e, infine, dare conto dell'attività di istituzioni e organismi specializzati che, in Europa e in altri continenti, operano nel campo della documentazione e della ricerca sul duplice fronte della storia dell'educazione, considerata nella sua accezione più ampia, e della storia della letteratura per l'infanzia.

2. L'organizzazione della rivista

«History of Education & Children's Literature» è una rivista semestrale (esce ogni anno nei mesi di giugno e dicembre) che ha visto la luce per la prima volta, come ricordato, nel dicembre 2006. Essa è pubblicata sia in versione cartacea sia in versione digitale dalla University press EUM – Edizioni Università di Macerata – che proprio in questi mesi sta curando il definitivo passaggio della pubblicazione in *open access* attraverso il software Open Journal Systems (OJS)¹⁰.

Fondata e diretta sin dalla sua nascita dal prof. Roberto Sani, essa è dotata di un Consiglio Direttivo (*Executive Council*) composto attualmente da 12 membri¹¹, di un Comitato Scientifico Internazionale (*International Scientific Board*)¹² del quale fanno parte oltre cento studiosi provenienti da tutto il mondo e di un Comitato di coordinamento redazionale (*Editorial Coordinator*) affidato a quattro responsabili¹³.

¹⁰ Si veda <<https://rivisteopen.unimc.it/index.php/hecl>> (ultimo accesso: 30.06.2025).

¹¹ Attualmente il Consiglio direttivo è composto da Anna Ascenzi, Alberto Barausse, Pino Boero, Norberto Bottani, Giorgio Chiosso, Mariella Colin, Carmela Covato, Agustín Escolano Benito, Carla Ghizzoni, Michel Ostenc, Simonetta Polenghi Luigiaurelio Pomante e Bernat Sureda García.

¹² I componenti di tale Comitato Scientifico Internazionale sono riportati alla pagina web <<https://rivisteopen.unimc.it/index.php/hecl/organi>> (ultimo accesso: 30.06.2025).

¹³ Il Comitato di coordinamento redazionale è supervisionato da Luigiaurelio Pomante, responsabile editing e procedure di referaggio, coadiuvato da Marta Brunelli, responsabile indicizzazione banche dati; Sofia Montecchiani, gestione social & academic networks e Lucia Paciaroni responsabile sito web e open access. Del Comitato di Redazione (*Editorial Staff*) fanno invece

A partire dal 2011, la rivista è stata affiancata da un'apposita collana editoriale internazionale, la *Biblioteca di «History of Education & Children's Literature»* (articolata in tre sezioni: «Studi», «Strumenti» e «Repertori bibliografici»), la quale, al pari della rivista, accoglie testi in varie lingue e conta attualmente di ventidue di opere pubblicate mentre dal 2013 e fino al 2018 il fascicolo di dicembre di HECL è stato arricchito da una *International Bibliography*, curata da Dorena Caroli e da Luigiaurelio Pomante e poi pubblicata ogni anno anche come volume autonomo, realizzata attraverso la collaborazione di alcune decine di studiosi/corrispondenti, e compilata attraverso lo spoglio di oltre 400 riviste scientifiche internazionali del settore e dei cataloghi (monografie, miscellanee, *proceedings* ecc.) di diverse centinaia di editori specializzati¹⁴. Attualmente HECL, oltre ad essere stata classificata dall'ANVUR come rivista di fascia A per il settore PAED-01/A e PAED-01/B (rispettivamente gli ex 11/D1 e 11/D2), è altresì indicizzata in numerose banche dati nazionali e internazionali. In particolare, dal 2008 ha stabile collocazione nella banca dati Scopus dell'Editore Elsevier e nella banca dati EBSCO, mentre dal 2009, per prima tra le riviste dell'ambito storico-educativo, è indicizzata nella banca dati ISI Web of Science, in passato di proprietà intellettuale e scientifica della Thomson Reuters ed ora gestita da Clarivate Analytics¹⁵.

La rivista, pur dotandosi fin dalle origini, al pari delle principali riviste scientifiche internazionali del settore, di una struttura editoriale di stampo tradizionale e di una rigorosa procedura di referaggio anonimo a doppio cieco (*double blind peer review*)¹⁶, ha cercato di dare vita ad un modello di gestione diverso e per più ragioni alternativo a quelli esistenti, giudicati da più parti insoddisfacenti, in quanto destinati a condizionare pesantemente, e in modo tutt'altro che favorevole, non soltanto le forme e gli stili della produzione

parte Renata Bressanelli, Piera Caocci, Elena Girotti, Maria Ortenzi, Francesca Davida Pizzigoni e Valeria Viola.

¹⁴ Si vedano R. Sani, D. Caroli (edd.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2010-2012)*, Macerata, eum, 2014; D. Caroli, L. Pomante (edd.), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2013)*, Macerata, eum, 2015; Id., *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2014)*, Macerata, eum, 2016; Id., *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2015)*, Macerata, eum, 2017; Id., *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2016)*, Macerata, eum, 2018; Id., *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2017)*, Macerata, eum, 2019.

¹⁵ La rivista è inoltre indicizzata nelle seguenti banche dati: ACNP – Catalogo Italiano dei Periodici Bibliografia storica nazionale; ERIC – Education Resources Information Center; ESSPER – periodici italiani di economia, scienze sociali e storia; GOOGLE Scholar; Historical Abstracts; Ulrich's Periodicals Directory; EIO – Editoria Italiana On Line; GENAMICS – JournalSeek; NOVA – University of Newcastle (Australia); Banca dati riviste – Istituto internazionale F. Datini; Progetto Riviste On Line; Storia Moderna (<http://www.stmoderna.it>).

¹⁶ Il Comitato dei referees è rinnovato ogni tre anni ed è composto da oltre settanta studiosi provenienti da tutto il mondo. Tale comitato è consultabile sul <<https://rivisteopen.unimc.it/index.php/hecl/information/librarians>> (ultimo accesso: 30.06.2025).

scientifica, ma anche la stessa organizzazione della ricerca nel settore della storia dell'educazione, della scuola e dell'Università e dell'istruzione superiore e della letteratura per l'infanzia¹⁷.

Proprio per adempiere al meglio alla sua *mission* iniziale, HECL, nel corso degli anni, ha mirato, in primo luogo, ad evitare la riduzione *ad unum* delle forme e modalità di diffusione dei risultati della ricerca, puntando a dare spazio, oltre che ai classici «articoli», anche ad una pluralità di rubriche destinate ad ospitare contributi originali di differente natura e impostazione. Non a caso, in ogni fascicolo, accanto ad un'eventuale ampia *parte monografica*, dedicata solitamente ad ospitare le ricerche di studiosi e specialisti di storia della scuola, dell'Università e dell'istruzione superiore e della letteratura per l'infanzia su un preciso tema oggetto di approfondimento (magari sviscerato all'interno di un seminario, di una giornata di studi o di un convegno), trova uno spazio costante e senza dubbio considerevole anche una *parte miscellanea*, caratterizzata da ben quattro distinte sezioni: a) *Saggi e Ricerche*; b) *Fonti e Documenti*; c) *Rassegne critiche e Bibliografia*; d) *Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca*. La prima sezione accoglie contributi frutto di indagini originali su problematiche relative ai diversi filoni della storia dell'educazione, della storia della scuola e dell'Università e della letteratura per l'infanzia; la seconda pubblica testi, raccolte di documenti e carteggi inediti di particolare valore relativi alle tematiche sopra richiamate; nella terza sezione, invece, sono ospitate rassegne bibliografiche, interventi e note critiche su temi e filoni di ricerca o su pubblicazioni di particolare importanza, nonché recensioni e segnalazioni di saggi e opere collettanee; la quarta e ultima sezione, infine, intende far conoscere l'attività dei centri di documentazione e di ricerca nel settore della storia della scuola e dell'istruzione superiore e della letteratura per l'infanzia a carattere nazionale e internazionale, informare su convegni e seminari di studio, dare conto delle ricerche in atto nei diversi paesi europei ed extra-europei.

Nel ventennio di pubblicazione, per un totale di 39 fascicoli (con una media di 660 pagine a numero), su HECL hanno pubblicato 754 autori per un totale di 1598 articoli editi¹⁸.

¹⁷ Sulla genesi, sulla nascita e sullo sviluppo della rivista si vedano i seguenti contributi: R. Sani, «History of Education & Children's Literature» (HECL), in Ulivieri, Perla (edd.), *Riviste pedagogiche e qualità della ricerca*, cit., pp. 81-85; Id., «History of Education & Children's Literature» and the internationalization of historical-educational research in Italy (2006-2014), «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 1, 2015, pp. 89-95; Id., *The contribution of «History of Education & Children's Literature» (HECL) to a recent international workshop on the scientific journals of history of education*, «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 1, 2016, pp. 501-515; R. Sani, L. Pomante, *History of Education & Children's Literature*, in J.L. Hernández Huerta, A. Cagnolati, A. Payà Rico (edd.), *Connecting History of Education. Redes globales de comunicación y colaboración científicas*, Valencia, Tirant Humanidades, 2022, pp. 253-272.

¹⁸ Dal conteggio sono escluse le 205 recensioni ad altrettanti volumi pubblicate sulle pagine

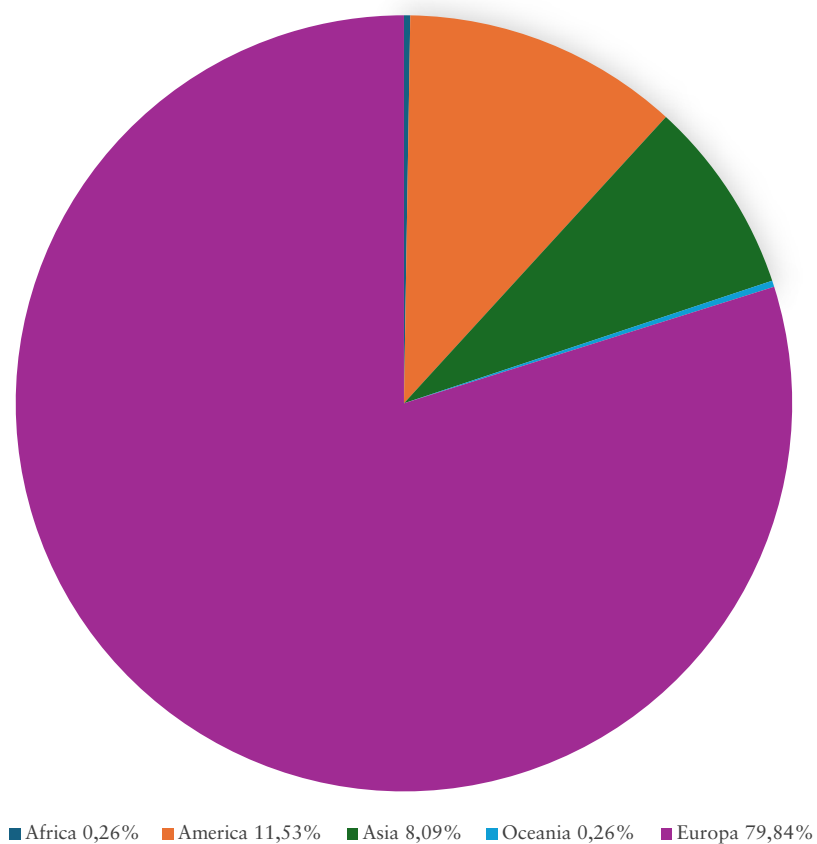
Tab.1.a Nazione di provenienza autori HECL

NAZIONE DI PROVENIENZA	NUMERO AUTORI	PERCENTUALE
Albania	1	0.13%
Arabia	1	0.13%
Argentina	10	1,32%
Australia	2	0.26%
Austria	4	0.52%
Belgio	13	1,72%
Bosnia	2	0.26%
Brasile	51	6.76%
Bulgaria	4	0.52%
Canada	1	0.13%
Cile	5	0.66%
Cina	19	2.51%
Colombia	3	0.39%
Croazia	16	2.12%
Ecuador	1	0.13%
Finlandia	11	1.45%
Francia	43	5.70%
Germania	11	1.45%
Giappone	3	0.39%
Grecia	11	1.45%
India	2	0.26%
Inghilterra	13	1,72%
Iran	1	0.13%
Irlanda	2	0.26%
Israele	1	0.13%
Italia	191	25.33%
Kirghizistan	3	0.39%
Kosovo	3	0.39%
Lussemburgo	3	0.39%
Macedonia	1	0.13%
Malesia	10	1.32%
Messico	3	0.39%
Montenegro	7	0.92%
Norvegia	1	0.13%
Olanda	9	1.19%
Polonia	28	3.71%
Portogallo	18	2.38%
Repubblica Ceca	18	2.38%
Romania	6	0.79%

(segue)

NAZIONE DI PROVENIENZA	NUMERO AUTORI	PERCENTUALE
Russia	42	5.57%
Scozia	1	0.13%
Serbia	6	0.79%
Slovenia	18	2.38%
Spagna	77	10.21%
Svezia	7	0.92%
Svizzera	7	0,92%
Tunisia	2	0,26%
Turchia	20	2.65%
Ucraina	11	1.45%
Ungheria	18	2.38%
Usa	13	1.72%
TOTALE	754	100%

Tab.1.1.b Suddivisione autori HECL per continente



Di questi autori circa il 25% è di nazionalità italiana, il 10% di nazionalità spagnola mentre Brasile, Francia e Russia sono le successive tre nazioni più rappresentate in un quadro di reale internazionalizzazione, difficilmente riscontrabile in altre riviste del settore, grazie al coinvolgimento di studiosi provenienti da 51 Paesi differenti dislocati in tutti e cinque i continenti.

3. *I principali filoni di ricerca di HECL*

Dal punto di vista metodologico e tematico a fronte della tendenza sempre più diffusa in ambito internazionale a connotare in forma esclusiva le riviste scientifiche del settore sulla base di uno specifico indirizzo storiografico, selezionando i contributi da pubblicare soprattutto in ragione della corrispondenza o meno con tale indirizzo, HECL ha inteso rappresentare, fin dai primordi, uno spazio di dialogo e di confronto tra impostazioni metodologiche e storiografiche differenti, dando altresì spazio a tematiche e a filoni d'indagine tra i più diversi, nella persuasione che la pluralità di punti di vista e la varietà di apporti e di metodologie costituisca una preziosa risorsa e che proprio dal confronto sviluppato in uno scenario autenticamente internazionale possano scaturire stimoli e contributi significativi per lo sviluppo della ricerca in ambito nazionale e locale¹⁹.

Allo stesso tempo, in netta controtendenza con la maggior parte delle riviste scientifiche del settore che ospitano ormai in misura prevalente – quando non esclusiva – articoli e contributi incentrati cronologicamente sull'età contemporanea e, più in particolare, sui secoli diciannovesimo e ventesimo, HECL ha riservato fin dal principio, e continua a riservare, uno spazio adeguato agli studi di storia dell'educazione e di storia delle istituzioni educative (dalla scuola dell'infanzia all'Università) relativi alle diverse epoche storiche, anche dunque all'età medievale e moderna.

HECL, quindi, oltre ad aver saputo approfondire ulteriormente tematiche già proposte nelle precedenti stagioni di studi, come ad esempio quelle relative alla più classica storia della pedagogia o delle istituzioni educative, all'editoria scolastica ed educativa, o alla storia della letteratura per l'infanzia e alla rappresentazione al suo interno del mondo della scuola, ha avuto sicuramente il merito di aver promosso e favorito sulle sue pagine ricerche di più ampio respiro e condotte con particolare acribia anche attraverso un approccio metodologico nuovo o comunque particolarmente rigoroso come quelle sulla storia delle discipline scolastiche, sui quaderni scolastici e sui libri di testo co-

di HECL prevalentemente in italiano ed in inglese.

¹⁹ Si veda in tal senso la riflessione proposta in B. Sureda García, *History of Education & Children's Literature (HECL), un ambiciós projecte de divulgació científica*, «Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació», vol. 13, 2009, pp. 173-176.

me fonti per l'analisi delle pratiche formative, sul ruolo e sulla funzione della scuola e dell'associazionismo giovanile nella promozione dell'identità nazionale e dell'idea di cittadinanza, nonché sulla storia dell'educazione speciale e in particolare sulle istituzioni scolastiche per i disabili più in generale e per i sordomuti più in particolare. Uno spazio specifico, soprattutto negli anni più recenti, è *stato altresì riservato alla stampa periodica* anche meno nota o comunque scarsamente indagata dalla storiografia di settore, ai mutamenti della legislazione scolastica nel corso dei secoli, al modificarsi dei programmi scolastici e dell'assetto istituzionale della scuola italiana nei vari ordini e gradi dell'istruzione, alla lettura comparata dei diversi modelli educativi e formativi presenti nei contesti europei ed extraeuropei, alla complessa ma quanto mai stimolante storia delle metodologie d'insegnamento-apprendimento, nonché ai rapporti sempre più interessanti ed intrecciati tra la storiografia educativa e le altre discipline pedagogiche, storiche, sociologiche e letterarie.

Con riferimento specifico all'età moderna è stata invece riservata una particolare attenzione alle proposte formative degli istituti religiosi insegnanti, alla trattatistica educativa e familiare in epoca umanistica e rinascimentale e nell'età del Concilio di Trento, così come, al ruolo esercitato dalle missioni cattoliche dei secoli XVI-XVIII nel rinnovamento culturale e nella vita della Chiesa e della società europea.

Tra i temi più recenti presi in esame non si possono sicuramente dimenticare i numerosi articoli sul tema della cultura materiale della scuola – ampiamente sviluppato anche grazie alla collaborazione con la SIPSE-Società italiana per lo studio del patrimonio storico educativo e con il Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata –, e sulla memoria scolastica ed educativa, approfondito ulteriormente nel recente progetto PRIN *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*.

Sicuramente rilevante, anche dal punto di vista dell'arricchimento tematico, è *stato il contributo offerto* dai diciannove inserti monografici apparsi dal 2012 al 2024 sulle pagine della rivista.

Tab. 2. Dossier monografici pubblicati su HECL

NUMERO FASCICOLO E ANNO	TITOLO MONOGRAFICO	CURATORI
2012 (vol. VII, 1)	<i>La memoria scritta de la infancia / The written memory of childhood</i>	Verónica Sierra Blas, Juri Meda, Antonio Castillo Gómez
2013 (vol. VIII, 1)	<i>The development of teacher education in the countries of Central and South-Eastern Europe</i>	Edvard Protner, Simonetta Polenghi

(segue)

NUMERO FASCICOLO E ANNO	TITOLO MONOGRAFICO	CURATORI
2014 (vol. IX, 1)	<i>School textbooks and teachers training between past and present</i>	Paolo Bianchini, Marc Moyon
2014 (vol. IX, 1)	<i>University Traditions: A Resource or Burden?</i>	Roberto Sani, Elena Vishlenkova
2014 (vol. IX, 2)	<i>Primers, culture(s) of childhood and educational models in Europe (XVI-XXth centuries)</i>	Dorena Caroli, Alla Salnikova
2015 (vol. X, 1)	<i>The role of scientific journals in the development and internationalization of historical-educational research</i>	Roberto Sani
2015 (vol. X, 1)	<i>Nineteenth- and twentieth-century schools as a laboratory for the promotion of national identity and citizenship education / Part One</i>	Roberto Sani
2015 (vol. X, 2)	<i>Nineteenth- and twentieth-century schools as a laboratory for the promotion of national identity and citizenship education / Part Two Call for Papers for the 10th anniversary of the journal «History of Education & Children's Literature» (2006-2015)</i>	Roberto Sani
2017 (vol. XII, 1)	<i>«Educating for beauty the youth of the new Italy». Schooling, cultural heritage and building of the national identity from Unification until the post-Second World War period</i>	Dorena Caroli, Elisabetta Patrizi
2018 (vol. XIII, 1)	<i>Images of the European Child</i>	Bernat Sureda Garcia, María del Mar del Pozo Andrés
2019 (vol. XIV, 2)	<i>Students in action during the «long 60s»</i>	Andres Paya Rico, Jose Luis Hernandez Huerta
2020 (vol. XV, 1)	<i>Being a student in the Habsburg Monarchy</i>	Ivana Horbec, Maja Matasović, Branko Ostajmer

(segue)

NUMERO FASCICOLO E ANNO	TITOLO MONOGRAFICO	CURATORI
2020 (vol. XV, 2)	<i>The historical research into school practice</i>	Vera Lucia Gaspar da Silva, Francisca Comas Rubí, Bernat Sureda Garcia
2020 (vol. XV, 2)	<i>The past and the present: a historical outline of Polish research into translations of children's and young adult literature</i>	Katarzyna Biernacka-Licznar, Anna Ascenzi
2021 (vol. XVI, 1)	<i>Transnational and transcultural educational models in Eastern and Southern Europe between XIX and XX Centuries</i>	Simonetta Polenghi, Vučina Zorić
2021 (vol. XVI, 2)	<i>Journals for teachers, children and youth as a transnational phenomenon. Directions and experiences of the periodical press in Italy, Brazil, Spain, France and United States between political, social and cultural changes in 19th and 20th Centuries</i>	Alberto Barausse, Claudia Panizzolo, Roberto Sani, Mirian Jorge Warde
2022 (vol. XVII, 2)	<i>L'internazionalizzazione del sistema scolastico e universitario italiano dall'Unità a oggi (Macerata, 17-18 maggio 2022)</i>	Roberto Sani
2023 (vol. XVIII, 1)	<i>Nuove frontiere nella ricerca storico-educativa. Il contributo di Carmela Covato</i>	Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore
2024 (vol. XIX, 1)	<i>Public Histories of Education: Perceptions, Memories and Constructions</i>	Francisca Comas Rubí, Juri Meda
2024 (vol. XIX, 1)	<i>Per una storia dell'educazione speciale tra Otto e Novecento</i>	Anna Ascenzi, Andrés Paya Rico, Luigiaurelio Pomante, Roberto Sani

Curati da studiosi altamente qualificati e provenienti da prestigiosi atenei europei ed extraeuropei, le sezioni monografiche pubblicate su HECL hanno posto la loro attenzione su alcuni temi particolarmente originali o comunque altamente rilevanti all'interno della più accreditata storiografia nazionale ed internazionale, tra i quali vale la pena di ricordare la memoria scritta dell'in-

fanzia, lo sviluppo dei metodi di insegnamento nei diversi paesi europei, la funzione e l'evoluzione del ruolo dei libri di testo nel sistema scolastico italiano, la pubblicistica periodica, l'affermarsi dell'identità nazionale e il processo di costruzione dell'educazione alla cittadinanza, la rappresentazione dei beni culturali e del patrimonio all'interno della scuola italiana, i modelli educativi transculturali e transnazionali nel variegato contesto dell'Europa contemporanea, i mutamenti di indirizzo e le nuove linee di ricerca all'interno della storiografica pedagogica ed educativa e, non da ultimo, il rinnovato ruolo della storia dell'educazione speciale nelle ricerche di settore.

Al fine di colmare di fatto una lacuna esistente all'interno degli studi storico-educativi italiani, la rivista HECL ha deciso altresì di riservare sin dalle origini una particolare attenzione agli studi e alle ricerche aventi ad oggetto la storia dell'Università e dell'istruzione superiore in Italia e all'estero²⁰. Ad animare le intenzioni del Consiglio direttivo di HECL vi è stata infatti la precisa convinzione che tale settore di studi possa e debba rientrare necessariamente anche all'interno degli interessi dei ricercatori di ambito pedagogico e per tale motivo compito precipuo degli studiosi di storia dell'educazione e della scuola è proprio quello di approfondire e coltivare un filone di ricerca colpevolmente lasciato, negli anni addietro, a quasi esclusivo appannaggio dei ricercatori di altri settori disciplinari. Sulla base di queste premesse e inserendosi nel solco di quella fiorente stagione di studi sull'istruzione superiore e sulle università italiane sviluppatasi nell'ultimo trentennio grazie e soprattutto all'inesauribile e pregevole lavoro degli studiosi gravitanti intorno al CISUI²¹, anche la rivista diretta dal prof. Sani ha cercato di offrire il proprio contributo al rinnovamento storiografico delle ricerche di storia dell'Università e dell'istruzione superiore con riferimento alle tematiche affrontate, alle metodologie utilizzate e ai nuovi filoni di ricerca inaugurati.

Dal 2006 ad oggi su HECL sono stati pubblicati 98 articoli (circa il 6% del totale) aventi quale oggetto specifico la storia dell'Università e dell'istruzione superiore in età moderna e contemporanea, con un riferimento geografico

²⁰ Si veda R. Sani, L. Pomante, *Il contributo di «History of Education & Children's Literature» (HECL) alla crescita e alla valorizzazione degli studi sull'università e sull'istruzione superiore*, «Annali di Storia delle Università italiane», vol. 25, n. 1, 2021, pp. 111-126.

²¹ Sul rinnovamento storiografico sulla storia dell'Università e dell'istruzione superiore in Italia, registrato nell'ultimo trentennio, e sul prezioso ruolo svolto in tal senso dal CISUI, si vedano in particolare L. Pomante, *Between History and Historiography. Research on Contemporary Italian University*, Macerata, eum, 2014, pp. 97-148; Id., *Las investigaciones sobre la historia de las universidades en Italia. Un balance historiográfico del siglo pasado*, «CIAN-Revista de Historia de las Universidades», vol. 20, n. 1, 2017, pp. 163-192; S. Negruzzo, *Conversazione con Gian Paolo Brizzi in occasione del 25 o anno di attività del Cisui e della rivista «Annali di storia delle università italiane»*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 25, n. 1, pp. 127-154; S. Montecchiani, *Studies on the History of the University and Higher Education in Italy: between Historiographical Review and New Research Perspectives*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 2, 2024, pp. 467-486.

molto ampio che ha spaziato dall'intero territorio europeo a quello americano (in particolar modo dell'America latina) fino a toccare, in alcuni interventi, anche lo studio di casi ed esperienze riconducibili al continente asiatico. Due sono state le sezioni monografiche interamente dedicate alla storia dell'Università e che hanno visto la partecipazione di un numero considerevole di specialisti del settore di rilevanza internazionale: la prima, a cura di Roberto Sani ed Elena Vishlenkova, pubblicata nel primo fascicolo del 2014 e intenta ad indagare le «tradizioni universitarie» e l'approccio metodologico con il quale esse debbano essere studiate²²; la seconda, apparsa nel secondo fascicolo del 2019 a cura di Andrés Payà Rico e José Luis Hernández Huerta, incentrata sui movimenti studenteschi universitari degli anni Sessanta del Novecento tra Europa ed America meridionale²³. Sulle pagine di HECL hanno quindi trovato la loro giusta collocazione interessanti e originali articoli su argomenti più o meno "cari" alla storiografia universitaria, nazionale ed internazionale. In tal senso meritano di essere menzionati i contributi rivolti ad approfondire il ruolo esercitato dalle università e dai sistemi d'istruzione superiore nei processi di *nation building* tra Otto e Novecento, l'atavico problema dell'accesso alle università, la storia peculiare dei singoli atenei da collocare all'interno di un processo più ampio di sviluppo del sistema universitario nazionale, la rilevanza e la funzione dell'editoria e della pubblicistica professorale e studentesca in età contemporanea, la fascistizzazione degli atenei nella Penisola italiana, la tutela dei beni culturali delle università e la conservazione degli archivi storici, e, non da ultimi, gli articoli che hanno posto il proprio *focus* sulla più "tradizionale" storia delle discipline accademiche ma studiate nell'ottica della loro funzione formativa sia di un corpo docente altamente preparato che di una futura competente classe dirigente.

4. *Tra monolinguismo inglese e plurilinguismo: la politica linguistica di HECL*

Con l'obiettivo di vincere la sfida di una reale internazionalizzazione che non penalizzasse tuttavia il carattere precipuo di ogni singolo contributo, era necessario altresì ponderare bene le scelte editoriali anche sul versante linguistico. Fin dalle sue origini la rivista diretta dal prof. Sani al fine di scongiurare la deriva del monolinguismo inglese e di rendere possibile, per contro, la più

²² R. Sani, E. Vishlenkova (edd.), *University Traditions: A Resource or Burden? Proceedings of the International Conference, Moscow (Russia), 26-28 September 2013*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 177-335.

²³ A. Payà Rico, J.L. Hernández Huerta (edd.), *Students in action during the «long 60s»*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 13-224.

ampia valorizzazione e la proiezione sullo scenario internazionale delle ricerche storico-educative condotte in altre lingue, ha inteso caratterizzarsi per la scelta, anch'essa sostanzialmente in controtendenza rispetto al *trend* che caratterizzava le riviste scientifiche internazionali anche del settore umanistico e delle scienze sociali, di accogliere contributi nelle lingue francese, spagnolo, portoghese, tedesco e italiano, oltre che, naturalmente, in inglese.

Una scelta questa che puntava – e punta – a valorizzare l'apporto degli studiosi e dei gruppi di ricerca nazionali e a tutelare, anche sotto il profilo linguistico e delle forme e modalità della comunicazione scientifica, le caratteristiche peculiari delle varie storiografie nazionali, nella convinzione che la ricerca storico-educativa trovi nella dimensione locale e nazionale il suo baricentro e nella lingua nazionale il suo principale e più idoneo canale di diffusione.

Sotto questo profilo, e limitatamente alla questione della comunicazione linguistica, la pur necessaria internazionalizzazione della ricerca storico-educativa non può, dunque, essere intesa come abbandono o semplice superamento della lingua nazionale, la quale, in genere, è la lingua delle fonti documentarie archivistiche e a stampa utilizzate dallo storico e, almeno parzialmente, della letteratura critica di riferimento alla quale egli attinge nella sua indagine.

È pur vero, tuttavia, che tale scelta di privilegiare il plurilinguismo, accogliendo articoli in più lingue, ha dovuto fare i conti con una realtà di studiosi di diversi paesi europei ed extraeuropei che, di fatto, hanno già in larga misura fatto propria l'opzione per il monolinguismo inglese, in ragione di diversi fattori, tra i quali è opportuno ricordare la ridotta circolazione, a livello internazionale, di articoli pubblicati in una lingua diversa dall'inglese, la tendenza dei principali database internazionali ad indicizzare prevalentemente riviste scientifiche in lingua inglese (è il caso, in particolare, di ISI Web of Science, ma non solo) e, non da ultimo, la maggiore "spendibilità", in termini di carriera accademica, dei contributi in lingua inglese rispetto ad articoli redatti nella propria lingua.

Relativamente al periodo 2006-2025, a fronte della disponibilità ad accogliere articoli redatti nelle principali lingue nazionali del continente europeo, i contributi proposti ad HECL e da questa pubblicati sono stati scritti: per il 54,3% in lingua inglese, per il 33,6% in lingua italiana, per l'8,5% in lingua spagnola, per il 2,25% in lingua francese, per l'1,4% in lingua portoghese e per lo 0,95 % in lingua tedesca²⁴.

²⁴ Tali percentuali sono state ricavate dall'analisi di tutti i contributi pubblicati sulla rivista dal primo fascicolo del giugno 2006 al primo fascicolo del giugno 2025. Si veda in proposito l'archivio di tutti i fascicoli disponibile in *open access* su <<https://rivisteopen.unimc.it/index.php/hecl>> (ultimo accesso: 30.06.2025).

Tab. 3. Le scelte linguistiche in HECL

LINGUA ARTICOLO	NUMERO ARTICOLI PER LINGUA	PERCENTUALE
Francese	36	2.25%
Inglese	868	
Italiano	521	32.6%
Portoghese	23	1.4%
Spagnolo	135	8.5%
Tedesco	15	0.95%
	1598	100%

Una tale condizione induce a guardare con realismo e senza pregiudizi di carattere ideologico a quanto sta accadendo sullo scenario internazionale, mirando da un lato a conservare il plurilinguismo e a sostenere a tutti i livelli la piena cittadinanza delle principali lingue nazionali quale veicolo per la divulgazione dei risultati della ricerca, anche al fine di salvaguardare i caratteri originali delle varie storiografie nazionali; e dall'altro ad assecondare – o comunque a non ostacolare – il crescente ricorso, anche sul versante degli studi storico-educativi, all'inglese come lingua veicolare della comunicazione scientifica.

L'esperienza di HECL testimonia, comunque, che le due opzioni contrapposte – il plurilinguismo e il monolinguismo inglese – possano essere contemperate, come dimostra il fatto che la rivista sia comunque riuscita a raggiungere il traguardo dell'indicizzazione in ISI Web of Science e in Scopus, senza mai rinunciare alla originaria scelta di salvaguardare e promuovere il pluralismo linguistico nella comunicazione scientifica.

A conferma comunque di una tendenza degli ultimi anni sempre più crescente e per certi versi ineluttabile degli studiosi a privilegiare il monolinguismo inglese, è di qualche interesse – sempre con riferimento a quanto si è verificato in HECL nel corso dei suoi quasi venti anni di storia 2006-2025 – richiamare brevemente la scelta operata dagli studiosi italiani, i cui articoli pubblicati sulla rivista risultano essere, nella rilevante misura del 45,89% dei casi redatti in lingua inglese.

Tab. 4. Le scelte linguistiche degli autori italiani

LINGUA	NUMERO ARTICOLI	PERCENTUALE
Inglese	375	45.89%
Italiano	419	51.28%
Spagnolo	8	0.97%
Portoghese	4	0.48%
Tedesco	4	0.48%
Francese	7	0.85%
Totale	817	

Una scelta, questa, destinata ad affermarsi progressivamente e a subire un'ulteriore espansione, come testimoniato dal fatto che il ricorso alla lingua inglese per la divulgazione dei risultati della ricerca abbia conosciuto un costante incremento, passando dal 18,7% del 2006 al 29,8% del 2010, fino a toccare il 40,2% del 2020.

5. *Le nuove sfide all'orizzonte*

Numerose, infine, sono le sfide che attendono una realtà ormai ben consolidata quale «*History of Education & Children's Literature*». Una di queste, sulla quale il Consiglio Direttivo sta già lavorando da tempo, è senza dubbio l'implementazione della presenza e della rilevanza della rivista all'interno dei *social e academic networks*. È stato giustamente sottolineato che, in Italia, «sono quasi 39 milioni gli utenti che si collegano a Internet», mentre le persone che si collegano ai social network più famosi, *Facebook* e *Instagram* «sono quasi 34 milioni». Gran parte degli utenti online, «quasi il 62% della popolazione generale», ha un account su *Facebook* o *Instagram*, strumenti che vengono utilizzati «per mettersi in contatto con i vecchi amici, per incontrarne di nuovi, per informarsi e condividere informazioni, cercare un partner o pubblicizzare la propria attività». Con l'avvento di tali social, dunque, «sembra che gran parte delle attività relazionali, che fino a non molti anni fa erano esclusivamente offline, si siano ora trasferite sul web»²⁵.

Non sorprende, a questo riguardo, la crescente attenzione tributata dal mondo universitario e dai ricercatori alle nuove potenzialità della realtà virtuale e, più in particolare, ai *social networks* quali moderni e più funzionali canali per la disseminazione dei risultati della ricerca scientifica e per il potenziamento delle reti di collegamento tra gli studiosi (*virtual communities*). Non si intende qui riferirsi soltanto ai ben noti e diffusissimi *social networks* finalizzati all'intrattenimento e alle relazioni sociali, tipo *Facebook*, *Twitter* ed *Instagram* ma anche e soprattutto ai cosiddetti *academic social networks*, ovvero alle reti di ricercatori e studiosi che annoverano tra i loro principali obiettivi la condivisione delle pubblicazioni scientifiche, la creazione di reti di collaboratori attorno a determinati temi o filoni di ricerca, la promozione di nuove e più incisive forme di scambio tra gli studiosi e di valutazione dei risul-

²⁵ E. Chiapasco, G. Crivellaro, F. Veglia, *Psicologia e Social Network. Considerazioni teoriche sulle ragioni di un successo*, «Psychomedia. Telematic Review», Sezione: Memoria e (Tele) Comunicazione, Area: Mass Media, <<http://www.psychomedia.it/pm/telecomm/massmedia/chiapasco-crivellaro-veglia.htm>> (ultimo accesso: 10.10.2024). Ma si veda anche D.M. Boyd, N.B. Ellison, *Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship*, «Journal of Computer-Mediated Communication», vol. 13, n. 1, 2007, pp. 210-230.

tati della ricerca stessa. È il caso, ad esempio, di *ResearchGate*²⁶, *Academia.edu*²⁷ e *Mendeley*²⁸, per citare solo i più noti, realtà ormai consolidate e in grado di coinvolgere e collegare virtualmente centinaia di migliaia di studiosi e ricercatori di tutto il mondo²⁹. Proprio l'indiscusso successo conseguito negli ultimi anni da tali strumenti ha spinto taluni direttori di riviste scientifiche internazionali, ivi comprese quelle che fanno capo all'ambito di ricerca della storia dell'educazione, ad interrogarsi in ordine all'eventuale ruolo che gli *academic social networks* possono esercitare ai fini della disseminazione dei progressi, delle novità e dei risultati delle riviste medesime. In molti casi, soprattutto nel corso dell'ultimo biennio, si è andati anche oltre, puntando ad aprire "pagine" dedicate alle riviste scientifiche e ai loro contenuti su questi stessi *social networks*. In tale solco si è collocata anche «History of Education & Children's Literature», che ha ritenuto opportuno riconoscere a tali *academic social networks*, il ruolo di moderna e assai efficace modalità di aggregazione virtuale dei ricercatori e di comunicazione dei risultati della ricerca. Non è un caso che, proprio grazie all'ingresso di nuove e competenti professionalità all'interno del Comitato redazionale, la rivista abbia iniziato ormai da tempo ad utilizzare in modo sistematico e continuativo tali strumenti, ritenendo che il ricorso ai tradizionali canali di promozione della rivista e di divulgazione dei risultati della ricerca possa e debba essere adeguatamente integrato da tali nuovi strumenti, favorendo di fatto la costruzione di reti internazionali di studiosi ed incrementando la diffusione dei risultati della ricerca scientifica.

Sempre nell'ottica della creazione di nuove reti accademiche e soprattutto di una maggiore diffusione dei risultati della ricerca scientifica nell'ambito della storia dell'educazione, della storia dell'Università e dell'istruzione superiore e della storia della letteratura per l'infanzia va sicuramente collocata la necessità di incoraggiare ulteriori nuovi progetti editoriali di collaborazione tra le riviste scientifiche del settore, ipotesi tanto auspicabile quanto possibile, specie se finalizzata ad innalzare i livelli qualitativi della produzione scientifica e a favorire l'internazionalizzazione degli studi e delle ricerche di storia dell'edu-

²⁶ Su ResearchGate (<https://www.researchgate.net/home.Home.html>), il network «dedicated to science and research», si veda: *Professional Network ResearchGate Is A LinkedIn For Scientists*, <<http://techcrunch.com/2009/05/14/professional-network-researchgate-is-the-linkedin-for-scientists/>> (ultimo accesso: 10.10.2024).

²⁷ Su *Academia.edu* (<http://www.academia.edu/>), «a place to share and follow research», si veda: *Academia.edu Raises \$4.5 Million To Help Researchers Share Their Scholarly Papers*, <<http://techcrunch.com/2011/11/30/academia-edu-raises-4-5-million-to-help-researchers-share-their-scholarly-papers/>> (ultimo accesso: 10.10.2024).

²⁸ Su *Mendeley* (<http://www.mendeley.com/>), il «free academic social network for students and researchers», si veda: *Science enters the age of Web 2.0*, <<http://news.bbc.co.uk/2/hi/technology/8325875.stm>> (ultimo accesso: 2.10.2024).

²⁹ M.G. Albanesi, R. Amadeo, G. Vecchio, *Research on Efficacy of Using Social Networks in Academic Teaching Metrics, Experiments, and Results*, «European Journal of Sustainable Development», vol. 3, n. 3, 2014, pp. 25-34.

cazione realizzati nei vari paesi³⁰. A questo riguardo, tra le molteplici forme di collaborazione percorribili, vale la pena di segnalare quella relativa alla progettazione comune di fascicoli monografici incentrati su tematiche di grande respiro e d'interesse internazionale, o quella che attiene alla realizzazione di bilanci di studi e rassegne critiche destinate a presentare, contemporaneamente su diverse riviste internazionali del settore, la più recente e autorevole produzione scientifica di uno o più paesi.

Nella prospettiva, vivamente auspicata, di conferire alle riviste scientifiche internazionali di storia dell'educazione e di storia dell'Università e dell'istruzione superiore, una diretta funzione di stimolo e di guida in materia di rinnovamento metodologico e storiografico, si potrebbe anche assegnare ad esse il compito di promuovere un vero e proprio dibattito a più voci puntando a tenere assieme le problematiche di carattere locale e nazionale con quelle che rivestono un significato più generale e una rilevanza internazionale.

Forme di collaborazione tra le riviste scientifiche del settore potrebbero, infine, dispiegarsi sul fondamentale versante della selezione e formazione dei giovani ricercatori, attraverso l'implementazione di apposite sezioni, comuni ad un certo numero di riviste, destinate a presentare – e magari a discutere sulla scorta del contributo di autorevoli studiosi – i risultati dei loro primi lavori di ricerca. Proprio su questo aspetto della valorizzazione dei giovani studiosi, HECL sta già da lungo tempo insistendo nella piena convinzione che anche attraverso la promozione dei loro studi e delle loro ricerche sarà possibile da un lato evitare una pericolosa stagnazione contenutistica e metodologica, dall'altro favorire il costante e significativo aggiornamento e rinnovamento degli studi di settore. In tale sede appare opportuno riportare una riflessione conclusiva che ben esplicita la precisa e coerente politica editoriale adottata dalla rivista sin dalle sue origini. Se si considera, infatti, l'indicizzazione da parte di ISI Web of Science, degli studiosi in storia dell'educazione che ancora non hanno un ruolo universitario ufficiale (dottorandi, assegnisti di ricerca, ricercatori a tempo determinato) ma già conosciuti in ambito italiano dalla comunità scientifica per i loro contributi alla ricerca (articoli di riviste, saggi, monografie ecc.) e per la loro partecipazione a convegni e seminari su scala nazionale e internazionale, risulta che su un totale di 112 giovani studiosi presi in esame più della metà di essi, ossia 69, risulta presente nel database di ISI Web of Science; di questi ricercatori censiti, tuttavia, la quasi totalità (l'87%)

³⁰ Si veda in tal senso il progetto *Connecting History of Education Working Group* avviato nel 2014 da quattro direttori di riviste quali Maria Helena Camara Bastos («História da Educação»), Antonella Cagnolati («Espacio, Tiempo y Educación»), José Luis Hernández Huerta («Espacio, Tiempo y Educación» e «Foro de Educación») e Roberto Sani («History of Education & Children's Literature») ma anche il successivo progetto pluriennale (2020-2024) *Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination*, ammesso al finanziamento dal Ministerio de Ciencia e Innovación del Governo di Spagna, con identificativo PID2019-105328GB-I00.

sia apparsa per la prima volta in ISI Web of Science in quanto autori di un contributo pubblicato sulle pagine di HECL, a conferma della considerazione privilegiata riconosciuta da questa rivista ai “nuovi arrivati” nel mondo della ricerca del settore³¹. Dati quanto mai positivi che portano a guardare al futuro con ottimismo anche in un momento particolarmente complesso ed impegnativo quale quello attuale per tutto il mondo accademico nazionale ed internazionale.

³¹ Tale analisi statistica, già presentata parzialmente alcuni anni fa nel già ricordato contributo Sani, Pomante, *Il contributo di «History of Education & Children's Literature» (HECL) alla crescita e alla valorizzazione degli studi sull'università e sull'istruzione superiore*, cit., è stata ulteriormente aggiornata e condotta, da chi scrive, attraverso un nuovo spoglio ragionato (pur senza pretesa di totale esaustività) degli elenchi di giovani studiosi e delle loro relative pubblicazioni presenti in ISI Web of Science, riconducibili per i loro lavori al settore della storia dell'educazione e alla letteratura per l'infanzia, e già noti agli addetti ai lavori in quanto autori, tra il 2010 ed il 2024, di monografie, articoli e contributi censiti all'interno del sistema SBN o nel motore di ricerca Google Scholar.

Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla storia del libro scolastico e della Letteratura per l'infanzia e il Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” dell'Università degli Studi di Macerata come officine della ricerca storico-educativa*

Anna Ascenzi
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
anna.ascenzi@unimc.it

Lucia Paciaroni
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
l.paciaroni2@unimc.it

The Center for Documentation and Research on the History of School Textbooks and Children's Literature and the “Paolo and Ornella Ricca” School Museum at the University of Macerata as Hubs of Historical-Educational Research

ABSTRACT: Following the historiographical shift that has influenced historical-educational research since the early 1990s – particularly inspired by the reflections of French historian Dominique Julia – Italy has witnessed a renewal in both research centers and school and education museums, within academic communities and beyond. Within this context, the Center for Documentation and Research on the History of School Textbooks and Children's Literature and the “Paolo and Ornella Ricca” School Museum of the Uni-

* Lucia Paciaroni è autrice dell'introduzione e del primo paragrafo, Anna Ascenzi del secondo paragrafo e delle conclusioni.

versity of Macerata stand out as two institutions established between 2004 and 2009. This article traces their history and development over time, highlighting how they represent an emblematic example of the integration between scientific research, preservation, and dissemination of historical-educational heritage.

EET/TEE KEYWORDS: School Museum; Center for Documentation and Research; History of school; University of Macerata; Italy; XXI Century.

Introduzione

A partire dalla prima metà degli anni Novanta del secolo scorso, come è noto, sulla scia della riflessione proposta da Dominique Julia sulla *culture scolaire*, si è assistito a una vera e propria rivoluzione storiografica nell'ambito della ricerca storico-educativa e si è affermato un nuovo modo di fare storia dell'educazione e della scuola. Lo storico francese, infatti, ha proposto di considerare la cultura scolastica – quindi «il complesso delle norme che definiscono le conoscenze da insegnare e i comportamenti da inculcare e delle pratiche educative che ne consentono una corretta trasmissione e assimilazione da parte dei destinatari dell'azione educativa»¹ – come oggetto storico su cui indagare e di assegnare alla storia delle discipline scolastiche un ruolo preminente nell'ambito dei filoni di ricerca, in quanto in grado di descrivere le dinamiche in atto all'interno dell'aula scolastica.

Questa riflessione ha portato a un profondo rinnovamento metodologico e interpretativo e ha contribuito in maniera determinante al mutamento dei paradigmi della ricerca storico-educativa. Da quel momento, infatti, ha avuto inizio un impegno sempre crescente – da parte degli storici e delle storiche dell'educazione – nei confronti dello studio dell'evoluzione storica delle discipline scolastiche e delle pratiche didattiche ad esse relative. Si ricordano, in particolare, gli studi in Francia dello storico André Chervel² e in Belgio di Marc Depaepe e Frank Simon³; a questi studi vanno aggiunte anche le innovative ricerche proposte dalla comunità scientifica iberica, in particolare quelle

¹ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.V. Johannningmeier (edd.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. I, 1995, pp. 353-382.

² Chervel si è specializzato proprio nel filone della storia delle discipline scolastiche. Si veda: A. Chervel, *Des disciplines scolaires à la culture scolaire*, in *Education and Cultural Transmission: Historical Studies of Continuity and Change in Families, Schooling and Youth Cultures*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. II, 1996, pp. 181-195; Id., *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

³ Gli studiosi hanno evidenziato le potenzialità euristiche della ricerca storica sulla quotidianità scolastica, sui suoi spazi, tempi ed attori. Si veda: M. Depaepe, F. Simon, *Is There any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education?' A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools*, «Paedagogica Historica», vol. XXXI, n. 1, 1995,

di Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago⁴, dedicate alla cultura materiale della scuola.

Anche gli storici dell'educazione italiani si sono inseriti in questo processo di rinnovamento e hanno spostato il proprio interesse verso nuovi approcci storiografici⁵, quindi verso lo studio dell'evoluzione storica delle discipline scolastiche e delle pratiche didattiche ad esse relative fino alla più recente cultura materiale della scuola⁶. In Italia, infatti, si è assistito al fiorire di ricerche su fonti come libri e manuali scolastici, quaderni, sussidi didattici, arredi ed edilizia scolastica e, in anni recenti, anche sulle testimonianze orali di insegnanti, alunni e alunne, direttori ed educatori scolastici ma anche di altri operatori della scuola e dell'educazione⁷, dimostrando come esse siano in grado

pp. 9-16, ma anche I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (edd.), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999.

⁴ La comunità iberica si è distinta per l'attenzione rivolta alle nuove linee di tendenza della storiografia educativa proponendo pionieristiche ricerche sulla storia della cultura materiale della scuola. Si vedano: A. Viñao Frago, *Educación y Cultura. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes*, in C.J. Almuíña Fernández (ed.), *Culturas y civilizaciones: III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998, pp. 165-184; A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela: en el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007.

⁵ Sullo sviluppo della ricerca storico-educativa, si vedano R. Sani, *Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa*, in S.S. Macchietti, G. Serafini (edd.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 67-75; Id., *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», vol. LIII, n. 2, 2013, pp. 184-195; Id., *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020.

⁶ Sugli studi dedicati alla cultura materiale della scuola in Italia si vedano M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi (edd.), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, sezione monografica degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 15, 2008, pp. 15-191; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; F. Targhetta, *Tra produzione industriale e alfabetizzazione diffusa: nuovi approdi per la storia della cultura materiale della scuola*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 587-592.

⁷ Tra i pionieri dell'utilizzo delle fonti orali nella ricerca storico-educativa, si ricordano Davide Montino e Alessandro Marengo (Cfr. A. Marengo, D. Montino, *Storie magistrali. Maestre e maestri tra Savona e la Valle Bormida nella prima metà del Novecento*, Millesimo, Comunità montana Alta Val Bormida, 2008). In ambito accademico segnali importanti sono arrivati, in particolare, dall'Università degli Studi del Molise e dall'Università di Firenze ma anche dall'Università di Padova, dall'Università di Bologna, dall'Università di Macerata, dall'Università di Torino e dalla Libera Università di Bolzano. Per un maggiore approfondimento, si vedano A. Barausse, «E non c'era mica la bic!». *Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, 2 voll., Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, Vol. 1, pp. 539-560; G. Bordini, *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 143-155; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (edd.), *School Memories*, cit., pp. 157-164; L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche di-*

di contribuire alla ricostruzione delle reali pratiche didattiche ed educative promosse e attuate all'interno dell'aula scolastica.

Tra gli ambiti su cui indagare attraverso la ricerca storico-educativa, molto interessante anche la presa in considerazione della «memoria della scuola» – intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico – in quanto oggetto storico, maturata nel corso del primo decennio del XXI secolo, «sulla spinta di un profondo rinnovamento dei fondamenti epistemologici e degli obiettivi euristici di questo ambito di studi, oltre che della crescente attenzione tributata negli anni precedenti dalla storiografia generalista alle politiche della memoria e all'uso pubblico della storia fatto in età moderna e contemporanea»⁸.

Questi nuovi filoni di ricerca hanno tratto linfa dalle innovazioni storiografiche avviate a partire dagli anni Novanta e sono sintomatiche di quella significativa inversione di tendenza che ha permesso di mettere in luce una nuova storia della scuola: una storia ricostruita anche “dal basso” e che ha messo in luce lo scarto esistente tra la scuola “legale”, ossia la scuola studiata attraverso la stampa pedagogica, la manualistica e la legislazione, e quella “reale”, la quale rappresenta ciò che accadeva realmente in classe. Emerge, dunque, come le ricerche condotte con fonti che fino a quel momento erano state scarsamente considerate, abbiano permesso di superare una ricostruzione della storia della scuola condotta meramente da una prospettiva storico-legislativa per affrontare un nuovo modo di fare storia, “entrando” così in quelle aule scolastiche dove maestre e maestri dovevano sì sottostare a indicazioni e programmi ministeriali, ma dovevano anche fare i conti con il contesto territoriale e sociale e con la realtà materiale nella quale esercitavano la propria professione.

Gli storici dell'educazione hanno dunque iniziato ad indagare il passato scolastico in maniera sempre più approfondita, cercando di decifrare quella «scatola nera della scuola»⁹ – alla quale la storiografia educativa ha fatto più

dattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985), Macerata, eum, 2020.

⁸ J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto, *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2021, pp. 25-35. L'Università degli Studi di Macerata è stata recentemente capofila di un Progetto di ricerca di Rilevante Interesse Nazionale dedicato alla memoria scolastica e che ha portato – in collaborazione con altri Atenei italiani – alla realizzazione di un sito web (memoriascolastica.it) all'interno del quale sono state realizzate tre banche dati dedicate alle diverse forme di memoria scolastica (individuale, pubblica e collettiva). Il progetto PRIN – di durata triennale – è stato approvato con Decreto del Direttore generale per il coordinamento, la promozione e la valorizzazione della ricerca del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 226 del 12 aprile 2019 e finanziato dal medesimo MIUR. Si veda: J. Meda, R. Sani, L. Paciaroni (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024.

⁹ Su questo concetto, si veda S. Braster, I. Grosvenor, M.D.M. Del Pozo Andrés (edd.), *The Black Box of Schooling: a Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Brussels 2011. «Questa espressione è stata coniata da Marc Depaepe e Frank Simon (1995), riprendendo quella già

volte riferimento negli ultimi anni – attraverso nuovi approcci metodologici e interdisciplinari, arricchendo le prospettive di studio e ampliando il repertorio delle fonti disponibili.

L'Italia ha partecipato attivamente a questa evoluzione, fornendo contributi di alto profilo e mettendo in atto un lavoro di équipe attraverso la collaborazione con ampie e qualificate reti di specialisti, ma anche allineandosi alle tendenze internazionali. L'inversione di rotta attuata dalla storiografia educativa ha riguardato anche la nascita di centri di ricerca e musei della scuola e dell'educazione – all'interno delle comunità accademiche e non solo – che si occupano di patrimonio storico-educativo, un'espressione con la quale intendiamo – come evidenziato da Juri Meda – tutto il «complesso dei beni materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non-formali nel corso del tempo»¹⁰, quindi un insieme eterogeneo di oggetti, quali banchi, lavagne, tabelloni murali, strumenti di scrittura, articoli di cancelleria etc. ma anche «esperienze» che caratterizzano il vissuto reale dell'attività educativa, raccolte attraverso le testimonianze orali dei protagonisti della storia della scuola passata.

In Italia sono presenti, infatti, diverse realtà che si occupano di indagare sulla storia dell'educazione e che mirano a valorizzare e a conservare i beni materiali e immateriali che permettono di ricostruire tante e diverse storie della scuola. Centri di ricerca e musei della scuola e dell'educazione sono stati censiti dall'Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo (OPeN.MuSE), istituito in seno al Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” il 9 aprile 2014 – su iniziativa di Marta Brunelli, Juri Meda ed Elisabetta Patrizi – in occasione della giornata di studi maceratese sul tema *Conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale delle scuole: alcuni progetti innovativi in Italia e Spagna*. OPeN.MuSE è nato con l'obiettivo di promuovere la conoscenza del patrimonio storico-educativo a vari livelli, attraverso attività di ricerca e di censimento e attraverso la promozione di iniziative di disseminazione e di formazione rivolte

utilizzata dal sociologo Colin Lacey (1970), per indirizzare l'attenzione degli storici dell'educazione sulle aule scolastiche in quanto luoghi di «relazioni educative evaporate», vere e proprie scatole nere della cultura scolastica, dalle quali era indispensabile tentare di recuperare ogni singola traccia delle pratiche educative – ortodosse e rivoluzionarie, lecite e illecite – che vi erano state condotte» (Cfr. J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in Polenghi, Zago, Agostinetto (edd.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, cit., pp. 25-35 (in partic. p. 28)).

¹⁰ La definizione è ripresa dall'analisi terminologica sulla categoria del patrimonio storico-educativo condotta da J. Meda nel suo contributo *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas, Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-198 (la citazione si trova a p. 169).

a diverse tipologie di pubblici¹¹. Tra i centri di ricerca più recenti si pensi, ad esempio, al CRISMESE, il Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione dell'Università di Bologna, nato nel 2023, che promuove lo studio, la ricerca e la formazione sui temi della storia e memoria della scuola e dell'educazione in una prospettiva anche multidisciplinare e interdisciplinare¹² oppure al Centro di documentazione e ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.) dell'Università degli Studi del Molise, sorto poco dopo la nascita del Centro di ricerca maceratese, nel 2006, in seno all'Università del Molise, con lo scopo di promuovere il reperimento e la raccolta di fonti per l'attività di ricerca storico-educativa.

Numerosi sono anche i musei della scuola e dell'educazione sparsi sul territorio nazionale sorti non solo all'interno delle realtà accademiche che si occupano di storia dell'educazione ma anche all'interno di istituzioni scolastiche – si pensi al museo della scuola “A. Manzoni” di Parabiago (MI), nato nel 2010 in seguito al ritrovamento del materiale scolastico durante i lavori di ristrutturazione e pulizia delle cantine della scuola e allestito presso la scuola primaria “A. Manzoni” – o di musei etnografici – come nel caso del Museo della Nostra Terra di Pieve Torina, in provincia di Macerata, riaperto nel 2025, dopo la chiusura forzata dovuta ai danni del terremoto del 2016, e che espone un'aula scolastica completa di arredi, oggetti scolastici, quaderni, fotografie e registro di classe¹³.

¹¹ Si veda la pagina dedicata al progetto OPeN.MuSE: <<https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse>> (ultimo accesso: 21.07.2025). OPeN.MuSE ha avviato una campagna di rilevazione dati estesa a tutti i musei della scuola e dell'educazione presenti nel territorio italiano. La campagna si propone di raccogliere informazioni sulla storia e sulle attività dei musei della scuola e dell'educazione italiani, attraverso la raccolta sistematica di schede di censimento. Si tratta di un work in progress in costante aggiornamento. A titolo esemplificativo e senza alcuna pretesa di esaustività, tra i centri di ricerca più noti ricordiamo anche il Centro di ricerca interdipartimentale per lo studio e la valorizzazione dei beni culturali scolastici ed educativi dell'Università degli Studi di Pavia e il Centro di documentazione e ricerca pedagogica del Comune di Mantova (settore Politiche educative); mentre tra i musei didattici, della scuola e dell'educazione devono necessariamente essere citati il Museo storico della didattica “Mauro Laeng” dell'Università degli Studi Roma Tre, fondato nel 1986, uno dei primi del contesto accademico italiano, il Museo dell'educazione dell'Università degli Studi di Padova (1993), il Museo della scuola di Bolzano (1993), il Museo della scuola e del libro per l'infanzia della Fondazione Tancredi di Barolo di Torino (2004), il Museo didattico e della didattica di Piacenza (2006), e, infine, il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise (2013).

¹² Si veda il sito web del Centro: <<https://centri.unibo.it/crismese/it/centro>> (ultimo accesso: 21.07.2025).

¹³ Sui musei universitari del patrimonio storico-educativo, si veda: A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *School museums as dynamic areas for widening the heuristic potential and the socio-cultural impact of the history of education. A case study from Italy*, «Paedagogica Historica», vol. 57, n. 4, 2021, pp. 419-439.



Fig. 1. Aula scolastica allestita all'interno del Museo della Nostra Terra di Pieve Torina (MC)

1. Il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università degli Studi di Macerata

In questo scenario di rinnovamento della ricerca storico-educativa, nasce il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia, costituito formalmente con Decreto Rettorale del 20 febbraio 2004, n. 475 e nato in seno al Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione (ora Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo) dell'Università degli Studi di Macerata su iniziativa di un gruppo di professori e ricercatori di storia dell'educazione, della scuola e della letteratura per l'infanzia. Il Centro è stato diretto da Roberto Sani dal 2004 al 2012, poi da Anna Ascenzi fino al 2020 e successivamente di nuovo da Sani¹⁴.

Fin dalla sua costituzione, il fine istituzionale del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia è stato quello di operare in uno specifico ambito della ricerca storico-educativa

¹⁴ Per un approfondimento sulla costituzione e sulle attività del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia si veda: M. Brunelli, *The «Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature» in University of Macerata (Italy)*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 441-452. Si rinvia anche al sito ufficiale del Centro: <<https://www.unimc.it/cescom/it>> (ultimo accesso: 21.07.2025).

rappresentato dall'editoria e pubblicistica per la scuola e dalla letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Otto e del Novecento. Infatti, docenti e ricercatori del Centro sono impegnati nello studio delle origini e degli sviluppi dell'editoria e della pubblicistica per la scuola e per l'insegnamento (produzione, circolazione, disposizioni legislative ecc.) e della pubblicistica letteraria ed educativa per l'infanzia e per la gioventù (produzione, circolazione, generi letterari, collane, autori ecc.). Con l'istituzione del Centro l'Università degli Studi di Macerata ha inteso dotarsi di un organismo specializzato in grado di promuovere l'avvio di indagini mirate e di alto livello scientifico in una serie di settori di punta della ricerca storico-educativa e scolastica internazionale.

Gli obiettivi del Centro sono dunque realizzati mediante la ricerca archivistica, documentaria e bibliografica teorica e applicativa, la costituzione di una biblioteca e di un archivio specializzati per la raccolta e conservazione, in originale o in microfilm o su supporto informatico, di testi scolastici e per l'infanzia, e di documenti relativi alla storia dell'editoria per la scuola e per l'educazione, con particolare riferimento alla realtà italiana ed europea dei secoli XIX e XX. I componenti del Centro sono anche impegnati nella partecipazione a bandi di ricerca europei o nazionali attraverso lo sviluppo di analisi multidisciplinari connesse ai temi del Centro, nell'attivazione e nel mantenimento di rapporti e di forme di collaborazione con enti e istituzioni similari in Italia e all'estero, nella promozione o partecipazione diretta a convegni, seminari, cicli di conferenze¹⁵, mostre, pubblicazioni, corsi di formazione, di aggiornamento e di perfezionamento, *summer school* e nella istituzione di borse di studio, cicli di dottorato di ricerca¹⁶ e assegni di ricerca.

Il Centro, inoltre, ha da sempre promosso una campagna di reperimento e raccolta di fonti (materiali archivistici e librari), ma anche di testimonianze scritte e orali e di beni della cultura materiale della scuola allo scopo di preservare e valorizzare un patrimonio di storia e memoria di grande importanza qual è quello costituito dagli oggetti e delle memorie scolastiche – riflesso della storia della nazione e della nostra identità¹⁷.

Tra i progetti realizzati, è necessario citare il *Dizionario biografico degli*

¹⁵ Per un sistematico approfondimento su convegni, seminari e conferenze, si rimanda al contributo di Juri Meda pubblicato in questo numero monografico.

¹⁶ Per un sistematico approfondimento, si rimanda al contributo di Sofia Montecchiani pubblicato in questo numero monografico.

¹⁷ Questo particolare settore di studi ha riscosso, nel tempo, un crescente interesse in ambito internazionale – come testimoniano le importanti ricerche condotte in Francia da Alain Choppin e dall'*Institut National de Recherche Pédagogique* di Parigi, in Spagna da Agustín Escolano e Bernat Sureda Garcia, in Grecia da Christina Koulouri e Ekaterini Kyliana Venturas, in Canada (Ontario e Quebec) dai gruppi di ricerca animati da Yves Poirier e Paul Aubin, in Brasile dal gruppo di storici dell'educazione dell'Università di Belo Horizonte. Anche in Italia, benché all'epoca questo ambito di studi risultasse in larga misura inesplorato, negli ultimi anni si è assistito a un interessante processo di rinnovamento delle linee di ricerca specificamente attinenti a queste tematiche.

educatori, dei pedagogisti e degli scrittori per l'infanzia realizzato nell'ambito del Progetto di Rilevante Interesse Nazionale – cofinanziato dal Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca – sul tema *Nuove fonti per la Storia dell'educazione e della scuola: materiali per un Dizionario biografico degli educatori, dei pedagogisti e degli scrittori per l'infanzia (1800-2000)* e la mostra *Tra banchi di scuola. Vita scolastica italiana tra Otto e Novecento*, realizzata nel 2009¹⁸.

Il Dizionario biografico si è proposto in primo luogo di censire e, poi, di fornire notizie il più ampie ed esaustive possibili su quelle figure di educatori, pedagogisti e scrittori per l'infanzia – alcune delle quali già note, altre meno o del tutto ignote – che a diversi livelli, con differenti responsabilità e agendo su territori molto variegati hanno operato per assicurare livelli di educazione, alfabetizzazione e scolarizzazione, alcuni dei quali hanno prodotto materiali didattici e letture specificamente destinate ai soggetti in età evolutiva, altre hanno dato vita a istituzioni per l'infanzia e a istituzioni per persone con disabilità. Nel 2014 – al termine del pluriennale progetto di ricerca risultato selezionato nell'ambito del bando PRIN 2010 e finanziato dal MIUR – la Editrice Bibliografica di Milano ha dato alle stampe il *DBE – Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, opera in due volumi curata da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, che ha contribuito a colmare la carenza di rassegne biografiche organiche e aggiornate riguardanti il mondo di educatori, pedagogisti, uomini

¹⁸ Per un sistematico approfondimento sui progetti, si rimanda al contributo di Juri Meda pubblicato in questo numero monografico ma si ricordano, solo per fare alcuni esempi, la recente iniziativa dedicata all'analisi e alla valorizzazione del fondo storico della biblioteca del Convitto "G. Leopardi" di Macerata, che ha portato alla realizzazione di un sito sviluppato dagli studenti che hanno frequentato il corso di storia della scuola e delle istituzioni educative, sotto la supervisione delle professoressse Anna Ascenzi ed Elisabetta Patrizi. Si veda: <<https://sites.google.com/view/bibliotecaconvittoleopardi>> (ultimo accesso: 21.07.2025). Su questo progetto si veda anche: A. Ascenzi, E. Patrizi (edd.), *Un patrimonio librario da disvelare. Il fondo storico della Biblioteca del Convitto Giacomo Leopardi di Macerata*, Macerata, eum, 2025. Si pensi anche al progetto di catalogazione – realizzato tra il 2021 e il 2022 – di 5.000 unità del patrimonio bibliografico del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia. I fondi librari del Centro di ricerca sono stati oggetto di un progetto di catalogazione mirato a rendere fruibili le fonti storiche ai fini della ricerca, dell'innovazione didattica universitaria e della valorizzazione educativa e culturale attraverso il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca". L'iniziativa è stata finanziata dal Progetto *3i4u – Innovazione, Internazionalizzazione e Inclusione per l'Università* (Dipartimenti universitari di eccellenza, Legge 11 dicembre 2016, n. 232 – art. 1, commi 314-338) e ne era responsabile Marta Brunelli. E ancora, *School Exercise Books*, un progetto, cofinanziato dall'INDIRE, che ha consentito la realizzazione del simposio internazionale *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, tenutosi a Macerata dal 26 al 29 settembre 2007, relativo al quaderno di scuola come fonte per la storia dell'educazione in età contemporanea. Gli atti del convegno sono confluiti in J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2 voll., Firenze, Polistampa, 2010. Tutti i progetti sono consultabili online: <<https://www.unimc.it/cescom/it/il-centro/progetti>> (ultimo accesso: 21.07.2025).

di scuola e scrittori per l'infanzia e per la gioventù. Trascorsi due anni, i 2.345 profili biografici, frutto di originali e approfondite indagini archivistiche e di una sistematica valorizzazione dei risultati della più recente e accreditata ricerca storiografica, sono state messe a disposizione all'interno di un sito web¹⁹. La banca dati è dotata di una interfaccia che permette di ricercare in base a diverse categorie – nome, professione, ambito di attività e luogo di attività – insegnanti, professori, pedagogisti, direttori didattici, educatrici e altre figure del mondo dell'educazione,

Il progetto *Tra banchi di scuola. Vita scolastica italiana tra Otto e Novecento* – realizzata nel 2009 in collaborazione con la Fondazione Cassa di Risparmio di Macerata e il Comune di Civitanova Marche all'interno della Biennale di arte, pensiero e società *Tuttoingioco* – ha avuto per oggetto l'allestimento di una mostra che si è proposta di ricreare idealmente gli ambienti nei quali un bambino vissuto all'inizio del XX secolo trascorreva la propria quotidianità: l'aula scolastica, con i suoi libri di testo, quaderni, penne, calamai, carte geografiche, banchi e lavagne, la propria cameretta, con libri e periodici per l'infanzia e giocattoli come trottole, soldatini, cavallini a dondolo, e la strada, un vialetto ben curato che diventava lo spazio del gioco più sfrenato.

Inoltre, nel 2006, Roberto Sani e il gruppo di storici e storiche dell'educazione del *Centro* hanno fondato la rivista internazionale «History of Education & Children's Literature», incentrata sulle questioni e problematiche relative alla storia dell'educazione, delle istituzioni e dei sistemi scolastici e formativi, della letteratura e dell'editoria per l'infanzia e per la gioventù, dei libri di testo e della manualistica scolastica, del pensiero pedagogico e delle teorie sull'educazione²⁰.

Il *Centro*, inoltre, da sempre è impegnato nell'intraprendere relazioni di cooperazione scientifica con altri centri operanti in Italia e all'estero nei campi della storia dell'editoria scolastica, della letteratura per l'infanzia e della storia dell'educazione, ponendosi inoltre come punto di riferimento per la formazione di giovani ricercatori nel settore e per la promozione di convegni, seminari, mostre e altri eventi affini. Ai fini dell'indispensabile collaborazione con studiosi del settore operanti all'estero e del fondamentale raccordo con gli altri centri di ricerca internazionali, il *Centro* ha realizzato incontri di studio e di riflessione, come nel caso del I Workshop Italo-Argentino di storia dell'educa-

¹⁹ Si fa riferimento al sito web <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (ultimo accesso: 21.07.2025).

²⁰ Per un approfondimento sistematico sulla rivista, si rimanda al contributo di Luigiaurelio Pomante e Maria Ortenzi pubblicato in questo numero monografico. Sulla rivista, si vedano anche: R. Sani, L. Pomante, *Il contributo di «History of Education & Children's Literature» (HECL) alla crescita e alla valorizzazione degli studi sull'università e sull'istruzione superiore*, «Annali di Storia delle università Italiane», n. 1, 2021, pp. 111-126; D. Caroli, L. Pomante, *International Bibliography of History of Education and Children's Literature* (2016), Macerata, eum, 2018.

zione *La storia dell'educazione tra bilanci storiografici, prospettive metodologiche e visioni comparative: la costruzione di un'agenda condivisa* che si è tenuto il 16 e 17 settembre 2024 a Macerata ed è stato organizzato in stretta sinergia con la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE). Si ricorda anche l'organizzazione del congresso internazionale *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, tenutosi dal 20 al 23 novembre 2018 a Palma di Maiorca organizzato con il Gruppo di studi sulla storia dell'educazione dell'Università delle Isole Baleari (GEDHE-UIB)²¹. La collaborazione e il confronto con colleghi italiani e stranieri e centri di ricerca nazionali e internazionali sono poi rafforzati anche dai periodi di visiting promossi dal *Centro* e che vedono ogni anno la presenza di studiosi all'interno della sede provenienti da Paesi come il Brasile, la Spagna, la Grecia, il Messico, l'Iran e la Polonia²².

Studiosi e studiose in visita al *Centro* – così come i componenti del *Centro* e studenti e studentesse – hanno la possibilità di disporre di un'ampia biblioteca – istituita ufficialmente nel 2008 – dedicata alla storia dell'educazione, della scuola e alla letteratura per l'infanzia. Il patrimonio librario della Biblioteca è costituito da un fondo ordinario (composto da letteratura critica e da fonti a stampa inerenti la storia dell'educazione, della scuola, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia), e da fondi frutto di donazioni provenienti da privati, da istituzioni scolastiche e da collezioni.

Attualmente, il patrimonio librario della Biblioteca specializzata del *Centro* si compone di oltre 15.700 monografie (il fondo è costantemente aggiornato) relative ai più recenti studi e ricerche sulla storia della scuola, dell'educazione e della letteratura per l'infanzia e sulla storia sociale, religiosa, politica e culturale italiana ed europea dell'età moderna e contemporanea; a questo fondo si devono aggiungere una serie di fondi bibliografici di minore consistenza relativi alla storia dell'editoria scolastica e dei libri di testo e alla storia dei quaderni scolastici e delle scritture infantili dell'America Latina, dell'Europa Orientale e dell'Estremo Oriente e di oltre 5.000 opere (in parte riprodotte in formato digitale o in microfilm), nel cui ambito si collocano manuali scolastici e libri di testo relativi alla scuola italiana primaria e secondaria dell'Otto e del Novecento; raccolte di disposizioni normative e di legislazione scolastica, riferite anch'esse alla realtà italiana degli ultimi due secoli; infine, pubblicazioni di letteratura per l'infanzia (racconti, novelle, romanzi, periodici e riviste) dei secoli XIX e XX. Gli spazi ospitano anche oltre 178 riviste e periodici specializzati

²¹ I risultati di questo congresso sono confluiti in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020.

²² Per un maggior approfondimento sui visiting promossi dal *Centro*, si veda: <<https://www.unimc.it/cescom/it/visiting>> (ultimo accesso: 21.07.2025).



Fig. 2. Una parte della biblioteca del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università degli Studi di Macerata

italiani e stranieri di storia della scuola, dell'educazione e della letteratura per l'infanzia e di storia sociale, religiosa, politica e culturale italiana ed europea dell'età moderna e contemporanea²³.

Presso il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia di Macerata sono conservati e disponibili per la consultazione anche numerosi fondi archivistici e documentari.

I fondi del Centro rientrano nel progetto di censimento denominato *Archivio dei fondi librari speciali e delle collezioni significative*, avviato dall'Università degli Studi di Macerata nel 2012. Per quanto riguarda i contenuti dei fondi, sono presenti, solo per fare alcuni esempi, oltre 190 carte murali (manifesti, alfabetieri murali, tabelloni didattici, carte geografiche, etc.), di cui

²³ La Biblioteca ha avviato sin dalla sua istituzione la catalogazione del suo patrimonio librario all'interno dell'On-line Public Access Catalog (Opac) del Polo Maceratese (<https://bi-bliomarchesud.it/opac/Opac.do>) e ha iniziato a mettere a punto una serie di registri e inventari specifici in formato elettronico, pensati per la consultazione dei singoli fondi librari e archivistici in essa presenti.

79 manifesti scolastici settimanali, oltre 500 diplomi, attestati e certificati di vario genere, di cui 234 pagelle, oltre 100 fotografie sciolte (fotografie di scolaresche, foto-ritratti, etc.) e 41 album fotografici (con oltre 2000 fotografie), oltre 120 giochi educativi e giocattoli di vario genere, 163 letterine augurali natalizie, oltre 1700 tra quaderni scolastici, album di disegno e di lavoro manuale, etc. più svariati fogli con componimenti singoli, dettati, esercizi, etc. e 26 diari scolastici. E ancora, un corredo completo per la refezione scolastica, in alluminio, svariati sussidi didattici (solidi geometrici scomponibili, figure geometriche piane, mappamondo, pallottolieri, abachi, sillabari, abbecedari, etc.), svariati oggetti di cancelleria (cannucce, pennini, calamai, lapis, matite, righelli, squadre, etc.) e materiale di consumo (carta assorbente, etc.), 167 filmine didattiche e 7 cinescasse per proiettori Super8, 1 proiettore per diapositive didattiche e 1 proiettore per filmmini didattiche. Si tratta di beni del patrimonio storico-educativo che sono arrivati al Centro attraverso acquisti e donazioni. Infatti, il Centro propone, dal 2012, anche l'iniziativa *Dona la tua memoria*, nata dalla volontà di preservare dall'oblio e dall'incuria del tempo tutti quei materiali, documenti e libri che fanno parte del comune patrimonio culturale della scuola, per dargli una seconda vita, e ha istituito un albo dei «volontari della memoria della scuola»²⁴.

Per quanto riguarda il «nucleo storico» della Biblioteca del Centro, esso comprende numerosi fondi che provengono da diversi soggetti come privati, associazioni e istituzioni scolastiche²⁵. Si pensi alla collezione de «La nuova antologia» della biblioteca scolastica del liceo classico di Macerata donata nel 2017 dal Liceo classico «Leopardi» di Macerata e che comprende antologie di studi di carattere umanistico e scientifico, periodici, rassegne, atlanti, bollettini di vario genere dalla seconda metà del 1800 a metà 1900 oppure al Fondo Associazione Nazionale Educatori Benemeriti – ANEB donato dall'A.N.E.B. di Roma nel 2019 contenente documenti di archivio storico relativi la memoria simbolica collettiva della scuola e dell'insegnamento dal 1861 al 2001 ed alcuni oggetti di memoria pubblica quali medaglie, vitalizi, assegni e fascicoli degli associati. Di grande interesse il Fondo *Confederazione Giornalinesca di Vamba*, donato in parte nel 2009 e in parte nel 2015, dai Fratelli Luigi e Serena Calvitti e da Frida Busoni Calvitti di Forlì e che contiene un'ampia e variegata documentazione (composta da carteggi, appunti, materiale promozionale, fotografie, etc.) riferentesi alle iniziative promosse dal giornalista e scrittore fiorentino Luigi Bertelli/Vamba e dai suoi collaboratori tra gli abbonati e i lettori de «Il Giornalino della Domenica» (edito tra il 1906 e il 1920), come anche alle attività realizzate – nei decenni successivi – dai sostenitori del

²⁴ Per conoscere in maniera più dettagliata l'iniziativa e conoscere l'albo dei donatori, si veda: <<https://www.unimc.it/cescom/it/dona-la-tua-memoria>> (ultimo accesso: 21.07.2025).

²⁵ Per conoscere tutti i fondi presenti al Centro si veda: <<https://www.unimc.it/cescom/it/il-centro/fondi>> (ultimo accesso: 21.07.2025).

periodico, raccolti nella cosiddetta Confederazione Giornalinesca. A disposizione del Centro anche la raccolta completa – unica in Italia – dei periodici per l'infanzia «Il Giornalino della Domenica», «Il Passerotto», «Il Lumino da Notte», «Il Cerino» e «Il Girotondo».

Tra i fondi, il più consistente è quello *Paolo e Ornella Ricca*, donato dai coniugi Ricca, originari di Cosenza, tra il 2010 e il 2013. Si tratta di un ampio fondo con diverse migliaia di pezzi tra documenti manoscritti e materiali librari, arredi scolastici, sussidi didattici e altri materiali originali relativi alla scuola italiana del secondo '800 e della prima metà del '900. Il nucleo centrale del fondo è costituito da un'intera aula scolastica pluriclasse dei primi decenni del Novecento, proveniente da una scuola rurale del Sud Italia, e completa dei diversi banchi scolastici, lavagna, cattedra e pedana per il maestro. Assieme all'aula va menzionata la raccolta – unica nel suo genere per la quantità e la rarità dei pezzi raccolti – costituita da diverse centinaia di quaderni scolastici che vanno dal XIX al XX secolo. Completano il fondo Ricca una nutrita collezione di libri di testo, registri, quaderni e diari; strumenti e supporti per la scrittura, sussidi e attrezzature per la didattica delle scienze; oggetti e suppellettile scolastica varia, assieme a fotografie e illustrazioni; cartelloni, mappe e cartine geografiche murali; materiali per la refezione; giochi e giocattoli per le attività ricreative e per il doposcuola. Questa donazione ha permesso di fondare, nel 2009, il Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” dell'Università degli Studi di Macerata, come sarà illustrato nel prossimo paragrafo.

2. Il Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” dell'Università degli Studi di Macerata

La storia del Museo della scuola affonda le sue radici nel 2007. È questo, infatti, l'anno in cui il gruppo di storici dell'educazione e della scuola del Centro incontra Paolo e Ornella Ricca, collezionisti e attivi promotori culturali originari di Cosenza²⁶ in occasione del convegno internazionale di studi *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, organizzato dal Centro di Ricerca e Documentazione sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia e tenutosi a Macerata nel settembre 2007. Nell'ambito di quell'incontro di studio, che ha visto la partecipazione di studiosi provenienti da tutto il mondo, era stato richiesto a Paolo Ricca di fornire una parte dei materiali della sua collezione – una cospicua raccolta di materiali scolastici reperiti con impegno e passione – per l'allestimento di una mostra sui quaderni

²⁶ Per conoscere in maniera più approfondita la storia dei coniugi Ricca, si veda: <<https://museodellascuola.unimc.it/it/paolo-e-ornella-ricca/>> (ultimo accesso: 22.07.2025).

di scuola, oggetto di studio del convegno. L'esposizione *Tra banchi e quaderni*, curata dal collezionista Paolo Ricca, è stata allestita presso gli Antichi Forni di Macerata dal 27 settembre al 27 ottobre 2007. In seguito, è stata organizzata una seconda mostra, *Tra i banchi di scuola. Vita scolastica italiana tra Otto e Novecento*, presso l'ex-Liceo classico di Civitanova Alta dal 10 luglio al 6 settembre 2009.

In seguito a queste occasioni, i coniugi Ricca hanno deciso di affidare all'Ateneo maceratese la propria collezione per la creazione di un'esposizione permanente sulla storia della scuola annessa al Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia: nasce così il Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata, istituito ufficialmente con Decreto Rettorale n. 1250 del 2009 e affidato alla direzione di Anna Ascenzi fino al 2020.

Le ragioni che hanno spinto Paolo e Ornella Ricca a donare la collezione di suppellettili scolastiche, documenti relativi all'istruzione e all'insegnamento e materiali didattici, frutto di una pluridecennale opera di ricerca, acquisizione e catalogazione, sono racchiuse nelle parole del collezionista calabrese in occasione dell'inaugurazione al pubblico del Museo nel 2012:

Un vecchio libro di testo, un vetusto banco di scuola, un cartellone didattico utilizzato in classe dai nostri bisnonni e così via possono rappresentare non solamente l'occasione di un'immersione empatica nel passato, l'oggetto di una piccola o grande emozione per qualcosa che ci appare curiosa in quanto lontana ed estranea al nostro mondo; essi possono costituire la scintilla per ritrovare le radici e il significato di una storia comune, per compiere un viaggio a ritroso nella memoria collettiva di un paese che, io credo, ha profondamente bisogno di riconoscersi in una storia comune, ancorché talora faticosa, non sempre piacevole, talvolta molto dolorosa.

E la scuola è il grande patrimonio che ci accomuna, forse più di ogni altra cosa!

Ecco perché il fare memoria di ciò che la scuola è stata e ha significato per generazioni e generazioni di uomini e donne del nostro Paese è un po' come ritrovare noi stessi e rianodare i fili con le radici profonde della nostra comune identità.

[...] grazie al gruppo di storici dell'educazione e della scuola dell'Università di Macerata, i materiali scolastici da me e da mia moglie accumulati nel corso di tanti decenni di passione collezionistica erano divenuti non solamente – come già tante volte era accaduto in passato – oggetto di esposizione, di allestimenti più o meno efficaci, di mostre dedicate alla scuola del passato e alla sua memoria, ma anche, e soprattutto, erano divenuti finalmente oggetto di studi accurati, di ricerche storiografiche apprezzate da studiosi di tutto il mondo.

Fu soprattutto questo, accanto naturalmente alla stima e all'amicizia personale nei riguardi di Roberto Sani, di Anna Ascenzi e di Juri Meda, che mi spinse al grande passo: la mia collezione valorizzata in un apposito spazio museale pubblico e aperto ai giovani, ma anche studiata, indagata con rigore storiografico, oggetto di ricerche destinate poi a rifluire nell'insegnamento universitario ai giovani, ad alimentare la formazione dei futuri insegnanti²⁷.

²⁷ Sulle ragioni che spinsero i coniugi Ricca a donare la collezione all'Ateneo maceratese, si

Questo gesto di generosità ha dato poi il via ad un virtuoso meccanismo di acquisizioni che, dal 2009 ad oggi, ha consentito al Museo di entrare in possesso con diverse modalità (donazione, deposito, comodato d'uso gratuito) di diversi fondi librari e di oggetti legati al mondo della scuola.

Il Museo, concepito inizialmente come una sorta di officina della ricerca scientifica e come laboratorio per la didattica universitaria, ben presto ha ripensato le sue finalità e ha ampliato i servizi messi a disposizione: oltre alle tradizionali attività museali di raccolta, catalogazione e sistemazione del materiale documentario, fotografico, iconografico, bibliografico e/o museale di interesse storico-educativo e a quelle rivolte ai docenti, studenti, dottorandi e ricercatori, è stata progettata una ricca offerta didattica ed educativa e sono state realizzate una serie di iniziative rivolte al pubblico in generale, spesso in collaborazione con associazioni e istituzioni culturali locali, anche in funzione di quella Terza Missione a cui sono chiamati oggi gli Atenei italiani²⁸. Sotto la direzione di Anna Ascenzi, infatti, sono state avviate importanti e durature collaborazioni con il territorio, si pensi solo alla organizzazione del programma dedicato ai bambini e alle bambine all'interno del festival letterario Macerata Racconta, in stretta collaborazione con lo staff dell'evento culturale e che ogni anno coinvolge centinaia di piccoli partecipanti e alla progettazione del Laboratorio Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca", introdotto nell'offerta formativa del Dipartimento dall'anno accademico 2017/2018 con lo scopo di far conoscere a studenti e studentesse i fondamenti teorici e metodologici dell'Educazione al Patrimonio e della Didattica museale per la scuola di base, applicati nel contesto di un museo storico-scolastico e gli approcci pedagogici propri della didattica museale permettendo ai partecipanti di costruire percorsi museali integrati nel curriculum della scuola di base. Negli ultimi anni il Laboratorio – rivolto inizialmente solo agli iscritti al corso in Scienze della Formazione Primaria e poi esteso anche a quelli dei corsi in Scienze dell'Educazione e della Formazione e Scienze Pedagogiche – ha ampliato i propri obiettivi e innovato la sua proposta didattica, coinvolgendo i partecipanti in diverse attività che permettono loro di confrontarsi e di analizzare nuove tipologie di fonti.

Dal 2009 ad oggi, il Museo della scuola – diretto, dal 2020, da Fabio Tar-

veda anche l'intervista a Ornella Ricca realizzata da Lucia Paciaroni nel 2020: <<https://www.facebook.com/museodellascuolamacerata/videos/la-storia-del-museo-della-scuola-paolo-e-ornella-ricca-delluniversit%C3%A0-di-macerat/3133905383299299/>> (ultimo accesso: 22.07.2025).

²⁸ Cfr. S. Montecchiani, *La promozione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo: l'esperienza del Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca dell'Università degli Studi di Macerata*, «Annali di Storia delle università italiane», n. 1, gennaio-giugno 2021, pp. 199-208. Si veda anche: A. Ascenzi, M. Brunelli, *I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 237-246.



Fig. 3. Aula scolastica allestita all'interno del Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata

ghetta con la collaborazione di Marta Brunelli nel ruolo di vicedirettrice e responsabile dei servizi educativi – ha subito modifiche di allestimento e ristrutturazioni. In particolare, ospitato inizialmente in un'unica ampia stanza del Centro di Ricerca e Documentazione sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia, grazie a un finanziamento erogato nell'ambito del Progetto di Eccellenza del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo²⁹, il Museo è stato ristrutturato e ampliato tra il 2020 e il 2022 e oggi propone un ampio percorso cronologico che va dalla metà dell'Ottocento fino agli anni Ottanta del Novecento. Il Museo è ospitato in stanze che illustrano le diverse stagioni storiche della scuola italiana e che prendono vita attraverso allestimenti interattivi, proiezioni digitali e teche espositive³⁰. Si inizia con la scuola dell'Ottocento – spesso ospitata in case pri-

²⁹ Il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata nel 2018 è stato selezionato tra i 180 Dipartimenti di eccellenza dal Ministero dell'istruzione, dell'Università e della ricerca: si è classificato al quarto posto tra i 13 ammessi al prestigioso finanziamento di quelli facenti capo all'area 11 delle Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche. Il progetto ha avuto durata quinquennale, dal 2018 al 2022. Si veda: <<https://3i4u.unimc.it/>> (ultimo accesso: 22.07.2025).

³⁰ Si veda: <<https://museodellascuola.unimc.it/it/scopri-il-museo-2/>> (ultimo accesso: 22.07.2025).

vate, sagrestie e cantine – per poi seguire una linea del tempo che mostra l'evoluzione della scuola italiana, tra programmi, libri di testo e oggetti scolastici, come le cartelle e gli strumenti di scrittura. Un corridoio è dedicato ai banchi scolastici per poi arrivare in un ampio spazio che ospita l'aula dell'epoca fascista, con diversi oggetti che rappresentano proprio la propaganda fascista a scuola. Una stanza è poi dedicata alle scuole dimenticate, quelle scuole che, dal secondo dopoguerra fino agli anni Sessanta, hanno visto maestre e maestri impegnati in piccoli spazi ricavati in casolari di campagna, cantine umide o edifici cadenti, dove spesso mancavano libri, banchi scolastici, riscaldamento o servizi igienici moderni. Infine, una stanza ospita la scuola di massa, con aule colorate e ricche di materiali didattici, di zaini e quaderni. Il Museo ha anche a disposizione un'aula didattica dove vengono organizzate lezioni, laboratori per le scuole, conferenze e mostre temporanee.

Tutto questo, come anticipato, non è solo al servizio e a disposizione di studiosi, studenti e docenti, ma è uno spazio aperto al pubblico e, soprattutto, alle scuole di ogni ordine e grado. Infatti, il Museo ogni anno propone una nuova offerta didattica che permette di conoscere la storia della scuola attraverso attività che riguardano, ad esempio, l'ora di ricreazione, i giochi di una volta, le merende dei nonni e le punizioni scolastiche ma ci sono anche laboratori dedicati al curriculum di storia, come quelli sui faraoni, sul maestro delle caverne, sulla storia della scrittura e sulle leggi razziali. Una proposta, dunque, attraverso la quale viaggiare nel tempo e affrontare anche temi sociali, politici e culturali. Lo staff museale – nell'espletamento di queste attività – è affiancato dagli studenti e dalle studentesse dell'Università di Macerata, ma non solo. Dal 2015, infatti, il Museo della Scuola è sede di tirocini curricolari indicati non solo per gli ambiti delle scienze della formazione, patrimonio culturale e turismo ma anche mediazione linguistica, *digital humanities* o scienze della comunicazione e, dall'anno 2019/2020, è attivo anche il Servizio Civile Universale, i cui volontari sono coinvolti in progetti di valorizzazione e accessibilità del patrimonio culturale³¹.

Come evidenziato da Marta Brunelli e Fabio Targhetta, «la totale riprogettazione degli ambienti e degli allestimenti del museo ha permesso di implementare nuove soluzioni» che si rifanno all'approccio della *Public History* «intesa come analisi e nuova narrazione delle fonti storico-educative»³². La *Public*

³¹ Si veda: <<https://museodellascuola.unimc.it/it/il-mudesc-per-luniversita/>> (ultimo accesso: 22.07.2025).

³² M. Brunelli, F. Targhetta, *Allestire e comunicare il patrimonio storico-educativo, tra Public History of Education e Cultural Accessibility: il caso del nuovo MUDESC di Macerata*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024, p. 665. Sul tema della *Public History*, in particolare sulla *Public History of Education*, si veda: G. Bandini, S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019; G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero,

History è una pratica nata fuori dalle mura universitarie ma che, nel corso degli ultimi anni, si è aperta alla collaborazione con la comunità accademica e il MUDESC – Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” si è inserito «a pieno titolo in questo movimento per il rinnovamento del sapere storico all’insegna anche della Public History, grazie alla sperimentazione di nuove modalità di progettazione di servizi e programmi per diversi tipi di pubblico»³³.

Inoltre, la riprogettazione degli allestimenti ha permesso di tenere conto delle tematiche dominanti che hanno caratterizzato la riflessione museologica più recente. Tra queste grande – e necessario – rilievo ha avuto il tema dell’accessibilità culturale ai contenuti del museo e «una particolare attenzione è stata rivolta alle metodologie e agli strumenti che facilitano la fruizione dei contenuti culturali del museo da parte di visitatori con disabilità non solo percettive ma anche intellettive»³⁴.

Il museo, come sottolineano Targhetta e Brunelli, nel corso degli anni, ha operato concretamente non solo come infrastruttura per lo sviluppo della ricerca storico-educativa e di supporto alla didattica universitaria, ma anche e soprattutto come strumento della Terza Missione, come sede di formazione continua e permanente di educatori in formazione e in servizio, come laboratorio di attività basate sul patrimonio scolastico e mirate a creare connessioni con altre discipline oltre che con tematiche di interesse sociale e con le emergenze educative contemporanee³⁵. Infine, come si è visto, come strumento di *Public History*, ma anche *Digital History* e *Citizen History*³⁶. Dunque, si è assistito a un’evoluzione continua destinata ad ampliarsi verso nuove direzioni, «in particolare verso la ricerca teorica e applicata alla progettazione e implementazione di protocolli di visita e strumenti didattici per visitatori con diverse disabilità di tipo sensoriale e intellettivo»³⁷.

La Public History tra scuola, università e territorio. Un’introduzione operativa, Firenze, Firenze University Press, 2022.

³³ *Ibid.*, pp. 664-665.

³⁴ *Ibid.*, p. 671.

³⁵ F. Targhetta, M. Brunelli, *The new “Paolo & Ornella Ricca” Museum of School History: an infrastructure for teaching, Research and Third Mission*, in E. Ortiz García, J. A. González de la Torre, J. M. Sáiz Gómez, L. M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsera (edd.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, p. 655.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ Targhetta, Brunelli, *The new “Paolo & Ornella Ricca” Museum of School History: an infrastructure for teaching, Research and Third Mission*, cit., p. 655. Sul Museo della scuola dell’Ateneo maceratese, si vedano anche: F. Targhetta, M. Brunelli, *Allestire e comunicare il patrimonio storico-educativo, tra Public History of Education e Cultural Accessibility: il caso del nuovo MUDESC di Macerata*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024, pp. 659-679; Id., *Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata*, «Cabás», n. 28, 2022, pp. 145-162; M. Brunelli, “Storie sociali” per i musei del patrimonio

Conclusioni

Il rinnovamento della storiografia educativo-scolastica avviato negli anni Novanta ha profondamente ridefinito metodologie e fonti della ricerca storico-educativa, promuovendo una valorizzazione più attenta delle diverse forme di «memoria della scuola» e del patrimonio storico-educativo, tanto materiale quanto immateriale. In questo contesto, l'esperienza del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Macerata e del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" si configura come un esempio emblematico di integrazione tra ricerca scientifica, conservazione e divulgazione del patrimonio storico-educativo.

Le attività di raccolta, studio, catalogazione e valorizzazione delle fonti – documentarie, librerie, orali e materiali – restituiscono una visione ampia e inclusiva della storia della scuola, attenta alle pratiche educative quotidiane e alla pluralità dei soggetti che ne sono stati protagonisti. L'impegno nella formazione, nella ricerca interdisciplinare e nella promozione della cittadinanza culturale conferma come la ricerca storico-educativa possa rappresentare una leva fondamentale per analizzare criticamente il passato, comprendere il presente e progettare consapevolmente il futuro dell'educazione.

Guardando alle prospettive future, il Centro e il Museo – vere e proprie "officine" della ricerca storico-educativa – saranno chiamati ad affrontare sfide strategiche rilevanti, orientate a fare innovazione sociale attraverso progetti di inclusione, partecipazione e accessibilità culturale. Al contempo, si apriranno nuovi spazi di studio, arricchimento culturale e crescita etico-civile per le giovani generazioni, nel rispetto della natura delle collezioni e della specificità della ricerca storico-educativa e valorizzando le discipline storico-educative in un rinnovato dialogo interdisciplinare.

storico-educativo. Dalla progettazione dell'accessibilità museale al rinnovamento della didattica universitaria, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 303-316.

Progetti di ricerca nazionali e internazionali e convegni scientifici organizzati a Macerata (2002-2022)

Juri Meda
Department of Education,
Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
juri.meda@unimc.it

National and International Research Projects and Scientific Conferences Organized in Macerata (2002-2022)

ABSTRACT: This contribution aims to provide a summary of the national and international research projects and numerous scientific conferences organised and co-organised by the group of historians of education affiliated to the Centre for Documentation and Research on the History of School Books and Children's Literature (CESCO) at the University of Macerata between 2002 and 2022. The aim is to identify the main areas of intervention of the historiographical research promoted by Macerata's historians of education and to define the contribution made to their rooting within the national and international scientific community, through the presentation of a detailed review of the main initiatives promoted during the first two decades of the 21st century.

EET/TEE KEYWORDS: History of educational publishing; School material culture; School heritage; School memories; Italy; XXI Century.

Premessa

Riassumere in un unico articolo i progetti di ricerca nazionali e internazionali e i convegni scientifici organizzati in un ventennio da uno dei gruppi di ricerca oggettivamente più prolifici sulla scena storico-educativa italiana e internazionale non è un compito semplice. Il rischio – da un lato – è quello di elaborare un lunghissimo elenco di nomi, date e iniziative che avrebbe inevitabilmente avuto un insipido sapore d'inventario e – dall'altro è quello di apparire auto-referenziali o peggio auto-celebratori, cosa che in ogni modo desidero evitare.

Ho dunque tentato di ovviare a entrambi questi rischi riaggregando le informazioni relative a progetti di ricerca e ai convegni scientifici nel tentativo di non produrre un monotono e stanco elenco di iniziative, ma coagulandoli intorno alle tematiche di ricerca che hanno contraddistinto nell'ultimo ventennio l'attività scientifica del gruppo di storici e storiche dell'educazione operanti all'interno del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CESCO) dell'Università degli Studi di Macerata. Questi filoni di ricerca sono in qualche modo individuabili nella storia dell'editoria scolastica, la cultura materiale della scuola e il patrimonio storico-educativo, le biografie di maestri ed educatori e la memoria della scuola.

Sono questi i poli catalizzatori attorno ai quali ho pertanto deciso di organizzare le informazioni raccolte, cercando di adottare un ordine cronologico che consentisse di stabilire le relazioni di causalità tra gli eventi.

1. *La storia dell'editoria scolastica*

Dopo le ricerche sulla stampa magistrale e pedagogica della fine degli anni Novanta¹ e i primi affondi storiografici sull'editoria scolastica italiana², sulla scia delle campagne di studio promosse soprattutto in Francia³, nel 2000 viene finanziato dal Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca il progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale *Strumenti per*

¹ Cfr. G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997.

² In Italia, il manuale scolastico era già stato oggetto di alcune ricerche, a partire da quelle pionieristiche avviate negli anni Ottanta da Ilaria Porciani e Marino Raicich (cfr. I. Porciani, *Il libro di testo come oggetto di ricerca: i manuali scolastici nell'Italia unita*, in *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982, pp. 237-271; M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio «Guido IZZI», 1996) ed erano già stati realizzati alcuni approfondimenti tematici, come ad esempio quelli sulle grammatiche italiane (M. Catricalà, *Le grammatiche scolastiche dell'italiano edite dal 1860 al 1918*, Firenze, Accademia della Crusca, 1991) e su altre tipologie di libri scolastici, oppure quelli sulle più importanti case editrici scolastiche (come Remondini, Paravia e Carabba). La stessa équipe di studiosi e studiose che prende parte al PRIN aveva dato alla luce un volume nel quale erano confluiti i primi risultati delle indagini sull'editoria scolastica in Italia tra XVIII e XIX secolo, a cura di Giorgio Chiosso: *Il libro di scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000.

³ Il punto di riferimento è in questo caso l'imponente attività di catalogazione della manualistica scolastica francese promossa dal Service d'histoire de l'éducation dell'Institut National de Recherche Pédagogique di Parigi grazie all'impegno di Alain Choppin, promotore della banca dati Emmanuelle. Sulla base dei dati raccolti negli anni, lo studioso francese e i suoi collaboratori avevano già pubblicato alcuni importanti repertori di manuali suddivisi per discipline all'interno della collana editoriale *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours* (Paris, INRP, 1987-1995). Per un esaustivo bilancio di questa prolifica campagna di studi, si veda: A. Choppin, B. Pinède (edd.), *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours: 7. Bilan des études et recherches*, Paris, INRP, 1995.

apprendere: il libro per la scuola in Italia tra Otto e Novecento, coordinato da Giorgio Chiosso, cui prendono parti studiosi e studiose di numerosi atenei italiani⁴. L'unico a prendere parte a questo primo progetto PRIN è Roberto Sani, che diventa professore ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università degli Studi di Macerata il 1° ottobre 2000.

La stessa équipe di ricerca – cui si aggiungono le unità di ricerca locali attivate presso gli atenei di Macerata e Udine – presenta al Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca altri due progetti di ricerca PRIN, nel tentativo di proseguire l'ambizioso lavoro intrapreso nel 2000: il primo nel 2002 e il secondo nel 2005.

Il progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale *Leggere, scrivere e fare di conto: il libro scolastico in Italia tra XX e XXI secolo*, coordinato ancora una volta da Giorgio Chiosso, viene finanziato nel 2002. L'obiettivo è quello di realizzare un repertorio che approfondisse l'itinerario imprenditoriale e culturale e la produzione libraria di oltre 600 imprese editoriali impegnate nel settore dell'editoria scolastica. La convinzione che guida i promotori del progetto è che la manualistica scolastica costituisca lo strumento privilegiato per cogliere caratteristiche e modalità di trasmissione delle varie discipline curriculari (storia, geografia, aritmetica, scienze naturali) nelle diverse epoche, nonché le modalità attraverso cui l'alfabetizzazione e l'istruzione letteraria e scientifica si sono fatte largo nella società moderna, vincendo la resistenza storicamente opposta dai ceti popolari a qualsiasi tentativo di inculturazione da parte dei ceti dirigenti.

L'Università degli Studi di Macerata aderisce costituendo una specifica unità di ricerca, coordinata da Roberto Sani, dedicata allo studio dell'editoria scolastico-educativa e libri di testo nell'Italia centro-meridionale tra Otto e Novecento, verso la quale lo studioso aveva già rivolto i propri interessi qualche anno prima⁵. L'obiettivo è quello di realizzare un repertorio esaustivo delle tipografie e delle case editrici a vocazione scolastica ed educativa operanti nell'area centro-meridionale della penisola nel corso del Novecento, puntando a far emergere le strategie editoriali e il tipo di produzione manualistica che ne ha contrassegnato l'operato, nonché i legami con il territorio e con le istituzioni scolastiche locali, gli orientamenti culturali e pedagogici dei collaboratori e degli autori, la diffusione delle relative collane e pubblicazioni (adozioni, riedizioni e ristampe ecc.). In secondo luogo, si punta al reperimento e alla pubblicazione in edizione critica, delle fonti normative sui libri di testo emanate tra il 1861 e il 1945, con particolare riferimento alla regolamentazione delle adozioni dei libri di testo per le scuole primarie e secondarie e agli atti delle

⁴ Le unità di ricerca locali attivate fanno capo agli atenei di Torino, Bologna, Firenze e Padova.

⁵ Cfr. R. Sani, *L'editoria scolastica nell'Italia meridionale dell'Ottocento*, in Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, cit., pp. 225-275.

Commissioni ministeriali per la scelta dei libri di testo istituite lungo il corso dell'Ottocento e nel primo quarantennio del Novecento.

Il progetto di ricerca si conclude con la realizzazione del repertorio TESEO⁶, che diventa in breve tempo un punto di riferimento fondamentale per la comunità italiana (ma non solo) di storici dell'educazione, e con la realizzazione della prima versione di una banca dati sul libro scolastico ed educativo, denominata EDISCO, che consta di oltre 23.000 record relativi ad altrettanti libri per la scuola pubblicati in Italia dal 1800 ad oggi, inizialmente consultabile all'indirizzo web <https://www.far.unito.it/edisco/> (oggi inattivo) e successivamente trasferita all'indirizzo web <https://www.edisco.unito.it/>.

Questa esperienza porta il recentemente costituito gruppo di storici dell'educazione dell'Università degli Studi di Macerata a costituire nel 2004 il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia, dedicato per l'appunto allo studio dell'editoria e pubblicistica per la scuola e della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Otto e del Novecento. Esso testimonia già nella sua denominazione l'ambito di ricerca nel quale si vanno specializzando con i propri pionieristici lavori i suoi fondatori e primi componenti, Roberto Sani e Anna Ascenzi.

Un nuovo finanziamento giunge nel 2005 col progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale *Editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra Otto e Novecento*, coordinato da Roberto Sani⁷. Gli obiettivi del secondo progetto PRIN sono sostanzialmente i medesimi di quello precedente: promuovere nuove e approfondite indagini sulla manualistica scolastica prodotta in Italia tra XIX e XX secolo e sulle case editrici specializzate nella produzione di questo genere di pubblicazioni nate in Italia nel corso del Novecento. Ci si propone inoltre di rendere maggiormente fruibile – oltre che ovviamente implementare – la banca dati EDISCO e costituire anche un repertorio digitale dei tipografi, librai ed editori per la scuola e l'infanzia attivi in Italia nel Novecento che – al termine dei lavori – avrebbe dovuto comprendere oltre 1200 record.

Il progetto di ricerca si conclude con la realizzazione del repertorio TESEO '900⁸, che integra opportunamente quello precedente, e con l'implementazione della banca dati EDISCO, che si amplia ulteriormente, raggiungendo i 25.000 record e fornendo in tal modo una base documentaria ampia e solida a ricerche storico-educative di varia natura. Fin da subito, l'obiettivo – assai ambizioso – è quello di rendere EDISCO e le altre banche dati nazionali sui manuali scolastici (la francese Emmanuelle, la spagnola MANES, quella inglese pro-

⁶ Cfr. Id. (ed.), *TESEO: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003. Il repertorio consta di 601 schede.

⁷ Le unità di ricerca locali sono le stesse del progetto PRIN finanziato nel 2002.

⁸ Cfr. G. Chiosso (ed.), *Teseo '900: editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008. Il repertorio consta di 453 schede.

mossa dalla rivista «Paradig» e quella elaborata in Germania dal Georg Eckert Institut for International Textbook Research) compatibili tra loro, in modo da realizzare un multiopac europeo.

Nel frattempo l'Università degli Studi di Torino e quella di Macerata, che hanno coordinato alternatamente i due progetti di ricerca PRIN dedicata all'editoria scolastica nel quinquennio precedente, nel 2004 presentano al Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca il progetto Interlink *Multiopac*, coordinato da Roberto Sani, nell'ambito del programma per l'incentivazione del processo di internazionalizzazione del sistema universitario, secondo quanto stabilito dal Decreto Ministeriale 5 agosto 2004 n. 262. Aderiscono al progetto anche gli atenei del Molise e di Udine. Il finanziamento è risicato, ma consente di consolidare i risultati raggiunti. L'obiettivo è quello – ancora una volta – di porsi in collegamento con le principali équipes di ricerca internazionali impegnate nello studio della manualistica scolastica, al fine di promuovere un'analisi comparativa dei diversi casi nazionali. L'ipotesi da cui muove il progetto può essere espressa attraverso l'efficace metafora utilizzata da Alain Choppin: se il lessico dei manuali è diverso a seconda dei Paesi, la grammatica a cui fanno riferimento è la stessa? Ovvero, quali sono stati, e quali erano all'epoca, i caratteri di affinità e quali quelli di divergenza dei libri scolastici usati in Europa? Il progetto punta a mettere in evidenza, attraverso l'analisi dei libri scolastici, i metodi d'insegnamento, le strategie d'apprendimento, le pratiche di lettura, le attitudini nei confronti della scuola, utilizzati nei diversi paesi, al fine di verificare se davvero sia esistita ed esista una cultura scolastica europea, che trascenda dai messaggi ideologici e culturali nazionali e locali⁹. Il progetto si chiude nel 2008.

L'équipe di ricerca composta dagli storici dell'educazione torinesi e maceratesi, la cui collaborazione si è andata consolidando nel tempo, nell'ottica di procedere nel solco delle ricerche avviate negli anni precedenti e completarne la progettualità, nel 2007 presentano un progetto di ricerca nell'ambito del *Lifelong Learning Programme* dell'Unione Europea, coordinato da Roberto Sani. Il progetto viene finanziato per un importo complessivo considerevole. Partecipa al progetto anche il Centro de Investigación MANES della UNED di Madrid, con il quale si è stabilita una forte sinergia, finalizzata alla realizzazione di un multiopac europeo sulla manualistica scolastica. Il progetto di ricerca è intitolato *HOL | History On Line*. Esso punta a offrire – attraverso l'applicazione delle TIC allo studio della storia – un'importante opportunità per la revisione dei metodi tradizionali di ricerca storica, nonché dell'insegnamento e dell'apprendimento¹⁰. Per ottenere questo risultato è necessario svilup-

⁹ Frutto delle attività di ricerca realizzate in questa stagione è il volume: P. Bianchini, R. Sani (edd.), *Textbooks and Citizenship in Modern and Contemporary Europe*, Bern, Peter Lang, 2016.

¹⁰ Proprio in questa direzione – a livello storiografico – si era mosso Paolo Bianchini che

pare un portale web transnazionale che promuova l'integrazione tra studiosi, ricercatori e studenti universitari di diversi paesi europei e diventi un punto di riferimento comune sia per l'innovazione delle metodologie per l'insegnamento della storia sia per l'accesso alle fonti e alla letteratura scientifica di settore. Il portale web di HOL (<http://www.history-on-line.eu>, oggi inattivo) è composto da tre diverse sezioni: la sezione *Building history online*, che contiene fonti primarie e secondarie orientate alla ricerca storica; la sezione *Studying history online*, che propone un pacchetto formativo il quale mira a rinnovare la metodologia della ricerca storica attraverso l'utilizzo delle TIC; la sezione *Writing history online*, che mette a disposizione diversi articoli scientifici sulla storia dell'educazione che mirano a sperimentare nuove forme di scrittura storica.

L'unità di ricerca dell'Università degli Studi di Macerata – composta da Anna Ascenzi, Marta Brunelli, Dorena Caroli, Juri Meda, Elisabetta Patrizi e Roberto Sani – collabora con le altre unità alla raccolta e alla realizzazione dei materiali da caricare sul portale web nella banca dati *Classics of Education* e nella *webliography* relativa alla storia dell'educazione. Nello specifico, tuttavia, si dedica alla realizzazione della banca dati *Laws and Normative Acts on School Manuals and Textbooks in Primary and Secondary Schools (1923-1928)*, in cui vengono raccolte circa cinquanta tra decreti-legge, circolari e ordinanze ministeriali inerenti la manualistica scolastica emanate dopo il varo della Riforma Gentile e prima dell'introduzione da parte del regime fascista del libro di testo unico di Stato. La banca dati costituisce la naturale risultanza delle ricerche condotte da Sani e Ascenzi sugli atti della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo negli anni immediatamente successivi alla Riforma Gentile, confluite nel frattempo nel 2005 in un importante volume¹¹.

Si lavora in quel contesto a un'ulteriore implementazione della banca dati EDISCO e alla realizzazione di un primo prototipo del multiopac delle banche dati nazionali sulla manualistica scolastica, che cumuli i dati bibliografici di EDISCO, MANES ed Emmanuelle. L'obiettivo era quello di rendere fruibili nella medesima piattaforma oltre 100.000 record relativi ad altrettanti libri di testo pubblicati in Francia, Italia e Spagna tra Ottocento e Novecento. Il principale intralcio a questa iniziativa è costituito dalle molteplici difficoltà in-

aveva appena curato con Gianfranco Bandini il volume: *Fare storia in rete: fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007.

¹¹ Cfr. A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, Milano, Vita & Pensiero, 2005. L'opera – già indicata dall'unità di ricerca maceratese tra gli obiettivi del progetto PRIN che aveva portato all'edizione del repertorio TESEO nel 2003 – sarà completata qualche anno più tardi dai volumi: A. Barausse (ed.), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo: la normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica, 2008; A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista: la normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale, 1923-1945*, Macerata, Alfabetica, 2009.

contrate nella definizione di protocolli di interfaccia in grado di stabilire regole standard per la comunicazione e lo scambio di dati tra sistemi eterogenei, assicurandone la interoperabilità. Una brusca battuta d'arresto a questo complicato processo è data dalla morte di Alain Choppin – principale animatore della banca dati Emmanuelle – il 16 maggio 2009¹² e dalla chiusura dell'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) di Parigi nel 2010.

Il progetto di ricerca *HOL | History On Line* si chiude con il convegno internazionale *The History OnLine Project. New Technologies for Studying and Writing History*, tenutosi a Macerata il 18 settembre 2009, nel quale si danno appuntamento le varie unità di ricerca nazionali che hanno preso parte al progetto e al quale prende parte in qualità di *keynote speaker* anche lo storico Serge Noiret, che è tra i primi a promuovere l'approccio della *public history* in Italia, oggi ampiamente diffuso anche nel contesto della ricerca storico-educativa¹³.

Per le ragioni sopra elencate, non riuscimmo a realizzare il multiopac europeo nemmeno in quel contesto, nonostante gli sforzi profusi¹⁴. Saranno necessari ancora numerosi anni di lavoro. L'obiettivo è stato finalmente raggiunto tra il 2020 e il 2022 – anche grazie all'impegno di Paolo Bianchini (Università degli Studi di Torino) e Gabriela Ossenbach (UNED) – con la realizzazione

¹² Su Choppin e la sua opera, si veda: P. Bianchini, *Un pionnier de l'histoire des manuels: Alain Choppin*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 469-472. Si tenga presente che il primo numero della rivista maceratese di quella stessa annata, pubblicato nel giugno 2009, era stato dedicato alla memoria di Choppin, «nel ricordo di una grande collaborazione scientifica e di una profonda amicizia» («History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 1, 2009, p. 2).

¹³ I lavori di Serge Noiret su questa tematica influenzeranno notevolmente la ricerca anche in ambito storico-educativo, a partire dal numero monografico *Public History. Pratiche nazionali e identità globale* («Memoria e Ricerca», vol. XVIII, n. 37, 2011) fino al volume curato con M. Tebeau e G. Zaagsma (*Handbook of digital public history*, Berlin-Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2022). In larga misura sulla base delle riflessioni in essi contenuti, Gianfranco Bandini ha elaborato nel 2019 il manifesto della *Public History of Education*, allo scopo di connettere la ricerca accademica in ambito storico-educativo, la didattica della storia dell'educazione e la memoria sociale del passato scolastico (G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, pp. 41-53). Questo approccio si è sempre di più diffuso tra gli storici dell'educazione, fino ad essere proposto nel 2023 come tema del III Congresso nazionale SIPSE «Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive» (Milano, 14-15 dicembre 2023), pur con alcune necessarie perimetrazioni (cfr. J. Meda, *Public History of School: A Different Way of Enhancing the School Past?*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 1, 2024, pp. 45-59).

¹⁴ Le complessità, ma anche le potenzialità, di questa iniziativa sono efficacemente espresse all'interno degli atti del convegno internazionale «School textbooks and teachers training between past and present», svoltosi a Limoges (Francia) dal 3 al 4 giugno 2013, curati da Paolo Bianchini e Marc Moyon su «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014 (si vedano, in particolare: P. Bianchini, *The databases of school textbooks and the Web 2.0*, pp. 125-134; G. Ossenbach, *Textbook databases and their contribution to international research on the history of school culture*, pp. 163-174).

da parte del Georg Eckert Institut for International Textbook Research del GLOTRECI|Cat, il multiopac internazionale – evoluzione dell'International TextbookCat (ITBC) – che cumula le banche dati dell'istituto di Braunschweig coi dati bibliografici di EDISCO, MANES dell'UNED di Madrid, LIVRES dell'USPI di São Paulo e del catalogo della Biblioteca Nacional de Maestros di Buenos Aires. Il multiopac è attualmente accessibile all'indirizzo web <https://itbc.gei.de/>.

2. *Dalla cultura materiale della scuola al patrimonio storico-educativo*

L'ampia messe di studi prodotti tra il 2000 e il 2010 sull'editoria scolastica ha senz'altro favorito – insieme alle prime pionieristiche ricerche promosse in ambito internazionale – l'apertura di un filone parallelo d'indagine, dedicato alla storia della cultura materiale della scuola. La storia della cultura materiale della scuola in Italia si configura fin da subito come una storia dell'industria scolastica, particolarmente attenta ai processi produttivi e alle complesse dinamiche di mercato vigenti nell'ambito di un mercato come quello scolastico del tutto *sui generis*, a partire dai primordi del processo di massificazione del consumo culturale avviatosi nei paesi europei – pur a diverse velocità – a cavallo tra Ottocento e Novecento.

Un interesse – quello espresso nei confronti dell'industria scolastica – che prende le mosse proprio dalla crescente attenzione concessa nel corso degli anni precedenti ad un preciso settore produttivo di questa industria, quello editoriale, destinato alla produzione di libri di testo e libri di lettura per le scuole di ogni ordine e grado. Sono state proprio le sempre più approfondite ricerche condotte in tale ambito e – in particolare – i sorprendenti risultati forniti dal primo censimento sistematico dei tipografi e degli editori scolastico-educativi italiani attivi tra Ottocento e Novecento, a stimolare l'avvio degli studi su questo tema. Queste ricerche, infatti, hanno reso consapevoli gli storici dell'educazione della necessità di ampliare lo spettro delle fonti a propria disposizione, adottandone altre rispetto a quelle utilizzate fino a quel momento, come gli statuti e i bilanci delle imprese, i cataloghi commerciali, gli annuari industriali o gli elenchi delle ditte iscritte alle Camere di Commercio, fonti che attenevano dunque più alla natura industriale che alla dimensione culturale della produzione editoriale e che in precedenza non erano praticamente mai state prese in considerazione.

Non è un caso se – proprio a ridosso dell'uscita nel 2003 del primo repertorio dei tipografi e degli editori scolastico-educativi ottocenteschi – l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa di Firenze promuove un'ampia e approfondita ricerca sull'evoluzione storica del sussidio scolastico per eccellenza, il quaderno, coordinata da chi scrive. Lo storico isti-

tuto fiorentino, infatti, possiede una vasta collezione di quaderni scolastici ed elaborati didattici di vario genere, ripartita su più fondi, per rendere accessibile la quale stabilisce di elaborare un software per la catalogazione informatizzata e l'indicizzazione semantica di tali materiali. Il software FISQED¹⁵ – che vede la luce nella sua versione definitiva nel 2006 – identifica i materiali in rapporto alla loro tipologia, provenienza, collocazione; ne descrive le caratteristiche fisiche, li situa nello spazio e nel tempo, indicizza i nomi di scolari e insegnanti responsabili dei contenuti, riporta le denominazioni delle scuole di appartenenza; riserva un determinato spazio ai contenuti concettuali e iconografici attraverso la descrizione sintetica e l'indicizzazione con thesaurus. Oltre a queste informazioni il software offre la descrizione articolata del prodotto commerciale (quaderno, album, diario, etc.) acquistato e successivamente compilato dallo scolaro, portatore a sua volta di informazioni d'interesse storico (produttore e stampatore; autori dei testi e delle illustrazioni di copertina; rigatura e quadrettatura; filigranatura della carta; etc.).

Il software viene utilizzato per catalogare analiticamente il fondo di quaderni scolastici ed elaborati didattici di vario genere dell'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa di Firenze; i dati così ottenuti sono raccolti in un catalogo cumulativo nazionale, accessibile in rete dal portale web <http://www.fisqed.it/>, oggi inattivo¹⁶.

Le ricerche condotte in questo frangente hanno consentito di comprendere ancor meglio la vera e propria mutazione genetica affrontata dal supporto per eccellenza delle esercitazioni scolastiche, che cessa a un certo punto di essere prodotto artigianalmente e diventa a tutti gli effetti un prodotto industriale, realizzato in serie e commercializzato su sempre più vasta scala. Le similitudini col libro scolastico, l'evoluzione delle cui caratteristiche fisiche erano state studiate dall'équipe di studiosi coordinati prima da Chiosso e poi da Sani, sono numerose e fanno intuire nuovi stimolanti filoni di ricerca¹⁷.

¹⁵ È interessante rilevare come negli stessi anni – in contesti diversi anche se contigui – si inizi ad avvertire l'esigenza di disporre di strumenti informatici per la catalogazione sistematica delle fonti primarie per la storia dell'educazione e si lavori alla realizzazione di banche dati specialistiche, liberamente accessibili sul web.

¹⁶ Cfr. M. Trigari, *La documentazione che fa la differenza: densità semantica, massa critica e integrazione virtuale nella Rete documentaria nazionale FISQED*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, Vol. 1, pp. 41-62.

¹⁷ Questa relazione di reciprocità tra i due filoni viene indirettamente posta in luce dagli stessi Chiosso e Sani – in collaborazione rispettivamente con Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago – nelle relazioni presentate al I Workshop italo-spagnolo *La historia de la cultura escolar en Italia y en España* (Berlango de Duero, 14-16 novembre 2011), in cui tracciano un primo bilancio sulle ricerche sui manuali e sui quaderni scolastici nei due paesi. Il workshop è peraltro organizzato dal Centro Internacional de la Cultura Escolar in collaborazione con il Centro di documentazione e ricerca CESCO, il Centro de Investigación MANES della UNED e il Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) della Universidad de Murcia. Per un approfondimento, si rimanda a: J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar*

La consapevolezza della straordinaria complessità semantica e delle non secondarie implicazioni a livello metodologico determinate dallo sviluppo di questo nuovo filone di ricerca giunge alle sue estreme conseguenze nel settembre del 2007, quando l'Università degli Studi di Macerata e l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa organizzano il simposio internazionale *School Exercise Books: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (Macerata, 26-29 settembre 2007), con il sostegno economico delle Cartiere Paolo Pigna S.p.a., storico produttore di quaderni scolastici. Questo convegno offre l'occasione di approfondire le ancora insondate potenzialità euristiche del quaderno scolastico, sia come contenitore di scritture infantili e dunque di testimonianze più o meno spontanee del modo in cui bambini e bambine vedevano la realtà, sia come attrezzo quotidiano di registrazione dei contenuti appresi e di pratica esercitazione delle competenze maturate a scuola, sia – infine – come prodotto industriale a tutti gli effetti. Le varie nature del quaderno vengono ampiamente indagate grazie ai contributi presentati da oltre 85 studiosi, provenienti da oltre 15 paesi.

Tra queste ve n'è una che si distingue per la sua novità nel panorama della ricerca storico-educativa: quella che si concentra sul quaderno come oggetto materiale, dotato di precise caratteristiche tecniche e formali. Quello che può sembrare a un primo sguardo distratto un comune articolo di cancelleria, parte integrante del corredo dello scolaro, inizia a configurarsi come l'esito di un complesso processo di codifica morfologica e designazione funzionale. Se infatti fin verso la seconda metà dell'Ottocento, i quaderni non erano in alcun modo codificati dal punto di vista morfologico né erano dotati di una veste editoriale ed erano prodotti artigianalmente dai maestri o dai loro stessi allievi, piegando a metà alcuni fogli di carta e rilegandoli a filo refe, a partire dal decennio che corre tra la prima metà degli anni Ottanta e la prima metà degli anni Novanta dell'Ottocento che essi divennero divenne un oggetto d'uso comune, impiegato dai fanciulli delle classi popolari per fare pratica di scrittura nelle scuole promosse dal nuovo ceto dirigente liberale. Nel momento in cui un numero sempre crescente di individui iniziava a scrivere, diveniva necessario fornire loro supporti per la scrittura in quantità sempre maggiori e a condizioni sempre più vantaggiose.

È in questo contesto di progressiva massificazione dei consumi che il quaderno “fatto a mano” cedette il passo al quaderno prodotto in serie, in un primo tempo da piccole imprese artigianali locali, che stampavano i quaderni in proprio e li vendevano al dettaglio all'interno della propria attività commerciale, e in seguito da grandi società industriali, in grado di produrre carta, allestire a basso costo considerevoli quantitativi di quaderni e distribuirli a livello nazionale. L'assunzione di questa consapevolezza segna l'avvio degli studi sulla cultura

materiale della scuola nel nostro paese, che negli anni successivi daranno frutti estremamente interessanti, grazie all'impegno di studiosi come Anna Ascenzi, Marta Brunelli, Fabio Targhetta, Mirella D'Ascenzo, Francesca Davida Pizzigoni, Simonetta Polenghi, Domenico Elia e numerosi altri ancora.

Il convegno di studi prevede anche l'esposizione di tre esposizioni temporanee, che vengono inaugurate il 27 settembre 2007. La mostra *I quaderni di scuola nel Novecento: la produzione industriale di Cartiere Paolo Pigna* viene allestita dalla Cartiere Paolo Pigna S.p.A. nell'atrio di ingresso del Polo didattico Luigi Bertelli, sede della Facoltà di Scienze della Formazione, con quaderni, cataloghi commerciali, set di stampa delle copertine e macchinari originali utilizzati nella confezione dei quaderni. Nel centro storico della città vengono allestite invece la mostra internazionale *Un cahier d'écolier qui apprend à écrire de chaque pays du monde*, curata da Henry Merou della Association "En marge des cahiers" (Francia) e la mostra *Tra banchi e quaderni*, curata da Paolo Ricca, che nel 2009 – dopo averla esposta nuovamente dal 9 luglio al 6 settembre nell'ambito della biennale *Tuttingioco*, organizzata a Civitanova Marche dalla Fondazione Carima – avrebbe deciso con la moglie Ornella di donare tutta la propria collezione al Centro di documentazione e ricerca CESCO, che avrebbe dato quindi vita nel 2010 al Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca".

Nel 2010 i circa 80 contributi presentati da studiosi italiani e stranieri al simposio internazionale maceratese sono raccolti in due volumi di oltre millecinquecento pagine, editi tre anni più tardi a cura di Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani. Essi forniscono una rassegna davvero esaustiva delle metodologie di ricerca, delle suggestioni interpretative e delle risorse racchiuse in un documento apparentemente minore e povero, che nella prospettiva di quest'opera rivela, al contrario, grandi potenzialità euristiche¹⁸.

Negli anni successivi i quaderni continuano a polarizzare gli interessi di ricerca dei membri dell'équipe di ricerca che gravita intorno al Centro di documentazione e ricerca CESCO e a consolidare il contributo maceratese agli studi sulla cultura materiale della scuola. Una straordinaria occasione di rilancio è offerta dal 150° anniversario dell'Unità d'Italia, che prevede celebrazioni in tutta Italia. È in quel contesto che dal 7 aprile al 7 maggio 2011 viene esposta nell'atrio dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Piacenza la mostra *Patrî quaderni. La propaganda patriottica nelle copertine dei quaderni di scuola tra Italia post-risorgimentale e repubblicana*, curata da Juri Meda e da Silvia Assirelli, che propone un'ampia ed esaustiva rassegna dei quaderni scolastici prodotti in Italia tra il 1893 e il 1961 e dimostra efficacemente come anch'es-

¹⁸ J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School Exercise Books*, 2 voll., Firenze, Polistampa, 2010. Di questi volumi sono state pubblicate un'articolata rassegna di studi di Antonio Viñao Frago, Giorgio Chiosso e Antonio Gibelli («History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, pp. 447-467) e una lunga recensione di Anne-Marie Chartier («Histoire de l'Éducation», n. 133, 2012, pp. 113-121), cui si rimanda.

si – proprio come i libri di testo – siano stati utilizzati al fine di consolidare il sentimento di identità nazionale fin dalla prima fase post-unitaria.

La mostra viene inaugurata dal convegno nazionale di studi *La Patria a scuola. Editoria scolastica, libri di testo e quaderni di scuola: fonti per lo studio dell'educazione nazionale nell'Italia unita*, promosso da Simonetta Polenghi, al quale prendono parte in rappresentanza dell'ateneo maceratese Roberto Sani, Anna Ascenzi, Juri Meda e Silvia Assirelli. Sin dal titolo, il convegno mostra il progressivo ampliamento dello spettro euristico della ricerca storico-educativa, che non si limita più a prendere in esame la storia dell'editoria scolastica ma si estende appunto fino ai più umili oggetti della quotidianità scolastica.

Entrambi questi eventi si collocano tra le numerose iniziative a cui il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia di Macerata ha inteso partecipare per celebrare l'importante ricorrenza nazionale. Una tra le più prestigiose è l'esposizione digitale *Quaderni di scuola. Centocinquant'anni di storia italiana letta attraverso i componimenti degli scolari*, curata da Juri Meda, che viene esposta presso il Liceo classico "Virgilio" dal 7 all'11 settembre 2011 nell'ambito della quindicesima edizione del Festival della Letteratura di Mantova. L'analisi di svariate migliaia di componimenti scolastici realizzati tra il 1861 e il 2011 e conservati all'interno di oltre 20 raccolte pubbliche e private italiane, effettuata da Silvia Assirelli e Ton Vilalta, consente di giungere a una selezione organizzata in sette quaderni tematici digitali, ordinati cronologicamente, ognuno dei quali dedicato a un tema in grado di interpretare le profonde trasformazioni intervenute all'interno della società italiana e presentarle in una prospettiva diacronica. I quaderni tematici sono dedicati all'idea di nazione, la lingua, la famiglia, il lavoro, il territorio, l'immaginario e la religione. Il progetto propone una rilettura della storia italiana degli ultimi centocinquanta anni attraverso i quaderni di scuola presi nel loro insieme, come un grande libro collettivo.

Nell'ambito dell'esposizione digitale, viene effettuata una raccolta pubblica di quaderni: a partire dal mese di giugno, al momento della presentazione del programma ufficiale del festival, viene lanciato un appello pubblico, in cui tutti coloro che parteciperanno alla manifestazione sono invitati a portare i propri quaderni. Nei locali del Liceo classico "Virgilio" viene attrezzato uno spazio dedicato alla raccolta in cui le persone che intendono aderire all'iniziativa possono lasciare i propri quaderni, che – al termine della manifestazione sono donati al neo-costituito Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" di Macerata. Sono un centinaio le persone che aderiscono all'iniziativa.

Un'ulteriore occasione di celebrazione del 150° anniversario dell'Unità d'Italia secondo la prospettiva storico-educativa è costituita dall'esposizione della mostra *Patrî quaderni* dal 16 dicembre 2011 al 11 gennaio 2012 presso la Sala dei ritratti del Palazzo dei Priori di Fermo, organizzata dal Centro di documentazione e ricerca CESCO in collaborazione la Facoltà di Beni Cultu-

rali dell'Università degli Studi di Macerata, che all'epoca aveva sede a Fermo, e l'Istituto per la storia del movimento di liberazione Alto Piceno. Anche in questo caso, come già a Piacenza alcuni mesi prima, l'inaugurazione della mostra offre l'opportunità di organizzare il convegno nazionale di studi *Una scuola per fare gli italiani. Istruzione, educazione popolare e costruzione dell'identità nazionale dopo l'Unità* (Fermo, 16 dicembre 2011).

Il 2012 è l'anno in cui il Centro di documentazione e ricerca CESCO conferma definitivamente il proprio interesse nei confronti della cultura materiale della scuola e del patrimonio storico-educativo. L'8 giugno 2012 – dopo due anni di intenso lavoro – viene inaugurato il Museo della scuola “Paolo e Ornella Ricca”, nel quale vengono esposti tutti i materiali già esposti nel 2007 e nel 2009 dai coniugi Ricca all'interno della mostra *Tra banchi e quaderni*, integrati da alcune acquisizioni mirate effettuate sul mercato antiquario e da numerosi altri pezzi conservati nelle collezioni di libri e oggetti scolastici donate al museo maceratese un po' da tutta Italia. La direzione è affidata ad Anna Ascenzi, che resterà in carica fino al 2020. Il museo diventa il terzo museo universitario dedicato alla storia dell'educazione, dopo quelli storici di Padova e di Roma Tre, e inizia a ospitare una ampia serie di iniziative scientifiche e culturali, che mettono immediatamente in luce le straordinarie potenzialità del patrimonio storico-educativo in relazione al *public engagement* accademico.

Il 9 aprile 2014 si svolge la seminario *Conservazione e valorizzazione del patrimonio culturale delle scuole: alcuni progetti innovativi in Italia e Spagna*, promosso dal Centro di documentazione e ricerca CESCO in collaborazione con il Centro de Investigación MANES, che punta a presentare alcune innovative esperienze di conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo promosse all'epoca da reti di istituti scolastici, istituzioni educative, enti di formazione e centri di ricerca in Spagna e in Italia¹⁹. Intervengono all'incontro rappresentanti degli Enti Storici della Formazione di Milano e dell'Associazione delle Scuole Storiche Napoletane e Kira Mahamud Angulo,

¹⁹ L'iniziativa inaugura il ciclo di seminari internazionali *History of Education and Children's Literature in Europe: Topics, Institutions, Networks and Journals* (2014-2015), nato dall'esigenza di offrire alcune concrete occasioni di approfondimento dello stato della ricerca storico-educativa negli altri paesi europei. Nell'ambito dei soggiorni scientifici e di studio trascorsi presso il Centro di documentazione e ricerca CESCO, alcuni colleghi stranieri sono invitati a proporre una mappatura della storia dell'educazione e delle discipline affini in grado di presentare le istituzioni e i centri di ricerca, le società scientifiche, i network, le collane e le riviste scientifiche specializzate, le scuole di dottorato, ma anche il modo stesso di concepire tale disciplina a livello epistemologico e metodologico nei vari paesi. Il ciclo si propone di sviluppare forme di collaborazione tra gli storici dell'educazione a livello internazionale, al fine di promuovere proficui scambi culturali tra le diverse comunità scientifiche nazionali e allo stesso tempo di rafforzare i fondamenti teorici della disciplina in un'ottica globale. Il ciclo di seminari prosegue coi seminari internazionali del curriculum pedagogico del corso di dottorato in *Human Sciences* (2015-2018), che perseguono gli stessi obiettivi.

che presenta il progetto CEIMES e la valorizzazione del patrimonio degli istituti di istruzione superiore di Madrid²⁰.

La percezione dell'elevata quantità di iniziative intraprese a livello nazionale per il recupero e la valorizzazione del patrimonio culturale conservato nei musei scolastici e nei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo istituiti nei contesti accademici induce i membri del Centro di documentazione e ricerca CESCO a fondare l'*Osservatorio permanente dei musei dell'educazione e dei centri di ricerca sul patrimonio storico-educativo (OPeN.MuSE)*, le cui attività sono coordinate da Marta Brunelli, Juri Meda ed Elisabetta Patrizi. L'Osservatorio avvia una campagna di rilevazione dati estesa a tutti i musei della scuola presenti nel territorio italiano, raccogliendo tramite apposite schede di censimento informazioni dettagliate sulla loro storia istituzionale e sulle loro attività. I dati – in continuo aggiornamento – vengono utilizzati per una serie di pubblicazioni, intese a mostrare l'estensione del fenomeno²¹. Nel primo decennio di attività (2014-2024) vengono così censiti oltre 70 musei e collezioni del patrimonio storico-educativo sparsi sul territorio italiano, geolocalizzati in un'apposita mappa interattiva, e pubblicate 48 schede di censimento, scaricabili gratuitamente dalla pagina web ufficiale di OPeN.MuSE²².

Il censimento delle numerose iniziative promosse a livello nazionale per la valorizzazione e la conservazione del patrimonio storico-educativo, anche se non eminentemente accademiche e più spesso promosse dalle istituzioni scolastiche e dalle amministrazioni locali, determinano tra i membri del Centro di documentazione e ricerca CESCO l'assunzione di consapevolezza della necessità di un organismo nazionale che aggreghi tutte queste energie e le catalizzi al fine di far percepire le potenzialità di una tipologia di patrimonio non riconosciu-

²⁰ L. López-Ocón Cabrera et alii (edd.), *Aulas con memoria: ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, Madrid, CEIMES, 2012.

²¹ Cfr. J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 2, 2010, pp. 489-501; J. Meda, *La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Poveda Sanz, C. Rodríguez Guerrero (edd.), *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 509-521; A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *Représentation du passé scolaire dans les musées de l'école en Italie*, in *Première rencontre francophone des musées de l'école. Actes*, Rouen, Amis du musée national de l'éducation, des musées de l'école et du patrimoine éducatif – Musée national de l'éducation de Rouen, 2018, pp. 89-103; J. Meda, I «luoghi della memoria scolastica» in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020, pp. 301-322.

²² La mappa interattiva dei musei della scuola italiani e le schede di censimento sono accessibili all'indirizzo web: <<https://www.unimc.it/cescom/it/openmuse>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

ta come tale dalle istituzioni²³. L'idea – guardando anche alla vicina Spagna, dove dal 2004 era attiva la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) – è fin da subito quella di creare un'associazione che sia in grado di riunire sotto lo stesso tetto studiosi di storia dell'educazione, direttori di musei e curatori di collezioni museali, dirigenti scolastici, archivisti, bibliotecari e conservatori, così come anche semplici cultori della materia. L'occasione concreta per compiere questo passo giunge nel 2017, quando a Macerata – divenuta nel frattempo un punto di riferimento per gli studi dedicati alla cultura materiale della scuola – viene organizzato il III Convegno internazionale sulla cultura materiale della scuola, intitolato *Production, Use and Circulation of School Furnishings and Teaching Aids between Europe and Latin America in XIX and XX Centuries* (Macerata, 12-13 settembre 2017). Le precedenti edizioni di questa iniziativa scientifica si erano tenute nel novembre 2015 presso l'Universidade Federal do Paraná a Curitiba (Brasile) e nel giugno 2016 presso il CEINCE a Berlanga de Duero (Spagna). Il convegno intende offrire agli studiosi italiani, iberici e latinoamericani che svolgono ricerche sulla cultura materiale della scuola l'opportunità di discutere e riflettere su questa linea di ricerca storico-educativa, con l'obiettivo di esplorarne il potenziale storiografico anche in una prospettiva comparativa. Le comunicazioni si concentrano sulla produzione, l'uso e la circolazione di arredi scolastici e materiale didattico tra l'Europa e l'America Latina nel corso del XIX e XX secolo. Prendono parte all'incontro otto studiosi italiani e dieci brasiliani²⁴.

È in questa cornice che il 13 settembre 2017 viene fondata la Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE) con rappresentanti istituzionali della Libera Università di Bolzano, dell'Università di Firenze, dell'Università del Molise, dell'Università di Bari, dell'Università di Foggia, dell'Università Roma Tre, dell'Università della Basilicata, dell'Università di Bologna, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dell'Università della Calabria e dell'Università di Padova. La sede ufficiale dell'associazione viene stabilita presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo di Macerata²⁵.

²³ In merito a questa problematica, per definire lo stato della questione in tutta la sua complessità, si rimanda a: M. Brunelli, F.D. Pizzigoni, *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023 (in particolare, si veda: M. Brunelli, C. Vitale, *Un patrimonio in cerca di tutela. Spunti e riflessioni sull'inquadramento giuridico di una possibile categoria di "beni culturali scolastici"*, pp. 21-54).

²⁴ Su questo convegno, nello specifico, si veda il dettagliato resoconto: L. Pomante, M. Brunelli, *Un recente colloquio internazionale di studi sulla cultura materiale della scuola e sulle nuove sfide che attendono la ricerca storico-educativa*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 643-652.

²⁵ Su questo evento, si veda il dettagliato resoconto redatto da Marta Brunelli: *La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 653-665.

La SIPSE inizia subito a lavorare alacremente per ampliare il proprio corpo sociale e per intraprendere una serie di iniziative concrete che consentano lo studio e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo²⁶. Simbolicamente, proprio per le forti connessioni istituzionali intrattenute fin dalla sua fondazione con la consorella spagnola, il primo congresso della società si tiene a Palma de Mallorca dal 20 al 23 novembre 2018 in concomitanza delle VIII Jornadas Científicas della SEPHE, intitolate *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*. L'evento congiunto è organizzato dal Grup d'Estudis d'Història de l'Educació (GEDHE) della Universitat de les Illes Balears e dal Centro di documentazione e ricerca CESCO²⁷. Gli atti ufficiali sono pubblicati sia congiuntamente in un volume curato da Sara González, Juri Meda, Xavier Motilla e Luigiaurelio Pomante nel 2018, sia in una versione italiana curata da Anna Ascenzi, Carmela Covato e Juri Meda nel 2020²⁸.

3. *Le biografie di maestri ed educatori*

Come abbiamo già sottolineato, tra gli obiettivi del progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale *Editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra Otto e Novecento* coordinato da Roberto Sani tra il 2005 e il 2007, oltre all'implementazione della banca dati EDISCO vi era anche la realizzazione di un repertorio digitale dei tipografi, librai ed editori per la scuola e l'infanzia attivi in Italia nel Novecento. Le ricerche condotte nel corso degli anni precedenti sulla manualistica scolastica, infatti, avevano convinto Chiosso e Sani dell'esigenza di disporre di un ampio e dettagliato repertorio biografico nazionale, che

²⁶ Si consideri che in soli otto anni dai 12 soci fondatori del 2017, nel 2025 il corpo sociale della SIPSE è composto da 118 soci individuali e ben 16 soci istituzionali. Per una panoramica più ampia e aggiornata delle attività promosse dalla SIPSE, si veda: A. Ascenzi, E. Patrizi, *La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, «Studi sulla Formazione», vol. XXVI, n. 2, 2023, pp. 81-88.

²⁷ Su questo evento, si veda il dettagliato resoconto redatto da Lucia Paciaroni: *Gli studi sul patrimonio storico-educativo in Spagna e in Italia. Due realtà a confronto*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 2, 2018, pp. 521-526.

²⁸ S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018; A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.) *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio*, cit. La SIPSE negli anni successivi ha continuato a organizzare i propri congressi scientifici con una cadenza biennale: il secondo si è svolto a Padova dal 7 all'8 ottobre 2021 (A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria. Esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021), mentre il terzo – intitolato *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive* – si è tenuto a Milano dal 14 al 15 dicembre 2023 (A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024).

mettesse a disposizione della comunità scientifica degli storici dell'educazione informazioni precise in merito alla formazione, all'attività professionale, agli orientamenti pedagogici, alla militanza politica e alle collaborazioni editoriali di tutti i soggetti coinvolti nel vasto e articolato ciclo produttivo della manualistica scolastica, anche di quelli meno noti, i quali non erano mai stati fatti oggetto di ricerche rigorose. Le vite degli editori, come quelle degli autori dei libri per la scuola e più in generale dei direttori didattici, degli ispettori scolastici e di tutti gli altri uomini di scuola erano fondamentali per tracciarne con esattezza le traiettorie professionali e definire il contributo da essi dato alla scuola²⁹.

Per questo motivo, nell'ambito del bando PRIN 2008 viene stabilito di presentare al Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca il progetto di rilevante interesse nazionale *Nuove fonti per la storia dell'educazione e della scuola: materiali per un dizionario biografico degli educatori, dei pedagogisti e degli scrittori per l'infanzia (1800-2000)*, finanziato nel 2010 e coordinato da Roberto Sani, che opera nei due anni successivi in stretta sinergia con Giorgio Chiosso³⁰. Sono numerosissimi gli studiosi e le studiose che vengono coinvolti nel progetto, anche al di fuori delle cinque unità di ricerca che partecipano più direttamente al progetto, sulla base delle proprie competenze. All'unità di ricerca maceratese, viene affidato il compito di occuparsi – in particolar modo, anche se non in via esclusiva – delle biografie delle regioni centro-meridionali. Sono coinvolti in questa operazione anche i collaboratori attivi presso le Università degli Studi dell'Aquila, del Molise e della Basilicata, mentre una selezione di biografandi calabresi viene affidata direttamente a Luca Montecchi, non essendo stato possibile reperire referenti disponibili negli atenei calabresi. L'unità locale di Macerata funge in questo frangente da raccordo anche con l'équipe di studiosi di storia dell'educazione fisica e dello sport aderenti al European Committee for Sports History (CESH), coordinati da Angela Teja, cui sono affidate le biografie di insegnanti di ginnastica, soprattutto se fondatori di scuole e autori di manuali, come pure di esponenti del movimento ginnico nazionale e promotori dei particolari metodi d'insegnamento della ginnastica.

Al termine del progetto il *Dizionario Biografico dell'Educazione* conterà di 2345 voci biografiche, in larga misura dedicate a personalità minori e perlopiù sconosciute, diventando un imprescindibile strumento di ricerca per tutta la comunità scientifica nazionale³¹. Non solo. Sulla base dell'esperienza

²⁹ Le motivazioni alla base di questo progetto di ricerca sono esaurientemente illustrate nell'articolo: G. Chiosso, R. Sani, *Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 467-470.

³⁰ Le unità di ricerca locali attivate fanno capo all'Università Cattolica del Sacro Cuore e agli atenei di Macerata, Torino, Genova e Roma Tre.

³¹ G. Chiosso, R. Sani, *Dizionario Biografico dell'Educazione*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013. Un'analisi particolareggiata dei risultati scientifici ottenuti dal *Dizionario Biografico dell'Educazione* è proposta dalla rivista «Società e Storia» (n. 149, 2015), sulla quale escono i contributi di Carla Ghizzoni (*Il dizionario biografico dell'educazione e la ricerca stori-*

acquisita nel corso dei progetti di ricerca precedenti nella creazione di banche dati (si pensi a EDISCO), si convince l'Editrice Bibliografica dell'opportunità di trasporre tutte le voci biografiche pubblicate nell'edizione cartacea all'interno di un repertorio elettronico consultabile gratuitamente in linea, ancor oggi consultato da migliaia di utenti ogni anno³².

4. *La memoria della scuola*

La memoria della scuola rappresenta la tematica più recente per l'équipe di studiosi e studiose che gravitano intorno al Centro di documentazione e ricerca CESCO. L'apertura del museo della scuola e i numerosi progetti promossi al suo interno al fine di indurre nei visitatori un interesse non solo episodico nei confronti del passato educativo hanno sicuramente esercitato una qualche influenza sull'apertura di questo nuovo filone d'indagine. Nel momento in cui siamo chiamati – in quanto storici dell'educazione – a ricostruire attraverso l'esposizione di determinati oggetti nelle teche del nostro museo l'evoluzione della scuola nel corso del tempo, non possiamo più adottare una prospettiva storico-istituzionale, ma dobbiamo riferirci a una scuola molto reale e concreta, così come era stata vissuta dalle numerose persone che avevano interagito con essa, a un'esperienza collettiva nella molteplicità dei suoi aspetti compresi quelli materiali, emotivi, eccetera. Nel momento in cui ci siamo interfacciati con le questioni euristiche determinate dalla conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo, dovendo comprendere per descrivere e utilizzare correttamente gli oggetti materiali che caratterizzavano l'ambiente scolastico, abbiamo dovuto ricostruirne la storia, scoprendone gli usi espliciti e impliciti, ma anche le emozioni che in quegli ambienti erano state stimulate al fine di cercare di riprodurle all'interno dei visitatori per promuovere da parte loro una conoscenza diretta immediata più intuitiva del passato scolastico anche attraverso percorsi museali ispirati alle più moderne teorie dell'interpretazione museale. La manipolazione del patrimonio storico-educativo ci ha messo materialmente di fronte a habitus educativi, pratiche punitive, tabù pedagogici, rituali scolastici cui spesso erano sottese complesse simbologie, ovvero fenomeni che trascendono le pratiche educative ordinariamente promosse all'interno di quei contesti e di cui spesso nelle fonti tradizionali non rimane traccia. Siamo stati costretti a entrare in contatto diretto con la memoria della scuola,

co-pedagogica in Italia negli ultimi trent'anni, pp. 553-560), Elisa Marazzi (*Maestri e maestre in redazione tra Otto e Novecento*, pp. 561-569), Giuseppe Zago (*Il dizionario come biografia collettiva o prosopografia degli educatori italiani*, pp. 571-576) ed Ester De Fort (*Figure di insegnanti nel dizionario biografico dell'educazione*, pp. 577-584).

³² <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

sia quella individuale dei tanti testimoni che riportavano le proprie esperienze scolastiche³³, sia quella collettiva che traspariva dall'immaginario sociale di cui erano intrisi i ricordi dei visitatori delle diverse generazioni.

La prossimità storiografica al contesto spagnolo – in cui Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago avevano già eseguito alcuni interessanti sondaggi preliminari³⁴ – ha favorito l'attenzione nei confronti di questo tema.

Non a caso, proprio alla memoria della scuola, sono dedicati i due seminari tenuti nel 2014 da Cristina Yanes Cabrera a Milano e Macerata in occasione di un breve soggiorno scientifico trascorso in Italia. I due seminari – nati dalla collaborazione tra i gruppi di ricerca in storia dell'educazione delle università Cattolica di Milano, del Molise e di Macerata – erano propedeutici al convegno internazionale *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, che si sarebbe svolto a Sevilla l'anno successivo e che era già in corso di preparazione.

Il primo seminario – intitolato *Memoria e scuola* – si tiene presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano il 3 novembre 2014. Vi prendono parte Cristina Yanes Cabrera, che tratta del patrimonio immateriale della scuola spagnola, Gianfranco Bandini, che si interroga circa la relazione tra memoria e uso pubblico della storia, e Juri Meda, che presenta i primi risultati della sua ricerca sui luoghi della memoria scolastica in Italia.

Il secondo seminario – intitolato *Le forme della memoria scolastica, tra patrimonio materiale e immateriale* – si svolge il 6 novembre 2014 presso l'Università degli Studi del Molise, dove è attivo il Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (Ce.S.I.S.), del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia. Vi prendono parte, oltre a Cristina Yanes Cabrera, i componenti dell'équipe di storici e storiche dell'educazione coordinata da Alberto Barausse e Marta Brunelli, che presenta una relazione sull'uso delle vecchie fotografie di classe come strumento e veicolo della memoria scolastica collettiva.

Questi due incontri consentono di perfezionare ulteriormente quelli che sa-

³³ Su questa tematica, in particolare, si faccia riferimento alle ricerche promosse nel corso degli ultimi anni da Lucia Paciaroni: L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020; Ead., *Los testimonios orales en la investigación histórico-educativa. La experiencia del laboratorio "Museo de la escuela Paolo e Ornella Ricca" de la Universidad de Macerata*, in E. Ortiz García, J.A. González de la Torre, J.M. Sáiz Gómez, L.M. Naya Garmendia, P. Dávila Balsera (edd.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico-educativo: audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 122-140.

³⁴ A. Escolano Benito, *Memoria de la educación y cultura de la escuela*, in J.M. Hernández Díaz, A. Escolano Benito (edd.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 19-42; A. Viñao Frago, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», n. 12, 2005, pp. 19-33.

ranno i pilastri portanti – a livello teorico – del convegno sivigliano. Cosa si intende esattamente per memoria della scuola? Non ne esiste ancora una definizione univoca: da un lato, essa è intesa come forma individuale di riflessione sulla propria esperienza scolastica; dall'altro, invece, essa coincide con una pratica individuale, collettiva e/o pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico. Se le memorie individuali possono essere studiate singolarmente o comparate in quanto fonti, la memoria collettiva può invece essere studiata solamente in quanto processo, in quanto essa consiste in una ricostruzione sociale del passato, che scaturisce dalla fusione tra il passato scolastico vissuto (di cui i rimembranti sono stati attori diretti) e il passato scolastico immaginato (di cui spesso i rimembranti sono stati ascoltatori, lettori o spettatori). La memoria, dunque, può essere sì utilizzata per studiare il passato, ma anche per definire il modo in cui il presente guarda al passato e lo interpreta o re-interpreta. In tal senso – dal punto di vista storico-educativo – la memoria della scuola non interessa agli storici dell'educazione solo come strumento di accesso al passato scolastico, ma anche come chiave per capire ciò che l'oggi sa o crede di sapere della scuola del passato e quanto quello che sa corrisponde alla realtà oppure è frutto di pregiudizi e stereotipi insinuatisi nel senso comune. L'oggetto di studio dello storico non consiste più semplicemente nella scuola come realmente è stata, ma nel complesso processo di definizione del sentimento che di quella scuola è stato elaborato nel corso del tempo a livello individuale e collettivo inizialmente sulla base dell'esperienza scolastica reale e quindi sulla base di altri agenti sociali e culturali che hanno contribuito in parte a rideterminarlo.

Su queste premesse, dal 22 al 23 settembre 2015 si svolge a Siviglia il Convegno internazionale *School Memories. New trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, organizzato dal Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación in collaborazione con il Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), il Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) della Universidad de Murcia e il Centro di documentazione e ricerca CESCO di Macerata. Il convegno – al quale prendono parte 70 studiosi e studiose provenienti da oltre 15 paesi del mondo – si propone di offrire alla comunità scientifica internazionale una prima approfondita riflessione su questa complessa ma affascinante tematica, definendo alcune coordinate teoriche generali e offrendo alcuni criteri metodologici per una corretta esegesi delle fonti³⁵. Diversamente da altre occasioni, non ne saranno pubblicati gli atti ufficiali. Dopo una rigorosa selezione, solo venti contributi vengono scelti per essere inclusi all'interno del volume pubblicato interamente in lingua inglese da Springer³⁶.

³⁵ Per un dettagliato resoconto scientifico dell'evento, si veda: J. Meda, M. Brunelli, *A new historiographical trend in the history of education: proposals from the International Symposium School Memories in Seville*, «History of Education Review», vol. 45, n. 1, 2016, pp. 136-138.

³⁶ C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History*

Nonostante l'ampio numero di contributi presentati al convegno sivistico, il nuovo filone di studi è ben lungi dal dirsi esaurito, per cui – per iniziativa dell'équipe di storici e storiche dell'educazione maceratese – nell'ambito del bando PRIN 2017 viene presentato al Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca il progetto di rilevante interesse nazionale *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, che viene finanziato nel 2019. A coordinarlo è ancora una volta Roberto Sani³⁷. L'équipe maceratese si prepara all'avvio del progetto pubblicando su «History of Education & Children's Literature» il numero monografico *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, che si propone di mettere a fuoco nelle sue molteplici forme la rappresentazione che dell'istituzione scuola e del fenomeno della scolarizzazione hanno offerto e continuano a offrire ancora oggi le commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni in base a precise politiche della memoria, così come anche le dinamiche socio-culturali che sovrintendono alla commemorazione dei pedagogisti e delle loro rivoluzioni teoriche e degli insegnanti e della azione didattica da essi promossa. Gli articoli – anche in questo caso provenienti un po' da tutto il mondo – si concentrano sulle memorie funebri e su quelle epigrafiche, sulle politiche della memoria e sull'invenzione della tradizione educativa³⁸, così come sui luoghi della memoria scolastica, ispirati alla categoria storiografica dei *lieux de mémoire* elaborata da Pierre Nora, intesi come spazi materiali o simbolici in grado di generare memorie collettive³⁹.

Nel 2019 – nel corso del Seminario nazionale *Le forme della memoria scolastica*, svoltosi a Macerata dal 27 al 28 giugno – prendono l'avvio i lavori del nuovo progetto di ricerca, che – anche a causa delle drastiche misure di contenimento della pandemia da COVID-19 che colpirà di lì a poco l'Italia e il mondo intero – si concluderà solo quattro anni più tardi.

Il progetto di ricerca focalizza la sua attenzione sulla memoria della scuola, intesa come pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico. Esso punta a delineare l'evoluzione della percezione collettiva del ruolo e delle finalità dell'istruzione tra il 1861 e il 2001, così come a porre in evidenza i mutamenti che è dato rilevare – nel medesimo lasso di tempo – nella percezione dello status sociale degli insegnanti e della funzione pubblica

of Education, Cham (Switzerland), Springer, 2017.

³⁷ Le unità di ricerca locali attivate fanno capo all'Università Cattolica del Sacro Cuore e agli atenei di Macerata, Firenze e Roma Tre.

³⁸ Questa categoria interpretativa è stata formulata per la prima volta da Roberto Sani nel contributo: *L'invenzione della tradizione nelle università minori dell'Italia unita. Il caso delle origini duecentesche dello Studium Maceratense*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multi-Media, 2013, pp. 507-538.

³⁹ Cfr. J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli (edd.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 9-394.

da essi esercitata nelle scuole di ogni ordine e grado. Studiare le modalità di rappresentazione simbolica collettiva della scuola e dell'insegnamento nel corso del tempo, infatti, oltre a restituirci la dimensione culturale complessiva di questi fenomeni storici, ci ha consentito di definire l'origine di alcune ipoteche gravanti ancora oggi sull'immagine pubblica della scuola e di tentare inoltre di restituire a tutti gli attori dell'istruzione pubblica consapevolezza di sé e del proprio ruolo.

Per questa ragione – anche nell'ottica dell'adempimento del *public engagement* sempre più praticato dalle istituzioni universitarie tramite il trasferimento dei risultati della ricerca scientifica e tecnologica alla società civile – il progetto di ricerca non punta unicamente alla generazione di ulteriori conoscenze scientifiche in ambito storico-educativo attraverso la produzione di studi e la pubblicazione di saggi e articoli, bensì anche alla socializzazione dei principali risultati di queste ricerche attraverso la realizzazione d'un portale web dedicato alla memoria scolastica che renda accessibile *corpora* qualificati di fonti a un pubblico più ampio dei soli storici dell'educazione, la promozione di specifiche iniziative di divulgazione storica ad ampio raggio sul modello della *public history* anglosassone – anche in collaborazione con i musei della scuola di Roma, Padova, Macerata e Campobasso, tutti gestiti da atenei aderenti al PRIN – e la realizzazione di specifici percorsi didattici rivolti alle scuole di ogni ordine e grado.

La realizzazione del portale web <https://www.memoriascolastica.it/> dedicato alla memoria scolastica risponde proprio alle esigenze di socializzazione dei risultati scientifici del progetto.

A questo riguardo, il portale web è stato articolato in tre sezioni: quella relativa alla memoria scolastica individuale, che consiste nella rappresentazione di sé fornita da ex-insegnanti e ex-alunni attraverso le testimonianze orali, i diari, le autobiografie e la memorialistica in genere; quella che attiene alla memoria scolastica collettiva, che consiste invece nella rappresentazione che della scuola e degli insegnanti hanno offerto l'industria culturale e il mondo dell'informazione; e, infine, quella concernente la memoria scolastica pubblica, che consiste nella rappresentazione che della scuola e degli insegnanti è stata fornita nell'ambito delle commemorazioni ufficiali promosse dalle istituzioni pubbliche in base a una precisa politica della memoria.

Ogni sezione è collegata ai repertori elettronici relativi alle varie forme di memoria: dalla sezione relativa alla memoria scolastica individuale si accede ai repertori inerenti le testimonianze orali, i diari e le autobiografie di educatori e insegnanti; da quella relativa alla memoria scolastica collettiva si accede a quelli inerenti le opere letterarie, le opere d'arte, le illustrazioni, il cinema e le trasmissioni televisive; da quella infine relativa alla memoria scolastica pubblica a quelli inerenti decorazioni e onorificenze, ma anche targhe, busti, monumenti, francobolli e monete⁴⁰.

⁴⁰ Una dettagliata analisi del progetto di ricerca nel suo complesso, delle attività svolte e dei risultati ottenuti è pubblicata in: J. Meda, R. Sani, «*School Memories between Social Percep-*

Oltre che dai contributi pubblicati su riviste scientifiche nazionali e internazionali e all'interno di opere collettanee⁴¹, il continuo avanzamento delle indagini promosse nell'ambito del progetto di ricerca è testimoniato dalle schede di catalogo pubblicate nelle banche dati elettroniche e dai lavori presentati nel corso dei cinque seminari nazionali organizzati tra il 2019 e il 2021 dalle varie unità di ricerca locali⁴².

I risultati delle indagini condotte – infine – sono presentati ufficialmente nel corso del Convegno scientifico internazionale *The School and Its Many Pasts. School Memories between Social Perception and Collective Representation*, che si svolge a Macerata dal 12 al 15 dicembre 2022, il quale consente – tramite il patrocinio istituzionale di ISCHE e di otto società scientifiche nazionali di storia dell'educazione di altri paesi e la partecipazione di 120 relatori provenienti da oltre venti paesi – di promuovere un ampio confronto metodologico e storiografico sulle problematiche concernenti lo studio della memoria scolastica e, al contempo, di avviare un'organica riflessione in chiave comparativa sul medesimo tema. Gli atti ufficiali escono nel 2024 in quattro volumi interamente in lingua inglese, raccolti in un unico cofanetto, pubblicati secondo i termini della licenza Creative Commons 4.0 e scaricabili gratuitamente direttamente dal catalogo online della casa editrice universitaria eum⁴³.

tion and Collective Representation». Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26.

⁴¹ Nel corso delle tre annualità del progetto i membri delle quattro unità di ricerca hanno prodotto complessivamente 108 pubblicazioni sui temi della memoria della scuola e della *public history of education*, di cui 4 monografie, 7 volumi collettanei, 36 articoli su rivista e 60 capitoli di libro; è stato inoltre registrato un brevetto, relativo al software *Mnemosine*, sviluppato da Elicos s.r.l. e utilizzato per l'implementazione delle 8 banche dati del progetto.

⁴² Sugli eventi scientifici promossi periodicamente nell'ambito del PRIN, si vedano: L. Paciaroni, S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica. A proposito del primo seminario nazionale PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 1047-1053; Eads., *Le forme della memoria scolastica: interventi nazionali e prospettive internazionali. A proposito del secondo seminario PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 809-816; L. Paciaroni, *Memoria scolastica ed educativa: questioni metodologiche, buone pratiche ed esperienze digitali. a proposito del terzo seminario nazionale PRIN (Firenze, 17 settembre 2020)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 755-765; S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica e i primi affondi interpretativi. A proposito del quarto seminario nazionale PRIN (Milano, 26 febbraio 2021)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 785-797; V. Minuto, *Presentazione ufficiale delle banche dati sulla memoria scolastica. A proposito del quinto seminario nazionale PRIN (Roma, 5 novembre 2021)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 545-555.

⁴³ J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani, *The School and Its Many Pasts*, Macerata, eum, 2024, articolato in 4 volumi: L. Paciaroni (ed.), *The Different Types of School Memory: Vol. 1*; J. Meda, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts: Official and Public Memories of School: Vol. 2*; Ids. (edd.), *The School and Its Many Pasts: Collective Memories of School: Vol. 3*; Ids. (edd.), *The School and Its Many Pasts: Individual Memories of School: Vol. 4*.

Il contributo del Dottorato di ricerca in *Storia dell'educazione e della Letteratura per l'infanzia* dell'Università degli Studi di Macerata al rinnovamento degli studi di settore e alla formazione di una nuova generazione di ricercatori

Sofia Montecchiani
Department of Philosophical,
Pedagogical and Social Sciences
University "G. d'Annunzio"
of Chieti-Pescara (Italy)
sofia.montecchiani@unich.it

Renewing the Field and Training Researchers: The Contribution of the PhD Programme in History of Education and Children's Literature at the University of Macerata

ABSTRACT: Within the framework of studies dedicated to the history of the universities and higher education in Italy, research training has unfortunately received limited attention. Indeed, since the advent of the first organised and systematic works in the early 20th century, the most investigated strands have predominantly concerned the history of universities in the medieval and Risorgimento periods. Since the late 20th and early 21st centuries, scholarly attention has been directed towards the contemporary period, encompassing the evolution of university policies and systems. However, the scientific debate of a historical-pedagogical nature has typically been more dynamic about topics such as the history of individual universities or the theme of education, while devoting little space to the analysis of research training. This paper aims to address that gap by offering an initial overview of the contribution made by the Ph.D. in programme in *History of Education and Children's Literature*, established at the University of Macerata in the 2004/2005 academic year, and by analysing its significance in terms of the quality of scientific training offered and the enhancement and promotion of research activities in the field.

EET/TEE KEYWORDS: Ph.D. Programme; History of University; Scientific training; Italy; XX-XXI Century.

Premesse

Il filone degli studi dedicati alla Storia dell'università e dell'istruzione superiore in Italia ha preso sostanzialmente avvio all'inizio del XX secolo, quando, in occasione di alcune celebrazioni dei centenari di attività degli antichi *Studium*, vennero costituiti i primi appositi Istituti per la Storia dell'Università che, oltre ad occuparsi della valorizzazione delle fonti relative alla storia dei singoli atenei e a promuovere pubblicazioni periodiche e/o monografiche sul tema, si proponevano quali preliminari nuclei di raccordo tra gli studiosi del settore¹.

Un ulteriore e significativo impulso alla ricostruzione storiografica della consuetudine accademica italiana venne poi dato, nel primo Novecento, dall'iniziativa promossa dal ministro fascista dell'Educazione nazionale, Giuseppe Bottai che, nel 1939, invitava le sedi universitarie allora presenti nella Penisola ad elaborare una collezione di monografie con cui ricostruire le origini e la tradizione scientifica e didattica di ciascuna università, senza però escludere la storia più recente, cercando di analizzare e far emergere gli aspetti più complessi e rilevanti del rapporto che intercorreva tra università, contesto storico, politico, culturale e sociale dell'epoca². In quel periodo, infatti, «nel nuovo rigoglio della vita fascista»³ e sulla scia del processo di «invenzione della tradizione»⁴ – sapientemente sfruttato dal regime –, le università erano state definite come veri e propri centri «di formazione, di propulsione e di irradiazione»⁵ della cultura nazionale, capaci di definire la 'forza' intellettuale e ideologica del Paese e utili ad affermare il suo primato, anche rispetto

¹ Si fa qui riferimento innanzitutto ai casi di Bologna e di Padova. Per un approfondimento sulla nascita del filone di studi sulla storia dell'università in Italia e sui suoi successivi sviluppi si rinvia al recente a S. Montecchiani, *Studies on the History of the University and Higher Education in Italy: between Historiographical Review and New Research Perspectives*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 2, 2024, pp. 467-486.

² Sull'articolato progetto proposto dal ministro Bottai si veda soprattutto a L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³ Cfr. A. Sorbelli, *Il primo Convegno Nazionale per la Storia delle Università italiane, Bologna, 5-7 aprile 1940 – XVIII*, «L'Archiginnasio. Bollettino della Biblioteca comunale di Bologna», vol. 35, n. 1, 1940, pp. 73-86.

⁴ Si richiama in questo caso la categoria proposta da Hobsbawm e Ranger negli anni Novanta del Novecento, nel celebre E. Hobsbawm, T. Ranger, *The invention of tradition*, Cambridge, Cambridge University, 1992.

⁵ La citazione è di Bottai, all'epoca sottosegretario di Stato al ministero delle Corporazioni, che la pronunciò nel quadro del discorso celebrativo per l'inaugurazione dell'a.a. 1928/1929 presso l'allora Regia Università degli Studi di Macerata. Il discorso, in cui si sottolinea il ruolo centrale dell'istruzione superiore nel rinnovamento politico e sociale del Paese, è trascritto in: *Fascismo e Cultura. Discorso inaugurale detto da S.E. l'On. Giuseppe Bottai, sottosegretario di Stato al Ministero delle Corporazioni, l'11 novembre 1928*, «Annuario della Regia Università degli Studi di Macerata per l'Anno Accademico 1928-1929. Anno VII dell'Era Fascista. Dalle Origini Anno DCXXXVII», 1929, pp. 17-21, la cit. è a p. 17.

alle altre potenze europee ed extra-europee. Il progetto delle monografie, che si collegava all'organizzazione di altri importanti iniziative per lo sviluppo della storiografia universitaria italiana⁶, rimase tuttavia incompleto, pur se ad esso va riconosciuto il merito di aver dato un significativo impulso agli studi di settore e di aver incentivato la creazione di Centri specializzati, volti al coordinamento e al potenziamento delle ricerche sulla storia delle sedi universitarie nazionali⁷.

Nel secondo dopoguerra, dopo un periodo di forte discontinuità, con l'arrivo degli anni Sessanta e Settanta – segnati da eventi sicuramente cruciali, quali lo sviluppo capitalistico, l'avvento dell'università di massa e l'insorgere delle agitazioni studentesche – il filone degli studi dedicati alla storia dell'università in Italia visse una nuova fase di 'espansione', caratterizzata dapprima da un decisivo ampliamento delle ricerche in prospettiva contemporanea e poi, con l'avvio degli anni Ottanta, dalla fondamentale istituzione di importanti e qualificati centri di studio e ricerca, che si ponevano l'obiettivo primario di rafforzare le ricerche di settore e di intensificare la loro raccolta e diffusione, soprattutto attraverso la creazione di collane editoriali specializzate⁸.

In continuità con le trasformazioni ontologiche del settore, a tali precedenti istituzioni fece poi seguito, nel 1996, la fondazione del CISUI – Centro interuniversitario per la storia delle università italiane, che rappresenta – oggi ancor più che in passato – un vero e proprio baluardo per il coordinamento degli studi di settore, a livello nazionale e internazionale, oltre che per la promozione di forme di collaborazione e dialogo tra i maggiori studiosi della materia⁹.

Di pari passo, nel transito tra XIX e XX secolo, vennero quindi istituiti diversi centri di documentazione e ricerca specializzati non solo sulla storia dell'università, ma in generale nell'ambito della ricerca storico-pedagogica; non appare, pertanto, casuale che parallelamente all'operato di tali istituzioni si sia riscontrato l'emergere di una sempre maggiore e precipua attenzione, sia a livello normativo, sia a livello scientifico e didattico, per le questioni educative e formative,

⁶ In particolare, si fa riferimento al I° Convegno nazionale per la Storia delle università italiane (Bologna, 5-7 aprile 1940), al II° Convegno nazionale di Storia dell'università (Padova, 1941) e al I° Congresso internazionale sulla Storia delle università, da tenersi a Roma in occasione dell'Esposizione universale, prevista per il 1942. Tra di essi, però, solo il primo ebbe luogo, mentre gli altri due eventi vennero annullati a causa dell'emergenza bellica.

⁷ Cfr. G.P. Brizzi, *La storia delle università in Italia: l'organizzazione della ricerca nel XX secolo*, in L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti de convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, Trieste, Edizioni Lint, 1996, pp. 273-292 e L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell'Università italiana (1936-1942)*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

⁸ Nel quadro di queste esperienze, vanno sicuramente ricordate le attività promosse e realizzate dal Centro per la storia dell'Università di Pavia, fondato nel 1979, dal Comitato per la storia dell'Università di Roma, creato nel 1980, dal Centro di studi per la storia dell'Università di Torino del 1986, dal Centro di documentazione per la storia dell'Università di Messina, istituito nel 1988, e da analoghe strutture create a Sassari, Ferrara e Pisa.

⁹ <<https://centri.unibo.it/cisui/it>> (ultimo accesso: 28.08.2025).

così come per quella che si potrebbe definire espressamente *questione* universitaria, caratterizzata intrinsecamente da continue evoluzioni e innovazioni.

1. *Il percorso di affermazione del dottorato di ricerca*

Proprio con la diffusione di uno specifico filone di indagine dedicato alla Storia dell'università e dell'istruzione superiore in Italia in epoca contemporanea, emerse via via l'interesse verso l'approfondimento di alcuni principali *topic* di ricerca che, nel corso del tempo e a seconda delle esigenze, si sono tuttavia trasformati e, per certi versi, evoluti.

Per sua definizione l'ambito di studi è di per sé caratterizzato da un approccio che si potrebbe definire non solo multidisciplinare, ma anche inter- e transdisciplinare e, in questo senso, il quadro degli studi storico-pedagogici e storico-educativi non è sempre riuscito ad emergere e ad affermarsi, spesso 'oscurato' da lavori provenienti dall'ambito giuridico, storico *puro* o medico.

Di certo, una delle linee di indagine di cui si è sempre occupato anche in maniera più ampia il settore pedagogico – e di cui ancora oggi si occupa con grande dedizione – riguarda il tema della formazione. Una formazione intesa *lato sensu*, con cui si fa riferimento sicuramente, in prima istanza, a quella degli insegnanti, a quella dei professionisti dei vari settori produttivi, ma anche alla formazione universitaria, quindi altresì il tema degli ordinamenti didattici, dei regolamenti, dei vari piani di studio, delle esperienze di apprendimento degli studenti, dell'efficacia della preparazione universitaria. Ciononostante, in tale macro-corrente di studi, molto meno evidente appare l'interesse dedicato alla formazione alla ricerca, specie nel settore storico-educativo. Questa lacuna sembra rappresentare l'effetto di una sorta di 'difficoltà' nel rintracciare, nella storia della tradizione accademica italiana, una precipua e organizzata impostazione autoctona della ricerca, frutto non solo dell'eccezionale competenza di grandi e illuminati docenti o della lungimirante iniziativa di qualche istituzione, ma anche delle esigenze storiche, politiche, culturali, economiche e sociali del Paese. Una questione resa, inoltre, ancora più complessa dalla comune ambiguità e confusione con cui si attribuisce e si utilizza (ancora oggi) il titolo di dottore.

In tal senso, è utile fare un passo indietro e rintracciare le origini di questa qualificazione. In realtà, il termine «doctor» veniva, infatti, già utilizzato in alcuni atenei di epoca medievale, quando esso serviva ad indicare coloro che erano riusciti a conseguire i gradi accademici più alti e una solida abilitazione all'insegnamento¹⁰. Una concreta differenziazione, però, tra quello che oggi si

¹⁰ Sul tema si rinvia soprattutto a M.T. Guerrini, R. Lupi, M. Malatesta (edd.), *Un monopolio imperfetto. Titoli di studio, professioni, università (secc. XIV-XXI)*, Bologna, Clueb, 2016.

definisce titolo di «dottore» e di «dottore di ricerca», emerse solo nel corso del periodo illuminista¹¹. Nel Settecento, di fatto, alcune accademie soprattutto dell'area prussiana si impegnarono fortemente nel processo di consolidamento e affermazione del valore delle proprie iniziative e delle proprie istituzioni culturali. Su tale scia, recuperando alcuni *habitus* propri del periodo basso-medievale, nella zona tedesca si diffuse rapidamente l'uso del termine *philosophiae doctor*, con il quale si indicavano coloro che erano riusciti pienamente a concludere gli studi «negli ambiti di specializzazione più teorici dei campi umanistici e scientifici», il cui alto livello stava via via affermandosi nelle università, e che si differenziava dai «*magistri artium* tradizionalmente licenziati in vista di un percorso verso le professioni». Il titolo di *philosophiae doctor* si acquisiva dopo la discussione di una tesi che doveva rappresentare un importante contributo alla ricerca e che testimoniava l'acquisizione di una profonda maturità intellettuale e culturale, tale da consentire al *dottore* di partecipare alla vita della comunità scientifica accanto al definito corpo docente¹².

Nel corso dell'Ottocento, nel quadro di una progressiva volontà di avvalorare la tradizione universitaria come fonte di affermazione della propria competenza culturale e amministrativa che accumulò diversi paesi europei, l'uso del nuovo titolo dottorale iniziò a diffondersi rapidamente. Negli anni della creazione dello «Stato-nazione», esso serviva a rafforzare il prestigio della formazione accademica, con particolare riferimento alla formazione dell'*élite* che si preparava a guidare la pubblica amministrazione¹³.

In particolare, nel XIX secolo, nella fase del consolidamento dello Stato e della risultante e progressiva emancipazione della comunità civile, alle università vennero poste sfide, interrogativi e problemi del tutto nuovi rispetto al passato, a cui spesso si rispose o con interventi riformatori o, per così dire, rivoluzionari. Ciò che, tuttavia, non venne mai meno, fu il rapporto tra scienza e politica, tra mondo accademico e società, in quanto, più o meno direttamente e in misura più o meno ampia, le università sono da sempre legate al proprio contesto di riferimento.

Come ben ricostruito in uno dei lavori fondamentali per la storiografia universitaria italiana, curato da Ilaria Porciani, l'influenza di alcuni modelli universitari europei, considerati di maggior successo, giunse inevitabilmente,

¹¹ Per una più completa disamina sull'utilizzo dei termini e sulle loro specificità si veda: S. Di Noto Marrella, *Le istituzioni del Dottorato (Capp. I-V)*, Parma, Casanova Editore – Edizioni universitarie, 1993.

¹² A. Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 17-18. Nell'ambito degli studi storico-educativi e, in particolare, nel filone degli studi sulla storia dell'università, l'opera di Mariuzzo appare una delle più recenti e sistematiche nei confronti delle trasformazioni subite dal processo di «professionalizzazione» del lavoro accademico a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, per giungere fino agli anni Ottanta nel Novecento.

¹³ *Ibid.*, p. 18.

proprio nel corso del XIX secolo, anche in Italia, penetrando primariamente – e non a caso – nella zona settentrionale del Paese¹⁴.

Pierangelo Schiera sapientemente indicava, nel suo contributo, l'impossibilità di parlare dell'università considerandola come «un unicum indistinto e indistinguibile», di cui si possa ricostruire l'evoluzione solo «dall'interno», senza tener conto dei «necessari e preminenti punti di riferimento esterni»¹⁵. Un «esterno» che, nell'area europea, era di certo rappresentato da tre consolidati modelli accademici, ovvero quello tedesco, quello francese delle *Grandes Écoles*, e quello inglese dei *Colleges* – tra cui primariamente Oxford e Cambridge¹⁶. Luoghi in cui, tra l'altro, il riconoscimento della formazione dottorale arrivò ben prima rispetto all'Italia. Un altro «esterno», sicuramente da considerare, era poi la progressiva trasformazione dei contesti politici e sociali che interessò l'Europa occidentale nel corso dell'Ottocento, segnata da un intenso processo di borghesizzazione e di democratizzazione, con un conseguente e – ormai – necessario mutamento anche dell'utenza universitaria e del ruolo sociale svolto dagli atenei.

In questo periodo, inoltre, iniziò ad emergere la caratterizzazione della così detta «università di ricerca», intesa come luogo in cui alla trasmissione di conoscenze e del sapere di alto livello, si affiancava l'impulso «a produrre nuova conoscenza»; un obiettivo, questo, che richiedeva altresì insegnanti, spazi e materiali didattici e scientifici più adeguati e avanzati¹⁷.

¹⁴ I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Napoli, Jovene Editore, 1994. L'opera, tra l'altro, è contenuta nella *Biblioteca di Unistoria. Studi e testi per la storia dell'università*, emanazione di *Unistoria*, Centro interuniversitario di studi per la storia dell'università, una delle prime esperienze per l'appunto interuniversitarie italiane, promossa dall'Università degli Studi di Napoli «Federico II», dall'Università di Siena e dall'Istituto storico italo-germanico in Trento e diretta inizialmente dallo storico del diritto Aldo Mazzacane.

¹⁵ P. Schiera, *Modelli di Università nell'Ottocento europeo: problemi di scienza e di potere*, in *ibid.*, pp. 5-6.

¹⁶ In riferimento a questi valenti modelli stranieri, sempre nel volume curato da Ilaria Porciani, si rimanda anche ai contributi di Rüdiger vom Bruch, *Il modello tedesco: università e «Bildungsbürgertum»*, di Victor Karady, *Il dualismo del modello d'istruzione superiore e la riforma delle facoltà di lettere e di scienze nella Francia di fine Ottocento*, e di Christophe Charle, *Le élites universitaires in Francia nella Terza Repubblica*. Inoltre, si vedano K. Jarausch (ed.), *The Transformation of Higher Learning, 1860-1930. Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia and the United States*, Chicago, University of Chicago Press, 1983; G.P. Brizzi, J. Verger (edd.), *Le università dell'Europa*, 6 voll., Trieste, Ras; Cinisello Balsamo, Silvana editoriale, 1990-1996; T. Weber, *Our friend «the enemy». Élite education in Britain and Germany before World War I*, Stanford, Stanford University Press, 2008.

¹⁷ In questo senso, il modello che emerse fu quello del «seminario», il quale divenne ben presto uno dei tratti caratterizzanti della formazione di studiosi e accademici. In particolare, furono le università tedesche a consolidare la didattica seminariale e a divenire una delle mete privilegiate per la «maturazione» intellettuale e scientifica. Cfr. Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, cit., pp. 19-20.

L'esito di questa esigenza modernizzatrice si tradusse soprattutto nel modello della formazione seminariale di matrice tedesca, le cui influenze giunsero anche al di là dei confini europei e, in particolare, negli Stati Uniti, che fino ad allora non avevano avuto un ruolo predominante nell'elaborazione della conoscenza e nella formazione scientifica, seppur vi fossero già degli atenei che fin dalla loro istituzione prevedevano un «modello dottorale»¹⁸. Precisamente, fu l'Università di Yale ad introdurre per prima, dal 1861, il rilascio del titolo di Ph.D., sottolineando così la validità e l'efficienza del percorso post-laurea offerto, caratterizzato da un'istruzione a base, per l'appunto, seminariale e di ricerca e indirizzato solo a studenti selezionati e particolarmente meritevoli¹⁹.

Di lì a breve le principali sedi accademiche nordamericane divennero uno dei principali e più importanti paradigmi di «università di ricerca»²⁰; pur riconoscendo la forte incidenza del modello tedesco e della sua trasmissione anche tramite il «trasferimento transatlantico»²¹, le università americane diedero vita a solidi e strutturati programmi dottorali, promossi anzitutto grazie alla creazione delle *graduate schools*, con le quali si riusciva a riservare allo studente dottorale un vero «ruolo socio-professionale»²².

Senza voler entrare troppo nel dettaglio dell'evoluzione delle articolazioni dottorali «esterne» e volendo tornare al caso italiano, nella peculiarità del periodo storico di riferimento che, per la Penisola corrisponde anche alla nascita del Regno d'Italia, le università nazionali furono investite da un lungo e faticoso processo di revisione e riforma. Inoltre, con l'estensione della legge Casati a tutto il territorio del Regno dal 1861 furono introdotte importanti novità in ambito formativo, tra cui l'avocazione da parte dello Stato dell'intero sistema di istruzione, il principio di gratuità e obbligatorietà del grado inferiore della scuola elementare, l'imposizione agli insegnanti di uno specifico percorso di

¹⁸ Il riferimento è qui esplicitamente alla Cornell University di Ithaca e alla Johns Hopkins University di Baltimora. Per un breve rimando alla storia delle due università, oltre alla numerosa bibliografia di riferimento, si rimanda alla consultazione dei siti ufficiali delle due università: <<https://www.cornell.edu/about/timeline/>>, <<https://www.jhu.edu/about/history/>> (ultimo accesso: 28.08.2025). Da segnalare, sul sito della Johns Hopkins University, l'uso dello «slogan» *America's first research University*, che sottolinea non solo la tradizione scientifica dell'ateneo, ma anche il forte impatto che esso ha avuto nel corso della storia, e a cui è dedicato una specifica sezione <<https://150.jhu.edu/>> (ultimo accesso: 28.08.2025).

¹⁹ Sulla storia e sviluppo della Yale University si rinvia brevemente a <<https://www.yale.edu/about-yale/traditions-history>>, <<https://guides.library.yale.edu/yalehistory>> e <<https://www.britannica.com/topic/Yale-University>> (ultimo accesso: 28.08.2025).

²⁰ Per un rimando alla storia dell'istruzione superiore americana si veda: J.S. Brubacher, W. Rudy, *Higher education in transition. A history of American colleges and universities*, 4 ed., New Brunswick-London, Transaction, 1997 e J.R. Thelin, *A History of American Higher Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 2004.

²¹ Sul tema: A. Werner, *The Transatlantic World of Higher Education. Americans at German Universities, 1776-1914*, Oxford-New York, Berghahan Books, 2013.

²² Mariuzzo, *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*, cit., p. 23.

formazione, la gradualità del percorso d'istruzione e l'accesso per sequenze di esami²³. L'impostazione dell'intero sistema, tuttavia, rimaneva ancora elitaria, fortemente gerarchica e centralizzata²⁴.

Seguendo tale principio, anche l'università, che all'epoca aveva sostanzialmente lo scopo di formare la futura classe dirigente, venne posta sotto il diretto controllo dello Stato. Nell'articolo 50 della legge si poteva leggere, infatti, che le spese erano «a carico dello Stato», che i docenti dovevano ricevere nomina governativa e che gli atenei non potevano istituire o modificare corsi senza il permesso del Ministero della Pubblica Istruzione. Ad ogni modo, a parte un rapido riferimento all'affermazione e allo sviluppo della cultura «scientifica e letteraria» (art. 47) tra le funzioni delle università, nel testo non vi erano chiari e specifici rimandi al percorso dottorale.

Purtroppo, tale situazione, che si legava anche ad altre nodali questioni, tra cui quella del reclutamento, della libera docenza, della gerarchia accademica – su cui in questa sede non è opportuno soffermarsi –, si protrasse molto a lungo nella storia del Paese e ne determinò un evidente ritardo rispetto alle iniziative europee ed extra-europee sovra richiamate. A parte qualche “felice” sperimentazione con cui si riuscì se non altro a far emergere il valore dell'alta formazione universitaria nazionale, e dopo numerosi tentativi falliti, almeno dal punto di vista legislativo, il programma dottorale venne riconosciuto in Italia solo dalla fine del Novecento. Prima di quel momento, non era ancora stato istituzionalizzato un precipuo percorso di formazione alla ricerca, affi-

²³ <<https://archive.org/details/LeggeCasatiNumero3725>> (ultimo accesso: 28.08.2025).

²⁴ Per una completa lettura delle trasformazioni subite dal sistema scolastico italiano dalla seconda metà dell'Ottocento, si rinvia soprattutto a: S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993; L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001; G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2019; A. Marrone, «Il progresso dell'istruzione ha bisogno di libertà». *I cattolici e la questione scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, edizioni Studium, 2019; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, 3 ed., Brescia, Morcelliana, 2022. Nello specifico, sulla situazione universitaria si rimanda ad alcuni lavori ritenuti ormai fondamentali: G.P. Brizzi, A. Varni (edd.), *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, Bologna, Clueb, 1991; S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*, Brescia, La Scuola, 1993; F. Colao, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia*, Milano, Giuffrè, 1995; A. Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento. Atti del Convegno internazionale di Milazzo (28 settembre-2 ottobre 1993)*, Soveria Mannelli, Rubettino, 1995; L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti de convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, Trieste, Edizioni Lint, 1996; I. Porciani, M. Moretti (edd.), *L'università italiana. Bibliografia 1848-1914*, Firenze, Olschki, 2002; G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (edd.), *Storia delle Università in Italia*, 3 vols., Messina, Sicania, 2007; A. Ferraresi, E. Signori (edd.), *Le università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Bologna, Clueb, 2012; L. Pomante, *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

data per lo più a borse di studio, scuole di perfezionamento²⁵ e all'incarico di assistente; così come anche l'avvio della carriera accademica non era necessariamente contrassegnato dall'acquisizione di un titolo dottorale, ma piuttosto da una sorta di "apprendistato" svolto sotto la guida di un ordinario e, quindi, fortemente legato al sistema delle cattedre. Dopo aver ricoperto il ruolo di assistente, infatti, in un impianto accademico altamente gerarchico, in genere, si proseguiva con la libera docenza, rimasta stabilmente attiva in Italia dalla legge Casati fino al 1970 (quando fu introdotto il sistema dei concorsi a cattedra), per cui era necessaria l'acquisizione di un'abilitazione che consentiva l'insegnamento autonomo; poi si procedeva con il ruolo di professore incaricato, con un contratto più o meno duraturo ma non di ruolo, per raggiungere, infine, l'ordinariato, con cui si diventava titolare di cattedra, con piena autonomia di gestione e potere decisionale.

Nel dettaglio, il Dottorato di ricerca fu istituito in Italia con la legge n. 382 dell'11 luglio 1980, arrecante il *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*²⁶. Nel titolo III, dedicato alla *Ricerca scientifica*, capo II denominato per l'appunto *Dottorato di ricerca*, con l'art. 68 si istituiva il

dottorato di ricerca quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica. Il titolo di dottore di ricerca si consegue, a seguito di svolgimento di attività di ricerca successive al conseguimento del diploma di laurea che abbiano dato luogo con contributi originali alla conoscenza in settori uni o interdisciplinari, presso consorzi di Università o presso Università le cui facoltà o dipartimenti, se costituiti, siano abilitati a tal fine²⁷.

L'articolo proseguiva con il riferimento alla possibilità di realizzare forme di collaborazione tra diverse università, comprese quelle straniere, che notoriamente avevano una tradizione sulle linee di ricerca e nei settori disciplinari in cui si intendeva dar vita al percorso dottorale.

Gli studi per il dottorato di ricerca venivano, inoltre, definiti come

ordinati all'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica. Essi consistono essenzialmente nello svolgimento di programmi di ricerca individuali o eccezionalmente, per la natura specifica della ricerca, in collaborazione eventualmente anche interdisciplinare, su tematiche prescelte dagli stessi interessati con l'assenso e la guida dei docenti nel settore della facoltà o dipartimento abilitati e, in cicli di seminari specialistici. Alla fine di ciascun anno gli iscritti presentano una particolareggiata relazione sull'attività e le ricerche svolta al collegio dei docenti, che ne cura la

²⁵ Le scuole di perfezionamento erano attive già dall'Ottocento, si pensi per esempio alla Scuola Normale Superiore di Pisa o alla Scuola Superiore Sant'Anna.

²⁶ Il testo completo della legge è consultabile in <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:1980;382~art11!vig=>>> (ultimo accesso: 28.08.2025).

²⁷ <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1980/07/31/209/so/0/sg/pdf>> (ultimo accesso: 28.08.2025).

conservazione e, previa valutazione dell'assiduità e dell'operosità, può proporre al rettore l'esclusione dal proseguimento del corso di dottorato di ricerca²⁸.

L'ammissione al corso di dottorato era regolata dall'art. 71 e prevedeva lo svolgimento di una prova scritta, considerata superata con un punteggio di almeno 40/60, e di una prova orale, anch'essa superata con un punteggio di almeno 40/60. Con l'art. 72 si sottolineava, invece, l'importanza dello svolgimento di periodi di formazione presso Università o istituti di ricerca italiani o stranieri, pratica tra l'altro già usuale fin dall'istituzione dei primi *philosophiae doctor*, utile ad aggiornare le proprie linee di ricerca, a fare un uso quanto più consapevole delle varie metodologie di ricerca, oltre che ad alimentare il dibattito scientifico internazionale e interdisciplinare.

Il titolo di dottore di ricerca si conseguiva (art. 73) con decreto del Ministero della Pubblica Istruzione, a seguito del raggiungimento di «risultati di rilevante valore scientifico documentati da una dissertazione finale scritta o da un lavoro grafico». Tali esiti della ricerca sarebbero, dunque, stati valutati e accertati da una commissione nazionale costituita con decreto del Ministero della Pubblica Istruzione annualmente, «composta da tre professori di ruolo di cui due ordinari ed uno associato, estratti a sorte su una rosa di docenti delle materie comprese nel gruppo stesso [di discipline], designata in numero triplo dal Consiglio universitario nazionale»²⁹.

Il terzo livello della formazione universitaria venne poi successivamente consolidato con la legge 3 luglio 1998, n. 210, arrecante le *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*³⁰, dove all'art. 4 si stabiliva che

I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione. Le università, con proprio regolamento, disciplinano l'istituzione dei corsi di dottorato, le modalità di accesso e di conseguimento del titolo, gli obiettivi formativi ed il relativo programma di studi, la durata, il contributo per l'accesso e la frequenza, le modalità di conferimento e l'importo delle borse di studio di cui al comma 5, nonché le convenzioni di cui al comma 4, in conformità ai criteri generali e ai requisiti di idoneità delle sedi determinati con decreto del Ministero, adottato sentiti il Consiglio universitario nazionale e l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario e previo parere delle competenti commissioni parlamentari. I corsi possono essere altresì istituiti da consorzi di università.

²⁸ *Ibid.*, p. 21.

²⁹ *Ibid.*, p. 23.

³⁰ <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1998-07-03;210>>; <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1998/07/06/155/sg/pdf>> (ultimo accesso: 28.08.2025).

La legge, quindi, sostanzialmente definiva l'attribuzione alle università, previo accreditamento ministeriale, del compito e della competenza di poter istituire e organizzare i propri percorsi di dottorato³¹.

L'anno successivo, a seguito del Processo di Bologna³² e con l'emanazione del decreto 30 aprile 1999, n. 224, dedicato al *Regolamento recante norme in materia di dottorato di ricerca*³³, anche il percorso di dottorato italiano venne finalmente e formalmente equiparato all'ormai internazionale titolo di Ph.D., conferendogli definitivamente un ampio riconoscimento come imprescindibile percorso di formazione alla ricerca e aprendo la strada ad una sua, ormai inderogabile, identificazione come primo e necessario step per poter avviarsi alla 'vera' ricerca scientifica e per poter intraprendere la carriera accademica.

Tale processo di maggiore strutturazione e di revisione è poi proseguito principalmente con il decreto n. 45 dell'8 febbraio 2013, con cui si approvava il *Regolamento recante modalità di accreditamento delle sedi e dei corsi di dottorato e criteri per la istituzione dei corsi di dottorato da parte degli enti accreditati*, e nel quale già all'art. 1 il dottorato di ricerca veniva esplicitamente definito come il percorso capace di fornire «le competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione presso soggetti pubblici e privati, nonché qualificanti anche nell'esercizio delle libere professioni, contribuendo

³¹ A questa legge seguì, inoltre, l'emanazione del decreto 22 luglio 1998, n. 275, con cui si definiva il *Regolamento recante disciplina delle modalità di concessione degli incentivi per la ricerca scientifica, ai sensi dell'articolo 5 della legge 27 dicembre 1997, n. 449*, con il quale si stabilivano anche le modalità di assunzione, da parte delle università, dei dottorandi e si definivano i diritti e i doveri dei dottorandi durante il loro percorso di formazione alla ricerca. Il testo del decreto è disponibile al link: <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero:decreto:1998-07-22;275>> (ultimo accesso: 29.08.2025).

³² Come conseguenza di quanto stabilito dal Processo di Bologna, si giunse anche al riconoscimento dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA – European Higher Education Area), per opera della Conferenza dei Ministri, tenutasi a Budapest e Vienna l'11 e il 12 marzo 2010. Tale istituzione ha lo scopo di far confluire i singoli sistemi di istruzione superiore nazionali verso standard internazionali, creando un sistema condiviso, trasparente e di qualità e, anzitutto, positivamente competitivo. Sul tema si rimanda anzitutto a R. Sani, L. Pomante, *L'Europa e la creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore: il «Processo di Bologna» e la sua attuazione in Italia*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 225-233 e ai link <<https://education.ec.europa.eu/it/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>>; <<https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/afam/politiche-internazionali/processo-di-bologna-bologna-process>>; <<https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/afam/politiche-internazionali/spazio-europeo-della-formazione-superiore-european>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

³³ Con tale decreto si definisce, per esempio, la durata non inferiore a tre anni per il percorso dottorale, il fatto che la tesi possa essere redatta anche in lingua straniera e che il titolo di dottore di ricerca si consegue solo a seguito del superamento dell'esame finale, che può essere ripetuto una sola volta. Il testo completo del decreto è consultabile al link <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.universita.e.ricerca.scientifica.e.tecnologica:decreto:1999-04-30;224!vig>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

alla realizzazione dello Spazio Europeo dell'Alta Formazione e dello Spazio Europeo della Ricerca»³⁴.

Successivamente, in linea con le profonde trasformazioni subite dal sistema scolastico e accademico – anche a seguito dell'emergenza pandemica –, e con la sempre più profonda transizione tecnologica e transnazionale vissuta dal campo della ricerca scientifica, a livello normativo, si è intervenuti nuovamente sui processi di accreditamento dei percorsi dottorali e sui finanziamenti delle borse di studio, principalmente con l'emanazione del DM 14 dicembre 2021, n. 226³⁵, con il DM del 22 marzo 2022, n. 301³⁶, con una serie di provvedimenti legati al PNRR e con i recenti DM del 21 marzo 2024, n. 470 e del 27 marzo 2024, n. 544³⁷, che nel complesso si sono proposti di stabilire un sistema di accreditamento solido e di qualità, di potenziare i rapporti con il territorio e con le comunità produttive di riferimento e di favorire ulteriormente la spinta all'internazionalizzazione.

2. *L'istituzione del dottorato di ricerca in Storia dell'educazione e della Letteratura per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Macerata*

Nel complesso e articolato quadro fin qui descritto, proprio a partire dai primi anni Duemila, quale frutto dell'evoluzione della formazione scientifica e della rinnovata attenzione politica e accademica sul tema, anche presso l'Università degli Studi di Macerata furono istituiti precipui percorsi dottorali di carattere esplicitamente pedagogico³⁸.

Nello specifico, nel 2001, presso l'allora Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione, venne istituito un programma di dottorato in *Scienze dell'educazione e analisi del territorio*. Fin da questa iniziale esperienza, si ritrova all'interno dei *curricula* proposti, un percorso in *Teoria e sto-*

³⁴ <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:ministero.istruzione.universita.e.ricerca:decreto:2013-02-08;451vig>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

³⁵ <<https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n226-del-14-12-2021>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

³⁶ <<https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-05/Decreto%20Ministeriale%20n.%20301%20del%2022-03-2022.pdf>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

³⁷ <<https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-470-del-21-02-2024>> e <<https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-544-del-27-03-2024>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

³⁸ Per il reperimento delle fonti e dei dati utili alla stesura di questo paragrafo, si ringrazia in modo particolare il professor Roberto Sani, coordinatore del dottorato in *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*, direttore dell'omonimo Centro di documentazione e ricerca (CESCO) e già Rettore dell'Università degli Studi di Macerata. Oltre a interviste strutturate nel corso della stesura dell'articolo, Sani ha fornito materiale proveniente dal proprio archivio privato e dall'archivio rettorale dei suoi mandati (2003-2010), attualmente conservato presso l'archivio del CESCO dell'Università degli Studi di Macerata.

ria dei processi formativi, affiancato da quello in *Epistemologia delle scienze umane* e da quello in *Metodologia e didattica*. Di fatto e non a caso, le aree disciplinari coinvolte nell'articolazione di questo percorso erano le “precedenti” M-PED/01 – Pedagogia generale e sociale, M-PED/02 – Storia della Pedagogia, M-PSI/01 – Psicologia generale, M-PSI/02 – Psicobiologia e psicologia fisiologica e M-PSI/04 – Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione. Tale dottorato di ricerca venne inizialmente coordinato da Giuseppe Galli, professore di Psicologia generale, e poi da Michele Corsi, professore di Pedagogia generale e sociale, e rimase attivo per i cicli XVII-XVIII-XIX.

Il 2004 ha rappresentato l'anno di epilogo di questa primaria esperienza e un momento cruciale e di svolta per gli studiosi di ambito storico-pedagogico, allora attivi presso l'Università degli Studi di Macerata. Proprio nel 2004, infatti, con D.R. del 20 febbraio 2004, n. 475, venne istituito il CESCO-Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia, che aveva come principale obiettivo quello di «operare in uno specifico ambito della ricerca storico-educativa rappresentato dall'editoria e pubblicistica per la scuola e dalla letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento e del Novecento», che nel passaggio tra la fine del Novecento e l'inizio del Duemila aveva riscosso un sempre maggiore interesse in ambito internazionale e nazionale³⁹. Il Centro, ancora oggi vivacemente attivo e attualmente diretto da Roberto Sani, è composto da un Consiglio di aderenti costituito da docenti, ricercatori e dottori di ricerca dell'Università di Macerata e da alcuni membri ospiti; esso, inoltre, vanta dell'indispensabile collaborazione esterna con esperti del settore, sia italiani sia stranieri, e del quanto mai fondamentale rapporto con i maggiori centri di ricerca storico-pedagogica nazionali e internazionali⁴⁰.

³⁹ Sulla costituzione del CESCO si rinvia, anzitutto, al contributo di M. Brunelli, *The «Centre for the documentation and research on the history of textbooks and children's literature» in University of Macerata (Italy)*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 441-452 e a R. Sani, *Il mio itinerario formativo e di ricerca nell'ambito della Storia dell'Educazione*, in S. Olivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (edd.), *La mia Pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Edizioni ETS, 2015, in partic. pp. 152-154. Per un quadro più ampio sulle principali «officine» della ricerca relative all'ambito storico-pedagogico attive sul territorio nazionale, in cui indubbiamente si distingue anche l'attività del CESCO, si rimanda invece a quanto presentato da S. Montecchiani, nel contributo *Aspetti del rinnovamento della ricerca storico-educativa in Italia negli ultimi 30 anni: dal “laboratorio” di storia della scuola dell'Università Cattolica di Milano all’“officina” di studi storico-educativi dell'Università degli Studi di Macerata*, in occasione del XXI Coloquio de Historia de la Educación - Pedagogías alternativas y la educación en los márgenes a lo largo de todo el siglo XX (Area tematica: Investigación y docencia en historia de la educación), tenutosi a Valencia nel 2022, per cui si rinvia al link <<https://roderic.uv.es/items/68bcdc0c-808f-4adc-b552-3700c8390d7e>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

⁴⁰ Per una completa visione delle attività e delle relazioni stabilite dal CESCO dal 2004 ad oggi, si consulti il sito ufficiale del Centro <<https://www.unimc.it/cescom/it>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

Proprio sulla scia dell'istituzione del CESCO e in continuità con le sue azioni e attività, a partire dall'a.a. 2004/2005, presso l'Università di Macerata venne ufficialmente avviato il corso di dottorato in *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*, dall'omonima denominazione del Centro di documentazione e ricerca. Questo percorso di dottorato, che rappresenta un *unicum* nel settore storico-educativo nazionale in quanto esplicitamente ed 'esclusivamente' dedicato alla ricerca di settore, è stato coordinato fin dalla sua attivazione da Roberto Sani, allora Rettore e professore ordinario di Storia della Pedagogia.

Nel quadro di quanto descritto nella Scheda per la valutazione dei corsi di dottorato (XX ciclo)⁴¹, il percorso dottorale, istituito ancora una volta presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione e della Formazione, prevedeva il coinvolgimento delle seguenti aree disciplinari: Storia della pedagogia (60%), Pedagogia generale e sociale (5%), Psicologia generale (5%), Psicologia sociale (5%), Storia contemporanea (15%) e Archivistica, bibliografia e biblioteconomia (10%). Questa 'suddivisione' non appare casuale, in quanto le principali tematiche di ricerca previste da tale dottorato erano individuate nella storia dell'editoria e della manualistica scolastica e nella storia dell'editoria e della pubblicistica educativa per l'infanzia e la gioventù.

Il progetto formativo per l'a.a. 2004/2005, oltre a corsi d'insegnamento sulle due principali linee di ricerca appena richiamate (per un totale di 60 ore), disponeva anche la mutuazione di altri insegnamenti previsti dal corso di studi in Pedagogia e Scienze umane (ex classe 87S), e nel dettaglio quello di Metodologia della ricerca storico-pedagogica (30 ore), di Storia e storiografia dei processi educativi e formativi (30 ore) e di Storia della scuola e dei sistemi scolastici (30 ore). Ad essi si dovevano aggiungere esercitazioni e uno specifico addestramento alla ricerca presso biblioteche e archivi pubblici e privati (30 ore), uno stage presso il CESCO per almeno 66 ore, la mutuazione dell'insegnamento di Storia delle istituzioni educative, previsto nel corso di studi in Formazione e gestione delle risorse umane (ex classe 18), per un totale di 30 ore, e la partecipazione ai seminari di ricerca promossi dal Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione sulla Storia dell'infanzia nell'Europa moderna e contemporanea, sull'editoria cattolica per la scuola e per l'educazione nell'Italia unita, sugli aspetti e problemi della letteratura per l'infanzia nell'Italia del secondo dopoguerra, sul libro di lettura per le scuole del popolo nell'Italia dell'Ottocento e sulla storia della scuola e della letteratura per l'infanzia – quest'ultimo sotto forma laboratoriale –, per un ammontare complessivo di 30 ore.

Sempre nella Scheda di valutazione, veniva inoltre indicata la puntuale e

⁴¹ Il documento contiene i dati inseriti nella Banca Dati Dottorati MIUR-CINECA e le informazioni aggiunte dal Nucleo di Valutazione di Ateneo, utili alla stesura dei rapporti su Dottorati di ricerca richiesti dall'allora MIUR.

proficua collaborazione con enti e soggetti stranieri, tra cui l'Università di Valladolid (Spagna), di Caen (Francia), del Galles (UK), con il Georg Eckert Institut for International text-book research (Germania) e con l'École des hautes études di Parigi, e l'introduzione di due verifiche annuali per il controllo delle attività e del lavoro di ricerca svolto dal dottorando, che prevedevano la presentazione di una relazione scritta e una discussione orale.

Il corso di dottorato venne rinnovato per il XXI ciclo con la medesima denominazione, ma prevedendo una riduzione delle aree disciplinari coinvolte, che nel 2005⁴² furono individuate in Storia della pedagogia, Pedagogia generale e sociale, Storia contemporanea e Archivistica, bibliografia e biblioteconomia. Il corso veniva, inoltre, articolato in due *curricula*, ovvero Storia dell'editoria e della manualistica scolastica e Storia dell'editoria e della pubblicistica educativa per l'infanzia e la gioventù e, rispetto all'a.a. precedente, non si stabilivano variazioni in merito al programma formativo e alle attività didattiche.

Le modalità di valutazione dei dottorandi furono, tuttavia, rese più rigorose, prevedendo con cadenza semestrale la presentazione e la discussione da parte di ogni dottorando, in una apposita riunione del collegio dei docenti, di una relazione scritta in cui veniva illustrato lo stato della ricerca individuale e con cui attestare la partecipazione alle attività formative previste dal dottorato, oltre ad altri eventuali convegni, iniziative e seminari promossi da istituzioni e strutture scientifiche esterne, sia nazionali sia internazionali. In questo senso, di fatto, furono anche rafforzate le collaborazioni con le università straniere, grazie soprattutto all'apporto e alla collaborazione di professori di larga fama come Alain Choppin, Gisela Teistler, Chris Stray, Augustin Benito Escolano e Mariella Colin.

Nel corso del 2006 la documentazione relativa al corso di dottorato in *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* restituisce l'intenzione di voler specificare, in modo sempre più puntuale, il contributo da apportare allo sviluppo degli studi di settore e la volontà di offrire una preparazione alla ricerca completa per la preparazione di specialisti di ambito storico-educativo.

Nel dettaglio, i filoni di ricerca richiamati sono quelli della storia dell'editoria e della manualistica scolastica, della storia dell'editoria e della pubblicistica educativa, della storia dell'editoria e della letteratura per l'infanzia, con un arco cronologico di riferimento relativo all'età moderna e contemporanea e un ambito geografico che si estende all'intera Europa, oltre a specifiche e particolari realtà extra-europee. Il programma formativo, per un totale di 180 CFU

⁴² Da segnalare che nel medesimo anno presso l'Università di Macerata venne formalmente istituita la Scuola di Dottorato, con finalità di coordinamento e gestione delle procedure di istituzione, accreditamento, attivazione e valutazione dei vari corsi di dottorato previsti dall'Ateneo. Per un approfondimento si rimanda al sito ufficiale della SDA d'Ateneo <<https://www.unimc.it/it/dottorato-di-ricerca>> e al suo statuto <<https://www.unimc.it/it/dottorato-di-ricerca/scuola-di-dottorato/statuto>> (ultimo accesso: 29.08.2025).

da acquisire nell'arco del triennio, rimaneva sostanzialmente invariato rispetto agli anni precedenti e includeva l'acquisizione di un quadro articolato della storiografia di settore italiana ed internazionale, delle indispensabili metodologie e tecniche d'indagine storica nell'ambito dell'editoria e della pubblicistica scolastica, educativa e per l'infanzia. A questo scenario, veniva aggiunta la frequenza di corsi volti ad ottenere specifiche competenze linguistiche (anche grazie alla collaborazione con il Centro Linguistico d'Ateneo), informatiche, biblioteconomiche e l'esplicito incoraggiamento a svolgere stage e tirocini presso istituti specializzati e altri organismi, ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro⁴³.

Dopo le necessarie trasformazioni intercorse in ambito accademico a seguito dell'istituzione dell'ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca avvenuta nel 2006, ai sensi dell'art. 2, comma 138, del decreto-legge 262 del 3 ottobre 2006 – convertito con modificazioni dalla legge n. 286, del successivo 24 novembre 2006⁴⁴ –, il rinnovamento del dottorato in *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* venne approvato anche per il 2007.

Per quanto riguarda la partecipazione delle aree disciplinari, il profilo del corso venne nuovamente aggiornato, prevedendo Storia della pedagogia (40%), Storia moderna (10%), Storia contemporanea (20%), Pedagogia generale e sociale (10%), Didattica e pedagogia speciale (5%), Psicologia dello sviluppo e dell'educazione (5%) e Archivistica, bibliografia e biblioteconomia (10%), seguendo sostanzialmente anche il trend delle modificazioni della composizione del Collegio di dottorato.

Il progetto didattico del corso, anche in questo caso, non subì profonde trasformazioni, mentre da rilevare è, per la prima volta, l'esplicita indicazione degli sbocchi professionali, ovvero, oltre alla ricerca scientifica, l'editoria per la scuola e per l'educazione, le istituzioni bibliotecarie specializzate e l'animazione socio-culturale, facendo dunque intendere un decisivo ampliamento – e una sorta di professionalizzazione – del riconoscimento del titolo di Ph.D., spendibile ormai ufficialmente non solo ai fini della ricerca o dell'avvio della carriera accademica, ma anche per un concreto e qualificato inserimento nel mercato del lavoro.

⁴³ Tale appunto richiama il legame che intercorre tra dottorato di ricerca e alta formazione in generale, e l'inserimento nel mondo del lavoro, sulla quale si rimanda per esempio a V. Boffo, *Transizioni per il lavoro in Higher Education: il ruolo del Dottorato di Ricerca in Italia*, in V. Boffo, F. Togni (edd.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 17-35.

⁴⁴ Sulla costituzione e sull'attività dell'Agenzia si rinvia a <<https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/valutazione-della-ricerca/anvur>>; <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2006-10-03;262>>; <<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2006-11-24;286>> e al sito ufficiale dell'ANVUR <<https://www.anvur.it/it>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

Nel 2008, con l'inaugurazione del XXIII ciclo, la denominazione del corso di dottorato venne modificata in *Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia*, per cui anche l'apporto previsto dai vari settori scientifici disciplinari fu riequilibrato, prevedendo per il 40% la Storia della pedagogia, per il 15% Storia moderna, per il 15% Storia contemporanea, per il 10% Pedagogia generale e sociale, per il 10% Didattica e pedagogia speciale e, per l'ultimo 10%, Archivistica, bibliografia e biblioteconomia. In tal senso, di fatto, le principali tematiche di ricerca venivano individuate nella storia della scuola e delle istituzioni educative, con particolare riferimento alla realtà italiana ed europea dei secoli XIV-XX, nella storia della pubblicistica educativa dal medioevo all'età contemporanea, nella storia dell'editoria e della letteratura per l'infanzia dal XVIII al XX secolo e nella storia dei costumi e delle pratiche educative tra età moderna e contemporanea.

Ulteriori novità riguardavano l'annessione dell'Università degli Studi del Molise, in qualità di Ateneo consorziato, e dell'Institut National de Recherche Pédagogique di Parigi (INRP) tra le collaborazioni con soggetti internazionali, mentre, dal punto di vista del coinvolgimento delle strutture interne dell'Università di Macerata, la cooperazione, unitamente al già menzionato CLA, venne estesa espressamente anche al CELFI – Centro di Ateneo per l'e-learning e la formazione integrata, al CRI – Centro Rapporti Internazionali, alle biblioteche specializzate dei Dipartimenti e Istituti di Filosofia e Scienze Umane, Scienze dell'educazione e della formazione, Scienze storiche, documentarie, artistiche e del territorio, Studi storici, Storia, Filosofia del diritto e del diritto ecclesiastico, oltre alle specifiche strutture di ricerca dell'Ateneo, ovvero il CESCO, il Laboratorio di storia, economia e società dell'Europa mediterranea e orientale e, infine, il Centro interuniversitario per la ricerca sulla didattica e sulla formazione nelle professioni educative.

Il 2009 ha rappresentato un altro momento cruciale sia per l'attività del gruppo di studiosi attivi presso il CESCO, sia per lo sviluppo del programma di dottorato maceratese. Con D.R. del 21 dicembre 2009, n. 1250, in seno al Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione e come diretta emanazione dello stesso Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia, venne costituito il Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca”, avente lo specifico obiettivo di raccogliere, conservare e divulgare le principali fonti (materiali e immateriali) che testimoniano la storia dell'educazione e la storia della scuola italiana, attraverso la strutturazione di campagne di raccolta, di seminari e giornate di studio, di laboratori didattici, workshop e di manifestazioni e festival in collaborazione con enti e associazioni della città e del territorio⁴⁵. Il Museo e, dunque,

⁴⁵ Sulla storia e sulle attività promosse dal Museo della Scuola si rinvia al sito ufficiale del MUDESC <<https://museodellascuola.unimc.it/>> e alla sezione dedicata nel sito del CESCO <<https://www.unimc.it/cescom/it/il-museo>> (ultimo accesso: 30.08.2025), oltre a quanto espo-

l'ampliato archivio di fonti del CESCO, ha avuto il merito di rappresentare un vero e proprio luogo di promozione della ricerca scientifica di settore e di comunicazione con la comunità accademica e locale di riferimento, e quello di offrire, anche agli studenti di dottorato, occasioni uniche di sperimentazione e approfondimento del proprio lavoro di ricerca.

Accanto a questa importante novità e verso una prospettiva maggiormente internazionale, dal 2009 la denominazione del percorso di dottorato venne modificata ufficialmente in *Theory and History of Education*. Anche per il XXIV ciclo venne rimodulato il peso di ciascun settore scientifico disciplinare rappresentato nello schema del corso, articolato come segue: Pedagogia generale e sociale per il 25%, Storia della pedagogia per il 25%, Didattica e pedagogia speciale 25%, Pedagogia sperimentale 10% e Storia contemporanea per il 15%. Da sottolineare, pertanto, l'ormai pieno coinvolgimento di tutte le aree pedagogiche, seppur "a discapito" dell'area biblioteconomica, che tuttavia veniva comunque considerata soprattutto attraverso la collaborazione con le biblioteche specializzate d'Ateneo. Di conseguenza, anche le tematiche di ricerca vennero ampliate, comprendendo la filosofia dell'educazione, la pedagogia generale e sociale, la storia della scuola e delle istituzioni educative, la storia dell'editoria e della letteratura per l'infanzia, la storia dell'educazione speciale, la pedagogia clinica, la didattica e la pedagogia speciale, la pedagogia sperimentale, la progettazione educativa nelle diverse fasi evolutive e nei vari contesti sociali, la formazione nelle imprese, nella pubblica amministrazione e nel terzo settore e, infine, l'educazione comparata.

Nella Scheda di valutazione, inoltre, gli obiettivi formativi erano ufficialmente stabiliti nell'acquisizione di specifiche e organiche competenze di carattere metodologico, teoretico e storiografico, con riferimento ai principali filoni della ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione e alle più aggiornate tendenze della ricerca scientifica internazionale dei relativi settori, nonché nell'apprendimento di abilità linguistiche, per cui si prevedeva l'approfondimento di almeno due lingue straniere tra quelle dell'Unione Europea, di competenze di carattere archivistico-documentali e bibliografiche e un novero di conoscenze disciplinari atte ad abilitare i dottorandi alle attività di ricerca.

A ciò va aggiunta una complementare indicazione di riguardo, riferita all'ampliamento degli sbocchi professionali, che prevedevano non solo la ricerca scientifica e universitaria, altresì la pianificazione, il coordinamento e la gestione di progetti di carattere educativo e formativo nel settore pubblico e privato, l'editoria per la scuola e l'educazione, la pianificazione e il coordinamento di attività socio-culturali, il coordinamento di progetti e iniziative attinenti alla documentazione educativa in istituzioni pubbliche e private, la

pianificazione e il coordinamento di progetti e di iniziative nell'ambito dell'assistenza e della rieducazione dei soggetti «diversamente abili e delle situazioni di marginalità e devianza sociale», la consulenza pedagogica, il coordinamento e la direzione di biblioteche specializzate per l'infanzia (in ludoteche, centri di animazione giovanile, ecc.), la pianificazione e il coordinamento di iniziative nell'ambito dell'innovazione didattica e della formazione permanente e, infine, la pianificazione, il coordinamento e la gestione di progetti nel quadro della formazione professionale nelle aziende, nella pubblica amministrazione e nel terzo settore.

Analogamente, vennero ulteriormente ampliate le collaborazioni internazionali prevedendo il coinvolgimento di istituti argentini, russi e cinesi, oltre ai già consolidati rapporti con Spagna, Francia e Germania.

L'ultimo ciclo di peculiare caratterizzazione storico-educativa del corso di dottorato avviato dal 2004 dall'Università degli Studi di Macerata è il XXV. Nel 2010 la denominazione ufficiale venne ancora una volta modificata in *Theory, Technology and History of Education*, così come la ripartizione percentuale degli ambiti disciplinari coinvolti, vale a dire la Pedagogia generale e sociale per il 30%, la Storia della Pedagogia per il 30%, la Didattica e la pedagogia speciale per il 30%, la Pedagogia sperimentale per il 5% e la Storia contemporanea per il restante 5%. Il rinnovato corso di dottorato veniva, dunque, articolato in tre *curricula*, ovvero *Theory of education*, di cui era responsabile Michele Corsi, *Technology of Education*, guidato da Pier Giuseppe Rossi, e *History of education*, coordinato da Anna Ascenzi.

Nel quadro della promozione del coordinamento internazionale, per il curriculum in *Technology of education* vennero consorziati l'Università di Marsiglia 3 (Francia) e l'Università di Primorska (Slovenia), e vennero rafforzate le collaborazioni con gli enti già associati in modo da favorire la mobilità e lo scambio tra docenti e dottorandi e da implementare l'elaborazione di progetti comuni e condivisi di ricerca.

Nella Scheda di valutazione gli obiettivi formativi venivano individuati nell'acquisizione di particolari e organiche «competenze di carattere metodologico, teoretico, tecnologico e storiografico, con riferimento ai principali filoni della ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione e alle più aggiornate tendenze della ricerca scientifica internazionale dei relativi settori». Ad esse si aggiungevano specifiche competenze linguistiche, competenze archivistico-documentali e bibliografiche e un corredo di conoscenze disciplinari utili ad abilitare gli studenti di dottorato all'attività scientifica. Con l'ampliamento dei *curricula* e, seppur in parte, degli obiettivi formativi, allo stesso modo, anche nell'indicazione degli sbocchi professionali comparivano alcune novità, come per esempio l'ambito dell'e-learning e delle tecnologie per l'educazione, l'ambito della formazione permanente, la progettazione di ambienti e percorsi di formazione *blended* o online e la gestione dei processi di informazione nella piccola e media industria.

Le principali tematiche di ricerca erano individuate nella sfera della filosofia dell'educazione, della storia della scuola e delle istituzioni educative, della storia dell'editoria e della letteratura per l'infanzia, della storia dell'educazione, della pedagogia generale e sociale, nella didattica e pedagogia speciale, nella pedagogia sperimentale, oltre ad alcune 'specificazioni', tra cui l'ambito del *knowledge management*, delle tecnologie dell'educazione, della progettazione educativa nelle diverse fasi evolutive e nei vari contesti sociali, la formazione nelle imprese, nella pubblica amministrazione e nel terzo settore, l'educazione comparata. Su tale scia, venne parimenti modificato il progetto didattico del corso, che prevedeva 60 ore (annuali) di insegnamenti specifici, suddivise equamente tra il corso di Metodologia della ricerca nel settore delle scienze pedagogiche, dell'educazione e dell'e-learning e nuove tecnologie e quello di Epistemologia e teoria delle scienze dell'educazione in Europa. Ad essi si aggiungeva un novero di insegnamenti mutuati, tra cui Pedagogia generale e sociale, Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia, Didattica generale e pedagogia clinica (corso avanzato) ed *e-learning*, *knowledge management* e Tecnologie per l'educazione (corso avanzato), per un totale di 30 ore annuali ciascuno. Il quadro era poi completato da almeno 6 seminari differenziati per ambiti scientifico-disciplinari, per un totale di 18 ore, e da 10 ore di laboratorio di addestramento alla ricerca teoretica, storico-letteraria, didattica e tecnologica nei settori delle scienze dell'educazione.

A partire dal 2011 l'articolazione e la responsabilità scientifica del corso è stata poi modificata, così come la sua denominazione, trasformata in *Human Sciences*. All'interno di questo percorso, rimasto stabile fino al XXXIV ciclo, solo per l'a.a. 2011/2012 è stato previsto uno specifico curriculum in *History of Education*, coordinato da Anna Ascenzi, in cui si prevedevano tra le linee di ricerca quelle in *History of Education*, *History of Children's Literature* e in *History of School*, comprese all'interno dell'area disciplinare 11, e 'disciplinate' dai settori M-PED/02 (Storia della Pedagogia), M-STO/02 (Storia moderna) e M-STO/04 (Storia contemporanea).

Dall'anno accademico successivo (2012/2013) la denominazione del curriculum è stata, infine, modificata in *Education*, mantenendo così la specifica connotazione pedagogica, pur perdendo di fatto l'esclusiva caratterizzazione storico-educativa. Ciò ovviamente non ha determinato la successiva assenza di studenti di dottorato impegnati su rilevanti ricerche di ambito storico-pedagogico, ma ha comportato un ampliamento dei SSD coinvolti nel processo di accreditamento del corso, oltre che nel quadro del progetto didattico e formativo, favorendo così l'introduzione di attività trasversali e una serie di corsi – ormai essenziali – per l'acquisizione delle competenze linguistiche e scientifiche, tra cui per esempio l'English for Academic Purposes e BibliOrienta. Ciò a testimonianza della ineluttabile trasformazione dei percorsi di alta formazione, segnati dalle riforme intercorse nel 2013, poi nel 2021 e nel 2024, e provocata dalle forti e improrogabili esigenze provenienti dal mondo

scientifico e produttivo, quindi di carattere economico, strutturale, culturale, politico, sociale, le quali, attualmente, si intrecciano in prospettive sempre più globalizzate, tecnologiche e competitive⁴⁶.

In questo senso, risultano indicative anche le successive trasformazioni della denominazione del percorso dottorale, che dal XXXV ciclo è divenuto dapprima *Formazione, patrimonio culturale e territori* e, ancor più di recente, dal XL ciclo (a.a. 2024/2027), *Educazione e inclusione per il patrimonio culturale e il turismo*⁴⁷. Così come si legge nelle schede di valutazione ANVUR, questi percorsi, coordinati dalla professoressa Anna Ascenzi e direttamente collegati alle attività del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo, hanno fatto dell'interdisciplinarietà il loro punto di forza, e – in piena linea con quanto richiesto anche dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza – hanno dato vita a un progetto non solo formativo e scientifico, ma altresì culturale, volto al superamento delle disuguaglianze sociali, all'investimento in capitale umano, alla promozione del benessere e dell'inclusione sociale, attraverso un approccio integrato e in una prospettiva bio-psico-sociale, capace di coniugare conoscenze e pratiche pedagogiche, valorizzazione del patrimonio e responsabilità sociale.

3. Un bilancio sul contributo scientifico e formativo del dottorato maceratese

In questa sede, volendo contribuire all'elaborazione di un primo bilancio sulla significatività e sulla qualità del percorso di alta formazione attivato presso l'Università degli Studi di Macerata, in relazione ai progetti di dottorato approvati e poi conclusi, vale la pena individuare alcune tra le principali linee di ricerca sviluppate, in accordo – o meglio in “raccordo” – con l'andamento degli studi di settore promossi nell'ultimo ventennio.

Dai dati raccolti⁴⁸, tra l'a.a. 2004/2005 e l'a.a. 2009/2010, ovvero l'arco temporale in cui il percorso di dottorato ha mantenuto una solida configu-

⁴⁶ In merito alle trasformazioni subite dal dottorato di ricerca e al valore della formazione scientifica – specie di ambito pedagogico – in Italia, si vedano, in particolar modo, il volume di P. Orefice, G. Del Gobbo (edd.), *Il terzo ciclo della formazione universitaria. Un contributo delle Scuole e dei Corsi di dottorato di Scienze dell'Educazione in Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2011, e il recente numero monografico curato da V. Boffo e C. Melacarne, *Il dottorato di ricerca come metodo di educazione e formazione*, «CQAI Rivista», a. XIV, n. 44, 2024.

⁴⁷ Per l'articolazione attuale si veda <<https://www.unimc.it/it/dottorato-di-ricerca/corsi-di-dottorato/ciclo-xli-aa-aa-2025-2028/schedainformativaeipct41.pdf>> (ultimo accesso: 10.09.2025).

⁴⁸ Per l'elaborazione di questo paragrafo, oltre ai dati forniti da Roberto Sani, si ringrazia anche Anna Ascenzi, più volte tutor e coordinatrice di *curricula* dei vari percorsi dottorali, per la condivisione della documentazione ufficiale presente nel proprio archivio personale.

razione storico-educativa, il titolo di Ph.D. è stato attribuito in totale a 20 dottori/dottoresse.

Per l'a.a. 2004/2005, primo anno di istituzione del dottorato in *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*, le candidate risultate idonee erano due: Elisabetta Patrizi, con un progetto su *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età della riforma cattolica e della controriforma (1540-1603)* e Patrizia Morelli, con una tesi su *Tradizione classica e scuola nazionale. L'insegnamento del latino nei Giannasi-Licei del Regno d'Italia (1861-1900)*. Come si può leggere nelle valutazioni finali, entrambe le candidate hanno ricevuto un giudizio ampiamente positivo per il lavoro svolto sia da parte del Collegio dei docenti, sia dalla Commissione esaminatrice, i cui membri hanno particolarmente apprezzato l'uso di una metodologia rigorosa, oltre all'organica e documentata analisi delle numerose fonti archivistiche e a stampa. Entrambi i progetti, inoltre, sono confluiti in diverse pubblicazioni – anche di carattere monografico –, che hanno certamente contribuito a gettare luce sulla trattatistica educativa di epoca umanistica e rinascimentale e sulla didattica del latino all'interno dei ginnasi-licei nell'ultimo quarantennio dell'Ottocento⁴⁹.

Dall'a.a. 2005/2006 i candidati che avviarono il percorso dottorale sono stati Chinzorig Batnasan con un progetto su *History of childhood of the mongols (XIII-XVI centuries)* e Agrippina Giuffrida con una riflessione su *L'insegnamento della lingua tedesca nell'istruzione secondaria in Italia tra 1860-1900*, segnando l'introduzione di un approccio maggiormente multidisciplinare e dal respiro più internazionale.

Il XXII ciclo (a.a. 2006/2007) ha visto l'attivazione di diversi progetti di peculiare rilevanza scientifica, utili al rafforzamento degli studi nell'ambito della letteratura per l'infanzia, della storia delle istituzioni e delle professionalità assistenziali ed educative e per la storia dell'educazione nazionale, con specifico riferimento all'epoca contemporanea. Nel dettaglio, Elisa Mazzella ha portato a termine una tesi su *La scuola per levatrici nella Novara dell'800. Strumenti didattici e percorsi formativi per una nuova professione femminile* (tutor Simonetta Polenghi); Michelina D'Alessio ha elaborato un lavoro su *Dialecto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo* (tutor Alberto Barausse); Ilaria Mattioni ha redatto una tesi dal titolo *Educare scrivendo. La pubblicistica cattolica per l'infanzia nel '900: "il giornalino" e "Primavera"* (tutor Edoardo Bressan); Leonardo Flamminio ha definito un progetto su *La cultura deamicisiana tra narrazione, storia, educazione e iconografia* (tutor

⁴⁹ In proposito, si rimanda alle monografie: E. Patrizi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, 3 voll., Macerata, eum, 2010; P. Morelli, *Una cultura classica per la formazione delle élites. L'insegnamento del latino nei ginnasi-licei postunitari attraverso l'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria (1872-1873)*, Macerata, eum, 2009.

Anna Ascenzi); infine, Rossella Andreassi, sempre sotto la supervisione di Anna Ascenzi, ha predisposto una ricerca su *Infanzia ed educazione civile nella corrispondenza de "Il giornalino della Domenica"*.

Questo corposo gruppo di ricerche, approvate e discusse con giudizi decisamente positivi tra il 2010 e il 2011, promosse da studiosi/e che – ad oggi, solo ad eccezione del dott. Flamminio – ha poi proseguito il proprio percorso professionale intraprendendo la carriera accademica, si è caratterizzato per aver dato il via a importanti pubblicazioni scientifiche⁵⁰ e per aver dato corpo a filoni di indagine considerati ormai *topici* per la scuola maceratese di studi storico-educativi. Il riferimento è qui rivolto direttamente, per esempio, alla pubblicistica cattolica e agli studi dedicati a Luigi Bertelli (*Vamba*), di cui l'archivio del CESCO dispone di ricchi e corposi fondi archivistici⁵¹.

Sulla stessa linea si pongono anche i risultati ottenuti con il XXIII ciclo. A partire dall'a.a. 2007/2008 i progetti di ricerca condotti ed infine convalidati nel corso del 2011 e del 2012, sono stati ben cinque, ovvero quelli di Silvia Assirelli, *Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia in Italia tra Ottocento e Novecento* (tutor Anna Ascenzi); Davide Boero, *Con gli occhi di un bambino? Cinema per ragazzi, scuola e pedagogia in Italia nel secondo dopoguerra* (tutor Roberto Sani); Valeria Miceli, *L'istruzione normale e magistrale nel mezzogiorno dall'Unità a fine secolo. L'esperienza del Molise (1861-1898)* (tutor Alberto Barausse); Valentina Oldano, *Fate baccano! Lettera a una professoressa e i suoi lettori in Italia dal 1967 al 1977* (tutor Roberto Sani); infine, Fabiola Zurlini, *Formazione ed esercizio della professione medica a Roma e nella marca fermana nei secoli XVII-XVIII* (tutor Roberto Sani).

Nuovamente, dalle valutazioni finali redatte dal Collegio dei docenti e dalle Commissioni valutatrici, i risultati delle ricerche sono apparsi pienamente soddisfacenti e soprattutto delineati da un solido rigore metodologico, da un'ampia conoscenza e da un puntuale utilizzo della letteratura scientifica di riferimento, nonché da approcci alla ricerca multidisciplinari, originali e articolati; qualità testimoniate altresì dalla buona collocazione editoriale delle pubblicazioni prodotte⁵².

⁵⁰ Si rinvia principalmente alle pubblicazioni monografiche, ovvero I. Mattioni, *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e la gioventù (1950-1979)*, Firenze, Nerbini, 2011; E. Mazzella, *Comari patentate. La scuola per levatrici nella Novara dell'Ottocento*, Milano, Unicopli, 2012; L. Flamminio, *Edmondo De Amicis. Viaggio tra Belle époque e futurismo*, Acqui Terme, Impressioni grafiche, 2012; M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialecto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013; R. Andreassi, «Caro Vamba...». *La Corrispondenza de Il Giornalino della Domenica (1906-11). Il progetto di Luigi Bertelli per l'educazione civile dell'infanzia*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2023.

⁵¹ <<https://www.unimc.it/cescom/it/il-centro/fondi>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

⁵² In questo caso si rimanda principalmente a: F. Zurlini, *Formazione ed esercizio della professione medica a Roma e nella Marca Fermana nei secoli XVII-XVIII*, Macerata, eum,

Nel quadro delle modificazioni intercorse a partire dal 2008, il ciclo XXIV, avviato con una titolazione di respiro maggiormente internazionale, ha visto il reclutamento di altri cinque candidati. Nello specifico, hanno poi discusso – con ottimi risultati – i propri lavori tra il 2012 e il 2013 Rudy Maria Marsili, con una tesi su *Istituzioni sociali ed educative a Camerino nell'Ottocento* (tutor Edoardo Bressan); Angela Fiorillo, con un progetto su *Le comunità familiari ed educative: fondamenti pedagogici e modelli applicati* (tutor Piero Crispiani); Luca Puglielli, che ha elaborato un lavoro su *La letteratura per l'infanzia in Abruzzo (1880-1950): Olindo Giacobbe scrittore per l'infanzia* (tutor Anna Ascenzi); Florindo Palladino che ha delineato un'indagine su *Scuola e società nel meridione. Il collegio sannitico e la formazione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848)* (tutor Alberto Barausse); e infine, Luigiaurelio Pomante, con una ricerca intitolata *Per una storia dell'Università di Macerata tra Ottocento e Novecento. Dalla ricostruzione dopo le soppressioni napoleoniche alla Seconda guerra mondiale* (tutor Roberto Sani).

Ad eccezione del lavoro condotto dalla dott.ssa Fiorillo, maggiormente legato a questioni di pedagogia speciale e della famiglia, le altre ricerche, che hanno tra l'altro dato vita, in alcuni casi, anche a importanti pubblicazioni di carattere monografico⁵³, si sono contraddistinte per la loro dimensione locale, prevedendo l'analisi di numerose fonti primarie inedite e a stampa e mettendo in campo una peculiare capacità metodologica e interpretativa, oltre a una particolare abilità nel raccordare tali esperienze con il contesto storico-sociale, culturale e politico di riferimento.

Per quanto riguarda, invece, il XXV ciclo, intitolato *Theory, technology and history of education*, nell'ambito dello specifico curriculum in *History of Education*, il percorso ha visto l'attivazione di una borsa di dottorato, per cui è risultato idoneo Luca Montecchi, il quale, sotto la supervisione di Juri Meda, ha elaborato una ricerca sul tema *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*. Anche in questo ultimo

2012; S. Assirelli, *Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia in Italia tra Ottocento e Novecento*, Firenze, Nerbini, 2013; D. Boero, *All'ombra del proiettore. Il cinema per ragazzi nell'Italia del dopoguerra*, Macerata, eum, 2013; V. Miceli, *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (1861-1900)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013; Don L. Milani, *Tutte le opere*, ed. diretta da A. Melloni, curata da F. Ruozzi, A. Carfora, V. Oldano, S. Tanzarella, 2 voll., Milano, Mondadori, 2017.

⁵³ Si vedano, in questo senso, soprattutto L. Puglielli, *Olindo Giacobbe scrittore per l'infanzia. La Letteratura per l'infanzia in Abruzzo (1880-1950)*, Roma, Edizioni Anicia, 2012; L. Pomante (ed.), *L'Università di Macerata nell'Italia unita (1861-1966). Un secolo di storia dell'ateneo maceratese attraverso le relazioni inaugurali dei rettori e altre fonti archivistiche e a stampa*, Macerata, eum, 2012; Id., *Per una storia delle università minori nell'Italia contemporanea. Il caso dello Studium Generale Maceratese tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2013; F. Palladino, *Scuola e società nel Meridione preunitario. Istruzione secondaria e formazione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848)*, Macerata, eum, 2015.

caso, il lavoro del candidato è stato giudicato in maniera ampiamente positiva, sia per la solidità metodologica, sia per l'ampio novero di fonti archivistiche e a stampa analizzate, capaci di dare corpo a una ricerca puntuale, su un aspetto ancora fino a quel momento poco indagato dagli studi di settore⁵⁴.

A seguito della trasformazione del corso di dottorato, divenuto dal 2010/2011 *Human Sciences*, le principali ricerche di carattere storico-educativo si sono attivate prima nel definito quadro del curriculum in *History of Education* (cicli XXVI e XXVII), poi in quello *Education*.

Nel dettaglio, nell'a.a. 2010/2011, sotto il coordinamento di Anna Ascenzi, sono stati avviati i progetti di matrice storico-pedagogica di Esmeralda Hoti Dani, su *Le istituzioni educative in Albania dal 1878 al 1913. Il ruolo della manualistica scolastica nella formazione dell'identità nazionale albanese*, di Gianluca Gabrielli, dal titolo *Insegnare le colonie. La costruzione dell'identità e dell'alterità coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, di Andrea Marrone, sui *Tratti della pedagogia spiritualista in Italia durante l'«Età del Positivismo»*, di Lucia Antolloni, *Le politiche dell'Unione europea nel settore dell'istruzione e della formazione: dai Trattati di Roma al programma Europe 2020*, e infine, di Valeria Viola, con il lavoro *Dalle scuole di disegno ai musei di arte industriale. Percorsi di educazione ed istruzione artistico e professionale in Italia durante l'Ottocento. L'esperienza del Molise*. Di seguito, nell'a.a. successivo (2011/2012), è stata attivata la significativa ricerca di Fabiana Loparco, su *La stampa periodica per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento: il «Giornale per i bambini» (1881-1889)*⁵⁵, confermando, di fatto, il profondo interesse del gruppo maceratese per il filone della letteratura per l'infanzia e la gioventù e la valorizzazione della sua centralità nell'analisi dei processi di costruzione dell'identità nazionale e di mobilitazione culturale e sociale.

Rispetto a quanto fin qui riportato, appare utile segnalare ed evidenziare, in ultima battuta, la proficua collaborazione che il percorso dottorale ha intrecciato, nel corso degli anni, con le società scientifiche di riferimento, in *primis* SIPSE, CIRSE, ma anche CISUI e, in maniera più ampia, con la SIPED, oltre che con la casa editrice eum e con specifiche collane editoriali, tra cui la *Biblioteca di «History of Education & Children's Literature»*, dal nome

⁵⁴ Per un approfondimento degli esiti scaturiti da tale progetto di ricerca, si rinvia alle monografie L. Montecchi, *La Scuola Rurale Faina. Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*, Macerata, eum, 2012 e Id., *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, eum, 2015.

⁵⁵ Anche in questi casi alcuni dei progetti sono confluiti in lavori monografici, tra cui si segnalano: F. Loparco, *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Firenze, Nerbini, 2013; A. Marrone, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Roma, edizioni Studium, 2016; V. Viola, "Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica". *Percorsi di formazione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2016.

dell'omonima rivista scientifica internazionale di classe A⁵⁶, e *Studia et Documenta Historiae Almi Studii Maceratensis*, emanazione del CESCO e del Centro "Sandro Serangeli"⁵⁷. Tale partecipazione, in questo senso, sottolinea la piena dignità e maturità metodologica e interpretativa raggiunta dalle ricerche portate a termine nell'ambito del dottorato di ricerca di ambito storico-educativo e la volontà di restituire piena valorizzazione ai risultati scientifici conseguiti, a testimonianza del proficuo e profondo apporto fornito dal percorso di dottorato alla formazione di intere generazioni di studiosi, ancora oggi efficacemente attivi in ambito accademico, e il cui prezioso lavoro è ormai riconosciuto a livello nazionale e internazionale.

D'altro canto, non si può non rilevare il prezioso contributo fornito dai primi anni Duemila ad oggi allo sviluppo della ricerca di settore, attraverso l'attivazione di studi rigorosi, originali e innovativi, capaci di arricchire i principali filoni di ricerca che negli ultimi vent'anni hanno caratterizzato il settore storico-educativo e la sua progressiva evoluzione, tra cui non si possono non citare la valorizzazione del patrimonio culturale ed educativo, la raccolta delle memorie scolastiche, i processi di educazione etico-civile e di costruzione identitaria, la storia dell'istruzione superiore e il mutamento della *mission* universitaria, e di recente, la *public history of education*; tutto ciò, in linea, con quanto ormai richiesto dai territori e dalle comunità di riferimento e non più "solo" dal mondo della ricerca scientifica.

⁵⁶ <<https://eum.unimc.it/it/7-history-of-education-childrens-literature-hecl>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

⁵⁷ Sul Centro si rimanda al recente S. Montecchiani, *Il patrimonio del Centro di studi e documentazione sulla storia dell'Università di Macerata al servizio della Public History*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024, pp. 909-922.

Nuove frontiere storico-educative nell'Ateneo romano*

Francesca Borruso
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
francesca.borruso@uniroma3.it

Lorenzo Cantatore
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Carmela Covato
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
carmela.covato@uniroma3.it

Chiara Meta
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
chiara.meta@uniroma3.it

New historical-educational frontiers in the universities of Rome

ABSTRACT: This paper reconstructs the development of historical-pedagogical disciplines within the Faculty of Magistero of the University “La Sapienza” and, subsequently, of the University of Roma Tre, with particular attention to the new historiographical approaches that have developed since the 1990s. Thus, several research trajectories have emerged that, thanks to the use of unpublished and atypical documentary sources and an

* Francesca Borruso è autrice dei paragrafi 3.2, 4; Lorenzo Cantatore del paragrafo 2; Carmela Covato dell'introduzione e del paragrafo 1; Chiara Meta del paragrafo 3.1, 5.

interdisciplinary and hermeneutic-critical perspective, have shed light on new questions and subjects in the field of historical- educational research.

EET/TEE KEYWORDS: Roma Tre University; Teachers History; Educational Places; Childhood History; Gender and Emotions; Italy; XX Century.

Introduzione

Nell'ambito di questo contributo a più mani, si intende ripercorrere lo sviluppo delle discipline storico-pedagogiche all'interno della Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" e, successivamente, nel Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, con particolare attenzione ai nuovi percorsi storiografici sviluppatisi in modo particolarmente significativo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso.

Nel periodo storico preso in esame in questo monografico, che vuole celebrare il ventennale della rivista «History of Education & Children's Literature», si sono verificate nel contesto romano – e non solo – sia profonde trasformazioni di tipo istituzionale sia molteplici innovazioni disciplinari, teoriche e metodologiche relative alla storia della pedagogia, alla storia della scuola e dell'educazione, in una fase di notevole evoluzione concettuale ed epistemologica della disciplina, nel contesto italiano e internazionale.

In relazione all'ambito istituzionale, va segnalato come già dagli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, la Facoltà di Magistero di Roma si fosse via via trasformata sviluppando, a partire dalla sua tradizione esclusivamente pedagogica, letteraria, linguistica e storica, un'apertura alle discipline sociologiche e psicologiche, favorita dalla nascita del corso di laurea in Sociologia e in Psicologia (1971) divenuti poi Facoltà autonome (1991). Queste innovazioni contribuirono a mutare non solo la fisionomia istituzionale della Facoltà ma anche a favorire l'emergere di nuove sensibilità culturali in una prospettiva interdisciplinare. Mutavano, in quegli anni, anche le caratteristiche della popolazione studentesca che, non più proveniente solo dagli Istituti magistrali, registrò, fra l'altro, un forte incremento numerico.

Con la nascita della Facoltà di Scienze della Formazione e, successivamente, del Dipartimento di Scienze della Formazione (istituito nel 2013 presso l'Università degli Studi Roma Tre), la trasformazione istituzionale è compiuta.

In entrambe le realtà, la presenza delle discipline storico-pedagogiche ha svolto un ruolo centrale sul piano scientifico, formativo e didattico potendo contare, fin dalle sue origini, su una tradizione di grande respiro culturale, grazie a presenze di studiosi di grande rilievo. Penso a Giuseppe Lombardo Radice, Luigi Volpicelli, Iclea Picco, Maria Teresa Gentile, Bruno Bellerate, Fabrizio Ravaglioli, Angelo Broccoli e Francesco Susi (di questi ultimi si par-

lerà in un contributo specifico). Si vuole qui citare anche Raffaele Laporta che, pur insegnando Pedagogia generale e, dunque, una disciplina non specificamente connotata da un approccio storico, ha contribuito a far conoscere agli studenti il pensiero di John Dewey e i caratteri dell'attivismo pedagogico, a lungo oscurati nei decenni precedenti e allora ancora poco presenti nei percorsi pedagogici più diffusi. Si pensi anche al ruolo svolto da Mauro Laeng, anch'egli docente di Pedagogia generale. Com'è noto, Laeng si è dedicato, a partire dagli anni Settanta, alla rinascita dell'antico Regio Museo d'Istruzione e di Educazione, ridenominato Museo Storico della Didattica, successivamente a lui intitolato, e infine Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", di cui si dirà in questa sede in altro contributo specifico e che è attualmente diretto da Lorenzo Cantatore.

Altre presenze, successivamente, hanno contribuito ad arricchire l'area storico-educativa nel cui ambito si è cercato, con impegno sempre crescente, di non limitarsi ad indagini di tipo prevalentemente teorico, ma sviluppare innovative sensibilità tematiche, metodologiche ed euristiche.

È soprattutto a partire dai primi anni Duemila che si sono intensificati, in questo contesto, nel gruppo del settore M-PED/02, via via sempre più ampio, percorsi molto innovativi, scaturiti dall'incontro delle discipline storico-educative con le istanze implicite nella complessa rivoluzione storiografica realizzata a partire dagli anni Trenta del Novecento – la cosiddetta nuova storia – da cui è maturata, fra l'altro, la possibilità di confrontarsi con fonti prima inesplorate, indispensabili a ricostruire la materialità dei processi educativi e la realtà dei soggetti che ne sono stati protagonisti.

Di questi percorsi innovativi si intende dare conto nel presente saggio.

1. *La vita delle maestre come oggetto storiografico*

Il rinnovamento metodologico e tematico delle discipline storico-educative ha consentito di riscoprire, grazie ad un nuovo approccio interpretativo, la storia e la realtà di figure della scuola del passato precedentemente prigioniere di una marginalità storiografica come ambiguo esito dell'emarginazione sociale e professionale. Penso, ad esempio, al ruolo delle maestre della scuola elementare, a lungo segnato da forti ambiguità identitarie e sociali¹.

Un primo significativo avvio, nei percorsi di ricerca svoltisi nella realtà romana su questo tema, è rappresentato dalla pubblicazione nel 1994 del volu-

¹ Per uno studio di sintesi sul tema, si segnala C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996. Nell'ambito del gruppo romano, esso rappresenta l'avvio di un nuovo percorso di ricerca che avrà successivamente molti significativi sviluppi.

me *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*², a cura di chi scrive e di Anna Maria Sorge, che contiene la pubblicazione di una selezione di fonti archivistiche, prima di allora poco esplorate, conservate presso l'Archivio Centrale dello Stato e relative alla formazione delle maestre e dei maestri in Italia fra Otto e Novecento. Si intendeva così consentire agli studiosi di confrontarsi direttamente con le fonti documentarie e di commisurare ad esse possibili ipotesi interpretative e nuovi percorsi di ricerca.

Il volume, oltre a prevedere una introduzione storiografica e una introduzione archivistica, è strutturato in sei sezioni documentarie: Realtà e problemi delle scuole normali nelle relazioni dei direttori e nelle relazioni sugli esami di patente; La vita nei convitti fra decoro e disciplina; Il controllo sulla scuola normale: la funzione degli ispettori; Le conferenze magistrali e pedagogiche: dalla formazione iniziale all'aggiornamento dei maestri; Una scuola da cambiare: idee, progetti e proposte di riforma; Gli istituti superiori di magistero femminile.

Questa pubblicazione si inserisce nell'ambito di una più vasta iniziativa promossa da due storici di grande rilievo, Giuseppe Talamo e Marino Raicich. Si tratta della fondazione di una collana editoriale dal titolo *Archivio centrale dello Stato. Fonti per la storia della scuola*, la cui direzione scientifica fu affidata, oltre che a Raicich e Talamo, a Mario Serio e a Antonio Dentoni-Litta. Nella collana sono stati finora pubblicati in tutto sette volumi.

L'iniziativa si è sviluppata nel contesto delle competenze storiche e storico-educative presenti nella Facoltà di Magistero di Roma e testimonia l'emergere di innovazioni assai significative negli scenari del tempo per una serie di motivi. Essa rappresenta, innanzitutto, l'occasione di una stretta collaborazione fra archivisti e studiosi del settore, spesso reciprocamente sospettosi e poco disponibili al confronto, e, inoltre, l'avvio di un significativo confronto fra studiosi contemporaneisti e storici dell'educazione, realtà, a lungo distanti per metodologie e ambiti di competenza come è accaduto in una storia di lunga tradizione, salvo rare eccezioni³.

I percorsi di approfondimento della storia delle maestre nella scuola dell'Italia post-unitaria sono proseguiti in molte direzioni, grazie a ricerche orienta-

² C. Covato, A.M. Sorge, *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici, 1994.

³ Un'ulteriore iniziativa di collaborazione fra storici contemporaneisti e storici dell'educazione è stata realizzata nel maggio del 2022 presso il Dipartimento di Scienze della formazione (Università Roma Tre) con un seminario dal titolo *Educazione e politica nell'Italia repubblicana* e la successiva pubblicazione degli atti: C. Covato, C. Meta, M. Ridolfi (edd.), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, Roma, Roma TrE-Press, 2023. Un proficuo scambio era già avvenuto precedentemente nell'ambito di due iniziative seminariali documentate dalla pubblicazione degli Atti in due volumi: C. Covato, M.I. Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione primaria*, Milano, Unicopli, 2007; C. Covato, M.I. Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo stato pontificio a Roma capitale, L'istruzione secondaria*, Milano, Unicopli, 2010.

te soprattutto ad un approccio biografico fondato non solo su fonti archivistiche ma anche letterarie, diaristiche ed epistolari.

L'indagine di tipo biografico, che ha consentito di spostare lo sguardo dalla storia ufficiale alla vita reale delle maestre e alla concreta materialità del contesto educativo, si apre con la riproposizione da parte di Lorenzo Cantatore della autobiografia di Ida Baccini a cento anni dalla prima edizione (Ida Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, Firenze, 1904)⁴.

«*Ricordi autobiografici*. Già nel sottotitolo – scrive il curatore – questo libro denuncia un intervento di selezione da parte dell'autrice. Ida Baccini ci sta avvisando che non leggeremo un'autobiografia integrale ma una sorta di antologia della sua vita, una raccolta degli episodi più significativi, dei momenti che più le sono rimasti impressi nella memoria, ovvero di quelli che lei ritieni più utili alla rappresentazione ufficiale di sé che ha deciso di lasciare ai posteri»⁵.

Oltre a essere messe in luce le memorie familiari, l'infanzia, l'infelice esperienza di maestra elementare, le complesse vicende private di una donna emancipata, che divenne una delle più note scrittrici per l'infanzia del secondo Ottocento, affiora, contestualmente, come viene sottolineato nell'*Introduzione*, il problema storiografico del valore conoscitivo dell'autobiografia, divenuta fonte per la storia dell'educazione, dei suoi possibili inganni e, allo stesso tempo, della certa fecondità euristica dei ricordi.

Si deve poi a Maria Cristina Leuzzi l'attenzione rivolta ad un'altra figura magistrale, Erminia Fuà Fusinato, con la pubblicazione nel 2008 di un volume dedicato alla nota educatrice⁶. In esso, sulla base di una pluralità di fonti, viene ricostruita la storia di una donna emancipata, educatrice, docente e ispettrice scolastica, particolarmente attenta allo sviluppo dell'istruzione delle bambine e delle ragazze, fondatrice e direttrice di una scuola superiore femminile nella Capitale fino alla sua morte, avvenuta a soli quarantadue anni per una grave forma di tubercolosi.

Un percorso analogo ma caratterizzato da altre significative traiettorie conoscitive e dal ricorso innovativo a un diverso tipo di documento, il diario scolastico, è quello compiuto da Francesca Borruso con l'edizione, nel 2011, del diario inedito della maestra Rina Nigrisoli, conservato presso l'Archivio Lombardo Radice del MuSEd⁷.

Tredici quaderni fittamente ricoperti da una scrittura minuta e a tratti quasi indecifrabile, che raccontano un esperimento di scuola elementare d'ispirazione attivistica, condotto da una maestra nella sua scuola di Portomaggiore, in provincia di Ferrara, dal 1920 al 1924.

⁴ I. Baccini, *La mia vita. Ricordi autobiografici*, introduzione e cura di L. Cantatore, Milano, Unicopli, 2004.

⁵ L. Cantatore, *Introduzione*, in *ibid.*, p. 7.

⁶ M.C. Leuzzi, *Erminia Fuà Fusinato. Una vita in altro modo*, Roma, Anicia, 2008.

⁷ R. Nigrisoli, *La mia scuola*, introduzione e cura di F. Borruso, Milano, Unicopli, 2011.

Un esperimento di scuola elementare attiva condotto con cinque bambine e sette bambini, appartenenti alle classi lavoratrici del luogo, progettato e realizzato grazie alla dedizione, alla dedizione, all'impegno e all'intuito educativo di due maestre, le sorelle Rina e Ida Nigrisoli⁸.

Ed è proprio alla penna di Rina Nigrisoli che dobbiamo questo straordinario documento pedagogico.

Il prezioso documento è contenuto in un vasto patrimonio archivistico racchiuso nell'Archivio didattico – ora conservato nel MuSEd – voluto da Giuseppe Lombardo Radice. Esso conserva 159 raccolte di quaderni di scuola primaria e alcuni diari di maestri che vanno dal 1910 al 1937, oltre che altre raccolte di quaderni, illustrazioni e fotografie provenienti da alcune scuole italiane⁹.

Nel diario di Nigrisoli, oltre al racconto dell'esperienza didattica sperimentale di ispirazione attivistica, che contiene significative tracce del pensiero pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice, sono contenute, come sottolinea Francesca Borruso, non solo informazioni relative alle caratteristiche delle alunne e degli alunni ma anche al loro contesto esistenziale, ai ritmi di un mondo rurale ancora caratterizzato dalla presenza del lavoro minorile, dall'estrema povertà materiale e morale delle classi lavoratrici e dalle complesse conseguenze dell'emigrazione.

Si segnala, infine, che, nell'ambito della partecipazione del gruppo romano al PRIN *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)* (Principal investigator Roberto Sani), i contributi alla ricostruzione della storia dell'educazione in Italia, sulla base di una vasta tipologia di memorie documentarie, sono stati molteplici. Si tratta di un percorso di ricerca ancora in atto e suscettibile di ulteriori sviluppi.

2. Tra casa e scuola

Il superamento di una visione storica legata esclusivamente alle idee pedagogiche e l'apertura alla storia sociale come imprescindibile campo di ricerca della verità o, meglio, delle possibili verità dell'educazione, hanno condotto il gruppo di ricerca di Roma Tre, grazie agli studi pionieristici di Carmela Covato, a individuare nuovi giacimenti di fonti sconosciute, trascurate dalla più tradizionale ricerca storica. In tale prospettiva, l'orientamento comune al gruppo, ma anche la disciplina di ciascuno dei suoi componenti, sono sempre stati caratterizzati da una, per così dire, endemica tendenza a insistere sul concetto e sulla verifica (sia nella prassi della ricerca sia nella sua definizione

⁸ F. Borruso, *Introduzione*, in *ibid.*, p. 8.

⁹ *Ibid.*, pp. 10-11.

teorica) di una possibile «metamorfosi delle fonti»¹⁰. In questo contesto ha conquistato uno spessore rilevante l'indagine sul valore simbolico e reale di due ambienti fisici che, nella vita degli uomini e delle donne, si definiscono come luoghi dell'educazione per antonomasia: la casa e la scuola.

La storia della pedagogia e la storia dell'educazione sono state sempre segnate da riflessioni teoriche e da cronache di prassi educative fortemente influenzate dal contenitore materiale della vita, il cosiddetto *spazio dell'educazione*. In modo ancora più deciso, potremmo sostenere che uno *spazio* supera la sua denotazione astratta e generica per conquistare la dignità di *luogo*, denso di connotazione materiale e simbolica, proprio attraverso i processi educativi che in esso si svolgono. Per tutti noi la memoria educativa, anche in chiave autobiografica, è incorniciata dai contesti materiali (i luoghi, gli oggetti, le luci, i colori, gli odori) all'interno dei quali abbiamo vissuto/subito determinate esperienze di educazione e di formazione. Anche per questo motivo, per molte persone le metamorfosi educative si traducono nel desiderio, non sempre realizzabile, di costruire finalmente un luogo a propria immagine e somiglianza.

Per il gruppo di lavoro di Roma Tre, la ricerca storico-educativa (con importanti apporti da parte della storia della letteratura per l'infanzia) ha offerto senz'altro molti stimoli per trattare questi argomenti sia sul piano della rappresentazione teorico-simbolica, legata all'immaginario individuale e collettivo, sia per quanto riguarda l'individuazione di fonti documentarie utili alla ricostruzione di luoghi educativi oramai lontani dalle nostre possibilità di esperienza, ma che hanno senz'altro caratterizzato stili di vita, modelli di comportamento e momenti di svolta nella storia del mondo occidentale. Dalla casa alla scuola, l'umanità ha organizzato e fuso insieme, negli stessi contenitori, ora volontariamente ora senza rendersene conto, occasioni di educazione, formazione e apprendimento. Un vero e proprio «labirinto pedagogico»¹¹, ora ossessivo ora rassicurante ora conturbante, dove è pressoché impossibile separare programmazione da casualità, formalità da informalità. Fra divieti e prescrizioni, regole e disubbidienze, aperture e chiusure, entrate e uscite, interni ed esterni, i medesimi spazi, nell'esperienza vissuta hanno potuto diventare sia luoghi della libertà sia stanze della tortura. Basta vedere che uso hanno fatto della parola spazio due colossi del pensiero occidentale come Jean Jacques Rousseau e Michel Foucault. Gran parte delle loro riflessioni sull'educazione e sulla società non avrebbero potuto vedere la luce senza una chiara consapevolezza del potere condizionante di quello che Vanna Iori ha definito «spazio vissuto»¹². È proprio per via di questo lungo cammino storico delle

¹⁰ C. Covato, *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007, p. 45.

¹¹ C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2018, p. 132.

¹² V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

prassi e delle riflessioni educative intorno all'idea di spazio che oggi parlando di *casa* ci riferiamo alla *famiglia*, parlando di *scuola* alludiamo all'*istruzione-educazione*.

Per quanto riguarda la casa e il suo valore nella storia dell'educazione, Carmela Covato ne ha indagato la natura di «luogo dell'antieroeico» (si tratta delle «stanze» più private, quelle della storia ufficiosa e silenziosa, spesso dell'oblio, come testimonia la vicenda emblematica di Paolina Leopardi¹³) in riferimento ai destini educativi femminili storicamente determinatisi e consumatisi fra le mura domestiche. In molti scritti di Covato, la casa è interpretata come spazio e luogo della codificazione dei comportamenti familiari, per cui l'essere «di casa» (il che significa alludere a un affetto, a un'abitudine quotidiana, a una parola, a un oggetto, a una confidenza, a una postura morale, a un rito condiviso) esprime sì una sicurezza emotiva e materiale, oppure uno *status symbol* (in particolare con la nascita della civiltà urbana borghese), ma delinea anche l'essenza del contenitore di ciò che l'educazione considera privato in quanto indicibile per pudore e, quindi, soffocato. Si torna così nella sfera del non detto e quindi alla ricerca storica portata avanti interpretando simboli e segnali o, ancora meglio, indizi, tracce, «sussurri»¹⁴. Scrive la studiosa:

La centralità del tema della casa, sia essa intesa come inevitabile soglia del rapporto fra vita intima e sfera sociale o come iniziazione ai destini formativi, come passaggio, cioè, dalla nascita biologica a quella culturale, offre ancora oggi sentieri inesplorati dal punto di vista storico-educativo. Mi riferisco a un orizzonte culturale che si è confrontato, ad esempio, con il rapporto fra infanzia metaforica e infanzia reale, alla luce di una contro-storia educativa attenta a quella dimensione del «rimosso» che emerge in modo più significativo proprio quando si prende in esame il ruolo nella vita privata di figure in essa apparentemente marginali, come, ad esempio, l'identità paterna, storicamente sempre in bilico fra potere normativo, assenza e, in alcuni casi, desiderio di cura o a figure cosiddette «devianti» e perciò poste al limite della normatività affettiva di una vita domestica considerata normale¹⁵.

Scorrono così miti e riti, vizi e virtù, aperture e chiusure degli ambienti materiali e simbolici della casa, e degli oggetti che la popolano, insieme agli esseri viventi, sulla base di fonti spesso di matrice assai diversa e audacemente assemblate (lettere, diari, autobiografie e biografie, ma anche romanzi e racconti, opere d'arte visiva, testi teatrali¹⁶), il che permette di dilatare il discorso sul documento probante e sulla relazione fra l'archivio e le leggi.

¹³ C. Covato, *Vivere senza "corpo". Bambine e ricordi d'infanzia fra Sette e Ottocento*, in C. Covato, S. Ulivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2002, pp. 147-180.

¹⁴ Covato, *Memorie discordanti*, cit., p. 52.

¹⁵ *Ibid.*, p. 43.

¹⁶ La presenza degli interni domestici in relazione alla figura femminile nella drammaturgia è stata osservata da F. Borruso, *Donne immaginare e destini educativi. Intrecci educativi nel teatro di Cechov, Ibsen e Strindberg*, Milano, Unicopli, 2008. Altri spunti su questi temi sono

Il ricorso alle fonti letterarie e, nello specifico, alla letteratura per l'infanzia ha consentito a chi scrive di enucleare una serie di casi di studio legati alla rappresentazione della vita di casa in alcuni scrittori per l'infanzia dell'Ottocento (da Dickens a Twain, dalla Alcott a Salgari, dalla Montgomery alla Baccini)¹⁷. Il paesaggio domestico ne esce rappresentato a tinte ora fosche ora idilliache, nido e prigione, luogo di inizio e aspirazione identitaria, così come luogo che espelle.

Per quanto riguarda la rappresentazione degli spazi scolastici, il gruppo di Roma Tre ha perlustrato la consistenza materiale e simbolica della scuola in quanto manufatto, in approfondimenti specialistici, sia dal punto di vista storico architettonico¹⁸ sia per quanto riguarda il rapporto fra la scuola e lo spazio urbano, anch'esso educante¹⁹.

La partecipazione ai lavori per il Prin 2017, *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, coordinato da Roberto Sani, ha infine consentito di censire le fonti letterarie e iconografiche che insistono sulla rappresentazione della vita scolastica fra Otto e Novecento. Ne è emerso un repertorio, incrementabile nel tempo, che conferma da una parte la persistenza dell'oggetto-scuola come *topos* ricorrente nell'immaginario artistico-letterario contemporaneo, ma anche la densità di indizi e prove che, anche dalle fonti non ortodossamente storiche, possono trarsi per ricostruire storie che si nutrono di fatti ma anche di umori, emozioni e sentimenti.

offerti dalla stessa F. Borruo nel volume *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

¹⁷ L. Cantatore (ed.), *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2013; Id., *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015.

¹⁸ Id., *Architetture per l'infanzia in Roma Capitale: i nuovi edifici del Comune 1878-1912*, in G. Alatri, E. Ansovini, L. Cantatore (edd.), *"Trucci, Trucci Cavallucci...": infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, catalogo della Mostra, Casina delle Civette, Roma, 9-28 ottobre 2001, Roma, Palombi editori, 2001, pp. 78-109. Ancora, L. Cantatore, *I nuovi luoghi dell'educazione in Roma capitale: gli edifici scolastici di Gabriele D'Ambrosio*, in Covato, Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma Capitale: l'istruzione primaria*, cit., pp. 308-316.

¹⁹ L. Cantatore, *La "casa della scuola" tra eclettismo e razionalismo: l'edilizia scolastica nella Roma degli anni Venti*, in G. Alatri, L. Cantatore, C. Covato (edd.), *A passo di marcia: l'infanzia a Roma tra le due guerre*, catalogo della mostra, Museo di Roma in Trastevere, Roma, 4 marzo-25 aprile 2004, Roma, Palombi, 2004, pp. 39-46.

3. *Emozioni, sentimenti e modelli educativi. Una nuova frontiera della ricerca storico-educativa a Roma Tre*

3.1 *Premessa metodologica*

Un punto di avvio del nostro discorso deriva da una nuova frontiera della ricerca relativa alla storia delle emozioni. Essa ha attuato una vera e propria rivoluzione nel modo di guardare alle fonti del passato. Si tratta dell'“allargamento” di una prospettiva che, già in nuce nella rivoluzione storiografica annalista, perviene alla delineazione – grazie al lavoro portato avanti da storici anche in campo internazionale, come la medievista Barbara Rosenwein, lo storico statunitense Willian Ready e in ambito italiano Tiziana Plebani²⁰ – di una storia della sensibilità che si emancipa definitivamente da una visione “teleologica” del processo di civilizzazione e da una trasposizione della psicologia nella storia²¹. Questa nuova consapevolezza, fuori da ogni deriva intimista, ha sottratto le emozioni e i sentimenti a una dimensione priva di storia, mostrando anche una potenzialità rispetto alla possibilità di indicare nuove prospettive educative e politiche per il presente.

Senza dubbio già da tempo la storia della pedagogia e dell'educazione è stata fortemente influenzata dalle novità tematiche, metodologiche e documentarie provenienti dal movimento annalista.

Nell'ambito del contesto di ricerca dipartimentale di Roma Tre ad avviare una riflessione sul tema, come verrà esplicitato meglio più avanti, è stata Carmela Covato già in un lavoro che risale ai primi anni del Duemila, dal titolo *Memorie discordanti*. Nell'opera l'autrice sottolinea come una nuova consapevolezza del rapporto tra teoria e prassi nella storia dei processi formativi, in relazione ad una nuova sensibilità maturata verso la costruzione materiale dei

²⁰ Sul tema: B.H. Rosenwein, *Generation of feeling. A History of Emotions 1600-1700*, Cambridge, Cambridge Press, 2016; it. transl., *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 1600-1700*, Roma, Viella, 2016. In ambito italiano un punto di svolta sulla questione è stato il volume monografico della «Rivista storica italiana», curato da Giuseppe Ricuperati, Tiziana Plebani, Alessandro Arcangeli dal titolo *Emozioni, passioni, sentimenti: per una possibile storia*, vol. 128, n. 2, 2016.

²¹ A partire dagli autori appartenenti alla terza generazione delle «Les Annales», (come ad esempio in Philippe Ariès, George Duby) intorno agli anni Novanta del secolo scorso, troviamo un'attenzione per la ricostruzione dei modi di sentire capaci di far entrare nel campo visivo degli storici tematiche nuove come la morte, la famiglia, la storia dell'infanzia, della maternità e della paternità ed altre ancora (sul tema è da vedere R. Mandrou, *Histoire des mentalités*, in *Encyclopedia Universalis*, Paris, 1968, pp. 436-38. Di Ariès è da vedere: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, 1960; it. transl. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 1976). Le ricadute, nel discorso storico-educativo, di questa nuova attenzione alla dimensione affettiva ed emotiva hanno dato avvio ad un nuovo ambito di studi legato alla materialità educativa, di cui le ricerche connesse alla vita scolastica nel suo aspetto materiale e documentario hanno acquistato una centralità e una attenzione da parte della comunità degli studiosi sempre più grande.

processi storici, ha permesso di esplorare nuovi ambiti di indagine, come ad esempio la storia sociale, la storia dell'infanzia e della letteratura per l'infanzia, della famiglia, della maternità e della paternità, ed altri ancora²².

Così come sempre Covato, in un lavoro che risale al 2018 dal titolo *Pericoloso a dirsi*, ha sottolineato come dal disvelamento di soggettività portatrici di differenze di classe, nonché di genere, sono sorte nuove domande e anche nuovi interrogativi, proprio nel campo della storia dell'educazione, volti ad indagare le relazioni educative dispiegate nella materialità dei rapporti sociali e storici che si esplicano in special modo nella vita privata intesa come «labirinto di relazioni educative e come luogo privilegiato di trasmissione di egemonie pedagogiche e di coercitive regole identitarie»²³, anche attraverso l'utilizzo di fonti documentarie di tipo nuovo, come ad esempio, le autobiografie, le narrazioni letterarie, i diari ed altre.

Nel tentativo, inoltre, di fornire una cornice teorica più generale con il fine di evidenziare l'intreccio esistente tra il campo storiografico della storia delle emozioni e le ricadute sul piano della ricerca storico-educativa, Chiara Meta, nel 2018 pubblica sulla rivista «History of Education & Children's Literature» un contributo dal titolo *Le emozioni hanno una storia?*²⁴.

Occorre poi segnalare un importante appuntamento svoltosi nel dipartimento di Roma Tre in occasione di una giornata di studi promossa in onore di Carmela Covato nel novembre del 2022. I lavori occasionati da quell'incontro hanno trovato in seguito spazio sempre nella rivista «History of Education & Children's Literature». La sezione speciale del numero curata da due dei più diretti allievi della studiosa, Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore, collocandosi al crocevia di temi epistemologici, metodologici e storico-educativi, raccoglie contributi di altri studiosi e studiose che nella lunghissima attività di ricerca della Covato hanno avuto modo di dialogare e collaborare con lei²⁵.

3.2 *Sull'educazione sentimentale della cultura borghese fra dispositivi di governo e nuove sensibilità*

Emozioni e sentimenti sono stati indagati in una prospettiva più squisitamente storico-educativa, da un gruppo di studiosi di diversa provenienza culturale coordinato da Carmela Covato, con il fine di individuare la fenome-

²² Covato, *Memorie discordanti*, cit.

²³ Ead., *Pericoloso a dirsi*, cit., p. 15.

²⁴ *Le emozioni hanno una storia? Ipotesi e nuovi percorsi degli studi storico-educativi*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 647-664.

²⁵ F. Borruso, L. Cantatore (edd.), *Nuove frontiere nella ricerca storico-educativa. Il contributo di Carmela Covato*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVIII, n. 1, 2023, pp. 11-79.

nologia e le trasformazioni socio-culturali dell'educazione sentimentale nella cultura occidentale avvenute fra Sette e Novecento. Periodo storico – come è noto – caratterizzato dalla emersione di una vera e propria rivoluzione sentimentale di matrice borghese, contrassegnata dal sorgere di nuovi sentimenti di ceto e di rango prima inesistenti e da una rinnovata valorizzazione dell'infanzia e della famiglia, che agiranno trasformando modelli e prassi educative le quali, lentamente, migreranno dalla borghesia colta contagiando le altre classi sociali²⁶. Una trasformazione sentimentale che coinvolgerà vita pubblica e vita privata, da non interpretare in chiave solo evolutiva bensì articolata e piena di contraddizioni al suo interno, poiché numerosi saranno gli ambiti che patiranno forme di tabuizzazione e controllo più stringenti rispetto al passato: in modo emblematico, ad esempio, la dimensione della sessualità e la complessa Gestalt dell'eroticismo²⁷.

Quattro i volumi che prendono corpo dal 2006 al 2014 e che sviluppano, in relazione a diverse angolazioni, alcune questioni ritenute più significative dal gruppo di ricerca. Curati da Carmela Covato menzioniamo i volumi *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate* (2006); *Vizi privati e pubbliche virtù. Vizi privati e pubbliche virtù. Le verità nascoste delle pedagogie narrate* (2010). Curati da Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore, menzioniamo il volume *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate* (2012). Curato da Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore e Carmela Covato il volume *L'educazione sentimentale: Vita e norme nelle pedagogie narrate* (2014). Come si evince dai titoli, la fonte utilizzata nella nostra indagine, che è diventata anche metodo della ricerca e categoria di senso, è quella di «pedagogia narrata» intesa come quel «fiume parallelo di racconti sulle forme dell'educazione e, allo stesso tempo, di narrazioni intrise di norme pedagogiche che descrivono i molti significati e le innumerevoli fatiche del formarsi dei destini individuali»²⁸. Ecco che la memoria educativa del singolo diventa una vera e propria categoria epistemica dalla quale può trasparire l'intreccio complesso (e spesso lo scontro) che intercorre tra il pubblico e il privato, tra l'ideologia ammessa e le aspirazioni individuali, tra il conscio e quel rimosso che è già insito nelle pratiche discorsive. La ricerca, che si è dipanata con una certa continuità nel corso di quasi un decennio, ha inoltre intercettato una significativa e, a volte lacerante, separazione tra l'intimità dell'individuo e le istanze sociali le quali, nel mediare tra gli ideali di conservazione e quelli di cambiamento, sono particolarmente pressanti. Cosicché, nella cultura borghese alla valorizzazione dei sentimenti ha fatto da controaltare la repressione, la manipolazione, la distorsione, il controllo disciplinare di questi, in un progetto

²⁶ Cfr. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, cit.

²⁷ Cfr. M. Foucault, *Storia della sessualità*, IV voll., tr.it., Milano, Feltrinelli, 1984.

²⁸ C. Covato, *Introduzione*, in Ead. (ed.), *Metamorfosi dell'identità*, Milano, Guerini scientifica, 2006, p. 12.

di conformazione degli individui ad un modello dominante, con tecniche sempre più sofisticate e pervasive rispetto al passato in cui i «non detti», i «silenzi», le «prescrizioni», «le etichette» hanno contribuito a modellare i sentimenti con criteri imposti dall'esterno. Di conseguenza, l'ambito dell'affettività e delle emozioni nella vita educativa è emerso, spesso, come ambito di conflitti e di sofferenze sia in relazione alla sua storica svalutazione che ha separato mente e affetti sin dalle origini della cultura occidentale; sia in relazione ad una idea di educazione come forma di addomesticamento ad un modello, fortemente contrastiva nei confronti dei desideri e delle aspirazioni individuali che non possono derogare ai destini sociali, alle etichette di genere, ai «piani di famiglia»²⁹ o addirittura all'ordine della genitura anche in «tempi» non sospetti³⁰. La rivoluzione romantica di matrice borghese così, se da un canto ha sviluppato nuovi e intimistici sentimenti valorizzando l'individualismo affettivo e l'aspirazione alla realizzazione individuale, d'altro canto ha messo a punto modelli lesivi dell'autodeterminazione del soggetto e di repressione della vita sentimentale. Su questo rimosso, su questo silenzio sociale che ha modellato l'educazione sentimentale degli individui e dei gruppi³¹, c'è sembrato necessario approfondire lo sguardo, sia per ricostituire la memoria dei processi educativi del passato e comprendere così, il presente; sia per combattere l'ancora attuale distorsione della vita sentimentale, spesso repressa o frantumata lungo le direzioni non ammesse, con la conseguenza nefasta di disintegrare il vitale e l'autentico dei processi della formazione.

4. *Percorsi di storia dell'infanzia. Bambini e bambine nella storia dell'educazione*

Fra i filoni tematici indagati nel corso degli ultimi decenni dal gruppo dell'ateneo romano di RomaTre c'è anche la storia dell'infanzia la quale, a partire dalla rivoluzione epistemologica introdotta dal celebre volume di Philippe Ariès (1960)³², si è via via articolata ed espansa in una pluralità di ricerche storico-educative valorizzando nuove fonti, nuovi temi, nuove domande di ricerca e intrecci interdisciplinari. La storiografia sull'infanzia che gradualmente

²⁹ Il riferimento va a Giacomo Leopardi che in una lettera al padre menziona questa definizione – «piano di famiglia» – che definisce la coercitività delle attese paterne contrastive alle sue aspirazioni. Cfr. G. Leopardi, *Epistolario*, a cura di F. Brioschi e P. Landi, Torino, Bollati Boringhieri, 1998.

³⁰ Emblematica, in tal senso, la biografia su Gustave Flaubert. Cfr. J.P. Sartre, *L'idiota della famiglia. Gustave Flaubert dal 1821 al 1857*, tr.it., Milano, Il Saggiatore, 2019.

³¹ F. Cambi, S. Olivieri (edd.), *I silenzi nella storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

³² Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, cit.

è emersa, si è declinata prevalentemente come storia sociale dell'educazione, articolandosi nelle due diverse ma interrelate prospettive di storia dell'infanzia e di storia dei bambini e delle bambine reali³³. Cosicché, se la storia dell'infanzia si focalizza sulle idee relative all'infanzia che, in un determinato momento storico, emergono come dominanti innestando modelli pedagogici e a loro volta prassi educative, in una dialettica di reciprocità circolare, diversa è la storia dei bambini e delle bambine reali intercettati attraverso una pluralità di fonti, molte più ardue da decifrare, spesso inedite, raramente generate dalla diretta voce dei bambini poiché l'infanzia è stata soprattutto «detta» dagli adulti, bensì correlate agli apparati simbolici del mondo adulto soprattutto quando è fonte autobiografica o ricordo di infanzia.

La storia dell'infanzia in questa complessa prospettiva epistemologica emerge già in un contributo del 1999 di Carmela Covato dal titolo *Educare bambine nell'Ottocento*, contenuto in un volume curato da Simonetta Ulivieri per la Laterza³⁴, che intreccia gli studi di genere sulla condizione femminile con la storia dell'infanzia. Dall'analisi delle bambine immaginarie create dalla letteratura borghese – come le Sophie di Jean-Jacques Rousseau (1762) e di M.me de Ségur (1856) – alla vastità dei prodotti editoriali pensati per giovanette esemplari e bambine diligenti, i modelli educativi proposti nel lungo Ottocento dalla cultura borghese ribadiscono il mantenimento di una gerarchia sociale fondata sull'asimmetria fra i generi, e sono volti «a plasmare la bambina come futura madre e silenziosa custode della moralità collettiva»³⁵, sottomessa alle figure di autorità, oblativa nella cura familiare, resa permeabile il più possibile, attraverso forme di controllo e colpevolizzazione, alle possibilità di emancipazione che la cultura offre. Il tema della difficile condizione bambina che interseca la storia di una educazione femminile finalizzata a reprimere vitalità e desideri femminili, anche nei contesti più evoluti e protetti come nel caso di Paolina Leopardi, viene raccontata da Carmela Covato in un volume collettaneo curato insieme a Simonetta Ulivieri³⁶. L'uso e l'interpretazione rigorosa di una straordinaria corrispondenza epistolare clandestina – e perciò più affidabile per ricostruire vissuti ed emozioni individuali – rende questo saggio esemplare della possibilità di intercettare l'interiorità, i vissuti e la dialettica spirituale dei processi formativi, ricostruendo lo scarto esistente tra la coercitività dei modelli educativi e la sofferenza individuale di chi si consuma nel dolore di un'attesa passiva.

Il valore della narrazione letteraria come fonte e specchio riflettente di sen-

³³ Cfr. H. Cunningham, *Storia dell'infanzia XVI-XX secolo*, Bologna, il Mulino, 1997, p. 8.

³⁴ C. Covato, *Educare bambine nell'Ottocento*, in S. Ulivieri (ed.), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1999, pp. 215-246.

³⁵ *Ibid.*, p. 219.

³⁶ Covato, *Vivere senza "corpo". Bambine e ricordi d'infanzia fra Sette e Ottocento*, cit., pp. 147-180.

timenti e vissuti umani che, per quanto frutto di invenzione, resta espressione della storia della cultura, è oggetto di analisi nel saggio di Lorenzo Cantatore *Le identità violate di tre collegiali. Appunti su Mirbeau, Musil, De Libero* (2006), contenuto all'interno della quadrilogia dedicata all'educazione sentimentale (vedi paragrafo 2). Le opere dei tre Autori, fra loro diversi e non solo temporalmente, poiché *Camera Oscura* di De Libero è una ricostruzione autobiografica a differenza delle altre opere, hanno come focus i vissuti educativi dei tre collegiali Sébastien (1890), Törless (1906), Libero (1952). Il collegio emerge, così, come spazio sostanzialmente diseducativo, sia perché caratterizzato dalla tragicità della separazione dai propri contesti familiari, sia perché i dispositivi pedagogici posti in essere, espliciti ed impliciti, ostracizzano le differenze, annientano le individualità, colpevolizzano gli aneliti di autenticità, reprimono emozioni e passioni, esasperano le dinamiche di potere relazionali.

L'analisi del rapporto esistente fra il sorgere del sentimento dell'infanzia nella cultura occidentale e la trasformazione della maternità come orizzonte individuale sempre più normativo fra Sette e Novecento è oggetto di analisi in un contributo di Carmela Covato dal titolo *Madri e figli. Infanzia e ruolo materno*, contenuto all'interno di un volume della stessa Autrice³⁷. Qui, l'enfatizzazione della maternità sostenuta da una sterminata letteratura non solo pedagogica, se da un canto contribuisce ad ampliare gli itinerari formativi delle donne e ad aumentare i tassi di alfabetizzazione femminile nel corso dell'Ottocento, di contro consolida un destino sociale che tende a relegare la donna in una serie di funzioni oblativo, assistenziali ed educative. Ancora nel 2014 il volume *Idoli di bontà*³⁸ dedica un paragrafo all'educazione delle bambine nella cultura borghese, con l'obiettivo di ricostruire alcuni percorsi di autodeterminazione esistenziale di donne che hanno agito e realizzato scelte emancipatorie, combattendo la coercitività degli stereotipi di genere. Ecco che le memorie autobiografiche di Eleonora Duse, Sibilla Aleramo, Gina e Paola Lombroso, Ida Baccini, Marie Curie, Anna Kuliscioff, permettono di intercettare scelte esistenziali controcorrente, nelle quali la libertà e l'amore per la conoscenza diventano le condizioni insostituibili per costruire se stesse nella prospettiva del possibile, dell'oltre, dell'ulteriorità. Sembra, inoltre, che per alcune soggettività femminili l'istanza di emancipazione possa collegarsi ad una dialettica di identificazione felice con la figura paterna, che assolve in quel caso ad un ruolo di grande significatività sia sul piano socio-culturale sia sul piano affettivo³⁹.

³⁷ Ead., *Madri e figli. Infanzia e ruolo materno*, in Ead., *Memorie discordanti*, cit., pp. 113-144.

³⁸ Ead., *Educate, discoli e ribelli*, in Ead., *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2014, pp. 37-65.

³⁹ *Ibid.*, p. 61.

Nel 2019 la monografia *Infanzie*⁴⁰ di Francesca Borruso, utilizzando una pluralità di fonti (autobiografiche, letterarie, folkloriche, cinematografiche, epistolari) cerca di ricostruire fra Otto e Novecento – periodo storico già attraversato dalla consapevolezza della specificità esistenziale dell’infanzia – la pluralità dei modelli e delle prassi educative che hanno caratterizzato le diverse infanzie. Infanzie distinte in prima istanza per genere, poiché bambini e bambine hanno avuto, in una prospettiva storica di lunga durata, destini educativi nettamente diversi; ancora, infanzie distinte in base al ceto sociale di appartenenza, poiché se l’infanzia borghese appare sempre più privatizzata anche se addomesticata all’interno di un modello dominante, velocemente adultizzata e ben poco protetta è invece l’infanzia contadina e proletaria, nonostante il Novecento si palesi come il secolo del fanciullo. Un’attenzione particolare in questo volume è riservata alle tradizioni folkloriche della tradizione siciliana – canti della culla, usi, costumi, tradizioni, saperi femminili e magici connessi alla cura e all’allevamento dei bambini – interpretati per ricostruire alcuni aspetti materiali e simbolici non solo della realtà infantile ma anche della condizione femminile propria delle classi subalterne. Cosicché, il sapere magico, divinatorio e predittivo di cui le donne sembrano essere depositarie nella cultura contadina, potrebbe essere indizio di una forma di emancipazione sotterranea, che ha portato le donne escluse dal sapere ufficiale ad occupare lo spazio del mito e del mistero⁴¹.

Nel 2021 la curatela di Francesca Borruso riunisce, in un volume corale dal titolo *Memoria, infanzia, educazione*⁴², gli studi di un gruppo interdisciplinare al suo interno, composto da studiosi di diversa provenienza e formazione, con l’obiettivo di individuare modelli pedagogici e prassi educative destinate all’infanzia, attraverso la decodifica di un fascio articolato e composito di istituzioni educative (famiglia, collegi, scuola, associazioni, fabbrica) e di processi culturali prodotti e veicolati dai mass media emergenti (dalla produzione letteraria per l’infanzia fino ai più recenti mass media del Novecento). I temi, così, spaziano dall’infanzia in convento nell’Ottocento italiano (Irene Palombo) a quella operaia dentro le fabbriche (Luca Silvestri); dall’infanzia migrante (Maura Di Giacinto) al lungo percorso dei diritti dei bambini (Susanna Barsotti); dal sorgere di figure di padri esemplari nel secolo dei Lumi che avanzano nuove istanze di paternità e di cura nei confronti dei figli, tema già affrontato dalla stessa Autrice nel suo volume monografico *Memorie di cure paterne*⁴³

⁴⁰ Borruso, *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, cit.

⁴¹ Cfr. J.P. Vernant, *Mito e pensiero presso i Greci. Studi di psicologia storica*, Torino, Einaudi, 1978. Ed ancora L.M. Lombardi Satriani, *Santi, streghe & Diavoli. Il patrimonio delle tradizioni popolari nella società meridionale e in Sardegna*, Firenze, Sansoni, 1971.

⁴² F. Borruso (ed.), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, Roma, Roma TrE-Press, 2021.

⁴³ C. Covato, *Memorie di cure paterne. Genere, percorsi educativi e storie d’infanzia*, Milano, Unicopli, 2003.

(Carmela Covato), ai ricordi di infanzia come spaccato inedito di modelli, prassi e vissuti educativi consumati dentro la vita privata (Francesca Borruso); dalla famiglia Lombardo-Radice che assurge a laboratorio di osservazione pedagogica intrecciando le idee e la vita del filosofo (Lorenzo Cantatore), alla paternità di Antonio Gramsci vissuta dal carcere (Chiara Meta); dalla poetica rodariana sugli oggetti del quotidiano (Chiara Lepri), alla rappresentazione dell'infanzia nell'opera di McLuhan (Simone Di Biasio). Un volume che intende essere paradigmatico della complessità e vastità delle fonti attraverso le quali è possibile decodificare, in chiave storico-educativa ed ermeneutico-critica, la condizione bambina nella storia.

Infine, appartiene alla lunga storia di impegno scientifico del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" la realizzazione di mostre documentarie e incontri seminariali sulla storia sociale dell'infanzia che restituiscono, in chiave anche divulgativa, le ricerche realizzate dal gruppo romano. Tra le tante realizzate nel corso degli anni vogliamo ricordare: *Trucci, trucci cavallucci... L'infanzia a Roma tra Otto e Novecento* (Roma, Villa Torlonia, 2- 20 ottobre 2001); *A passo di marcia. L'infanzia a Roma tra le due guerre* (Museo di Roma in Trastevere, 4 marzo - 25 aprile 2004)⁴⁴.

5. Il genere nella storia dell'educazione

All'interno dei percorsi conoscitivi sviluppatisi sul piano storico-educativo nella realtà della Facoltà di Magistero, poi divenuta in tempi più recenti Dipartimento di Scienze della Formazione, è affiorata con particolare significatività tematica e metodologica la riflessione sul ruolo dell'identità di genere nella storia dell'educazione come esito di una nuova sensibilità storiografica e di una volontà conoscitiva che è stata nel gruppo portata avanti secondo le traiettorie che intendiamo qui ripercorrere.

Il primo significativo approccio alla tematica, peraltro poco presente in ambito pedagogico nei percorsi accademici di allora, risale al 1989 e alla pubblicazione del volume assai esemplificativo *E l'uomo educò la donna*, co-curato da Carmela Covato e Maria Cristina Leuzzi, con una importante introduzione di Mario Alighiero Manacorda.

Il volume si segnala non solo per la novità tematica e culturale in ambito storico-educativo, ma anche per l'approccio interdisciplinare e il coinvolgimento di importanti studiose e studiosi appartenenti a diversi ambiti disciplinari: da Gaetano Bonetta e Maria Iolanda Palazzolo e Giuliana Di Feo a Rosa Rossi, Anna Lorenzetto e Giovanni Berlinguer.

⁴⁴ Per quanto concerne la storia dell'impegno scientifico del MuSEd rinviando al saggio di Francesca Borruso e Lorenzo Cantatore.

Nel volume si evidenzia come, l'interesse nei confronti della necessità di educare la donna, sulla base di contenuti a lei specificamente destinati, ha origini molto antiche. Ne è una testimonianza il dibattito che si è andato svolgendo nel corso dei secoli su questo tema coinvolgendo, in diverse epoche storiche, le più varie posizioni filosofiche, culturali e scientifiche, quasi sempre concordi nell'individuare proprio nell'educazione della donna a un preciso modello comportamentale un insostituibile strumento di coesione sociale⁴⁵.

Confinata per secoli nella sfera del privato in base ad una presunta inferiorità biologica, l'esclusione dalla vita pubblica, come hanno messo in luce ormai una mole ingente di studi di carattere storico e antropologico, non sottrae all'immagine femminile «uno straordinario quanto ambiguo potere morale [...] Custode della moralità collettiva, o viceversa nel suo essere anche espressione del male, demoniaca, strega, corruttrice, causa della degenerazione del costume, la donna, risolta in un mito salvifico [...] sembra aver assolto, proprio in virtù del suo essere donna, a una missione 'educativa' che investe i destini dell'intera umanità»⁴⁶.

È proprio questa apparente contraddizione oscillante tra una diversità biologica da ribadire e una rivendicazione di una missione salvifica da esaltare ad essere analizzata nel volume, da diverse angolature, da quella letteraria a quella storico sociale fino anche all'esplorazione con il saggio conclusivo affidato a Giovanni Berlinguer, di una radice profondamente misogina connessa alla nascita della moderna biologia e della scienza medica in occidente.

Ad una delle due co-curatrici del volume, Carmela Covato si deve la pubblicazione del volume *Sapere e Pregiudizio* nel 1998. Nel volume l'autrice sottolinea come nella storia dei rapporti educativi mentre lo spazio destinato all'istruzione femminile ha svolto un ruolo marginale, la convinzione, invece, «della necessità di educare le donne sulla base di contenuti a loro specificamente destinati ha origini molto antiche»⁴⁷. È testimonianza di tale fenomeno il dibattito svoltosi nel corso dei secoli che ha coinvolto correnti filosofiche, pedagogiche, etiche e scientifiche, anche molto distanti tra loro ma quasi sempre concordi «nell'individuare proprio nell'educazione della donna a un preciso modello comportamentale un insostituibile strumento di coesione sociale»⁴⁸.

All'altra co-curatrice del ricordato volume *E l'uomo educò la donna* si deve poi un lavoro dedicato alla ricostruzione della vicenda biografica e all'impegno civile promosso nell'Italia del secondo dopoguerra dalla figura di Ada Prospero Gobetti. Animatrice nel secondo dopoguerra dell'importante rivista

⁴⁵ C. Covato, *Educata a non istruirsi: un'introduzione al problema*, in Ead., M. Cristina Leuzzi (edd.), *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989, p. 25.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 33.

⁴⁷ C. Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzi, p. 11.

⁴⁸ *Ibid.*

«Il giornale dei genitori», la vita e il pensiero di Ada fu attraversata da una fortissima tensione civica e educativa, nella consapevolezza, evidenzia l'autrice, che una ricostruzione sociale e morale del popolo italiano dopo il fascismo dovesse avvenire attraverso la diffusione ad ogni livello, dalla famiglia alla scuola alla società nel suo complesso, dei nuovi valori emersi nella Carta costituzionale⁴⁹.

L'evoluzione della ricerca, all'interno della realtà dipartimentale, è poi proceduta intorno a diversi percorsi, con il merito di esplorare territori che pur non avendo una specifica connotazione pedagogico-educativa contengono tracce assai significative dei modelli di conformazione delle donne al loro destino di genere, documentandone in alcuni casi anche le aspirazioni emancipatrici. Ne è un esempio un volume di Francesca Borruso del 2008, *Donne immaginarie e destini educativi*. Attingendo a fonti letterarie e tratte dalla narrazione del teatro borghese dell'ottocento, da Cechov a Strindberg e Ibsen, l'autrice rintraccia, – in quel tornante storico culturale caratterizzato dall'avvento nel corso del “secolo borghese” di nuovi modelli familiari e educativi che, seppur caratterizzati dall'emergere di nuove sensibilità verso la cura dell'infanzia e la dimensione affettiva in genere nelle relazioni intime, non furono meno coercitivi nell'imporre alle donne una funzione subordinata – nelle protagoniste femminili di alcuni significativi drammi teatrali dell'epoca, l'emergere di nuove inquietudini spesso connesse a un desiderio di emancipazione rispetto a codici comunicativi, sociali e esistenziali tesi fino ad allora a conformare i destini delle donne alla loro unica “missione” di mogli e madri⁵⁰.

Un altro caso paradigmatico di questo intreccio tra approcci di genere e intersezioni educative può essere considerato il volume di Chiara Meta del 2011 *Neofemminismo e legislazione del lavoro negli anni Settanta*. Sebbene il lavoro si collochi nella dimensione della storia delle idee e della legislazione, l'autrice non manca di evidenziare come solo dall'emergere di una nuova mentalità legata all'avvento del movimento femminista degli anni settanta del secolo scorso teso alla rivendicazione di una liberazione del corpo femminile dalla prigione simbolica a cui il vincolo patriarcale l'aveva soggiogata fino ad allora subordinando la sua emancipazione, pur sancita dalla nuova Carta costituzionale nel dopoguerra, alla preminenza della funzione “familiare” di accudimento, sarebbe scaturita quella ondata di riformismo in campo sociale che permise, lungo il decennio settanta, anche nel nostro paese l'avvento di un *welfare state* inclusivo dei diritti sociali delle donne⁵¹.

⁴⁹ Cfr. M.C. Leuzzi, *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico. Gli anni Cinquanta di Ada Prospero Marchesini*, Roma, Anicia, 2014.

⁵⁰ Borruso, *Donne immaginarie e destini educativi. Intrecci educativi nel teatro di Ibsen, Cechov e Strindberg*, cit.

⁵¹ C. Meta, *Neofemminismo e legislazione del lavoro. Verso la costruzione di una democrazia partecipativa*, Roma, Aracne, 2011.

Un punto di snodo significativo, sul piano dell'elaborazione delle questioni connesse al tema del genere e della condizione femminile nella storia è stato un volume di Carmela Covato del 2014 dal titolo molto significativo *Idoli di bontà, il genere come norma nella storia dell'educazione* e che rappresenta l'esito di studi e ricerche che l'autrice ha condotto nel corso di diversi anni sui temi indagati. Il lavoro infatti interseca le trame di un'educazione all'affettività nella vita familiare e sociale a lungo segnata da condizionamenti di tipo patriarcale, esaminando il ruolo «dei dispositivi pedagogici fondati sul genere come norma di comportamento e di adesione a un modello prestabilito cui far aderire i corpi, le identità e i sentimenti»⁵².

Per le donne, evidenzia in questo senso l'autrice, «in una storia del costume dalla tradizione secolare, l'imperativo della bontà, insieme a quello della docilità, dell'obbedienza, dell'oblatività e del silenzio è stato inscritto nei dispositivi pedagogici, religiosi e morali a loro destinati, anche in contesti storici e sociali assai lontani e differenti»⁵³.

Si colloca al centro delle questioni di genere e ricerca educativa il volume curato da Antonella Cagnolati e Carmela Covato *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*. Esito di una giornata di studio svoltasi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione Roma Tre nel gennaio del 2015, promossa dal Gruppo sul genere della Società italiana di Pedagogia (Siped), il lavoro rappresenta l'incontro tra approcci e sguardi provenienti da studiose anche con profili biografici molto diversi tra loro, animati dal comune obiettivo di rintracciare nella memoria educativa delle donne quel lungo processo che le ha condotte, tra fine ottocento e lungo tutto il novecento, dall'ombra e dal silenzio alla "presa di parola" su di sé, sottraendole in tal modo, all'assenza dalla storia. Affinché infatti le donne fossero «nominate sì è dovuto attendere che loro stesse dessero voce e autorevolezza ai propri bisogni e ai propri desideri così che i temi del privato diventassero problemi del pubblico e della politica»⁵⁴.

⁵² Covato, *Idoli di bontà*, cit., p. 11.

⁵³ *Ibid.*, p. 10.

⁵⁴ S. Ulivieri, *Genere, educazione, autocoscienza e memoria di sé*, in A. Cagnolati, C. Covato (edd.), *La scoperta del genere tra autobiografia e storie di vita*, Siviglia, Benilde editiones, 2016, p. 10.

Sulla scia di Manacorda e Broccoli. Gli studi di storia della pedagogia marxista nell'Ateneo romano dagli anni Sessanta a oggi*

Carmela Covato
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
carmela.covato@uniroma3.it

Chiara Meta
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
chiara.meta@uniroma3.it

Luca Silvestri
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
luca.silvestri@uniroma3.it

In the wake of Manacorda and Broccoli. Studies in the history of Marxist pedagogy in the universities of Rome from the Sixties to the present

ABSTRACT: This paper reconstructs the origins and evolution of Marxist pedagogy within Roman academia. It focuses on two of the most significant stages in this process. The first phase is exemplified by the studies of Mario Alighiero Manacorda and Angelo Broccoli at the Faculty of Letters and Philosophy and the Magistero, respectively, both at the University “La Sapienza”. The second phase is the valorisation of this legacy at the University of Roma Tre from the 2000s to the present day.

EET/TEE KEYWORDS: Marxist Pedagogy; Mario Alighiero Manacorda; Angelo Broccoli; Roma Tre University; Sapienza University of Rome; Cesme; Italy, XX-XXI Century.

* Carmela Covato è autrice del paragrafo 1.1; Chiara Meta dei paragrafi 1.2, 1.3 e 3; Luca Silvestri del paragrafo 2.

1. *La nascita di una pedagogia marxista: Mario Alighiero Manacorda e Angelo Broccoli*

1.1 *Il contributo di Mario Alighiero Manacorda*

La presenza di un'articolata, coerente e rigorosa riflessione marxista sui problemi educativi nella realtà accademica romana si deve a Mario Alighiero Manacorda che, con il suo *Marx e la pedagogia moderna* (Roma, 1966), elabora le premesse teoriche della fondazione di una corrente, la pedagogia marxista, che diventerà, negli anni successivi, una voce sempre più significativa in quel panorama culturale, nel quale, a partire dal secondo dopoguerra, continuava a svolgere una funzione egemonica l'orientamento cattolico insieme alla tradizione neoidealista, e iniziavano ad emergere, contestualmente, la corrente attivista e le teorie di ispirazione deweyana, di cui si è dato conto in questo numero speciale di «HECL», nel capitolo intitolato *Nuove frontiere storico-educative nell'Ateneo romano* di Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, Carmela Covato e Chiara Meta.

L'insegnamento e l'attività di ricerca di Mario Alighiero Manacorda nell'ambito della realtà romana si svolsero presso la Facoltà di Lettere dell'Università degli studi "La Sapienza", ma le sue idee ebbero un'ampia risonanza. Ripercorriamo brevemente i suoi percorsi di ricerca e di docenza. Dopo aver insegnato a lungo nelle scuole medie superiori, la prima cattedra che gli viene assegnata, come ha ricordato Luca Silvestri, fu presso l'Università di Cagliari (1967-1970), negli anni seguenti si trasferì presso la libera università della Tuscia a Viterbo (1970-1971), successivamente nell'Università di Siena (1971-1972), poi ancora nell'Università di Firenze (1972-1974) e, infine, presso l'Università di Roma "La Sapienza" (1974-1978), dove terminò la sua carriera accademica¹. Nell'ultimo tratto del suo percorso, dopo aver insegnato Pedagogia negli altri atenei ora citati, a Roma approda all'insegnamento di Storia della pedagogia, disciplina che gli apparve una cornice più idonea per approfondire le dimensioni teoriche del suo approccio epistemologico e filosofico. Questo nuovo impegno formativo e scientifico non fu però tale da fargli superare il desiderio di dimettersi anzitempo dall'università, le cui motivazioni sono argomentate in una lettera inviata nel 1978 ad Antonio Ruberti, rettore dell'Università di Roma "La Sapienza", mentre proseguiva ininterrottamente, per altri versi, il suo impegno politico per la riforma della scuola italiana².

Quali i tratti distintivi della pedagogia marxista di Mario Alighiero Mana-

¹ L. Silvestri, *Una vita onnilaterale. La riflessione pedagogica di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)*, Milano, Unicopli, 2024, pp. 79-80.

² M.A. Manacorda, *Perché ho lasciato l'università*, in *Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti*, a cura di C. Meta, L. Silvestri, in C. Covato, C. Meta, *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, Roma, Roma TrE-Press, 2020, p. 174.

corda che maturarono a partire dagli anni Sessanta, in un clima ancora erede di aspre controversie ideologiche sul piano politico e culturale? La sua rilettura marxista del problema educativo – ci limitiamo in questo contesto a riflettere su questo aspetto, consapevoli che gli interessi di ricerca di Mario Alighiero Manacorda hanno riguardato orizzonti culturali davvero molto ampi – appare fin d'allora del tutto alternativa alle posizioni teoriche più tradizionali ma, allo stesso tempo, criticamente vigile nei confronti dei temi e delle metodologie impliciti in quella corrente di pensiero che iniziava a diffondersi, influenzata, come si è detto, dall'attivismo e dal pragmatismo deweyana, apparsi in Italia solo dopo la caduta del fascismo, negli anni del secondo dopoguerra.

Manacorda, sulla base di un attento lavoro filologico, critico e teorico principalmente rivolto alle opere di Marx, Engels e Gramsci, ha tracciato le linee di una rielaborazione del discorso educativo basata su una concezione materialistico-storica della realtà sociale e su quella visione del rapporto fra teoria e prassi che rende del tutto impossibile ridurre la teoria a speculazione e la prassi a semplice esperimento, secondo una concezione pragmatistica dell'esperienza. Sia la trasformazione in senso democratico dei processi educativi sia la riforma della realtà scolastica italiana in una prospettiva egualitaria gli apparvero indissolubilmente legati al superamento degli effetti della società capitalistica, basata sul profitto e sulle discriminazioni di classe, da cui scaturivano non solo diverse forme di esclusione e di marginalità sociali ma, soprattutto, la scissione fra attività manuali e intellettuali, storicamente destinate a individui e classi sociali differenti. Educazione, scuola e trasformazione della vita sociale si rivelano così assolutamente inscindibili. Una ulteriore tappa del maturare della sua alternativa pedagogica fu la riflessione condotta sul pensiero di Antonio Gramsci che gli consentì una ulteriore elaborazione di quella concezione educativa che si dispiega nei rapporti sociali, nella critica dello spontaneismo rousseauiano, nel progetto di una scuola attiva e creativa fondata, per tutti, sul rapporto fra istruzione e lavoro.

1.2 *Gli studi di Angelo Broccoli*

Una figura centrale nell'attività didattica dell'ateneo romano, nell'ambito degli studi sul marxismo e l'educazione, è sicuramente Angelo Broccoli. Egli ha insegnato presso la Facoltà di Magistero, dal 1979 al 1987, anno della sua scomparsa. Nei suoi insegnamenti tenuti per la cattedra di Storia della pedagogia, ha svolto numerosi corsi sui temi del marxismo pedagogico, dedicandosi in particolare all'approfondimento del pensiero educativo di Gramsci. Fu del resto il pensiero del marxista sardo un filo rosso della sua riflessione filosofica e educativa a partire dall'importante volume *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia* pubblicato nel 1972. Inserendosi nella temperie politica dell'e-

poca, segnata dai grandi cambiamenti strutturali della società italiana, che furono seguiti dall'epoca delle «azioni collettive», innescata dalla contestazione studentesca del '68 e dai movimenti sociali dentro e fuori la fabbrica, il lavoro di Broccoli si inserisce nel clima di un vivace dibattito culturale caratterizzato da una ripresa del pensiero di Gramsci, considerato la lente focale per leggere le questioni connesse al tema del ruolo dell'ideologia nella società a capitalismo maturo e per indagare criticamente il rapporto con l'educazione concepita come un fenomeno politico da indagare in tutta la sua complessità³.

Tale nesso tra educazione e marxismo teorico viene approfondito ancora in un successivo volume del 1974 in cui l'autore indaga, anche tramite suggestioni althusseriane, la dimensione politica dell'educazione⁴. Innestandosi nel dibattito allora molto avvertito circa il rapporto tra struttura, intesa come dimensione economico-materiale dei processi storico-sociali, e sovrastruttura, intesa come luogo della elaborazione culturale e delle visioni del mondo, la posizione di Broccoli guarda a György Lukàcs, Louis Althusser e Galvano Della Volpe e soprattutto a Gramsci per l'attenzione che, soprattutto quest'ultimo, ha posto ai problemi dell'istruzione e della scuola come strumenti fondamentali di trasformazione della realtà.

1.3 *Ulteriori sviluppi*

Tra alcuni dei momenti più significativi nell'attività dipartimentale volti a valorizzare l'eredità del pensiero storico-educativo sul marxismo, va ricordata la giornata studio organizzata nel 2019, promossa dallo stesso Dipartimento in collaborazione con il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), allo scopo di presentare al pubblico il vasto patrimonio documentale e librario donata dagli eredi di Mario Alighiero Manacorda proprio al MuSEd nel 2015, di cui si parlerà più in dettaglio del prossimo paragrafo. L'apporto di diversi studiosi e studiose in quell'occasione – gli atti della giornata sono stati poi raccolti in un volume – hanno messo in luce il profilo di una documentazione che apre nuovi percorsi di studio e di ricerca nel campo della storia della scuola, con particolare attenzione al clima culturale e politico successivo al secondo dopoguerra in Italia⁵.

Si inseriscono in questo filone di attività volte a promuovere lo studio sul marxismo e l'educazione due iniziative più recenti. In un caso si tratta della

³ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

⁴ Id., *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

⁵ Cfr. Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica*, cit.

ripubblicazione di un importante volume di Carmela Covato, uscito alla metà degli anni Ottanta del secolo scorso, dal titolo *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*⁶. Come sottolinea Roberto Sani nella presentazione che apre la nuova edizione, il libro rappresenta un apporto ancora insuperato al tentativo di fornire, all'interno di una tradizionale distinzione tra la storia della riflessione teorica marxista in campo pedagogico e la storia delle politiche scolastiche avviate nel secondo dopoguerra in ambito comunista, un intreccio «tra teorizzazione pedagogica e determinazione di specifiche progettualità educative e scolastiche per la società democratica nata dalla Resistenza e dalla lotta al nazifascismo»⁷.

Rispetto alla prima edizione, inoltre, questo volume presenta una nuova e ricca appendice dal titolo *Nuovi studi e ricerche su Marxismo e educazione nell'Italia repubblicana*, la quale presenta alcuni saggi scritti dalla stessa autrice in anni successivi alla pubblicazione del primo volume, a segnalare la volontà di continuare anche in seguito una ricerca sui temi del marxismo pedagogico, altre invece affidate a due suoi allievi, Chiara Meta e Luca Silvestri, rispettivamente su *Un quarantennio di studi su marxismo e educazione*, una sorta di bilancio critico sugli studi gramsciani e marxisti relativi agli ultimi quarant'anni, e *Momenti della pedagogia marxista nell'Italia repubblicana attraverso le immagini*, un vero e proprio percorso iconografico volto a raccontare, attraverso le immagini, la storia della pedagogia marxista nell'Italia del secondo dopoguerra.

Proprio a Luca Silvestri si deve poi, ancora più di recente, la pubblicazione di un volume monografico interamente dedicato alla figura e all'opera di Manacorda, che raccoglie, peraltro, gli esiti ampliati e approfonditi della propria tesi discussa nel 2023 nell'ambito del Dottorato di Ricerca dell'Università Roma Tre *Cultura, Educazione, Comunicazione*, coordinato dal prof. Lorenzo Cantatore⁸.

2. Mario Alighiero Manacorda all'Università degli Studi Roma Tre: dalla *lectio magistralis* del 2005 alla conservazione del suo patrimonio archivistico e librario presso il MuSEd

Come è stato ricordato nel precedente paragrafo, il rapporto tra Mario Alighiero Manacorda e il mondo accademico romano trova un primo e sistemat-

⁶ Cfr. C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova Edizione*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022. La prima edizione uscì per l'editore Agalìa nel 1983.

⁷ R. Sani, *Premessa alla nuova edizione*, in Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova Edizione*, cit., p. 9.

⁸ Cfr. Silvestri, *Una vita onnilaterale. La riflessione pedagogica di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)*, cit.

co punto di incontro negli anni Settanta presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi "La Sapienza", dove lo studioso tiene per quattro anni (1974-1978) la cattedra di Storia della pedagogia.

Negli anni seguenti, Manacorda frequenta raramente gli ambienti universitari, preferendo parlare di scuola e pedagogia dalle pagine della rivista «Riforma della scuola». A tenerlo lontano dall'accademia vi sono inoltre le battaglie civili degli anni Ottanta e Novanta a favore della laicità⁹ e lo studio del rapporto tra sport e cultura tra gli anni Novanta e Duemila, che trova risonanza soprattutto grazie alla collaborazione con l'editore Lancillotto e Nausica¹⁰.

Nel frattempo, a Roma vengono fondate l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" (1982)¹¹ e l'Università degli Studi Roma Tre (1992). Proprio nella più giovane delle università statali della Capitale si verificano, negli anni Duemila, le condizioni favorevoli per una nuova collaborazione tra Manacorda e la realtà accademica romana, che sarà l'oggetto specifico di indagine di questo paragrafo.

Il 25 novembre del 2005, presso la Facoltà di Scienze della Formazione (dal 2013 Dipartimento)¹² di Roma Tre, Manacorda tiene una *lectio magistralis* intitolata *Il marxismo e l'educazione*¹³. Come rivela Francesco Susi, allora preside della Facoltà, nel discorso introduttivo alla lezione, l'artefice di questo incontro è Carmela Covato, già allieva di Manacorda ai tempi delle scuole secondarie superiori¹⁴, attenta studiosa della pedagogia marxista italiana¹⁵ e, dagli inizi degli anni Duemila, docente di Storia della pedagogia e Storia dell'Educazione a Roma Tre:

Siamo molto contenti e siamo molto emozionati per questa sua partecipazione, per questa sua presenza. Bisogna aggiungere che Mario Alighiero Manacorda è persona schiva. Debbo dire che forse schiva soprattutto l'accademica, quindi oggi nello stare qua attesta, soprattutto a Carmela Covato che è stata sua allieva fin dalla scuola secondaria superiore,

⁹ Cfr. *ibid.*, pp. 130-138.

¹⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 160-161.

¹¹ L'istituzione dell'università viene sancita nel 1972 con la legge n. 771/1972. Con il 1982, invece, si fa riferimento all'inizio dell'attività didattica della seconda università di Roma: cfr. <https://web.uniroma2.it/it/percorso/campus/sezione/tor_vergata_si_presenta> (ultimo accesso: 04.06.2025).

¹² M. Capobianco, *Presentazione*, in <<https://scienzeformazione.uniroma3.it/dipartimento/presentazione/>> (ultimo accesso: 04.06.2025).

¹³ M.A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, in *Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti*, cit., pp. 150-166. Per la datazione della lezione, nel dattiloscritto originale (MuSEd, Fondo Manacorda, s. 1, ss. 1, b. 14, f. 73), era presente come data «2006?». Da un recente scavo nell'archivio ancora non riordinato del Fondo Manacorda è emersa invece una cassetta audio riportante, oltre al titolo e il luogo della lezione, anche la data 25 novembre 2005, che è da ritenersi più accurata rispetto al «2006?» del dattiloscritto.

¹⁴ C. Covato, *Marxismo e educazione*, in Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., p. 35.

¹⁵ C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Urbino, Argalia, 1983.

dove lo ebbe come professore, [...] una grande simpatia per noi e soprattutto per Carmela. Quindi Grazie¹⁶.

La lezione, oltre ad avere il merito di restituire la lettura della pedagogia marxista che Manacorda andava aggiornando a partire dagli eventi degli anni Duemila, testimonia il perdurare dell'interesse per questo filone di ricerca nella Facoltà di Scienze della Formazione di Roma Tre, in un'epoca, come dirà sarcasticamente lo stesso Susi qualche anno dopo, in cui «se si sapesse di qualche docente che facesse ancora riferimento a Marx, probabilmente [...] sarebbe retrocesso a non docente»¹⁷.

Un secondo incontro tra Manacorda e l'Università di Roma Tre avviene il 24 novembre del 2008¹⁸ in occasione della presentazione del volume *Marx e l'educazione*, che nasce dalla sintesi di alcune delle parti più significative dell'antologia in tre volumi de *Il marxismo e l'educazione*, che Manacorda aveva pubblicato tra il 1964 e il 1966, e di *Marx e la pedagogia moderna* del 1966¹⁹. La crisi economica del 2007 che dagli Stati Uniti travolge in breve anche l'Europa nel 2008 e il ritorno in *auge* degli studi marxisti a livello internazionale costituiscono il macrosfondo geopolitico e culturale dell'evento²⁰. Come nel 2005, anche in questo caso la Facoltà di Scienze della Formazione di Roma Tre dimostra la sua attenzione e sensibilità per il campo di studi marxisti e per il loro ripensamento alla luce della contemporaneità. Tra gli interventi pronunciati durante la presentazione del libro di Manacorda, vanno annoverati quelli dello stesso autore, di Francesco Susi, Carmela Covato, Roberto Finelli (docente di Storia della filosofia a Roma Tre), Bruno Bellerate (docente di pedagogia in varie università italiane, tra cui Roma Tre), Nicola Siciliani de Cumis (docente di Pedagogia generale all'Università di Roma La Sapienza) e di Donatello Santarone che, oltre a insegnare a Roma Tre, è in quel momento anche il coordinatore del Cesme (Centro studi sul marxismo e l'educazione). Di questo istituto di ricerca, nato nel 2008 presso la Facoltà di Scienze della Formazione del terzo ateneo romano, se ne parlerà più in dettaglio nel prossimo paragrafo, ma è qui necessario ricordare il ruolo centrale che esso ha svolto nella mediazione tra Manacorda e Roma Tre per almeno due

¹⁶ Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, cit., p. 151.

¹⁷ Prima pagina del dattiloscritto inedito, intitolato *Presentazione del volume di Mario Alighiero Manacorda, Marx e l'educazione*, Armando Editore, Roma 2008 e datato Roma, 24 novembre 2008. Il dattiloscritto è conservato in MuSEd, Fondo Manacorda, archivio non inventariato. Per un quadro sistematico della fortuna e della crisi della pedagogia marxista in Italia si rinvia a C. Meta, *Un quarantennio di studi su marxismo e educazione*, in Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Nuova edizione, cit., pp. 195-219.

¹⁸ La trascrizione della presentazione è riportata in un documento inedito, intitolato *Presentazione del volume di Mario Alighiero Manacorda, Marx e l'educazione*, Armando Editore, Roma 2008, che è conservato presso il MuSEd, Fondo Manacorda, archivio non inventariato.

¹⁹ M.A. Manacorda, *Al lettore*, in Id., *Marx e la pedagogia*, Roma, Armando, 2008, p. 13.

²⁰ M. Musto, *Ripensare Marx e i marxismi. Studi e saggi*, Roma, Carocci, 2011, p. 303.

motivi: la ripubblicazione e la rinnovata diffusione delle opere più importanti che l'autore aveva dedicato alla pedagogia di Marx e Gramsci tra gli anni Sessante e Settanta²¹, e l'organizzazione per la presentazione del volume *Marx e l'educazione* nel 2008 a Roma Tre.

L'ultima importante tappa del connubio tra Manacorda e Roma Tre prende avvio nel 2015, quando gran parte dell'archivio di Manacorda, scomparso nel 2013, viene donata dagli eredi al Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd) del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, e la biblioteca privata viene donata alla Biblioteca di Scienze della Formazione "Angelo Broccoli" del medesimo ateneo²². Come nei casi precedentemente illustrati, anche questa operazione viene favorita dalla mediazione di Carmela Covato, che era stata direttrice del museo tra il 2002 e il 2013, rimanendovi poi come membro del consiglio scientifico. Nel 2017 viene portato a termine il lavoro di schedatura, riordinamento e inventariazione del fondo archivistico (circa 485 unità archivistiche ordinate in 83 faldoni²³) da parte di Nicoletta Valente per la ditta Memorie srl²⁴. Questa operazione offre la possibilità a Chiara Meta, allora assegnista di ricerca a Roma Tre ed esperta di pedagogia gramsciana, di compiere uno studio inedito dell'intero patrimonio archivistico di Manacorda, che verrà pubblicato prima in una versione sintetica in un numero speciale della rivista «Il Pepe Verde» dedicato al MuSEd con la collaborazione di Covato²⁵, e poi in una versione estesa per la rivista «History of Education & Children's Literature» nel 2019²⁶.

Il 13 marzo del 2019, al fine di valorizzare scientificamente il Fondo Manacorda e di presentare al pubblico le piste di ricerca ancora inesplorate, viene organizzato presso il MuSEd un incontro seminariale, sostenuto dal Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre e patrocinato dalla SIPSE (Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo)²⁷, dal titolo

²¹ Manacorda, *Marx e la pedagogia*, cit.; A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda, Roma, Editori Riuniti university press, 2012² [1972]; M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, a cura di D. Santarone, Roma, Armando, 2015² [1970].

²² L. Silvestri, [Scheda censimento del Fondo] Mario Alighiero Manacorda, in P. Storari, E. de Pasquale (edd.), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, Roma, Roma TrE-Press, 2022, p. 208.

²³ C. Meta, *Il Fondo Mario Alighiero Manacorda. Una prima indagine*, in Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., p. 69.

²⁴ Cfr. <<https://romatre-museodidattica.archiui.com/oggetti/3-mario-alighiero-manacorda>> (ultimo accesso: 12.06.2025).

²⁵ C. Covato, C. Meta, *Il Fondo Mario Alighiero Manacorda*, «Il Pepe verde», n. 77, 2018, pp. 32-34.

²⁶ C. Meta, *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda. Una recente acquisizione del Museo Storico della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 821-841.

²⁷ Sulle motivazioni che sono alla base del convegno, tenutosi in data 13 marzo 2019, cfr. C.

*Fra le carte e i libri di Mario Alighiero Manacorda. Il laboratorio di uno studioso militante*²⁸. All'evento, organizzato e coordinato da Carmela Covato, prendono parte Daniele Manacorda, nipote di Mario Alighiero, Francesco Giasi, direttore della Fondazione Gramsci di Roma, Nicoletta Valente, archivista del Fondo Manacorda, Chiara Meta, di cui si è già parlato, Rosella Frasca, collaboratrice di Manacorda e docente dell'Università dell'Aquila, e Alexander Höbel, storico dell'Università Federico II di Napoli. Dal seminario emergono importanti risultati che, l'anno seguente, vengono rielaborati e pubblicati in un volume collettaneo, contenente anche gli scritti di alcuni studiosi non intervenuti al seminario, come Donatello Santarone e Luca Silvestri. Con il titolo *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*²⁹, il volume inaugura allo stesso tempo anche la collana editoriale *Storia e museologia della scuola e dell'educazione* dell'editore Roma TrE-Press, diretta da Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore e dalla già citata Covato. Nel volume, inoltre, vengono pubblicati per la prima volta fotografie e testi inediti di Manacorda, tratti da un lavoro di scavo condotto nell'archivio da Meta e Silvestri³⁰, i quali nel 2021 presenteranno al II Congresso Nazionale della SIPSE, anche un progetto per la valorizzazione didattica del Fondo Manacorda, intitolato *Scuola, educazione e democrazia. Mario Alighiero Manacorda: il pensiero pedagogico di un intellettuale militante*³¹.

Nel frattempo, nel corso del 2019, la biblioteca di Manacorda viene trasferita dalla biblioteca "Angelo Broccoli" al MuSEd, tornando in tal modo a costituire un fondo unitario con l'archivio³². Inoltre, il fondo archivistico viene arricchito grazie a una seconda donazione da parte degli eredi Manacorda (2019-2021), in cui vengono versate la corrispondenza privata di Manacorda, ulteriori documenti d'archivio e altri volumi della sua biblioteca; e, successivamente, grazie a una terza donazione (2022), il fondo archivistico acquisisce il

Covato, C. Meta, *Introduzione*, in Eadd. (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., p. 11.

²⁸ La locandina è conservata digitalmente presso il sito della SIPSE: <<http://www.sipse.eu/wp-content/uploads/2019/02/locandina-manacorda-1-001.jpg>> (ultimo accesso: 12.06.2025).

²⁹ Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit.

³⁰ Cfr. C. Meta, L. Silvestri (edd.), *Fra le carte di Mario Alighiero Manacorda. Antologia di documenti*, in Covato, Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, cit., pp. 121-181.

³¹ Gli atti sono stati pubblicati in: C. Meta, L. Silvestri, *Scuola, educazione e democrazia. Mario Alighiero Manacorda: il pensiero pedagogico di un intellettuale militante*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo sviluppo del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021, pp. 479-491.

³² L. Silvestri, *[Scheda censimento del Fondo] Mario Alighiero Manacorda*, in de Pasquale, Storari (edd.), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, cit., p. 208.

patrimonio fotografico dell'autore e una parte residua della sua corrispondenza privata³³.

Nell'ambito della valorizzazione di questo patrimonio non inventariato e della biblioteca trasferita al MuSEd, a partire dall'autunno del 2019, Luca Silvestri, in qualità di dottorando presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma per il curriculum *Cultura, Educazione e Comunicazione*, si impegna nel riordino della biblioteca di Manacorda, di cui dà conto nel saggio *La biblioteca di Mario Alighiero Manacorda: un ritratto attraverso i libri*³⁴. Al termine del dottorato, lo stesso autore dà alle stampe la monografia *Una vita onnilaterale. La riflessione pedagogica di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)*³⁵, con la prefazione di Carmela Covato, in cui rielabora i risultati della ricerca condotta durante gli anni del dottorato sotto la guida del tutor Lorenzo Cantatore, direttore del MuSEd dal 2017, e della co-tutor Chiara Meta.

Nonostante la monografia di Silvestri si sia avvalsa di lettere e documenti inediti, il Fondo Manacorda, sia per la sua parte inventariata sia per quella non inventariata, rimane una fonte ancora da esplorare storicamente e da rileggere alla luce del presente. La sua storia rappresenta un caso esemplare di come l'attività svolta dal MuSEd a Roma Tre a favore della salvaguardia e della promozione del patrimonio storico possa innervare e stimolare la ricerca contemporanea.

3. *Il Cesme*

Una delle realtà più innovative nell'ambito delle attività dipartimentali connesse ai temi della ricerca sul marxismo e le questioni educative è stata la costituzione, a partire dal 2008, del Centro studi sul marxismo e l'educazione (Cesme), promosso da Carmela Covato, Donatello Santarone e Massimiliano Fiorucci.

Finalità principale del centro, fin dal suo sorgere, è stata quella di avviare ricerche, pubblicazioni editoriali e in rete, seminari di approfondimento, corsi monografici, tesi di laurea e dottorali, convegni, scambi culturali in Italia e nel mondo sui rapporti tra il marxismo e l'educazione.

Il Cesme si è proposto, in primo luogo, proprio un lavoro storico-filologico

³³ *Ibid.*

³⁴ L. Silvestri, *La biblioteca di Mario Alighiero Manacorda: un ritratto attraverso i libri*, in de Pasquale, Storari (edd.), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, cit., pp. 83-91.

³⁵ Silvestri, *Una vita onnilaterale. La riflessione pedagogica di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)*, cit.

di rilettura di Marx, dei classici del marxismo e di quegli autori che hanno contribuito a rendere creativa e attuale la teoria di Marx.

Un posto di rilievo, in questa prospettiva, è spettato alla riflessione educativa di Antonio Gramsci, il quale colloca i problemi dell'educazione nella dialettica tra determinazioni socio-economiche e costruzioni simboliche, dilatando, tra le tante cose, il "rapporto pedagogico" dalla scuola all'intera società e connettendolo alla fondamentale categoria dell'"egemonia".

Una significativa iniziativa, da menzionare, nell'ambito di un percorso volto alla valorizzazione dell'eredità dei classici del marxismo pedagogico, è stata la costituzione del sito web del Cesme (www.cesme.it) dove sono stati raccolti saggi, articoli e news relativi alle attività del centro. In particolare va ricordato l'allestimento, tra gli anni 2012 e 2014, di materiali didattici on-line riguardanti testi di Marx, a partire dalla ripubblicazione dell'importante volume antologico che raccoglie scritti di Marx e Engels su *India, Cina e Russia*, pubblicato in italiano per la prima volta nel 1960 e ristampato dal Saggiatore nel 2008³⁶. Si tratta di una serie di articoli risalenti a quando Marx – siamo già negli anni del suo "esilio londinese" – fece il corrispondente da Londra per il quotidiano americano «The New York Daily Tribune», dal 1852 al 1863³⁷. Di questa antologia sono stati scelti alcuni testi e, caricati sul sito, sono stati arricchiti di brevi introduzioni, note esplicative e di commento, schede di approfondimento, glossario e bibliografia, curati da Chiara Meta.

Inoltre, tra le iniziative editoriali del centro a cui si faceva riferimento, vanno ricordate senza dubbio quelle che hanno avuto l'obiettivo di rimettere in circolazione testi e opere dei classici del pensiero pedagogico sul marxismo che ormai erano di difficile reperimento, come ad esempio la ripubblicazione del volume di Mario Alighiero Manacorda *Marx e la pedagogia moderna* uscito per gli Editori Riuniti nel 1966 e ripubblicato dall'editore Armando a cura di Carmela Covato e Donatello Santarone nel 2008³⁸, ma anche, sempre di Manacorda, la ristampa dell'importante monografia dedicata al pensiero di Antonio Gramsci uscita nel 1970 e ripubblicata a cura di Santarone nel 2015³⁹, così come ancora un volume dedicato al pensiero educativo di Gramsci che ripropone un'importante selezione antologica di testi curata negli anni Settanta da Manacorda⁴⁰.

Nell'ambito dell'attività del centro vanno ricordati alcuni convegni che han-

³⁶ K. Marx, F. Engels, *India Cina Russia. Le premesse per tre rivoluzioni*, a cura di B. Maffi, Introduzione di M. Maffi, Milano, Il Saggiatore, 2008. L'antologia curata da Bruno Maffi è composta di cinque sezioni, rispettivamente divise in articoli sull'India, sulla Cina e la Russia in un arco di tempo che va dal 1853 al 1894.

³⁷ J. Ledbetter, *Introduction*, in K. Marx, *Dispatches for the New York Tribune: selected Journalism of Karl Marx*, London, Penguin Books, 2007, p. XVIII.

³⁸ Manacorda, *Marx e l'educazione*, cit.

³⁹ Id., *Il principio educativo in Gramsci*, nuova edizione a cura di D. Santarone, cit.

⁴⁰ Gramsci, *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda, cit.

no rappresentato momenti di confronto scientifico per l'intera comunità di studiosi marxisti e non solo, svoltisi presso il Dipartimento di scienze della Formazione di Roma Tre.

Nel 2012, si è svolto un convegno dedicato alla figura di Valentino Gerratana, a cui si deve la pubblicazione, a metà degli anni Settanta, dell'edizione scientifica dei *Quaderni del carcere* di Gramsci, in collaborazione con l'International Gramsci Society (Igs-Italia)⁴¹. Un altro incontro significativo è stato, nel 2017, l'organizzazione di una giornata di studio dedicata alla figura dell'intellettuale sardo in occasione dell'ottantesimo della morte (1937-2017). Il convegno in particolare si è soffermato sulla ricostruzione della centralità della dimensione educativa nel pensiero gramsciano concepita come trama fondamentale dei processi nella strutturazione dei soggetti⁴². Ancora nel 2018 si è svolto un convegno in occasione del bicentenario della nascita di Karl Marx (1818-2018) dal titolo *Marx e il capitale come rapporto sociale*⁴³.

⁴¹ Gli atti del convegno sono stati poi pubblicati nel volume: E. Forenza, G. Liguori (edd.), *Valentino Gerratana, "filosofo democratico"*, Roma, Carocci, 2011.

⁴² I contributi presentati al convegno sono stati pubblicati nel numero monografico della rivista «Articolo 33»: *La passione educativa di Antonio Gramsci. Interpretazioni, confronti, influssi*, «Articolo 33», maggio 2019.

⁴³ Per gli atti si veda: D. Santarone (ed.), *Il sogno di una cosa. Karl Marx duecento anni dopo*, «Quaderni Articolo 33», 2020.



Fig. 1. Mario Alighiero Manacorda presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza", Roma [1977?], originale conservato nell'*Archivio fotografico non riordinato* del Fondo Manacorda, in Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng".

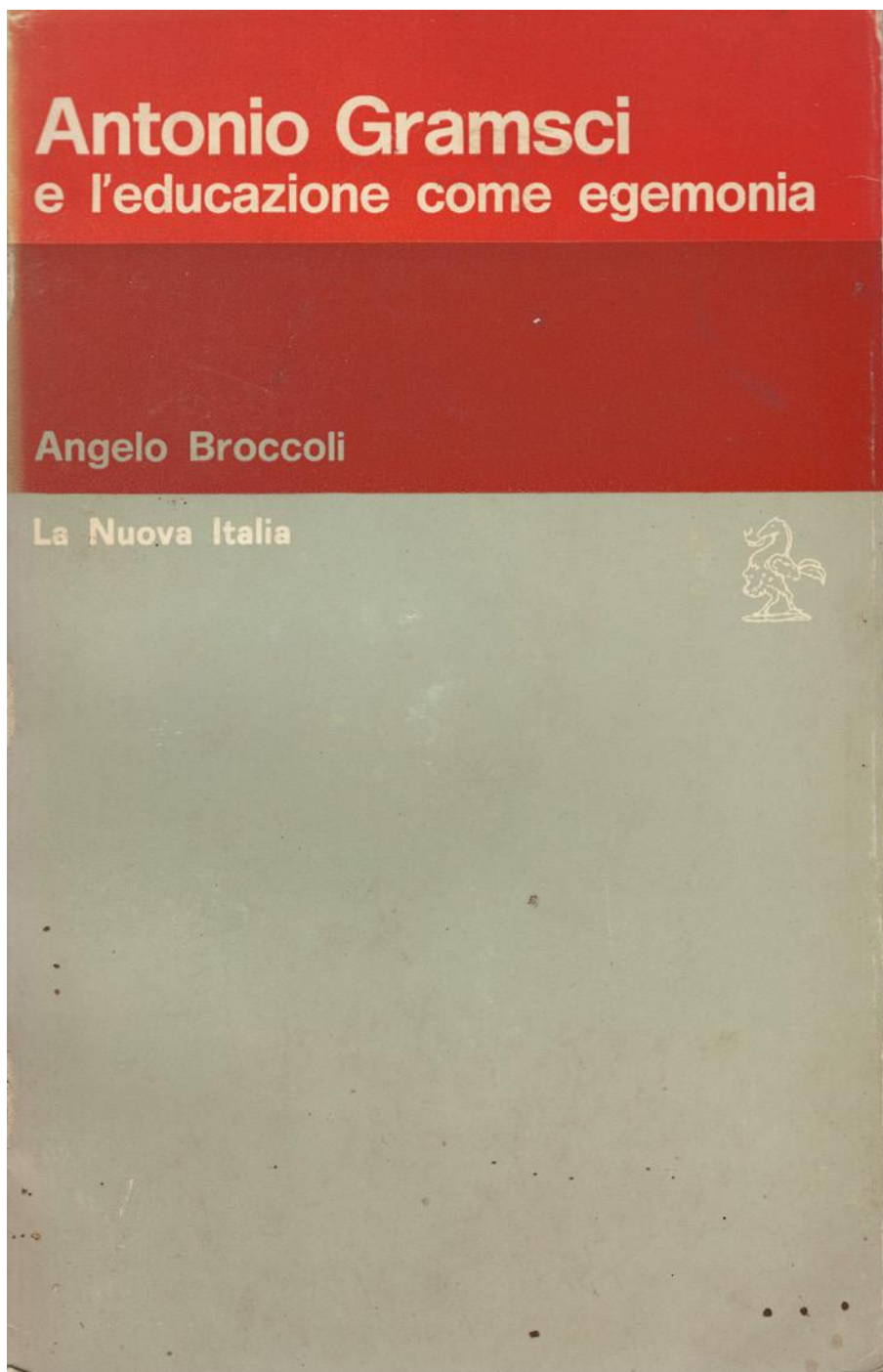


Fig. 2. Frontespizio del volume di A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.



Fig. 3. Foto di gruppo in occasione della lezione di Mario Alighiero Manacorda su *Marxismo e educazione*, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, in via del Castro Pretorio, n. 20: (da sinistra) Donatello Santarone, Maria Grazia Casadei, Maurizia Russo Spena, Gaetano Domenici, Carmela Covato, Mario Alighiero Manacorda, Dario Ragazzini, Francesco Susi, Massimiliano Fiorucci, Vincenzo Carbone, Nemo Villeggia, Roma 2005 (foto: Lorenzo Cantatore), originale conservato nell'Archivio privato di Carmela Covato a Roma.

Giacomo Cives e Francesco Susi: la ricerca storico-scolastica a Roma*

Marco Antonio D'Arcangeli
Department of Human Science
University of L'Aquila (Italy)
marcoantonio.darcangeli@univaq.it

Edoardo Puglielli
Department of Human Science
University of L'Aquila (Italy)
edoardo.puglielli@univaq.it

Giacomo Cives and Francesco Susi: historical-scholastic research in Rome

ABSTRACT: The first part of the article briefly illustrates the different aspects in which the contribution to the studies of the history of education in Rome offered by Giacomo Cives can be considered: from scientific contributions on the educational and university institutions of the Capital to the teaching and promotion of research carried out as professor of History of Pedagogy at the University of Rome "La Sapienza". The second part of the article offers a synthetic reconstruction of Francesco Susi's research activity. Susi's studies mainly address issues related to the history of the Italian school, lifelong learning and intercultural education.

EET/TEE KEYWORDS: Giacomo Cives; Francesco Susi; History of education; History of school in Italy; Lifelong learning; Italy; XX-XXI Century.

1. *Giacomo Cives*

Giacomo Cives (Roma, 22 marzo 1927–4 gennaio 2022) non ha dedicato studi specifici alle istituzioni scolastiche della città natia: con l'eccezione, parziale, di *La mia scuola dal Fascismo alla Liberazione*, contributo del 2012 che

* L'autore del primo paragrafo è Marco Antonio D'Arcangeli; l'autore del secondo è Edoardo Puglielli.

ripercorre la sua esperienza di scolaro e studente, negli anni '30 e '40, nella Capitale, fra asilo, scuola elementare, istituto magistrale, con note e osservazioni su contenuti e metodi didattici e sull'influenza del regime e dell'ideologia fascista nella vita scolastica. In ultimo, oltrepassando i limiti cronologici e tematici posti dal titolo del saggio, Cives approda al dopoguerra e agli studi compiuti presso il Magistero de "La Sapienza", come in altre occasioni esprimendo gratitudine verso questa Facoltà «per avere allargato il panorama delle [sue] vedute e conoscenze verso prospettive aperte e nuove, con partecipazione e abito critico»¹ e sottolineando l'importanza rivestita nella sua formazione dalla lezione di Franco Lombardi (1906-1989) e di quella di Luigi Volpicelli² (1900-1983), rispettivamente relatore e correlatore della tesi *L'irrazionale nella filosofia moderna*, discussa nel 1953, e suoi mentori nell'avvio della carriera universitaria: il primo, ordinario di Storia della filosofia, fondamentale nella definizione del suo orientamento realistico-critico e nel suo accostamento a Dewey, e che dopo la laurea lo nominò «incaricato di esercitazioni»; il secondo, docente di Pedagogia, con il quale collaborò per diversi anni, che rappresentò per lui «la liberazione della pedagogia dalla tradizione didascalica e moralistica» e la celebrazione del «profondo e libero legame della teoria e pratica dell'educazione con il mondo dell'arte, della cultura, della vita», e che fu determinante nell'influenzarne il «passaggio» dal «dominante interesse per la filosofia a quello pedagogico, legato alla [sua] esperienza della scuola»³, inizialmente tradottosi in pubblicazioni prevalentemente centrate sulla didattica, cui fece seguito il conferimento della libera docenza e l'incarico per l'insegnamento di questa disciplina, presso lo stesso Magistero, svolto dal 1964 al '68⁴. Sui suoi maestri universitari romani Cives sarebbe tornato più volte: e si può considerare un ulteriore contributo alla storia del Magistero la curatela della *Storia della pedagogia cristiana* di Giuseppe Lombardo Radice nel 2018 (Roma, Anicia), edizione critica delle dispense tratte dalle lezioni tenute dal pedagogista etneo presso la Facoltà romana nell'a.a. 1934-35. Ed è stato comunque sul versante dell'istruzione superiore che si è registrato il suo più significativo contributo "capitolino": *La Scuola di Pedagogia*, storia della cattedra di Pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia de "La Sapienza", frutto della relazione letta l'11 maggio 1994 al Convegno su *Le grandi Scuole della Facoltà* su

¹ G. Cives, *La mia scuola dal Fascismo alla Liberazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. XIX, 2012, p. 273.

² Autore, fra l'altro, di una *Storia della scuola elementare a Roma* (Roma, Armando, 1963; poi, con l'aggiunta finale *dopo l'Unità*, L'Aquila, Ferri, 1981), e di una *Prima storia degli asili infantili a Roma* (Roma, Bulzoni, 1977).

³ Cives, *La mia scuola dal Fascismo alla Liberazione*, cit., p. 272. Cives fu dal 1944 maestro, dal 1958 Direttore didattico, dal 1968 Ispettore centrale per l'istruzione elementare; nel 1975, vincitore di concorso, fu chiamato alla cattedra di Pedagogia dell'Università di Bari.

⁴ «L'insegnamento della didattica a Roma era un fatto nuovo in Italia e aprì la strada ben presto alla istituzione di cattedre analoghe nelle altre università italiane»: G. Cives, *L'impegno di una vita. Per l'educazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2010, pp. 51-52.

invito dell'allora Preside Emanuele Paratore, organizzatore dell'assise⁵. Cives vi individua e delinea una «tradizione» della cattedra romana, da Labriola, a Credaro, a Visalberghi, che ha «puntato a costituire una pedagogia non dogmatica, aperta alla storia, alla società e alla scienza, tendenzialmente diretta allo sviluppo civile e all'innovazione della cultura», «autonoma» e «enciclopedica», fondata sulla «valorizzazione» tanto «della dimensione filosofica» quanto di quella empirico-sperimentale, su un «rapporto diretto e vivo con la scuola», su una visione «comparativa e internazionale», ecc.⁶

L'inclusione fra i relatori del Convegno del '94 attestava il riconoscimento di un solido prestigio scientifico che si sarebbe poi tradotto nella nomina a professore emerito, nonché il definitivo consolidamento accademico della cattedra di Storia della pedagogia, istituita nel 1974 e affidata a Mario Alighiero Manacorda, e, dopo la decisione di quest'ultimo di congedarsi anticipatamente dall'insegnamento⁷, a Cives dall'autunno del 1979. Un risultato raggiunto, anche, mediante un'attività didattica insieme rigorosa e appassionata⁸, intesa e praticata in costante raccordo con la viva attualità della ricerca, con l'intento di renderne partecipi i fruitori e di dotarli degli strumenti per realizzare prodotti scientificamente pregnanti e originali⁹, caratteristiche che lo avrebbero avvicinato, con gli anni, nel lavoro con gli studenti in Facoltà, a Nicola Siciliani de Cumis, dal 1982 ordinario di Pedagogia generale. Questa convergenza si sarebbe realizzata anche nei contenuti, indirizzando le ricerche su figure e ambienti culturali, attività e iniziative variamente legate alla cattedra di Pedagogia de "La Sapienza" – e alla "pedagogia romana" in generale – fra ultimo '800 e primo '900: in Siciliani de Cumis in relazione ai suoi interessi

⁵ Cfr. G. Cives, *La "scuola" di pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia della 'Sapienza' di Roma. Da Labriola a Credaro*, «Scuola e Città», vol. XLV, n. 12, 31 dicembre 1994, pp. 513-522; Id., *Da Credaro a Visalberghi*, *ibid.*, vol. XLVI, n. 1, 31 gennaio 1995, pp. 3-16; Id., *La scuola di pedagogia*, in *Le grandi scuole della Facoltà*, Roma, Tip. Abilgraf, 1996, pp. 188-237. Si veda anche Id., *Appunti sulla storia e sulla situazione dell'Università di Roma "La Sapienza"*, in F. De Vivo, G. Genovesi (edd.), *Cento anni di Università. L'istruzione superiore in Italia dall'Unità ai giorni nostri*, Napoli, ESI, 1986, pp. 297-302.

⁶ Cfr. Cives, *La scuola di pedagogia*, cit., pp. 188-189.

⁷ Sulle problematiche ambientali che motivarono questa decisione, peraltro mai riproposte o richiamate da Cives, cfr. M.A. Manacorda, *Perché ho lasciato l'Università*, in C. Covato, C. Meta (edd.), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, Roma, Roma TrE-Press, 2020, pp. 134-138. L'unico precedente di un corso di Storia della pedagogia nella Facoltà filosofico-letteraria de "La Sapienza" era stato quello della Storia della pedagogia italiana, affidato a titolo gratuito a Valeria Benetti Brunelli (1878-1947), su proposta di Giovanni Gentile (1933/34 – 1944/45).

⁸ Cfr. F. Pesci, *Una pedagogia della mediazione e dell'integrazione*, in *Passaggi di Frontiera*, Messina, Messina UP, 2024, pp. 693-694. Cives ne delinea i tratti salienti in *L'impegno di una vita*, cit., pp. 55-58.

⁹ Per volontà di Cives dall'a.a. 1996/97 il suo corso fu affiancato dalle Esercitazioni di ricerca storico-educativa (riprendendo il già esistente abbinamento di quelle di Pedagogia sperimentale ai corsi di Pedagogia). Fra i temi proposti: *La scuola elementare in Italia 1900-1925*, *Célestin Freinet*, e il MCE, *La pedagogia nell'età giolittiana*, «I Diritti della Scuola».

labrioliani, in Cives, in specie, a quelli per Maria Montessori. Un caso eclatante al riguardo è quello di Paola Trabalzini, dal 2023 ordinaria di Storia della pedagogia alla LUMSA, laureatasi con Cives nel 1998 con uno studio comparativo, filologico e critico, delle cinque edizioni del montessoriano *Il Metodo della Pedagogia scientifica* (“prima pietra” della edizione critica da lei curata, edita nel 2000 dall’ONM), tesi dedicata altresì alla formazione e ai primi passi della carriera della “Dottoressa”, e quindi alla Montessori “romana”¹⁰. La didattica universitaria di Cives, quindi, riflettendo una sua consolidata inclinazione scientifica, sembrerebbe indirizzarsi prevalentemente sulla storia delle idee educative; mentre a livello di istituzioni l’università appare altrettanto frequentata della “prediletta” istruzione primaria. Ed è qui d’obbligo citare la tesi di laurea sull’insegnamento della Pedagogia al Magistero di Roma (1988), poi studio storiografico d’esordio di Furio Pesci¹¹, primo e principale allievo di Cives, dal 2019 Ordinario sulla cattedra che fu del maestro¹².

2. Francesco Susi

Non è possibile illustrare in poche pagine il pluridecennale percorso di ricerca di Francesco Susi. In questa sede ci limiteremo a considerazioni di carattere generale.

La sua attività, svolta prima presso la Facoltà di Magistero dell’Università “La Sapienza”, poi presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre, prende le mosse dalla lezione dei “maestri” della storiografia italiana del secondo dopoguerra (da Romeo e Verucci a Ricuperati e Ragionieri). Agli esordi studia le società operaie di mutuo soccorso del Piemonte cavouriano anche come luoghi di educazione popolare¹³, pubblicando articoli

¹⁰ P. Trabalzini, *Maria Montessori da Il Metodo a La Scoperta del bambino*, Roma, Aracne, 2003. Rientra in questa tipologia di ricerche quella svolta da Carlotta Padroni, autrice di una tesi di laurea, poi monografia su *Emilia Formigginì Santamaria storica della pedagogia e della scuola* (Roma, Aracne, 2004).

¹¹ F. Pesci, *Pedagogia capitolina. L'insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1872 al 1955*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 1994.

¹² Riguardo ai contenuti della didattica universitaria di Cives non può essere d’aiuto l’Archivio storico de “La Sapienza”, al momento in fase di ristrutturazione e che non conserva carte posteriori al 1985 (per i libretti delle lezioni si ferma al 1980), né l’archivio personale donato da Cives con lascito testamentario al MuSed di Roma Tre e ivi trasferito nel dicembre 2022, indisponibile per l’avvio dei lavori di riqualificazione della sede dell’istituzione museale. Quanto sopra affermato si basa, anche, sull’esperienza personale dello scrivente, collaboratore delle cattedre di Pedagogia e Storia della pedagogia a “La Sapienza” negli anni ’90, e su sue ricerche effettuate nel periodo, ad es. sulle tesi conservate nell’“Auletta” di Pedagogia, nella sede della Facoltà di Filosofia, nel 1995, però da revisionare e completare. Riferimenti alla collaborazione didattica con Cives sono presenti nei volumi di N. Siciliani de Cumis.

¹³ Cfr. F. Susi, *Dibattito intorno all’educazione nelle società operaie di mutuo soccorso e*

giudicati dagli studiosi come innovativi per la storia dell'istruzione¹⁴. La sua ricerca si caratterizza così fin da subito per la compresenza di due fattori: una curvatura "multidisciplinare" e una connessione con l'impegno politico.

L'approccio multidisciplinare lo conduce ad approfondire anche problematiche caratterizzanti l'epoca presente: fa propri strumenti analitici derivanti dal marxismo per elaborare una «teoria dei bisogni di formazione»¹⁵; studia il potenziale pedagogico del volontariato¹⁶; affina la ricerca sull'educazione permanente¹⁷; avvia studi pioneristici nel campo della pedagogia interculturale¹⁸; si confronta con le scienze sociali¹⁹, la storia dell'organizzazione sindacale²⁰, la storia dell'immigrazione straniera in Italia²¹, gli effetti della "globalizzazione":

Tale processo di unificazione si sviluppa nonostante le differenze, le distinzioni e i conflitti, che pure continuano ad esistere, fra sistemi geo-politici, paesi, classi sociali, culture, religioni, etnie [...]. Nell'economia si assiste ad un crescente aumento del potere di orga-

di mutuo insegnamento nel Piemonte del decennio cavouriano, «I problemi della pedagogia», n. 4, 1973, pp. 532-562; Id., *Anticlericalismo e religione civile nelle società operaie piemontesi (1849-60)*, «Studi Storico-religiosi», n. 1, 1979, pp. 133-167.

¹⁴ Cfr. M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 269.

¹⁵ Cfr. F. Susi, *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1989, pp. 19-78.

¹⁶ Cfr. Id. (ed.), *Il volontariato nel Lazio. Identità, bisogni e caratteristiche*, Roma, Carocci, 2007.

¹⁷ Cfr. Id., *Formazione dei lavoratori ed educazione degli adulti*, «Formazione e lavoro», n. 78, 1975, pp. 80-88; Id., S. Meghnagi, *L'educazione permanente*, Rimini, Guaraldi, 1977; F. Susi, *Tendances actuelles de la formation des adultes en Italie*, «Contradictions», n. 74, 1994, pp. 171-182; Id., *Diamo corpo a un'utopia: l'educazione permanente*, in F. Frabboni (ed.), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra "policentrismo" e "specialismo"*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 45-65; Id., *Il diritto a un "sapere minimo garantito"*, in F. Farinelli, S. Meghnagi, *Educazione degli adulti. Politiche contrattuali, politiche istituzionali*, Roma, Ediesse, 1991; Id., *L'éducation permanente*, in *Résistance! Entraînement citoyen. Echanges décalés avec Marcel Deprez*, Seraing, IHOES, 2008, pp. 285-291.

¹⁸ Cfr. Id., *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1991; Id., *Educazione interculturale ed educazione permanente*, in *Nord-Sud. Educazione alla mondialità*, Roma, Valore Scuola, 1991, pp. 139-157; Id., *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*, Roma, Università degli Studi di Roma Tre, 1998; Id., *Società multiculturale e risposte educative: l'educazione interculturale*, «Studi Emigrazione», n. 151, 2003, pp. 455-474; Id., M. Fiorucci (edd.), *Mediazione e mediatori in Italia. Mediazione linguistico-culturale per l'inserimento socio-lavorativo dei migranti*, Roma, Anicia, 2004.

¹⁹ Cfr. ad esempio: Id., *Potere pubblico e intervento pedagogico*, «Scuola e città», n. 7-8, 1974, pp. 324-333; Id., *A proposito di "società educante"*, «Scuola e città», n. 10, 1974, pp. 496-502; Id., *Biblioteca scolastica, scuola e territorio*, «Scuola e città», n. 5, 1981, pp. 227-233.

²⁰ Cfr. Id., *La formazione nell'organizzazione. Il caso del sindacato*, Roma, Anicia, 1994, pp. 13-73.

²¹ Cfr. Id., *L'immigrazione in Italia e il cambiamento del sistema di formazione*, «IKS-Interkulturelle studien», n. 24, 1994, pp. 260-283; Id., *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Roma, Anicia, 1995; Id., *Per un approccio laico alla questione dell'immigrazione*, «Pedagogia oggi», n. 2, 2015, pp. 255-269.

nismi sovranazionali, quali il Fondo Monetario Internazionale o la Banca Mondiale, che, insieme alle più influenti imprese multinazionali ed al complesso delle attività finanziarie, determinano effetti sulla vita di miliardi di esseri umani, ridimensionando il ruolo degli Stati nazionali e la possibilità per le popolazioni di condizionare le scelte compiute dai poteri politici ed economici sovranazionali²².

Anche il nesso tra ricerca e impegno politico è un fattore trasversale a tutta la sua produzione. Il suo è un punto di vista schierato: sostiene il progetto dei soggetti impegnati nella lotta per il controllo pubblico delle condizioni oggettive del lavoro e la socializzazione delle conoscenze inerenti a tutte le funzioni produttive, sociali e politiche al fine di realizzare l'universalizzazione dello sviluppo umano e dunque un livello superiore di democrazia e di libertà. Un esempio su tutti, la sua decisione di tradurre in lingua italiana il testo di Schwartz *Une autre école*²³:

Questo libro è un libro di parte, politico in senso stretto [...]. Assume la difesa [...] degli interessi delle classi lavoratrici e degli strati sociali emarginati (donne, giovani disoccupati, anziani, mano d'opera straniera, ecc.). È anche [...] una proposta politica complessiva, un disegno di riorganizzazione della scuola, che si fa carico delle esigenze di sviluppo dell'intera società in una prospettiva di trasformazione socialista²⁴.

I suoi studi sulla storia della scuola condividono il medesimo punto di vista²⁵. Prendono le mosse dalla storiografia scolastica di orientamento democratico e si caratterizzano per una forte consapevolezza politica: una società più giusta non sarà mai l'esito della sola educazione scolastica (anche la più democratica, anche se sostenuta dalle didattiche presentate come le più innovative), ma sarà l'esito di lotte volte ad intaccare la struttura classista della società e – insieme – di una istruzione diretta a potenziare la preparazione culturale delle masse. Come aveva insegnato Bertoni Jovine: «all'impegno politico che una classe non libera o meno libera esercita per mutare le condizioni della società deve corrispondere, nella scuola, un impegno educativo che miri a potenziare e disciplinare in un certo modo le energie infantili»²⁶.

Condividendo le indicazioni gramsciane secondo cui la scuola uno dei luoghi in cui la classe dominante esercita la sua azione per egemonizzare l'intera

²² Cfr. Id., *Introduzione* (pp. 7-25), in Id. (ed.), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma, Armando, 1999, pp. 7-8.

²³ B. Schwartz, *Une autre école*, Paris, Flammarion/La rose au poing, 1977.

²⁴ F. Susi, *Prefazione all'edizione italiana*, in B. Schwartz, *Un'altra scuola. Progetto socialista per gli anni '80*, traduzione di F. Susi, Roma, Armando, 1977, p. 7.

²⁵ Il suo studio *La scuola italiana dopo la seconda guerra mondiale* (redatto nel 1977 e apparso nel volume curato da L. Volpicelli, *La pedagogia*, Milano, Vallardi, 1981, pp. 2-91) è stato rivisto, ampliato e ripubblicato nel 2012 con il titolo *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati* (Roma, Armando).

²⁶ D. Bertoni Jovine, *Cultura ed educazione come fatto storico*, «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1962, p. 6.

società, Susi indaga da un lato le politiche scolastiche adottate dalla classe dominante al fine di garantire la riproduzione dei vigenti rapporti di produzione e dall'altro le possibilità concrete che hanno avuto le classi subalterne per dotarsi di organizzazioni e di intellettuali capaci di costruire quel fronte "contro-egemonico" necessario per consentire loro di fuoriuscire dalla condizione di subalternità e di partecipare alla lotta per la trasformazione della società.

La storia della scuola è quindi studiata e ricostruita alla luce della dialettica fra "restaurazioni" e momenti emancipativi, laddove i secondi si caratterizzano per la forza acquisita dai subalterni per attenuare lo sfruttamento capitalistico e per potenziare il proprio patrimonio culturale – costituendo l'appropriazione dei «mezzi intellettuali della produzione» una delle condizioni necessarie per la progressiva autodeterminazione produttiva e politica delle classi lavoratrici e per il superamento della società classista.

Così, ad esempio, la riforma Gentile e le politiche scolastiche adottate nel decennio del centrismo corrispondono, sul piano politico, a due "restaurazioni" dell'ordine capitalistico: la prima, dopo la crisi rivoluzionaria del Biennio rosso, la seconda, in risposta alle richieste di rinnovamento strutturale divampate nella società italiana con il moto della Resistenza antifascista. Allo stesso modo, l'insieme dei provvedimenti in grado di dare un decisivo impulso al diritto universale allo studio (1962-74) sono studiati in connessione alla centralità acquisita dal movimento operaio nella vita politica italiana e alla capacità dei suoi dirigenti di conquistare interventi legislativi volti ad imprimere una tendenziale espansione di quelle condizioni materiali e culturali che realizzano il riconoscimento di tutti gli individui anche sul piano sociale (e non solo su quello politico e civile) e che consentono una più larga inclusione nello spazio della cittadinanza democratica.

La rivista «Studi di Storia dell'Educazione» (1980-1995) di Fabrizio Ravaglioli

Luca Silvestri
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
luca.silvestri@uniroma3.it

The journal «Studi di Storia dell'Educazione» (1980-1995) by Fabrizio Ravaglioli

ABSTRACT: This paper reconstructs the origins and evolution of the journal «Studi di Storia dell'Educazione», which was founded in 1980 by Fabrizio Ravaglioli in collaboration with the publisher Armando. During its 15 years of publication, the magazine has successfully maintained two components that are both useful for constructing an alternative History of education to the History of pedagogy: both openness towards “otherness”, represented by scholars from the Italian political left, and the construction of an alternative cultural paradigm closer to conservative liberalism.

EET/TEE KEYWORDS: Armando publisher; Fabrizio Ravaglioli; History of Education; Pedagogical journal; «Studi di Storia dell'Educazione»; Italy; XX Century.

Introduzione

Il saggio si propone di ricostruire l'origine e l'evoluzione della rivista «Studi di Storia dell'Educazione», fondata nel 1980 da Fabrizio Ravaglioli in collaborazione con l'editore Armando di Roma. Nell'ambito degli studi critici, si tratta del primo tentativo di restituire, in una visione d'insieme, le vicende dei protagonisti e delle linee editoriali e culturali che hanno animato tale esperienza. Pur non mancando, infatti, brevi e preziosi accenni nelle ricerche dedicate alle figure di Ravaglioli¹ e di Armando², sulla storia di «Studi di Storia dell'E-

¹ F. Cambi, *Fabrizio Ravaglioli tra “sociologia storica” e “filosofia dell'educazione”*, in R. Regni (ed.) *Fabrizio Ravaglioli un pedagogista controvento*, con un inedito di F. Ravaglioli *A ritroso del presente. Duraturo Medioevo?*, Roma, Armando, 2018, pp. 20-21.

² E. Zizioli, *Armando Armando. Un pedagogista editore*, Roma, Anicia, 2011, p. 231.

ducazione» è di gran lunga prevalso un oblio che non rende giustizia alla sua originalità e peculiarità.

Si possono addurre molteplici motivi per dare conto di questa eclissi, iniziando dalla durata (relativamente) breve della rivista (circa 15 anni di attività: 1980-1995), fino ad arrivare alla sua impostazione fortemente indipendente dalle grandi correnti politiche o religiose della seconda metà del Novecento, che ha condotto «Studi di Storia dell'Educazione» a legare necessariamente la sua sorte a quella del suo fondatore, Ravaglioli, al quale è stata dedicata pochissima attenzione dopo la sua morte³.

Ma la causa principale della mancata valorizzazione in chiave storiografica della rivista è da ricondurre alla più generalizzata carenza di studi sulla storia dell'editoria scolastica e pedagogica del secondo Novecento italiano (diverso è invece il discorso per la letteratura per l'infanzia, che qui non viene presa in considerazione per ragioni di attinenza al tema trattato). Per questo periodo, infatti, non esiste un corrispettivo lavoro d'insieme, paragonabile a quello svolto per l'Ottocento e la prima metà del Novecento italiano da Giorgio Chiosso sia in opere monografiche⁴, sia in *Teseo*⁵ che, coinvolgendo numerosi studiosi, ha stimolato ulteriori lavori di approfondimento rivolti a singoli temi.

Al momento, per il secondo Novecento, si può invece contare solamente su un esiguo numero di studi specifici, dedicati a singole case editrici e riviste di argomento scolastico e pedagogico⁶, mentre resta ancora da dissodare il terreno generale, capace di restituire una mappatura anche delle realtà più piccole, ma non meno preziose, come quella di «Studi di Storia dell'Educazione». Le uniche linee guida generali ad oggi disponibili sono quelle tracciate in due voci

³ Cfr. i vari contributi raccolti in Regni (ed.), *Fabrizio Ravaglioli un pedagogista controvento*, cit.

⁴ Per una sintesi della produzione di Chiosso in questo campo di indagine si rimanda a A. Cagnolati, *Espandendo i confini della ricerca storico-educativa. Sulle orme di Giorgio Chiosso*, «Espacio, Tiempo y Educación», n. 1, 2015, p. 350.

⁵ G. Chiosso (ed.), *Teseo: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Bibliografica, 2003; Id. (ed.), *Teseo '900: editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Bibliografica, 2008.

⁶ Per restare solo nell'ambito degli studi relativi ai periodici scolastici e pedagogici italiani si segnalano, senza pretesa di esaustività, cfr.: P. Cardoni, «Riforma della scuola»: appunti per un difficile bilancio, in A. Semeraro (ed.), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, Scandicci, La Nuova Italia, 2001, pp. 226-260; M. Cattaneo, L. Pazzaglia (edd.), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna», 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997; M. Lichtner, *Riforma della scuola. Il ruolo di una rivista*, in L. Berlinguer (ed.), *Il PCI e la scuola. Riflessioni e testimonianze di alcuni protagonisti*, Roma, Anicia, 2021, pp. 75-110; C.I. Salvati, *Una battaglia per la scuola. Armando Armando e il bollettino «Servizio Informazioni AVIO»*, presentazione di A. Faeti, Roma, Nuove Edizioni Romane, 2009; R. Sani, «Il Mondo» e la questione scolastica, 1949-1966, Brescia, La Scuola, 1987. Infine, si può segnalare con l'uscita del presente numero della rivista «History of Education & Children's Literature» i contributi di: L. Bravi, *Questioni storico-educative ne «Il Ponte»*; F. De Giorgi, *L'esperienza degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche»*; C. Martinelli, S. Oliviero, *Questioni storico-educative in «Scuola e Città»*.

dell'*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng per l'editrice La Scuola. La prima, per ordine alfabetico, è *Editoria scolastica e pedagogica*, scritta dal già citato Chiosso, il quale dedica le ultime colonne (4 sulle 11 totali) della voce enciclopedica ai temi *Dal secondo dopoguerra alla 'scuola di massa' e L'editoria scolastica del secondo Novecento*⁷. La seconda voce, *Periodici di pedagogia, didattica, psicopedagogia*, è editata da Laeng insieme a Carlo Trombetta e Sandra Chistolini, i quali elencano i maggiori periodici dei settori presi in esame, riportandone la data di fondazione, la città di provenienza, l'eventuale istituzione di appartenenza, l'organigramma della redazione e dei collaboratori, finanche l'articolazione della struttura di ogni rivista⁸.

Nonostante «Studi di Storia dell'Educazione» non venga menzionata in nessuna delle due voci citate, questo saggio vuole immettersi nel filone di ricerca da loro tracciato per arricchire un capitolo di una storia generale ancora da scrivere. A tal fine, si è deciso di dedicare un paragrafo (par. 2) alla nascita della rivista nel 1980, mettendo in evidenza lo stretto legame che essa condivide con il precedente esperimento realizzato da Ravaglioli con la fondazione della rivista (quasi omonima) di «Storia dell'Educazione». Nel terzo paragrafo viene esposta la storia della rivista (1980-1995), segnata dalla coesistenza di aperture ideologiche, da un lato, e dalla presenza di un programma culturale e editoriale più "identitario", dall'altro. Infine, l'ultimo paragrafo (par. 4) è dedicato alle conclusioni, nelle quali viene stabilito quale valore l'espressione "storia dell'educazione" assume in «Studi di Storia dell'Educazione», segnata dal forte contenuto teorico oltre che storico.

1. *La nascita di una rivista sulla storia dell'educazione*

Ad oggi l'espressione «storia dell'educazione» è entrata comunemente in uso nel campo delle riviste italiane, come testimoniano i titoli delle testate di «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» fondata nel 1994, «History of Education & Children's Literature» del 2006 e «Rivista di Storia dell'Educazione» del 2014. Se si scava nel passato, invece, la prima accezione dell'espressione in una rivista italiana si trova nel sottotitolo di «La pedagogia italiana: antologia di tecnica scolastica e storia dell'educazione» (1934-1941), ovvero in una posizione subalterna. Mentre bisogna aspettare il 1977 affinché in Italia l'espressione occupi una posizione primaria nel titolo di una rivista, grazie alla nascita di «Storia dell'educazione», edita dalla piccola

⁷ G. Chiosso, *Editoria scolastica e pedagogica*, in M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica. Appendice A-Z*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 477-492 (in particolare si vedano pp. 488-491).

⁸ M. Laeng, C. Trombetta, S. Chistolini, *Periodici di pedagogia, didattica, psicopedagogia*, in Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica. Appendice A-Z*, cit., pp. 1151-1170.

casa editrice di Rieti il Velino. Nonostante quest'ultima rivista abbia avuto una durata brevissima, di appena un biennio (1977-1978), è di assoluto interesse per capire la nascita di «Studi di Storia dell'Educazione» (1980-1995), in quanto ne rappresenta sotto molteplici aspetti (a cominciare dal titolo) un'anticipazione o, per meglio dire, un laboratorio, da cui verranno mutate molte delle caratteristiche del nuovo progetto editoriale.

Il primo e più importante punto in comune tra le due riviste è rappresentato dal loro direttore, Fabrizio Ravaglioli, che aveva ricoperto lo stesso ruolo già in «Rinascita della scuola» dell'ASSI (Associazione Scuola Secondaria Italiana)⁹. Nelle due presentazioni che scrive per il primo numero di apertura, rispettivamente, di «Storia dell'educazione»¹⁰ e di «Studi di Storia dell'Educazione»¹¹, Ravaglioli afferma la medesima idea di fondo: la cultura educativa degli anni Settanta è ancora e in gran parte priva della conoscenza della sua storia e per questo motivo è necessario progettare una rivista specializzata, dedicata alla storia dell'educazione. Rispetto agli storici della pedagogia che «hanno ridotto l'educazione alle dottrine pedagogiche e alla scuola»¹², per Ravaglioli l'educazione è «un fenomeno assai più esteso di quello costituito dagli eventi educativi intenzionali»¹³. L'allargamento del campo semantico del concetto di educazione comporta il conseguente uso di una metodologia interdisciplinare, che sarà alla base di entrambi i progetti editoriali: «questa rivista non ha una chiusura metodologica, forse perché ritiene che la purezza metodologica non sia il maggiore dei problemi del sapere»¹⁴, pertanto – analogamente a quanto già facevano gli storici delle «Annales» e i pedagogisti “puri”, scrive Ravaglioli – «non sarà occasione di meraviglia» se anche «lo storico dell'educazione si comporterà da sociologo o da psicologo o da filosofo, a seconda della propria dotazione concettuale»¹⁵. Infine, il direttore confida che, in entrambe le riviste, l'apporto delle scienze umane (sociologia, psicologia...) all'educazione affinerà l'arte dello storico dell'educazione, consentendogli di allargare sia i «tópoi dell'educazione: [...] la casa, la città, il rituale, la tecnologia, le istituzioni giuridiche, la famiglia, la cultura orale e la cultura grafica, le convenzioni di ceti, il sistema di controllo sociale»¹⁶, sia le fonti dell'educazione, in merito alle quali «oltre le dottrine e le istituzioni educative, sono accessibili i diari, gli epistolari, le autobiografie, la pubblicistica non pedagogica, i rapporti, i registri»¹⁷.

⁹ *Ibid.*, p. 1157.

¹⁰ F. Ravaglioli, *Presentazione*, «Storia dell'educazione», n. 1, 1977, pp. 3-5.

¹¹ *Id.*, *Presentazione*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1980, pp. 3-4.

¹² *Id.*, *Presentazione*, «Storia dell'educazione», n. 1, 1977, p. 3.

¹³ *Ibid.*, p. 3.

¹⁴ *Id.*, *Presentazione*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1980, p. 3.

¹⁵ *Id.*, *Presentazione*, «Storia dell'educazione», n. 1, 1977, p. 3.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 4-5.

¹⁷ *Ibid.*, p. 5.

Il secondo punto in comune tra le due riviste riguarda la cadenza trimestrale («Studi di Storia dell'Educazione» diverrà quadrimestrale solamente dal 1987) e la struttura dei singoli numeri delle riviste, articolate in: saggi-studi, articoli, recensioni e schede.

La terza e ultima affinità è relativa ai collaboratori, molti dei quali, specialmente i più giovani, come Ennio Deodati, Bianca Spadolini e Giorgio Vuoso, passeranno da «Storia dell'educazione» a «Studi di Storia dell'Educazione» occupando ruoli di primo piano all'interno della nuova redazione.

Ciò che invece cambia in modo sostanziale sono il comitato direttivo e l'editore. Mentre «Storia dell'educazione» vantava nel direttivo nomi affermati come quelli di Francesco Cafaro, Giacomo Cives, Antonio Mura e soprattutto Luigi Volpicelli, di cui Ravaglioli era stato prima allievo e poi assistente alla Facoltà di Magistero dell'Università¹⁸, «Storia dell'educazione», come è stato anticipato, si appoggia su un comitato redazionale più giovane del precedente, guidato dalle esperte figure di Ravaglioli, che ne è il direttore, e di Armando Armando, il quale figura sia come editore che come “direttore responsabile”. Questa compresenza di ruoli nella rivista da parte di Armando, da un lato, rappresenta una nota di forte discontinuità rispetto alla relazione più tradizionale che «Studi sull'educazione» intratteneva con l'editore di Rieti il Velino e, dall'altro, conferma il tratto tipico dell'editore romano, che Elena Zizioli ha icasticamente definito «un pedagogista editore» proprio per evidenziare la volontà di questi di essere parte “pedagogicamente” attiva all'intero dei progetti della sua casa editrice¹⁹.

È una scelta che non deve aver sorpreso Ravaglioli, la cui collaborazione con Armando non era affatto una novità. Il primo incontro era avvenuto una ventina di anni prima grazie alla mediazione di Luigi Volpicelli, quando Ravaglioli era studente al Magistero di Roma²⁰. Il rapporto era proseguito con la pubblicazione della prima monografia di Ravaglioli su *Hegel e l'educazione* presso Armando nel 1968²¹, passando poi per la cooperazione in «Servizio Informazioni Avio», di cui Ravaglioli aveva curato, in particolare, lo schedario bibliografico²², e aveva trovato infine la strada di una quotidiana amicizia²³.

Nel 1986 Ravaglioli, parlando dell'amico Armando da poco scomparso, chiariva che tra di loro «c'era affinità di vedute, non identità»²⁴, ma tanto era

¹⁸ Cfr. la testimonianza di A. Parisi, *Un amico e collega: Fabrizio Ravaglioli maestro di scuola elementare*, in Regni (ed.), *Fabrizio Ravaglioli un pedagogista controvento*, cit., p. 159.

¹⁹ Zizioli, *Armando Armando. Un pedagogista editore*, cit.

²⁰ F. Ravaglioli, [In memoria del Prof. Armando], «Servizio informazioni Avio», n. 1-2, 1986, p. 31.

²¹ Id., *Hegel e l'educazione*, Roma, Armando, 1968. Prima della collaborazione per «Studi di Storia dell'Educazione», si segnala anche la pubblicazione di Id., *Da Nietzsche a Weber*, Roma, Armando, 1977.

²² Zizioli, *Armando Armando. Un pedagogista editore*, cit., p. 174.

²³ Ravaglioli, [In memoria del Prof. Armando], cit., p. 31.

²⁴ *Ibid.*, p. 30.

bastato nel 1980 per dare vita alla nuova rivista «Studi di Storia dell'Educazione», caratterizzata, come si vedrà nel prossimo paragrafo, dall'originale compresenza di due linee di fondo, almeno apparentemente contraddittorie: una improntata "all'apertura" verso altre impostazioni ideologiche; l'altra rivolta a un consapevole (e più "identitario") progetto culturale e editoriale.

2. «Studi di Storia dell'Educazione» (1980-1995): tra aperture e identità

Iniziando dal versante dell'apertura ideologica di «Studi di Storia dell'Educazione», è esplicativa la testimonianza rilasciata da Franco Cambi, che ha a lungo collaborato nella rivista: «Ricordiamolo: nella tradizione un po' "schierata" delle maggiori riviste pedagogiche italiane di quegli anni quella di Ravaglioli si è collocata, invece (non da sola, ma in modo netto), come un crocevia di tradizioni, di posizioni, di punti-di-vista e li ha fatti dialogare. E tutto ciò non è poco. Affatto»²⁵. Secondo lo stesso Ravaglioli, per pubblicare sulla sua rivista ciò che conta è «la qualità dei contributi, il solo divieto riguarda la cattiva letteratura pedagogica. Cattiva perché intellettualmente stracca»²⁶. E da parte sua, Armando, negli anni Ottanta, era già famoso per aver pubblicato presso l'omonima casa editrice opere molto distanti dalle sue posizioni (vicine al «liberalismo conservatore»²⁷), come, ad esempio, gli scritti marxisti di Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda o gli studi riguardanti il sistema scolastico sovietico²⁸.

Concretamente, questa apertura all'alterità si manifestava sulle pagine della rivista attraverso l'accoglienza di illustri studiosi di area di sinistra. Tra i nomi più importanti si distinguono quelli di: Angelo Broccoli, attivo soprattutto tra il 1983 e il 1985 con alcuni saggi tra i quali si segnalano quello sulla dialettica marxista come strumento della ricerca storico-educativa e quello sul rapporto tra teoria-prassi in campo educativo²⁹; Franco Cambi, autore "fisso" della rivista dal 1980 al 1995 con le sue decine di pubblicazioni di argomento storico-educativo e epistemologico, che comprendono anche molte recensioni, tra cui quelle dedicate ai testi di Giuseppe Trebisacce sulla pedagogia marxi-

²⁵ Cambi, *Fabrizio Ravaglioli tra "sociologia storica" e "filosofia dell'educazione"*, cit., p. 21.

²⁶ Id., *Presentazione*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1980, p. 3.

²⁷ Laeng, *Armando, Armando*, in Id. (ed.), *Enciclopedia pedagogica. Appendice A-Z*, cit., p. 66.

²⁸ Cfr. Zizioli, *Armando Armando. Un pedagogista editore*, cit., pp. 91-93.

²⁹ Rispettivamente: A. Broccoli, *Dialettica storica come fondamento della ricerca educativa*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1-2, 1983, pp. 28-45; Id., *Conoscenza teorica e conoscenza pratica*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 4, 1983, pp. 69-81.

sta³⁰; Carmela Covato, che aveva già pubblicato per «Storia dell'educazione» di Ravaglioli un saggio su Galvano Della Volpe³¹, a cui si aggiungono uno studio su Bruno Ciari e uno sull'epistemologia pedagogica in chiave marxista nella nuova rivista³²; Raffaele Laporta, autore di una recensione su *L'education en Italie pendant le fascisme* di Michel Ostenc³³; e, infine, Giuseppe Spadafora, tra i testi del quale si segnala una nota dedicata al percorso pedagogico di Angelo Broccoli³⁴.

L'apertura ideologica appena messa in luce non deve indurre a pensare che Ravaglioli e Armando non volessero incidere attraverso la rivista nel dibattito culturale del proprio tempo, promuovendo e analizzando modelli positivi da affiancare e finanche da opporre alle altre ideologie dominanti. È utile ricordare che Armando, secondo uno dei collaboratori a lui più vicini, Salvatore Valitutti, aveva iniziato la sua carriera da editore pubblicando le opere di Sergio Hessen sia per aprire l'Italia al contesto internazionale, sia per «contenere [...] l'irruzione dei testi pedagogici del pragmatismo americano subito dopo la seconda guerra mondiale»³⁵. Lo stesso Ravaglioli, in uno scritto autobiografico, afferma di aver intensificato sempre di più negli anni Settanta la sua collaborazione con l'editore Armando per condurre la sua «opposizione all'ottimismo – vorrei dire alla arroganza – della cultura ufficiale»³⁶ del «radicalismo pedagogico di sinistra»³⁷, in cui si fondono attivismo e marxismo: «Sicura di sé, appoggiata all'editoria dominante e dai mezzi di comunicazione di massa, la cultura ufficiale si è tradotta in opinione pubblica ed ha sorretto le riforme pedagogiche»³⁸.

Esiste dunque anche un versante “identitario” della rivista, nel quale confluiscono sia le necessità di Ravaglioli sia quelle di Armando. In particolare, a quest'ultimo che, come si è già accennato, aveva contribuito alla

³⁰ F. Cambi, [Recensione a] G. Trebisacce, *Marxismo e educazione in Antonio Labriola*, «La Goliardica», Roma 1979, pp. 188, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2-3, 1982, pp. 142-145; Id., [Recensione a] G. Trebisacce, *L'educazione tra ideologia e storia*, Cosenza, Pellegrini, 1983, pp. 222, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2, 1985, p. 106.

³¹ C. Covato, G. Della Volpe e il metodo logico-storico. (Una diversa premessa a una pedagogia come scienza), «Storia dell'educazione», n. 4, 1977, pp. 70-102.

³² Ead., *Pedagogia e politica nell'attività teorico-pratica di B. Ciari*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2, 1981, pp. 27-49; Ead., *Il ricorso all'epistemologia e la storicità della scienza*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2-3, 1982, pp. 123-130.

³³ R. Laporta, [Recensione a] M. Ostenc, *L'education en Italie pendant le fascisme*, *Publications de la Sorbonne*, Paris, 1980, pp. 422, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1981, pp. 77-81.

³⁴ G. Spadafora, *Il concetto di prassi come costruzione pedagogica: l'itinerario di Angelo Broccoli*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1987, pp. 89-108.

³⁵ S. Valitutti, *Ricordo di Armando*, «Servizio informazioni Avio», n. 1-2, 1986, p. 37.

³⁶ F. Ravaglioli, *L'apprendistato*, in M. Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea. I volume*, Cosenza, Luigi Pellegrini Editore, 1995² [1994], p. 304.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*

«sprovvincializzazione»³⁹ della scuola e della pedagogia italiana fin dai suoi esordi come editore, è plausibile ascrivere l'interesse che la rivista rivolge al contesto internazionale, traducendo studi di rilievo prodotti all'estero, ma ancora inediti in Italia. A tal proposito, tra gli esempi più significativi in ambito storico-educativo, vanno segnalati: *Il pagamento degli insegnanti nella Roma antica* dello storico inglese Stanley Frederick Bonner⁴⁰, che fa parte del più vasto progetto di ricerca intitolato *Education in Ancient Rome*, interamente tradotto proprio per le edizioni di Armando nel 1986⁴¹; tre articoli del celebre storico francese Michel Ostenc⁴², che vengono tradotti per la prima volta in italiano da Bianca Spadolini (già nella segreteria di redazione di «Storia dell'Educazione» e ora tra i collaboratori redazionali di «Studi di Storia dell'Educazione»); e due saggi dello storico americano Richard J. Wolff, dedicati al ruolo dei cattolici nell'educazione italiana sotto il fascismo⁴³. Accanto a questi saggi caratterizzati da un'impostazione spiccatamente storica, si segnala anche la traduzione di articoli o di estratti di opere più vaste, licenziati da autori impegnati nella teoria dell'educazione, come: Jerome Bruner⁴⁴, che già negli anni Sessanta era stato tradotto dalla casa editrice di Armando per superare alcune «posizioni empiriche o parascientifiche, nelle quali si era per gran parte adagiata la scuola militante»⁴⁵; Karl Jaspers, a cui viene dedicato un focus nel 1984 per volontà di Giorgio Penzo, collaboratore della rivista, docente di storia delle filosofie al Magistero dell'università di Padova e traduttore di molte delle opere del filosofo tedesco⁴⁶; e Niklas Luhmann, autore a cui era particolarmente legato Ravaglioli e su cui si tornerà a breve.

I più di sessanta interventi che quest'ultimo pubblica in «Studi di Storia dell'Educazione» non solamente fanno di Ravaglioli la penna più prolifica del-

³⁹ Zizioli, Armando Armando. *Un pedagogista editore*, cit., p. 91.

⁴⁰ S.F. Bonner, *Il pagamento degli insegnanti nella Roma antica*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 3, 1985, pp. 5-23.

⁴¹ Id., *L'educazione nell'antica Roma: da Catone il Censore a Plinio il Giovane*, Roma, Armando, 1986.

⁴² M. Ostenc, *La politica scolastica del fascismo*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1-2, 1983, pp. 14-27; Id., *L'insuccesso della scuola complementare nella riforma Gentile e l'esempio della scuola Usodimare di Genova*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2, 1984, pp. 3-20; Id., *Massoneria italiana, fascismo, riforma Gentile*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 4, 1984, pp. 21-47.

⁴³ R.J. Wolff, *Cattolicesimo, fascismo e pedagogia italiana dalla Riforma Gentile alla Carta della scuola*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 3, 1981, pp. 3-27; Id., *L'Università sotto Mussolini. La lotta tra fascisti e cattolici per la gioventù italiana, 1922-1943*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1984, pp. 36-48.

⁴⁴ J. Bruner, *Dalla disposizione al contesto*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 4, 1982, pp. 71-80.

⁴⁵ Zizioli, Armando Armando. *Un pedagogista editore*, cit., p. 102.

⁴⁶ G. Penzo, *Educazione anti-totalitaria in Karl Jaspers come programmazione della non-programmazione*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 3, 1984, pp. 75-82. K. Jaspers, *I limiti della programmazione in pedagogia*, trad. di G. Penzo, U. Penzo Kirsch, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 3, 1984, pp. 83-90.

la rivista, ma soprattutto permettono di cogliere la sua battaglia culturale contro il riformismo scolastico della sinistra, di cui si è parlato in precedenza. A tal proposito sono rappresentativi i saggi: *Appunti sul problema pedagogico della scuola secondaria*⁴⁷, direttamente centrato sulle riforme politiche della scuola; e *Una prospettiva weberiana ed una prospettiva marxista nello studio dei sistemi educativi nazionali*, che consiste in una duplice recensione, nella quale emerge la predilezione di Ravaglioli per l'approccio interpretativo weberiano dell'educazione su quello marxista. A proposito di quest'ultima impostazione, adottata da Samuel Bowles e Herbert Gintis in *L'istruzione del capitalismo maturo*, Ravaglioli scrive di essere d'accordo con ciò che «concerne il lavoro analitico», ma «Il progetto di ricostruzione sociale e pedagogica, che viene dopo l'analisi, invece mi sembra moralistico. Lo vedo risolversi in uno dei tanti "batticuore per l'umanità", per servirmi dell'ironia hegeliana»⁴⁸.

Ripercorrendo la sua biografia intellettuale, nel 1995 Ravaglioli afferma che l'unico modo per contrastare il suddetto ottimismo moralistico, che si trovava alla base del riformismo scolastico sostenuto dalla sinistra politica e pedagogica italiana degli anni Settanta e Ottanta, era stato «lo scetticismo pedagogico», che egli aveva corroborato con le teorie sociologiche di Raymond Boudon, Niklas Luhmann, Talcott Parsons e di Max Weber, sintetizzandole con le teorie filosofiche di Hegel e Nietzsche⁴⁹.

Non è un caso, dunque, che molti di questi autori circolino tra i suoi testi pubblicati in «Studi di Storia dell'Educazione», ma anche in quelli dei membri del comitato redazionale (in particolare nei saggi di Francesco Biancolella e Giorgio Vuoso). L'esempio a tal proposito più emblematico è quello del già citato Luhmann. Questi rappresenta uno degli autori più citati nella rivista, sia grazie alla pubblicazione in anteprima di alcuni estratti di sue opere che sarebbero poi uscite in forma integrale per l'editore Armando⁵⁰, sia grazie a studi specifici sul suo pensiero⁵¹, sia per via delle numerose recensioni dedicate alle sue opere (anche quando di argomento non specificamente pedagogico)⁵².

⁴⁷ F. Ravaglioli, *Appunti sul problema pedagogico della scuola secondaria*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 3, 1981, pp. 69-72.

⁴⁸ Id., *Una prospettiva weberiana ed una prospettiva marxista nello studio dei sistemi educativi nazionali*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1980, p. 88.

⁴⁹ Ravaglioli, *L'apprendistato*, cit., pp. 305-306.

⁵⁰ N. Luhmann, K.E. Schorr, *La riflessività nell'Establishment*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1987, pp. 5-28; N. Luhmann, *La razionalità europea*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2-3, 1994, pp. 5-25.

⁵¹ Cfr. F. Biancolella, *Lo "spazio" della riflessione. Intorno all'agire riflessivo nel sistema educativo secondo Luhmann e Schorr*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 3, 1989, pp. 5-62; Id., *I "Sistemi sociali" secondo Niklas Luhmann. Uno studio (parte I)*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1993, pp. 29-70; Id., *I "Sistemi sociali" secondo Niklas Luhmann. Uno studio (parte II)*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1994, pp. 29-70; C. Xodo Cegolon, *Il fascino (resistibile) di Niklas Luhmann*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2, 1989, pp. 5-24.

⁵² Cfr. F. Biancolella, [Recensione a] N. Luhmann, *Osservazioni sul moderno*, Armando, Roma 1995, pp. 136, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2-3, 1994, pp. 122-124; G. Vuoso,

È chiaro che non si tratta di un progetto propriamente politico: la rivista non si appoggia a un partito, né ha la vena militante di altre riviste del tempo e, d'altronde, lo stesso Ravaglioli si definiva «un impolitico»: «Non conosco e non pratico nessuna delle arti della politica, né quelle superiori né quelle inferiori. [...] Entrare in un apparato di partito, partecipare alla riunione fino a notte fonda [...] per me equivale ad una penitenza»⁵³.

Ciononostante, è impossibile non intravedere in «Studi di Storia dell'Educazione» almeno un progetto culturale, volto a stimolare e approfondire specifiche aree dell'universo pedagogico, a loro volta capaci di costruire un'alternativa alla pedagogia della sinistra italiana. Per onor di completezza, non si può tacere che nello scritto *Italia mia...* del 1995 Ravaglioli, esaminando la cultura liberale di destra attraverso le lenti culturali mutate dai suoi studi, accoglie con occhio critico, ma sostanzialmente favorevole la nascita del partito di Alleanza Nazionale capeggiato da Gianfranco Fini⁵⁴. Un esempio di come la dimensione cultura, a cui ha dedicato tutta la sua vita, sia per Ravaglioli l'anticamera della politica, da cui vuole invece rimanere autonomo, evitando di divenire un «intellettuale organico».

Conclusioni

È ragionevolmente supporre che per Ravaglioli e Armando la coesistenza delle due linee di fondo appena esaminate, quella dell'identità e quella dell'alterità, non abbia rappresentato una contraddizione per la rivista. Al contrario, nel loro progetto ogni saggio pubblicato avrebbe dovuto contribuire al più ampio progetto di costruzione della nuova Storia dell'educazione in contrapposizione alla vecchia Storia della pedagogia.

Prima di concludere, è necessario chiarire maggiormente quest'ultimo punto, relativo al paradigma storiografico della Storia dell'educazione. Scorrendo i nomi degli autori cari a Ravaglioli, così come i temi affrontati dagli autori di sinistra, è evidente che la rivista, pur richiamandosi alla Storia dell'educazione sia nel titolo, sia nella *Presentazione* del primo numero nel 1980 (cfr. par. 2), conserva un forte interesse per le teorie dell'educazione. A confermare tale

[Recensione a] N. Luhmann, *Illuminismo sociologico*, trad. it. Il Saggiatore, Milano 1983, pp. 384, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 3, 1983, pp. 95-97; Id., [Recensione a] N. Luhmann, *Strutture della società e semantica*, trad. it. Laterza, Bari 1983, pp. 311, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1985, p. 109; Id., [Recensione a] N. Luhmann, *Amore come passione*, trad. it., Laterza, Roma-Bari 1985, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 2, 1985, pp. 79-82.

⁵³ F. Ravaglioli, *Italia mia... Un saggio sulla destra*, con intervista a Fini, Roma, SEAM, 1995, p. 7.

⁵⁴ *Ibid.*

impressione, vi è l'ultima annata di «Studi di Storia dell'Educazione»⁵⁵, in cui emblematicamente a Ravaglioli subentra nel ruolo di direttore un filosofo di vaglia come Antimo Negri, che ha dedicato la vita al pensiero di Giovanni Gentile, Hegel e Julius Evola.

Si è dunque di fronte al mancato distacco dalla Storia della pedagogia, fortemente connessa alla tradizione filosofica? La risposta è negativa poiché Ravaglioli, pur non essendo uno storico “puro”, si è distinto come uno dei teorici «più sensibili della esigenza di un rinnovamento storiografico anche in educazione»⁵⁶: ne è una dimostrazione la sua presenza al primo seminario indetto dal CIRSE⁵⁷. Ciò che distingue questo studioso e la sua rivista, a cavallo tra la storia, la filosofia e le scienze sociali, dai rappresentati e dalle opere della Storia della pedagogia è la volontà di radicare storicamente le teorie pedagogiche, mettendone in rilievo – ha giustamente scritto Cambi – «la loro specifica struttura, le loro origini, la complessa contestualizzazione»⁵⁸, ovvero costruendo «una metodologia meno teoricistica, più [...] fedelmente interpretativa»⁵⁹. Come è stato messo in evidenza (par. 1), ciò comporta l'uso di molteplici approcci metodologici, di nuove fonti e nuovi temi, ma soprattutto – va aggiunto – di una nuova mentalità, basata sul “fedele” rispetto dell'alterità. Si tratta di un cambiamento culturale che va al di là degli schieramenti politici, accomunando e tenendo insieme sia gli studiosi di sinistra ospitati sulla rivista (cfr. par. 3), sia i collaboratori più vicini al progetto culturale di Armando e Ravaglioli. Emblematicamente, nel primo numero di «Studi di Storia dell'Educazione», quest'ultimo, accingendosi a commentare l'opera di altri autori, dà prova di questa nuova mentalità scrivendo:

Ma prima di provare la mia opinione è necessario accennare al disegno dell'autore, al suo punto di vista. Se infatti una lettura non segue l'idea dello scrittore ma ne coglie solo un aspetto, allora diviene esteriore, strumentale, ribalta l'ordine concettuale. I confini tra la selettività e la rozzezza si varcano quando non si è in grado di ascoltare, quando non ci si dispone ad imparare ma si presume di impadronirsi frettolosamente di una citazione per avvalorare quel che già è conosciuto o per simulare una nuova conoscenza⁶⁰.

⁵⁵ A. Negri, *Editoriale*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1-2-3, 1995, pp. 5-6.

⁵⁶ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari-Roma, Laterza, 2003, p. 9.

⁵⁷ F. Ravaglioli, *Dalla storia della pedagogia alla storia dell'educazione. Difficoltà teoriche e pratiche*, in Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative, *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*. Atti del 1 Convegno nazionale (Parma 23-24 Ottobre 1981), Pisa, ETS, 1982, pp. 251-263.

⁵⁸ F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia: 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992, p. 32.

⁵⁹ *Ibid.*

⁶⁰ F. Ravaglioli, *Una prospettiva weberiana ed una prospettiva marxista nello studio dei sistemi educativi nazionali*, «Studi di Storia dell'Educazione», n. 1, 1980, p. 81.

Letteratura per l'infanzia. Un trentennio di studi in Italia (1970-2006)

Lorenzo Cantatore
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Children's literature. Thirty years of studies in Italy

ABSTRACT: In Italy, critical studies on children's literature have undergone a significant increase in quality and quantity since the 1970s. This evolutionary path of criticism has been based above all on a re-evaluation of the role of illustrations, the identity of the child reader and the opportunity to bring historical research into line with current pedagogical practices. In recent years, children's literature as a subject of research has proven to be an extraordinary source of information for gaining a better understanding of the history of cultural processes and investigating the origins of the major issues in contemporary education.

EET/TEE KEYWORDS: Children's literature; History of education; Literary criticism; Education; Pedagogy; Italy; XX Century.

1. *La grande inclusa*

A chi lo esplora oggi, in Italia il mondo degli studi sulla letteratura per l'infanzia appare ricco e vario, denso di percorsi divergenti e convergenti, di contenitori istituzionali spesso distanti fra loro per stile comunicativo e obiettivi di lavoro (la scuola, l'università, i musei, le biblioteche, le riviste, le associazioni, gli editori, le librerie, le fiere) ma anche talvolta felicemente intersecantisi, di destinatari e di contesti ricettivi, di ambizioni interdisciplinari e di affermazioni identitarie, di forze centrifughe e di tendenze centripete, di analisi del presente e di indagini sul passato, di approcci scientifici e di orientamenti divulgativi ma, soprattutto, di professionalità diverse che, proprio sul terreno critico della storia, della teoria e della pratica della letteratura per l'infanzia, hanno trovato la loro koinè. Insomma, sembrano solide, ancorché plurali, le basi della riflessione critica su un ambito della produzione artistico-

letteraria-editoriale che, come si sa, non sempre in precedenza ha goduto di tanta attenzione specifica e di così appropriata consapevolezza valoriale.

Per tutti questi motivi, ci pare di poter sostenere che oggi la letteratura per l'infanzia non sia più quella miserabile Cenerentola della cultura, denominata da Francelia Butler, con fortunato epiteto, «la grande esclusa»¹, ma che invece si possa parlare di una inclusione che, pur conservando una sua problematicità di fondo (che ne definisce anche il fascino, tale da farla spesso diventare oggetto di contesa), sempre più difficilmente viene messa in discussione o ignorata. Ma la fertilità del panorama odierno e la robustezza delle sue fondamenta in termini di specializzazione teorico-metodologica, sono un'acquisizione relativamente recente e, soprattutto, hanno alle spalle ineludibili punti di svolta ben rintracciabili soprattutto fra i primi anni Settanta del Novecento e i primi Duemila. Infatti, proprio l'avvio delle pubblicazioni di «History of Education & Children's Literature», nel 2006, segna forse la più recente di tali tappe evolutive, con la definitiva consacrazione accademica di questo settore di ricerca, all'insegna del posizionamento forte della letteratura per l'infanzia all'interno del più ampio campo degli studi storico-educativi, da cui la necessità e l'urgenza di «dare vita ad un periodico di settore a marcata vocazione internazionale e incentrato sulle problematiche relative alla storia dell'educazione, delle istituzioni e dei sistemi scolastici e formativi, della letteratura e dell'editoria per l'infanzia e per la gioventù, dei libri di testo e della manualistica scolastica, del pensiero pedagogico e delle teorie sull'educazione»². In questo programma, stilato da Roberto Sani, appariva oramai acquisita e veniva sintetizzata la riflessione culturale sviluppatasi nel trentennio precedente, durante il quale, soprattutto in ambito universitario, si era faticato non poco ad affermare e a far riconoscere la straordinaria potenzialità della letteratura per l'infanzia nell'ambito degli studi storico-culturali, storico-educativi e, in particolare, specie in Italia, nei curricula universitari dei futuri professionisti dell'educazione. Quest'ultimo contesto, ovvero la formazione alla letteratura per l'infanzia di coloro che si cimenteranno nell'educazione *alla* lettura e *con* la lettura dei giovanissimi, pone al centro del nostro interesse, direzionandolo in tutti i molti orientamenti sopra indicati, un quesito fondamentale, lucidamente espresso a suo tempo da Antonio Faeti, che si addice tanto a chi indaga sul passato della letteratura per l'infanzia quanto a chi ne affronta le problematiche contemporanee: «I dubbi intorno al piacere di leggere, forse anche al dovere, o alla necessità, o perfino alla inevitabilità del leggere, non devono mai essere repressi, o cancellati, o elusi. Non solo ogni generazione di possibili lettori, di lettori ipotetici e reali, ma anche ogni fase di lettura, ogni epoca della no-

¹ F. Butler (ed.), *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Milano, Emme edizioni, 1978.

² R. Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, p. 5.

stra storia sociale chiedono che l'antica domanda, addirittura quella con cui si contrapponevano le culture orali e quelle scritte, venga riproposta, carica come è di nuovissimi e di remoti significati. Così non si deve temere, o sperare, che non abbia più senso chiedersi se si leggerà ancora. È bene, semplicemente, rinnovare continuamente la domanda, e constatare, del resto, come essa sia lì, sulle labbra di qualcuno, su una copertina, su una pagina di giornale, dentro il *balloon* di un fumetto»³. Non sfuggirà il senso profondo del ragionamento di Faeti che arriva alla *reductio ad unum* dell'approccio critico al fenomeno culturale della letteratura per l'infanzia: che cosa, perché e come si legge in età evolutiva? Ma anche: che cosa, perché e come si scrive per l'età evolutiva? E ancora: che cosa, come e perché si pubblica per l'età evolutiva? Interrogativi che stimolano e nutrono la ricerca sia sul passato sia sul presente della disciplina in questione. Partendo da tali quesiti cruciali, che insistono sui cardini del processo educativo dell'essere umano e della sua storia infinita, tenteremo di ripercorrere i passaggi fondamentali che, nel trentennio che va dai primi Settanta ai primi Duemila, hanno segnato il progressivo affinarsi dell'approccio teorico e metodologico allo studio critico della letteratura per l'infanzia. Rileggeremo opere a nostro giudizio ineludibili in un eventuale canone della critica italiana.

2. Il destinatario bambino, l'antipedagogico e la fantastica

Nel 1972, quando Umberto Eco denuncia l'assurdità dei «pampini bugiardi» e rivendica il diritto dell'infanzia a una testualità non ipocritamente educativa⁴, in Italia si stanno raccogliendo i frutti dei molti cambiamenti che, nel decennio precedente, hanno ossigenato la scuola, l'università, i costumi educativi, i rapporti intergenerazionali, i linguaggi delle arti e il loro potenziale comunicativo-educativo. Anche gli studi sulla letteratura per l'infanzia si arricchiscono della «miracolosa» congiuntura fra *boom* economico e contestazione giovanile, grazie agli interventi di intellettuali che li praticano da punti di vista differenti, ma che si incontrano nella comune convinzione di muoversi su un terreno culturale niente affatto basso e di scarto, bensì centrale nel discorso sulla formazione dell'essere umano. Mi riferisco in particolare ai contributi di Anna Maria Bernardinis, Antonio Faeti e Gianni Rodari. Due accademici e uno scrittore *engagé*. Pur muovendo da contesti diversi, da storie personali ed esperienze professionali distanti, questi tre intellettuali, nel giro

³ A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Cesena, Il ponte vecchio, 2011, p. 21. Ricordo che la prima edizione de *I diamanti in cantina* è stata pubblicata da Bompiani nel 1995.

⁴ M. Bonazzi (ed.), *I pampini bugiardi. Indagini sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, introduzione di U. Eco, Rimini, Guaraldi, 1972.

di quattro anni, riescono a coagulare attorno alla letteratura per l'infanzia una nuova forte consapevolezza culturale, scientifica, sociale.

Anna Maria Bernardinis, docente di pedagogia nell'Università di Padova, già nel 1961 aveva fondato in quell'Ateneo il Settore di ricerca sulla Pedagogia della lettura e della letteratura giovanile, «il più antico centro di ricerca universitario in Europa» dedicato a questo ambito di studi⁵. Il suo volume del 1970, *Pedagogia della letteratura giovanile*⁶, rappresenta un primo considerevole sforzo di fare incontrare letteratura e pedagogia su un piano teorico sofisticato e innovativo (cui non sono estranei riferimenti a Rudolf Arnheim, Sigmund Freud, Franco Fortini, Karl Gustav Jung, György Lukács, Pierre Macherey, Marc Soriano) «che si appoggia su un percorso delineato in modo originale perché si avvale degli apporti della cultura 'alta' coniugati con quelli provenienti dalla formazione magistrale»⁷. La novità fondamentale della prospettiva bernardiniana consiste nel riguardo speciale rivolto alla figura del lettore giovane e, contemporaneamente, alla storia della nascita di una sensibilità specifica nei confronti di questo coprotagonista della comunicazione pedagogico-letteraria, poiché «il discorso letterario nulla concede per molti secoli al lettore, fanciullo, giovane o adulto: perché impone che il lettore si adegui alla sua struttura»⁸. Per la studiosa si tratta quindi di rintracciare i modi, i tempi, i luoghi, gli strumenti e i motivi che hanno consentito la nascita del lettore bambino. Un notevole affinamento della proposta culturale e pedagogica, che secondo Bernardinis sarebbe avvenuto con Fénelon nel XVII secolo, grazie al quale «qualcosa di nuovo si sta imponendo: la necessità della considerazione primaria del destinatario del libro»⁹. Questo interesse di ricerca pone la studiosa nella condizione di collegare la riflessione sul presente alle indagini sul passato. Anzi, di rendere intercomunicanti le due prospettive, fra storia e teoria della letteratura per l'infanzia e, soprattutto, della lettura nell'infanzia, poiché il fanciullo è «l'autentico *responsabile* dell'esistenza della Letteratura Giovanile»¹⁰ (denominazione della disciplina, quest'ultima, privilegiata da Bernardinis). In tale prospettiva, il pensiero di Rousseau su lettura/litteratura e infanzia segna un indubbio punto di partenza, che sancisce l'au-

⁵ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, p. 257, nota 42. Cfr. A.M. Bernardinis, *Storia e struttura del "Settore di Ricerca sulla Pedagogia della Lettura e Letteratura Giovanile dell'Università di Padova"*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 2, 2006, pp. 417-428. In generale sull'attività di Bernardinis si vedano G. Zago, *Il contributo di Anna Maria Bernardinis (1932-2017) alla pedagogia della letteratura per l'infanzia*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 629-638 e D. Lombello, *Profili di studiosi. Anna Maria Bernardinis*, «Pagine giovani», vol. XLIV, n. 174, gennaio-aprile, 2020, pp. 63-66.

⁶ A. M. Bernardinis, *Pedagogia della letteratura giovanile*, Padova, Liviana, 1970.

⁷ Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 263-264.

⁸ Bernardinis, *Pedagogia della letteratura giovanile*, cit., 28.

⁹ *Ibid.*, pp. 33-34.

¹⁰ *Ibid.*, p. 57, corsivo nel testo.

torevolezza e il protagonismo del bambino lettore, e quindi anche il bisogno di una «autonoma letteratura giovanile»¹¹ basata sulla «necessità di una educazione morale impostata in termini di *ricerca* di valori morali, anziché in quella d'un apprendimento o d'una acquisizione di essi, in qualunque modo questi vengano proposti»¹²:

Non si può, né si vuole, eliminare il testo (e con questo termine possiamo indicare sia la tradizione orale che quella scritta), né si può fare senza l'educatore: non spariscono dunque, né la intenzionalità educativa né la proposta, cioè l'offerta del libro (scelto perché adatto) ma questi due termini vengono considerati soltanto nel loro rapporto con il terzo, il destinatario.

È da questo nuovo tipo di rapporto, e cioè dalla reciproca interazione fra i tre poli, tutti presenti e necessari, che deriva la novità della indicazione rousseauiana¹³.

Fra l'altro, l'attenzione di Bernardinis alla genealogia della ricezione e al «problema della comprensione»¹⁴ implica una fino ad allora inedita indagine sulla tardiva affermazione della concezione della gratuità della lettura, a fronte di una visione del destinatario concepito a lungo come «ricettacolo per un ricevere, non ancora un autentico protagonista»¹⁵. Convinta, con Freud e Jung, che l'arte e la letteratura possano dare un apporto determinante alla «costituzione della personalità umana»¹⁶, la studiosa sottolinea la centralità delle emozioni e dei sentimenti dell'arte, anche in un'ottica psicolinguistica, dove nel campo semantico della «lingua» è da includersi anche l'apparato delle illustrazioni, che è fra i principali motori nella scelta di un libro da parte del giovane destinatario. Non è da sottovalutare questo sia pur rapido accenno al linguaggio visivo, ulteriore indizio della carica pionieristica dello scavo critico ed epistemologico di Bernardinis: «Gli studi sull'illustrazione dei libri per ragazzi non sono molti né il tema è stato affrontato in modo esplicito; spesso l'argomento viene collegato al più vasto problema della stampa per ragazzi e a quello dell'impaginazione grafica o del 'montaggio' e del taglio delle immagini nel linguaggio dei fumetti»¹⁷.

In effetti, i tempi erano maturi perché la letteratura per l'infanzia si cominciasse a concepire nell'impossibilità di ignorare il connubio fra parole e immagini. Infatti, proprio mentre Bernardinis dà alle stampe *Pedagogia della letteratura giovanile* e rafforza l'insegnamento universitario a Padova, Antonio Faeti si muove su analoga traiettoria accademica a Bologna e conclude una grande ricerca storica, decisamente innovativa nell'impianto metodologi-

¹¹ *Ibid.*, p. 124.

¹² *Ibid.*, p. 122.

¹³ *Ibid.*, p. 83.

¹⁴ *Ibid.*, p. 60.

¹⁵ *Ibid.*, p. 39.

¹⁶ *Ibid.*, p. 72.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 50-51.

co, nell'individuazione e interpretazione delle fonti, nella complessiva visione sociale delle vicende culturali e educative italiane fra Otto e Novecento. Il volume *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia* viene pubblicato nel 1972, che «nella seconda metà del Novecento [è] l'anno della letteratura per l'infanzia»¹⁸, dall'editore Giulio Einaudi all'interno della prestigiosa collana dei *Saggi*. Anche la sede editoriale conferma che l'oggetto dell'indagine è oramai ritenuto degno di occupare un suo specifico posto all'interno dei temi nobili del dibattito culturale e storico-culturale italiano. Siamo di fronte a un evidente *upgrade*, considerando il fatto che fino ad allora gli studi sulla letteratura per l'infanzia erano rimasti confinati nei cataloghi di case editrici per lo più scolastiche o universitarie e in una manualistica destinata prevalentemente agli istituti magistrali.

Faeti è il primo studioso italiano a concentrarsi sull'*imagerie* popolare alimentata dai figurinai ambulanti, recuperando la tradizione degli studi storico-culturali condotti da Francesco Novati e mettendola in relazione alla nascita della letteratura per l'infanzia. Ma soprattutto l'attenzione dello studioso ruota attorno alle discrepanze rilevabili fra la pedagogia dell'autorità costituita e la pedagogia disubbidiente di questi distributori di figure nelle piazze, nelle fiere e sui muri degli antichi borghi italiani. La fortuna delle immagini popolari nella storia dell'educazione, in particolare di quelle fruite dall'infanzia, si sviluppa sotto il segno del perturbante e dell'alterità, poiché «entra, nell'ambito volutamente rigido, asettico, severamente censurato, della letteratura per l'infanzia, l'eco insinuante, molesta e contraddittoria della piazza. Il segno dei figurinai interrompe la coerente esattezza del progetto pedagogico che vorrebbe vietare ai bambini la conoscenza di tutto ciò che di 'diverso', opposto, alternativo esiste al mondo»¹⁹. In linea con la coeva discussione sulla critica d'arte e letteraria d'impronta semiologica (Umberto Eco), sulle teorie e tecniche delle comunicazioni di massa (Marshall McLuahn) e della ricezione, sull'approccio psicanalitico alla fiaba (Bruno Bettelheim è citato da Faeti ben prima della pubblicazione della traduzione italiana de *Il mondo incantato*²⁰), la sensibilità innovativa dello studioso fa leva soprattutto sulla forza educativa della cultura popolare e sul concetto rivelatore di *medium*, categorie interpretative che trovano nella tradizione della letteratura per l'infanzia un'inesauribile risorsa di fonti. Ad esse, egli aggiunge l'invenzione di un'attenzione senza precedenti alla storia dell'illustrazione, alle personalità dei suoi protagonisti (finalmente considerati come veri e propri co-autori di ciò che illustrano), soprattutto degli

¹⁸ P. Boero, *I favolosi anni Settanta. Fantasia e impegno nella letteratura per l'infanzia*, «Transalpina», n. 14, 2011, p. 118.

¹⁹ A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 2001, p. 8.

²⁰ La prima traduzione italiana de *Il mondo incantato* di Bruno Bettelheim esce per i tipi di Feltrinelli nel 1977.

eredi più vivaci della funzione socio-culturale svolta dai figurinai, e alle loro tecniche artistiche. È a partire da questo libro, dunque, che il ruolo dell'illustratore e la sua dignità artistica cominciano a recuperare terreno (a fronte di un oblio identitario plurisecolare), non senza positive conseguenze anche sulla riconoscibilità di questa figura professionale nella produzione contemporanea di letteratura per l'infanzia: finalmente si afferma con energia argomentativa che non si tratta di una «professione subculturale»²¹. Siamo di fronte a un'analisi storica che, fra l'altro, si rivela profondamente innervata di preoccupazione rispetto all'appiattimento cui il mondo dell'illustrazione va incontro nella civiltà odierna, da quando accantona i termini dell'«antipedagogia popolare bizzarra e saturnina»²² tipica dei figurinai, a partire cioè dall'esplosione delle comunicazioni di massa nel secondo Novecento, soprattutto a causa della invasività di cliché iconografici (Faeti si esprime con linguaggio innovativo e parla di «iconosfera complessiva»²³) imposti ai nuovi cartoonist dalla potenza di *media* come il cinema e la televisione.

Le parole-chiave del discorso di Faeti sono *didattica, pedagogia, comunicazione, pubblico*. Quattro coordinate all'interno delle quali lo studioso sviluppa la sua analisi storica e sostiene per la prima volta non solo l'autonomia dei corredi iconografici nei libri per l'infanzia, ma la possibilità che la parte illustrata possa essere «tanto più efficace, determinante, significativa ai fini della resa complessiva dell'opera – in ogni sua componente – di quella scritta»²⁴. Entrare nella storia della letteratura per l'infanzia attraverso il lavoro degli illustratori permette a Faeti di elaborare la categoria dell'antipedagogico nella quale rientrano figure, stili e tecniche che tracciano, spesso, anche il lato oscuro di molti scrittori e scrittrici. L'attenzione all'impatto collettivo della cultura letteraria per l'infanzia e alle classi sociali di riferimento diventa così un illuminante esercizio di sociologia della letteratura che richiede allo storico di immaginare le reazioni e le caratteristiche del pubblico di fronte a certe esperienze di lettura e di visione. E si tratta, il più delle volte, di reazioni che tendono a ribaltare l'ordine dei valori imposti dalla pedagogia borghese, benpensante e conformista, frutto dell'ideologia dominante, documentata da fonti storiche fino ad allora poco esplorate come i cataloghi degli editori (Salani *in primis*) e le loro collane rivolte al pubblico giovanile. È l'Autore stesso a definire il suo libro «un trattato di sociologia dell'Immaginario che prende a pretesto i libri per i bambini, ma guarda ai sogni collettivi, indaga sulle mentalità, cerca di frugare nelle cantine in cui, nel 1968, non era ancora entrato nessuno»²⁵.

²¹ Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 88.

²² *Ibid.*, p. 16.

²³ *Ibid.*, p. 8.

²⁴ *Ibid.*, p. 70.

²⁵ A. Faeti, *Quaranta anni dopo. Saggio introduttivo all'edizione 2011*, in Id., *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia. Nuova edizione "cinquanta anni dopo"*, Roma, Donzelli, 2021, p. XVIII.

Ciò accade, per esempio, rispetto all'universo figurale di Enrico Mazzanti, il cui lessico, in quanto suscitatore di immaginario, consente di leggere le sue figure come spazio visivo «alternativo rispetto a quello del testo»²⁶. Quella di Mazzanti (in particolare nelle illustrazioni per Capuana) diventa una «iconosfera laida e dannata» che Faeti interpreta con gli strumenti dell'analisi junghiana fornitigli da Ernst Bernhard. La guizzante capacità faetiana di moltiplicare le chiavi d'accesso ai suoi oggetti di studio lo porta a utilizzare lo sguardo de *L'antirinascimento* di Eugenio Battisti (quasi un'anticipazione del suo «antipedagogico») nella lettura delle figure di Gustavo Piattoli per Emma Perodi, autrice di cui già in *Guardare le figure* vengono ricostruiti i debiti con la «letteratura d'appendice, con il teatro delle fiere paesane [...] con gli spettacoli dei burattini, con il melodramma, con i romanzi delle 'bibliotechine rosa', con la moda delle sedute spiritiche e metapsichiche, così in voga alla fine del secolo»²⁷. L'affondo sulla scrittrice toscana è, fra l'altro, un'anticipazione dell'immediatamente successiva impresa di Faeti per Einaudi, l'edizione delle *Fiabe fantastiche* nella collana *I millenni*²⁸ (un Pantheon che raduna, fra gli altri capolavori, le favole di La Fontaine, *Le mille e una notte*, le fiabe dei Grimm, quelle di Andersen, di Afanasjev e di Calvino) iniziativa editoriale che sancisce definitivamente la possibilità di includere la grande letteratura per l'infanzia fra i classici della letteratura *tout court*.

La cultura visiva e letteraria di Faeti è un'ulteriore chiave d'accesso al mondo degli illustratori, per cui similitudini e parallelismi aiutano il lettore a categorizzare meglio il grado di innovatività e anticonvenzionalità di alcuni di loro. Per Bongini si fa il nome di Dubuffet, per Chiostri quelli di Magritte, Escher e Lovecraft, di Raymond Roussel, Oyvind Fahlstrom e Peter Saul, e si chiamano in causa l'Italo Calvino visivo, di cui oggi molto si parla, e Natalia Ginzburg, ma si ipotizza anche uno «spazio kafkiano»²⁹. Dopo Bernardinis, dunque, Faeti è l'imprescindibile artefice di quell'innalzamento dello sguardo critico sulla letteratura per l'infanzia, grazie al quale la cultura magistrale, che tradizionalmente lo dominava all'insegna di non poche chiusure, deve necessariamente e finalmente arricchirsi di apporti che provengono dalla più generale cultura storico-artistica e storico-letteraria. La letteratura per l'infanzia diventa così a tutti gli effetti una vera forma d'arte o, meglio, un tale intreccio di arti e linguaggi, un così complesso crocevia di segnali e simboli culturali che è impossibile, per comprenderla veramente, limitarsi a una cultura esclusivamente pedagogica; è, infine, un capitolo non secondario della produzione culturale umana e, come tale, richiede un approccio critico che sappia fare i conti con

²⁶ Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 28.

²⁷ *Ibid.*, pp. 52-53.

²⁸ E. Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, saggio introduttivo di A. Faeti, Torino, Einaudi, 1974.

²⁹ Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 76.

tutte le ascendenze (e le anticipazioni) linguistico-culturali che chiama in causa. Si veda come per la tecnica di derivazione fotografica utilizzata da Alberto Della Valle, il critico bolognese vada a rintracciare parentele con Muybridge, Bacon, Primoli e con il pittore simbolista Fernand Khnopff.

L'impronta sociologica del discorso faetiano emerge soprattutto nelle pagine dedicate all'«opportunismo pedagogico»³⁰ di De Amicis e alla «carica antipedagogica»³¹ di Salgari, scrittori dall'inconfondibile inclinazione a utilizzare le parole per stimolare la creazione di immagini. Una tendenza che diventa esplosiva in Yambo «inconsapevole cronista di un'epoca nelle sue componenti sociologiche, formidabile e preciso artefice di un'*imagerie* che poi trovò nelle strade e nelle piazze chi poteva rivestirne i costumi e assumere gli atteggiamenti che da essa derivavano, ma fu, prima di tutto, un sistematico e vivente archivio di quanto poteva servire a conoscere e a spiegare tutta una serie di idee che intuiva o vedeva espresse nei suoi connazionali»³². La curvatura storico-sociale dell'approccio critico di Faeti si accentua, poi, di fronte al passaggio di secolo e all'Italia giolittiana, della quale Attilio Mussino ci viene proposto come uno degli interpreti più acuti e sferzanti. Notevole la capacità di chiosare non solo i contenuti ma soprattutto lo stile di Mussino, il quale apre «un varco entro una compatta cortina di valori» poiché per lui «non c'è nulla di sacro in una consuetudine»³³. Ben al di là dei contenuti, è quindi il linguaggio (che è impasto di tecnica e di stile) degli illustratori (così come degli scrittori) a rappresentare la testimonianza più incisiva sulla vita di un'epoca, ma soprattutto a svelarne i suoi umori più profondi e nascosti, tanto da trasformarsi, negli anni, in considerevole fonte storica. Ed è per questo motivo che le anticonvenzionali illustrazioni di Mussino per *Pinocchio* riescono a competere con gli illustri antecedenti, posizionandosi con energia nell'immaginario del pubblico la cui inquietudine fermenta «sotto l'ampio palamidone del presidente del Consiglio»³⁴, tanto che «quella coppia di splendidi carabinieri, immensi, neri e incombenti che» stringono «il 'cittadino' Pinocchio, hanno finito col costituire uno dei più significativi manifesti politici della storia italiana»³⁵. È proprio in passaggi come quello appena citato che si può sintetizzare e apprezzare la carica innovativa dell'approccio faetiano, la cui ricerca si insinua negli interstizi dove avviene l'incontro tra le forme delle arti e l'immaginario del pubblico, dove si forma il gusto di un'epoca e dove, per lo storico della cultura e dell'educazione, fermentano spie, indizi, prove, sospetti, ipotesi che sono le tessere vitali della critica storica. Poco più avanti, ancora alle prese con le forme e i

³⁰ *Ibid.*, p. 100.

³¹ *Ibid.*, p. 136.

³² *Ibid.*, p. 173.

³³ *Ibid.*, pp. 195-196.

³⁴ *Ibid.*, p. 191.

³⁵ *Ibid.*, p. 195.

contenuti dell'età giolittiana, il critico fa parlare le facciate degli edifici scolastici, mettendole in relazione alle illustrazioni di Giulio Brugo:

Poche e schiette idee dominavano le istanze educative di una classe politica che forse si illudeva di coprire, con la sobria solidità delle sue strutture scolastiche, rigidamente selettive, acritiche, classiste, l'insorgere di problemi nuovi e di diverse tendenze. Gli edifici scolastici dell'età giolittiana – ce ne fu una vera fioritura in base al massiccio programma di lavori pubblici voluto dal presidente del consiglio – ancora oggi rimangono a ricordarci un'epoca che possedeva una facciata educativa serena e stabile, capace, ma ancora per poco, di celare una situazione, di fatto inquieta, e prossima alla crisi.

Brugo contorna, del suo segno onesto e facilmente comprensibile, i profili degli scolari emblematicamente e borghesemente tranquilli: c'è, nelle sue figure, una quieta eleganza e una così scrupolosa attenzione all'esattezza dei costumi, degli oggetti, degli sfondi, che fanno di esse un documento sempre interessante e consultabile [...]. Brugo, in fondo, contrabbanda per veri i sogni rassicuranti dei quieti borghesi del suo tempo³⁶.

La potenza delle comparazioni e la forte carica interdisciplinare caratterizzano le pagine di *Guardare le figure* dove il “pedagogico” e l’“antipedagogico” si avvicinano, nella ricostruzione della storia educativa italiana otto-novecentesca, enucleando episodi e figure particolarmente emblematici. Antonio Rubino è un altro dei protagonisti di questa imperdibile galleria di illustratori. Il suo perfido occhio puntato sulla realtà e la sua «personale scoperta dell'infanzia»³⁷ fanno di lui il «fantasioso burattinaio»³⁸ di un mondo dove le questioni della vita si complicano e non ammettono le facili scorciatoie del buonsenso e del buonismo moraleggiante.

Così come per l'epoca umbertina e per quella giolittiana, anche gli anni del fascismo trovano nel lavoro di alcuni illustratori le loro “maschere” più rivelatrici. L'esempio più lampante è Vamba con il suo «Giornalino della domenica», dove l'intreccio fra mutamenti politici, dialogo con le classi sociali di riferimento, desiderio di leggere la realtà con spirito costruttivo, ma anche di sottoporla alle metamorfosi imposte dal linguaggio per l'infanzia trovano nell'incontro-scontro fa parole e immagini alcune fra le pagine più emblematiche della storia della letteratura per l'infanzia italiana del Novecento. Proto-fascismo? Fascismo? Ecco la risposta di Faeti che, al solito, allarga lo sguardo nella direzione della più ampia storia culturale:

Il Giornalino esprime e connota tutto un mondo: poiché esso era, volutamente, e a volte anche con assoluta franchezza, un organo ‘politico’ [...] voleva costruire una situazione basata sull'irredentismo, sulla polemica antioperaia, sul culto dei valori stilistici connessi alla classe sociale dalla quale proveniva e per cui veniva pubblicato, non c'è forse un sistematico e preciso protofascismo [...] c'è spesso solo un atteggiamento simile a quello di Croce e Albertini, che giocavano con i fasci quasi una partita d'azzardo, decisi poi ad

³⁶ *Ibid.*, pp. 208 e 210.

³⁷ *Ibid.*, p. 214.

³⁸ *Ibid.*, p. 216.

abbandonarli una volta che l'Italia delle classi subalterne fosse stata pacificata e zittita dal "santo manganello"³⁹.

Queste dilatazioni dell'indagine storica sono la cifra caratteristica dello stile storiografico faetiano, dove *media* e società si fronteggiano in un processo comunicativo che non può non essere anche, contemporaneamente, pedagogico e antipedagogico. Sempre negli anni del fascismo, lo dimostrano a loro volta, fra satira e caricatura, i personaggi di Carlo Bisi e Bruno Angoletta, ma lo dimostra anche l'astro nascente del fumetto, che sarà al centro di successive pionieristiche indagini di Faeti⁴⁰, la cui non facile fortuna nell'Italia degli anni Trenta è interpretata come una testimonianza storica dell'insicurezza pedagogica del fascismo.

Le nuove frontiere aperte da Bernardinis e da Faeti trovano nella *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari uno straordinario e storicamente imprescindibile controcanto. Spetta a questo libro, nato da una serie di laboratori di formazione tenuti dallo scrittore nel 1972 per gli insegnanti di Reggio Emilia, il merito di aver per la prima volta definito le connessioni culturali (artistiche e letterarie) della scrittura *per* e *con* l'infanzia. Si tratta di un contributo fondamentale che prosegue quel percorso di presa di coscienza del fatto che scrivere per bambini è un'attività che dialoga con i massimi livelli delle arti e delle lettere. Ancora una nobilitazione, dunque, che in questo caso arriva dall'interno della produzione letteraria per l'infanzia e, più in generale, di quell'«arte di inventare storie», o «fantastica»⁴¹, riconducibile a Novalis.

Al di là del valore di *vademecum* per chiunque si rapporti con bambine e bambini con l'intento di giocare con la letteratura e di «mettere in movimento parole e immagini»⁴², *Grammatica della fantasia* ha il pregio di collegare il piano operativo, ovvero le pratiche didattiche legate al rapporto con il testo letterario in entrata e in uscita, a un impianto generale basato su forti agganci storico-letterari e teorico-letterari. Questi ultimi, a leggerli oggi, allargano enormemente lo sguardo critico sulla letteratura per l'infanzia e, analogamente a quanto rilevato per Bernardinis e Faeti, avallano un approccio ampio in direzione non più prettamente pedagogica ma storico-culturale, innalzando notevolmente il contesto di riferimento e l'attenzione alla ricezione.

La linguistica e lo strutturalismo, naturalmente, insieme alla matrice marxista, sono al centro degli interessi di Rodari, ma senza tralasciare una sua specifica passione per i meccanismi che governano l'espressione della creatività

³⁹ *Ibid.*, p. 272.

⁴⁰ Gran parte degli studi di Faeti sui fumetti su può leggere in A. Faeti, *La storia dei miei fumetti. L'immaginario visivo italiano fra Tarzan, Pecos Bill e Valentina*, Roma, Donzelli, 2013.

⁴¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Trieste, Einaudi ragazzi, 1997, p. 11.

⁴² *Ibid.*, p. 12.

con l'uso delle parole. Su quest'ultimo aspetto, i suoi grandi interlocutori sono André Breton, il dadaismo e il surrealismo.

Ma, attraverso le leggi sempre diverse e sempre mutevoli, pertanto imprevedibili, della fantastica, Rodari riesce a intrecciare trame i cui fili provengono da un'infinità di autori, come Franz Kafka e Lev Tolstoj, Aldo Palazzeschi e Paul Klee, Paul Valéry e Ludwig Wittgenstein, Eugenio Montale e Max Ernst, Giorgio De Chirico e Viktor Šklovskij, Antonio Gramsci e Ferdinand de Saussure, Luigi Pirandello, Hans Christian Andersen, ecc. Si tratta di personalità accomunate dal senso dell'intelligente leggerezza nell'uso della parola e delle storie, e da una conseguente visione che coniuga creatività infantile e infanzia della creatività. Non sfuggiranno le latenze storico-educative di questi discorsi e dei nomi chiamati in causa. C'è infatti un tema di fondo che attraversa il libriccino rodariano, cioè una sottile polemica contro le tradizioni educative occidentali segnate da una sorta di culto istruttivo del testo che ha il più delle volte prodotto effetti di allontanamento dei giovani dall'amore per la lettura e per la letteratura. Per esplicitare questa polemica, Rodari si affida alle parole di Giacomo Leopardi: «La più bella e fortunata età dell'uomo, che è la fanciullezza, è tormentata in mille modi, con mille angustie, timori, fatiche dall'educazione e dall'istruzione, tanto che l'uomo adulto, anche in mezzo all'infelicità... non accetterebbe di tornar fanciullo colla condizione di soffrire quello stesso che nella fanciullezza ha sofferto»⁴³.

Questa consapevolezza storica del terribile connubio fra istruzione e educazione è una delle radici importanti dell'idea rodariana dell'uso della parola (e, di conseguenza, della letteratura per l'infanzia) come strumento di liberazione. Da qui la tendenza al sovvertimento delle regole tradizionali e quindi all'emancipazione dell'infanzia dalla paura della creatività e della fantasia. Tutto ciò ha molto in comune con la ricostruzione, nel «singolarissimo volume»⁴⁴ di Antonio Faeti, delle tendenze antipedagogiche dei figurinai o con l'idea di gratuità della lettura indagata da Bernardinis. Per Rodari, occorre che la letteratura per l'infanzia, sia ripercorrendone il passato sia praticandola nel presente, si liberi dai compiti edificanti d'antica memoria, quasi sempre favoriti da un'errata concezione della scuola e della lettura:

L'incontro decisivo tra i ragazzi e i libri avviene sui banchi di scuola. Se avviene in una situazione creativa, dove conta la vita e non l'esercizio, ne potrà sorgere quel gusto della lettura col quale non si nasce, perché non è un istinto. Se avviene in una situazione burocratica, se il libro sarà mortificato a strumento di esercitazioni (copiature, riassunti, analisi grammaticale eccetera), soffocato dal meccanismo tradizionale: "interrogazione-giudizio", ne potrà nascere la *tecnica* della lettura, ma non il *gusto*. I ragazzi sapranno leggere, ma leggeranno solo se obbligati⁴⁵.

⁴³ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 88.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 160.

La *Grammatica della fantasia*, che è uno di quei libri che, insieme alle *Lezioni americane* di Italo Calvino, non dovrebbero mancare nella biblioteca di un interprete di letteratura, finisce così per rappresentare, malgrado le intenzioni dell'Autore, un testo critico-teorico-pragmatico (con significativi spunti di riflessione storica) che ha inciso e continua a incidere non solo sull'epistemologia della letteratura per l'infanzia ma, soprattutto, sull'epistemologia del rapporto fra infanzia, parola, lettura e scrittura. Il bambino come ricettore e produttore di storie diventa, ancora una volta, il nucleo vitale di una rivoluzione concettuale che, negli anni successivi, nessuna delle figure di addetti ai lavori che abbiamo elencato al principio di questo scritto potrà evitare di condividere.

3. *L'Italia bambina, la formazione del lettore e l'industria culturale*

Il «discorso di Collodi e di De Amicis [...] toccava [le] corde più profonde della sensibilità borghese moderna, riusciva, almeno per taluni aspetti [...] a far vibrare sentimenti universali, come poche opere (o nessun'altra) della letteratura italiana contemporanea»⁴⁶. Lo spazio che Alberto Asor Rosa dedica ai due capolavori della letteratura per l'infanzia italiana di secondo Ottocento, all'interno della *Storia d'Italia* Einaudi, conferma definitivamente sia lo spessore letterario di questo campo della produzione editoriale sia la sua funzione di inesauribile fonte storica e, in particolare, storico-educativa. La seconda metà degli anni Settanta si inaugura con questo interesse concreto da parte di un italianista militante e dell'editore Einaudi. Il saggio di Asor Rosa ribadisce la necessità di includere la letteratura per l'infanzia all'interno di discorsi storico-culturali allargati, in un «contesto di riferimenti più ampio del solito»⁴⁷, con forti implicazioni sociali, politiche ed economiche, ma anche la possibilità di abbattere gli steccati che l'hanno sempre separata dalla letteratura generale e di farne un passaggio documentario non secondario all'interno di un discorso storiografico, erede della scuola annalistica francese, innovativo, corale e interdisciplinare, aperto a una visione sociale dei momenti storici e all'incidenza che su di essi hanno avuto anche gli «strumenti» letterari provenienti dall'«invenzione pedagogica»⁴⁸.

Accanto a queste aperture che provengono da intellettuali esterni al mondo della pedagogia *stricto sensu*⁴⁹, la seconda metà degli anni Settanta vede an-

⁴⁶ A. Asor Rosa, *La cultura*, in *Storia d'Italia. Dall'Unità a oggi*, IX. *Letteratura e sviluppo della nazione*, Torino, Einaudi, 1975, p. 927.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 928.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 929.

⁴⁹ Da segnalare che, sempre nel 1975, esce il volume del filosofo E. Garroni, *Pinocchio uno*

che il definitivo assestamento e la sistematizzazione manualistica dei percorsi critici avviati da Bernardinis e da Faeti nel lustro precedente.

Bernardinis, con il volume *Itinerari*, rivendica che «l'obiettivo di formare lettori avvertiti e consapevoli, capaci di non subire le proprie letture, ma di dialogare con esse e di trarne idee e incentivi per una ricerca rinnovata di rapporti e di esperienze, dovrebbe essere obiettivo primario d'ogni società civile e tesa al proprio miglioramento. Ed è innegabile che si diventa lettori, oppure si perde per sempre questa occasione, nell'età dell'infanzia e della gioventù»⁵⁰. Per sostenere questa sfida educativa, la studiosa padovana svolge una articolata argomentazione storico-educativa al centro della quale pone la nascita della parola e della scrittura, la pratica dell'ascolto, il passaggio dall'oralità alla scrittura e l'evoluzione storica della letteratura per l'infanzia e dei suoi generi utilizzando, però, in modo ancor più deciso che nel volume precedente, una lente critica prettamente pedagogica. Il libro nasce infatti da una riflessione di fondo che segnala la superficialità dei modi in cui la letteratura per l'infanzia è sempre stata trattata nella preparazione degli insegnanti, limitandosi a «un'informazione [...] di solito impostata storicamente e a livello nazionale. Tale tipo di informazione si è però rivelata insufficiente, per il fatto che elenchi di autori e trame delle opere non sono adeguati a chiarire il valore pedagogico di tali letture e i modi in cui proporle»⁵¹. Ecco che, di nuovo, la storia letteraria si mescola alla progettazione didattica e ai programmi di educazione alla lettura. Per Bernardinis si tratta di un nodo centrale basato sulla lucida consapevolezza scientifica e d'insegnamento maturata all'interno dei corsi universitari di Magistero. Critica letteraria, storia dell'educazione e pedagogia della lettura convivono nelle pagine dell'Autrice e restituiscono un quadro interpretativo a più dimensioni che, nuovamente, vede al centro la relazione fra autore, lettore e mediatore. La spinta innovativa dell'approccio bernardinisiano consiste in una valorizzazione senza precedenti (almeno nel contesto degli studi italiani sull'educazione alla lettura e sulla letteratura per l'infanzia) dell'ascolto che «non è più soltanto un fatto spontaneo e casuale; nella ricerca della comprensione dei segni verbali e delle leggi che regolano il loro coordinarsi, inizia l'*imparare ad ascoltare*, del quale l'*imparare a leggere* non sarà che una successiva tappa»⁵², e in altrettanto innovativi spunti sul «saper vedere [che] dovrebbe essere una dimensione essenziale, oltre che complementare, del *saper leggere*»⁵³. È evidente che il discorso storico del Faeti di

e bino, Roma-Bari, Laterza, 1975, mentre, tre anni dopo, il pedagogista Luigi Volpicelli raccoglierà i suoi principali contributi su Pinocchio nel libro *Identikit di Pinocchio*, Roma, Gentile editore, 1978.

⁵⁰ A.M. Bernardinis, *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Milano, Fabbri, 1976, p. 5.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 5-6.

⁵² *Ibid.*, p. 32. Corsivi dell'Autrice.

⁵³ *Ibid.*, p. 31. Corsivo dell'Autrice.

Guardare le figure ha prodotto i suoi effetti anche in chi, come Bernardinis, partiva da presupposti prettamente filosofici e psico-pedagogici, innervati da forti interessi antropologico-culturali.

Sul piano della ricostruzione storica del rapporto fra infanzia-giovinezza e lettura-letteratura, *Itinerari* rappresenta certamente un ulteriore sviluppo che, a partire dalla radicale scissione fra tradizione narrativa alta (*Iliade* e *Odissea*) e tradizione narrativa bassa (fiabe popolari), ricostruisce da una parte, sul piano scolastico-educativo, la canonizzazione dei testi ritenuti adatti o adattabili al pubblico dei più piccoli, dall'altra, nei contesti domestici, familiari e di piccole comunità, il percorso della testualità orale trasmessa informalmente. Sulla scorta di questo ragionamento, Bernardinis orienta sapientemente la disamina della storia letteraria lungo una curvatura pedagogica al centro della quale troviamo il robusto nesso lettura-scrittura rispetto al quale «la scuola sembra confermare [...] con il suo massiccio intervento, il tradizionale valore educativo della poesia e della letteratura, ma con altrettanta decisione *giudica necessario inserirsi fra l'autore e il lettore*, violando quell'intimo dialogo»⁵⁴ che sarebbe necessario si instaurasse fra i due. Nel bene e nel male, dunque, la storia della scuola incide fortemente sulla nascita e sull'evoluzione della figura del bambino lettore (un fenomeno che, in realtà, è stato ed è abbastanza lento e statico, segnato da una forte impronta conservatrice), dell'educazione alla lettura, della trasmissione di un corpus di testi considerati basilari nella formazione dell'uomo, che la scuola, con la sua cristallizzazione, contribuisce a certificare:

È con la scuola, che insegna a tutti a leggere e a scrivere (o che l'insegna *allo stesso modo* a tutti coloro che vogliono o possono impararlo) che si rende istituzionale il rapporto tra letteratura ed educazione, prima implicito e necessario per le caratteristiche proprie della tradizione orale. È con la scuola, ancora, che si esplicita l'equazione di valore fra *letteratura, educazione ed età giovanile*: ciò che entrava nella scuola appariva, per questo solo fatto, *adatto all'età giovanile*, ed entrava nella scuola perché era stato, precedentemente, valutato come *educativo*⁵⁵.

Si osserverà che, nell'ambito del ragionamento storico-pedagogico sulla storia della lettura-letteratura giovanile, il riferimento alla scuola e l'indicazione delle sue responsabilità nelle possibili compromissioni del rapporto fra autore (testo) e lettore non si distanziano molto dalle osservazioni critiche espresse da Rodari nella *Grammatica della fantasia*, rispetto al quale Bernardinis si allinea anche sul fronte dell'educazione alla scrittura come esito importantissimo dell'educazione alla lettura e come sottrazione del ricevente alla passività rispetto ai testi e alle immagini.

A questo approfondimento pedagogico l'Autrice affianca una sofisticata

⁵⁴ *Ibid.*, p. 104. Corsivo dell'Autrice.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 110. Corsivi dell'Autrice.

analisi critico letteraria, che si muove fra critica storica, filologia, stilistica e formalismo, antropologia e narratologia (i suoi riferimenti sono Austin Warren, Erich Auerbach, Northrop Frye, Robert Scholes e Robert Kellog, Eric Havelock, Milman Parry, James Frazer), che insiste sull'analisi per generi e che rivendica necessarie aperture e contaminazioni metodologiche:

Utilizzeremo pertanto gli aspetti di analisi formale che sono oramai entrati nella cultura contemporanea, dati gli indubbi vantaggi che questo tipo di studio porta con sé, come quelli di mettere in evidenza tutti i rapporti che sul piano sincronico l'opera letteraria istituisce con il proprio tempo storico, con le forme culturali, linguistiche e sociali che lo caratterizzano. Eviteremo però di pervenire alla delineazione d'una struttura formale della narrativa, forma che diverrebbe in un certo senso fissa, e obbediente soltanto ad una propria logica interna. Uno studio di tipo esclusivamente formalista rischierebbe infatti di divenire *grammaticale*, cioè di proporsi l'analisi dei *modelli interni*, dei rapporti necessari e sotterranei che collegano tra loro gli essenziali elementi del racconto, e comporterebbe, oltre all'ovvia impossibilità di fare *storia* della narrativa, anche l'incapacità del discorso critico di penetrare le differenze e le caratteristiche originali delle singole opere, riducendole tutte a disegni diversi su un unico canovaccio.

Presumiamo pertanto di aver intrapreso una strada relativamente meno complessa di quella che la critica contemporanea ha aperto nell'analisi della letteratura, ma senza dubbio più impegnativa e nuova rispetto alle usuali trattazioni storico-critiche sulla letteratura giovanile⁵⁶.

Interessante notare che, nel vastissimo panorama della narrativa occidentale e nell'indagine sul suo valore educativo, Bernardinis non esita a fornire utili indicazioni su possibili fonti storico-educative, anticipando indirizzi di ricerca oggi praticati da molti storici dell'educazione. Mi riferisco, ad esempio, all'osservazione sul valore storiografico delle autobiografie:

La galleria dei bambini prodigio, dei ragazzi difficili, degli adolescenti inquieti, che si potrebbe formare riunendo le pagine autobiografiche, delle memorie e dei ricordi e delle confessioni, sarebbe ricchissima e fornirebbe, come del resto ha fornito, materiale di riflessione a psicologi e a pedagogisti, proprio per l'immagine di sé che l'autore proietta sulla propria infanzia o viceversa per ciò che la descrizione della propria fanciullezza inconsapevolmente rivela della sua umanità adulta⁵⁷.

In definitiva, va a Bernardinis il grande merito di aver posto le basi solide di un dialogo necessario fra i metodi della critica pedagogica e i metodi della critica letteraria di fronte al fenomeno storico dell'educazione dei giovani *alla e con* la lettura di letteratura, ora ad essi adatta/adattata ora per essi creata. Indicazioni di metodo indispensabili, ancora oggi, per afferrare e per affermare la trasversalità della letteratura per l'infanzia e, di conseguenza, dei possibili approcci ad essa, ferma restando, sul piano generale, l'incrollabile fede nella

⁵⁶ *Ibid.*, p. 138. Corsivi dell'Autrice.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 201-202.

letteratura (e, in prospettiva, nell'arte tutta) come improrogabile strumento di educazione e di autoeducazione: «Si concluderà dicendo che dunque tutta la letteratura è educativa in quanto, essendo proposta di testimonianze e di interpretazioni della realtà, di rivelazioni di verità psicologiche, di invenzioni di mondi più belli o più giusti, è sempre un invito al dialogo e al confronto fra esperienze; essa è sempre intenzionalmente disponibile all'altro, al lettore che si rinnova ad ogni generazione»⁵⁸.

L'anno successivo, 1977, Antonio Faeti contribuisce in modo definitivo alla convergenza fra critica pedagogica, critica letteraria e orizzonte massmediologico con il volume *Letteratura per l'infanzia*⁵⁹, sostenendo che «il libro per l'infanzia non può essere certo essere considerato, attualmente, come l'unico *medium* attraverso cui si trasmettono ai bambini contenuti e messaggi che sono ancora peraltro riferibili alla dimensione globalmente identificabile nella letteratura infantile. È quindi sembrato inevitabile prendere atto dell'evidente necessità di collegare il libro per bambini ai *media* a cui oggi va attribuita una parte così rilevante nel processo di evoluzione e di ridefinizione strutturale di un simile libro»⁶⁰. La letteratura per l'infanzia si trova al centro di un crocevia dove cinema e televisione fungono da serbatoi di stili e tecniche fortemente condizionanti (come già si era sottolineato, a dire il vero con un certo allarmismo, in *Guardare le figure*) ma che, nella prospettiva pedagogica, richiedono studio e ricerca. Prezioso, ad apertura di volume, il capitolo *Lettura critica di un orizzonte aperto* dove si ripercorrono i capisaldi della critica novecentesca. Qui Faeti rilegge in modo originale i vecchi punti di riferimento rappresentati da Benedetto Croce, di cui recupera e valorizza le intuizioni in direzione sociologica, psicologica e pedagogica (il saggio su De Amicis), da Giuseppe Lombardo Radice, del quale viene messa in evidenza l'importanza di approcciare la letteratura per l'infanzia alla luce di «problemi così vicini anche al territorio della didattica o comunque della pratica educativa»⁶¹, ma anche dalla critica pedagogica e non estetica di Luigi Volpicelli, così come dall'approccio problematicista di Giovanni Maria Bertin che legge la letteratura per l'infanzia come necessaria fuga dall'ordinario verso lo stra-ordinario, purché compreso in un orizzonte d'impegno etico, anche rispetto alla crescente diffusione dei nuovi *media competitors*. Si tratta, ancora una volta, di mettere in stretta correlazione letteratura per l'infanzia e educazione alla lettura, e di posizionare il discorso pedagogico all'interno di una semiosfera dove i testi verbovisuali destinati ai più piccoli rivendicano una più matura attenzione critica, necessariamente comunicante con tutta l'industria culturale. Da qui, Faeti individua l'opportunità di nuove fonti critiche e di nuove piste di ricerca:

⁵⁸ *Ibid.*, p. 302.

⁵⁹ A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 1.

⁶¹ *Ibid.*, p. 9.

Se, attualmente, la letteratura per l'infanzia è, per tanta parte, da ricondursi entro lo spazio più propriamente definito come industria culturale, l'indirizzo indicato può contenere anche una serie di rinnovate e consistenti prospettive di studio che valgano, in modo del tutto particolare, a sottrarre l'argomento del presente volume all'isolamento entro cui vorrebbe mantenerlo una vecchia tradizione. [...] la letteratura per l'infanzia non può continuare a considerare sé stessa come un universo separato, quasi un paradiso di delizie in cui si entra solo se si possiedono magici amuleti. Così il cinema, la letteratura popolare – e i diversi settori in cui si specifica il “basso” letterario inteso in tutte le sue forme: romanzi polizieschi, fantascientifici, avventurosi, western –, il rotocalco, la televisione, offrono allo studioso della letteratura infantile una combinazione fatta di fonti – da cui anch'essa ricava tanti dei materiali che usa – e di strumenti critici che, appositamente approntati per essere usati in contesti specifici, si rivelano però molto utili anche quando, con essi, si affrontano quegli ambiti di cui si è detto quanto siano collegati con i contesti citati⁶².

Il critico orienta sul presente una strategia che già aveva brevettato ricostruendo l'immaginario visivo dell'Italia fra Otto e Novecento, in *Guardare le figure*. Già quel libro andava nella direzione dell'«industria culturale» teorizzata da Edgar Morin⁶³. In *Letteratura per l'infanzia* il metodo è sperimentato ben oltre, anticipando i numerosi ulteriori esiti faetiani dei decenni successivi dove la letteratura per l'infanzia diventa un oggetto culturale poliedrico, capace di riflettere le caratteristiche di lunga durata della civiltà culturale nella quale viene prodotta.

4. *Librerie, riviste e cattedre universitarie*

Nel corso degli anni Settanta, anche sul piano editoriale si assiste ad un notevole incremento di collane che si concentrano sul problema dell'educazione alla lettura e delle sue interconnessioni con la letteratura per l'infanzia, allargando il discorso alle molteplici questioni sociali e scolastiche che attraversano in quegli anni decisivi mutamenti. Il riflesso più evidente di questa evoluzione pedagogica possiamo individuarlo, già a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta, nelle Emme edizioni di Rosellina Archinto, sia dal punto di vista delle pubblicazioni di testi di letteratura per l'infanzia (in particolare di albi illustrati) sia per quanto riguarda il dibattito critico, portato avanti soprattutto con le collane *Il puntoemme/Esperienze e tecniche* e *Il puntoemme/Scienze dell'educazione*. La letteratura per l'infanzia diventa un oggetto d'analisi ad ampio raggio che coinvolge addetti ai lavori sul territorio, nella scuola e nelle nuove declinazioni accademiche della ricerca pedagogica. Dal punto di vista

⁶² *Ibid.*, pp. 27-28 e 32.

⁶³ E. Morin, *L'industria culturale. Saggio sulla cultura di massa*, Bologna, il Mulino, 1963.

visivo (della grafica e delle illustrazioni), l'oggetto-libro per l'infanzia è sempre più curato nei minimi particolari⁶⁴.

I tempi sono maturi perché anche le biblioteche e le librerie comincino a specializzarsi nel settore dell'infanzia, affiancando al lavoro prettamente istituzionale o commerciale una solerte attività di promozione della lettura e di riflessione culturale. È il caso di Roberto Denti che nel 1972 apre a Milano la prima libreria italiana per ragazzi e, pochi anni dopo, pubblica *I bambini leggono*⁶⁵, un volume dove racconta le sue esperienze di libraio che educa alla lettura. Si tratta di un libro-diario dove l'autore entra nel vivo delle pratiche educative e osserva l'impatto che, giorno dopo giorno, producono le novità della letteratura per l'infanzia su tutte le categorie di pubblico con le quali la libreria si confronta. Dalle pagine, stese in forma di cronaca, affiorano i nomi di Gianni Rodari, Marcello Argilli, Tullio De Mauro, Bruno Bettelheim, Pinin Carpi, Marcello Bernardi, e ancora le questioni pedagogiche legate al successo dei fumetti e all'educazione sessuale, le novità comunicative degli albi di Iela Mari e di Enrica Agostinelli, oppure lo "scandaloso" enciclopedismo di *Io e gli altri*⁶⁶ e le discussioni sulle scelte alternative al libro di testo. Insomma, un pamphlet dove il testo letterario destinato all'infanzia entra nel circuito della quotidianità chiamando in causa i cittadini e le cittadine, i bambini e le bambine, i genitori e gli insegnanti. Siamo di fronte a un clima inedito, segnato dall'entusiasmo per un lavoro nuovo e innovativo, impegnato, rigoroso e disciplinato, che integra in modo irrinunciabile il parallelo discorso accademico.

Quest'ultimo subisce un ennesimo sprone dalla pubblicazione, nel 1978, della traduzione italiana de *La grande esclusa* dell'americana Francelia Butler⁶⁷ che, apoditticamente, denuncia: «Finora la letteratura per l'infanzia è stata praticamente ignorata dagli studiosi e dai critici. [...] Se la letteratura e la vita sono profondamente collegate fra loro, come sostengono proprio i professori di letteratura nelle università, allora non è possibile disinteressarsi della letteratura per l'infanzia senza disinteressarsi anche di coloro cui essa si rivolge»⁶⁸. Ciascuno dei diciannove saggi contenuti nel volume, facendo riferimento a epoche, autori, contesti e generi diversi, rivendica lo specialismo

⁶⁴ S. Sola, P. Vassalli (edd.), *I nostri anni '70. Libri per ragazzi in Italia*, Mantova, Corraini, 2014.

⁶⁵ R. Denti, *I bambini leggono*, Torino, Einaudi, 1978.

⁶⁶ *Io e gli altri* è l'enciclopedia per ragazzi pubblicata dalla casa editrice La ruota di Genova nel 1973 in 10 volumi.

⁶⁷ Butler (ed.), *La grande esclusa*, cit. Già nel 1970 l'editore Armando – che già a suo tempo pubblicò in Italia il celebre volume di Paul Hazard *Uomini, ragazzi e libri. Letteratura infantile* (Roma, Armando, 1958) – aveva pubblicato i volumi di due studiose americane, provenienti dal mondo delle biblioteche: S. Innis Fenwick, *Genitori, ragazzi e libri. Prospettive psicosociologiche ed estetiche*, Roma, Armando, 1970 e L.H. Smith, *Genitori, ragazzi e libri. I generi della letteratura infantile*, Roma, Armando, 1970, che ponevano le basi per una radicale revisione dell'approccio critico alla letteratura per l'infanzia su basi scientifiche e interdisciplinari.

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 5 e 7.

critico sulla letteratura per l'infanzia, sostenendo che anche la relativa scrittura saggistica possa e debba avere una postura scientifica (in tutti i suoi orientamenti teorico-metodologici) non diversamente da quanto avviene in qualsiasi campo di ricerca nell'ambito degli studi umanistici.

Nell'università italiana, il passaggio agli anni Ottanta vede un'ulteriore presa di posizione critica da parte del pedagogista Mario Valeri che, già molto attivo dal principio degli anni Sessanta, sintetizza ora le sue riflessioni in *Letteratura giovanile ed educazione*⁶⁹. All'interno delle coordinate dettate dalla letteratura in relazione alla società e all'educazione, lo studioso dell'università di Firenze ripercorre l'origine e le fasi della letteratura giovanile sulla base di un approccio storico-ideologico e dando ampio spazio alla riflessione pedagogica sul racconto per la gioventù, basandosi su una salda idea dell'imprescindibile correlazione fra l'educazione alla lettura e «l'educazione alla fruizione del narrativo e del poetico»⁷⁰, punto di partenza, negli stessi anni, anche di Giovanni Genovesi⁷¹ (che, successivamente, curverà i suoi interessi sulla letteratura per l'infanzia in direzione storico-educativa) e di Giuseppe Oberto⁷².

L'impostazione generale di questi interventi a cavallo fra anni Settanta e primi Ottanta, conferma un'urgenza di scambi e convergenze critiche di taglio interdisciplinare attorno alla letteratura per l'infanzia (si pensi alla monumentale *Storia dell'illustrazione italiana* dove Paola Pallottino dimostra, con grande rigore metodologico, quanto anche la storia dell'arte possa contribuire a una corretta lettura dei testi per l'infanzia e della loro storia⁷³) e, soprattutto, un dialogo maggiore con le esigenze che provengono da una scuola che, con grande fatica, si sta rinnovando, e dove la leadership del libro (nonostante l'inserimento curricolare della lettura di narrativa alle medie fin dal 1962) accenna a vacillare. Spetta ancora ad Anna Maria Bernardinis, divenuta nel frattempo presidente di Ibby Italia, sintetizzare (con spunti metadisciplinari di grande attualità per noi oggi) queste nuove tendenze della ricerca in letteratura per l'infanzia:

si può procedere ormai [...] ad una profonda revisione del ruolo e della funzione della narrativa nella scuola e, di conseguenza, nell'educazione della persona. È una revisione che implica la sintesi, continuamente riveduta ed aggiornata, delle teorie e delle applicazioni scientifiche in un campo che riguarda non solo l'estetica, la storiografia e la critica letteraria, la semiologia e la linguistica, la psicologia e la psicanalisi, la sociologia e l'economia, ma anche la teoria della comunicazione, la neoretorica e la narratologia e, soprattutto, la pedagogia, in quanto riflessione teoretica sulla natura del rapporto educativo ed i suoi fini e modi di realizzazione. Ma è una revisione che richiede anche un'altra sintesi, anch'essa dinamica e provocatrice di ulteriore movimento, fra quanti operano, in vario

⁶⁹ M. Valeri, *Letteratura giovanile ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁷¹ G. Genovesi, *L'educazione alla lettura*, Firenze, Le Monnier, 1977.

⁷² G. Oberto, *Letteratura per l'infanzia oggi*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1981.

⁷³ P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, Bologna, Zanichelli, 1988.

modo, in questo complesso campo, infrangendo accademiche separazioni e rifiutando comode abdicazioni e deleghe⁷⁴.

Una visione così complessa e articolata del ruolo della letteratura per l'infanzia nella storia dell'educazione e nell'educazione contemporanea mette sempre più a fuoco il problema della crisi della lettura e delle strategie per salvaguardare l'importante risorsa che il testo letterario e il suo apparato iconografico costituiscono nel percorso educativo dell'essere umano. Si comincia a parlare in modo sempre più sistematico delle gioie procurate dalla lettura e dal rapporto costante con il libro, a livello cognitivo, emotivo, relazionale. *Il piacere di leggere* di Ermanno Detti, voce critica che proviene dal fermento culturale extra-accademico della scrittura creativa e della critica su giornali e riviste, è il primo di una lunga serie di contributi critici che affrontano queste tematiche, teorizzando l'obiettivo di una «lettura sensuale [con] valenze pedagogiche»⁷⁵. Del resto, sul finire degli anni Ottanta, prende avvio un «momento di particolare espansione della produzione editoriale di libri per ragazzi e di un rinnovato interesse da parte di bibliotecari, genitori e di un pubblico eterogeneo impegnato nella promozione della lettura infantile»⁷⁶. Questa fase di progressivo arricchimento critico del settore – conseguente all'impennata editoriale ben rappresentata dalla nascita della collana «Gli istrici» della casa editrice Salani (1987⁷⁷) – è testimoniata anche dalla fondazione, nell'arco di un decennio, di nuove riviste di informazione e di alta divulgazione quali «LG Argomenti» (1977), «Pagine giovani» (1977), «Andersen» (1982), «Liber» (1988) e ancora, dal 1999, «Il pepeverde», «Hamelin» dal 2001, che incrementano (soprattutto presso le biblioteche, le associazioni culturali, la scuola e gli addetti ai lavori nel variegato mondo dell'educazione) la sensibilità rispetto al valore della letteratura per l'infanzia, registrando regolarmente le novità editoriali, nazionali e internazionali, in notevole aumento, e affiancandosi a testate già gloriose come «Schedario» e pochissime altre. La presenza di questi periodici, così come lo spazio che la letteratura per l'infanzia conquista su alcune pagine culturali di quotidiani (fra cui spiccano quelle di «Paese sera»), attesta certamente un irrobustimento della coscienza critica, un'urgenza di aggiornamento, un dovere di documentazione, di discussione e di formazione che, anche sul piano universitario, si traduce in un posizionamento sempre più

⁷⁴ A.M. Bernardinis, *Presentazione*, in Ead. (ed.), *Narrare e leggere nella scuola media*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1984. Appare significativo che in questo volume a più voci (oltre a Bernardinis, Filippo Boschi, Cesare Cornoldi, Biancamaria Barzon Caldonazzo, Guido Petter, Antonio Faeti), Barzon Caldonazzo e Faeti sono indicati come professori associati di Storia della Letteratura per l'Infanzia rispettivamente nelle università di Padova e Bologna. Un segnale interessante del cammino accademico della nostra disciplina.

⁷⁵ E. Detti, *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 82.

⁷⁶ A. Ascenzi, D. Caroli, *La letteratura per l'infanzia nelle riviste divulgative e scientifiche italiane e straniere*, in S. Barsotti, L. Cantatore (edd.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, p. 383.

⁷⁷ Cfr. Faeti, *I diamanti in cantina*, cit., p. 8.

forte della disciplina nei corsi di laurea delle neonate facoltà di Scienze della formazione, sorte negli anni Novanta dalle ceneri del Magistero. In questo nuovo scenario la Letteratura per l'infanzia viene compresa nel settore disciplinare dedicato alla Storia della pedagogia, il che provoca un notevole irrobustimento delle ricerche scientifiche di taglio storico, sulle fonti, sulle radici lontane del nesso letteratura per l'infanzia-educazione. Gli studenti di Scienze della formazione diventano, dunque, i principali destinatari di corsi universitari che perfezionano sempre più la propria fisionomia all'interno dei diversi curricula e la centralità nella formazione di educatori e insegnanti desiderosi di difendere il ruolo della lettura di letteratura nella formazione di bambine e bambini. Ancora una volta, il testimone di questa conquista accademica è Antonio Faeti:

La scuola nel suo complesso, e le facoltà umanistiche considerate come ambito specifico, hanno da tempo abbandonato anche solo l'idea di potersi battere in favore di una difesa o di un ritorno alla lettura. Mancano, in questi due spazi fondamentali, sia la forza di una consapevolezza pedagogica, sia la propensione a dotarsi di capacità bene impostate didatticamente. Segnalo queste carenze, perduranti e sorprendenti, proprio mentre rilevo che gli studenti di *Storia della letteratura per l'infanzia* si rivelano molto spesso capaci di rinverdire, da ventenni o poco più quali sono, le antiche glorie e gli antichi appetiti del lettore famelico, e chiedono titoli, e alludono a piaceri gustati in compagnia di classici autori, oppure ad autentiche avventure, realizzate scoprendo testi igniti ma vivacissimi e più attuali, per loro, delle infinite sciocchezze da cui sono perennemente bombardati per mezzo dei più diversi strumenti. Il mio è un caso minoritario, appartato, specialistico, ma questi giovani solitari e abbondanti a sé stessi, mi inducono a sperare proprio mentre mi fanno anche sentire inerme e triste⁷⁸.

5. Il lettore non dimezzato, l'immaginario, tra superficie e profondità

È il 1987 quando Pino Boero, italianista dell'Università di Genova e futuro professore ordinario di Letteratura per l'infanzia, oggi fra i massimi esperti dell'opera di Gianni Rodari⁷⁹, pubblica un prezioso libriccino dal titolo *La scrittura della morte. Intellettuali, produzione letteraria, cultura dell'infanzia*⁸⁰. Sono pagine dedicate a rintracciare in alcuni scrittori postunitari il «vuoto e il silenzio dei sensi di colpa, delle negazioni e delle impossibilità che hanno caratterizzato la letteratura per l'infanzia»⁸¹. Fra le righe, lucide osservazioni sulle necessarie competenze dello storico e del critico di letteratura per

⁷⁸ Id., *L'altra parte*, in M. Iori, L. Pozzoli, *Mi leggi una storia? Una ricerca sulla nascita del desiderio di lettura*, Milano, Mursia, 1988, p. 6.

⁷⁹ Mi limito a ricordare la prima monografia completa sullo scrittore di Omegna: P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992.

⁸⁰ Id., *La scrittura della morte. Intellettuali, produzione letteraria, cultura dell'infanzia*, Torino, Albert Meynier, 1987.

⁸¹ *Ibid.*, p. 100.

l'infanzia e su un'ipotesi di teoria della letteratura per l'infanzia che, sulla scia di un interessante quanto dimenticato contributo di Tullio Bressan⁸²,

sollecita riflessioni che partono da esperienze critiche diverse, apparentemente stravaganti perché se è vero, come credo, che il pedagogista porta nella letteratura per l'infanzia possibilità e capacità di decifrazione non criticamente eludibili, è altrettanto vero che lo stesso terreno può essere sondato da chi parte da basi diverse e valorizza come strumenti d'indagine testi estranei alla scienza pedagogica, dai volumi di Camporesi, all'ironia di Almansi, dal saltimbanco di Starobinski agli intellettuali e librai di Berengo. Voglio dire che, almeno a livello di formazione degli scrittori per l'infanzia, non possono essere elusi i discorsi sui "labirinti onirici" dell'Italia preindustriale, sulla "utopia della menzogna", sull'artista-clown, sull'industria editoriale e sullo spazio riservato agli intellettuali. Le esperienze culturali di Lambruschini, Parravicini, Thouar, ad esempio, possono essere certamente lette da storici della pedagogia e della letteratura educativa, ma non è un caso che l'analisi più persuasiva sia venuta negli ultimi anni dall'italianista Umberto Carpi sicuramente poso interessato all'esame di una separata scrittura per l'infanzia e molto attento, invece, a verificare i nodi della formazione di un ceto intellettuale, l'origine delle ideologie e delle forme di coscienza. Né si può negare che l'impegno di Cesare Cantù emerge con massimo rilievo dalle scrupolose e documentate pagine che un altro italianista, Carlo Ossola, fa precedere a *Portafoglio di un operaio*. Mi sentirei, insomma, lettore dimezzato se non affrontassi la scrittura degli autori per l'infanzia con strumenti diversi da quelli pedagogici (fondamentali, ma riduttivi), se non cercassi all'interno della loro produzione, dei loro archivi, delle loro dichiarazioni quegli spazi utili a sottrarli a valutazioni aprioristiche. Se molti autori per l'infanzia sono "minori", lo sono all'interno di un universo di scrittura che non ammette pregiudizi; la scrittura per l'infanzia nasce in autori e momenti diversi con motivazioni e spinte diversificate ma il rapporto con l'altra letteratura, con gli *altri* intellettuali, non è mai sostanzialmente reciso⁸³.

Le notazioni di Boero sono le prime battute di quello sforzo, tuttora perdurante e fruttuoso, di far incontrare, sul comune terreno della letteratura per l'infanzia e della sua storia, sguardi critici provenienti da differenti punti di vista. In questo caso, i due principali approcci sono la critica pedagogica e la critica letteraria. Se da una parte Boero condivide il taglio storico-educativo, dall'altra sostiene con autorevolezza l'identità intellettuale e autoriale degli scrittori per l'infanzia, salvandoli da quel mondo a parte in cui, a partire dallo stigma crociano, per decenni sono stati ghettizzati in una manualistica e sagistica riservata all'utenza magistrale.

Da notare che, negli stessi anni di *La scrittura della morte*, in Italia cominciavano a circolare le prime traduzioni degli scritti di Walter Benjamin⁸⁴ sui libri destinati all'infanzia e di Dieter Richter⁸⁵ sull'immagine dell'infanzia

⁸² T. Bressan, *Sentieri di luce. Teoria della letteratura giovanile*, Trieste, L'ora del racconto, 1984.

⁸³ Boero, *La scrittura della morte*, cit., pp. 67-68.

⁸⁴ W. Benjamin, *Orbis pictus. Scritti sulla letteratura infantile*, a cura di G. Schiavoni, Milano, Emme edizioni, 1981.

⁸⁵ D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

nel mondo borghese. In entrambi gli autori citati, pur fra grandi differenze, la prospettiva dello studio storico-educativo intreccia con intelligente erudizione fonti iconografiche e fonti letterarie, taglio autobiografico e indagine antropologica. Due indirizzi critici di vaglia, che vengono da lontano e che contribuiscono in maniera determinante a rafforzare anche in Italia non solo l'infanzia come oggetto della ricerca storica (magnificamente indagato, fra anni Ottanta e Novanta, da Egle Becchi⁸⁶, con aperture metodologiche e di critica delle fonti senza precedenti, se non in alcuni studi di Mario Alighiero Manacorda⁸⁷), ma anche la complessità e la seduttività delle fonti ad essa connesse, fra cui la letteratura per l'infanzia spicca per la sua imprescindibile densità di significati.

Mentre Anna Maria Bernardinis nel 1990 torna a definire la letteratura giovanile come «uno dei campi più interessanti della cultura contemporanea»⁸⁸, sintetizzandone le coordinate storico-teoriche (la questione del destinatario, il pregiudizio didattico, la funzione pedagogica, l'approccio strutturalista, il fattore educativo, i criteri di ricerca e documentazione), la prospettiva di studio e di ricerca indicata da Boero ne *La scrittura della morte* ha un esito organizzato e canonizzante, anche a livello di didattica universitaria, nel volume *La letteratura per l'infanzia*, scritto insieme a Carmine De Luca e pubblicato nel 1995 dall'editore Laterza, nella prestigiosa collezione dei *Manuali*. Consapevoli del fatto che «l'affascinante storia dei libri e dei periodici destinati all'infanzia, che ha alimentato e segnato nel bene e nel male l'immaginario di numerose generazioni e talora, ponendosi in prima linea nel dibattito delle idee, ha finanche svolto funzioni di considerevole rilevanza sociale [...], è in genere scarsamente conosciuta al di fuori dell'area degli addetti ai lavori»⁸⁹, gli autori costruiscono una trattazione che si scosta dai vecchi manuali «estranei a problematiche più ampie rispetto alla semplice elencazione di autori e opere per bambini»⁹⁰ e curvano le loro ricostruzioni verso una pluralità di punti di vista. Il *ductus* storico-educativo, quello storico-linguistico, quello storico-pedagogico e quello storico-scolastico, intrecciati fra loro, restituiscono un panorama complesso delle funzioni svolte dalla letteratura per l'infanzia nell'Italia unita, al centro del quale la questione della lingua e le risorse dell'immaginario nella costruzione dell'identità nazionale occupano un posto di primaria importanza. Questo taglio del manuale di Boero e De Luca colma

⁸⁶ E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987; Ead., *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994; E. Becchi, D. Julia (edd.), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996.

⁸⁷ M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze, Giunti, 1992.

⁸⁸ A.M. Bernardinis, *Letteratura giovanile*, in M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1990, Vol. IV, col. 6717.

⁸⁹ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2000, p. VII.

⁹⁰ *Ibid.*, p. VIII.

la vistosa lacuna della coeva raccolta di saggi a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, *Fare gli italiani*⁹¹, capitale da molti altri punti di vista ma dove la letteratura per l'infanzia non gode di un suo proprio spazio. Anche il vasto mondo dell'editoria scolastica viene innovativamente incluso nella categoria della letteratura per l'infanzia in quanto fondamentale (e, per molti, unico) passaggio nella conquista dell'alfabeto e dell'idea di testo letterario. Un filone di ricerca che, negli anni successivi, si sarebbe rivelato assai fecondo, soprattutto grazie agli studi di Giorgio Chiosso e Roberto Sani⁹².

Dalla metà degli anni Novanta si chiarisce sempre meglio la duplice prospettiva degli indirizzi di ricerca in letteratura per l'infanzia, che caratterizza il panorama italiano. Da una parte gli studiosi (prevalentemente accademici) che si occupano di storia della letteratura per l'infanzia e delle sue numerose implicazioni nella storia dell'educazione e della scuola, dall'altra coloro (accademici, non necessariamente storici della pedagogia, e studiosi extra-universitari) che indagano le questioni legate alla produzione letteraria contemporanea e all'educazione alla lettura. Della prima categoria possiamo segnalare il contributo di Flavia Bacchetti che, con il volume *I bambini e la famiglia nell'Ottocento*, definisce un campo di studio dove la letteratura per l'infanzia definitivamente «si connota in termini di complessità: è ambito di interessi multidisciplinari, è strumento di educazione *tout-court* e di formazione del gusto letterario, ma è anche incontro e commistione di alta e bassa letteratura, come pure è immagine sintomatica del procedere della storia della società, di cui, diacronicamente, ha – via via – messo in primo piano miti, ideologie, principi educativi e istanze politico-economiche»⁹³. Il piano della riflessione sul contemporaneo è ben rappresentato dalla collana editoriale di Mondadori, *Infanzie*. Un nuovo contenitore che, nelle sue diverse serie (*Saggi*, *Quaderni* e *Strumenti*), moltiplica le visuali sulla letteratura per l'infanzia come oggetto di ricerca, dal punto di vista storico, teorico e della prassi educativa (fra cui spiccano i diversi contributi di Rita Valentino Merletti su libri e lettura, e quello di Ellen Handler Spitz sulle immagini nei libri per bambini⁹⁴). Nella serie dei *Quaderni*, la sotto-serie *L'isola misteriosa* diretta da Emy Beseghi (con un comitato scientifico di grande pre-

⁹¹ S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993.

⁹² Dei due studiosi, mi limito qui a citare due opere monumentali, che hanno dato origine a molti studi storico-educativi, anche nel settore specifico della storia della letteratura per l'infanzia: G. Chiosso, *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice bibliografica, 2003; G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico degli educatori (1800-2000)*, Milano, Editrice bibliografica, 2014.

⁹³ F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le lettere, 1997, p. 6.

⁹⁴ R. Valentino Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 2006; Ead., *Libri per ragazzi. Come valutarli?*, Milano, Mondadori, 1999; Ead., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, Milano, Mondadori, 2001; E. Handler Spitz, *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*, Milano, Mondadori, 2001.

stigio: Alberto Manguel, Ester Zago, Alison Lurie, Dieter Richter, Jean Perrot, Antonio Faeti, Fernando Savater) inaugura una ricca e felice serie di piste di ricerca che lavorano sulle categorie dell'immaginario (le paure, i segreti, i tesori nascosti) e dell'alterità, indagate attraverso molteplici temi «che, pur ritornando come una costante in tanti romanzi, non sono mai stati portati alla luce dalla critica. E sono rimasti avvolti nel silenzio»⁹⁵. Beseghi, docente nell'università di Bologna e legata alla scuola critica di Antonio Faeti, pone l'attenzione sul tentativo di disvelamento del mistero dell'infanzia, «impresa conoscitiva indubbiamente insidiosa e complessa, ma appassionante per chi non si accontenta di analisi riduttive [e che] costituisce uno degli appuntamenti di questa fine secolo a cui non si può mancare»⁹⁶. Parallelamente, la studiosa auspica un necessario parallelismo fra l'incremento quali-quantitativo della letteratura per l'infanzia di fine Novecento e la sua «sorte critica»⁹⁷, non ancora soddisfacente:

La svolta attuale della letteratura per l'infanzia – che vede in primo piano nuovi talenti, innovazioni coraggiose e il trionfo del fantastico in molte sue espressioni – non ci sembra accompagnata da una riflessione sul libro per bambini che affronti una vera e propria critica letteraria capace di dialogare con le produzioni immaginative che dominano il nostro tempo. Il libro per bambini, infatti, cattura una varietà di temi e di tecniche che mal sopporta etichette e restrizioni. È un'opera che implica modalità diverse di accostamento al testo e ai suoi significati. Si lega, in una sottile trama allusiva, alla cultura dei *media* sgusciante e onnipresente. Intreccia i contributi di altre discipline, che rimandano al panorama delle finzioni⁹⁸.

La preoccupazione di Beseghi corrispondeva a un visibile ritardo della produzione critica italiana, nonostante le forti sollecitazioni provenienti, come abbiamo già detto, fin dal principio degli anni Settanta. In effetti, è proprio alla svolta del secolo che studiosi di diversa formazione cominciano ad avvicinare il terreno della letteratura per l'infanzia con una piena consapevolezza della sua ricchezza e complessità e, di conseguenza, indicando diversi campi di specializzazione, che non sempre coincidono con la prospettiva della storia dell'educazione. Due esempi, tra gli altri, sono gli studi di Enzo Catarsi e di Silvia Blezza Picherle dedicati alla prima infanzia. Le ricerche del primo si pongono sulla scia delle idee di Gianni Rodari, Ermanno Detti e Daniel Pennac sull'educazione alla lettura come trasmissione di un interesse e di una passione gratuiti, da avviarsi attraverso l'utilizzo precoce di libri illustrati: «la lettura delle immagini e l'ascolto della lettura ad alta voce da parte dell'adulto costituisce [...] un'esperienza fondamentale ai fini del successivo apprendimento della strumentalità, ma anche per sviluppare il 'piacere di leggere', acquisendo la

⁹⁵ E. Beseghi, *Introduzione*, in *Finzioni di fine secolo*, Milano, Mondadori, 1995, p. 9.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 8.

convinzione che leggere ha un senso e può essere estremamente piacevole»⁹⁹. Un discorso, quello dell'educazione alla lettura, che investe in pieno anche la conoscenza e lo studio critico della letteratura per l'infanzia, soprattutto nel contesto degli studi di scienze della formazione, dove la disciplina, ancorché giuridicamente inserita nel settore disciplinare storico-pedagogico, necessita anche di approcci che provengono dalla pedagogia generale come da quella speciale e dalla didattica. È quanto dimostrano anche gli studi di Blezza Picherle che procedono proprio da questo saldo nesso fra le teorie, le tecniche, i metodi e gli obbiettivi dell'educazione alla lettura (con una serrata esemplificazione esperienziale) e la conoscenza critica della letteratura per l'infanzia, sia dal punto di vista storico che teorico-epistemologico¹⁰⁰.

Questo pluridirezionale impegno critico, che rivela anche una profonda problematizzazione della cosiddetta "crisi della lettura" e della competizione fra il libro e gli altri *media*, trova una dimostrazione paradigmatica e sintetica nel volume *Il bambino e la lettura* scritto a quattro mani da Franco Cambi e Giacomo Cives¹⁰¹, due nomi di indiscussa autorevolezza nel campo della teoria, della filosofia e della storia dell'educazione. Qui, l'analisi delle «patologie della lettura a livello sociale»¹⁰² incontra nel binomio lettura-letteratura un nucleo vitale e ipotesi di intervento basate sulla consapevolezza che «l'esperienza di lettura del bambino si colloca [...] *tra* casa e scuola e *tra* testi informativi e testi narrativi-espressivi, *tra* libri scolastici e letture per l'infanzia; e vi si colloca in modo problematico, tensionale, dinamico, poiché tra i due emisferi c'è differenza e i due tipi di lettura hanno finalità e modalità diverse, ma c'è anche complementarità in vista di una ricca [...] 'formazione alla lettura'»¹⁰³. L'incidenza della lettura nella formazione dell'uomo, fin da bambino, partendo dalle idee di Bruno Bettelheim e di Daniel Pennac, la questione della motivazione e del piacere della lettura, il fattore determinante dell'ambiente, tanto scolastico (l'insegnante, il libro di testo) quanto domestico (i modelli di lettura praticati dai genitori), l'uso intelligente della televisione come alleata e non come nemica della lettura, sono questi alcuni dei temi affrontati nel volume dove anche si pone un forte accento sulle peculiarità della letteratura per l'infanzia, la cui identità, scrive Cambi, «risulta niente affatto lineare [...]; complessi sono i suoi codici culturali, l'elaborazione cognitiva, i lessici in uso, le capacità di lettura coinvolte. Siamo davanti a una totalità polimorfa, per accumulazione semantica, ma anche per organizzazione sintattica (e logica), per varietà di livelli o forme culturali in essa depositate e

⁹⁹ E. Catarsi, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Pisa, Edizioni del Cerro, 1996, p. 11.

¹⁰⁰ S. Blezza Picherle, *Leggere nella scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1996.

¹⁰¹ F. Cambi, G. Cives, *IL bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996.

¹⁰² *Ibid.*, pp. 11 e 28.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 13. Corsivi dell'Autore.

intrecciate»¹⁰⁴. Una visione così complessa e plurale dell'oggetto di studio insiste sulla biforcazione fra discorso letterario (narrativo, poetico) e discorso pedagogico e non può che trarre le sue motivazioni nelle trame storiche attraverso le quali la letteratura per l'infanzia è nata e si è sviluppata. È proprio l'indagine storica che conferma la complessità epistemologica di questo fenomeno culturale, sulla quale oggi la critica lavora a pieno ritmo, svelandone l'endemica antinomia tra superficie e profondità, che dimostra

L'identità sempre più ricca e complessa che ha accompagnato lo sviluppo moderno della letteratura per l'infanzia [e] la molteplice funzione esercitata nella società, operando *per* l'ideologia e *per* la formazione, *per* l'evasione e *per* la conformazione, *per* la creatività e *per* la pedagogia, in un gioco complesso di ruoli che oscillano tra socializzazione e liberazione o sviluppo dell'immaginario. Identità complessa e funzione molteplice che non sono riuscite a correggere però l'idea di una letteratura *inferior*, di retrovia e marginale (e idea del tutto falsa, poiché – caso mai – la letteratura infantile ha una densità semantica e proprio per la sua complessità e ambiguità, per la sua aporeticità, essendo letteratura e altro insieme – ideologia, pedagogica, utopia), le hanno imposto – però – una presenza significativa, e sempre più significativa man mano che la diffusione del libro procedeva verso l'infanzia del popolo, venendo a nutrire e inquadrare l'immaginario di intere generazioni un po' in tutto il mondo e determinando così un'omologazione ma anche un aumento di creatività¹⁰⁵.

Muovendosi tra Ariès e Foucault, tra Huizinga e Benjamin, tra Faeti e Rodari, tra Althusser e Broccoli, tra Propp, Genette e Bachtin, la trattazione di Cambi stabilisce il territorio tipico della letteratura per l'infanzia nell'ambiguità, «dotata di *ampie capacità formative*»¹⁰⁶, che separa (e unisce) ideologia e utopia. La critica della letteratura per l'infanzia ha il grande compito di impadronirsi sempre più del dispositivo narratologico tipico di questo settore per favorirne la conoscenza e la consapevolezza. L'incremento del discorso critico – sostiene Cambi – è finalizzato a un progressivo aggiornamento della critica stessa anche per «sfidarla a pensare, a riconoscere e potenziare le proprie strutture testuali, allo scopo di fissare *il* dispositivo narratologico di quei testi e decantarne, così, l'identità, la funzione e il valore: in modo da *conoscere meglio* che cos'è la letteratura per l'infanzia e da favorire un uso più completo e più corretto di essa»¹⁰⁷.

6. Dalla relazione triadica alla variabile di sistema

È evidente che il panorama critico italiano sulla letteratura per l'infanzia arriva al Duemila con le carte in regola e con tutti i presupposti per dare avvio

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 46.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 57. Corsivi dell'Autore.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 100. Corsivi dell'Autore.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 256. Corsivi dell'Autore.

a una molteplicità di studi di tipo specialistico. Ne è testimonianza il numero monografico di «*Studium educationis*»¹⁰⁸, coordinato da Antonio Faeti, che raduna le principali e i principali protagonisti della ricerca e della didattica accademiche di quel periodo: Renata Lollo, Silvia Blezza Picherle, Pino Boero, Emy Beseghi, Gianna Marrone, Daniele Giancane, Franco Cambi, Flavia Bacchetti, Carlo Marini, Donatella Lombello. Il quadro che ne emerge è poliedrico e dà il “la” a innumerevoli percorsi di ricerca, che corrispondono anche a scuole e sedi universitarie, ma soprattutto alle necessarie convergenze e divergenze tra le varie anime della ricerca pedagogica. Fra i tanti specialisti e specialiste, di cui in parte abbiamo già parlato e che partecipano al citato monografico, converrà soffermarsi soprattutto sul nome di Renata Lollo che, di lì a poco, avrebbe pubblicato un testo importante, *Sulla letteratura per l'infanzia*, dove per la prima volta si percorre la linea della storia della critica in forma di ricostruzione del cammino verso l’«autocomprensione della letteratura per l'infanzia»¹⁰⁹. Con puntuale forza di discernimento, l’Autrice (promossa all’ordinariato di Letteratura per l'infanzia proprio a partire dal 2000, insieme a Emy Beseghi e Pino Boero) commenta le tendenze fondamentali della saggistica sulla letteratura per l'infanzia attraverso il Novecento, dimostrando la persistenza di pregiudizi e illuminando gli scatti in avanti, mantenendo sempre un canale comunicativo fra modulazioni estetico-filosofiche e psicopedagogiche. Il *focus* della trattazione lolliana è posto su aspetti per lei centrali quali la «responsabilità autoriale»¹¹⁰, il fatto che «la letteratura per l'infanzia anche modernamente concepita non appare per nulla separabile dalla storia dell'infanzia e della sua educazione»¹¹¹, la questione della ricezione e del destinatario, di bernardinisiana memoria, sintetizzata nella formula della «relazione triadica»¹¹², contemporaneamente simmetrica e asimmetrica, fra adulto, bambino e scrittore/opera. Lollo riesce così a sintetizzare il discorso storico-educativo, quello critico letterario e quello pedagogico, mantenendo sempre alto il livello teorico ed epistemologico.

Ancora nel 2003 vede la luce una nuova pubblicazione miscellanea, curata da Anna Ascenzi, poi ordinaria di Letteratura per l'infanzia a Macerata. È un'altra occasione di confronto e di svolta che vede impegnate, oltre a Boero, ancora Lollo e Beseghi, in «una riflessione – come sostiene Sani nella premessa – [...] sullo stato dei lavori e sulle prospettive di ricerca nell'ambito della letteratura per l'infanzia» da cui emerge «la ricchezza dei motivi e delle istanze metodologiche e culturali che oggi [ne] alimentano e caratterizzano le indagini»¹¹³. Indice di tale ricchezza e complessità è già il contributo che

¹⁰⁸ *Letteratura per l'infanzia*, «*Studium educationis*», n. 3, 2000, pp. 417-523.

¹⁰⁹ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 18, 47, 48, 57.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 13.

¹¹² *Ibid.*, p. 10.

¹¹³ R. Sani, *Premessa*, in A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita & Pensiero, 2003, pp. VIII e X.

Ascenzi offre al volume, riflettendo sia (dal punto di vista pedagogico) sui problemi dell'educazione alla lettura oggi sia (dal punto di vista storico-educativo) sulla letteratura per l'infanzia come fonte storica. Da quest'ultima istanza emerge che la letteratura per l'infanzia può essere «compresa a pieno, anche nelle sue movenze e nei suoi indirizzi più attuali, solo se indagata in modo sistematico nelle sue radici e nei suoi sviluppi storici, ossia solo se considerata come un genere letterario che si inserisce, quale variabile di sistema, nel quadro più complessivo dei processi storico-culturali ed educativi del paese»¹¹⁴. Il forte accento posto sull'importanza della genealogia storica del fenomeno culturale di cui ci stiamo occupando ha aperto la strada a indagini sempre più specialistiche e capillari che, nel ventennio successivo, anche in Italia hanno definitivamente collocato la letteratura per l'infanzia fra i campi non aggirabili non solo nelle scienze della formazione ma, più in generale, nella produzione e nelle pratiche culturali e artistiche dell'umanità. *Infanzia e racconto* di Emy Beseghi¹¹⁵, sempre del 2003, è un primo brillante tentativo di leggere la storia in dialogo con il presente, ponendo al centro del discorso quel personaggio eternamente sfuggente che è il bambino-lettore alle prese con l'incanto procurato dal racconto, vuoi in forma orale, vuoi in forma scritta, vuoi in forma visiva e teatrale. Di lì a pochi anni, altre studiose e altri studiosi avrebbero proseguito nell'indagare il territorio della fiaba, l'universo delle illustrazioni, i profili degli autori (con scavi bibliografici e archivistici), i labirinti filologici dei testi, i campi della fantasia, le grandi questioni, i temi dominanti e le forme e i generi più diffusi della letteratura per l'infanzia e della sua fruizione, sia nel passato che nel presente, tanto in contesti formali quanto in contesti non formali e informali. Ciò che è accaduto nell'ultimo ventennio sarà oggetto di future sintesi di storia della critica ma, certamente, sarà valutato in base al necessario e sempre più urgente tentativo di mettere in dialogo gli specialisti di letteratura per l'infanzia con «specialisti e cultori di altre branche della ricerca storica: dalla storia politica a quella sociale, religiosa, della letteratura, del diritto, dell'economia, delle istituzioni, dei processi culturali», proprio come recitava la premessa inaugurale di «History of Education & Children's Literature»¹¹⁶, ma anche con i molti specialismi che sempre più irrorano il magmatico mondo della pedagogia.

¹¹⁴ A. Ascenzi, *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit., p. 112.

¹¹⁵ E. Beseghi (ed.), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003.

¹¹⁶ Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, cit., p. 7.

Il MuSEd e il suo contributo al rinnovamento degli studi storico-educativi*

Francesca Borruso
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
francesca.borruso@uniroma3.it

Lorenzo Cantatore
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

MuSEd and its contribution to the renewal of studies in the history of education

ABSTRACT: This paper describes the reborn of the Museum of School and Education “Mauro Laeng” (MuSEd) in the 1980s and its ability to promote the material history of education, collecting new historical funds and reaching out to an ever-wider audience. Corrently, the MuSEd missions are preserving educational memory, supporting scientific research, teaching, and public engagement. All these functions of the Museum are described in light of the new epistemological perspectives of historical-educational studies, highlighting the contribution offered by the Museum to the renewal of sources, interpretative perspectives, and paths for research.

EET/TEE KEYWORDS: MuSEd History; Documentary Heritage; Historical-Educational Research; Public Engagement; Italy; XXI Century.

* Francesca Borruso è autrice dei paragrafi 4 e 5, Lorenzo Cantatore dei paragrafi 1, 2 e 3.

1. *Il «museo storico» di Mauro Laeng*

Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" è un'istituzione d'origine ottocentesca che ha da poco festeggiato i suoi 150 anni¹ e che, attraverso vari passaggi istituzionali, patrimoniali e logistici, è presente a Roma Tre fin dalla fondazione dell'Ateneo². Di fatto, il MuSEd è la più antica realtà museale italiana dedicata alla storia della scuola, della pedagogia e dell'educazione. Questo orientamento tematico delle sue collezioni (sussidi e arredi scolastici, opere d'arte, documenti d'archivio, libri e biblioteche d'autore³, giochi e giocattoli) e il suo più generale taglio contenutistico rendono questo Museo uno straordinario concentrato di potenzialità interdisciplinari che hanno origine nel desiderio di documentare storicamente l'evoluzione della scuola italiana di ogni ordine e grado, delle sue pratiche didattico-disciplinari e dei modelli pedagogico-educativi sottesi e connessi, della storia dell'infanzia e dell'immaginario adulto ad essa riferito, a partire dall'Unità d'Italia.

L'effettiva presa di coscienza del valore del MuSEd quale giacimento di preziose ed eterogenee fonti storiografiche si deve all'entusiasmo di Mauro Laeng che, negli anni Ottanta del Novecento, seppe risollevarne le sorti. Laeng era un pedagogista generalista sedotto dalle nuove tecnologie ma anche dalla storia della didattica e dell'educazione, ed era convinto che «qualsiasi discorso sulle 'nuove' tecniche della comunicazione richiede qualche parola sulla 'novità' che ad esse viene attribuita. Si tratta di novità non assoluta, ma relativa, cioè una volta di più di novità 'storica', vale a dire che presuppone il

¹ Nei giorni 19 e 20 marzo 2025 a Roma Tre si è svolto il convegno internazionale *Una suppellettile ogni giorno crescente. I 150 anni del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"*. Il convegno è stato accompagnato da una serie di mostre disseminate nelle otto biblioteche d'area dell'Università Roma Tre.

² Cfr. C. Covato, *Il Museo storico della didattica dell'università degli Studi Roma Tre. Dalle origini all'attualità*, in N. Siciliani de Cumis (ed.), *Antonio Labriola e la sua Università*, Roma, Aracne, 2005, pp. 290-297; Ead., *Mauro Laeng Historical Museum of didactic at University Roma Tre: past and present*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 2, 2006, pp. 429-436. F. Borruso, *Il Museo Storico della Didattica "Mauro Laeng"*, «Bollettino CIRSE», 2006, pp. 121-125; Ead., *Un Museo della scuola a Roma capitale (1874-1938)*, in C. Covato, M.I. Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato pontificio a Roma capitale. L'istruzione primaria*, Milano, Unicopli, 2007, pp. 329-346; Ead., *A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 327-349; L. Cantatore, *The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 861-884. Per la storia delle origini del MuSEd cfr. A. Sanzo, *Studi su Antonio Labriola e il Museo d'Istruzione e di Educazione*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2012 e Id., *Storia del museo d'istruzione e di educazione. Tessera dopo tessera*, Roma, Anicia, 2020.

³ Cfr. E. di Pasquale, P. Storari (edd.), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, Roma, Roma Tre press, 2022.

corso antecedente dell'esperienza passata e su di essa costruisce»⁴. Fu Laeng a rintracciare, recuperare e far rivivere (nei locali della sede universitaria di via del Castro Pretorio 20) parte dei materiali andati dispersi in decenni d'abbandono e a promuovere nuove acquisizioni per quello che egli ribattezzò Museo storico della Didattica, così chiamato anche in sintonia con la sua passione di una vita, la didattica appunto, i suoi metodi, le sue tecniche e i suoi strumenti. Sulla scia della lezione annalistica francese, della dilatazione del concetto di fonte storica e della rinascita degli studi storico-educativi registratasi anche in Italia a partire dai primi anni Ottanta, Laeng tornò con grande convinzione sull'idea che occorresse offrire agli esperti di scienze della formazione (ma anche al pubblico dei non specialisti) un supporto conoscitivo di tipo storico, basato sul contatto diretto con la materialità documentaria:

Il Museo dell'Educazione e della Scuola dovrebbe assolvere almeno questi compiti:

a) Assicurare la raccolta, classificazione, descrizione e commento di documenti, libri, periodici, oggetti relativi alla storia dell'educazione, della scuola e delle istituzioni educative. [...]

In una prima bozza d'ipotesi si era supposto che centri di organizzazione del materiale potessero essere alcune sezioni (1. Libri e periodici; 2. Iconografia, grafica, stampe e disegni; 3. Oggetti e sussidi, attrezzature, apparecchi a uso didattico, serie sistematiche di "materiali" impiegati in vari metodi; 4. Ludoteca e oggetti attinenti all'educazione extrascolastica, teatro infantile, ecc.; 5. Mediateca per gli audiovisivi e i mezzi tecnologici). [...]

b) Consentire lo studio e la ricerca a docenti e studenti dell'università e a studiosi e cultori italiani ed esteri. [...]

c) Offrire al più largo pubblico degli Insegnanti e delle scuole e alla cittadinanza l'occasione di documentarsi sulla educazione e sulla scuola [...]⁵.

Quando Mauro Laeng ha lasciato l'insegnamento e la direzione del Museo, nell'anno accademico 1996-97, il patrimonio museale si era arricchito di due importanti fondi: l'Archivio dell'Ente Nazionale Scuole per i Contadini dell'Agro Romano (con sei tavole lignee e due pannelli in ceramica di Duilio Cambellotti) e l'Archivio di Giuseppe Lombardo Radice, ceduto dai figli del pedagogo catanese al vecchio Istituto di Pedagogia ed entrato nel Museo per volontà di Iclea Picco, ultima allieva del pedagogo siciliano.

Negli anni di Laeng il Museo diventò un luogo di studio, di ricerca storico-educativa e di valorizzazione della cosiddetta storia materiale dell'educazione. Tuttavia, a causa dell'indisponibilità di locali idonei, venivano a mancare l'ambizione a diventare un luogo aperto alla cittadinanza e il costante dialogo con la didattica universitaria. Sulla scia di Laeng si sono mossi anche i tre direttori

⁴ M. Laeng, *Emozione, immagine, parola nella comunicazione educativa*, in Id., *Antologia pedagogica*, 3. *Dal Risorgimento ai nostri giorni*, Brescia, La Scuola, 1995, p. 517.

⁵ M. Laeng, *Lineamenti progettuali per un Museo dell'Educazione e della Scuola (Museo Storico della Didattica) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione – Facoltà di Magistero – Università La Sapienza – Roma*, MuSed, Direzione, fasc. Nomina Direttore – Rapporti con le Autorità accademiche – Gruppo Lavoro Musei – Dépliants e opuscoli.

successivi (Bruno Bellerate 1997-2002, Carmela Covato 2002-2014, Carlo Felice Casula 2014-2018) che hanno promosso più aggiornate ed efficaci forme di catalogazione dei materiali e, soprattutto, l'immissione in rete del catalogo della biblioteca, degli oggetti e dei documenti dell'Ente Scuole per i Contadini. Contemporaneamente, grazie all'infaticabile collaborazione di una studiosa appassionata come Giovanna Alatri e di un'esperta come Francesca Gagliardo, il Museo curò una serie di esposizioni fuori sede, insieme al Comune di Roma, pubblicandone i relativi cataloghi: *A come Alfabeto, Z come Zanzara: analfabetismo e malaria nella campagna romana* presso il Palazzo delle Esposizioni (1998), *Trucci Trucci cavallucci: infanzia a Roma fra Otto e Novecento*, a Villa Torlonia-Casina delle Civette (2001), *A passo di marcia: l'infanzia a Roma tra le due guerre* presso il Museo di Roma in Trastevere (2004). Con Carmela Covato, il cui metodo storiografico è caratterizzato da una notevole apertura alle nuove frontiere degli studi storico-educativi, del Museo si è cominciato a parlare con regolarità in convegni nazionali e internazionali dedicati alle tematiche che in esso possono trovare ampia documentazione: la storia materiale dell'educazione, la storia dell'educazione di genere, il quaderno scolastico come fonte storica polivalente, la biblioteca d'autore ecc.

Negli stessi anni (2003-2004), furono acquisiti l'intera biblioteca scolastica e le strumentazioni didattiche dei laboratori scientifici dell'Istituto Santa Maria in Aquiro in piazza Capranica.

A questo punto la consistenza del patrimonio museale era definitivamente caratterizzata da tre tipologie documentarie: oggettistica (museo propriamente detto), biblioteca (circa 25.000 volumi, compresi i periodici), archivio. Ciascuna di queste tre categorie è caratterizzata, naturalmente, da relative sottocategorie.

2. Attualità del MuSEd

In anni recenti, con la direzione di Casula, al Museo è stato restituito un nome molto vicino a quello concepito inizialmente da Leang, cioè Museo della Scuola e dell'Educazione (MuSEd). Questa denominazione da una parte recupera la dizione originaria (Museo d'Istruzione e di Educazione), dall'altra amplia e integra i comparti della storia della scuola e dell'educazione, facendo convergere documenti e materiali provenienti da diversi contesti educativi (formali, istituzionali, pubblici, privati, informali, familiari). Il MuSEd di oggi vorrebbe: a) corrispondere all'indicazione dell'International Council of Museums (ICOM), secondo cui un museo è «un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo. È aperto al pubblico e compie ricerche che riguardano le testimonianze materiali e immateriali dell'umanità e del suo ambiente; le acquisisce, le conserva, le comunica

e, soprattutto, le espone a fini di studio, educazione e diletto»⁶; b) soddisfare la pratica della cosiddetta terza missione, ovvero «l'insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le missioni tradizionali di insegnamento (prima missione, che si basa sulla interazione con gli studenti) e di ricerca (seconda missione, in interazione prevalentemente con le comunità scientifiche o dei pari)»⁷.

Per quanto riguarda l'arricchimento del patrimonio, l'attuale direzione sta portando avanti una tenace campagna di informazione per incentivare donazioni di materiali documentari, sia da parte di cittadini che abbiano ricoperto un ruolo di rilievo nella storia della scuola e dell'educazione del nostro Paese, sia da parte di testimoni appartati dal punto di vista della vicenda biografica ma significativi in quanto produttori (o eredi di produttori) di fonti storiche (carteggi, diari, quaderni, libri di testo, libri di lettura, raccolte di periodici, diplomi e pagelle ecc.).

Recentemente sono stati acquisiti gli archivi e le biblioteche di Mario Alighiero Manacorda, di Marcello Argilli, di Albino Bernardini, di Teresa Vergalli, di Carla Poesio, di Vincenzo Borruso, di Felice Socciarelli, delle Nuove Edizioni Romane. Si tratta quindi di nuovi fondi archivistici che consentiranno a studiosi e a studenti di avviare nuove ricerche su prospettive diverse nella storia scolastico-educativa italiana, che vanno dal pensiero politico-educativo d'impronta marxista (Manacorda) alla letteratura per l'infanzia (Argilli), alla storia della scuola nelle aree della periferia urbana (Socciarelli, Bernardini e Vergalli), agli interventi sanitario-educativi su territori a rischio (Borruso). È evidente che il legame con il territorio, negli anni, è diventato un tratto fondamentale del Museo, anche in conseguenza della nascita di analoghe realtà museali in altre zone della Penisola e del sempre più sofisticato dibattito su problemi e questioni di conservazione dei beni culturali della scuola e dell'educazione⁸. Va da sé che Roma e il Lazio, sia dal punto di vista dei contenuti documentari già posseduti sia di quelli che, in prospettiva futura, vi entreranno a far parte, siano l'obiettivo fondamentale del lavoro di raccolta dei materiali, di esposizione museografica e di promozione della ricerca.

Nel frattempo, il MuSed è diventato sede del Premio Luigi Malerba per l'Albo Illustrato, l'unico premio italiano dedicato esclusivamente a questo genere della letteratura per bambini e ragazzi. Ciò permette al Museo di incamerare annualmente un gran numero di pubblicazioni relative a questo settore, e quindi di potenziare e aggiornare la già ricca biblioteca di letteratura per l'infanzia. Il Premio Malerba, che ogni anno viene consegnato nell'ambito di

⁶ <<http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>> (ultimo accesso: 15.09.2025).

⁷ <<http://www.uniroma3.it/terza-missione/>> (ultimo accesso: 15.09.2025).

⁸ Cfr. J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 2, 2010, pp. 489-501.

Bologna Children's Book Fair, porta il Museo nel vivo del dibattito contemporaneo sul libro per bambini.

Dal punto di vista dei locali e delle strutture, l'ampiezza degli ambienti riconquistati in piazza della Repubblica, sede dell'antico Magistero romano⁹, ci ha consentito, negli ultimi anni, l'organizzazione di una sala conferenze e di una sala espositiva progettata secondo criteri museografici rivolti ad un pubblico non di soli specialisti. All'interno di questa sala, che informalmente chiamiamo *wunderkammer*, è possibile vedere i "pezzi" più importanti del MuSEd e fruire di un percorso didattico che ne illustra il significato e il valore storico-educativo.

Attualmente, il grande edificio di piazza della Repubblica sta subendo un importante intervento di ristrutturazione e anche il MuSEd, che verrà collocato negli spazi al piano terra, è oggetto di un innovativo progetto d'allestimento che ubbidisce agli obiettivi universitari di terza missione e di valorizzazione della conoscenza, orientati nelle più diverse accezioni e possibilità della fruizione museale.

3. *Un approccio creativo e flessibile*

Dunque, è oggi più che mai necessario ripensare il MuSEd in chiave di flessibilità, sia per quanto riguarda il contenitore, cioè la scatola edilizia, sia per quanto riguarda il contenuto. Ciò vuole dire prima di tutto studiare modalità di approccio al patrimonio basate su ipotesi di flessibilità e integrazione che siano soprattutto e specificamente creative, nell'ottica della personalizzazione dell'incontro con il pubblico e del dialogo fra prospettive solo apparentemente opposte, cioè fra il passato e il presente, fra la memoria e il futuro, fra la teoria e la prassi, fra l'esterno e l'interno, fra l'individuale e il collettivo, certamente, come recita l'abstract del nostro convegno, ma soprattutto fra il materiale e l'immateriale, i due poli attraverso i quali la storia e le storie dell'educazione inevitabilmente si dispiegano.

I più recenti studi storico-educativi, sia in Italia che a livello internazionale, hanno registrato una forte centralità del patrimonio materiale della scuola e dell'educazione¹⁰ quale "magazzino" cui attingere sia per ricerche quali-

⁹ L. Cantatore, *Il Magistero di Roma: vecchie questioni e nuovi documenti*, in Covato, Venzo (edd.), *Scuola e itinerari formativi dallo Stato Pontificio a Roma Capitale: l'istruzione superiore*, cit., pp. 287-308.

¹⁰ Cfr. J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; Id., *Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?*, in V. Bosna, A. Cagnolati (edd.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci, 2019, pp. 139-154; A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa: storia, memoria e patrimonio. Atti del 1°*

quantitative di alta specializzazione scientifica, sia per la didattica universitaria rivolta prevalentemente alla formazione di insegnanti e educatori, sia per soddisfare la richiesta di attività stimulate dalla terza missione universitaria. Il progresso in questo campo di studi, nell'ultimo trentennio, ha sollecitato e provocato, sulla scorta dell'individuazione di nuove fonti della ricerca storica e della necessità della loro salvaguardia e valorizzazione, la nascita di molti musei dedicati alla storia della scuola, ma ha anche sensibilizzato numerosi istituti scolastici a conservare e valorizzare i reperti storici della loro attività, costituendo al loro interno piccoli nuclei museali che rappresentano, fra l'altro, possibili risorse creative anche per l'innovazione didattica. Un fenomeno di grande interesse, che dilata l'idea tradizionale di bene culturale e che amplifica le possibilità di leggere e interpretare la storia culturale di un paese, di un contesto, di una comunità, di un'epoca, e le sue ricadute sul presente.

Ereditare un museo ottocentesco che, pur nei suoi numerosi rilanci novecenteschi, ha sempre privilegiato il rapporto con un pubblico di nicchia, ci ha immediatamente imposto di inventare qualcosa di nuovo, facendo leva proprio sulle risorse della creatività, per lo più esercitata in assenza di grandi risorse economiche e in una sede che, per quanto fascinosa, spesso e volentieri si rivela assai vincolante e poco funzionale.

L'esercizio della creatività ha preso le mosse dalla rivisitazione del concetto di "interpretazione" applicato al patrimonio e dai sei principii della comunicazione educativa espressi a suo tempo negli USA da Freeman Tilden¹¹, che di quel concetto ha fatto una vera e propria disciplina caratterizzata da «interdisciplinarietà e flessibilità»¹². Le idee di Tilden per noi dovevano essere attualizzate e rese aderenti alla specificità delle nostre collezioni museali. Riflettendo sulle attività abituali condotte nel MuSEd, abbiamo scoperto che molte pratiche interpretative non tradizionali già le mettevamo in atto, inconsapevolmente. A quel punto è stato facile e non poco divertente curvare iniziative concepite per i nostri studenti in direzione di un pubblico più vasto. Ciò ha voluto dire, come suggerisce Tilden, spostare la nostra concentrazione dai documenti (legati ai nostri interessi di ricerca e studio, al dialogo con la nostra comunità accademica, alla ordinaria attività didattica) al pubblico, individuandone la natura e

Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020; J. Meda, *Os objetos escolares como fontes para a história da cultura material da escola*, in G. de Souza, G. Aline Garcia, A. Bezerra Cordeiro, M. Levy Bencostta (edd.), *Fontes, enredos e acervos: cultura material escolar em pesquisa(s)*, Curitiba (Brasile), NEPIE/UFPR, 2024, pp. 14-23; J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024.

¹¹ F. Tilden, *Interpretare il nostro patrimonio*, traduzione di V. Vaio, Novara, Libreria Geografica, 2019.

¹² M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 24.

i possibili bisogni culturali, anche indagando il vissuto educativo di coloro che desideravamo raggiungere. Dovevamo uscire dall'erudizione, dal severo rigore scientifico, dal linguaggio accademico per addetti ai lavori, mettendo radicalmente in discussione la nostra postura culturale e la nostra grammatica comunicativa, ma senza rinunciare alla qualità dell'offerta. Questa determinazione e questo obbiettivo hanno avuto da subito un motto di riferimento: la storia della scuola e dell'educazione è una storia di tutti e, pertanto, può essere fruita e goduta da tutti. Solo partendo da questo presupposto avremmo potuto fare in modo che ciascun visitatore e visitatrice nel MuSEd potesse trovare tracce di sé, del proprio vissuto educativo, della propria memoria scolastica. In tale senso, avere a disposizione un consiglio scientifico animato da studiosi che operano in diversi campi del sapere (sociologia, psicologia, pedagogia, storia dell'educazione, storia dell'arte, museologia, museografia) e convergenti sul comune terreno delle scienze dell'educazione e della formazione ha costituito una straordinaria occasione di confronto e di crescita, proprio in direzione della creatività metodologica richiesta dalla gestione e dall'interpretazione del patrimonio.

Su questa base abbiamo impiantato la sperimentazione di nuove pratiche, tentando di percorrere il principio secondo cui «la capacità di esporre in modo coinvolgente e raccontare una storia, sono elementi altrettanto importanti della verità dei fatti»¹³. Ma per creare interpretazione e per adattarla a diversificate tipologie di pubblico, la verità dei fatti deve essere conosciuta in modo approfondito. Ecco, dunque, che la nostra preparazione storica diventava il passaggio fondamentale per arrivare a nuove frontiere narrative, sia nell'ottica della terza missione sia alla luce del dibattito attuale sulla Public History, all'interno del quale l'Ateneo di Roma Tre ha organizzato un gruppo di lavoro: «l'uomo di scienza [può] essere anche un grande interprete dotato di una raffinata capacità di rendere vive, agli occhi della gente comune, la scoperta e la ricerca scientifica»¹⁴.

Per intraprendere questo percorso, che per noi fino a pochi anni fa era del tutto nuovo e inesplorato, ci siamo mossi su più fronti:

1. Abbiamo revisionato e reimpostato la segnaletica museale e l'intero concetto della comunicazione visiva, a cominciare dal logo dell'istituzione, considerando l'importanza degli «aspetti grafici dell'interpretazione»¹⁵ che debbono essere sintetici e pregnanti.
2. Abbiamo incrementato le azioni di comunicazione, sia riprogettando radicalmente il sito web (all'interno del sito del Dipartimento di Scienze della Formazione: <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/>) sia aprendo pagine sui social: Facebook, Instagram, YouTube).

¹³ Tilden, *Interpretare il nostro patrimonio*, cit., p. 21.

¹⁴ *Ibid.*, p. 48.

¹⁵ *Ibid.*, p. 103.

3. Sono state svolte diverse campagne di sensibilizzazione finalizzate all'incentivazione di donazioni di documenti attinenti alla memoria scolastico-educativa da parte di enti e singoli cittadini e cittadine.
4. Si è dato seguito a un piano di accordi e convenzioni con altre istituzioni ed enti, sulla base di collaborazioni e progetti mirati (Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Fondazione Antonio Gramsci, Galleria Borghese, Arciragazzi comitato di Roma, Associazione Teatro di Roma, Istituto Centrale per il Catalogo Unico ecc.).
5. Abbiamo costruito una serrata collaborazione con il Sistema Bibliotecario d'Ateneo, depositario di un patrimonio librario altrettanto rilevante storicamente e culturalmente, nella prospettiva di portare avanti la catalogazione dei beni librari del MuSEd e di allargare sempre più gli interlocutori in Ateneo, affinché docenti e studenti anche di altri corsi di laurea imparassero a incontrare il "loro" MuSEd.
6. Abbiamo organizzato calendari di visite guidate strutturate per fasce d'età e per tipologie di visitatori, anche nell'ottica dell'inclusività rispetto a utenti in condizione di disabilità.
7. Abbiamo programmato mostre tematiche agganciate a temi di forte attualità nel dibattito pedagogico-educativo, come, per esempio, l'educazione di genere, la povertà educativa, l'educazione alla cittadinanza, il rapporto fra parole e immagini, la stampa periodica per bambini e ragazzi ecc.
8. Abbiamo aperto il MuSEd a un serrato programma di presentazioni e conferenze, anche su temi non propriamente centrali nel nostro repertorio tradizionale, per cimentarci con un pubblico occasionale per informarlo sull'esistenza del Museo e per osservandone le reazioni.
9. Abbiamo irrobustito i rapporti con le scuole del territorio, in particolare attraverso numerosi PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento).
10. Grazie alla collaborazione con il Sistema Bibliotecario d'Ateneo e con i dipartimenti di Architettura e Ingegneria, il MuSEd ha partecipato a importanti iniziative di confronto sul tema dell'innovazione, come Rome Maker Faire e Didacta (Firenze), con l'obiettivo di comprendere e far comprendere come il nostro patrimonio storico possa suggerire provocazioni utili per storicizzare il concetto di innovazione e per riflettere sulle prospettive future dell'idea di scuola in relazione alla progettazione di spazi specifici e alla sperimentazione didattica.
11. Il MuSEd ha aderito alla Mappa della città educante del Comune di Roma (Assessorato alla Scuola, Formazione e Lavoro), programmando calendari di incontri basati sulla tecnica dell'*object based learning*¹⁶ e destinati sia

¹⁶ Cfr. J. Prown, *Mind in Matter: an Introduction to Material Culture*, «Theory and Method. Winterthur Portfolio», vol. 17, n. 1, 1982, pp. 1-19; Id., *In Pursuit of Culture: the Formal*

agli studenti di Scienze della Formazione (futuri insegnanti e educatori) sia all'aggiornamento degli insegnanti già in servizio.

12. Sono state rese possibili aperture fuori orario del MuSEd (per visite e concerti), in occasione di eventi cittadini che hanno previsto questa possibilità.
13. È stato fondato un premio letterario annuale, il Premio Luigi Malerba per l'Albo Illustrato, che consente il dialogo del MuSEd con il mondo dell'editoria di letteratura per l'infanzia e assicura la presenza annuale a Bologna Children's Book Faire, che è la più importante fiera mondiale destinata a questo comparto sempre più in crescita della produzione editoriale.

Dunque, se è vero che interpretazione vuole anche dire «attività educativa che aspira a rivelare significati e relazioni attraverso l'utilizzo di oggetti originali, esperienze da vivere in prima persona e mezzi esemplificativi, piuttosto che la mera trasmissione dei fatti»¹⁷, allora anche noi abbiamo dovuto infrangere tabù, pregiudizi e specialismi per inseguire la cosiddetta “immersività”, parola oggi abusata, che a noi è servita per comprendere e affermare la differenza tra informazione e interpretazione.

Intercettare l'interesse del visitatore (indagandone, possibilmente, la personalità, l'esperienza, la storia culturale, il pregresso educativo così come il possibile futuro educativo, nel caso di bambine e bambini, ma anche di adulti) vuole dire «trovare qualcosa che lo riguardi personalmente»¹⁸ e provocarlo attraverso ciò che si vede e si tocca nelle stanze del MuSEd, anche mettendo a rischio l'incolumità degli oggetti. Un rischio che vale la pena correre avendo come obbiettivo l'educazione all'apprezzamento del patrimonio storico-educativo e, di conseguenza, il riconoscimento della sua importanza e la necessità della sua salvezza. Del resto, la dimensione emotiva, nell'approccio al museo, è fondamentale e può richiedere anche un'esperienza tattile (lo abbiamo fatto soprattutto con i bambini, bendandoli e sfidandoli a riconoscere oggetti di scuola e giocattoli d'un tempo, come per consentirgli di entrare nella vita di bambini del passato toccando i loro oggetti e immaginando le loro azioni) che apra a emozioni differenziate: curiosità, gioia, piacere, paura, tristezza, nostalgia, rimpianto ecc. ecc.

Fra l'altro, la prospettiva della storia sociale dell'educazione (che è l'indirizzo storiografico che la nostra scuola romana privilegia e al quale l'impianto del MuSEd si ispira) facilita enormemente il dialogo fra passato e presente. Per questo motivo, diventa estremamente agevole approcciare, a partire dai banchi della scuola di una volta, dai vecchi quaderni scolastici, così come da consumati sussidiari o dalle raccolte di fumetti, questioni ancora d'urgente attualità come lavoro, immigrazione, ambiente, (dis)uguaglianze, salute e benessere,

Language of Objects, «American Art», vol. 9, n. 2, 1995, pp. 2-3; A. Poce, *Il patrimonio culturale per lo sviluppo delle competenze nella scuola primaria*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

¹⁷ Tilden, *Interpretare il patrimonio*, cit., p. 29.

¹⁸ *Ibid.*, p. 34.

partecipazione civile, interculturalità, educazione di genere ecc. Tutto ciò, con i bambini, che hanno grande «capacità [...] di immergersi nella scena storica», può risultare di grande efficacia, poiché «un qualsiasi museo, sito storico o altra istituzione che aspiri a portare il passato nel presente, può riuscire nell'intento solo quando sarà in grado di interpretare efficacemente per i bambini»¹⁹.

4. *Il contributo del MuSEd alla Public History*

Nell'ambito delle attività di Public Engagement (oggi così definite le tradizionali Terza e Quarta Missione) si colloca la *Public History*, modello affermatosi a partire dagli anni Dieci del XXI secolo con l'obiettivo di ampliare e valorizzare l'uso formativo della storia e che, nel corso degli anni, attraverso la figura dei Public Historians è presente in molte istituzioni e realtà come archivi, musei, scuole, festival culturali²⁰. Più precisamente la *Public History* contempla al suo interno una pluralità di interventi culturali nel sociale volti a produrre in prima istanza disseminazione delle conoscenze e divulgazione dei saperi per un pubblico sempre più vasto e non necessariamente specialistico; ancora, in modo più pregnante a realizzare esperienze di formazione diffusa sul territorio e, nella sua interpretazione più elevata e complessa, anche percorsi di ricerca e di elaborazione della conoscenza storica coinvolgendo «dal basso» individui, gruppi, comunità²¹. Quest'ultima dimensione della *Public History* viene sempre più delineandosi come realizzazione e diffusione di «buone pratiche» centrate sul coinvolgimento attivo dei partecipanti²², proprio perché si tratta «di negoziare e di mediare con il pubblico, con le sue memorie, con i suoi sguardi sul passato e di coinvolgerlo in un percorso comune, per ragionare metodicamente e storicamente insieme»²³. È questa la sfida più difficile da realizzare, sia perché è pregiudizialmente attraversata dal timore di inquinare la specificità del lavoro dello storico mettendo il suo sapere scientifico sullo stesso piano di altre forme di elaborazione del passato, sia perché la sua realizzazione richiede l'intreccio di sguardi, competenze e abilità molteplici e interdisciplinari sia in fase progettuale sia in fase realizzativa. Riassumendo, quindi, sono

¹⁹ *Ibid.*, pp. 97 e 98.

²⁰ F. Cambi, *La storiografia dell'Italia contemporanea*, «Rivista di Storia dell'educazione», n. 2, 2022, pp. 3-11.

²¹ M. Carrattieri, *L'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, ovvero della fase 'ingenua' della public history*, «Il capitale culturale. Studies on the Value of Cultural Heritage», n. 22, 2020, pp. 51-62; S. Noiret, *The birth of a new discipline of the past? Public history in Italy*, «Ricerche Storiche», n. 3, 2019, pp. 131-165.

²² Cfr. M. Ridolfi, *Verso la Public History*, Pisa, Pacini, 2017.

²³ L. Bertuccelli, P. Bertella Farnetti, A. Botti (edd.), *Public History. Discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis, 2017.

molteplici gli obiettivi formativi di questa nuova forma di ricerca storica: diffondere le conoscenze storiche ad un pubblico sempre più vasto, valorizzare il patrimonio culturale e documentario rendendolo sempre più accessibile e fruibile da parte degli utenti (indicazione contenuta nella Convenzione di Faro e considerata espressione di cittadinanza attiva²⁴), educare ad una pratica della ricerca storica che si rivela preziosa sia come strumento di decodifica del presente sia per combattere forme di manipolazione politica della storia o di revisionismo storico, sempre in agguato anche in questo momento storico caratterizzato dalle cosiddette post-democrazie, in cui i sistemi di informazione possono essere gestiti da un numero limitato di soggetti²⁵.

Nell'ambito di questo nuovo modello di comunicazione storica che tende a fare sintesi della ricerca in modo aperto e dialogico, il Mused, proprio in virtù della sua connotazione di spazio museale contenente beni materiali ed immateriali che raccontano il passato, è dotato di una straordinaria potenza formativa e divulgativa al contempo, laddove tante pratiche di *Public History* «inconsapevole» preesistevano alla individuazione epistemologica dello specifico campo disciplinare²⁶. Anzi, possiamo ipotizzare che i Musei della scuola e dell'educazione possano occupare un posto privilegiato in questa prospettiva proprio perché lo storico dell'educazione che lo abita dovrebbe possedere uno sguardo epistemologico e metodologico indissolubilmente intrecciato ai temi della formazione²⁷.

Nel corso di questi ultimi 25 anni il MuSEd, in collaborazione con vari Enti ed Istituzioni (dal Ministero dell'Istruzione al Comune di Roma, dalla Provincia alla Regione Lazio, dalle associazioni culturali alle Fondazioni), ha realizzato numerosi incontri seminariali e convegni di rilevanza nazionale e internazionale che hanno contemplato l'allestimento di mostre documentarie temporanee, di conferenze/spettacolo, di laboratori centrati sulla partecipazione attiva di studenti di ogni ordine e grado, cercando di valorizzare la formazione di una molteplicità di saperi, competenze e abilità. A titolo esempli-

²⁴ <<https://rm.coe.int/la-convenzione-di-faro-la-via-da-seguire-per-il-patrimonio-culturale/1680a11087>> (ultimo accesso: 10.08.2025).

²⁵ Cfr. C. Yanes, *The museum as a representation space of popular culture and educational memory*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 2, 2011, p. 28. Sulla crisi della democrazia e sulla possibile manipolazione dell'informazione come quella realizzata dai social media che ha permesso di manipolare il dibattito pubblico in realtà organizzato da un numero limitato di fonti nascoste cfr. C. Crouch, *Post-democracy after the crises*, Cambridge, Polity Press, 2020.

²⁶ Cfr. L. Cantatore, *Il MuSEd di Roma tra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 247-270.

²⁷ Cfr. M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, Franco Angeli, 2018; ancora, F. Borruso, *Il Museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, F. Borruso, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini (edd.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, University Press, 2022, pp. 59-66.

ficativo, realizzare un percorso espositivo richiede non solo l'individuazione di un tema, la selezione delle fonti documentarie, l'allestimento espositivo, la dimensione comunicativa (dalla costruzione delle didascalie, alla diffusione delle informazioni, alla pubblicità dell'evento), ma anche la scelta di interventi sonori o video che arricchiscano l'esperienza del visitatore coinvolgendolo in una dimensione multisensoriale, suggestiva e immersiva. Una dimensione esperienziale questa che, anche per gli studenti e docenti coinvolti, significa ricostruire la narrazione storica a partire da una molteplicità di suggestioni, di strumenti, di fonti in cui le conoscenze storiche si uniscono a quelle digitali, artistiche, comunicative e alla fruibilità e conoscenza delle fonti dirette²⁸.

In collaborazione con il Working Group di Ateneo *Public History Public Memories*²⁹, che ha l'obiettivo di potenziare la diffusione della conoscenza storica realizzando eventi e valorizzando la collaborazione con enti, scuole e associazioni che operano sul territorio di Roma e del Lazio, il Mused ha realizzato, ricoprendo un ruolo di primo piano, diversi eventi di grande impatto comunicativo e culturale. Fra gli eventi di recente realizzazione vogliamo ricordare la Giornata della Memoria realizzata nel 2023, dal titolo *A ottant'anni dal rastrellamento degli ebrei di Roma*, patrocinata dalla Fondazione Museo della Shoah, dalla Comunità Ebraica di Roma e dal Ministero dell'Interno. L'evento è stato concepito come un seminario-spettacolo che si è avvalso di diversi codici comunicativi e artistici e che ha visto la partecipazione degli studenti di scuola secondaria con una modalità di collaborazione attiva. Infatti, le relazioni scientifiche sono state scandite dai canti del Coro Vivona – coro nato nel 2004 presso il liceo Vivona di Roma composto da studenti di scuola secondaria – e dalla lettura di alcuni brani tratti dal capolavoro di Primo Levi *I sommersi e i salvati* realizzati da un'attrice professionista³⁰. In modo ancora più articolato è stata concepita la Giornata della Memoria che si è svolta il 27 gennaio del 2025 presso il teatro Palladium di Roma Tre³¹. L'evento ha previsto la realizzazione dello spettacolo teatrale *Razzie* scritto da Amedeo Osti Guer-

²⁸ F. Maricchiolo, S. Mastandrea, *The role of the Museum in the education of young adults. Motivation, Emotion and Learning*, Roma, RomaTre Press, 2016.

²⁹ Il WG è un gruppo di lavoro composto da docenti dell'Università di Roma Tre che provengono da dipartimenti diversi con l'obiettivo di valorizzare sia le iniziative di Public History in una prospettiva fortemente interdisciplinare, sia la collaborazione con il territorio per realizzare percorsi di divulgazione e di collaborazione scientifica. È attualmente coordinato da Paolo Carusi e dalla prorettrice vicaria Annalisa Tota.

³⁰ La giornata di studi realizzata il 16 ottobre del 2023 nella sede del Rettorato dell'Università degli Studi Roma Tre, ha visto fra i relatori la partecipazione di Miguel Gotor (Assessore alla Cultura di Roma), di Marco Impagliazzo (Presidente Comunità di Sant'Egidio e docente di Storia contemporanea presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre), di Victor Fladun (Presidente della Comunità ebraica di Roma), di Andrea Riccardi (storico, Comunità di Sant'Egidio). Il reading teatrale ha visto la partecipazione dell'attrice Adonella Monaco e i canti sono stati realizzati dal Coro del liceo Vivona di Roma.

³¹ Comitato scientifico dell'evento: Liliosa Azara, Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, Paolo Carusi, Marco Impagliazzo, Paola Perucchini, Anna Lisa Tota.

razzi – interpreti Gaia De Laurentis e Fabio Ferrari con il commento musicale della Roma Tre Orchestra Ensemble –, il quale ha introdotto lo spettacolo con una significativa lezione storica di grande impatto comunicativo centrata sul rastrellamento del ghetto di Roma del 16 ottobre del 1943³². Presenti in teatro gli studenti di alcune scuole secondarie di II grado che hanno partecipato al concorso *Ricordare non stanca: le Arti raccontano la Shoah*, bandito dal MuSEd e che affidava agli studenti e alle studentesse un'opportunità di narrazione della Shoah attraverso i linguaggi artistico-espressivi che sono abituati ad utilizzare per comunicare, «al fine di renderli maggiormente consapevoli della responsabilità di farsi testimoni dei valori della solidarietà, della libertà e della piena parità nel godimento dei diritti umani per continuare a dare voce, attualizzandola, alla memoria delle vittime e dei sopravvissuti»³³. Gli studenti hanno partecipato con testi teatrali e narrativi, disegni e soprattutto numerosi video individuali e collettivi che sono stati proiettati per il pubblico in sala e premiati da una giuria di esperti.

Ancora il MuSEd ha celebrato i suoi 150 anni di vita con un convegno internazionale dal titolo *Una suppellettile ogni giorno crescente. I 150 anni del Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (19-20 marzo 2025)* che si è tenuto nelle sale del Rettorato dell'Università degli Studi Roma Tre, organizzato in collaborazione con il Sistema Bibliotecario d'Ateneo³⁴. Il convegno, che ha visto la partecipazione di studiosi di rilevanza nazionale e internazionale, ha previsto anche una serie di mostre disseminate fra il Rettorato e le 8 biblioteche d'area presenti nei dipartimenti di Roma Tre, al fine di avvicinare gli studenti alla conoscenza del MuSEd e, al contempo, alimentare il dibattito scientifico e culturale sulla significatività dei beni culturali provenienti dal mondo della scuola – come arredi, sussidi didattici, biblioteche, archivi – che coinvolgono tutte le aree del sapere umanistico e scientifico³⁵. Il convegno ha focalizzato la sua attenzione, oltre che sulla storia del Musei – dalle sue tra-

³² Il titolo della relazione di Amedeo Osti Guerrazzi: *Scrivere di Shoah. Dalla ricerca alla divulgazione*.

³³ Bando del concorso *Ricordare non stanca: le Arti raccontano la Shoah*. Un concorso di idee riservato alle studentesse e agli studenti delle scuole secondarie di II grado A.S. 2024/2025 bandito dal MuSEd in collaborazione con il Working Group *Public History Public Memories* e con il Sistema Bibliotecario di Ateneo dell'Università degli Studi Roma Tre.

³⁴ Comitato scientifico del Convegno: Giovanna Alatri, Susanna Barsotti, Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, Giovanna Capitelli, Simone di Biasio, Carlo Felice Casula, Marco Catarci, Carmela Covato, Massimiliano Fiorucci, Chiara Lepri, Fridanna Maricchiolo, Ornella Martini, Alessandro Masci, Chiara Meta, Federica Pascucci, Paola Perucchini, Alessandro Sanzo, Elena Zizioli. Comitato Organizzatore: Noemi Fiorito, Martine Gilsoul, Alessandro Montesi, Rossella Mortellaro, Silvia Pacelli, Luca Silvestri. Comitato Esecutivo: Francesca Gagliardo, Gian Piero Maragoni, Stefania Petrera, Piera Storari.

³⁵ Le mostre temporanee si sono tenute nelle seguenti aree e Biblioteche dell'Università degli Studi Roma Tre: nella Biblioteca Angelo Broccoli, nella Biblioteca di Area delle Arti Sezione Architettura Enrico Mattiello, nell'Aula Magna del Rettorato, nella Biblioteca di Area Giuridica, nella Biblioteca di Area Umanistica Giorgio Petrocchi, nella Biblioteca di Area Scientifica, nella

sformazioni connesse al patrimonio in graduale ampliamento ai mutamenti epistemologici della ricerca storico-educativa che si riflettono sull'acquisizione, uso e interpretazione del patrimonio documentario – sulle prospettive future di sviluppo di queste straordinarie realtà di studio e ricerca. Da qui la necessità non solo di garantirne la sopravvivenza sul territorio preservandone il patrimonio e alimentando il dialogo con le altre istituzioni per sviluppare le attività di Public Engagement degli Atenei, ma anche di potenziarne la molteplicità dei risvolti connessi alla didattica, alla ricerca storico-educativa, al mantenimento di una memoria individuale e collettiva connesse alla vita educativa.

All'interno di una prospettiva di *Public History of Education*³⁶ volta non solo all'uso del patrimonio documentario nell'ambito di pratiche didattiche trasversali ad una molteplicità di insegnamenti³⁷, ma soprattutto come risposta a specifici bisogni sociali «che caratterizzano la quotidianità scolastica, di oggi come di ieri, dall'integrazione all'emarginazione nella scuola, dal bullismo all'abbandono scolastico, dalla percezione sociale della figura dell'insegnante fino all'evoluzione dell'aula scolastica e dei suoi arredi»³⁸, il MuSEd³⁹ ha realizzato numerosi seminari laboratoriali spesso in collaborazione con altri enti territoriali, fondazioni, associazioni, scuole all'interno di percorsi formativi aperti al territorio⁴⁰. I seminari sono stati progettati, in questi ultimi anni, sia come formazione/aggiornamento dei docenti delle scuole del I° e del II° ciclo d'istruzione e dei dirigenti scolastici – all'interno della Mappa della città educante del Comune di Roma e in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale⁴¹ – sia per studenti di scuola secondaria, studenti uni-

Biblioteca di Area Tecnologica, nella Biblioteca di Area di Studi Politici Pietro Grilli da Cortona, nella Biblioteca di Area di Scienze Economiche Pierangelo Garegnani.

³⁶ Cfr. G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, University Press, 2020, pp. 41-53.

³⁷ Ancora cfr. A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2023.

³⁸ M. Brunelli, F. Borruso, *Il Museo racconta la scuola tra passato e presente*, in Bandini, Borruso, Oliviero, Brunelli, Bianchini (edd.), *La Public History tra scuola, università e territorio*, cit., p. 72.

³⁹ F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in Ascenzi, Covato, Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, cit., pp. 129-160.

⁴⁰ Cfr. A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, «Paedagogica Historica», vol. 57, n. 4, 2021, pp. 419-439, (last update: 10.12.2024). Ancora Borruso, Brunelli, *Il Museo racconta la scuola tra passato e presente*, cit., pp. 59-66.

⁴¹ Cfr. F. Borruso, *Pratiche ermeneutiche del patrimonio storico-educativo. L'esperienza di un laboratorio di Public History realizzato dal MuSEd con gli insegnanti della città Metropolitana*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come*

versitari, dottorandi, assegnisti di ricerca. Una delle proposte seminariali che ha visto la partecipazione di docenti e di studenti universitari ha inteso valorizzare la conoscenza dei diari degli insegnanti conservati presso il MuSEd e, nel laboratorio, declinati in una prospettiva duale. In prima istanza il diario magistrale è stato valorizzato all'interno di una prospettiva spiccatamente storico-educativa, descrivendo il documento nella sua materialità, cercando di coglierne la significatività epistemica, la molteplicità delle informazioni veicolate, la provenienza del documento dalla voce dei suoi diretti protagonisti (la c.d. storia dal basso), le categorie ermeneutico-critiche che possono essere utilizzate nell'interpretazione della fonte. In secondo luogo, in modo analogo all'uso esperito dalle generazioni precedenti, abbiamo utilizzato la fonte come strumento di formazione individuale, in cui la scrittura di sé centrata sulla narrazione della propria esperienza educativa può diventare preziosa per esercitare quel processo meta-cognitivo e meta-riflessivo insito nei processi della formazione e contribuire a far luce sulle scelte professionali, sui vissuti educativi consapevoli e latenti, sulla coscientizzazione del proprio agire educativo⁴². La rammemorazione del proprio passato educativo, così, è emersa nel suo valore di conoscenza storica di sé, che è individuale e comunitaria insieme, coinvolgendo prassi, mentalità, idee, comportamenti di individui, di gruppi e di comunità più estese. Viene così offerta la possibilità di tessere in un tutto organico dotato di senso, il fluire, a volte anomico e disseminato della propria esperienza individuale, che si incrocia e si intreccia con quella di una comunità. La proposta ha suscitato consensi e adesioni attive anche in ragione di una forte carica emozionale connessa alla possibilità di condividere all'interno di un piccolo gruppo la propria narrazione autobiografica. In modo particolare, il tema dell'aggiornamento/formazione degli insegnanti, che per lo più si declina come divulgazione delle conoscenze/metodi/pratiche didattiche/fonti, ha registrato una intensa partecipazione quando si è affrontato il tema della riflessività sui temi della necessaria ridefinizione del proprio ruolo, in un momento storico come quello attuale attraversato da mutamenti culturali e normativi così profondi negli ultimi anni, che hanno contribuito ad alimentare una crisi di identità del ruolo docente⁴³ e della loro funzione sociale⁴⁴. In questa prospettiva i documenti di archivio sono stati di una utilità straordinaria per far emergere il sommerso pedagogico della formazione individuale che

fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive, Macerata, eum, 2023, pp. 265-278.

⁴² Cfr. A. Portelli, *Storie orali. Racconti, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2017.

⁴³ Cfr. M. Fiorucci, E. Zizioli (edd.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022.

⁴⁴ Cfr. P. Causarano, *Public History, identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti*, in Bandini et alii (edd.), *La Public History tra scuola, università e territorio*, cit., pp. 85 e ss.

si riflette, inevitabilmente, sull'agire educativo così come sulla progettualità professionale individuale⁴⁵.

5. *La tutela del patrimonio storico-educativo: verso il riconoscimento di una scheda catalografica unitaria*

Il MuSEd è impegnato attivamente nell'ambito della tutela del patrimonio storico-educativo che prevede, come passaggio ineludibile e necessario, l'individuazione di processi di catalogazione specifici che diano compattezza materiale e ideologica al patrimonio storico-educativo il quale, nel corso degli anni, si è ampliato in modo considerevole a fronte di una rivoluzione storiografica radicale. Come è noto, in questi ultimi decenni l'individuazione della cultura scolastica come oggetto della ricerca storica, che secondo la nota definizione di Dominique Julia sarebbe «il complesso delle norme che definiscono le conoscenze da insegnare e i comportamenti da inculcare e delle pratiche educative che ne consentono una corretta trasmissione e assimilazione da parte dei destinatari dell'azione educativa»⁴⁶, ha comportato una valorizzazione e un ampliamento crescente del patrimonio storico-educativo. Quaderni di scuola, pagelle, manuali, pennini, colori, album da disegno, diari magistrali, cartelle, strumenti didattici, banchi, sedie e via dicendo costituiscono oggi quel complesso di fonti – «tali loro malgrado»⁴⁷ – capaci di restituirci tracce dei processi di apprendimento reali e di quel complesso sommerso educativo che ha caratterizzato e caratterizza ancora oggi tutta la vita formativa. A fronte, così, di un ampliamento considerevole del patrimonio storico-educativo si è posto il problema della sua tutela e salvaguardia (raccolta, catalogazione, accessibilità delle fonti), contestualmente all'attivazione di processi di sensibilizzazione alla tutela di questo patrimonio nei confronti di quelle istituzioni depositarie

⁴⁵ «La percezione della dinamicità del proprio ruolo professionale, e delle innumerevoli pressioni alle quali è sottoposto, è una acquisizione fondamentale perché consente di uscire dalla errata percezione della 'naturalità' dei nostri comportamenti, come ad esempio nella professione docente: assegnare i voti, tenere i bambini per ore seduti a un banco, scrivere alla lavagna, assegnare i compiti per le vacanze, punire o premiare, far recitare una preghiera o un inno nazionale, tutto ciò è frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura». G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre identità*, in Bandini, Bianchini, Borruso, Brunelli, Olivero, *La Public History tra scuola, università e territorio*, cit., p. 104.

⁴⁶ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.V. Johanningsmeier (edd.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, I, 1995, pp. 353-382.

⁴⁷ Nota definizione relativa alla molteplicità delle fonti storiche rilasciata da Marc Bloch. Cfr. M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1969.

inconsapevoli di fonti preziose come scuole, enti e amministrazioni nazionali e locali.

In questa prospettiva nel 2004 è nata la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), la quale si è data, tra i suoi obiettivi fondamentali, quello di impegnarsi nella protezione e conservazione, studio e ricerca del patrimonio storico-educativo; e nel 2017 in Italia è nata la Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)⁴⁸, la quale ha inserito fra i suoi obiettivi istituzionali anche il tema del censimento e della catalogazione del patrimonio. Fra le commissioni di lavoro tematiche composte da alcuni soci della società⁴⁹, è stata istituita la «Commissione di lavoro sulla catalogazione dei beni culturali della scuola»

il cui obiettivo principale è quello di arrivare alla definizione dei criteri per la catalogazione dei beni culturali della scuola, attualmente privi di norme, indicazioni o protocolli catalografici uniformemente riconosciuti. Pertanto, l'obiettivo finale sarà quello di giungere alla promozione presso l'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione afferente al Ministero della Cultura italiano di una scheda catalografica per il patrimonio storico-educativo. Questa ambiziosa operazione racchiude intrinsecamente in sé un ulteriore imprescindibile obiettivo: giungere a un riconoscimento ufficiale della categoria "Bene culturale della scuola". Si tratta di una sfida considerevole dovuta proprio al fatto che ad oggi il "bene culturale della scuola" non gode di un riconoscimento giuridico specifico⁵⁰.

La Commissione sopracitata, dopo avere avviato uno studio preliminare sul tema della catalogazione di questo patrimonio, confluito nel volume *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, (Macerata, eum, 2023), il 29 gennaio del 2024 ha stipulato un accordo con l'ICCD della durata di 3 anni per l'attuazione di pratiche di collaborazione «a fini di sviluppo di sperimentazioni relative al tema della catalogazione del Patrimonio scolastico storico con l'obiettivo di costruire conoscenze condivise»⁵¹. Lo scopo ultimo è quello di arrivare a definire una scheda di catalogazione unitaria per questa

⁴⁸ La Sipse è nata su iniziativa dei gruppi di ricerca di storia dell'educazione attivi presso dodici sedi universitarie italiane: Roma Tre, Firenze, Macerata, Molise, Bari, Foggia, Bologna, Basilicata, Calabria, Padova, Bolzano e Cattolica di Milano. Cfr. A. Ascenzi, *Il passaggio necessario. Le sfide ancora aperte per la salvaguardia e la valorizzazione dei beni culturali della scuola*, in M. Brunelli, F.D. Pizzigoni (edd.), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023, pp. 7-14.

⁴⁹ Sono così sorte la *Commissione di lavoro sulle biblioteche scolastiche e patrimonio librario delle scuole*; la *Commissione di lavoro sugli archivi scolastici*; la *Commissione di lavoro sui musei scolastici e collezioni scientifiche delle scuole* e la *Commissione di lavoro sulla catalogazione dei beni culturali della scuola*.

⁵⁰ Ascenzi, *Il passaggio necessario. Le sfide ancora aperte per la salvaguardia e la valorizzazione dei beni culturali della scuola*, cit., p. 10.

⁵¹ Art. 2 dell'Accordo di collaborazione.

tipologia di beni scolastici, i quali altrimenti restano esposti al rischio della dispersione e/o della distruzione volontaria.

Sono, così, state avviate diverse giornate di formazione per gli operatori di alcuni Musei della Scuola a loro volta da annoverare fra i proponenti dell'accordo – MuSed, Museo della Scuola Paolo e Ornella Ricca di Macerata, Museo della scuola e dell'educazione popolare di Campobasso – gestite dagli operatori dell'ICCD, i quali hanno messo a disposizione il sistema di schedatura attuale e una sua possibile conversione/modifica per questa nuova complessa categoria di patrimonio scolastico. Il piano di lavoro prevede le seguenti tempistiche: nel corso del primo anno sono stati avviati i primi test di catalogazione di oggetti didattici attraverso l'uso delle schede di catalogazione attualmente disponibili per comprenderne i limiti e le possibilità di trasformazione in relazione alle esigenze di ricerca; il secondo anno si focalizzerà sull'analisi dei dati emersi, con la messa a punto della scheda ritenuta più adatta per l'oggetto didattico storico tra quelle disponibili; il terzo anno prevede la realizzazione di strumenti di corredo per l'utilizzo della scheda come eventuali glossari o guide alla compilazione. La fase ancora successiva vedrà la condivisione e la messa a disposizione all'intera comunità dei criteri catalografici messi a punto per la categoria rappresentata dagli oggetti didattici storici.

Infine, in relazione ad un progetto di ricerca che si è realizzato in questi ultimi anni centrato sulla individuazione/valorizzazione di nuove fonti connesse alla memoria scolastica, vogliamo ricordare il Prin *School memories: between Social Perception and Collective Representation (Italy: 1861-2001)*, coordinato da Roberto Sani (Università di Macerata), che ha visto la partecipazione di una pluralità di Atenei italiani⁵² e che si è realizzato nell'arco di un triennio (2018-2021). Nell'ambito di questo progetto volto anche alla costruzione di una grande banca dati in *open access* che potesse raccogliere la molteplicità delle fonti reperibili per ricostruire una storia della scuola inedita e, in parte, non ancora raccontata, l'unità locale del Prin dell'Università Roma Tre, coordinata da Carmela Covato, ha realizzato un segmento del progetto confluito poi nel sito www.memoriascolastica.it. L'unità locale si è focalizzata su tre differenti fonti di storia della scuola: le opere letterarie che affrontano in modo centrale o anche periferico il tema dell'educazione e della scuola sotto i più diversi aspetti; i diari di scuola redatti dagli stessi insegnanti dai quali sia possibile ricostruire, insieme a tante più o meno occasionali informazioni di contesto, la didattica viva esperita all'interno della singola classe; infine, le opere iconografiche – opere d'arte e, al contempo, le illustrazioni di libri per ragazzi – che contengano al proprio interno una rappresentazione della scuola e/o dell'insegnamento, in un periodo storico compreso tra il 1861 e il 2001.

⁵² Le unità locali erano le seguenti: Università di Macerata, di Firenze, di Roma Tre, della Cattolica di Milano. Studiosi aggregati alle unità locali provenivano dagli atenei di Bolzano, Genova, Molise, Bologna, Torino, Foggia, Padova, Basilicata, Bergamo.

Fonti adesso consultabili sulla banca dati sopracitata, in continuo ampliamento e che si sono rivelate preziose per la ricerca storico-educativa, per la didattica esperita con gli studenti, per le proposte operative di *Public History*, per un coinvolgimento sempre più attivo e democratico dei cittadini nei processi di ricostruzione storica, che dovrebbe essere considerata un elemento fondativo e ineludibile della partecipazione politica attiva alla vita comunitaria e democratica.

Gli studi sulle scuole nell'Agro romano e pontino. Un filone di ricerca innovativo

Simone di Biasio
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
simone.dibiasio@uniroma3.it

Studies on schools in the Agro Romano and Pontino. An innovative line of research

ABSTRACT: This article aims to reconstruct the human, historical, and educational trajectory of rural schools in the Lazio countryside during the early twentieth century through a survey of the main studies on the archive of the Ente Scuole per i Contadini dell'Agro romano e pontino. The collection is currently preserved at MuSEd, the Museum of School and Education at Roma Tre University, and it documents an extraordinary endeavor that rescued thousands of children, women, men, and adult laborers from malaria and illiteracy – individuals who lived in extreme poverty and remained invisible to the institutions of the newly established Italian State. This contribution also seeks to highlight the exploratory potential of historical-educational research on the philanthropic initiative that inspired the establishment of rural schools in other Italian regions, and which may still serve as a source of inspiration for the formative ideals underpinning not only education but also the shaping of an aesthetic canon within human *Bildung*.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; Rural schools; Ente Scuole Contadini Agro Romano Archive; Roma Tre University; Italy; XX Century.

«Nel deserto intorno a Roma l sì fiorente un
giorno c'era l con la tenebra più nera l sol
malaria e servitù. l Ma le squallide capanne
l una luce oggi consola, l pare un'alba, ed è
la Scuola».

Giuseppe Zucca, *Il canto dei contadini nelle
scuole dell'agro romano*

1. *Il Fondo Ente Scuole per i Contadini dell'agro romano e pontino: una breve storia*

Nel 1963 Alessandro Marcucci, tra gli assoluti protagonisti dell'avventura pedagogica e umana di alfabetizzazione delle Scuole rurali dell'agro romano e pontino, scrive una lettera amara circa quella gloriosa vicenda su cui in poco tempo «è calata una densa coltre fumogena; anzi, è come se non fosse mai stato preso a guida nella funzione educativa [...]. Forse, forse, in avvenire, può accadere che vi sarà chi sulla scorta di pubblicazioni, notizie, ricordi, ridia vita a questa vita scolastica delle Scuole per i contadini»¹. Cinque anni più tardi Marcucci muore a Roma, e con lui, nel 1978, definitivamente anche la storia dell'Ente che aveva condotto l'iniziativa. La valorizzazione di quell'impresa dev'essere stata sin da subito ardua se Giovanni Cena, compagno di Sibilla Aleramo e tra i primi a visitare l'Agro romano nel 1904, già durante la Grande Guerra in una lettera denunciava che «il Comitato delle Scuole (cioè il mio amico Marcucci e io) s'è assunto quasi totalmente il servizio d'assistenza nell'Agro romano. Abbiamo 53 segretariati e 12 asili infantili. Tutto ciò oltre le 60 scuole che funzionavano in tempi normali. Questa azione di assistenza nell'Agro è quasi sconosciuta a Roma, ma quelli che hanno visitato qualcuna di queste iniziative affermano che in città non c'è nessuna che funzioni così bene. Dunque avanti!»².

Si tratta di una storia mirabile che ha letteralmente fatto scuola, in un contesto sociale – alle soglie del XX secolo – in cui si rendeva necessario, per incitare gli italiani a emanciparsi attraverso l'istruzione, anche portare la scuola nelle aree più depresse e periferiche del neonato Stato nazione. Esattamente quanto accadde con le sparute popolazioni che vivevano nell'agro romano e pontino alle porte della Capitale, lavoratori – contadini e allevatori – al soldo dei padroni locali: se nei casi più fortunati a essi era concesso di vivere all'interno delle proprietà dei latifondisti, in condizioni mai agevoli, la maggior parte era costituita dai cosiddetti «guitti», uomini e donne che quotidianamente per campare si spostavano dagli Abruzzi, dalla Campania e da altre zone del Lazio per poi fare ritorno in capanne e grotte, conducendo un'esistenza di stenti in condizioni di salute e igienico-sanitarie che molto avevano da spartire con gli animali. Anna Fraentzel, che sposerà il malariologo Angelo Celli, denunciava la situazione sin dal 1901, quando era stata l'Unione Femminile ad accorgersi della necessità di lavorare a un rimedio per quei «villaggi di pastori [che] erano una specie di sopravvivenza omerica alle porte di Roma»³:

¹ Lettera di A. Marcucci a M.L. Coponera, 23 nov. 1963, Sabaudia Fondo storico - Centro di Documentazione "Claudia Ortese", Parco Nazionale del Circeo.

² Lettera di G. Cena a E. Balegno del 17 genn. 1916, *Opere complete di Giovanni Cena*, Lettere scelte, Torino, Edizioni L'impronta, 1929, Vol. V, p. 295.

³ E. Tea, *Il maestro poeta*, F. Socciarelli, *Scuola e vita a Mezzaselva*, P. Tomassi (ed.), Pa-lestrina, Circolo Culturale Prenestino "R. Simeoni", Pro Loco di Carchitti, 2008, pp. 161-163.

In queste abitazioni dormono a centinaia - insieme, senza distinzione di sesso, l'uno sopra l'altro, spesso coi maiali ed i polli. Non è possibile descrivere il puzzo e la confusione che regna in ognuno di questi dormitori, dove il fumo del focolare impedisce di respirare e vedere. È immaginabile, date queste condizioni di vita, come sia la loro morale sessuale! [...] Le condizioni di vita delle contadine essendo così miserabili, è facile immaginarsi che le condizioni igieniche e l'istruzione lasciano molto a desiderare. Mal nutrite (il loro cibo unico è polenta o pizza, spesso anche l'acqua potabile è pessima) mal vestite, mal alloggiate, sono esposte a tutte le specie di malattie. Malaria e polmonite sono malattie epidemiche fra di loro. Colle forze esaurite dal lavoro e dalle sofferenze devono lavorare fino all'ultimo giorno di gravidanza, con certe conseguenze dannosissime e malattie che riducono una donna di 35 anni come una vecchia di 70. La posizione malsana, zappando esse incinte con la schiena ricurva, è causa di frequenti aborti. Nessuna assistenza, nessun medico, nessuna levatrice. [...] Educandoli insegneremo loro che sono uomini anch'essi con diritti di uomini, e che non possono, non debbono lasciarsi trattare come bestie⁴.

Nel 1991 il Fondo *Ente Scuole per i Contadini* trova nel MuSEd – Museo della Storia e dell'Educazione “Mauro Laeng” – una casa accogliente che permette a quell'opera filantropica di «bonifica umana» di essere dissotterrata dalla ricerca storico-educativa, nel più vasto alveo della storia culturale italiana. Ciò grazie ai diversi percorsi metodologici intrapresi da studiose e studiosi del MuSEd che hanno insistito sul meticcio delle fonti (dalla tradizione di impronta annalistica fino alla lezione ginzburghiana⁵) per ricostruire le vicende dei cosiddetti «garibaldini dell'alfabeto». Il Fondo è stato donato da Sebastiano Piana all'allora Museo Storico della Didattica, diretto da Mauro Laeng cui oggi l'istituzione, pur nella sua nuova denominazione, è dedicato, ma che discende dal Museo di educazione e di Istruzione fondato nel 1874 a Roma dall'allora Ministro della Pubblica Istruzione Ruggero Bonghi. È in virtù della lungimiranza del pedagogo di origini svizzere e dell'alacre abnegazione di studiosi e studiose del Fondo che ha avuto avvio una stagione di ricerca florida sulle Scuole rurali dell'agro romano e pontino, attraverso la consultazione di registri dei verbali e scolastici, atti e carteggi, diari, registri di protocollo, libri cassa e prime note, documenti di liquidazione dell'Ente e una consistente raccolta fotografica, nonché i progetti tecnici, rivelando una storia densa di vissuti e materialità educativa. Il MuSEd custodisce inoltre i trittici in legno di soggetto rurale dipinti a tempera e le maioliche che decoravano la facciata realizzati da Duilio Cambellotti per il primo edificio scolastico in muratura a Colle di Fuori, nei pressi di Rocca Priora, edificato tra il 1912 e il 1914.

Il Comitato dei cosiddetti «garibaldini dell'alfabeto» fu istituito ufficialmente come Ente morale con Regio Decreto n. 575 del 23-01-1921 col nome di Associazione per le scuole dei contadini dell'Agro Romano e delle paludi

⁴ A. Fraentzel Celli, *Cenni sulla vita della contadina e del bambino nell'Agro romano*, «Unione femminile», n. 10, ottobre 1901, pp. 104-105.

⁵ Si vedano a proposito C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi*, Torino, Einaudi, 1976 e *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, Milano, Feltrinelli, 2006.

Pontine, ma l'avventura era di fatto iniziata nel 1904, quando la Società Romana dell'Unione Femminile aveva istituito a Lunghezza, nei pressi di Tivoli, la prima scuola per gli abitanti delle campagne circostanti: la maestra Welleda Bonaccorsi vi si recava nei giorni festivi, quando non si lavorava nei campi e nell'allevamento. Durante l'anno scolastico 1907-1908, il comitato (sciolto frattanto dall'Unione Femminile) era formato da Anna Celli, Angelo Celli, Sibilla Aleramo e Giovanni Cena, il direttore delle scuole era Alessandro Marcucci e gli insegnanti la già citata Bonaccorsi a Lunghezza, Gualtierio e Giacinto Bini a Corcolle, Massimo Picchetti a Pantano, Luigi Balducci a Colle di Fuori, Bruno Flamini e Emilio Bassi a Procoio Nuovo e Casini, Alfredo Egidi a Due Case ed Emilio Mazzoli a Capobianco⁶. Negli anni successivi le scuole si moltiplicarono: nel 1913 crebbero a 43 contro le 8 del 1908; gli alunni iscritti aumentarono progressivamente: da 340 nel 1908 a 777 nel 1909, fino ai 1280 nel 1912. Negli anni Trenta si tracciò un primo bilancio delle attività nell'agro pontino fino a Scauri, prima dell'assorbimento definitivo nell'Opera nazionale Balilla che di fatto ne costituì la dissoluzione. Il quadro era assai positivo, specie per ciò che non riguardava solo i traguardi dell'istruzione *stricto sensu*, ma più in generale l'ideale sotteso a quell'impresa: «Le masse degli edifici, studiati con senso d'arte dai più valenti architetti, le decorazioni degli interni, l'arredamento delle aule profondamente rinnovato; l'accurata scelta dei quadri da porre sotto gli occhi degli alunni, l'introduzione di piante e fiori così nei cortili, come negli androni e nei corridoi, ogni mezzo insomma è stato impiegato perché più bella, più sana, più desiderata divenisse la scuola»⁷. Le più innovative istanze in fatto di pedagogia sembrano riflettersi proprio in quella che era in principio una periferia dell'esistenza, finendo così per accogliere, se non anticipare nell'attuazione, le teorie di Dewey negli Stati Uniti e di Lombardo Radice in Italia. Nella sua relazione del 1932 Casalini può affermare:

La Casa della Scuola è in generale bella e degna: tutto ciò che può servire ad attrarre e ad educare al senso della bellezza è stato ed è notevolmente curato: vi sono ancora qua e là scuole ristrette, insufficienti, dotazioni modeste; ma se si guarda indietro, solo di dieci anni, non si può negare che il cammino fatto è veramente prodigioso. [...] Ho trovato ovunque, nelle belle scuole cittadine come nelle più modeste scuole di campagna, Direttori ed insegnanti che sentono sempre la poesia della loro missione – istruire ed educare – sentimento tanto più apprezzabile in quanto non può dirsi che l'opera si svolga interamente senza l'assillo delle difficoltà della vita quotidiana. [...] La cura della tenera pianticella perché cresca sana [...]»⁸.

⁶ A. Marcucci, *Le scuole festive nell'Agro romano istituite dalla sezione romana dell'Unione femminile nazionale. Relazione dell'anno 1907-908. Proposte per l'anno 1908-909*, Roma, Tip. Dell'Unione coop. editrice, 1908, p. 9.

⁷ M. Casalini, *Le scuole di Roma. Monografia illustrata*, Roma, Istituto Editoriale di Monografie Illustrative di Aziende, 1932, p. 37.

⁸ M. Casalini, *Introduzione*, in Id., *Le scuole di Roma*, cit., pp. 3-4.

Dal 1944 l'Ente fu gestito da un Commissario e fu anche brevemente nominato un Comitato straordinario governativo formato da Alessandro Marcucci, Gerardo Di Salvia e Tommaso Triossi durante la cui gestione venne disposta la cessazione dell'Ente, mantenendo comunque «in funzione, con esercizio provvisorio e dietro autorizzazione ministeriale, gli asili dell'Ente che beneficiavano delle forniture alimentari dell'Amministrazione delle Nazioni Unite per l'assistenza e la riabilitazione (UNRRA). [...] Con DPR 24 luglio 1977, n. 616 le funzioni amministrative in materia di assistenza scolastica vengono attribuite ai comuni con decorrenza dal 1° gennaio 1978»⁹. Marcucci tentò di custodirne la memoria in un saggio del 1957, in cui trapela tutta l'umanità che concorse al raggiungimento dei risultati, a partire da quei co-protagonisti che erano stati gli stessi lavoratori e lavoratrici: «Alla luce di lampade all'acetilene [...] i contadini pareva che non avessero più sonno e studiavano e apprendevano lettura e scrittura e numerazione, ma quel che più importava era l'aprirsi del loro animo ad un nuovo contatto umano»¹⁰. Tuttavia sulla vicenda cala un sipario di silenzio che si riaprirà solo trent'anni più tardi.

2. *Le vicende storiche dell'Ente Scuole per i contadini ricostruite dagli studiosi del MuSEd*

Dopo la donazione, uno dei primi documenti che testimoniano della volontà di comunicare la presenza di un Fondo relativo all'esperienza educativa delle Scuole dell'Agro romano e pontino all'interno del rinato Museo Storico della Didattica è un agile catalogo del 1993 in cui il direttore Mauro Laeng spiega che

il Museo, grazie all'interessamento del dott. Sebastiano Piana, Commissario straordinario del disciolto Ente "Scuole per i Contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine", ospita anche l'Archivio, libri, documenti e una interessante serie di foto dell'epoca – oltre a varie altre testimonianze ottenute attraverso donazioni – appartenenti alle Scuole fondate agli inizi del secolo; [...] è stato anche possibile recuperare ed esporre, dopo verle sottoposte ad un accurato restauro, quanto era rimasto – con l'abbandono della scuola alla usura

⁹ F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi di Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo*, Macerata, eum, 2021, p. 149.

¹⁰ A. Marcucci, *La scuola rurale in Italia*, in Associazione Naz. Educatori Benemeriti e del Centro Editoriale d'Iniziativa (ed.), *Scuola e Maestri d'Italia*, Roma, Edizioni Abete, 1957, p. 196.

del tempo e agli atti vandalici – delle opere decorative eseguite dall'eclettico artista Duilio Cambellotti [...]»¹¹.

All'interno gli interventi sono di Giovanna Alatri sulla ricostruzione storica dell'iniziativa, Francesca Gagliardo sulle architetture della Casa della scuola, Paola Guerrini sui polittici di Cambellotti a Colle di Fuori e Alessandra Risolo sul restauro degli stessi. Sarà specialmente Alatri a dare avvio a una rinascita degli studi su questo capitolo dimenticato della scuola dell'educazione in Italia. Sempre del '93 è infatti un fascicolo con l'intestazione *Ricerca sulle scuole rurali nell'agro romano realizzata da Giovanna Alatri e Francesca Gagliardi*, le quali intuiscono il valore storico del Fondo: all'interno vi è contenuto un dattiloscritto inedito dal titolo significativo, *Scuola difficile nell'agro romano*, in cui le studiose si dividono il lavoro d'indagine nell'archivio: Alatri si occupa (e continuerà ad occuparsi) della *Storia della scuola nell'agro romano e nell'Agro pontino*, mentre Gagliardi s'interessa (e continuerà a interessarsi) delle *Condizioni dell'edilizia scolastica nella Campagna romana*. Il documento riporta in calce: «Università di Roma III, Dipartimento di Scienze dell'Educazione - Museo Storico della Didattica. Roma, 1993» e all'interno vi sono *in nuce* le future linee di ricerca che da qui origineranno. E in origine, come ricostruisce Alatri, quell'impresa non appariva semplice:

12

la lotta contro l'analfabetismo, così diffuso in Italia, trovava nelle campagne in generale, e in modo particolare nell'Agro romano, le condizioni ideali per non favorirne il successo; il contadino era indotto a tenere in poco conto la scuola da una serie di motivi connessi al suo mestiere: l'abitudine a stare fuori nei campi tutto il giorno, impegnando tutta la famiglia, compresi i ragazzi occupati in alcuni lavori agricoli, o a badare alle bestie o a custodire i fratelli più piccoli, l'isolamento in cui viveva, le distanze troppo grandi da percorrere per raggiungere la scuola, l'assenza di vie praticabili, o, peggio ancora, il nomadismo cui era costretto dal bisogno; ma l'ostacolo maggiore per l'alfabetizzazione della gente rurale era rappresentato dalla miseria. Di qui l'importanza di dei provvedimenti a carattere igienico, economico e sociale, l'urgenza della bonifica agraria, che avrebbe consentito lo sviluppo di un maggiore benessere e il formarsi di nuclei etnici stabili, sui quali la scuola poteva compiere quell'opera di "bonifica umana" che avrebbe dato frutti migliori e duraturi¹².

Sin dal 1898 la Società degli Studi sulla malaria installò le prime stazioni sanitarie a Maccarese e alla Cervelletta, dirette rispettivamente dai proff. Dionisi e Celli. In quest'ultima area Angela Fraentzel Celli provò ad avviare anche

¹¹ M. Laeng, *Il Museo storico della Didattica*, in Museo Storico della Didattica (ed.), *Duilio Cambellotti e le Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine*, Roma, Tipografia Eurosia, 1993, pp. 8-9.

¹² G. Alatri, *Storia della scuola nell'Agro romano e nell'Agro pontino*, in G. Alatri, F. Gagliardo (edd.), *Scuola difficile nell'Agro romano* (dattiloscritto), Roma, Università Roma Tre, 1993, pp. 6-7.

i primi corsi scolastici e nonostante l'ostilità a concedere spazi da parte degli affittuari locali, fece un ulteriore tentativo alla Rustica, e poi a Lunghezza con l'apertura di una scuola domenicale: l'esperimento riuscì, soprattutto grazie all'affascinante e instancabile scrittrice Sibilla Aleramo. Nel 1905 decise di apportare il suo contributo alla causa Giovanni Cena, redattore de «La nuova antologia» cui collaborava anche Celli, nella zona rurale di Rocca Priora; l'opera di alfabetizzazione iniziata dall'Unione Femminile proseguì sotto la guida di Cena, che nel 1907 costituì il Comitato delle Scuole per i contadini, composto tra gli altri da Anna e Angelo Celli, Sibilla Aleramo, Carlo Segré, Duilio Cambellotti e Alessandro Marcucci: «ben presto l'iniziativa scolastica, da marginale attività filantropica e assistenziale, si trasformò in una vera e propria azione sociale ed educativa, tanto più preziosa e necessaria là dove gli organi istituzionali non avevano saputo o potuto intervenire e provvedere»¹³. Con l'aumentare delle scuole rurali non furono più sufficienti le donazioni spontanee, così il Comitato chiese finanziamenti al Ministero della Pubblica Istruzione, e, in occasione del cinquantenario dall'Unità d'Italia, allestì una mostra dal titolo *Le scuole per i contadini dell'Agro romano*¹⁴, «ricostruendo per l'occasione le capanne dei villaggi e le scuole, esponendo materiale scolastico, arnesi da lavoro, suppellettili domestiche ecc, ed organizzando una mostra di opere di vari artisti, incontri e dibattiti culturali»¹⁵. Il Comitato poté così incentivare l'impegno anche nell'agro pontino, ancora paludoso e malarico: nel 1911 l'opera era cominciata con Casale delle Palme, sulla via Appia in un ampio locale concesso dalla Casa Caetani che istruiva circa 90 alunni e alunne, cui si aggiunsero una scuola diurna e serale a Foro Appio su concessione di Casa Ferrajoli, una a Mesa, nei pressi di quella che diverrà Pontinia, un'altra vicino al porto di Badino, e ancora a piazza Palatina e nella macchia di Terracina (decisiva la presenza della Croce Rossa, sebbene con appena 4 medici).

Il successo dell'esposizione consentì il raggiungimento di un nuovo traguardo: la costruzione della prima scuola in muratura a Colle di Fuori, che divenne modello per tutte le scuole rurali successive, rispettando principi pedagogici ed estetici. Studiando attentamente le carte, comprese le fonti rappresentate dalle fotografie secondo l'approccio storiografico di Burke¹⁶, Alatri evidenzia che in un tale contesto non solo di povertà educativa, ma di deprivazione morale e culturale, la «casa della scuola» in campagna, rispetto a quella urbana, non doveva raggiungere requisiti solo meramente tecnici e igienici, ma avrebbe dovuto occuparsi anche di instillare un'idea di bello in un ambiente che abituava

¹³ *Ibid.*, p. 18.

¹⁴ G. Piantoni, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali – Soprintendenza Speciale alla Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea (ed.), *Roma 1911*, Roma, De Luca editore, 1980.

¹⁵ Alatri, *Scuola difficile nell'Agro romano*, cit., p. 19.

¹⁶ P. Burke, *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Roma, Carocci, 2002.

invece a morte, miseria e squallore. Così «per la prima volta ci si poneva insieme al problema dell'edificio scolastico, della didattica e della qualità degli insegnanti, anche quello dell'arte quale strumento per l'educazione spirituale, e quello della istituzione, nelle località di campagna, di 'asili infantili' e di 'educatori', per accogliere, proteggere ed educare [...]»¹⁷. Una questione che Alatri aveva già messo in luce in un articolo del 1991 pubblicato su «I problemi della pedagogia», che, insieme a un altro intervento del 1989¹⁸, riaccendeva un faro sulle scuole rurali, donando visibilità pubblica e accademica alla vicenda. Nell'intervento si sottolinea che «[...] Il contributo più completo e originale in campo scolastico, che lo vide impegnato in molte attività creative – dall'architettura alla scultura, dalle arti plastiche e decorative alla illustrazione del libro – è stato quello che l'artista [Duilio Cambellotti] ha offerto alle Scuole per i Contadini dell'Agro romano e delle Paludi Pontine, frutto di uno sforzo intellettuale e sociale eminentemente collettivo cui egli aveva aderito con entusiasmo»¹⁹. Cambellotti divenne presto tra gli assoluti protagonisti di quel miracolo educativo delle scuole rurali grazie ai magnifici interventi decorativi di Colle di Fuori, Torre Spaccata e Scauri. Di questa cura estetica tiene conto in particolare la ricerca di Francesca Gagliardo – seconda parte di quel fascicolo del 1993 con Alatri – che si concentra sull'architettura dell'edilizia scolastica delle scuole dell'agro romano e pontino. Scopriamo che fu Marcucci per primo a incaricare l'Architetto Mario Egidi De Angelis di progettare due esempi di scuola in muratura che fossero al contempo economici e rispondenti ai dettami estetico-strutturali dell'impresa:

Questi edifici scolastici ideali erano formati da: due aule, ciascuna capace di contenere 40 bambini, lo spogliatoio, i gabinetti e due vani, uno da adibire a biblioteca e l'altro a ripostiglio [...]. L'elemento cardine nella progettazione architettonica era quello di evidenziare la semplicità, nelle linee essenziali, facilmente comprensibili alla sobria natura contadina. Inoltre la "casa della scuola" doveva adattarsi ad adeguarsi, da luogo a luogo, al vivere civile delle popolazioni rurali, doveva adattarsi ad ampliarsi, abbellirsi e perfezionarsi secondo il progressivo evolversi delle condizioni locali. Le decorazioni, eseguite da Duilio Cambellotti, descrivevano la vita nelle campagne e gli arredi, privi di ricercatezza formale ma densi di contenuto, indirizzavano il fanciullo ad un nuovo gusto estetico²⁰.

L'affondo di Gagliardo rivela particolari interessanti: per la realizzazione delle opere di arredo interne, infatti, Cambellotti «fece un'analisi approfondita delle tecniche pittoriche più vicine al gusto dei bambini, studiando anche

¹⁷ *Ibid.*, p. 13.

¹⁸ G. Alatri, *Il difficile cammino della casa delle scuole per i contadini dell'Agro romano*, «I problemi della pedagogia», n. 3, 1989, pp. 229-245.

¹⁹ G. Alatri, *Duilio Cambellotti. Un contributo artistico al processo educativo*, «I problemi della pedagogia», a. XXXVII, n. 4/5, luglio/ottobre 1991, p. 370 (353-392).

²⁰ F. Gagliardo, *Condizioni dell'edilizia scolastica nella Campagna romana*, in Alatri, Gagliardo (edd.), *Scuola difficile nell'Agro romano*, cit., p. 21.

la funzione educativa dei soggetti rappresentati», deducendo che «le tonalità cromatiche più idonee a trasmettere nel bambino una sensazione di benessere fisiologico fossero quelle pacate, e predilesse scene a carattere paesistico per non indurre gli alunni a distrarsi durante le lezioni»²¹. Si tratta di una lezione straordinaria da parte di Cambellotti, che, se da un lato era figlio di una certa confidenza con il disegno ispirato da e destinato all'infanzia, dall'altro già in sé accoglie tutte quelle accortezze e scoperte di stampo montessoriano in fatto di infanzia, confermando così, con Ellen Key, che davvero il Novecento si apriva come «il secolo del bambino».

Nel 1993 Alatri prosegue la sua attività di ricerca e disseminazione, accendendo i riflettori stavolta su Alessandro Marcucci²², cui dedicherà, dieci anni più tardi, un'intera monografia²³. Amico di Cambellotti e Balla, si unì presto al progetto avviato dall'Unione Femminile dal 1904 e a lui fu affidato il compito di individuare le zone intorno a Roma in cui fosse maggiormente necessaria quell'opera educativa. Alatri, come gli altri studiosi del MuSEd, portano così avanti un'opera meritoria che si concentra anche sulle personalità che l'hanno animata, sull'interesse per la vita quotidiana di quelle popolazioni e di chi con loro ha avuto a che fare. Dopo Cambellotti e Marcucci sarà la volta di Felice Socciarelli, «un contadino che elegge di farsi educatore»²⁴, nonostante i postumi della chiamata alle armi nella guerra italo-turca del 1911, da cui si riscatta dopo l'arrivo il 22 ottobre 1919 a Mezzaselva, a sud di Roma sulla via Casilina²⁵. Altri saggi di Alatri compaiono su periodici accademici ma non prettamente storici o pedagogici, come uno studio su Anna Fraentzel Celli sulla rivista «Parassitologia»²⁶ e uno sulla vicenda generale delle scuole rurali su «Medicina nei Secoli di Arte e Scienza»²⁷, per le questioni che riguardavano le condizioni di salute dovute alla malaria, principale ostacolo da rimuovere prima di quello dell'analfabetismo. Ulteriori interventi della studiosa compaiono infine su una rivista non accademica, «Lazio ieri e oggi», nel corso del 1998, un anno molto prolifico per la ricercatrice: due sulla Casa dei bambini di Scauri²⁸, model-

²¹ *Ibid.*, p. 23.

²² G. Alatri, *Alessandro Marcucci e i valori educativi e sociali della scuola nella campagna romana – I*, «I problemi della pedagogia», a. XXXIX, n. 1-2, gennaio-aprile 1993, pp. 31-62.

²³ G. Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Milano, Unicopli, 2003.

²⁴ A. Marcucci, *In memoria di Felice Socciarelli*, «I diritti della scuola», 8 genn. 1952, p. 136.

²⁵ G. Alatri, *La scuola a Roma nel 1900: tre maestri, tre vite, tre storie*, «I problemi della pedagogia», a. LV, n. 1-3, gennaio/giugno 2009, p. 63 (47-96).

²⁶ *Id.*, *Anna Fraentzel Celli (1878-1958)*, «Parassitologia», n. 40, 1998, pp. 377-421.

²⁷ *Id.*, *Il Museo storico della Didattica della III Università di Roma e l'Archivio dell'Ente Scuole per i Contadini dell'Agro romano*, «Medicina nei Secoli. Arte e Scienza – Journal of History of Medicine», vol. X, n. 3, 1998, pp. 531-539.

²⁸ *Id.*, *Scauri: una 'Casa dei bambini' modello (I)*, «Lazio ieri e oggi», a. XXXIV, n. 1, genn. 1998, pp. 8-12; *Id.*, *Scauri: una 'Casa dei bambini' modello (II)*, «Lazio ieri e oggi», a.

lo particolarmente apprezzato anche da Maria Montessori in persona, e uno sull'opera di Cambellotti²⁹.

3. *L'eredità pedagogico-estetica delle Scuole rurali: future prospettive di ricerca*

Sulla scia di quella mostra del 1911 volta a far conoscere le attività di bonifica umana e culturale dell'agro romano, anche per il Fondo dell'Ente Scuole per i Contadini arriva il momento di aprire al pubblico i propri tesori, mostrando in anticipo una vocazione alla "valorizzazione delle conoscenze" che intende esportare a tutti i livelli della società le conquiste scientifiche acquisite in ambito accademico. La prima occasione è l'iniziativa del 1994 ad Aprilia all'interno della rassegna annuale AprilArte intitolata *La Scuola nell'Agro romano e pontino*, mostra in collaborazione con il Museo Storico della Didattica della III Università di Roma. Il catalogo dell'esposizione ha una *Presentazione* in cui l'allora Direttore del Museo Laeng ringrazia «la dedizione entusiasta della dott. Giovanna Alatri, che da anni studia l'ambiente, le persone, i problemi che in esso si sono agitati» e «la prof. Maria Rosaria Ciacciarelli per il contributo dato all'arricchimento della ricerca»³⁰. Seguirà nel 1998 una seconda iniziativa, stavolta presso il Palazzo delle Esposizioni di Roma, una mostra curata ancora da Giovanna Alatri per conto del Museo Storico della Didattica dell'università Roma Tre (direttore il prof. Bellerate) che culmina nella pubblicazione del catalogo *A come alfabeto... Z come zanzara*³¹. Nel volume Renato Nicolini, Presidente del Palazzo delle Esposizioni, scrive che «nei tempi di internet e della svalutazione conseguente della densità abitativa come fattore di centralità e garanzia di qualità abitativa, le Scuole dell'Agro ci possono insegnare qualche cosa»³², ovvero, secondo Laeng, che «arte e scienza si univano all'inizio del secolo per riconoscere che un autentico rinnovamento sarebbe dovuto partire da un generoso sforzo rivolto all'educazione»³³. Infine nel 2006, con la direzione del Museo di Carmela Covato, l'Università Roma Tre affida a Memoria s.r.l., che opera nel settore dei beni archivistici, la

XXXIV, n. 2, febr. 1998, pp. 55-59; nello stesso numero anche F. Gagliardo, *Progettazione e realizzazione dell'edificio scolastico di Scauri*, pp. 60-61.

²⁹ G. Alatri, *Duilio Cambellotti e la Campagna Romana*, «Lazio ieri e oggi», a. XXXIV, n. 8, agosto 1998, pp. 248-254.

³⁰ G. Alatri, M.R. Ciacciarelli, *La scuola nell'Agro romano e pontino dall'Unità alle "città nuove"*, Aprilia (LT), Edizioni Poligraf, 1994, p. 13.

³¹ Comune di Roma - Palazzo delle esposizioni (ed.), *A come alfabeto... Z come zanzara - Analfabetismo e malaria nella Campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte*, Roma, Fratelli Palombi editori, 1998.

³² *Ibid.*, p. 16.

³³ *Ibid.*, p. 13.

catalogazione informatica del Fondo dell'Ente, operazione che consente così un primo approccio digitale all'archivio³⁴.

Infine nel 2011, all'interno del più ampio contesto della mostra celebrativa dei 150 anni dalla proclamazione di Roma Capitale, l'attuale Direttore del MuSEd Lorenzo Cantatore ricostruisce l'evoluzione del corpo urbanistico-architettonico della città nello specifico degli edifici scolastici, rimarcando come l'innovazione arrivò, in seno alla «febbre edilizia» di fine XIX secolo, proprio dalle trascurate e arretratissime campagne dell'agro romano e pontino, perché in una regione in cui trionfavano solo malattia e miseria occorreva edificare sì uomini e un'istruzione nuovi, ma soprattutto riedificare un ideale di bellezza in senso classico. In quell'agro si manifestò così una risposta esteticamente rilevante rispetto ai «monocordi edifici scolastici che il Comune di Roma costruì tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, che pure erano stati una grande conquista per il consolidamento del sistema scolastico pubblico»³⁵, per cui «non si trattò semplicemente di educazione estetica, ma di non poter più concepire l'educazione e l'istruzione, soprattutto nella loro diffusione dal basso, se non anche come 'aspirazione a quella espressione civilissima del superfluo che costituisce una delle motivazioni profonde della cultura'»³⁶. La ricerca sulla storia delle scuole rurali dell'agro romano e pontino prosegue anche grazie al contributo di nuove studiosi e studiosi: affascinante, tra le altre, la questione della materialità educativa nella ricostruzione della storia del banco scolastico³⁷ e quella del ruolo delle donne in un contesto in cui inizialmente, a dispetto della controparte cittadina, erano più i maestri delle maestre. Queste ultime hanno tuttavia lasciato tracce indelebili, come testimoniano i diari di Irene Bernasconi³⁸ (moglie di Felice Socciarelli), maestra a Palidoro e a Mezzaselve tra il 1915 e il 1919, scrigno e che apre uno spiraglio inedito per far entrare più luce su quanto può illuminare ancora oggi le nostre prassi educative, all'interno di realtà in cui nuove povertà si affacciano all'orizzonte insieme a rinnovate esigenze di riscatto sociale.

³⁴ <<https://archivi.mused.uniroma3.it/oggetti/2-le-scuole-per-i-contadini>> (ultimo accesso: 15.09.2025).

³⁵ L. Cantatore, *Dai 'covili umani' alla 'casa della scuola, Passeggiata tra le scuole storiche di Roma capitale*, in F. Pesci, F. Pirani, G. Raimondi (edd.), *Roma. Nascita di una capitale 1870-1915*, Roma, De Luca, 2021, p. 67.

³⁶ *Ibid.*, p. 68.

³⁷ S. di Biasio, T. Gargano, *Da 'sedere compostamente' a 'stare comodamente': l'esperienza delle scuole dell'Agro romano e pontino come laboratorio sulla storia del banco scolastico*, in Ascenzi, Covato, Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit., pp. 465-478.

³⁸ M. Gilsoul, *I diari di Irene Bernasconi: memorie di una vita faticosa nell'Agro romano (1915-1919)*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024, pp. 808-821.

Lo sviluppo degli studi in letteratura per l'infanzia all'interno del CIRSE*

Susanna Barsotti
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
susanna.barsotti@uniroma3.it

Chiara Lepri
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
chiara.lepri@uniroma3.it

The Development of Children's Literature Studies within CIRSE

ABSTRACT: This paper aims to trace the evolution of studies on children's literature within the Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (CIRSE), from its establishment to the present day, through an in-depth analysis of the contributions published in its journal, which have been systematically reviewed, as well as of the conference and seminar initiatives promoted by the Association, whose programs and proceedings have been examined. The study reveals a trajectory that partly intersects with the complex developments of the discipline within academia, especially when it became a university subject, and partly highlights the long journey of children's literature toward gaining full recognition within the field of historical-educational studies.

EET/TEE KEYWORDS: Children's Literature; History of Education; CIRSE; Scientific Societies; Italy; XX-XXI Centuries.

* Il presente contributo è frutto della riflessione e del lavoro congiunto delle autrici. Ai fini di una identificazione delle parti, laddove richiesto, si specifica che sono da attribuire a Susanna Barsotti i paragrafi 1 e 3 e a Chiara Lepri l'introduzione e il paragrafo 2.

Introduzione

Gli studi in letteratura per l'infanzia hanno conosciuto un intenso sviluppo, nel nostro Paese, in concomitanza del crescente spazio che la disciplina ha acquisito in ambito accademico, soprattutto in virtù «della feconda contaminazione con la storia dell'educazione»¹. Infatti, se le prime cattedre di Letteratura per l'infanzia² entrano nelle Facoltà di Magistero negli anni Settanta con Anna Maria Bernardinis a Padova e Antonio Faeti a Bologna, si assiste a una diffusione di questa disciplina a seguito della fase di riordino degli studi storico-pedagogici avvenuta con la riorganizzazione delle aree disciplinari stabilita dal DPR del 12.04.1994 e, successivamente, dal DM del 23.06.1997, quando diviene materia di insegnamento nelle Facoltà di Scienze della Formazione nel settore delle discipline storico-pedagogiche insieme alla Storia della scuola e delle istituzioni educative, alla Storia dell'educazione e all'Educazione comparata. Una spinta propulsiva si ha anche pochi anni più tardi con l'emanazione del DM del 26.05.1998, allorché il corso di laurea in Scienze della formazione primaria, appena istituito per la formazione degli insegnanti della scuola primaria e dell'infanzia, introduce la disciplina tra gli insegnamenti caratterizzanti, ossia tra quelli che qualificano la figura professionale.

Il Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (di seguito indicato con l'acronimo CIRSE) nasce nel 1980 in un periodo di particolare fermento scientifico-culturale e al culmine di un dibattito di tipo epistemologico e metodologico sulla collocazione della pedagogia avviato negli anni Sessanta, quando «alcuni pedagogisti generalisti, ovvero docenti di Pedagogia, ma con spiccati interessi storico-storiografici, avvertivano il desiderio di poterli coltivare a tempo pieno e non in modo discontinuo e di trattarne anche nei loro corsi istituzionali»³. Tina Tomasi, Giovanni Genovesi, Remo Fornaca, Luigi Ambrosoli⁴ ed altri studiosi sono i primi a discutere dell'opportunità di costituire uno specifico organismo di ricerca con l'obiettivo di «promuovere, valorizzare e potenziare la ricerca storico-educativa»⁵, organismo che già nella primavera del 1981 contava 100 iscritti e nell'ottobre dello stesso anno avviava a Parma i lavori del primo convegno nazionale⁶, dotandosi di un bollettino poi divenuto, nel 2006, rivista scientifica a tutti gli effetti.

¹ A. Ascenzi, R. Sani, *Introduzione*, in Idd. (edd.), *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017, Vol. I, p. 9.

² D'ora in avanti LPI per intendere sia la disciplina di insegnamento, sia il campo di studi.

³ C. Betti, *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE*, in F. De Giorgi, D. De Salvo, C. Lepri, L. Salvarani, S.A. Scandurra, C. Sindoni (edd.), *Passaggi di frontiera. La Storia dell'Educazione: confini, identità, esplorazioni*, Messina, Messina University Press, 2024, p. 660.

⁴ D'ora in avanti per nominare studiosi e studiose nel testo e in nota utilizzeremo nome e cognome per esteso alla prima menzione, successivamente utilizzeremo il solo il cognome.

⁵ *Ibid.*, p. 662.

⁶ D'ora in avanti CN.

Nel corso di oltre un quarantennio il CIRSE ha proseguito la propria attività attraversando diverse temperie culturali e confermando, come leggiamo nel suo più recente statuto, lo scopo «di promuovere, valorizzare e sviluppare la ricerca storico-educativa, di diffonderne la conoscenza e di favorire lo sviluppo dei rapporti tra i cultori di questi studi, incentivando la collaborazione sia a livello nazionale che internazionale»⁷. Com'è naturale, in tanti anni di vita molto è accaduto e sui molteplici fronti: politico-culturale, scientifico-disciplinare, accademico. Per un approfondimento in questo senso, si rinvia ai puntuali interventi di Carmen Betti, studiosa a lungo impegnata nel CIRSE⁸. Certo è che la ricerca storico-educativa italiana appare oggi matura, si avvale di un solido e rigoroso corredo metodologico e si esprime attraverso un'ampia articolazione, al cui interno piena dignità nel tempo ha acquisito la LPI.

Il presente contributo si propone di indagare lo sviluppo degli studi in LPI all'interno del CIRSE. Impresa non semplice, giacché la disciplina, per lungo tempo pressoché inesistente nella vita dell'Associazione, vi entra dapprima e sporadicamente come «letteratura educativa», quindi, nella seconda metà degli anni Novanta, col suo portato di problematicità nel lambire *in unum* letteratura e pedagogia; essa, del resto, solo in tempi relativamente recenti andrà profilando il proprio statuto epistemologico definendosi sempre più consapevolmente come disciplina di confine, connotata da complessità, i cui strumenti critico-interpretativi e metodologici sono plurimi e interdisciplinari a partire dal contesto, che è «storico, [mentre] l'ambito è letterario, le fondamenta sono filosofiche, la specificità del destinatario è pedagogica, i rimandi sono iconografici, i prolungamenti massmediologici»⁹.

Data l'ampiezza delle suggestioni e delle implicazioni connesse a quanto sopra accennato, per un'individuazione dei punti di snodo e una ricostruzione del dibattito scientifico in corrispondenza dei momenti più significativi ai fini della nostra indagine, si è scelto di procedere in linea diacronica e attenendosi prioritariamente alla documentazione ufficiale prodotta dal CIRSE, ovvero eleggendo quali fonti primarie la sua rivista (il «Bollettino CIRSE» dal 1982 al 2005; il «Nuovo Bollettino CIRSE» dal 2006 al 2013; «RSE - Rivista di Storia dell'Educazione» dal 2014 ad oggi) e i programmi delle iniziative convegnistiche e seminariali promosse dall'Associazione, di cui sono stati consultati i programmi e gli atti, talvolta non del tutto coincidenti; contestualmente, si è cercato di monitorare l'evoluzione della riflessione sulla LPI in ambito accademico *a latere* del CIRSE, soprattutto prestando attenzione alle maggiori ini-

⁷ Statuto del CIRSE, in <<https://www.cirse.it/cirse/associazione>> (ultimo accesso: 30.07.2025). Lo statuto più recente è stato approvato in occasione del XVI CN CIRSE (Bologna, 2016).

⁸ Il riferimento è al saggio di cui in nota 3 tratto dall'intervento di Betti al XVII CN CIRSE (Messina, 2022).

⁹ E. Beseghi, *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita & Pensiero, 2002, p. 72.

Bollettino

centro italiano per la ricerca storico - educativa

Istituto di Storia Contemporanea del Movimento Operaio e Contadino
Corso Giovecca, 37 - Telefono (0523) 207343 - 44100 FERRARA



Dir. resp. G. GENOVESI **anno XII 1992 n. 25**

Suppl. n. 1 di "Ricerche Pedagogiche" n. 103, Reg. al Trib. Parma Decr. 4-2-1966 n. 388 - Sped. abb. post. Gruppo IV



Fig. 1.

ziative proposte dai soci (o nelle quali vi fosse un loro ampio coinvolgimento) sia autonomamente presso le proprie sedi, sia presso altre realtà della comunità scientifica. Per maggiore completezza, si sono infine interpellati studiosi e studiose del settore, alcuni dei quali protagonisti della vita associativa sin dalle origini: le loro testimonianze hanno generosamente contribuito a ricomporre frammenti, percorsi, momenti e fervori di una storia non ancora conclusa e, anzi, in continuo divenire¹⁰.

1. Dal «*Bollettino CIRSE*» alla «*RSE - Rivista di Storia dell'Educazione*»

Il primo passo, dunque, è stato quello di procedere con lo spoglio della rivista, procedimento che ha incontrato alcune difficoltà per quanto riguarda soprattutto i primi anni di pubblicazione.

Fino al n. 1 del 2017, momento nel quale la rivista passa al formato elettronico e in *open access*, ci siamo basate sui numeri cartacei reperiti e, per i numeri ai quali non è stato possibile attingere in alcun modo, la fonte principale sono stati gli Indici del «*Bollettino CIRSE*» consultabili *online*¹¹.

Il primo «*Bollettino CIRSE*» è del 1981, coevo alla fondazione dell'Associazione, ed è di fatto supplemento della rivista «*Ricerche Pedagogiche*». La sua funzione è prevalentemente informativa e vede la presenza di rubriche di varia natura contenenti segnalazioni di opere edite, rassegne di articoli sulle riviste pedagogiche, recensioni. Si segnalano poi attività del Centro, convegni nazionali e locali, seminari e iniziative promosse dai soci, come anche eventi nell'ambito del settore storico-educativo e storico-pedagogico, nazionali e internazionali¹².

Per quanto di nostro interesse, qui intendiamo registrare la presenza degli interventi di LPI fino al n. 2/2015, che contiene la prima sezione monografica dedicata alla disciplina. Da allora la LPI entra infatti a pieno titolo nel dibattito scientifico sulla rivista e all'interno del CIRSE. Ma andiamo con ordine.

¹⁰ Desideriamo esprimere una sincera riconoscenza verso Flavia Bacchetti, Luciana Bellatalla, Emy Beseghi, Carmen Betti, Pino Boero e Franco Cambi, le cui testimonianze ci hanno consentito di ricostruire temi e questioni non sempre evidenti nei documenti esaminati. In particolare, siamo grate a Luciana Bellatalla per averci reso disponibili diversi numeri del bollettino. Per la gentile disponibilità a fornire ulteriori preziose informazioni siamo inoltre riconoscenti a Leonardo Acone, Anna Antoniazzi, Anna Ascenzi, Milena Bernardi, Francesca Borruso, Marlene Campagnaro, Lorenzo Cantatore, Carmela Covato, Sabrina Fava, Ilaria Filograsso, William Grandi, Giorgia Grilli, Juri Meda, Stefano Oliviero, Roberto Sani.

¹¹ Cfr. <<https://nuke.cirse.it/Pubblicazioni/tabid/476/Default.aspx>> (ultimo accesso: 31.07.2025).

¹² Per una più approfondita ricognizione anche storica intorno alle caratteristiche e alle trasformazioni cui la rivista è andata incontro si rimanda al saggio di Carmen Betti di cui alla nota 3 e all'articolo della stessa autrice presente in questo fascicolo di «*HECL*».

Dai primi numeri del «Bollettino» emerge che, inizialmente, i riferimenti alla disciplina sono del tutto assenti, ciò nonostante, alcune figure di spicco all'interno dell'Associazione, come Giovanni Genovesi e Franco Cambi, si sarebbero dedicate, con saggi, articoli e studi monografici su temi, autori, problemi e opere, alla LPI. Questi lavori rimangono di fatto fuori dalla riflessione sul periodico. La stessa Bernardinis quando interviene sul «Bollettino» con propri articoli affronta generalmente tematiche legate ai diversi aspetti della ricerca in ambito storico-educativo. Tale questione, del resto, prevale nel dibattito dentro e fuori il CIRSE e alcuni interventi sui primi numeri del «Bollettino» lo testimoniano. Nella stagione 1983-1984 fioriscono sul «Bollettino» saggi e articoli su temi diversi, dalla storia della pedagogia e della scuola alle figure di educatori e pedagogisti, ma vi sono anche studi sull'editoria scolastica. La rivista dà conto delle iniziative esterne all'Associazione ma sempre relative al suo campo di interesse; va detto che non manca di pubblicizzare, tra le sue pagine, seminari su temi che lambiscono la LPI.

Dalla seconda metà degli anni Ottanta, i numeri in cui si fa riferimento alla letteratura rivolta ai più giovani tendono a intensificarsi. Sul n. 11 del 1985, nella sezione dedicata a «Recensioni e segnalazioni», compare la riproduzione di una recensione di Carmine De Luca al catalogo della «Mostra del libro per la scuola di base» pubblicato nel 1984 e curato da Maria Letizia Meacci e Viscardo Vergani¹³. In questo suo intervento, De Luca parla della necessità di fare una «storia della scuola attraverso i libri di testo», attraverso una «letteratura scolastica», e invita a prestare attenzione a materiali che solitamente sono esclusi dai circuiti di riflessione storica e critica risalendo dai prodotti destinati agli insegnanti e agli allievi alle scelte culturali e ideologiche¹⁴.

A queste considerazioni sembra quasi fare eco, qualche anno più tardi, un articolo di Mariella Colin sul n. 17 del «Bollettino», dedicato alla rappresentazione della natura in testi di ampia diffusione, dove di nuovo si parla di «letteratura scolastica»¹⁵. La studiosa nota che, sebbene non manchi la diffusione di collezioni scientifiche popolari e di libri per ragazzi a fondo scientifico (si fa l'esempio del *Ciondolino* di Vamba), tuttavia, tra gli autori dei libri di lettura per le scuole elementari e per il popolo, gli avversari del positivismo e del materialismo sono senza dubbio i più numerosi. Le fonti utilizzate da Colin

¹³ Il riferimento è al volume M.L. Meacci, V. Vergani, *1800-1945. Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini, 1984. De Luca, *Il catalogo della mostra di Massa. Storia dei testi elementari*, «Bollettino CIRSE», n. 11, 1985, pp. 63-64.

¹⁴ De Luca, *Il catalogo della mostra di Massa*, cit., p. 63. Dieci anni più tardi, De Luca avrebbe pubblicato con Pino Boero il volume *La letteratura per l'infanzia*, che vede oggi più edizioni e numerose ristampe: P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2012³. La prima edizione è del 1995.

¹⁵ M. Rigotti Colin, *Antipositivismo e antidarwinismo nell'Italia liberale. La rappresentazione della natura nella letteratura scolastica (1860-1900)*, «Bollettino CIRSE», n. 17, 1988, pp. 17-34.

in questo articolo sono i libri per le scuole elementari nell'Italia liberale, una letteratura scolastica e di ispirazione educativa in generale.

Gli studi di LPI fanno dunque la loro comparsa sulla rivista come studi in storia della scuola e dell'educazione: si guarda alla disciplina nella declinazione di letteratura educativa e scolastica e come fonte di ricostruzione storica.

Tra la recensione di De Luca e l'articolo di Colin sulla rivista si susseguono interventi che danno conto del dibattito di questi anni intono alla definizione della ricerca in ambito storico-educativo. Nei nn. 10, 12 e 17, rispettivamente del 1984, del 1986 e del 1988, compare una lunga riflessione sulla metodologia della ricerca condotta da Fornaca¹⁶, il quale invita a considerare, tra gli altri aspetti, le innovazioni sul piano metodologico per la parte relativa alle fonti orali, scritte, visive. E ancora, nel n. 16 del 1987 viene riportato il testo della comunicazione presentata da Genovesi al seminario di studio su *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo*, svoltosi a Bologna nell'ottobre del 1987. La comunicazione si presenta con il significativo titolo *L'indagine dell'immaginario sociale. Riflessioni sull'oggetto e sul metodo della ricerca storico educativa*. Compito della ricerca storico-educativa, sottolinea lo studioso, è anche quello di individuare i mutamenti che hanno interessato i soggetti che nelle diverse età storiche sono stati considerati educabili e attraverso quali stimoli culturali e offerte specifiche di apprendimento sono stati di fatto educati. Per fare questo, continua, è necessario attingere anche alla documentazione libraria che ricomprende, tra le altre, le opere narrative e la stampa periodica per ragazzi: «una banca dati [...] imprescindibile per qualsiasi avvio di ricerche storico educative di largo respiro, tese a ricostruire una mappa dell'istruzione e dell'educazione grazie all'individuazione a livello locale come a livello generale, di tutti gli elementi, quantitativi e qualitativi, caratterizzanti il processo socio-educativo»¹⁷.

La LPI, di nuovo, è indicata come fonte privilegiata ed è funzionale allo studio di una storia dell'educazione, anche di una storia sociale dell'educazione; tuttavia, qui il riferimento sembra non riguardare solamente la letteratura scolastica, ma anche quelle opere, come i periodici per l'infanzia, che per prime cercano una loro collocazione esterna alla scuola. Una notazione di interesse, inoltre, consiste nel fatto che la LPI entra con forza nel bollettino attraverso l'apparato di immagini che, in questa prima fase di pubblicazione, è particolarmente curato: esso, infatti, attinge spesso al patrimonio delle illustrazioni per l'infanzia riproducendo copertine di opere letterarie come le *Poesie edu-*

¹⁶ R. Fornaca, *La ricerca storico-educativa. Riflessioni minime*, «Bollettino CIRSE», n. 10, 1984, pp. 9-13; Fornaca, *La ricerca storico-educativa. Riflessioni minime (II)*, «Bollettino CIRSE», n. 12, 1986, pp. 9-15; Fornaca, *La ricerca storico-educativa. Riflessioni minime (III)*, «Bollettino CIRSE», n. 17, 1988, pp. 13-16.

¹⁷ G. Genovesi, *L'indagine dell'immaginario sociale. Riflessioni sull'oggetto e sul metodo della ricerca storico educativa*, «Bollettino CIRSE», n. 16, 1987, p. 65.

cative di Felicità Morandi o le *Prime letture. Composte da una mamma* di Ida Baccini; ma vi sono anche le illustrazioni di Doré per le fiabe di Perrault e quelle di Rackham per la raccolta dei fratelli Grimm, i giornalini per ragazzi dal «Giornalino della Domenica» al «Corriere dei Piccoli», fino ai fumetti più noti.

Vi è poi un interesse che si sviluppa verso i classici: gli approfondimenti su *Cuore* e De Amicis sono fra i più ricorrenti. Già nel n. 12/1986, in occasione del centenario dell'opera, sotto al titolo *Un cuore che ha cento anni: è quello di De Amicis*, vengono riportati alcuni passi tratti dal saggio di Mimì Mosso pubblicato nel 1925 da Mondadori, *I tempi del cuore*, realizzato basandosi sulla fitta corrispondenza, scambiata per quasi dieci anni, tra il nonno Emilio Treves e Edmondo De Amicis¹⁸. Si deve poi attendere la metà degli anni Novanta per ritrovare, sul n. 30/1995, un ampio articolo di Anita Gramigna dedicato al *Romanzo d'un maestro*¹⁹, nel quale l'analisi dell'opera si avvale naturalmente della inevitabile comparazione con *Cuore* in merito alla rappresentazione della scuola e dell'infanzia. Significativo, ai fini della nostra indagine, quanto espresso nel paragrafo 6, *Percorsi di lettura*, nel quale la studiosa esplicita il sentiero proposto tra quelli possibili nella riflessione sull'opera de-amicisiana.

Il *focus* interpretativo volge sempre verso la scuola, la figura dell'insegnante e le proposte di lettura per alunni e alunne. All'articolo di Gramigna fa seguito, alle pagine immediatamente successive, un saggio di Elisabetta Costalonga dedicato alla figura di Luigi Capuana²⁰. L'intento è subito dichiarato: risalire la figura di Capuana come uomo di scuola «consapevole e competente» e presentare le opere dedicate all'infanzia come parte significativa della sua produzione²¹.

Lo scrittore siciliano viene qui preso in esame in quanto figura attiva nel dibattito intorno alla scuola elementare in Italia negli anni immediatamente successivi all'Unità. Se ne delinea il profilo e si sottolinea l'interesse civico-scolastico delle sue riflessioni intorno alla scuola e all'infanzia, con particolare riferimento alla sua valorizzazione dell'elemento fantastico. È a partire da queste premesse che l'articolo prosegue nella riflessione intorno alle opere per l'infanzia e l'adolescenza: l'osservazione, l'impegno e l'aggiornamento intorno al mondo di bambini e bambine è quanto Capuana ritiene sia richiesto alla figura del maestro, alle famiglie, ma anche allo scrittore di opere per l'infanzia, che

¹⁸ Mimì Mosso, figlia del fisiologo Angelo Mosso e nipote dell'editore Treves; il volume da cui sono tratti gli stralci è M. Mosso, *I tempi del Cuore. Vita e lettere di Edmondo De Amicis ed Emilio Treves*, Milano, Mondadori, 1925.

¹⁹ A. Gramigna, *Il viaggio formativo di Emilio Ratti: Il Romanzo di un maestro di Edmondo De Amicis*, «Bollettino CIRSE», n. 30, 1995, pp. 17-25.

²⁰ E. Costalonga, *Luigi Capuana: un moderato "illuminato" nel mondo dei bambini*, in *ibid.*, pp. 27-33.

²¹ *Ibid.*

sono vere opere d'arte capaci di unire «l'istruttivo, il 'divertente' e l'«artistico», nella consapevolezza del valore educativo del reale»²². Notiamo che, sebbene vi sia attenzione alla poetica e alla qualità estetica, il riferimento agli scrittori per ragazzi e alle loro opere non è ancora svincolato dal mondo scolastico e dalla «funzione» educativa. C'è da ribadire, d'altra parte, che questa è la fase in cui si avvia la riflessione sulla disciplina a partire anche dalla sua definizione in ambito giuridico universitario *nel e dal* riordino delle aree-scientifico disciplinari che vedrà la LPI ricompresa nell'ambito del settore M-PED/02. Degli stessi anni è la bozza di tabella per l'istituzione dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria proposta dal CUN, corsi che saranno istituiti dal DM del maggio 1998: se la disciplina entra a far parte degli insegnamenti caratterizzanti, sul «Bollettino» n. 31 del 1996 un articolo di Genovesi commenta l'articolo 13 della bozza dedicato alle aree disciplinari, evidenziando la vistosa assenza della LPI, che implicitamente definisce necessaria al percorso formativo per i futuri insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria.

La LPI inizia dunque a essere oggetto di riflessione anche sulle pagine del «Bollettino» e il n. 33/1997 si apre con il testo della relazione presentata da Enzo Catarsi al seminario di studio sul tema *La storia dell'educazione e le sue fonti*²³. La relazione mette in evidenza la necessità per lo storico della scuola e dell'educazione di disporre di una documentazione articolata e multiforme cui poggiare la propria ricerca. Le fonti letterarie rientrano come essenziali per il ricercatore, sebbene sia sempre necessario tenere conto del loro particolare carattere e della cautela che occorre nella loro utilizzazione. Tuttavia, continua lo studioso, particolarmente utile è il ricorso a quei romanzi che si occupano della realtà coeva. Il riferimento, ancora una volta, è ai classici, *Cuore*, *Pinocchio*, *Il giornalino di Gian Burrasca*; si arriva però anche ai testi di letteratura contemporanea con la Pitzorno di *Ascolta il mio cuore*²⁴ e a includere quella letteratura che, nel nostro Paese, si è spesso occupata della scuola e della figura magistrale: pensiamo a Matilde Serao e alle sue immagini di giovani maestre, o alle cronache scolastiche di Leonardo Sciascia e di Elsa Morante, passando per *Il maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi.

La LPI è qui indagata quale fonte di informazioni, come documento sull'educazione di fatto, nelle condizioni reali della scuola e dell'insegnamento, da affiancare alla pedagogia pensata dai pedagogisti. Anche attraverso le fonti letterarie rappresentate dalla produzione per i più giovani, conclude Catarsi,

²² *Ibid.*, pp. 29-30.

²³ Si tratta di un seminario di studio organizzato dall'Università Cattolica di Milano e dal CIRSE e svoltosi a Brescia il 10 e 11 febbraio del 1997. Cfr. E. Catarsi, *La storia della scuola e le sue fonti*, «Bollettino CIRSE», n. 33, 1997, pp. 1-8.

²⁴ Lo stesso Catarsi l'anno precedente aveva pubblicato *I maestri e il «Cuore». La figura del maestro elementare nella letteratura per l'infanzia tra Otto e Novecento*, Tirrenia (PI), Del Cerro, 1996.

si può dare un contributo ulteriore al rinnovamento della storiografia relativa alla storia della scuola.

Chiudono il millennio e aprono il successivo, proprio su questa linea interpretativa, due contributi, pubblicati rispettivamente sul n. 36/1999 e sul n. 37/2000, di Caterina Monari, collaboratrice a Ferrara di Genovesi, sulla storia della LPI durante il fascismo²⁵. Il taglio è appunto eminentemente storico, tuttavia qui la disciplina non è usata come fonte, ma diventa essa stessa oggetto di indagine. D'altra parte, dalla seconda metà degli anni Novanta, gli indirizzi di ricerca nell'ambito della LPI si sono ampliati e, grazie anche allo sviluppo della critica si orientano sempre di più su molteplici versanti, non solo quello della storia, ma anche dell'educazione alla lettura e della produzione contemporanea per bambini e ragazzi. Possiamo dire che in questa stagione del CIRSE, il cui sguardo privilegiato è alla storia dell'educazione, la declinazione dei contributi di LPI che trovano spazio nel suo periodico guardano primariamente alla storia della disciplina. In ogni caso è innegabile che, a partire dal nuovo millennio, lo spazio occupato all'interno del «Bollettino» da articoli dedicati alla LPI progressivamente aumenta: nel n. 40/2003 troviamo il contributo di Elena Marescotti dal titolo *Problemi di letteratura per l'infanzia... a partire dal Ciondolino di Vamba*²⁶. Si tratta, come dichiarato dalla stessa autrice, di «riflessioni di carattere storico-educativo» intorno al romanzo di Vamba, ma che tengono necessariamente conto della complessiva produzione dell'autore nel settore della LPI.

L'interesse è storico ma l'aspetto di rilievo, che testimonia un cambiamento del punto di vista sulla disciplina, è che l'oggetto diventa la LPI in quanto tale; anche l'opera di Vamba è funzionale a questa indagine: si intende parlare non di *Ciondolino*, ma della LPI attraverso alcune considerazioni su quest'opera. In conclusione, di articolo si sottolinea la difficoltà di delimitare concettualmente la LPI sia come «genere narrativo sia come disciplina di ricerca» e si precisa l'importanza del romanzo di Vamba per la sua struttura. Quello che interessa non sono tanto i contenuti particolari,

ma le modalità in cui essi sono organizzati e offerti, modalità che incarnano esse stesse l'idea del divenire, della trasformazione, della relazione, della complessità, ecc. In quest'ottica, *Ciondolino* è un'opera di letteratura per l'infanzia in quanto è letteratura, ovvero racconto che si presta a svariate interpretazioni a seconda delle capacità intellettuali del lettore e che, al contempo, stimola il potenziamento di tali capacità²⁷.

²⁵ Cfr. C. Monari, *La letteratura per l'infanzia nel periodo fascista. Alcune annotazioni*, «Bollettino CIRSE», n. 36, 1999, pp. 16-24; Ead., *La letteratura per l'infanzia nel periodo fascista. La favola classica*, «Bollettino CIRSE», n. 37, 2000, pp. 24-32.

²⁶ E. Marescotti, *Problemi di letteratura per l'infanzia... a partire dal Ciondolino di Vamba*, «Bollettino CIRSE», n. 40, 2000, pp. 25-32.

²⁷ *Ibid.*, pp. 31-32.

La riflessione di Marescotti sembra riferirsi in particolare allo statuto epistemologico della LPI, un'analisi che fin qui pare non avere interessato il dibattito all'interno del CIRSE. La materia va così definendosi nei suoi contorni teorici. La critica inizia ormai a individuare nella complessità e nella problematicità i due aspetti fondanti la LPI²⁸, una disciplina che si pone tra il letterario e il pedagogico, tra l'autonomia e la creatività dei discorsi narrativi e gli aspetti, storicamente anche normativi, dei processi di formazione.

Sembra ormai essere iniziata una nuova stagione che vede la presenza pressoché costante di contributi e riferimenti alla disciplina da parte di studiosi, talvolta provenienti da ambiti formativi diversi.

Con il n. 42 del 2005 si chiude la lunga stagione del «Bollettino CIRSE» in coincidenza del passaggio della Presidenza a Cambi e della sede a Firenze. L'anno successivo compare il primo numero del nuovo periodico che si chiamerà, in continuità con il precedente, «NBC - Nuovo Bollettino CIRSE»²⁹; ereditato dalla casa editrice ETS di Pisa che ne curerà la pubblicazione, il periodico diventa annuale, assume sempre più i caratteri di una rivista, in cui le notizie sulle attività dell'Associazione occupano sempre meno spazio fino a scomparire, e un carattere miscelaneo³⁰. Proprio in questo primo numero compare il contributo di Beseghi, *La letteratura per l'infanzia: osservazioni su funzione e valore*, frutto delle riflessioni nate in seguito alla riunione del gruppo di docenti di LPI svoltasi nello stesso anno a Firenze, come poi vedremo. Per adesso, ci preme qui sottolineare lo spazio che da questo momento in poi la disciplina reclamerà per sé, grazie anche, come si dirà, alla fattiva partecipazione di Beseghi nel Consiglio Direttivo del CIRSE. L'articolo dà conto dei profondi cambiamenti cui la LPI è andata incontro in quei primi anni Duemila anche grazie all'aumento delle cattedre universitarie nei diversi atenei italiani: una trasformazione dal punto di vista epistemologico che implica un costante e complesso lavoro di ricerca, come denunciano la trasversalità degli strumenti interpretativi, gli intrecci con altre discipline, il sempre più evidente rapporto con l'immagine.

L'impresa conoscitiva, dunque, non si presta ad analisi riduttive perché i testi vanno analizzati in un contesto davvero ampio capace di calarli nel periodo storico in cui sono stati scritti; di indagarne le strutture narrative e la ricezione; di addentrarsi nelle metafore, nei paradigmi d'infanzia e nelle relative costruzioni simboliche; di analizzarne i materiali illustrativi, le connessioni e la contaminazione con altri media. Insomma il libro per bambini è una "soglia" di cui vanno esplorati, per parafrasare il bel libro del critico francese Genette, "i dintorni"³¹.

²⁸ Si vedano gli studi in ambito epistemologico già citati alla nota 8 del presente contributo.

²⁹ Da qui in poi «NBC».

³⁰ Cfr. Betti, *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE*, cit.

³¹ E. Beseghi, *La letteratura per l'infanzia: osservazioni su funzione e valore*, «NBC - Nuovo Bollettino CIRSE», n. 1-2, 2006, pp. 77-79.

La LPI sarà da questo momento costantemente presente sul periodico dell'Associazione con articoli sparsi di una "terza generazione" di studiosi, spesso provenienti da ambiti di studio diversi, che confermano quel carattere di intersezione di sguardi di cui più volte proprio Beseghi, qui e altrove, sottolineerà l'importanza come segno distintivo della disciplina e degli approcci ad essa. Del resto, anche solamente scorrendo gli indici di questi anni se ne può avere un'idea³². In seguito a quella riunione fiorentina, inoltre, prende avvio una maggiore apertura del «NBC» agli studi di LPI; studi di cui si avrà conto, per la prima volta con un intero *panel* dedicato come vedremo più avanti, nel CN di Lecce del 2012. Convegno che vede l'elezione del nuovo Consiglio Direttivo il cui Presidente sarà Giuseppe Trebisacce; durante questo triennio viene approvata la trasformazione del «NBC» in «RSE - Rivista di Storia dell'Educazione»³³ che avrà una cadenza semestrale e una struttura composta da una parte monografica e una miscellanea. Il primo numero di «RSE» è del 2014 e il suo indice segnala la consistente presenza di contributi di LPI.

Si arriva così al primo numero che prevede una sezione monografica interamente dedicata alla LPI, il n. 2 del 2015 che, come anticipato, sancisce l'ingresso degli studi di LPI nella riflessione critica all'interno della rivista. Vi leggiamo:

Questo numero monografico intende sollecitare e favorire il dibattito scientifico intorno alla Letteratura per l'infanzia e alla qualità della ricerca che la caratterizza, allo scopo di costruire una sempre maggiore consapevolezza del suo valore e delle sue potenzialità. L'obiettivo è di dar voce a contributi che, pur nella loro specificità, mostrino la complessità degli approcci teorici e degli intrecci, spesso raffinati, con cui la letteratura per l'infanzia può e richiede di essere indagata. [...] la Letteratura per l'infanzia si connota, per la propria vocazione interpretativa, come un settore variegato, complesso, aperto a inediti accostamenti e molteplici diramazioni. [...] Il quadro d'insieme che emerge da questo numero è ricco, poliedrico, stimolante e gli articoli esprimono la vivacità progettuale, i fermenti innovativi, le nuove sfide della Letteratura per l'infanzia che sempre più incrocia le passioni, le curiosità, i linguaggi, gli interessi delle giovani generazioni³⁴.

³² Cfr. <<https://nuke.cirse.it/Pubblicazioni/NuovoBollettino/tabid/494/Default.aspx>> (ultimo accesso: 02.08.2025).

³³ Da qui in poi «RSE».

³⁴ *Editoriale* di M. Bernardi, E. Beseghi, *Editoriale*, «RSE - Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2015, p. 5. Il titolo della sezione monografica è *Letteratura per l'infanzia: complessità, intrecci, interdisciplinarietà, direzioni di ricerca*.

sia il processo teorico secondo cui la pedagogia stessa si giustifica come scienza¹¹, sia i valori dai quali egli crede che l'azione educativa non possa mai fare astrazione.

E tali valori, come già detto, sono proprio costituiti dalla tensione costante verso il bene, verso tutto ciò che vale la pena di essere vissuto e, dunque, -tengo a ribadire - verso il miglioramento dell'esistenza individuale e sociale.

D'altronde, è indubitabile che, se vogliamo fare una ricerca storico-educativa è necessario avere conoscenza di ciò che si crede, in maniera logicamente difendibile, che sia l'educazione e la riflessione su come essa è, può essere e deve essere, ossia la pedagogia.¹²

Pertanto la storia della pedagogia e dell'educazione dipendono strettamente da una sicura concettualizzazione pedagogica. Di conseguenza, la preparazione e la sensibilità pedagogiche non sono certo da vedersi come accessori della competenza storiografica, bensì come la "conditio sine qua non" della stessa ricerca storico-educativa.

Una ricerca che, in quanto scientifica, parte da **assunzioni teoriche**, o "pre-giudizi" o "prototeorie", allargandone le possibilità di sistemazione organica in paradigmi concettuali sempre più difendibili attraverso l'aspetto induttivo.¹³

Senza queste premesse, queste prototeorie, non è possibile iniziare ad indagare, ad analizzare empiricamente gli oggetti, così come senza l'analisi empirica, l'esame critico e interpretativo del dato, del documento, non possono essere fatti i necessari "aggiustamenti di tiro" per affinare euristicamente le

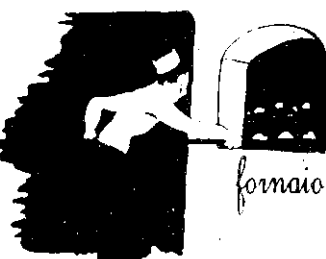


Fig. 2.

2. La letteratura per l'infanzia nelle iniziative convegnistiche e seminariali

Uno sguardo al dibattito presente nei convegni nazionali e nei seminari promossi o patrocinati dall'Associazione conferma come la riflessione sulla LPI tra i soci sia relativamente recente e, nello specifico, collocabile nei primi anni del nuovo Millennio³⁵. O meglio va precisato che prima di questa mirabile soglia non mancava un approfondimento su temi e problemi oggi ascritti all'alveo degli studi in LPI tra i soci CIRSE, alcuni dei quali coltivavano intensamente la disciplina nell'ambito di iniziative personali come pubblicazioni e seminari promossi nelle proprie sedi o sul territorio, ma di rado ciò avveniva nelle occasioni istituzionali della vita associativa.

Il convegno fondativo del CIRSE, dal titolo *Problemi e momenti della storia della scuola e dell'educazione*, si svolse a Parma nel 1981. Negli atti³⁶ troviamo gli interventi di alcuni studiosi che per lunghi anni hanno "militato" nell'Associazione e che poi avrebbero orientato i loro studi – chi occasionalmente, chi in maniera continuativa e prevalente – verso la LPI come Bacchetti, Bellatalla, Cambi, Catarsi, Genovesi, qui impegnati su tematiche squisitamente storico-educative. E così anche nelle occasioni successive. Come documenta Betti³⁷, in questa fase aurorale il Centro va esprimendo una grande vitalità: si formano gruppi di lavoro su specifici temi e nelle diverse sedi accademiche; numerose sono le iniziative dei soci puntualmente promosse nei bollettini, nei quali si riportano per esteso i programmi, che si susseguono su argomenti "caldi" di ordine storiografico ed epistemologico. In questo fermento, indicativo di un entusiasmo che attiene specificatamente alla dimensione storica dell'educazione e al rinnovarsi dei paradigmi metodologici, neanche nei convegni vi era spazio per la LPI, disciplina assai giovane accademicamente e scarsamente frequentata da pedagogisti e storici dell'educazione, salvo le eccezioni già evidenziate.

Questo *trend* fu confermato nel corso del II CN, svoltosi nel dicembre 1982 a Pisa su *L'istruzione popolare nell'Italia liberale*, mentre nel ciclo di incontri dal titolo *Alla scoperta dell'infanzia*, organizzati dalla provincia di Parma e segnalati nel «Bollettino» n. 6 del 1983, notiamo tre relazioni indicative di un esplicito interesse verso la materia: *La letteratura per l'infanzia: i periodici* di Genovesi, *La letteratura per l'infanzia: i libri* di Mario Valeri, e la relazione di Roberta Cardarello su *Infanzia e pre-lettura: illustrazioni e mass-media*, davvero innovativa nell'intercettare in prospettiva didattica il primato del visivo nella lettura dei più piccoli. Del resto, non va dimenticato che tra gli interessi di Genovesi, che all'epoca afferiva all'Università di Parma e per oltre un ven-

³⁵ Cfr. <<https://nuke.cirse.it/Pubblicazioni/AttideiConvegni/tabid/491/Default.aspx>> (ultimo accesso: 28.08.2025).

³⁶ *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, Pisa, ETS, 1982.

³⁷ Betti, *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE*, cit., pp. 662-663.

tennio ha rivestito nel CIRSE un ruolo di primo piano, vi erano sin dai primi anni Settanta i linguaggi narrativi e dei *mass-media*, come si evince dai numerosi studi prodotti dallo studioso sull'argomento³⁸.

I successivi convegni nazionali impegnano il Centro su tematiche assai specifiche e inerenti all'istruzione superiore, secondaria e tecnico-professionale; di quegli anni, tra il 1984 e il 1989, si segnala la pubblicazione di un importante volume a crocevia tra storia dell'immaginario intorno all'infanzia e letteratura: si tratta di *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia* di Franco Cambi, altra figura di spicco nella vita del CIRSE: edita nel 1985, l'opera apre a metodologie di ricerca in storia dell'infanzia tutte da sviluppare attraverso l'indagine interpretativa della letteratura. «Su questo terreno», scrive Cambi,

dovranno trovare spazio, accanto a ricerche che investono la “cultura” in senso antropologico o l'ideologia, ottiche rivolte anche [...] alla letteratura per l'infanzia, che appaiono come elementi centrali per l'edificazione di quel progetto di interpretazione-controllo dell'infanzia a cui l'elaborazione di “immagini d'infanzia” si dirige, ponendo ora l'accento sull'interpretazione (fino a delineare un'infanzia “eversiva”) ora sul controllo. [...] Così in campo letterario si dovranno mostrare gli apporti elaborati in relazione alla storia reale e al mito dell'infanzia, mentre nel campo della letteratura infantile si dovrà porre l'accento prioritariamente sugli intenti pedagogici e ideologici³⁹.

Le profetiche parole sembrano anticipare il seminario di studio ferrarese su *Problemi e metodi di storiografia dell'infanzia* del 1990, i cui atti presentano in copertina una bella illustrazione di Cappuccetto Rosso e il lupo di Doré: è in questo consesso che interviene Bernardinis con una relazione intitolata *Appunti per una storiografia pedagogica dell'infanzia*, nella quale si sottolinea la necessità di indagare l'immagine d'infanzia attraverso gli oggetti della cultura materiale, l'iconografia, le fonti narrative come le biografie e le autobiografie, i diari, i memoriali⁴⁰.

Qualcosa, quindi, si muove, soprattutto nella direzione degli studi sull'immaginario e dei processi culturali e formativi, per i quali la letteratura rappresenta una fonte di indubbio valore: ne sono una prova le ricorrenti riflessioni di studiosi interni al CIRSE come Giorgio Bini e Giacomo Cives su due pietre miliari della LPI come *Cuore* e *Le avventure di Pinocchio*: il primo interviene su *Edmondo De Amicis*⁴¹ nel VII CN di Ferrara su educazione e socialismo

³⁸ Uno tra tutti, G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi. Da Cuore a Charlie Brown*, Parma, Guanda, 1972, uscito nello stesso anno di A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972.

³⁹ F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985, p. 11.

⁴⁰ Cfr. A.M. Bernardinis, *Appunti per una storiografia pedagogica dell'infanzia*, in A.M. Bernardini, E. Bosna, F. Cambi, E. Catarsi, L. Trisciuzzi (edd.), *Storiografia dell'infanzia. Problemi e metodi*, Biblioteca del Bollettino CIRSE, 1992, p. 12.

⁴¹ Cfr. G. Bini, *De Amicis socialista e l'ideologia*, in E. Catarsi, G. Genovesi (edd.), *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*, Atti del VII CN del CIRSE, Ferrara, 5-7 novembre 1992, Ferrara, Corso Editore, 1993.

(1992); Cives dedicherà al celebre burattino un approfondimento nel volume *I bambini e la lettura*, condiviso con Cambi nel 1996, e in seguito una monografia⁴². Notiamo inoltre che la LPI è avvicinata pressoché indifferentemente da generalisti e storici, in linea con una demarcazione non netta tra gli ambiti disciplinari che sta all'origine stessa del CIRSE ed anche tra gli stessi studiosi della materia, che a tutt'oggi la approcciano attraverso una trasversalità di strumenti interpretativi.

Nel 1989 nasce la Società Italiana di Pedagogia (SIPed) con lo scopo di promuovere lo sviluppo degli studi e delle ricerche nell'ambito delle discipline pedagogiche; il CIRSE è investito dalla fase di riordino e di conseguente crescita del settore denominato Storia della pedagogia (M-PED/02), all'interno del quale – dicevamo – viene ricompresa la LPI. È in questo periodo che si registra un fermento tra quanti insegnano la disciplina nei corsi di laurea di nuovo ordinamento e si intensificano le iniziative promosse da studiosi interni e non al Centro: tra questi ultimi, Boero, legato sino al 2000 ai settori dell'Italianistica e poi attivo nel Gruppo SIPed di LPI – di cui è stato per anni coordinatore insieme a Bacchetti e a Beseghi – ha animato a lungo il dibattito sulla disciplina sul fronte dell'elaborazione scientifica e dell'organizzazione di iniziative convegnistiche, la prima delle quali, del 2004, chiamava a raccolta gli *Stati generali dell'immaginario infantile*⁴³ e ospitava, oltre a Faeti, molti relatori provenienti dai diversi settori disciplinari, come pure giovani studiosi che avrebbero poi aderito al CIRSE.

Il 2000 è l'anno in cui si espleta il concorso che porta in cattedra Boero all'Università di Genova, Renata Lollo alla Cattolica, Beseghi all'Università di Bologna: si tratta degli ordinari che inaugurano la “seconda stagione” degli esperti della disciplina a cui si aggiunge, nel 2004, Franco Trequadrini all'Aquila⁴⁴. Nello stesso anno, Faeti sceglie di proseguire la sua docenza fuori dall'Alma Mater, nella quale continua a crescere, tuttavia, un nutrito e capace gruppo di studiosi attorno alla cattedra di Beseghi, in seguito attivo anche nella vita del CIRSE: si tratta, appunto, di Grilli, Bernardi, Grandi e Antoniazzi, quest'ultima poi transitata a Genova.

Ancora nel 2001 Catarsi, socio CIRSE dalla sua costituzione e da tempo attento ai temi della letteratura infantile e della pedagogia della lettura nella prima infanzia, promuove a Pontedera un convegno su *Gianni Rodari e la*

⁴² Il riferimento è a F. Cambi, G. Cives (edd.), *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996 e a G. Cives, *Pinocchio inesauribile*, Roma, Anicia, 2006.

⁴³ Il convegno *Le mille e una Europa. Gli stati generali dell'immaginario* si svolse tra il 20 e il 22 ottobre 2004 a Genova. Nella medesima sede, Boero promosse successivamente, nel dicembre, 2011 il convegno in ricordo di Davide Montino *Le parole educate. Pedagogia, storia, letteratura per l'infanzia*.

⁴⁴ S. Polenghi, Prefazione a A. Antoniazzi (ed.), *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e presente. Studi in onore di Pino Boero*, Milano, FrancoAngeli, 2018, p. 9.

letteratura per l'infanzia: vi intervengono, tra gli altri, Cambi, Boero e Bini, studiosi tutti che hanno a lungo approfondito la figura dello scrittore di Ome-gna⁴⁵. Nello stesso anno si svolge nell'Ateneo maceratese un ciclo di incontri promosso da Anna Ascenzi su *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*: l'iniziativa non è "marcata" CIRSE, ma coinvolge i titolari di cattedra di tre sedi (Lollo, Beseghi, Boero) e dà luogo a una pubblicazione che testimonia l'intensità del dibattito epistemologico in corso in quei primi anni Duemila⁴⁶; ancora nel 2001, durante le celebrazioni del X Convegno nazionale CIRSE su *Genitori e figli: relazioni in rapida trasformazione* a Firenze, Bellatalla interviene su *Genitori e figli nella letteratura per l'infanzia dall'Ottocento a oggi*⁴⁷.

Ecco che la LPI entra timidamente nei convegni nazionali dell'Associazione, adesso divenuti triennali: il XII CN del 2004 a Cassino su *Storiografia dell'educazione. Identità, metodi e modelli* prevede le relazioni *Modelli letterari e storiografia dell'educazione* di Bernardinis e *La dimensione visiva nella ricerca storico-educativa* di Genovesi⁴⁸, purtroppo irreperibili: negli atti pubblicati l'anno successivo, infatti, compaiono un contributo di Ilaria Filograsso su *La filosofia e la fiaba classica* e altre relazioni di carattere storiografico ma non i due interventi previsti nel programma del convegno⁴⁹.

Un forte impulso allo sviluppo degli studi in LPI in seno al CIRSE si ha nel 2006, quando la presidenza passa a Cambi e il Centro sposta la sua sede a Firenze. È questo un anno che segna un profondo cambiamento di rotta: in linea con la propria identità di studioso, il nuovo Presidente orienta l'asse culturale dell'Associazione verso una dimensione di carattere storico-teoretico; non solo, il «NBC» è inaugurato da articoli-manifesto esemplari dell'articolazione assunta dal gruppo di discipline storico-educative ora in costante espansione. Interessante, nel primo fascicolo della rivista, risulta il saluto della Segretaria Simonetta Ulivieri, la quale non manca di ricordare, oltre all'importanza della storia di genere, quella dell'immaginario e delle sue rappresentazioni sociali, per le cui ricerche è possibile ricorrere alle fonti iconografiche e autobiografiche; l'invito rivolto agli storici, anche della LPI, è dunque quello di ricercare un'identità condivisa per progettare insieme e discutere i risultati ottenuti «mettendo in gioco le proprie certezze»⁵⁰.

⁴⁵ Gli atti del convegno danno luogo a E. Catarsi (ed.), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Tirrenia (PI), Del Cerro, 2002.

⁴⁶ Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit.

⁴⁷ F. Cambi, E. Catarsi (edd.), *Genitori e figli nell'età contemporanea. Relazioni in rapida trasformazione*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2003.

⁴⁸ «Bollettino CIRSE», n. 41, 2004, pp. 76-77.

⁴⁹ L. Bellatalla, P. Russo, *La storiografia dell'educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

⁵⁰ S. Ulivieri, *Alle socie e ai soci. Un saluto*, «NBC - Nuovo Bollettino CIRSE», n. 1, 2006, p. 11.

Firenze è del resto una sede che vanta una lunga tradizione di studi sulla LPI già sviluppati da Enzo Petrini con il Centro Didattico Nazionale sin dai primi anni Cinquanta. Tra i soci CIRSE, Valeri, Catarsi prima a Ferrara e poi rientrato a Firenze, e lo stesso Cambi valorizzano da tempo la disciplina attraverso pubblicazioni e numerose iniziative, tra le quali ricordiamo i seminari sulla fiaba promossi da Cambi a IRRE Toscana; sul finire degli anni Novanta, nell'Ateneo fiorentino l'insegnamento passa a Flavia Bacchetti, allieva di Tomasi e socia CIRSE dagli esordi, nonché già autrice di studi in storia della LPI⁵¹ e poi, con Beseghi e Boero, coordinatrice del Gruppo SIPed.

Non è un caso, quindi, se la disciplina acquista in questa seconda fase della vita associativa nuovo vigore, naturalmente anche attraverso il fattivo impegno di Beseghi, che entra nel Direttivo. Tra i suoi primi atti, vi è infatti la convocazione di una riunione nazionale dei docenti di LPI per un'analisi dei problemi inerenti allo *status* della disciplina nei corsi di laurea magistrale per la Scuola primaria e dell'infanzia, di cui troviamo il verbale nel «NBC» n. 1-2 del 2006. La riunione si tiene a Firenze il 18 marzo 2006; vi partecipano Bellatalla (Ferrara), Beseghi (Bologna), Cambi (Firenze), Lollo (Milano Cattolica), Gianna Marrone (Roma Tre), Bacchetti (Firenze), Donatella Lombello (Padova), Carlo Marini (Urbino), Angelo Nobile (Parma), Susanna Barsotti (Cagliari) e Filograsso (Chieti). Nel corso dell'assemblea, Cambi e Beseghi sottolineano l'importanza, nella formazione dei futuri insegnanti, di una approfondita conoscenza della letteratura infantile e lasciano emergere la necessità di un coordinamento tra i docenti della disciplina di tutti gli atenei. A questo scopo il «NBC» potrà riservare uno specifico spazio al settore e sarà inoltre necessario organizzare un convegno affinché la disciplina acquisti "autonomia" e "visibilità"⁵². Un vero e proprio programma d'azione che si chiude con l'impegno di progettare, per l'anno successivo, un evento nel quale si discuta degli aspetti epistemologici della disciplina: impegno che potrà essere assunto – si precisa – e attraverso la SIPed e attraverso il CIRSE.

Così avviene: nella sede patavina, storicamente impegnata sul fronte della disciplina per opera di Giuseppe Flores D'Arcais e Bernardinis, si tiene il convegno *La letteratura per l'infanzia oggi. Epistemologia, didattica universitaria e competenze per le professionalità educative* organizzato nei giorni 16 e 17 novembre 2007 da Lombello: vi partecipano i docenti su menzionati, ma anche i più giovani studiosi di "terza generazione" già impegnati nella didattica come Grilli, Bernardi, Antoniazzi, Grandi, Filograsso, Sabrina Fava della Cattolica, Barsotti: figure tutte che negli anni a seguire contribuiranno

⁵¹ F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le Lettere, 1997.

⁵² *Riunione Nazionale dei docenti di letteratura per l'infanzia*, «NBC - Nuovo Bollettino CIRSE», n. 1-2, 2006, p. 82.

allo sviluppo della riflessione critica sulla disciplina percorrendo personali e innovativi itinerari di ricerca, anche nelle fila del CIRSE.

Sono questi primi Duemila, com'è evidente, anni di repentina crescita per la LPI in generale e *dentro* il settore storico-educativo: già il XIII Convegno nazionale CIRSE tenutosi a Firenze su *Modernizzazione e pedagogia in Italia* vede due relazioni di LPI (Beseghi su *Jo, Mary e le altre. Figure femminili nella letteratura per l'infanzia* e Barsotti su *Nuovi modelli femminili nell'opera di Bianca Pitzorno*, in linea con l'attenzione verso l'educazione di genere auspicata dalla Segretaria⁵³). Di questo fermento sono prova le molte pubblicazioni fiorite e anche le tante occasioni di confronto promosse, come le giornate di studio *I sentieri di Clio. Nuove prospettive di ricerca nei settori della storia della pedagogia, dell'educazione, della scuola e della letteratura per l'infanzia* promosse da Anna Ascenzi e Roberto Sani a Macerata nel 2007, il già ricordato convegno genovese del 2011 e il convegno nazionale *Nei "boschi narrativi" della letteratura per l'infanzia*, promosso da Bacchetti a Firenze il 19 aprile 2012: quest'ultimo, sotto il patrocinio scientifico del CIRSE, chiama a raccolta nuovamente studiosi e docenti della materia per una riflessione sull'identità complessa della LPI⁵⁴.

Gli stessi convegni nazionali dell'Associazione cominciano a risentire della vitalità della disciplina, la quale, tuttavia, ancora trova maggiori occasioni di espressione nella SIPed per merito del Gruppo di lavoro ad essa dedicato, attivo nelle sessioni tematiche dei convegni come pure nelle iniziative presso le diverse sedi e nelle riunioni annuali alla Children's Book Fair di Bologna. Il convegno CIRSE del 2011 su *I 150 dell'Italia unita: per un bilancio pedagogico*, svoltosi a Cosenza, coinvolge ancora Beseghi con una relazione – l'unica del settore – su *150 anni dell'Unità d'Italia. Tra figure e pagine della letteratura per l'infanzia*⁵⁵.

Occorre attendere il 2012 perché anche nei convegni CIRSE si assista a un'ampia presenza degli studiosi di LPI: ciò avviene durante i lavori del XV CN di Lecce su *La Ricerca Storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, un evento straordinariamente partecipato, tanto da esigere la formazione di sessioni parallele e, tra queste, una coordinata da Beseghi sul tema *La letteratura per l'infanzia e le grammatiche della fantasia* con gli interventi di Bacchetti, Bernardi, Antoniazzi, Barsotti, Cantatore, Filograsso, Articoni, Caso, Valente e Rodia⁵⁶.

⁵³ F. Cambi, S. Ulivieri (edd.), *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Cultura, istituzioni, pratiche educative*, Milano, Unicopli, 2008.

⁵⁴ Cfr. F. Bacchetti (ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013.

⁵⁵ F. Cambi, G. Trebisacce (edd.), *I 150 dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Pisa, ETS, 2012.

⁵⁶ H. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca*, Il tomo, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013.

Da questo momento la LPI acquista finalmente piena cittadinanza nei connessi istituzionali del Centro, nei quali si riconferma un'adesione tanto consistente da richiedere *panel* ad essa dedicati: vi prendono parte un gruppo sempre crescente di specialisti del settore divenuti, nel frattempo, titolari delle molte cattedre attivate sul territorio nazionale: non solo, si distinguono gli interventi di giovani allievi, assegnisti e cultori della materia. La numerosità dei contributi e la loro trasversalità sul piano metodologico e tematico, da cui emergono la profondità e la qualità della riflessione ermeneutica legata alla disciplina, documentano il proliferare di un'indagine conoscitiva in continua espansione, che procede adesso anche nella "casa" del CIRSE. È quanto accade nel XVI Convegno nazionale bolognese del 26-27 febbraio 2016, che pone al centro del confronto la categoria dell'immaginario: il titolo, *Sguardi sulla storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione*, predispone uno spazio ideale per la LPI chiamando a gran voce quanti se ne occupano; la sede, *ça va sans dire*, è Bologna, dove è incardinata la nuova Presidente, Tiziana Pironi; Beseghi è chiamata a tenere una relazione d'apertura (*Verso nuovi percorsi ermeneutici. Immaginario, letteratura per l'infanzia, storia dell'educazione*), mentre al pomeriggio si riunisce una nutrita sessione parallela sul tema *Immaginario, storia e educazione nella letteratura per l'infanzia* coordinata da Ascenzi, Bacchetti e Bernardi. Nella stessa occasione si svolgono le elezioni per il rinnovo delle cariche associative: Beseghi lascia il posto in Direttivo a Bernardi; entra anche Juri Meda, che dall'anno successivo insegnerà LPI a Macerata a fianco di Ascenzi.

Ancora a Bologna, nel 2017, si svolge un incontro del Gruppo SIPed in occasione della presentazione del volume di Ascenzi e Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*: ne riferisce in «RSE» Meda, che registra, dopo la fase pionieristica della disciplina, un successo «testimoniato dal crescente impulso dato alla ricerca, con la produzione di importanti studi sia sul versante storico che su quello critico, dall'avvio d'un'organica politica di reclutamento accademico, con la creazione di numerose nuove cattedre [...] e d'una comunità coesa di studiosi e studiose, tra cui numerosi giovani, dotata d'una propria precisa identità epistemologica»⁵⁷.

Anche nel Convegno nazionale del novembre 2018 su *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, svoltosi a Firenze, si prevede una sessione su *Letteratura per l'infanzia tra fantasia, creatività e voci del realismo*, coordinata da Bernardi, in cui intervengono otto studiosi del settore, ma è interessante osservare una presenza di interventi di LPI all'interno di altre sessioni tematiche interdisciplinari⁵⁸. Ciò inaugura una innovativa, virtuosa

⁵⁷ J. Meda, *Seminario di studi "La letteratura per l'infanzia e la sua storia tra ricerca e didattica"* (Bologna, 3 aprile 2017), «RSE - Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2017, p. 263.

⁵⁸ T. Pironi (ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Roma, Aracne, 2020.

prassi di cui troviamo traccia anche nell'organizzazione del XVII Convegno nazionale messinese, dal titolo accattivante per quanti sono abituati, nei loro studi, a transitare confini e valicare steccati: *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione, confini, identità, educazione*. I lavori si svolgono solo nel maggio 2022 a causa della pandemia: in gennaio si erano già tenute, come da regolamento, le elezioni delle nuove cariche associative: a Martino Negri (Milano Bicocca) – già membro del Direttivo in “rappresentanza” della disciplina a conclusione del mandato di Bernardi – e a Meda si era aggiunta nel Direttivo – tra i docenti di LPI – Chiara Lepri (Roma Tre). Il convegno si apre con una *lectio* – tra le altre – di Sandra Beckett (Brock University, Canada), pioniera nello studio della letteratura *crossover* di fama internazionale; le sessioni parallele vedono un'amplessissima presenza di studiosi di letteratura – alcuni di questi giovanissimi – coinvolti con relazioni disseminate e in dialogo tra loro nella logica di un approfondimento tematico trasversale e interdisciplinare⁵⁹.

Ancora – e giungiamo all'oggi – nel XVII Convegno nazionale celebrato a Reggio Emilia dal 30 gennaio al 1° febbraio 2025 su *Leggere, apprendere, capire il mondo. Analfabetismi e alfabetizzazioni nella storia dell'educazione* il gruppo degli studiosi della disciplina iscritti al CIRSE, negli anni esponenzialmente accresciuto, garantisce alla LPI e ai suoi “prolungamenti” ampi spazi di espressione e di confronto in seno al settore storico-educativo. Nell'occasione, si rinnovano le cariche elettive e vengono riconfermati Lepri e Negri tra i docenti della disciplina.

Sarebbe a questo punto doveroso passare in rassegna le molteplici iniziative promosse con il patrocinio del Centro nell'ultimo decennio, eventi che hanno impegnato i soci e ottenuto larga partecipazione ai fini di un intenso e proficuo confronto su temi e problemi inerenti alla LPI. Si tratta di momenti dai quali è scaturito un fecondo dibattito connotato da elevata qualità scientifica, ma un loro censimento risulta davvero complesso e dispiacerebbe elencare alcuni eventi omettendone altri ugualmente significativi. Basti dire che gli studiosi e le studiose della cosiddetta “terza generazione” oggi abitano il CIRSE traghettando nelle sue rive le nuove leve in formazione presso le diverse sedi, dove si sono costituiti centri di ricerca, *curricula* dottorali, corsi postlaurea. Ci limitiamo pertanto a esprimere alcune riflessioni conclusive sull'attualità, lungo le tracce che l'Associazione, anche attraverso il suo sito web⁶⁰, ha ufficialmente prodotto, al fine di confermare il fiorente stato di salute raggiunto dalla nostra disciplina nel settore recentemente denominato Storia della Pedagogia e dell'Educazione (PAED-01/B).

⁵⁹ De Giorgi, De Salvo, Lepri, Scandurra, Sindoni (edd.), *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione, confini, identità, educazione*, cit.

⁶⁰ <www.cirse.it> (ultimo accesso: 31.07.2025).

3. *Il CIRSE e la letteratura per l'infanzia oggi*

Oggi la disciplina occupa ormai stabilmente il proprio riconosciuto posto all'interno della vita dell'Associazione. Su «RSE» incontriamo articoli di studiosi e studiose di LPI nella sezione miscellanea quasi ad ogni annualità; sono coloro che abbiamo indicato come “terza generazione” e che ritroveremo quasi al completo al secondo numero monografico, il n. 2 del 2020, dedicato alla poesia e curato da Bernardi, Fava e Negri⁶¹. L'obiettivo, come dichiarano i curatori, è «proporre una riflessione critica aperta intorno alle innumerevoli variabili che hanno contribuito, e ancora contribuiscono, a tracciare la presenza della poesia nel patrimonio della letteratura per l'infanzia e nel rapporto tra infanzia dire poetico»⁶². Segue il recente n. 1 del 2025, curato da Lepri, Meda e Negri e interamente dedicato al rapporto tra letteratura, cultura visuale e infanzia⁶³, ambito di indagine oggi quanto mai di interesse. Come evidenziato dai curatori nell'*abstract*, l'elevato numero di proposte pervenute in risposta alla *call* denuncia l'attuale e diffusa attenzione nei confronti del visivo all'interno della LPI, ma anche «la vitalità e la maturità della riflessione di natura storico-educativa in merito a quel processo evolutivo che, nel corso degli ultimi decenni, ha riconosciuto al linguaggio iconico piena dignità artistica, narrativa e semantica»⁶⁴.

La vitalità della LPI all'interno dell'Associazione è oggi testimoniata anche da una serie di iniziative e attività che, dagli anni Dieci del Duemila, vedono la piena partecipazione di un crescente numero di studiosi. A partire dal 2014 è stato istituito il Premio Nazionale CIRSE, che sin dalla prima edizione ha previsto una sezione dedicata agli studi nell'ambito della LPI. La presenza di una nuova generazione di studiosi e studiose che nasce dall'intensificarsi degli studi in LPI è testimoniata anche dall'assidua partecipazione al *workshop* nazionale dei dottoranti del settore storico-educativo, istituito durante la Presidenza Pironi e oggi alla sua sesta edizione. Sfogliando le liste dei vincitori dei premi CIRSE e i programmi dei *workshop* risulta evidente l'attenzione sempre maggiore che l'Associazione – con Pironi e poi con Fulvio De Giorgi alla presidenza – ha rivolto e rivolge alla crescita delle giovani generazioni, alle quali sono dedicati sempre più ampi spazi di discussione e confronto. Una ulteriore iniziativa in questo senso è rappresentata dalla giornata seminariale rivolta ai giovani ricercatori, tenutasi *online* la prima volta nel 2021 e replicata nel maggio 2025 con il titolo *Ricostruire la Memoria, immaginare il futuro*.

⁶¹ Il titolo della sezione monografica è *Poesia per l'infanzia. Una voce sottile eppure intensa nella storia della letteratura per l'infanzia*, «RSE - Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2020.

⁶² *Ibid.*, p. 3.

⁶³ *Letteratura, cultura visuale e infanzia: itinerari storici e prospettive ermeneutiche*, «RSE - Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2025.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 3.



Fig. 3.

Dialoghi tra nuove generazioni di studiosi e studiose. La giornata, fortemente voluta dall'attuale Presidente Caterina Sindoni e dal Direttivo vigente testimonia come nel volgere di soli quattro anni la presenza della LPI sia accresciuta tanto da richiedere, anche in questa occasione, una sessione ad essa dedicata⁶⁵.

A sancire ulteriormente un *trend* in continuo sviluppo ed espansione preme segnalare infine la recente costituzione, per il triennio 2025-2027, del Gruppo di lavoro "Storia della letteratura per l'infanzia: editoria, estetica, educazione", coordinato da Acone, Lepri e Negri⁶⁶. Come si legge nella declaratoria, gli obiettivi che il Gruppo si pone «riguardano per un verso le visioni pedagogiche che hanno mosso sempre più editori, a partire dalla seconda metà del XVIII secolo, ad avventurarsi nel territorio multiforme e ricco di tensioni e contraddizioni che chiamiamo letteratura per l'infanzia, e per l'altro la centralità che in questo mondo ha assunto, fin dall'inizio, la dimensione visiva, canale privilegiato di comunicazione con lettori e lettrici giovani o giovanissimi, anche non ancora alfabetizzati, ed esplorarne l'evoluzione nel tempo»⁶⁷.

Questo ultimo atto del cammino che la LPI ha compiuto all'interno del CIRSE ci pare particolarmente significativo guardando alla crescita della disciplina e al suo ruolo nel dibattito all'interno dell'area pedagogica: se la LPI si è primariamente espressa all'interno della SIPed, oggi essa dimora a pieno titolo e con esiti di elevata qualità ermeneutica anche nel CIRSE, arricchendosi delle metodologie della ricerca storico-educativa e stimolando, in esse, un vivace e appassionato confronto scientifico.

⁶⁵ Cfr. <<https://www.siped.it/wp-content/uploads/2021/05/2021-05-13-Universita-Verona-CIRSE-Giornata-studio-Locandina.pdf>>, <<https://www.dsu.univr.it/documenti/Seminario/documenti/documenti890488.pdf>> (ultimo accesso: 04.08.2025).

⁶⁶ I gruppi di lavoro sono stati istituiti dal nuovo Direttivo CIRSE, eletto nel CN Reggio Emilia (2025), come previsto dall'art. 12 dello Statuto.

⁶⁷ <<https://www.cirse.it/gruppi-di-lavoro/2259-gruppo-di-lavoro-storia-della-letteratura-per-linfanzia-editoria-estetica-educazione-coordinatori-l-acone-c-lepri-m-negri-2>> (ultimo accesso: 04.08.2025).

Origini e sviluppi degli studi storico-pedagogici a Bologna: dal Magistero agli scenari attuali

Tiziana Pironi
Department of Education
“G.M. Bertin”
University of Bologna (Italy)
tiziana.pironi@unibo.it

Origins and development of historical-pedagogical studies in Bologna: from the faculty of Magistero to contemporary scenarios

ABSTRACT: This essay reconstructs the state of historical-pedagogical studies at the Faculty of Magistero of the University of Bologna up to the present developments, taking into account the changes that have occurred as a result of advances in the educational sciences. Specifically, it considers the repercussions of the national debate among pedagogists on the structure of the teaching of the history of pedagogy at the University of Bologna, through an analysis of the minutes of the faculty council meetings; furthermore, it examines course syllabi to identify the developments that have characterized historical-pedagogical studies in Bologna during the transition from Magistero to the Faculty of Educational Sciences. The picture that emerges has gradually become richer, shaped by the cultural debate that has engaged our disciplinary field, steering it toward further re-configurations and the development of new areas of research.

EET/TEE KEYWORDS: Faculty of Magistero; University of Bologna; History of Education; Educational Sciences; Italy; XIX-XXI Centuries.

Premessa

Nel 1881, Pietro Siciliani, durante le sue lezioni di Pedagogia, tenute presso l'Università di Bologna, e aperte per l'occasione anche ai maestri, aveva affermato che i futuri docenti della scuola secondaria avrebbero dovuto seguire l'esempio degli aspiranti medici per i quali erano indispensabili gli esami di Storia della medicina, di Patologia generale (parte teorica) e di Patologia speciale (parte applicativa). Ricordava infatti a tal proposito che, nel 1879, presso

l'Università di Cambridge, tre docenti avevano suddiviso la disciplina in tre parti distinte: Robert Herbert Quick (parte storica); James Ward (teoria); J.G. Fitch (parte applicativa)¹.

Tuttavia, la proposta del pedagogista positivista leccese di ripartire l'insegnamento della Pedagogia in tre corsi autonomi (storico, teorico, applicativo) non trovò alcun riscontro, neppure per ottenere la laurea in Filosofia, che, dalla legge Casati, risultava essere l'unico Corso in cui l'insegnamento della Pedagogia fosse obbligatorio. Come avrebbe avuto modo di rilevare, quasi un secolo dopo Antonio Santoni Rugiu, per il conseguimento della laurea in Filosofia, l'insegnamento di Pedagogia non conobbe articolazioni, come invece nel caso della «storia della filosofia, distinta dalla filosofia teoretica»².

Troviamo la Storia della pedagogia contemplata solamente all'interno del Corso di perfezionamento per licenziati delle scuole normali, più noto come Scuola Pedagogica, istituito presso l'Università di Bologna, nel 1905³. Tale disciplina venne insegnata da Angelo Valdarnini che riuscì, non senza difficoltà, a farla inserire, nel 1907, tra i corsi liberi (ovvero a scelta dello studente) del Corso di laurea in Filosofia⁴. Egli ne aveva chiesto con insistenza l'inserimento nel Consiglio di Facoltà del 1° dicembre 1901, esprimendo le seguenti motivazioni:

La Storia della pedagogia non solo spiega l'ordine, le vicende e la diversità dei sistemi pedagogici non solo spiega l'ordine, le vicende e la diversità dei sistemi pedagogici, ma serve altresì di lume e di compimento alla scienza e all'arte dell'educazione. E come l'insegnamento superiore della Filosofia, presso tutte le più civili e culte nazioni [...] comprende anche la storia della filosofia antica e moderna, così un vero insegnamento superiore di Pedagogia non può fare a meno dello studio della storia della scienza dell'educazione. Quindi si vede che non solo in Germania, in Francia e in altre nazioni d'Europa fiorisce l'insegnamento storico della Pedagogia, ma oggidì esso è in vigore anco nella più parte delle Università degli Stati Uniti d'America [...]. Infine, un insegnamento storico, critico, comparativo della Pedagogia antica e moderna giova alla cultura storica, filosofica, pedagogica, sociale e scolastica dei futuri nostri insegnamenti negli Istituti secondari⁵.

¹ P. Siciliani, *Riforma nell'insegnamento della pedagogia*, «La scuola italiana», n. 1, 1881, p. 21.

² A. Santoni Rugiu, *Povera e nuda vai pedagogia*, «Scuola e Città», n. 3, 1968, p. 117.

³ Sulla Scuola pedagogica di Bologna si veda: T. Pironi, *La pedagogia: insegnamento universitario a Bologna, dal 1860 alla seconda guerra mondiale*, Budrio, Algol, 1994, pp. 121-163; M. D'Ascenzo, *La Scuola pedagogica di Bologna*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, 2003, pp. 201-242.

⁴ Il Consiglio superiore, sempre molto cauto nell'accogliere le proposte relative ai nuovi insegnamenti complementari e più volte sollecitato dal Consiglio della Facoltà di Lettere e Filosofia, diede l'approvazione al Corso di storia della pedagogia soltanto nel 1907, sopprimendolo però tre anni dopo (Cfr. Pironi, *La pedagogia...cit.*, p. 48).

⁵ Verbale del Consiglio di Facoltà di Lettere e Filosofia (d'ora in poi CFLF) del 9 dicembre 1901 gennaio in Archivio Storico dell'Università di Bologna, d'ora in poi ASUBO (ora consultabile on line, <https://archivistorico.unibo.it>). Sulla docenza di Angelo Valdarnini presso l'Ateneo bolognese, si veda: Pironi, *La pedagogia...cit.*, pp. 47-50.

Tale insegnamento non figurerà neppure nel piano di studi della neonata Facoltà di Magistero di Bologna, che apriva i suoi corsi il 28 novembre 1955, inserito solamente quattro anni dopo fra le materie complementari, a scelta dello studente con la presidenza di Giovanni Maria Bertin.

1. *La nascita della Facoltà di Magistero di Bologna*

Come è noto, nell'ambito del piano di revisione della riforma gentiliana, voluta nel 1936 dal ministro De Vecchi, era avvenuta la trasformazione dei precedenti Istituti Superiori di Magistero, presenti nelle sedi di Firenze, Roma, Messina, Torino, in Facoltà universitarie a tutti gli effetti, rivolte ai diplomati e alle diplomate dell'Istituto Magistrale⁶. Esse erano costituite da tre corsi di laurea di durata quadriennale: Materie letterarie; Pedagogia; Lingue e letterature straniere, a cui si aggiungeva il diploma triennale di Abilitazione alla vigilanza scolastica per accedere alla carriera direttiva o ispettiva delle elementari. Del resto, non erano mancate polemiche sulla loro identità e funzione, polemiche che perdureranno anche nella situazione mutata del secondo dopoguerra⁷.

Per quanto riguarda l'ateneo bolognese, rimase inascoltata la richiesta espressa nel 1923 dagli insegnanti elementari, iscritti alla locale Scuola Pedagogica, di trasformarla in Istituto superiore di Magistero, «e parimenti non ebbero fortuna i tentativi compiuti fra il 1936 e il 1938 di istituire qui una delle nuove Facoltà di Magistero, a cui il menzionato decreto del 1923 aveva aperto la strada»⁸.

⁶ A. Mannucci, *Dall'Istituto Superiore di Magistero Femminile alla Facoltà*, in G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (edd.) *L'Università degli Studi di Firenze. Facoltà di Magistero, Documenti e ricerche per la storia della Facoltà di Magistero*, Firenze, Manzuoli, 1980.

⁷ Sul dibattito apertosi tra coloro che intendevano abolire la Facoltà di Magistero e coloro che intendevano riformarla, si rimanda in particolare a: G. Di Bello, *Le professioni educative: dall'Istituto Superiore di Magistero Femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione*, in G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (edd.), *L'Università degli Studi di Firenze 1924-2004*, Firenze, Olschki, 2004, pp. 597-599. Sul protrarsi del dibattito nel corso degli anni '50/'60, con le rispettive e differenziate posizioni del mondo intellettuale e pedagogico del tempo: E. Codignola, *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; T. Tomasi, *Maestri, professori e pedagogia*, «Scuola e Città», n. 10, 1955, pp. 328-331; G. Salvemini, *Un nuovo magistero*, «Il Ponte», n. 4, 1956, pp. 672-679; G. Spini, *Funzione dei Magisteri*, «Il Ponte», n. 8-9, pp. 1508-1512; L. Volpicelli, *Inchiesta sulla Facoltà di Magistero*, «I problemi della pedagogia», n. 1, 1963, pp. 2-235.

⁸ A. Preti, *Alle origini della Facoltà*, in F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (edd.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006, p. 27. Sulle pressanti richieste per l'avvio di un Istituto Superiore di Magistero anche a Bologna, espresse già nel 1923 dagli studenti iscritti alla Scuola Pedagogica, lesi nel loro diritto di concludere gli studi, si rimanda all'approfondito studio

Solamente col nuovo clima politico, scolastico e culturale, maturatosi nel secondo dopoguerra, si crearono le condizioni che portarono alla nascita ufficiale della Facoltà di Magistero anche nel capoluogo felsineo, col DPR. del 9 novembre 1956 (n. 1312)⁹. È bene ricordare che a metà degli anni Cinquanta, sul territorio nazionale, erano già molte le sedi universitarie che avevano attivato tale Facoltà, soprattutto a fronte della continua ed impellente richiesta mai venuta a meno da parte degli insegnanti elementari, richiesta che tuttavia non mancò di alimentare un animato dibattito sulla loro formazione universitaria. La questione venne affrontata in un importante Convegno, tenutosi a Perugia tra il 27 e 29 maggio 1957, che diede vita alla Consulta dei professori universitari di Pedagogia, su cui ritorneremo¹⁰.

Per quanto riguarda il Magistero bolognese, col nuovo anno accademico 1955-'56, erano stati avviati a livello sperimentale i primi corsi di insegnamento di una Facoltà che nasceva sotto l'egida di quella di Lettere e Filosofia, allora guidata dal preside Felice Battaglia, per essere poi istituita ufficialmente con decreto del presidente della repubblica il 17 ottobre 1957¹¹; essa ottenne così la completa autonomia, con conseguente nomina dei titolari degli insegnamenti, che sarebbero diventati membri a tutti gli effetti del consiglio della nuova Facoltà.

Le lauree che si potevano conseguire erano le seguenti: Lingue e letterature straniere, Materie letterarie, Pedagogia, finalizzate rispettivamente a preparare gli insegnanti di Lingue e di Lettere nelle scuole medie, Filosofia e Pedagogia negli Istituti Magistrali; si aggiungeva il corso triennale di Vigilanza scolastica, rivolto agli aspiranti direttori ed ispettori scolastici.

L'insegnamento della Pedagogia era obbligatorio e presente per tre annualità (primo, secondo, terzo anno) solamente nel corso di laurea in Pedagogia e nel corso di Vigilanza scolastica. Esso venne affidato ad Augusto Baroni, come incarico di libera docenza, in quanto egli era nel contempo docente e preside della locale Scuola Magistrale "San Vincenzo"¹²; come vedremo, a tale inse-

di M. D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, in Frabboni, Genovese, Preti, Romani, *Da Magistero a Scienze della Formazione*, cit., pp. 37-47.

⁹ Per una dettagliata ricostruzione del clima politico, scolastico e culturale in cui maturarono le condizioni per la nascita della Facoltà di Magistero, si rimanda al già citato saggio di D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, nello specifico alle pp. 44-49.

¹⁰ F. De Vivo, *Tre giorni di riunioni a Perugia sulla formazione degli insegnanti*, «Rassegna di Pedagogia», n. 4, 1957, pp. 261-268. Tale dibattito si protrasse sia nel convegno dell'anno successivo della Consulta, tenutosi a Padova nel gennaio del 1958, sia nella riunione dei presidi delle Facoltà di Magistero svoltosi a Roma, il 12 febbraio 1958. Qui si affermò la posizione a favore della trasformazione della Facoltà di Magistero in un'unica Facoltà di Pedagogia che avrebbe dovuto essere caratterizzata da un'articolazione afferente alle diverse aree (filosofica, pedagogica, bio-psicologica, storico-sociologica), si veda al riguardo «Rassegna di pedagogia», n. 2, 1958, pp. 129-220.

¹¹ Cfr. Preti, *Alle origini della Facoltà*, cit., p. 34.

¹² Augusto Baroni (1897-1967), figlio di insegnanti elementari, al ritorno dal fronte, per il quale era partito come volontario a 17 anni, si laurea in Lettere e Filosofia nel 1921 e diventa uno dei maggiori esponenti del movimento cattolico bolognese (Notizie su di lui in Consiglio

gnamento il pedagogista spiritualista affiancò il corso complementare di Storia della Pedagogia, dal 1959 fino al 1967, anno della sua morte. La prospettiva di Baroni si incentrava su una concezione della Pedagogia ancorata saldamente alla Filosofia, sulla base della visione personalistica di Sergio Hessen, e perciò caratterizzandosi in senso valoriale come “filosofia applicata” alle questioni di pedagogia sociale, degli adulti e della famiglia¹³. Del resto, proprio ad Hessen egli dedicò un’importante monografia¹⁴. Da un’analisi delle tematiche affrontate dal docente, durante le lezioni, risulta una forte curvatura storico-pedagogica, essendo focalizzate sui maggiori classici (in particolare Rousseau, Pestalozzi, Dewey), reinterpretati alla luce del personalismo cristiano di matrice tomista. Da notare, infatti che, nel Programma del corso di Pedagogia, veniva esplicitata «la richiesta per l’esame di una sufficiente conoscenza della storia della pedagogia»¹⁵, mentre, nell’ambito della parte monografica del corso, a ciascun studente era assegnata «la lettura di un classico a scelta (in particolare L’Emilio, le opere principali di Pestalozzi e di Dewey, a cui segue la discussione»¹⁶. È bene anche ricordare che nel 1964 egli diede alle stampe per l’editrice La Scuola un manuale di Storia della pedagogia in tre volumi, adottato con successive ristampe negli Istituti magistrali parificati di orientamento cattolico¹⁷.

Teniamo presente che sul piano legislativo non veniva previsto come obbligatorio alcun altro insegnamento appartenente all’area pedagogica, tanto che ancora dieci anni dopo, nel 1968, Antonio Santoni Rugiu osservava «che la preparazione peculiare distintiva dell’indirizzo di studio in questione è tutta concentrata sotto la generica dizione di ‘pedagogia’»¹⁸. Egli affermava che si trattava di «un fatto senza riscontro»¹⁹ in altre discipline universitarie, in quanto non esisteva alcun corso di studi in cui la materia fondamentale riproducesse «tautologicamente la denominazione del corso stesso. Come se la laurea in Giurisprudenza, in Ingegneria o in Agraria indicasse il suo insegna-

Superiore della San Vincenzo dell’Emilia e delle Marche, *Omaggio ad Augusto Baroni nel primo anno della morte*, Bologna, 1968; M. Mencarelli, *ad vocem*, in M. Laeng (ed.) *Enciclopedia pedagogica*, I, Brescia, La Scuola, 1989, pp. 1486-1487; S.S. Macchietti, *La famiglia per «l’educazione fondamentale»*. *Riflessioni sulla pedagogia di Augusto Baroni*, in L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Milano, Vita & pensiero, 2003, pp. 125-153.

¹³ Sull’insegnamento di Baroni presso il Magistero bolognese, rimando a T. Pironi, *La pedagogia nella storia del Magistero di Bologna*, in Frabboni, Genovese, Preti, Romani, *Da Magistero a Scienze della Formazione*, cit., pp. 231-233.

¹⁴ A. Baroni, *Sergio Hessen*, Brescia, La Scuola, 1959.

¹⁵ *Programma di Pedagogia*, in *Annuari dell’Università degli Studi di Bologna* (d’ora in poi AUSB) a.a. 1956/57, p. 201.

¹⁶ Questo risulta dai Programmi di esame di Storia della Pedagogia dal 1960 al 1967 (AUSB).

¹⁷ A. Baroni, *La pedagogia e i suoi problemi nella storia del pensiero*, Brescia, La Scuola, 1964.

¹⁸ Santoni, *Povera e nuda*, cit., p. 121.

¹⁹ *Ibid.*, p. 122.

mento peculiare con il nome appunto di Giurisprudenza (o Diritto) di Ingegneria o di Agraria. È notissimo che il vanto tradizionale degli studi universitari è quello di articolare in molteplici insegnamenti convergenti ma distinti l'indirizzo di studi che dà luogo al corso di laurea»²⁰.

Per la laurea in Pedagogia, oltre a quello triennale di Pedagogia, erano richiesti come esami obbligatori un biennale di Filosofia e un altro biennale di Storia della Filosofia, sulla base, scriveva ancora Santoni Rugiu, di «una scala di valori gentiliana, che tollerava la permanenza dell'insegnamento pedagogico purché si presentasse come ancillare a quello filosofico»²¹.

2. *Gli anni della presidenza di Giovanni Maria Bertin*

Una svolta decisiva per il Magistero di Bologna fu rappresentata dalla chiamata di Giovanni Maria Bertin a coprire la cattedra di Pedagogia, in qualità di ordinario, il 15 dicembre 1956²². Dal gennaio 1958, egli assunse anche ufficialmente la presidenza della Facoltà, carica che terrà fino al 1969, accompagnandola alla direzione dell'Istituto di Discipline Filosofiche Pedagogiche e Psicologiche, da lui fondato il 6 febbraio 1958, poi trasformato, nel 1960, in Istituto di Pedagogia, di cui mantenne la direzione fino al 1976. Si trattò di una fase fondamentale di cambiamento grazie alle scelte di politica culturale, avviate per iniziativa del nuovo preside, caratterizzate essenzialmente dal passaggio da una pedagogia genericamente filosofica agli sviluppi delle scienze dell'educazione²³.

Allievo di Antonio Banfi, egli si presentava all'attivo con un'ampia produzione teoretica sulla prospettiva pedagogica del problematicismo critico, elaborata in particolare durante i quattro anni trascorsi in qualità di ordinario di Pedagogia presso la Facoltà di Magistero a Catania. Come egli ebbe modo di dichiarare, aveva deciso di optare per il Magistero e non per una Facoltà come Lettere, dotata di un'antica tradizione alle spalle, poiché intravedeva in quella scelta la possibilità di contribuire agli sviluppi della ricerca pedagogica e «per suo tramite, alla riorganizzazione della vita educativa e scolastica del nostro

²⁰ *Ibid.*, p. 121.

²¹ *Ibid.*

²² Sulla figura di Giovanni Maria Bertin, per quanto riguarda la sua formazione e attività di studioso, nonché per i numerosi riferimenti bibliografici, si rimanda al volume M. Fabbri, T. Pironi (edd.), *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, Roma, Studium edizioni, 2020.

²³ Pironi, *La pedagogia nella storia...* cit., pp. 233-242, 2023; si veda anche il più recente: Ead., *L'insegnamento della pedagogia nell'università di Bologna*, Bologna, University Press, 2023, pp. 46-55.

Paese»²⁴. In questa sua testimonianza possiamo ritrovare *in nuce* quell'impegno progettuale, che darà vita a Bologna a un vero e proprio laboratorio di cultura pedagogica, col preciso intento di voler «immettere l'università nel mondo sociale stesso»²⁵. La sfida di Bertin fu infatti quella di congiungere l'alta qualità degli studi e della ricerca con una loro democratizzazione sempre più ampia, concependo l'università quale «centro generatore di idee nuove», o meglio, secondo l'immagine da lui ripresa da Theodore Roszak, di «stazione sperimentale dell'intelletto»²⁶.

Come si è accennato in precedenza, nel 1957, nell'ambito del Convegno perugino, era nata la Consulta dei professori universitari di Pedagogia, che aveva avviato al suo interno un dibattito al fine di metter mano al radicale riassetto della Facoltà di Magistero. Un dibattito che proseguì l'anno successivo, nell'Assise, svoltasi a Padova, nel gennaio del 1958, durante la quale buona parte dei pedagogisti, tra cui Luigi Volpicelli e lo stesso Bertin, proponeva di suddividere il Magistero in due distinte Facoltà: una di Lingue e una di Pedagogia, con l'obiettivo per quest'ultima di preparare i futuri dirigenti scolastici, gli insegnanti di scuola elementare e di scuola media, nonché le nuove figure che avrebbero operato in campo extrascolastico. Al tempo stesso, si auspicava pure l'inserimento della Pedagogia in tutte le Facoltà didattiche in vista della formazione di tutti i docenti della scuola secondaria²⁷. Tale proposta non trovò però alcun riscontro sul piano politico-legislativo, e in seguito venne rinnovata, sull'onda del '68, quando parve imminente un piano complessivo di riforma universitaria e di nuovo riproposta e riformulata in successive occasioni.

Indubbiamente, all'interno della Consulta, il dibattito sul progetto di riforma universitaria investiva in profondità il ripensamento dell'assetto epistemologico della pedagogia, e se ne prospettava la possibile articolazione nell'ottica interdisciplinare delle scienze dell'educazione²⁸. Durante il primo convegno della Consulta, a Perugia, Giovanni Maria Bertin aveva fatto il punto sullo stato di arretratezza della pedagogia universitaria in Italia, rispetto a quanto stava avvenendo all'estero, non ritenendola per niente al passo coi mutamenti in atto nel nostro Paese. Andava perciò abbandonata l'ormai desueta connotazione idealistica, incrementando la ricerca per lo sviluppo delle diverse di-

²⁴ G.M. Bertin, *La mia formazione e il mio orientamento filosofico-pedagogico*, in M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (edd.), *Educazione e ragione*, 2. *Scritti in onore di G. M. Bertin*, Firenze, La Nuova Italia, 1985, p. 713.

²⁵ G.M. Bertin, *L'insegnamento della pedagogia negli Istituti universitari italiani*, in Id., *Aspetti e problemi della scuola italiana*, Milano, Marzorati, 1957, p. 173.

²⁶ G.M. Bertin, *L'idea di università e tendenze riformatrici*, in *Conferenza della Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna (19-20 giugno 1978)*, Bologna, Pàtron, 1978, p. 49.

²⁷ Bertin, *L'insegnamento della pedagogia negli istituti...cit.*, p. 180.

²⁸ *Convegno della Consulta dei professori universitari di Pedagogia, Padova, 4-6 gennaio, 1958*, «Rassegna di Pedagogia», n. 2, 1958, pp. 212-223; *Dichiarazioni conclusive della Consulta dei professori universitari di Pedagogia*, «Scuola e Città», n. 3, 1958, pp. 201-202.

scipline dell'area pedagogica (Storia dell'Educazione; Educazione comparata; Didattica generale e sociale; Pedagogia sperimentale; Pedagogia speciale, Pedagogia scolastica), con l'avvio di «un'impostazione metodologica del tutto diversa da quella pretesa dalla pedagogia filosofica»²⁹.

Lo sviluppo auspicato da Bertin delle principali direzioni della ricerca in campo educativo (empirica, teorica, storica, comparata) ebbe in qualche modo esito nella politica culturale da lui condotta durante la sua presidenza. Ne sono prova le proposte da lui espresse nei Consigli di Facoltà, in primo luogo per l'inserimento della Storia della pedagogia (6 febbraio 1958), al fine di far comprendere la genesi e il significato culturale di teorie e realizzazioni educative, tenendo conto dell' «opportunità di inserire discipline complementari che irrobustiscano, anche in conformità al voto espresso dai professori di Pedagogia universitari, la struttura degli insegnamenti pedagogici, primo fra i quali la Storia della Pedagogia»³⁰.

Cinque anni dopo, a seguito della legge da poco promulgata sull'istituzione della scuola media unica, si ritenne opportuno la proposta di riforma dello Statuto con l'inserimento dei corsi complementari di Pedagogia sperimentale e di Educazione comparata (27 maggio 1963), oltre a quelli di Metodologia e didattica generale, di Pedagogia speciale, di Psicologia e di Pedagogia dei mezzi di comunicazione di massa (5 giugno 1966). Tali richieste, avanzate per tutti e tre i corsi di laurea, non trovarono però riscontro all'interno del piano di studi, vista la difficoltà nel reperire docenti titolari che coprissero gli insegnamenti richiesti, ad eccezione dell'Educazione comparata, per la quale riportiamo le motivazioni che vennero espresse:

il Consiglio di Facoltà chiede che vengano inclusi, ad iniziare dal prossimo anno accademico 1963/64, nel piano di studi per il corso di laurea in Pedagogia, le seguenti discipline: 1. Pedagogia sperimentale [...]; 2. Educazione comparata, diretta ad approfondire la conoscenza dei sistemi educativi, istituzioni scolastiche, esperienze pedagogiche, di paesi caratterizzati da differenti tradizioni e differenti situazioni socio-culturali, al fine di rendere più fruttuosi gli scambi e la documentazione internazionale in materia di educazione, e di permettere un controllo rigorosa-mente scientifico dei progetti di pianificazione scolastica che oggi autorevoli organizzazioni internazionali raccomandano di elaborare in rapporto alle esigenze del regresso tecnologico ed economico, soprattutto per la zona europea. L'insegnamento di tali discipline risulta inserito nel piano di studi di facoltà universitarie europee che curano in modo particolare gli studi pedagogici (ad es. l'Università di Ginevra, di Bruxelles, di Lovanio, ecc.)³¹.

Tale insegnamento venne affidato a Placido Alberti³², ma risulta attivato

²⁹ G.M. Bertin, *L'insegnamento della pedagogia negli Istituti universitari italiani*, in «I problemi della pedagogia», n. 3, 1957, p. 463.

³⁰ *Verbale del Consiglio della Facoltà di Magistero* (CFM) del 6 febbraio 1958, in ASUB.

³¹ Estratto del Verbale del CFM del 27 maggio 1963, pp. 1-2.

³² Nel 1967, alla morte di Augusto Baroni, Placido Alberti, insegnante di ruolo di Filosofia e Pedagogia, presso il locale Istituto Magistrale "G. Albin", ottenne la libera docenza di Storia

solamente per l'anno accademico 1964-65. Nel Programma leggiamo che il docente affrontò quell'anno:

i problemi relativi alla teoria e alla metodologia della ricerca nell'Educazione comparata, con riferimenti alle prospettive di Jullien, Sadler, Kandel, Hans, Schneider, Rossillò, Lauwerys. Un'indagine ad ampio spettro sugli aspetti storici, psicologici e sociologici degli studi comparativi, visti a livello internazionale, nazionale e locale. Il corso sviluppa infatti la comparazione tra l'organizzazione della scuola in Italia, in Inghilterra, in Francia, negli Stati Uniti e in URSS, in rapporto a sviluppo economico, scientifico, tecnologico, ordinamento politico e sociale, correnti culturali e teorie pedagogiche³³.

In una fase storica in cui il mondo accademico prendeva sempre più coscienza della necessità di affrontare le gravi emergenze sociali ed educative del nostro Paese, maturò quindi l'esigenza di orientare la ricerca pedagogica in senso interdisciplinare, in stretto rapporto alle altre scienze umane e sociali, incentivando al tempo stesso lo sviluppo intra-disciplinare, in virtù di quella articolazione e di quelle specifiche ramificazioni disciplinari che ci sono oggi così consuete: oltre alla Pedagogia teoretica, la sperimentale, la speciale la didattica, ma non da meno la comparata e la storica.

Il Convegno, organizzato a Milano, nel maggio del 1964, dalla Consulta dei professori di Pedagogia in collaborazione col Centro di prevenzione e di difesa sociale, dal titolo *La scuola e la società italiana in trasformazione*, fu la presa d'atto che le gravi sollecitazioni provenienti dal mondo sociale, come le questioni del tempo libero di giovani e adolescenti, dell'educazione familiare e degli adulti, della devianza minorile, dell'infanzia abbandonata, andavano affrontate tramite un confronto costruttivo e di collaborazione tra le diverse angolazioni della ricerca pedagogica, puntando ad un suo potenziamento in ogni settore, cosa che avrebbe avuto in futuro, anche se non nell'immediato, sostanziali ricadute nei curricula universitari³⁴. L'approccio interdisciplinare venne infatti ritenuto la scelta metodologica più opportuna rispetto ad impostazioni di tipo settoriale, con esiti significativi per le scienze umane e sociali, ma anche per l'incremento delle discipline pedagogiche. Ad esempio, a Bologna, l'Istituto di Pedagogia raggruppava, nel giugno del 1965, sette discipline (Pedagogia, Storia della Pedagogia, Educazione comparata, Pedagogia sperimentale, Psicologia, Psicologia dell'età evolutiva).

della pedagogia. Prima del trasferimento a Bologna, egli si era laureato in Pedagogia presso la Facoltà di Magistero di Messina.

³³ P. Alberti, *Programma di Educazione comparata*, in AUSB, 1964-65, p. 651. Tali aspetti sono approfonditi nel volume: P. Alberti, *Concetto e metodologia dell'educazione comparata*, Bologna, Tecnofoto, 1965.

³⁴ I lavori daranno esito a ben 18 volumi, editi da Laterza. Per un'analisi relativa alle tematiche affrontate nel Convegno: T. Pironi, *La responsabilità della pedagogia nei confronti de La scuola e la società in trasformazione. Il Convegno di Milano del 1964*, in S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Edd.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2021, pp. 87-98.

Nel novembre del 1967, Giuseppe Flores D'Arcais presentava una relazione al Convegno milanese dal titolo *Scienze sociali, riforma universitaria e società italiana*, in cui metteva in evidenza la «dinamicità culturale»³⁵ che aveva contrassegnato la Facoltà di Magistero negli ultimi anni, poiché aveva favorito l'incremento della ricerca pedagogica nei suoi diversi ambiti:

Lo storico della scuola italiana non potrà certo ignorare il peso e il contributo che la facoltà di Magistero ha dato nell'evoluzione e trasformazione di importanti settori della cultura universitaria. È noto come, sul tronco delle tradizionali discipline di studio, si sia venuto costituendo, in parte per imitazione di corsi ed istituti in atto presso le università estere, in parte per le stesse esigenze all'evoluzione culturale in atto, un importante processo di aggiornamento, di ulteriore specializzazione, di più vasta articolazione, che, in pochi anni, ha trasformato notevolmente il quadro complessivo del sapere universitario³⁶.

A dispetto della legge, che non aveva introdotto cambiamenti strutturali, ancora ferma al RD n. 2044 del 1935³⁷, per iniziativa delle singole Facoltà erano stati aggiunti ai loro Statuti una rosa di insegnamenti complementari, posti a scelta dello studente al quarto anno del piano di studi. Nello specifico, per quanto riguarda l'area storico-educativa, facciamo riferimento all'indagine, condotta da Santoni Rugiu, dove, per il corso di Laurea in Pedagogia, venivano indicati sede e data di introduzione: Storia della pedagogia, a Messina e a Padova nel 1955; a Firenze, alla Cattolica di Milano, a Torino, a Bari, a L'Aquila, a Salerno, nel 1956; a Bologna e a Lecce nel 1959; a Trieste nel 1961; a Cagliari nel 1964; Storia della pedagogia e delle istituzioni scolastiche a Genova nel 1963; Storia della scuola, a Roma nel 1955, a Parma nel 1964; Storia della scuola e delle istituzioni educative a Padova nel 1963; a Bari nel 1965, a Perugia nel 1966; Educazione comparata a Bologna nel 1963; Pedagogia comparata a Roma, nel 1960, Storia comparata delle istituzioni educative a Torino nel 1963; Storia della letteratura per l'infanzia a Bari nel 1963, poi a Padova nel 1965 e a Perugia 1966³⁸.

Alle soglie del '68, risultava perciò che ventiquattro Facoltà di Magistero avevano «posto rimedio all'assurda esclusione della storia della pedagogia»³⁹, inserendo addirittura, in alcuni casi, nuove denominazioni, indice degli inizi di un cambiamento nelle prospettive della ricerca, avvenuto di certo in risposta ai mutamenti socio-culturali di quegli anni, e di cui si sarebbero colti frutti ulteriori negli anni successivi. Non vi è dubbio che la Facoltà di Magistero

³⁵ G. Flores D'Arcais, *La facoltà di Magistero*, in *Scienze sociali, riforma universitaria e società italiana*, Convegno di studio promosso dall'Amministrazione provinciale di Milano e dal Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale, Milano 17-19 novembre 1967, Milano, tipografia fratelli Ferrari, p. 8.

³⁶ *Ibid.*, p. 9.

³⁷ Santoni Rugiu, *Povera e nuda...*, cit., p. 118.

³⁸ *Ibid.*, p. 119.

³⁹ *Ibid.*, p. 120.

potesse contare su un curriculum meno “ingessato”, rispetto a quello di Lettere, grazie all’opportunità offerta agli studenti di inserire quattro esami a scelta in una rosa di materie complementari. Queste ultime sarebbero state quel bacino che avrebbe consentito, anche se non in tempi brevi, lo sviluppo e l’articolazione di nuovi settori anche all’interno della storia della pedagogia, svincolandola dalla tradizionale storia delle idee di matrice gentiliana, e perciò aprendo a campi d’indagine fino a quel momento inesplorati.

3. *Gli studi storico-pedagogici nella stagione delle Scienze dell’Educazione (1968-1981)*

A metà degli anni Sessanta, iniziò per il Magistero bolognese la crescita esponenziale delle iscrizioni, rispecchiando una tendenza comune a tutti gli atenei italiani. L’avvio della scuola media unica aveva favorito la tendenza dei maestri elementari a proseguire gli studi nell’unica Facoltà loro accessibile; una tendenza destinata ad accentuarsi a cavallo degli anni ’60 e ’70, in conseguenza dell’abolizione del numero chiuso⁴⁰.

Questa situazione rese necessario realizzare, nel 1967, il primo sdoppiamento del corso triennale di Pedagogia, affidato a Raffaele Laporta, il quale resterà a Bologna, in qualità di ordinario, per un biennio. Il pedagogista marchigiano giunse in una Facoltà in piena occupazione e temperie rivoluzionaria, e si rese subito disponibile a svolgere un ruolo di mediazione tra il movimento studentesco e il mondo accademico. Una delle novità più importanti che emersero dalla contestazione fu la richiesta di realizzare un radicale cambiamento della didattica universitaria. Ciò che ne seguì fu il riconoscimento istituzionale della «sperimentazione organica dei seminari accanto ai corsi monografici e della promozione del lavoro individuale dello studente»⁴¹. Lo svecchiamento della didattica universitaria, con l’introduzione di attività seminariali e di gruppi di ricerca contribuì in qualche modo ad imprimere maggior impulso all’incremento disciplinare delle scienze umane e sociali, in primo luogo dell’area pedagogica.

Prese così avvio una linea di tendenza volta a favorire una maggiore articolazione delle aree disciplinari, sempre più orientate verso le scienze dell’educazione. Basti pensare alle conseguenze dei provvedimenti che permisero la liberalizzazione degli accessi e dei piani di studio. Uno degli esiti delle lotte studentesche fu infatti il provvedimento (n. 910, 11 dicembre 1969), che disponeva per l’anno accademico 1969-1970 che lo studente potesse predispor-

⁴⁰ A. Preti, C. Venturoli, *Dall’anno degli studenti a Scienze della formazione (1968-1955)*, in Frabboni, Genovese, Preti, Romani, *Da Magistero a Scienze della Formazione*, cit., p. 111.

⁴¹ Verbale del CFM, 21 marzo 1968, p. 3.

re un piano di studi diverso da quelli previsti dagli ordinamenti didattici in vigore⁴². Proprio al fine di contenere i possibili effetti disorientanti di tale misura, il Consiglio di Facoltà approvò, nello specifico, per il Corso di laurea in Pedagogia, la biennalizzazione di alcuni insegnamenti di base (Lingua e letteratura italiana, Filosofia, Pedagogia e Storia), e la creazione di tre indirizzi, costituiti da un gruppo organico di esami specialistici (filosofico, psicologico, pedagogico), tra cui lo studente avrebbe potuto effettuare la propria scelta⁴³. Spariva di conseguenza la tradizionale distinzione tra le materie fondamentali e quelle complementari che mostrava tutta la sua inadeguatezza di fronte alle nuove esigenze scientifiche e professionali. Grazie a questa nuova disposizione, per l'indirizzo pedagogico fu finalmente reso «obbligatorio l'esame annuale di Storia della Pedagogia»⁴⁴.

Tale insegnamento venne affidato a Placido Alberti, che nel corso degli anni Settanta sviluppò in particolare tematiche relative alla scuola e all'educazione nell'Italia del secondo dopoguerra, con approfondimenti in merito alla diffusione del Movimento di Cooperazione Educativa. La parte monografica del corso venne integrata dai gruppi di lavoro degli studenti frequentanti, che ebbero così modo di sperimentare un iniziale approccio metodologico alla ricerca storico-educativa, seguiti magistralmente in questo da Franco Bochicchio, allora collaboratore di Alberti⁴⁵. Franco Bochicchio insegnò poi, per cinque anni (1978-1983), Metodologia e Didattica generale, approfondendo i seguenti temi: le scuole sperimentali in Italia in rapporto ai nuovi provvedimenti di riforma; la nascita della scuola media unica e l'incidenza dei cambiamenti strutturali sul piano contenutistico e metodologico fino ai Programmi del 1979⁴⁶.

Si tratta di un momento in cui risulta estremamente difficile far fronte al massiccio aumento delle iscrizioni, a seguito della legge Codignola, dato il numero insufficiente dei docenti dell'area pedagogica che avrebbero dovuto coprire insegnamenti, spesso di nuova istituzione. Ma è proprio di fronte all'emergenza di queste sfide che assistiamo alla fase aurorale di una ricerca che

⁴² Preti, Venturoli, cit., p. 124.

⁴³ Facoltà di Magistero, Piani di studio (informazioni e consigli per gli studenti. Anno Accademico (1970-71), Bologna, Pàtron. È questo il breve ma nodale periodo della presidenza di Paolo Prodi (1969-1972), che aveva dovuto gestire la difficile fase della "post-contestazione".

⁴⁴ *Ristrutturazione della facoltà. Richieste di Modifica dello statuto* (Estratto del Verbale del CFM, 18 giugno 1968, p. 3).

⁴⁵ ASUB, 1979/1980, p. 345.

⁴⁶ I corsi tenuti da Franco Bochicchio, frutto delle ricerche archivistiche da lui condotte in questi anni, avranno esito nelle seguenti pubblicazioni: F. Bochicchio, *La scuola media e le prospettive*, in *Il sistema scolastico italiano*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 56-82 e 119-124; Id., *I bienni sperimentali in Italia*, in *Problemi e criteri per una scuola comprensiva*, cit., pp. 263-304; Id., *La scuola media è cambiata con i nuovi programmi?*, «Inchiesta», n. 49-50, 1981, pp. 100-103. Questi saggi saranno poi la base di partenza di ulteriori ricerche archivistiche che troveranno esito nel volume dello stesso: *Democratizzazione della scuola italiana. Momenti e problemi*, Bologna, Clueb, 1995.

anche nel settore storico-educativo si costruisce giorno per giorno nello stretto e indissolubile legame tra la docenza e la sperimentazione di nuove piste d'indagine, le quali, molto spesso trovano la spinta vitale in una professionalità vissuta nella scuola militante. Così nel caso di Franco Bochicchio, il quale, prima di approdare all'insegnamento universitario a Bologna, aveva coordinato la scuola media a tempo pieno della Società Umanitaria di Milano, esperienza innovativa nata con la consulenza di Francesco de Bartolomeis e riconosciuta sperimentale dal Ministero della Pubblica Istruzione. A fronte dell'esperienza che questo studioso maturò con la ricerca archivistica nel corso di questi anni, gli venne poi assegnato, nel 1982, l'insegnamento di Storia della scuola e delle istituzioni educative, a tre anni di distanza dalla richiesta, avanzata nel novembre del 1979 dall'Istituto di Scienze dell'educazione al Consiglio di Facoltà⁴⁷.

Gli anni Settanta del Magistero a Bologna furono contraddistinti dalla presidenza di Piero Bertolini (1972-77), durante la quale venne ulteriormente incrementato il piano complessivo delle Scienze dell'Educazione, che coinvolse le diverse aree disciplinari, in sintonia col dibattito epistemologico in corso in quegli anni. Un cambiamento che porterà, nel 1975, a mutare la denominazione dell'Istituto di Pedagogia in quella di Istituto di Scienze dell'Educazione, una denominazione meglio rispondente all'evolversi della ricerca scientifica con ricadute sul piano didattico⁴⁸.

4. *Gli anni Ottanta degli studi storico-pedagogici a Bologna (1982-1993)*

Con gli anni Ottanta si aprì una fase di ulteriori cambiamenti per il corso di laurea in Pedagogia, il quale venne sempre più acquisendo una precisa identità, ben distinta dagli altri due corsi di laurea del Magistero, i quali mantennero consistenti analogie con quelli della Facoltà gemella di Lettere. In prima istanza, tali cambiamenti risentirono di un dibattito culturale che coinvolse le aree disciplinari al loro interno, avviandole verso ulteriori riarticolazioni a fronte degli incessanti sviluppi dei diversi ambiti di ricerca. Dal punto di vista istituzionale, con la legge 382 del 1980, i precedenti Istituti furono trasformati nei Dipartimenti, in prospettiva della sempre più attesa riforma universitaria⁴⁹. Si trattava di un processo che ebbe conseguenze, come abbiamo visto, con l'inserimento nel piano di studi di ulteriori discipline, tra cui, per quanto riguarda

⁴⁷ CFM 24 novembre 1979. Sugli studi di Storia della scuola a Bologna si rimanda al saggio di Mirella D'Ascenzo presente in questo stesso numero monografico.

⁴⁸ Verbale CFM, 6 giugno 1975.

⁴⁹ G. Balduzzi, E. Beseghi, *I Dipartimenti pedagogici. Esperienze e prospettive a confronto*, Bologna, Clueb, 1988.

il nostro settore, la Storia della letteratura per l'infanzia e quello già citato di Storia della scuola e delle istituzioni educative.

Con l'anno accademico 1987-88, l'organizzazione didattica fu oggetto di nuove trasformazioni che preluderanno alla fase successiva con la nascita della Facoltà di Scienze della Formazione. L'innovazione più consistente riguardò l'organizzazione seminariale, poiché da quel momento i seminari non si svolsero più all'interno dei corsi, bensì assunsero una loro autonomia culturale e didattica, con effetti considerevoli sull'assetto epistemologico delle discipline di area pedagogica. La loro istituzione ebbe infatti come conseguenza ulteriori settorializzazioni disciplinari che portarono alla nascita di diversi insegnamenti con l'avvio del corso di laurea in Scienze dell'Educazione ed infine della Facoltà di Scienze della Formazione. Dal 1987, i seminari conquistarono infatti un loro riconoscimento ufficiale, assumendo una precisa tipologia, con uno specifico oggetto di studio, finalizzati all'acquisizione di strumenti conoscitivi e didattici relativi alle seguenti problematiche: strumenti della ricerca educativa; tecniche e linguaggi della comunicazione educativa; specifiche tematiche pedagogiche e didattiche. Gli studenti di Pedagogia erano tenuti a seguire almeno due seminari, ciascuno appartenente a un raggruppamento diverso⁵⁰.

Sul piano istituzionale del nostro Magistero, appariva ormai imminente la trasformazione dei percorsi formativi sulla base di precisi profili professionali. La Guida dello studente del 1988-89 riferiva in maniera esplicita che il corso di laurea in Pedagogia non preludeva in modo prioritario all'insegnamento nella scuola secondaria, ma rappresentava «un titolo privilegiato per svolgere le professioni educative extrascolastiche (educatori di comunità, operatori pedagogici, animatori culturali, ecc.)»⁵¹.

Si trattava di una fase di gestazione che preparò il debutto del corso di laurea in Scienze dell'Educazione, avviato nell'anno accademico 1992-93⁵². Con questo nuovo corso di laurea si profilavano itinerari culturali e percorsi formativi calibrati sulle professionalità pedagogiche, che alimentavano le riflessioni dei pedagogisti sugli sviluppi della ricerca nelle diverse aree.

Proprio all'interno di questo processo di cambiamento, si inserivano i lavori del Convegno *Oggetto e Metodi della ricerca in campo educativo*, organizzato dal nostro Dipartimento di Scienze dell'Educazione in collaborazione con la sezione di Bologna dell'Associazione Pedagogica Italiana (ASPEI)⁵³. Il

⁵⁰ *Guida dello studente per la Facoltà di Magistero (a.a. 1987-88)*, Bologna, Clueb, pp. 53-54.

⁵¹ *Guida dello studente della Facoltà di Magistero (a.a. 1988-89)*, Bologna, Clueb, p. 41.

⁵² Il nuovo corso di laurea quadriennale prevedeva l'organizzazione degli esami in 40 semestri, articolandosi in un primo biennio propedeutico e in un secondo biennio a tre indirizzi: Insegnanti di Pedagogia e Scienze umane di scuola secondaria; Educatori professionali extrascolastici; Esperti nei processi formativi (*Guida dello studente a.a. 1992-93*, Bologna, Clueb, p. 87).

⁵³ V. Telmon, G. Balduzzi (edd.), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Bologna, Clueb, 1990.

convegno, voluto da Vittorio Telmon, impegnò per tre intere giornate, dal 12 al 14 ottobre 1987, una trentina di studiosi di ogni settore pedagogico che si confrontarono su questioni epistemologiche, strumenti d'indagine e approcci metodologici; tra loro ricordiamo Remo Fornaca e Giovanni Genovesi per la ricerca storico-educativa e Corrado Ziglio sui nuovi paradigmi della ricerca comparativa. Corrado Ziglio, a seguito del pensionamento di Placido Alberti, ottenne l'insegnamento di Educazione Comparata, durante il quale approfondì le direzioni metodologiche dell'indagine comparativa, tenendo conto dell'interazione tra sistemi educativi e aspetti storici, culturali giuridici, politici e religiosi⁵⁴.

Il volume, che raccolse gli Atti di quel Convegno, inaugurò la Collana "La riforma dell'educazione (fonti e problemi di pedagogia fondamentale", nata presso la Cooperativa Editrice Universitaria Bolognese (CLUEB) per iniziativa di Vittorio Telmon e di Umberto Margiotta a cui si aggiunse nella direzione Franco Bochicchio per l'ambito storico-educativo. Quella Collana, presso la quale vennero pubblicati i primi lavori di ricerca di giovani studiose – tra cui la sottoscritta e Mirella D'Ascenzo – intendeva proporsi come «un crocevia di riflessioni e di conoscenze di base sui fondamenti epistemologici dell'azione educativa: si trattava di promuovere una riflessione sui fondamenti linguistici, concettuali, storico-critici dell'azione educativa e delle forme diverse in cui essa si esplica»⁵⁵.

Vittorio Telmon, pur essendo titolare dell'insegnamento di Pedagogia, si distinse per la forte sensibilità nei confronti della ricerca storico-educativa, tanto da farsi promotore di due importanti convegni, presso il nostro Dipartimento, su tematiche emergenti per la ricerca storiografica di quel periodo⁵⁶. Si pensi al Convegno *Pietro Siciliani e il rapporto Università-Scuola*, da lui organizzato insieme a Gianni Balduzzi, nel 1985, a cento anni dalla morte del pedagogista positivista⁵⁷. Una figura quella di Siciliani, in quegli anni piuttosto dimenticata, a causa del persistente retaggio idealistico che la considerava poco ori-

⁵⁴ Corrado Ziglio (Trento, 1951-San Pietro in Casale, 2024) si era laureato in Pedagogia con Mario Gattullo, nel 1975, presso la Facoltà di Magistero di Bologna. La sua tesi di laurea sui sistemi educativi in Unione Sovietica trovò successiva rielaborazione nel suo primo volume *La scuola secondaria superiore in Europa tra socialismo e capitalismo* (1977). Un volume che denota già i suoi spiccati interessi per gli studi comparativi. La peculiarità delle sue ricerche è stata quella di un approccio che ha intrecciato la prospettiva etnografica con la storia dell'educazione comparata, un approccio certamente innovativo per quegli anni, che trovò poi esito nel volume da lui scritto insieme a Placido Alberti, *Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive* (1986). Dal 2004 è stato poi professore associato di Educazione comparata e di Storia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della Formazione.

⁵⁵ V. Telmon, *Introduzione*, in Telmon, Balduzzi, *Oggetti e metodi della ricerca...*, cit., p. 13.

⁵⁶ Per notizie su V. Telmon, *Un percorso personale*, in M. Borrelli (ed.), *La pedagogia italiana contemporanea*, Cosenza, Pellegrini, 1996, Vol. II, pp. 247-250.

⁵⁷ Il Convegno venne organizzato dalla sezione bolognese dell'ASPEI, insieme al Dipartimento di Scienze dell'Educazione e con la collaborazione del Centro Italiano per la ricerca sto-

ginale sul piano speculativo. La novità del Convegno bolognese fu quella di scandagliare le molteplici direzioni relative all'impegno pedagogico di Siciliani, mettendo soprattutto in luce aspetti fino a quel momento trascurati dalla storiografia, tra cui, forse il più importante, quello relativo alle modalità con cui egli svolse la didattica universitaria; egli aprì infatti il suo corso ai maestri elementari – esperienza mai realizzata fino ad allora – svolgendo un ruolo nevralgico di mediazione tra università e scuola militante. Quel Convegno ebbe un ruolo fondamentale perché aprì nuove piste di ricerca, in merito all'effettiva incidenza della stagione del positivismo nella vita pedagogica e nella realtà scolastico-educativa del tempo, suffragate da ulteriori indagini archivistiche, affrontate successivamente da due giovani ricercatrici: mi riferisco ai lavori condotti da Tiziana Pironi e Mirella D'Ascenzo, rispettivamente per la storia della pedagogia e per la storia della scuola, incardinate alle soglie del 2000 presso la Facoltà di Scienze della Formazione, erede del vecchio Magistero⁵⁸.

Ancora, in merito alle spiccate doti di Vittorio Telmon di saper intercettare le tendenze più aggiornate in campo storiografico per quanto riguarda la ricerca storico-educativa, occorre ricordare anche l'organizzazione del Convegno, insieme ad Emy Beseghi, *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, che si tenne presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, nelle giornate dal 26 al 28 ottobre 1989. Scopo del Convegno era di capire come l'introduzione della categoria interpretativa di *genere* avesse rappresentato una vera e propria svolta per i diversi ambiti disciplinari (storia, storia dell'educazione, antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, diritto). In quelle tre giornate le studiose appartenenti alle suddette aree si confrontarono nell'intento di ripensare le precedenti categorie storiografiche, impostate sull'orizzonte concettuale di un universale neutro. Il tema della storia e storiografia dell'educazione femminile venne affrontato da una generazione di studiose, che con le loro ricerche avevano inaugurato un mutamento dei precedenti quadri interpretativi della nostra disciplina; vi parteciparono infatti con le loro relazioni e interventi: Egle Becchi, Luciana Bellatalla, Annarita Buttafuoco, Carmela Covato, Rosella Frasca, Maria Cristina Leuzzi, Simonetta Olivieri⁵⁹. Quest'ultima insegnò poi a Bologna dal 1992 al '95 *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, offrendo un ampio spettro dei molteplici itinerari della storia sociale dell'educazione in Italia, con l'intento di far emergere i cosiddetti "silenzii" nella storia

rico-educativa (CIRSE). Gli Atti del Convegno sono raccolti nel volume G. Balduzzi, V. Telmon (edd.), *Pietro Siciliani e il rapporto università/scuola*, Bologna, Clueb, 1987.

⁵⁸ In merito agli studi delle due autrici sul periodo positivista, mi limito a citare le rispettive monografie: T. Pironi, *Roberto Ardigò, il positivismo e l'identità pedagogica del nuovo stato unitario*, Bologna, Clueb, 2000; M. D'Ascenzo, R. Vignoli, *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna*, Bologna, Clueb, 2008.

⁵⁹ E. Beseghi, V. Telmon, *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.

dell'infanzia, delle donne e delle bambine, nonché le pratiche e consuetudini di espulsione e/o di omologazione ai modelli adulti e maschili dominanti⁶⁰.

5. Le discipline storico-educative nella Facoltà di Scienze della Formazione fino agli sviluppi attuali

Gli anni Novanta sono caratterizzati dal dibattito che porterà al superamento del Magistero con la conseguente nascita, nel 1995, della Facoltà di Scienze della Formazione, la quale ne muterà radicalmente volto e finalità⁶¹. Dopo una fase di elaborazione e di confronto a livello nazionale, che vedeva la pedagogia bolognese esercitare un ruolo di primo piano con analisi e proposte, vennero attivati i Corsi di laurea rivolti ai futuri insegnanti (scuola dell'infanzia, scuola elementare, liceo delle scienze umane e sociali), nonché ai futuri educatori (animatori socio-culturali, educatori di nido, educatori sociali, formatori).

Del resto, la questione della formazione universitaria degli insegnanti, affrontata, come abbiamo visto, fin dagli esordi del Magistero, trovò esito, sotto la presidenza della medievista Francesca Bocchi, a partire dall'anno accademico 1998-99, quando venne attivato il corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. Inoltre, a seguito della riforma, messa in cantiere dal ministro Luigi Berlinguer (D.M. n. 509/1999), che sanciva la modifica ordinamentale dell'Università, la nostra Facoltà attivò quattro corsi di laurea triennali: Educatore professionale, che verrà poi trasformato in Educatore sociale; Operatore culturale; Formatore; Educatore di nido e di comunità infantile⁶². Sempre in applicazione del D.M. n. 509, tali corsi prevedevano di poter continuare il percorso formativo con le seguenti lauree Magistrali di durata biennale che, attualmente, dopo una modifica introdotta a partire dall'anno accademico 2006-07, sono le seguenti: Laurea in Pedagogia; Educazione permanente; Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale.

Di conseguenza, si profilavano itinerari culturali e percorsi formativi calibrati sulle professionalità educative, corsi che hanno avuto come conseguenza una maggiore settorializzazione delle discipline afferenti alle scienze dell'educazione. All'interno dei diversi piani di studio, comparivano insegnamenti collegati a ulteriori sviluppi di tematiche e aree di ricerca, che in qualche modo erano state sollecitate dalla necessità di rispondere all'esigenza di formare

⁶⁰ Pironi, *La pedagogia nella storia del Magistero di Bologna*, cit., p. 272.

⁶¹ M.T. Moscato, *La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento (1960-2010)*, «Formazione, Lavoro, Persona», n. 35, pp. 92-112.

⁶² Dal 2005-06, avvenne un'ulteriore modifica dell'ordinamento, che trasformò i precedenti corsi triennali nei seguenti: Educatore nei servizi per l'Infanzia; Formatore; Educatore sociale e culturale.

le nuove figure professionali. Abbiamo quindi assistito alla proliferazione di discipline con nuova denominazione nei diversi corsi di laurea, triennali e magistrali, indice di una sempre più marcata specializzazione della ricerca scientifica in rapporto ai nuovi e diversificati sbocchi professionali.

Un percorso di sviluppo che ha determinato anche la forte espansione del settore storico-educativo nell'ambito dell'attuale Dipartimento di Scienze dell'Educazione, intitolato a "G.M. Bertin"; un percorso che dà l'idea della ricchezza dei campi d'indagine portati avanti da una nuova generazione di studiose, formatesi anche altrove, espressione di una palestra di ricerca attiva su vari fronti, e al tempo stesso in grado di coltivare reciproci innesti. Attualmente, nel nostro settore, a Bologna, risultano incardinate tre docenti ordinarie e un'associata. Mi riferisco rispettivamente a: Mirella D'Ascenzo, titolare degli insegnamenti di Storia dell'educazione nel Corso di Educatore sociale e culturale, di Storia della scuola nel Corso di Scienze della Formazione Primaria e di Storia della scuola, dell'editoria scolastica e della didattica delle scienze nel Corso di laurea magistrale Didattica e comunicazione; i suoi studi affrontano i temi della storia scolastica ed educativa internazionale e nazionale, svolti attraverso indagini condotte in ispecie sul piano locale/territoriale e micro-storico (<https://www.unibo.it/sitoweb/mirella.dascenzo/cv>); Tiziana Pironi è docente di Storia della pedagogia nel Corso di Laurea di Scienze della formazione Primaria, di Storia delle teorie dell'infanzia in quello di Educatore nei servizi per l'infanzia, di Storia dei servizi educativi nella Magistrale di Pedagogia: le ricerche della sottoscritta si sono recentemente orientate sulla storia dell'educazione di genere, cercando al tempo stesso di indagare la circolazione di teorie e metodi educativi in Italia e all'estero, in particolare per quanto riguarda la pedagogia montessoriana⁶³; Dorena Caroli insegna Storia delle istituzioni per l'infanzia in Italia e in Europa ad Educatore nei servizi per l'infanzia, Storia dell'educazione nel Corso di Educatore sociale presso la sede di Rimini, insegnamenti su cui trovano evidenti ricadute le ricerche maturate da questa collega, durante gli anni trascorsi nella sede di Macerata, sulla storia comparata dell'infanzia e dei nidi in Europa, sulla storia dell'educazione speciale, sulla storia delle istituzioni rieducative in Urss (<https://www.unibo.it/sitoweb/dorena.caroli/cv>). Infine Rossella Raimondo, docente di Analisi comparata dei modelli formativi dell'educazione permanente presso la laurea Magistrale in Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua e di Storia delle teorie dell'infanzia presso il Corso di Educatore nei servizi per l'infanzia; gli studi di questa giovane studiosa si incentrano soprattutto sulla

⁶³ In questa direzione, Tiziana Pironi è stata Principal Investigator del progetto PRIN 2019/2022 *Maria Montessori: from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*. Alcuni esiti di questa ricerca sono confluiti nel volume da lei curato: *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

nascita e lo sviluppo delle case di correzione in Italia e in Inghilterra, sulla storia della devianza minorile, sull'abbandono infantile e dei minori negli Istituti psichiatrici (<https://www.unibo.it/sitoweb/rossella.raimondo/cv>).

Come possiamo notare, la stagione degli studi storico-pedagogici si è profondamente dilatata in questi ultimi anni, risentendo dei nuovi approcci storiografici affermatasi nel corso del tempo, sul piano nazionale e internazionale, sempre più orientati verso una storia dell'educazione attenta a far convergere le indagini su ambiti di ricerca ancora poco esplorati.

A testimonianza della vitalità di un settore in forte e continua espansione, a conclusione di questo viaggio a ritroso nel tempo, non possiamo non ricordare la nascita nel 2023 del Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione (CRISMESE), diretto da Mirella D'Ascenzo, che si pone in linea con la politica culturale del nostro Dipartimento, la quale persegue un impianto a carattere fortemente interdisciplinare e inter-settoriale, di cui sono espressione ben 15 centri di ricerca istituiti nel corso di questi ultimi anni (<https://centri.unibo.it/crismese/it>).

Gli studi storico-educativi nella Facoltà di Magistero a Bologna: origini e linee di ricerca della storia della scuola e della storia dell'educazione tra passato e presente

Mirella D'Ascenzo
Department of Education
“G.M. Bertin”
University of Bologna (Italy)
mirella.dascenzo@unibo.it

Historical-Educational studies in Bologna from the Faculty of Magistero to the present day: origins and research lines in the History of School and History of education

ABSTRACT: Through archival and printed sources, this essay outlines the itinerary of historical-educational teachings at the University of Bologna, from the Faculty of Magistero to the present day. It has been a complex path, characterized by the progressive achievement of autonomy from general pedagogy and intertwined with the birth of the new educational sciences and with the profound cultural and political changes of Italian post-war society. Particular attention is given to the genesis and development of the history of school and educational institutions in the 1980s, within the framework of a broader epistemological and methodological redefinition of historical-educational knowledge, which has led to new lines of research, in a lively dynamism based on new sources and methodological approaches, open to the international dimension and capable of generating an essential contribution to both general cultural education and the specific educational professions required for the future.

EET/TEE KEYWORDS: University of Bologna; Faculty of Magistero; History of Education; History of school; Italy; XIX-XXI Centuries.

1. *La dimensione storico-educativa dall'Unità al fascismo nell'Università di Bologna tra «ceneri e faville»*

In un momento storico, come quello attuale, in cui a livello internazionale si dibatte sul senso e sul ruolo che ancora possono svolgere le discipline sto-

rico-educative per la formazione culturale più generale e per i curricula della formazione degli insegnanti, appare molto importante riflettere sulla dimensione storica degli stessi insegnamenti storico-educativi, al fine di comprendere le origini di tali settori di ricerca, l'evoluzione del loro impianto epistemologico e metodologico e la loro funzione oggi per la formazione culturale e delle professioni educative¹.

Nell'Università di Bologna, dopo l'Unità d'Italia, la presenza degli insegnamenti pedagogici e storico-pedagogici è stata minoritaria, sostanzialmente subalterna alla filosofia e presente in alcune fasi fino al fascismo, come dimostrato da diversi studi già apparsi nel panorama storiografico². Inserita come materia complementare nella facoltà di Lettere e filosofia, la pedagogia a Bologna ebbe comunque illustri docenti. Sul piano culturale la prima fase fu caratterizzata dalla prevalenza del modello spiritualistico (1860-1871), poi da quello positivistico (1871-1892) con Pietro Siciliani, poi nuovamente spiritualistico (1893-1943) con Francesco Acri e Giuseppe Michele Ferrari nel primo Novecento. La dimensione storico-educativa, in questi insegnamenti era intesa soprattutto come analisi delle teorie dei classici del pensiero pedagogico, colti nella loro dimensione speculativa e filosofica e funzionale alla posizione teoretica del docente universitario di turno.

Una differenza fu rappresentata dal magistero di Pietro Siciliani, professore di Filosofia teoretica ma incaricato dell'insegnamento del Corso Pedagogico il

¹ M. Depaepe, F. Simon, "Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A Plea for the History of Everyday Educational Reality In-and Outside Schools", *«Paedagogica Historica»*, vol. 31, n. 1, 1995, pp. 9-16; G. McCulloch, *The Struggle for the History of Education*, London-New York, Routledge, 2011; T. Pironi, *La prospettiva di M-Ped/02*, «Nuova Secondaria», vol. 35, n. 10, 2018, pp. 72-75.

² G.M. Bertin, *L'insegnamento della pedagogia presso la facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Bologna dall'unità alla seconda guerra mondiale*, «Profili accademici e culturali dell'800 e oltre», in Accademia delle Scienze dell'Istituto di Bologna, Classe di scienze morali, Bologna, 1988, pp. 191-238; T. Pironi, *La pedagogia: insegnamento universitario a Bologna, dal 1860 alla seconda guerra mondiale*, Budrio, Edizioni Algol, 1995; M. D'Ascenzo, *La Scuola pedagogica di Bologna*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, 2003, pp. 201-242; Id., *Dagli esordi al '68*, in A. Preti, W. Romani (ed.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa nell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006, specie pp. 48-49; T. Pironi, *La pedagogia nella storia del Magistero di Bologna*, in *ibid.*, pp. 231-274; A. Preti, C. Venturoli, *Dall'anno degli studenti a Scienze della formazione (1968-1955)*, in *ibid.*, pp. 109-153; M. D'Ascenzo, *L'Università di Bologna per la formazione degli insegnanti: nuove fonti tra Ottocento e Novecento*, in G.P. Brizzi, C. Frova, F. Treggiari (edd.), *Fonti per la storia delle popolazioni accademiche in Europa Sources for the History of European Academic Communities X Atelier Héloïse*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 235-250; T. Pironi, *L'insegnamento della Pedagogia nell'Università di Bologna: dagli anni del Magistero allo sviluppo attuale*, in W. Tega (ed.), *Le Scienze umanistiche a Bologna tra il secondo dopoguerra e il XXI secolo*, Bologna, Bologna University Press, 2023, pp. 45-69; Id., *Il problema della formazione degli insegnanti della scuola secondaria nelle Scuole di Magistero: il "caso" dell'Università di Bologna (1875-1920)*, «Nuova Secondaria», vol. 42, n. 4, 2024, pp. 106-118. Sugli insegnamenti di Pedagogia e Storia della pedagogia a Bologna si rimanda al saggio di Tiziana Pironi presente in questo stesso numero monografico.

quale, per promuovere la formazione degli insegnanti elementari in servizio, costituì dei seminari interni al suo insegnamento nei quali i maestri erano invitati a leggere e riferire al gruppo su opere dei classici del pensiero pedagogico, ma anche a sviluppare temi di didattica generale e disciplinare e questioni scolastiche (libri di testo, programmi, obbligo scolastico ecc.), in una prospettiva di intreccio tra passato e presente, in sede di specifiche esercitazioni richieste ai numerosi studenti che affollavano le sue lezioni³. Siciliani fu quindi tra i primi a sperimentare una formula didattica nuova, di tipo seminariale ispirata ai seminari di Wilhelm von Humboldt in Germania, aperta ai maestri e maestre elementari per coinvolgerli non solo nella conoscenza dei classici del pensiero pedagogico e delle questioni scottanti della scuola italiana, ma anche nella condivisione del progetto del *Nation Building* richiesto offrendo altresì, come presidente della Società degli insegnanti della provincia di Bologna, l'incarico al collega universitario Luigi Bombicci di realizzare un Museo didattico circolante per il rinnovamento didattico nella scuola elementare, ispirato al metodo oggettivo proprio del positivismo pedagogico dell'epoca⁴.

Un pallido cambiamento, una sorta di piccola «favilla» carducciana, si manifestò durante l'esperienza del Corso di perfezionamento per i licenziati delle Scuole normali – detto Scuola pedagogica – dal 1905 al 1923. La pedagogia fu insegnata dapprima dallo spiritualista Francesco Acri poi da Michele Giuseppe Ferrari ed entrambi mantennero la centralità dello studio del pensiero e delle idee pedagogiche, anche se maggiormente declinato alla specifica formazione magistrale e direttiva, come emerge dai registri delle lezioni⁵. Fu Angelo Valdarnini a proporre per primo l'insegnamento di *Storia della pedagogia* nel Corso di laurea in Filosofia fin dal 1901 sostenendo che:

un insegnamento storico, critico, comparativo della Pedagogia antica e moderna giova alla cultura storica, filosofica, pedagogica, sociale e scolastica dei futuri nostri insegnanti negli Istituti secondari⁶.

riuscendo a farlo inserire dal 1907 tra gli insegnamenti complementari anche nella Scuola pedagogica, rivendicandone l'importanza per la formazione docente e direttiva. In direzione diversa, ma complementare, procedeva l'insegnamento di Legislazione scolastica comparata svolto da Francesco Lorenzo Pullè, che offriva elementi sulla storia della scuola a partire dalla legge Casati soffermandosi sui problemi dell'analfabetismo, dell'obbligo scolastico e dell'a-

³ D'Ascenzo, *L'Università di Bologna per la formazione degli insegnanti: nuove fonti tra Ottocento e Novecento*, cit.

⁴ M. D'Ascenzo, R. Vignoli, *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico 'Luigi Bombicci' di Bologna*, Bologna, Clueb, 2008.

⁵ D'Ascenzo, *La Scuola pedagogica di Bologna*, cit.

⁶ Pironi, *La pedagogia: insegnamento universitario a Bologna, dal 1860 alla seconda guerra*, cit., pp. 47-50; cfr. anche D'Ascenzo, *La Scuola pedagogica di Bologna*, cit.

vocazione della scuola elementare⁷. Nella stessa Scuola pedagogica insegnava Filosofia morale il professor Giuseppe Tarozzi, di orientamento tardopositivistico ed herbartiano, il quale poi insegnò Filosofia a Lettere e si dedicò alacremente allo studio delle idee pedagogiche e alla storia della scuola italiana, emerso anche nella realizzazione di libri di testo di Pedagogia per le Scuole normali dapprima e poi per gli Istituti magistrali, in cui manifestò la resistenza al neoidealismo e, fin dove possibile, al fascismo⁸.

La chiusura della Scuola pedagogica nel 1923, nonostante le proteste dei maestri che chiedevano di proseguire gli studi, vide la scomparsa di ogni insegnamento di Storia della pedagogia all'Università di Bologna.

2. *La nascita della Facoltà di Magistero e la, scarsa, dimensione storico-educativa*

Nel secondo dopoguerra le profonde trasformazioni che coinvolsero l'Italia videro i maestri nuovamente interessati al proseguimento degli studi presso la facoltà di Magistero, ma a Bologna questa possibilità non esisteva ancora ed erano costretti a recarsi in treno a Firenze, dove si stava diffondendo l'opera e la riflessione laica di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi. Anche grazie alle richieste provenienti "dal basso" della categoria magistrale⁹ e a una Convenzione tra Università ed enti locali fu istituito un Comitato tecnico organizzatore della nascente Facoltà di Magistero nel 1955¹⁰, costituito dai docenti di Lettere e filosofia, che diede avvio agli esami di ammissione e al primo anno di corso. La Facoltà era costituita dai corsi di laurea in Pedagogia, Lingue e letteratura straniera e Materie letterarie (quadriennali) e da un Corso di Vigilanza scolastica triennale che preparava i futuri direttori e direttrici didattici. Nei Piani di studio l'insegnamento della Pedagogia era presente come obbligatoria nelle tre annualità di Pedagogia e Vigilanza scolastica ma non esistevano insegnamenti storico-pedagogici. Il Comitato tecnico organizzatore aveva assegnato l'insegnamento della Pedagogia ad Augusto Baroni¹¹, già libero docente in Pedagogia a Lettere e filosofia su incarico del Rettore Felice Battaglia. Baroni era un esponente del pensiero cattolico molto attivo

⁷ D'Ascenzo, *La Scuola pedagogica di Bologna*, cit., specie pp. 225-226. Pullè era professore di Filologia indoeuropea e Sanscrito, nonché di Dialettologia dell'Italia antica e moderna, fu preside della Facoltà di Lettere dal 1910 al 1912.

⁸ M. D'Ascenzo, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2013, specie pp. 217-221.

⁹ Ead., *Dagli esordi al '68*, cit., pp. 48-49.

¹⁰ Archivio Storico dell'Università di Bologna (d'ora in poi ASUBO), Facoltà di Magistero, Primo verbale, adunanza del 3 novembre 1955.

¹¹ ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale del 2 dicembre 1955, 1° adunanza.

a Bologna fin dagli anni Venti, protagonista dell'impegno sociale a favore degli 'ultimi', docente e preside della Scuola magistrale 'San Vincenzo' gestita dall'Associazione Educatrice Italiana – AEI per la formazione delle maestre di scuola materna¹². Baroni era membro del gruppo di studio del Centro di studi pedagogici fra docenti universitari cristiani denominato *Scholè* dell'Università cattolica di Brescia, aveva pubblicato scritti su Sergio Hessen e sullo scoutismo nelle riviste «Pedagogia e vita» e «Studium»¹³. Baroni era tuttavia solo libero docente, poiché contemporaneamente docente e preside, quindi si rendeva necessario un docente titolare di Pedagogia. In seguito a concorso, il Comitato organizzatore deliberò la chiamata a Bologna di Giovanni Maria Bertin nel 1957, già ordinario di Pedagogia a Catania, definito dal Rettore come:

giovane brillante che, già uscito primo nel concorso di Pedagogia in cui vince la cattedra, lo scorso anno ha conseguito all'unanimità l'ordinariato. Il suo pensiero pedagogico, attraverso molti lavori, si incentra intorno ai motivi dell'impegno, in un quadro di problematicismo critico, con viva aderenza ai problemi sociali e scolastici. Può attestare che i risultati del suo Magistero a Catania sono tra i più felici¹⁴.

Poco dopo la chiamata a professore ordinario di Pedagogia, Bertin fu eletto preside della Facoltà nel gennaio 1958¹⁵, ringraziando poco dopo il Comitato tecnico organizzatore per aver avviato il primo biennio di Magistero¹⁶. Per undici anni Bertin definì la linea culturale interna alla Facoltà, conquistando prestigio e visibilità anche a livello nazionale, fino al 1969, quando fu eletto il nuovo preside Paolo Prodi¹⁷. Il suo magistero si indirizzò lungo almeno tre direzioni¹⁸. In primo luogo, la dimensione teoretica di una pedagogia fondata sul problematicismo critico teso alla costruzione della progettualità esistenziale in continuo divenire e aperta a nuove prospettive culturali. In secondo luogo, la scelta di una prospettiva assolutamente laica che rese il Magistero di Bologna uno dei poli della cultura pedagogica laica del secondo dopoguerra, insieme a Firenze. Infine Bertin caratterizzò la sua direzione anche per un impegno fortemente pratico della pedagogia affidato soprattutto ai suoi giovani allievi: un

¹² S. Macchietti, *Baroni Augusto*, in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE Dizionario Biografico dell'educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, Vol. 1 (A-K), pp. 107-108.

¹³ ASUBO, Fascicoli dei liberi docenti, n. 3571, Baroni Augusto, *Curriculum vitae* del 2 agosto 1958.

¹⁴ ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale dell'11 novembre 1957.

¹⁵ ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale dell'11 gennaio 1958.

¹⁶ ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale del 6 febbraio 1958.

¹⁷ ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale del 30 giugno 1969. Cfr. D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, cit.

¹⁸ G.M. Bertin, *La mia formazione e il mio orientamento filosofico-pedagogico*, in M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon (edd.), *Educazione e ragione, 2. Scritti in onore di G. M. Bertin*, Firenze, La Nuova Italia, 1985, pp. 669-718; M. Fabbri, T. Pironi (edd.), *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, Roma, Studium edizioni, 2020.

impegno di trasformazione civile e sociale nel segno della democratizzazione della conoscenza, siglata dalla progressiva partecipazione della facoltà, e dei suoi giovani allievi, alla politica culturale e scolastica del Comune di Bologna negli anni Sessanta, con un'alleanza sempre più forte tra Magistero e Comune per l'innovazione pedagogica e didattica delle scuole dell'infanzia, del tempo pieno, dell'educazione extrascolastica e della formazione del personale docente. Tutte queste attività furono promosse all'interno dell'Istituto di Discipline Filosofiche, Pedagogiche e Psicologiche fondato nel 1958 e poi trasformato nel 1960 in Istituto di Pedagogia, di cui fu direttore fino al 1976. Proprio in questo Istituto lavorarono i suoi allievi, che svilupparono nuove linee di ricerca di tipo teorico, empirico e pratico, a cui Bertin diede spazio proponendo l'introduzione di nuovi insegnamenti complementari. Il primo fu proprio Storia della pedagogia affidato nel 1958 ad Augusto Baroni, ritenuto importante perché era impossibile svilupparlo compiutamente all'interno della Pedagogia generale in quanto la Storia della pedagogia «ha esigenze di trattazione e di svolgimento nettamente specifiche»¹⁹, ma anche perché, probabilmente, così cessava l'insegnamento della Pedagogia di stampo spiritualista diretta dal sempre più stanco (per ragioni familiari) e anziano Baroni, che resse fino al 1967, anno della morte. L'inserimento della Storia della pedagogia a Bologna si inseriva nel solco di una presenza di tale insegnamento in molte altre sedi nazionali: dal 1955 a Messina e Padova, dal 1956 a Firenze, nella Cattolica di Milano, Torino, Bari, L'Aquila e a Salerno²⁰.

Negli anni Sessanta, dopo la legge sulla scuola media unica del 1962, Bertin propose una riforma dello Statuto con nuovi insegnamenti complementari funzionali anche al cambiamento culturale e pedagogico della scuola italiana come, ad esempio, l'Educazione comparata nel 1963:

diretta ad approfondire la conoscenza dei sistemi educativi, istituzioni scolastiche, esperienze pedagogiche, di paesi caratterizzati da differenti tradizioni e differenti situazioni socio-culturali, al fine di rendere più fruttuosi gli scambi e la documentazione internazionale in materia di educazione, e di permettere un controllo rigorosamente scientifico dei progetti di pianificazione scolastica che oggi autorevoli organizzazioni internazionali raccomandano di elaborare in rapporto alle esigenze del progresso tecnologico ed economico, soprattutto per la zona europea²¹.

Tale disciplina fu affidata per un solo anno a Placido Alberti, a causa della difficoltà di trovare titolari titolati. Proprio Alberti affrontò i problemi metodologici a livello internazionale, nazionale e locale curando la comparazione dei sistemi scolastici inglese, francese, statunitense e sovietico in relazione agli

¹⁹ ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale del Consiglio di Facoltà, 27 marzo 1958, p. 151; cfr. D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, cit., pp. 74-75.

²⁰ A. Santoni Rugiu, *Povera e nuda vai pedagogia*, «Scuola e Città», n. 3, 1968, p. 117.

²¹ ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale del Consiglio di Facoltà, 27 maggio 1963, pp. 1-2; cfr. D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, cit., p. 79.

aspetti politici, sociali, economici e delle teorie pedagogiche, come emerge dal Programma del 1964-1965:

i problemi relativi alla teoria e alla metodologia della ricerca nell'Educazione comparata, con riferimenti alle prospettive di Jullien, Sadler, Kandel, Hans, Schneider, Rossillò, Lauwerys. Un'indagine ad ampio spettro sugli aspetti storici, psicologici e sociologici degli studi comparativi, visti a livello internazionale, nazionale e locale. Il corso sviluppa infatti la comparazione tra l'organizzazione della scuola in Italia, in Inghilterra, in Francia, negli Stati Uniti e in URSS, in rapporto a sviluppo economico, scientifico, tecnologico, ordinamento politico e sociale, correnti culturali e teorie pedagogiche²²

per poi dedicarsi alla *Storia della pedagogia* dopo la morte di Baroni. Nel suo lungo insegnamento (1967-1991) Placido Alberti sviluppò moltissimo non solo la storia delle idee pedagogiche ma anche i temi della scuola e all'educazione nell'Italia del secondo dopoguerra, dedicando grande attenzione soprattutto alla diffusione del Movimento di Cooperazione Educativa, con un forte impegno per il rinnovamento della scuola²³.

3. *Gli Anni Ottanta e lo sviluppo della storia della scuola e delle istituzioni educative*

Dopo le proposte di nuovi insegnamenti complementari avanzate da Bertin tre anni dopo, tra cui Pedagogia speciale, Psicologia e Pedagogia dei mezzi di comunicazione di massa, nel 1972 fu inserito l'insegnamento di Metodologia e didattica, fu affidato fino al 1976 a Pierluigi – detto “Piero” – Bertolini e in seguito a Milena Manini dal 1976 al 1978. Nel 1975 venne introdotto anche l'insegnamento di Edilizia scolastica, affidato fino al 1995 a Riccardo Merlo, un architetto molto noto nella città di Bologna, poiché aveva contribuito alla realizzazione dei progetti innovativi delle nuove scuole elementari e dell'infanzia volute dall'amministrazione comunale e soprattutto dall'assessore alla scuola Ettore Tarozzi, con il quale la facoltà di Magistero aveva intrecciato rapporti di stretta collaborazione per il rinnovamento pedagogico e didattico delle scuole e del personale comunale. Merlo non solo contribuì nel suo settore di competenza in maniera originale ma offrì sempre uno sguardo retrospettivo, con attenzione notevole alla dimensione storica dell'edilizia scolastica, co-

²² ASUBO, *Annuario dell'Università di Bologna, anno accademico 1964-65* (P. Alberti, *Programma di Educazione comparata*, p. 651).

²³ Alberti, laureato nel Magistero di Messina, era stato insegnante di ruolo di Filosofia e Pedagogia nell'Istituto Magistrale “Laura Bassi” di Bologna e aveva ottenuto la libera docenza di Storia della pedagogia con la quale aveva insegnato nella Facoltà di Lettere, cfr. ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale del Consiglio di Facoltà, 27 gennaio 1961 e D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, cit., p. 69.

me peraltro altri autori stavano sviluppando altrove nei loro studi legati però alla storia dell'architettura *tout court*²⁴.

Nel frattempo, l'insegnamento di Metodologia e didattica venne affidato dal 1978 al 1983 al giovane Francesco – detto “Franco” – Bochicchio, già maestro elementare, che aveva collaborato con il professor Roberto Mazzetti, tra i massimi esperti del metodo Montessori, fin dai primi anni Sessanta all'interno della Ripartizione del Comune di Bologna per il rinnovamento delle scuole materne e dei doposcuola²⁵. Egli aveva partecipato alle iniziative dei Comitati Scuola-società interne ai Febbrai Pedagogici bolognesi, il ciclo di eventi proposto dal Comune di Bologna dal 1962 per coinvolgere la cittadinanza e le università italiane nei dibattiti sull'educazione e la scuola²⁶. Bochicchio era inoltre già noto per il coordinamento dell'esperienza della scuola media a tempo pieno sorta presso la Società Umanitaria di Milano nel 1966 con la consulenza di Francesco De Bartolomeis e riconosciuta come scuola sperimentale dal Ministero della Pubblica Istruzione. Proprio dalla metà degli anni Sessanta, Bochicchio era entrato in contatto con la facoltà di Magistero di Bologna, laureandosi in Pedagogia il 16 novembre 1970²⁷ con Mario Gattullo sulla selezione in una scuola media della provincia di Bologna, per poi collaborare con l'Istituto di pedagogia ed ottenere una borsa di studio per laureati dal 1971 al 1974, un contratto dal 1974 al 1975, la nomina di assistente incaricato e poi di assistente ordinario dal 1976 presso la cattedra di *Storia della pedagogia*

²⁴ R. Merlo, F. Falsetti, *L'edilizia scolastica*, Roma, NIS, 1994.

²⁵ Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G. M. Bertin” di Bologna, Biblioteca “Mario Gattullo”, Fondo “Franco Bochicchio”, Lettera di Ettore Tarozzi del 22 settembre 1971 in cui si attesta che Bochicchio «negli anni 1963-1964, 1964-1965 e 1965-1966 ha coadiuvato il professor Roberto Mazzetti ordinario di pedagogia nella Facoltà di Magistero di Salerno, consulente pedagogico del Comune di Bologna. In particolare, ha seguito, per il Comune di Bologna, le esperienze in atto in quegli anni, tendenti da un lato a verificare l'attualità del metodo Montessori e del metodo Agazzi e dall'altro a proporre una nuova sperimentazione nella scuola materna più legata alla problematica psicopedagogica della pedagogia contemporanea. In questo periodo ha anche collaborato alla costituzione dei Comitati genitori-insegnanti, ha tenuto una serie di conversazioni nei Quartieri, nell'ambito dei Febbrai pedagogici bolognesi, ha partecipato come relatore e/o organizzatore a diverse iniziative per la formazione del personale insegnante.» Ringrazio il professor Franco Bochicchio della preziosa segnalazione, già indicata in M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, in M. D'Ascenzo, G. Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Brescia-Lecce, Pensa MultiMedia, 2016, p. 35.

²⁶ D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, cit., pp. 17-63; Ead., *Gli anni magici. Bruno Ciari a Bologna*, in M. D'Ascenzo, L. Balduzzi (edd.), «I modi dell'insegnare tra scuola e società». Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari, Roma, tab edizioni, 2025, pp. 35-52, open access al link <<https://www.tabedizioni.it/web/content/419154>> (ultimo accesso: 18.09.2025).

²⁷ ASUBO, Facoltà di Magistro, Fascicoli dei docenti, n. 14453, busta 1, Bochicchio Francesco, Certificato della laurea conseguita il 16 novembre 1970 rilasciato dall'Università di Bologna. Si ringrazia il Prof. Bochicchio per aver acconsentito alla consultazione del suo fascicolo personale ai soli fini di questo contributo.

diretta da Placido Alberti. Nel frattempo, aveva anche ricevuto l'incarico di insegnamento presso l'Istituto Superiore di Educazione Fisica - ISEF di Bologna dal 1971-72 al 1975-76 per poi subentrare appunto a Milena Manini nell'incarico, gratuito, di Metodologia e didattica. In questo insegnamento affrontò gli aspetti metodologico-didattici delle scuole sperimentali in Italia, pubblicando alcuni scritti sulla questione della scuola media unica nei diversi aspetti istituzionali, normativi e metodologici fino ai *Programmi* del 1979²⁸. In questo periodo cominciò a maturare sempre più la dimensione storica dei problemi e delle istituzioni educative, che sviluppò sia negli spazi della biblioteca dell'Istituto di Pedagogia sia negli archivi scolastici e di Stato del territorio emiliano, alla ricerca delle forme di applicazione di idee pedagogiche ma anche delle leggi e normative scolastiche negli specifici contesti locali ed istituzionali, al fine di ragionare sui rapporti tra dimensione legale e dimensione reale della scuola. Non a caso iniziò ad aprire lo sguardo verso la storiografia educativa e scolastica soprattutto francese della rivista «Histoire de l'éducation», che stava sviluppando proprio le ricerche più innovative sulle istituzioni scolastiche e sulla cultura scolastica realmente prodotta "dal basso", realizzata attraverso i programmi e i libri di testo per cogliere la reale cultura scolastica maturata nel "fare scuola" tra età moderna²⁹ e contemporanea, anche sui dibattiti relativi ai libri di testo³⁰. Proprio sui libri di testo aveva già maturato un'importante esperienza, grazie alla collaborazione sviluppata in precedenza con la casa editrice Zanichelli e in particolare come redattore unico dei periodici e autore di scritti sulla scuola nella sezione *Zanichelli scuola*, come attestato da Giovanni Enriques.³¹

Nel 1982 Bochicchio risultò vincitore del concorso come professore associato nel raggruppamento 103 (Didattica) ma chiese di essere nominato professore di associato di *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, insegna-

²⁸ F. Bochicchio, *La scuola media e le prospettive*, in V. Telmon, Agostini, G. Balduzzi, F. Bochicchio, *Il sistema scolastico italiano*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 56-82 e 119-124; F. Bochicchio, *I bienni sperimentali in Italia*, in V. Telmon (ed.), *Problemi e criteri per una scuola comprensiva*, Bologna, Clueb, 1974, pp. 263-304; Id., *La scuola media è cambiata con i nuovi programmi?*, «Inchiesta», n. 49-50, 1981, pp. 100-103.

²⁹ Significativo il suo lavoro sugli strumenti della didattica e sui libri di testo dei Gesuiti e degli Scolopi in età moderna, cfr. F. Bochicchio, *L'organizzazione degli studi nel collegio degli Scolopi durante la controriforma*, in A. Berselli (ed.), *Giovambattista Melloni agiografo (1713-1781) nel suo tempo e nel suo ambiente: giornate di studio nel secondo centenario della morte: Pieve di Cento, 24 ottobre 1981-22 maggio 1982*, poi in pp. 337-371, poi in «Studi di storia dell'educazione», n. 2 e 4, 1984 confluito nel volume Id., *Democratizzazione della scuola italiana. Momenti e problemi*, Bologna, Clueb, 1995, insieme agli scritti degli anni Ottanta anche di seguito già indicati.

³⁰ F. Bochicchio, *Il recente dibattito su «Il libro di testo»*, in *Libro e Biblioteca nelle scuole secondarie. Atti del seminario nazionale di studi (Castel San Pietro, 5-7 aprile 1973)*, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Bologna, Provveditorato agli Studi, 1973, pp. 35-36.

³¹ ASUBO, Facoltà di Magistro, Fascicoli dei docenti, n. 14453, Bochicchio Francesco, Domanda di concorso per borsa di studio del 21 novembre 1971.

mento già proposto dall'Istituto di Scienze dell'educazione al Consiglio di Facoltà nel 1979³², ma accolto solo nel 1982 su esplicita richiesta di Bochicchio:

tale richiesta è motivata dall'interesse prevalente del sottoscritto per i problemi di storia dell'educazione che si è esplicato, in questi anni, sul piano didattico, assolvendo (fino al corrente Anno Accademico) a tutte le funzioni previste dal ruolo di Assistente di Storia della pedagogia e nell'ambito della ricerca, attraverso alcuni scritti già pubblicati e altri in corso di pubblicazione³³.

Il 17 settembre 1982 il Consiglio della Facoltà di Magistero approvava la richiesta con le seguenti considerazioni:

1. la disciplina è stata inserita a statuto (Corso di laurea in Pedagogia, art. 90) con il D.P.R. 28 ottobre 1981;
2. che essa risponda a effettive esigenze culturali e didattiche della Facoltà è attestato dalla richiesta del suo inserimento a Statuto in data 4.6.1980, di cui si riportano le motivazioni salienti: [...] è proposto come integrazione indispensabile degli insegnamenti pedagogici [...]. La sua indispensabilità risiede nel fatto che l'insegnamento della "Storia della pedagogia", oggi attivato, copre soltanto una dimensione limitata e circoscritta, quella ideale, delle conoscenze relative allo sviluppo storico dei fatti educativi. Rimane da essa, se non escluse, in gran parte estranea, quella relativa alle istituzioni che direttamente e indirettamente si interessano dei processi educativi;
3. la produzione scientifica del prof. Bochicchio appare chiaramente orientata verso tale settore disciplinare³⁴.

L'insegnamento di *Storia della scuola e delle istituzioni educative* non era certamente il primo in Italia, ma era presente da molto tempo in altre sedi universitari di Magistero: *Storia della pedagogia e delle istituzioni scolastiche* a Genova fin dal 1963; *Storia della scuola* a Roma dal 1955 e a Parma dal 1964; *Storia della scuola e delle istituzioni educative* a Padova dal 1963, a Bari dal 1965 e a Perugia dal 1966³⁵. La scelta di questo insegnamento, interno al raggruppamento 103 della Didattica, siglava non solo una scelta personale del docente ma anche una fase storica di svolta scientifica importante in Italia per il settore pedagogico e per gli studi storico-educativi. Si trattava di una svolta caratterizzata dalla sempre maggiore consapevolezza della imprescindibile dimensione storica della pedagogia, della scuola e dell'educazione, della necessità di cogliere i contesti sottesi ai problemi educativi, di rintracciare i nuclei salienti delle discipline pedagogiche, di rilanciare la stessa rilettura dei classici del pensiero pedagogico ma anche delle istituzioni educative e scolastiche attraverso l'individuazione di nuove fonti e nuovi metodi di

³² ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale del Consiglio di Facoltà, 24 novembre 1979.

³³ ASUBO, Facoltà di Magistero, Fascicoli dei docenti, n. 14453 Bochicchio Francesco, Lettera di Francesco Bochicchio del 20 luglio 1982.

³⁴ ASUBO, Facoltà di Magistero, Fascicoli dei docenti, n. 14453 Bochicchio Francesco, Estratto del verbale del Consiglio della Facoltà di Magistero del 17 settembre 1982.

³⁵ Santoni Rugiu, *Povera e nuda nuda vai pedagogia*, cit., p. 119.

ricerca. Non a caso nel 1980 era sorto il Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa – CIRSE³⁶ costituito da docenti di Storia della pedagogia con formazione di storici contemporanei e da studiosi di formazione pedagogica che avevano individuato nella dimensione storica una delle chiavi di lettura imprescindibile per la comprensione del presente, della scuola e della società, aspirando altresì all'autonomia rispetto alla dimensione pedagogica di tipo teorico. Si pose ben presto la questione epistemologica e metodologica della ricerca storico-educativa³⁷ che, recependo le suggestioni della scuola de «Les Annales»³⁸, individuava nuove direzioni di studio negli aspetti formali dell'educazione (scuola e istituzioni educative) e informali (storia sociale dell'educazione, formazione professionale, storia dei processi educativi ecc.) destinato a grande ampliamento negli anni successivi³⁹. Bochicchio partecipò a questa intensa stagione di rinnovamento epistemologico della Storia della scuola e delle istituzioni educative all'interno del CIRSE e dei suoi numerosi convegni. I principali filoni di studio da lui percorsi nel corso di tempo furono la formazione professionale e la didattica delle discipline scolastiche: il primo connesso ai contenuti di un settore della scuola da sempre considerato minoritario e non destinato ai ceti dirigenti⁴⁰, il secondo legato sempre all'intreccio tra studio

³⁶ C. Betti, *La nascita del CIRSE nel rinnovamento pedagogico degli anni post Sessantotto*, «Rassegna di pedagogia», n. 1-2, 2016, pp. 177-194; C. Betti, *Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE*, in C. Sindoni et alii (edd.), *Atti del XVII Convegno CIRSE "Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni"* (Messina, 26-28 maggio 2022), Messina, Messina University Press, pp. 659-680; F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica. gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana fra passato e presente*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2019, pp. 11-20; D. Caroli, *Il CIRSE e la tradizione degli studi storico-educativi in Italia. Tendenze storiografiche tra presente e futuro*, «Studi sulla Formazione», n. 26, 2023, pp. 17-28.

³⁷ A. Santoni Rugiu, *Dalla storia dell'ideologia pedagogica alla storia sociale dell'educazione*, in A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (edd.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983, pp. 61-70.

³⁸ P. Burke, *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle "Annales"*, 1929-1989; trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1995 (ed. orig. 1991).

³⁹ R. Sani, *Nuove tendenze della ricerca storiografica*, in S.S. Macchietti, G. Serafini (edd.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, pp. 67-75; Id., *Un confronto tra approcci metodologici nella ricerca storico-educativa*, in A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi modelli e programmi di ricerca*, 2 voll., Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, pp. 67-75; Id., *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», vol. LIII, n. 2, 2013, pp. 184-195; A. Ascenzi, S. Montecchiani, L. Paciaroni, L. Pomante, R. Sani, *La ricerca storico-educativa nell'Europa mediterranea nel corso dell'ultimo quarantennio*, in A. Payà Rico, J. L. Hernández Huerta (coords.), *Conectando la historia de la educación. Tendencias internacionales en la investigación y difusión del conocimiento*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2023, pp. 155-172.

⁴⁰ F. Bochicchio, *Formazione professionale, apprendistato e scuola*, in *La salvaguardia delle città storiche in Europa e nell'area mediterranea. Atti del convegno internazionale di studi, Bologna, novembre 1983. Atti di congressi IBC - Regione Emilia-Romagna*, Bologna, Istituto per i beni culturali della Regione Emilia-Romagna, Nuova Alfa, 1983, pp. 303-311; Id., *I pre-*

dei programmi didattici e dei libri di testo, specie per l'area scientifica, tema allora poco frequentato dagli studiosi di didattica generale e di storia della scuola e sviluppato nei primi anni Novanta⁴¹. Bochicchio delineò così alcune linee di ricerca nella Storia della scuola e delle istituzioni educative a Bologna, per poi proseguire dal 1991 nella cattedra di Storia della pedagogia a seguito del pensionamento di Placido Alberti⁴², e fino al suo collocamento a riposo nel 2006. Dal 1992 al 1995 Bochicchio – che aveva anche assunto l'incarico di direttore della Biblioteca della Facoltà di Scienze della formazione – lasciò l'insegnamento di Storia della scuola e delle istituzioni educative, che fu affidato a Simonetta Ulivieri, proveniente dall'Università di Firenze. Nella sua breve parentesi triennale a Bologna la studiosa approfondì i temi della storia sociale dell'educazione e affrontò i cosiddetti “silenzi” cioè i temi poco indagati della storia dell'infanzia, delle donne e delle bambine e, per la scuola, lo studio della storia della scuola locale⁴³, volto a ricostruire una più ampia «geografia locale dell'istruzione»⁴⁴ capace di oltrepassare la mera storia della legislazione scolastica generale per cogliere l'applicazione delle leggi nei contesti locali o territoriale, aspirando così a una storia non più legale ma “reale” della scuola. Nel periodo di insegnamento della Storia della pedagogia, Bochicchio proseguì nelle sue linee di ricerca, confermate dai programmi d'esame dell'epoca, e avviò lo studio soprattutto su John Dewey, nell'idea di ripercorrere in modo nuovo l'analisi dei primi anni di attività del celebre studioso statunitense, specie nella ‘Scuola di Chicago’, tuttavia, problemi di salute hanno ritardato la conclusione di queste ricerche, tuttora in corso.

Dal 1999 ad oggi Mirella D'Ascenzo ha proseguito nell'insegnamento della Storia della scuola e delle istituzioni educative sviluppando alcune linee di studio, in una prospettiva internazionale. A partire dalle ricerche, su fonti archivistiche inesplorate, sulla storia locale/territoriale della scuola centrata sul territorio bo-

cedenti storici dell'istruzione tecnico-professionale nell'area bolognese dalla legge Casati alla Carta della Scuola, in *Manutenzione e sostituzione: l'artigianato, i suoi modelli culturali, la città storica*, Bologna, Clueb, 1983, pp. 39-54; Id., *La Relazione Moneti e la nuova scuola media obbligatoria*, in S. S. Macchietti (ed.), *Alfredo Moneti e la nuova scuola media: trent'anni di storia*, Scandicci, La nuova Italia, 1994, pp. 45-64.

⁴¹ F. Bochicchio, *Quale matematica per la scuola di base, oggi?*, in F. Frabboni (ed.), *L'innovazione nella scuola elementare. Tempo pieno, tempo lungo, nuovo curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 1982, pp. 299-305; Id., *Prospettive e limiti della formazione scientifica nella scuola di base*, «Problemi della transizione», vol. 9, 1982, pp. 111-116; Id., *L'insegnamento della biologia nelle scuole secondarie superiori. Atti del seminario di studio, Bologna 24-25 febbraio 1992*, Bologna, Clueb, 1992; Id. (ed.), *L'insegnamento di fisica-chimica nei bienni. Atti del Seminario di studio, Bologna, 7 e 8 marzo 1994*, Bologna, Zanichelli, 1996.

⁴² ASUBO, Facoltà di Magistero, Verbale del Consiglio di Facoltà, 25 settembre 1991.

⁴³ S. Ulivieri, *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia. Storia locale di istruzione popolare*, Milano, FrancoAngeli, 1985.

⁴⁴ G. Bonetta, *Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento*, Palermo, Sellerio, 1981, la locuzione è nella prefazione di Giuseppe Talamo.

lognese dall'Unità alla fine degli anni Sessanta⁴⁵ sono stati sviluppati nuove linee di ricerca emergenti anche nel dibattito nazionale. Da un lato i temi della cultura scolastica e della cultura materiale della scuola sui libri di testo⁴⁶, sui quaderni di scuola⁴⁷, sugli archivi scolastici⁴⁸ sui banchi scolastici⁴⁹, sui musei della scuola e sul filone del patrimonio storico-educativo⁵⁰; dall'altro le biografie magistrali per la formazione docente (anche al femminile⁵¹), l'*outdoor education*⁵² e le memo-

⁴⁵ M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale. Il caso Bologna 1859-1911*, Bologna, Clueb, 1997; Ead., *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, Bologna, Clueb, 2006; Id. (ed.), *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Otto e Novecento*, Bologna, Clueb, 2013; D'Ascenzo, Virginia Predieri, *maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, cit.; Ead., *Pedagogic alternatives in Italy after the Second World War: the experience of the Movimento di Cooperazione Educativa (Educational Cooperation Movement) and Bruno Ciari's new school in Bologna*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2020, pp. 343-362; Ead., *Gli anni magici. Bruno Ciari a Bologna*, cit.; Ead., *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 249-272; Ead., *Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2018, pp. 153-171.

⁴⁶ D'Ascenzo, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, cit.; Ead., *Sherlock Holmes inside a textbook. Archaeology of a teacher training text from the early 19th century*, «Cadernos de História da Educação», vol. 17, n. 1, jan.-abr. 2018, pp. 7-24.

⁴⁷ Ead., *Tra teoria e pratica didattica: i quaderni del fondo 'Alberto Calderara' di Bologna*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School exercise books. A complex source for history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Macerata, Edizioni Polistampa, 2010, Vol. II, pp. 887-912.

⁴⁸ M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 655-676.

⁴⁹ Ead., *La contribución de las escuelas al aire libre a la innovación tecnológica del pupitre entre tradición y modernidade*, «Revista Brasileira de História da Educação», vol. 23, 2023, pp. 1-33.

⁵⁰ D'Ascenzo, Vignoli, *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il museo didattico «Luigi Bombicci» di Bologna*, cit.; M. D'Ascenzo, *I musei didattici nella storia scolastica italiana tra esperienze pionieristiche e modelli commerciali (1860-1945)*, in S. Gonzalez, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FarenHouse, 2018, pp. 939-948; M. D'Ascenzo, *I musei didattici tra Ottocento e Novecento in Italia come fonti per la storia della scuola e patrimonio storico educativo*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020, pp. 171-189.

⁵¹ M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, Bologna, Clueb, 2011; Ead., *Maestras y asociacionismo docente en Italia después de la Unificación (1861-1927)*, in A. Cagnolati, A. Canales Serrano (edd.), *Women's Education in Southern Europe. Historical Perspectives (19th-20th centuries). Volume III*, Roma, Aracne editrice, 2019, pp. 85-123; Id., *Jolanda Cervellati, maestra pioniera dell'educazione speciale nel primo Novecento*, «Pedagogia oggi», vol. XVIII, n. 2, 2020, pp. 88-101.

⁵² M. D'Ascenzo, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, Edizioni ETS, 2018; Ead., *Maestri, maestre e didattica nelle scuole all'aperto, quale professionalità?*, in M. Ferrari, M. Morandi (edd.), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Morcelliana, 2020, pp. 189-210; M. D'Ascenzo, *L'innovazione pedagogica e didattica delle scuole all'aperto da scuole speciali a scuole per tutti*, in A. Ascenzi,

rie scolastiche⁵³. È inoltre responsabile scientifica di diverse convenzioni con enti e scuole per progetti di *Public History of Education* e di Terza Missione connessi alla memoria educativa e scolastica del territorio emiliano-romagnolo⁵⁴, anche esplicitati nella cura scientifica di musei⁵⁵ e di mostre tematiche di carattere storico-educativo⁵⁶ in collaborazione con scuole del territorio e con il Comune di Bologna, della cui Commissione Toponomastica è componente.

4. *L'espansione delle discipline storico-educative e scolastiche negli anni Duemila*

A metà degli anni Novanta, nel 1995, si concludeva l'itinerario della Facoltà di Magistero con la nascita della Facoltà di Scienze della Formazione, nella quale nacquero nuovi percorsi di laurea per i futuri insegnanti (scuola dell'infanzia, scuola elementare, liceo delle scienze umane e sociali), e per educatori (in particolare gli animatori socio-culturali, gli educatori di nido, gli educatori

R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium edizioni, 2022, pp. 315-332; M. D'Ascenzo, *Nature and education. The historical heritage of open-air schools in Italy*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 9, n. 2, 2022, pp. 1-16; Ead., *La colonia Bolognese a Miramare di Rimini nel secondo dopoguerra, tra continuità pedagogica e (scarsa) discontinuità*, «E-Review», n. 10, 2023, open access DOI: 10.52056/9791254693117/10

⁵³ M. D'Ascenzo, *Collective and public memory on the walls. School naming as a resource in history of education*, «History of Education & children's literature», vol. XII, n. 1, 2017, pp. 633-657; Ead., *Remembering teachers and headmasters. Funeral memories as source in history of education between nation building and collective memory*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 279-294.

⁵⁴ Ead., *Esperienze di Public History of Education nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica*, in G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, 2019, pp. 211-221; M. D'Ascenzo, F. Ventura, *Cento anni della Scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un'esperienza di storia e memoria scolastica collettiva*, Roma, tab edizioni, 2022.

⁵⁵ Responsabile scientifica del Museo didattico scientifico "Luigi Bombicci" del Comune di Bologna e del Museo della scuola "De Amicis" di Bologna.

⁵⁶ M. D'Ascenzo, cura della Mostra documentaria *Pane e alfabeto. Mario Longhena assessore socialista all'istruzione del Comune di Bologna (1914-1920)*, in collaborazione con l'Archivio Storico del Comune di Bologna, inaugurata il 20/10/2013 all'interno della X Festa Internazionale della Storia; Ead., cura della Mostra documentaria *Figure magistrali e vita scolastica a Casalecchio di Reno tra Ottocento e Novecento*, in collaborazione con il Comune di Casalecchio di Reno (Bologna), inaugurata il 04/11/2016 all'interno della XIII Festa Internazionale della Storia; M. D'Ascenzo, *Patrimonio storico educativo in vetrina. Appunti su una recente mostra sulle scuole all'aperto tra passato e futuro*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 843-859; M. D'Ascenzo, F. Ventura, *Mostra fotografica Cento anni della Scuola Sacro Cuore di Borgo Panigale a Bologna. Un'esperienza di storia e memoria scolastica collettiva*, presso la sede della Scuola Sacro Cuore di Bologna, 20 maggio 2022. Si rinvia al sito docente <<https://www.unibo.it/sitoweb/mirella.dascenzo>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

sociali e i formatori), inaugurando una nuova stagione della cosiddetta “scuola bolognese”⁵⁷.

Agli inizi degli anni Novanta con la legge n. 341 del 19 novembre 1990 veniva inoltre stabilita la formazione degli insegnanti di scuola secondaria attraverso la Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario – SSIS, di durata biennale. Solo nel 1998 il decreto ministeriale ne definì l’attuazione, che vide la presenza della Storia della scuola obbligatoria interna all’Area pedagogica trasversale a tutte le classi di concorso. Boichichio fu titolare di Storia della scuola, con un forte impegno didattico, poi condiviso con Mirella D’Ascenzo dal 2001. Gli anni della SSIS furono davvero molto impegnativi ma anche particolarmente stimolanti: poter ragionare con gli studenti, adulti in formazione come professori e professoresse, sulle origini e sviluppi della scuola italiana fino agli scenari allora attuali (Governi Prodi e Berlusconi) era davvero faticoso ma anche stimolante sul piano intellettuale ed esistenziale poiché offriva loro – spesso per la prima volta – conoscenze utili per comprendere la direzione di senso della scuola, dei processi formativi e della stessa professionalità docente e, ai docenti universitari, di conoscere meglio la realtà della scuola di allora. La formazione degli insegnanti di scuola secondaria proseguì anche nei Tirocini Formativi Attivi – TFA senza però una presenza ufficiale della Storia della scuola e/o della pedagogia, che invece caratterizza i Percorsi attuali dei 30 e 60 cfu con la Storia della scuola obbligatoria.

Sempre alla fine degli anni Novanta, con l’istituzione del Corso di laurea quadriennale di Scienze della formazione primaria, l’insegnamento storico-pedagogico non era presente. Fu introdotta la sola Storia della pedagogia più tardi, nel nuovo corso quinquennale di Scienze della formazione primaria, affidata a Tiziana Pironi fino ad oggi, la quale ha proseguito le sue ricerche sullo studio del positivismo pedagogico, sul rapporto tra educazione e socialismo, approfondendo in maniera significativa la storia della pedagogia di genere, l’opera di Margherita Zoebeli e soprattutto di Maria Montessori⁵⁸. Solo anni dopo, nel 2012, venne introdotta anche Storia della scuola come insegnamento opzionale, affidato a Mirella D’Ascenzo ancor oggi.

Nel frattempo, a seguito alle modifiche ordinamentali promosse dal ministro Luigi Berlinguer con il D.M. n. 509/1999 furono attivati nuovi Corsi

⁵⁷ Preti, Venturoli, *Dall’anno degli studenti a Scienze della formazione (1968-1995)*, cit., pp. 109-149; M.T. Moscato, *La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento (1960-2010)*, «Formazione, Lavoro, Persona», n. 35, pp. 92-112.

⁵⁸ T. Pironi, Roberto Ardigò, *il positivismo e l’identità pedagogica del nuovo stato unitario*, Bologna, Clueb, 2000; Ead. (ed.), *Educazione e socialismo: scritti sulla riforma scolastica (dagli inizi del ’900 alla Riforma Gentile)* Rodolfo Mondolfo, Manduria, Lacaita, 2005; Ead., *Femminismo ed educazione in età giolittiana: conflitti e sfide della modernità*, Pisa, ETS, 2010; Ead., *Percorsi di pedagogia al femminile: dall’unità d’Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci, 2014. Si rinvia al sito della Prof.ssa Pironi per le numerose pubblicazioni <<https://www.unibo.it/sitoweb/tiziana.pironi>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

di laurea legati alla formazione di professioni educative nuove per i settori scolastici ed extrascolastici, fino allo scenario attuale che prevede: Educatore sociale e culturale ed Educatore nei servizi per l'infanzia, entrambi triennali; Lauree magistrali in Pedagogia; Educazione permanente; Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale di durata biennale.

Alle trasformazioni ordinamentali seguirono le attivazioni di nuovi insegnamenti e, per l'area storico-educativa, la presenza della Storia delle istituzioni educative nella laurea magistrale in Pedagogia (assegnata a Mirella D'Ascenzo e in seguito denominata Storia dei servizi educativi e dell'immaginario infantile svolta da Tiziana Pironi con William Grandi) nonché il nuovo insegnamento di Storia dell'educazione. Dal 1993 al 2003 esso era già stato affidato a Gianni Balduzzi e a Corrado Ziglio tra 2005 e 2006. Gianni Balduzzi era un ispettore scolastico "comandato" presso la Facoltà, grazie alla sua profonda esperienza pedagogica e didattica come maestro innovatore negli anni Sessanta e Settanta e sperimentatore del tempo pieno promosso da Bruno Ciari a Bologna⁵⁹. Egli collaborò a lungo con numerosi docenti della Facoltà, tra cui Franco Frabboni e Bochicchio. Con Telmon, professore di Pedagogia fortemente sensibile alla dimensione storico-educativa e noto per le pubblicazioni sulla storia della didattica della filosofia e delle scienze umane⁶⁰, aveva già curato l'organizzazione del Convegno su Pietro Siciliani nel 1985, per ricordarne il ruolo svolto nella diffusione del positivismo pedagogico anche presso la "scuola militante"⁶¹. Con Bertolini pubblicò anche volumi di carattere didattico per le scuole secondarie⁶² e l'attenzione per la dimensione didattica caratterizzò anche il suo insegnamento universitario, confluito in pregevoli e agili volumi di sintesi in forma manualistica di grande successo⁶³. L'insegnamento di Storia dell'educazione fu, dopo un breve periodo gestito da Tiziana Pironi, assunto da Mirella D'Ascenzo dal 2006 fino ad oggi nel Corso di Educatore sociale e culturale nella sede di Bologna e di Rimini. Dal 2019 l'insegnamento sulla sede di Rimini è stato affidato alla professoressa Dorena Caroli che, unitamente agli insegnamenti di Storia delle istituzioni per l'infanzia in Italia e in Europa nel Corso di Educatore nei servizi per l'infanzia, sviluppa i temi della storia comparata

⁵⁹ L. Balduzzi, R. Facchini, *La pedagogia attiva e interazionista di Gianni Balduzzi*, in N. Serio (ed.), *Una scuola sostenibile: itinerari pedagogici e tendenze evolutive*, Roma, Armando, 2023, pp. 67-78.

⁶⁰ V. Telmon, *La filosofia nei licei italiani*, Firenze, La Nuova Italia, 1970 e nuova edizione nel 1990; Id., *Insegnare filosofia e scienze umane*, Torino, Edizioni Scientifiche Italiane, 1987.

⁶¹ Cfr. G. Balduzzi, V. Telmon (edd.), *Pietro Siciliani e il rapporto università/scuola*, Bologna, Clueb, 1987.

⁶² G. Balduzzi, P. Bertolini, *Manuale del docente: impariamo a insegnare*, Bologna, Zanichelli, 1990; Ead., *Corso di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli, 1992.

⁶³ G. Balduzzi, V. Telmon, *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Milano, Guerini studio, 1998; G. Balduzzi, *Storia della pedagogia e dei modelli educativi*, Milano, Guerini studio, 1999.

dell'infanzia e dei nidi in Europa, nonché della storia dell'educazione speciale e della storia delle istituzioni rieducative in Urss⁶⁴.

Nel periodo di Bochicchio come ordinario di Storia della pedagogia, a seguito del pensionamento di Placido Alberti fu nuovamente avviata l'Educazione comparata, affidata dal 1997 al 2006 a Corrado Ziglio (dal 2004 professore associato), il quale approfondì le direzioni metodologiche dell'indagine comparativa già intraprese da Placido Alberti e negli anni Settanta con Mario Gattullo, suo relatore di tesi, sul sistema educativo sovietico poi sviluppato in un volume nel 1977⁶⁵. In seguito, Ziglio sviluppò una ricerca originale che mirava all'intreccio tra paradigma etnografico e prospettiva comparativa, dando alle stampe un importante volume insieme a Placido Alberti⁶⁶.

Nel lungo periodo di presenza di Franco Bochicchio la Storia della scuola e la Storia della pedagogia, a lui attribuite, parteciparono a Progetti di Rilevanza Nazionale – PRIN. Dal 2000 al 2002 la sede di Bologna coordinata da Bochicchio è stata partner del PRIN *Strumenti per apprendere: il libro per la scuola tra Ottocento e Novecento* coordinato dal Prof. Giorgio Chiosso dell'Università degli Studi di Torino. Dal 2002 al 2004 la sede di Bologna ha partecipato al PRIN *Leggere, scrivere e far di conto: il libro scolastico in Italia tra XX e XXI secolo* nuovamente da Chiosso, che ha realizzato il repertorio denominato *TESEO Tipografi e Editori Scolastici Educativi dell'Ottocento*, con la redazione di numerose schede relative all'area emiliano-romagnola dell'Ottocento⁶⁷. Dal 2005 al 2007 il gruppo di Bologna, guidato da Tiziana Pironi, ha partecipato al PRIN coordinato dal Prof. Roberto Sani dell'Università degli Studi di Macerata dal titolo *Editoria scolastica e libri di testo in Italia e in Europa tra Otto e Novecento*, che ha realizzato il repertorio *TESEO '900 Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, curata da Chiosso, con la redazione di numerose schede relative all'area emiliano-romagnola del Novecento⁶⁸. Dal 2010 al 2012, Mirella D'Ascenzo ha partecipato all'Unità locale di Torino al PRIN, coordinato dal Prof. Roberto Sani, dal titolo *Nuove fonti per la storia dell'educazione e della scuola: materiali per un dizionario biografico degli educatori, dei pedagogisti e degli scrittori per l'infan-*

⁶⁴ Si rinvia al sito <<https://www.unibo.it/sitoweb/dorena.caroli>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

⁶⁵ C. Ziglio, *Sistemi politici e strutture scolastiche: la scuola secondaria superiore in Europa tra socialismo e capitalismo: la scuola secondaria superiore in Europa tra socialismo e capitalismo*, Milano, Emme, 1977.

⁶⁶ P. Alberti, C. Ziglio, *Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive*, Scandicci, La nuova Italia, 1986.

⁶⁷ G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.

⁶⁸ Id. (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

zia (1800-2000), che ha realizzato il *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, in due volumi, a cui la ha dedicato 141 schede biografiche⁶⁹.

Le studiose di M-PED/02 della sede di Bologna hanno poi partecipato ad altri PRIN, progetti europei e progetti con altri enti del territorio connessi alla Terza Missione. Tiziana Pironi è stata Principal Investigator del progetto PRIN 2019/2022 dal titolo *Maria Montessori: from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*⁷⁰ oltre ad essere stata Presidente del CIRSE dal 2016 al 2018. Mirella D'Ascenzo ha partecipato al Gruppo di Ricerca internazionale per l'Unità Locale di Bologna interno al Progetto Europeo Erasmus Plus (numero del Progetto 2015-1-IT02-KA201-015190) dal titolo *School Territory Environment Project (STEP)*, capofila l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e partner l'Aix-Marseille Université, l'Universidad de Sevilla e la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) di Locarno dal 2015 al 2018⁷¹. Inoltre, ha partecipato al PRIN coordinato dal Prof. Roberto Sani dal titolo *School memories between social perception and collective representation (Italy 1861-2001)* con la redazione di schede inserite in una poderosa Banca dati della memoria individuale, collettiva e pubblica della scuola e dell'educazione⁷².

Dal 2023, anche come *output* di questo PRIN, D'Ascenzo ha avviato il Centro di Ricerca Interdisciplinare sulla Storia e Memoria della Scuola e dell'Educazione (CRISMESE) a cui aderiscono i colleghi e colleghe di vari settori disciplinari e del settore M-PED/02 (Tiziana Pironi, Mirella D'Ascenzo, Dorena Caroli, Rossella Raimondo⁷³ e William Grandi⁷⁴ dell'area della Letteratura per l'infanzia), per la promozione di un archivio della memoria educativa e scolastica specialmente, ma non solo, del territorio emiliano-romagnolo⁷⁵. Si tratta di una nuova sfida culturale che invita all'apertura interdisciplinare ma anche alla collaborazione dell'area M-PED/02 dell'Ateneo di Bologna per la promozione della centralità della dimensione storico-educativa

⁶⁹ G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione DBE, 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

⁷⁰ Cfr. il volume finale da lei curato: *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

⁷¹ B. Borghi, M. D'Ascenzo, M. Schenetti, *Essere cittadini. Studi di caso dell'Università di Bologna nelle scuole dell'infanzia*, in E. Nigris, L. Zecca (edd.), *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti. Un'alleanza tra scuola e territorio*, Milano, FrancoAngeli, 2022, pp. 122-140 open access <<https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/book/930>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

⁷² Si rinvia al sito docente <<https://www.memoriascolastica.it/>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

⁷³ Si rinvia al sito docente <<https://www.unibo.it/sitoweb/rossella.raimondo>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

⁷⁴ Si rinvia al sito docente <<https://www.unibo.it/sitoweb/william.grandi>> (ultimo accesso: 18.08.2025).

⁷⁵ Si rinvia al sito <<https://centri.unibo.it/crismese/it>> (ultimo accesso: 20.08.2025).

per il proseguimento della ricerca scientifica, per la specifica didattica rivolta alle professioni educative e scolastiche e infine per la Terza Missione, intesa come disseminazione dei risultati della ricerca al più vasto pubblico e all'intera cittadinanza, a cui anche gli storici della scuola e dell'educazione sono ormai chiamati a collaborare.

Una cattedra per Pinocchio. Le origini e gli sviluppi della ricerca pedagogica sulla Letteratura per l'infanzia nell'Università di Bologna

William Grandi
Department of Education
“G.M. Bertin”
University of Bologna (Italy)
william.grandi@unibo.it

A Chair for Pinocchio. The Origins and Developments of Pedagogical Research on Children's Literature at the University of Bologna

ABSTRACT: In 1982, the University of Bologna was one of the first Italian academic institutions to provide itself with a chair in children's literature; the article reconstructs the origin and development of this presence that had Antonio Faeti as its first professor. Faeti's in-depth research on the history of illustrations and on children's tales in the Seventies – consider his essay *Guardare le figure* (1972) – represented a decisive turning point in the analysis of this sector, which until then had been marginal, and contributed finally to the affirmation of academic studies on children's literature. The scientific relevance of Faeti's research is also indicated by the deep relationships between our scholar and some important exponents of the philosophy of education (Telmon and Bertin) and of Italian culture (Fellini, Calvino, Celati). The chair of children's literature in Bologna was established in a university particularly open to innovative studies and in a city very attentive to youth culture: this combination of opportunities has made it possible to create a “Bolognese school” of research on children's literature that continues to promote Faeti's precious scientific legacy.

EET/TEE KEYWORDS: Children's Literature; Antonio Faeti; University of Bologna; History of Pedagogy; Italy; XX Century.

1. *L'inscindibile legame tra la letteratura per l'infanzia e Antonio Faeti*

L'università di Bologna è stata una delle prime sedi ad aver attivato in modo formale e strutturale – a partire dal 1982 – l'insegnamento di Storia della letteratura per l'infanzia; il corso fu allora affidato ad Antonio Faeti, intellettuale bolognese unanimemente considerato a livello internazionale tra i più importanti specialisti italiani del settore: la presenza curricolare della letteratura per l'infanzia a Bologna è così strettamente connessa con il magistero di Faeti, da divenire nei fatti inscindibile dalle ricerche di questo studioso. Detto in altri termini, non è possibile analizzare la storia di questa disciplina nell'ambito felsineo senza riandare costantemente a Faeti.

I primissimi passi della presenza curricolare della letteratura per l'infanzia nell'università di Bologna sono ricostruiti da Tiziana Pironi¹ a partire da una traccia riportata nel registro relativo alla lezione del 10 gennaio 1972 di Vittorio Telmon (1923-2003), docente di Pedagogia in questo ateneo dal 1969 al 1995: in tale documento si trova scritto «Educazione alla creatività. Colloquio col dott. Antonio Faeti»; l'anno dopo la documentazione relativa al corso di Telmon riporta un argomento dal titolo «la letteratura per l'infanzia tra ricatto e disimpegno» e, ancora, il programma per l'anno accademico 1975/76 dello stesso docente segnala il tema «la letteratura per l'infanzia da Cenerentola a Carosello; vite parallele di Barbie e del dottor Steel»²: si tratta di titoli e argomenti che riconducono direttamente ai lavori di Faeti. Queste sono tra le prime sporadiche presenze attestate in ambito curricolare degli studi sulle narrazioni giovanili nell'ateneo bolognese: presenze che progressivamente costruirono la base per il radicamento di una disciplina pedagogica autonoma e riconoscibile, ovvero della Storia della letteratura per l'infanzia.

Quando fu chiamato a queste collaborazioni, Faeti si era laureato da poco: aveva discusso la sua dissertazione di laurea in Pedagogia nel 1971 con una tesi di Sociologia – relatore Antonio Capecchi – dal titolo *Stereotipi sociali e modelli di cultura negli illustratori italiani per l'infanzia dal 1880 al 1950*³. Una tesi preziosa e culturalmente ricchissima che, dopo attenta e partecipe lettura di Italo Calvino⁴, nel 1972 fu pubblicata da Einaudi col titolo *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*⁵, divenendo uno dei saggi critici più importanti di sempre nel campo della ricerca sull'immaginario

¹ T. Pironi, *La pedagogia nella storia del Magistero di Bologna*, in F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (edd.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa nell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006, pp. 231-274.

² *Ibid.*, p. 260.

³ AUSB – *Annuari dell'Università degli Studi di Bologna 1970-1971*, p. 1246.

⁴ Archivio di Stato di Torino, Archivio Einaudi, Corrispondenza con autori e collaboratori italiani, cartella 77, fascicolo 1143, «Calvino a Faeti, 27 ottobre 1971».

⁵ A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 1972.

iconografico e narrativo giovanile. Evidentemente lo spessore culturale del giovane studioso bolognese non era passato inosservato. Del resto, *Guardare le figure* ha segnato uno spartiacque negli studi sulle narrazioni giovanili, essendo di fatto la prima e fino ad allora unica opera critica sugli illustratori italiani per l'infanzia che operarono dall'Ottocento fino alla metà del XX secolo: la ricerca di Faeti ha offerto la giusta ribalta scientifica a un ambito considerato a torto minore; nel contempo il saggio *Guardare le figure* è divenuto un punto di riferimento alto nella cultura italiana del Novecento e dei suoi più significativi protagonisti che ne hanno colto subito la portata (non solo Italo Calvino – che ne è stato il padrino – ma anche Attilio Bertolucci, Claudio Magris e Federico Fellini⁶ ne hanno riconosciuto il valore). Questo libro – edito nella collana *Saggi* di Einaudi riservata a studi di prestigio – non è solo l'esposizione degli esiti di una ricerca importante, ma è pure una dichiarazione di metodo, perché Faeti colloca lo studio dell'iconografia per l'infanzia nella Storia, nella politica, nel mondo dell'editoria per ragazzi e nei suoi rapporti con l'ideologia, con la didattica e con le vicende dell'epoca.

Antonio Faeti con il suo peculiare approccio ermeneutico-indiziario ai testi, alle figure e ai racconti per i più giovani ha, nei fatti, rivoluzionato gli studi fino allora condotti sulle narrazioni giovanili. Faeti ha superato la tradizionale esposizione cronologico-testuale allora prevalente nelle ricerche in questo settore: per esempio, i precedenti e i coevi manuali di letteratura per l'infanzia per le studentesse e gli studenti degli Istituti Magistrali avevano infatti un'impostazione "diligentemente" crono-tipologica della materia, passando in rassegna, lungo l'asse del tempo, gli autori e i generi narrativi secondo chiavi interpretative di natura estetica, pedagogica e sovente morale. Si vedano a questo proposito i manuali – ristampati spesso per più decenni – di Vincenzina Battistelli⁷, di Giuseppe Fanciulli⁸ o di Antonio Lugli⁹, solo per citare alcuni dei più noti. Antonio Faeti, invece, cambiò radicalmente l'orizzonte euristico di questo settore, perché le sue ricerche e le sue pubblicazioni scientifiche sulle narrazioni giovanili aprirono gli studi pedagogici al mondo dei media, della pubblicità, del romanzo, del visivo infantile (dall'illustrazione alla figurina, dal fumetto al cartone animato e al cinema), facendo ricorso ad alcune

⁶ Sui rapporti di stima tra Faeti e Fellini si veda anche il docufilm *Continuare il racconto. La biblioteca infinita di Antonio Faeti*, regia di Danilo Caracciolo e cura scientifica di Giorgia Grilli (Italia, 2023; prodotto dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna in convenzione con il Comune di Bologna). Vedi Rai Cultura: <<https://www.rai.it/ufficiostampa/assets/template/us-articolo.html?ssiPath=/articoli/2024/11/Continuare-il-racconto-La-biblioteca-infinita-di-Antonio-Faeti-fb65fcfc-b2f9-4b73-a925-b827fac93f8f-ssi.html>> (ultimo accesso. 12.09.2025).

⁷ V. Battistelli, *La letteratura infantile moderna*, Firenze, Vallecchi, 1923; o anche Ead., *Il libro del fanciullo*, Firenze, La Nuova Italia, 1947.

⁸ G. Fanciulli, *Scrittori e libri per l'infanzia*, Torino, SEI, 1952.

⁹ A. Lugli, *Storia della letteratura per l'infanzia*, Firenze, Sansoni, 1961.

categorie interpretative privilegiate, ovvero alla metafora, all'immaginario¹⁰ e all'inattuale¹¹.

2. Bologna, una città per la cultura e la letteratura per l'infanzia

Va riconosciuto che la città di Bologna con le sue istituzioni politiche e culturali ha sempre mostrato una particolare attenzione all'infanzia e alle sue narrazioni: sotto tanti punti di vista la nascita della cattedra di Storia della letteratura per l'infanzia di Antonio Faeti nel 1982 è avvenuta in un contesto sociale e intellettuale pronto a ricevere questa tipologia di ricerche, perché già da molto tempo la città emiliana aveva saputo guardare con curiosità e attenzione ai racconti e alle storie per bambine e bambini.

Si consideri, per iniziare, la cultura dei burattini che da secoli ha proprio a Bologna uno dei suoi focolari più vivi: il teatro di figura, infatti, ha sempre trovato in questa città una calda accoglienza da parte del pubblico – non solo giovanile – e da parte di tanti autori che si sono dedicati a produrre copioni per questa umile forma di rappresentazione. Come ricordava più di cento anni fa lo scrittore Antonio Pandolfini Barberi in un suo compendioso saggio¹² l'intera Bologna ha nutrito per i burattini un amore appassionato. Non è quindi un caso se alcune delle pagine più vibranti e significative della produzione scientifica di Antonio Faeti siano proprio dedicate ai burattini e al mondo immaginativo che legano questi ai bambini¹³.

E si consideri, inoltre, la penetrante dimensione della fiaba popolare che ha trovato sempre in questa città attenti estimatori come, per esempio, la contessa Carolina Coronedi Berti (1820-1911) che nella seconda metà dell'Ottocento – sulla scia degli studi folklorici di Giuseppe Pitrè – si mise a raccogliere con precisione scientifica le novelle della tradizione bolognese, permettendo così la conservazione e lo studio di un patrimonio narrativo altrimenti minacciato di scomparsa¹⁴. Lo stesso Faeti riconosce alle fiabe della tradizione bolognese un ruolo fondamentale non solo per le proprie ricerche, ma anche per la propria esperienza esistenziale¹⁵.

¹⁰ E. Beseghi, *Verso nuovi percorsi ermeneutici. Immaginario, letteratura per l'infanzia, storia dell'educazione*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 3, n. 2, 2016, pp. 45-56.

¹¹ A. Faeti, *Gli amici ritrovati. Tra le righe dei grandi romanzi per ragazzi*, Milano, Rizzoli, 2010, p. 11.

¹² A. Pandolfini Barberi, *Burattini e burattinai bolognesi*, Bologna, Zanichelli, 1923.

¹³ A. Faeti, *Il barbiere dei morti*, in Idem, *Le notti di Restif. Peripezie di un giorvago tra media e finzioni*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1990, pp. 259-269.

¹⁴ C. Coronedi Berti, *Novelle popolari bolognesi*, Bologna, Tip. Fava e Garagnani, 1874.

¹⁵ A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Milano, Bompiani, 1995, pp. 258-259.

È anche necessario ricordare che sempre a Bologna sono state condotte le prime analisi sul disegno infantile grazie al lavoro di Corrado Ricci (1858-1934), stimato archeologo e storico dell'arte, che fu così attratto dai segni e dagli schizzi tracciati dai bambini sui muri dei portici bolognesi da scrivere un saggio¹⁶ su questa peculiare forma d'arte. Il suo studio rappresenta uno dei primi e più riusciti tentativi di svelare i segreti dell'immaginazione e della pratica grafica dei più piccoli. Da notare che tra i continuatori degli studi di Ricci troviamo, sempre a Bologna, il maestro elementare, pittore futurista e studioso d'arte Italo Cinti (1898-1968) il quale proprio sull'arte bambina scrisse un importante saggio basato sulla sua esperienza di insegnante¹⁷. Antonio Faeti conobbe di persona Cinti, apprezzandone profondamente la caratura artistica e didattica¹⁸: una frequentazione che ha rappresentato per lo studioso un'apertura verso quella ricca dimensione creativa, pedagogica ed ermeneutica che caratterizza da sempre le sue ricerche su figure, illustrazioni e disegni afferenti al mondo dell'infanzia¹⁹.

È necessario, inoltre, segnalare che a Bologna il 9 e il 10 novembre del 1938 nel palazzo dell'Archiginnasio si tenne uno dei più controversi convegni nazionali sulla letteratura per l'infanzia: l'evento fu presieduto dal poeta futurista Filippo Tommaso Marinetti in qualità di presidente del sindacato nazionale fascista autori e scrittori. *Il Convegno per la letteratura infantile e giovanile*²⁰ (questo il titolo ufficiale della manifestazione) vide la partecipazione di molti rappresentanti del governo e di diversi organi fascisti, come pure di numerosi autori e editori per l'infanzia. Dai resoconti del simposio emerge chiaramente il fatto che i libri e i racconti per la gioventù erano avvertiti dal regime e dalla sua classe intellettuale come fondamentali per il consolidamento dell'egemonia culturale e politica del fascismo. La pericolosa vicinanza tra dittature e letteratura per l'infanzia è stata, del resto, oggetto da parte di Antonio Faeti di numerose riflessioni che prendono le mosse proprio dall'impatto drammatico che l'Immaginario narrativo – influenzato dalle istanze totalitarie – esercita sulle vicende sociali, educative e culturali nel corso della Storia²¹.

Non si può poi dimenticare che il 16 giugno del 1954 fu inaugurata nella

¹⁶ C. Ricci, *L'arte dei bambini*, Bologna, Zanichelli, 1887.

¹⁷ I. Cinti, *Diario di un anno: esperimento autorizzato per la didattica del disegno nel 2° e 3° ciclo della scuola primaria*, Bologna, Tip. Azzoguidi, 1958.

¹⁸ Informazione tratta dal video integrale della settima lezione (dedicata a Gemma Benzioni Maccaferri) della XI Edizione del corso di Pedagogia della Lettura a cura del Prof. Antonio Faeti, «Il pigiama del moralista: 25 scrittrici nell'Isola non trovata» (5 dicembre 2017) visibile a <<https://www.youtube.com/watch?v=um3nFY7p8Cc>> (ultimo accesso: 14.04.2025).

¹⁹ A. Faeti, *Nella città del maestro Cinti*, in Id., *La camera dei bambini: giocattoli e arredi della collezione Marzadori, 1900-1950*, Bologna, Pendragon, 2014, pp. 76-77.

²⁰ C.M., *Il convegno per la letteratura infantile e giovanile*, «Giornale della libreria», vol. 51, n. 47, 19 novembre 1938, pp. 325-327.

²¹ A. Faeti, *Marion a Weimar. L'immaginario nell'età del sospetto*, Milano, Bompiani, 1996.

palazzina liberty dei Giardini Margherita di Bologna una delle prime biblioteche comunali italiane per ragazzi²².

Poi, ancora nel palazzo dell'Archiginnasio nel centro di Bologna, il 23 aprile 1961 – in occasione del centenario dell'Unità d'Italia – fu aperta la Mostra del Libro e della Stampa Periodica per Ragazzi sul Risorgimento Italiano²³. L'evento fu promosso dall'*Albo degli Scrittori per l'Infanzia e la Gioventù*, organizzazione fondata sempre a Bologna dall'autore per ragazzi Giovanni Falzone Fontanelli. La mostra fu sostenuta dall'Assessorato alle Istituzioni Culturali e dal Direttore della Biblioteca Comunale della città felsinea. L'evento – nell'intenzione dei promotori – doveva contribuire ad avvicinare anche i più giovani alla ricorrenza patriottica attraverso l'esposizione di materiali librari e iconografici offerti dagli editori per ragazzi ospitati in venticinque *stand*: la mostra nei nove giorni di apertura fu visitata da famiglie e da numerose scolaresche, specialmente di scuola elementare. Questa esposizione, pur nella sua dimensione limitata, possedeva in piccolo alcune caratteristiche che riemerse- ro pochi anni dopo, quando nel 1964 si inaugurò la prima Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna: nella mostra del 1961 si poteva, infatti, vedere già all'opera quella feconda convergenza tra editori, scrittori, organismi amministrativi, istituzioni culturali e interesse pubblico per l'infanzia che è tuttora alla base della grande manifestazione internazionale di editoria per la gioventù presente da più di sessant'anni nel capoluogo emiliano.

Detto tra parentesi, il 1961 è anche l'anno in cui la celebre manifestazione canora per l'infanzia *Lo Zecchino d'Oro* si trasferì definitivamente da Milano a Bologna²⁴, città – quest'ultima – che è tuttora sede di tale evento musicale: anche questo fatto mostra la particolare attenzione verso l'infanzia e le sue esigenze immaginative, educative e creative da parte dell'ambiente sociale e culturale bolognese.

Ma è soprattutto con la realizzazione della già ricordata Fiera Internazionale del Libro per Ragazzi che Bologna sancisce in modo determinante la propria primazia culturale nel campo dell'editoria e della letteratura per le giovani generazioni: sin dalla sua prima edizione nel 1964, la Fiera ha raccolto l'interesse di numerosi editori italiani e stranieri, divenendo con gli anni uno degli appuntamenti più importanti a livello globale per gli operatori e per le industrie culturali legati alle pubblicazioni e alle illustrazioni per ragazzi²⁵.

²² L. Arnaud, *La biblioteca dei ragazzi bolognesi*, «Bologna. Rivista del Comune», n. 14, 1954, pp. 32-34.

²³ G. Falzone Fontanelli, *Mostra del Libro e della Stampa Periodica per Ragazzi sul Risorgimento Italiano*, «L'Archiginnasio. Bollettino della Biblioteca Comunale di Bologna», voll. 53-54, 1958-59, pp. 393-394.

²⁴ B. Rossi, *Lo Zecchino d'Oro: una storia di 50 anni – Volume I*, Bologna, Antoniano/Digi-Graf, 2007, pp. 49- 54.

²⁵ W. Grandi, *La vetrina magica. 50 anni di Bologna Ragazzi Awards, editori e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 2015.

Faeti è stato un frequentatore della Fiera sin dai primi tempi, quando vi conduceva in visita le scolaresche di cui era maestro: quando poi fu nominato docente universitario, per il valore intellettuale delle sue ricerche divenne – a partire dal primo decennio del nuovo millennio²⁶ e per circa una quindicina d'anni – l'esperto di punta della giuria internazionale di qualità che attribuisce in Fiera gli ambiti premi BRAW (Bologna Ragazzi Award) per le migliori pubblicazioni presentate dagli editori partecipanti alla manifestazione²⁷.

Questo è dunque il quadro locale in cui si è inserito il processo che ha portato ad attivare nel 1982 all'università di Bologna una specifica cattedra di Storia della letteratura per l'infanzia, affidandone la cura ad Antonio Faeti: resta ora da chiarire nelle prossime righe il quadro squisitamente accademico che ha condotto ad operare una scelta particolarmente audace per l'epoca in cui è stata realizzata.

3. *L'Ateneo bolognese e la letteratura per l'infanzia*

A partire dagli inizi degli anni Sessanta l'ateneo bolognese è attraversato da forti istanze di innovazione che nel 1963 si coagularono nel famoso movimento letterario d'avanguardia «Gruppo 63» riunito attorno alla cattedra di Luciano Anceschi e a cui aderirono intellettuali come Umberto Eco, Renato Barilli e Gianni Celati: il richiamo alla necessità di rompere con le forme artistiche tradizionali e di perseguire, invece, un'ottica interdisciplinare contribuì allora ad aprire l'università a ambiti di studio innovativi, dissodando di fatto il terreno a favore di ricerche di frontiera come quelle di Faeti. Non a caso in quegli anni Gianni Celati e Antonio Faeti condividevano non solo una stretta amicizia, ma anche forti interessi intellettuali²⁸.

Si è ricordato in apertura l'ospitalità che il professor Telmon, nelle sue lezioni in università, diede a Faeti e alla letteratura per l'infanzia: egli, tuttavia, non fu il solo ad apprezzare queste presenze in ambito accademico. Notevole e molto consapevole fu anche il sostegno che Faeti e le sue ricerche ricevettero, sempre nell'ateneo felsineo, da Giovanni Maria Bertin (1912-2002). Già allievo di Antonio Banfi alla Statale di Milano, dopo alcuni passaggi come docente in diversi licei e atenei italiani, Bertin divenne infine professore di pedagogia

²⁶ *Ibid.*, p. 94.

²⁷ Per uno sintetico ma preciso sguardo d'insieme sulla storia della Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna anche in relazione a Faeti si veda pure l'intervista a Giorgia Grilli riportata nell'articolo di C. Taglietti, *Là dove osano i piccoli lettori*, «La Lettura – Corriere della Sera», 30 marzo 2025, pp. 28-29.

²⁸ G. Micheletti, *Nelle cantine dell'immaginario. Su Gianni Celati e Antonio Faeti (1968-1972)*, «Recherches. Culture et Histoire dans l'Espace Roman», n. 24, 2020, pp. 69-81.

nell'università di Bologna dal 1957 al 1982²⁹. Bertin è riconosciuto come uno dei principali studiosi del rapporto tra pedagogia e filosofia dell'educazione nel Novecento italiano: a lui si deve infatti «la formulazione più organica e compiuta della teoria del problematicismo pedagogico»³⁰, ovvero di una delle correnti filosofiche contemporanee più significative che riguardano l'educazione.

Prima di procedere nell'indagine dei rapporti tra Bertin e Faeti – rapporti che, è bene ribadirlo, furono fondamentali per il consolidamento della letteratura per l'infanzia in ambito accademico – è necessario brevemente definire la posizione che le ricerche e gli studi sulle narrazioni giovanili avevano nel quadro culturale italiano nei decenni che precedettero il contesto ora esaminato. La letteratura per l'infanzia come disciplina “formale” aveva fatto la sua comparsa ufficiale nel mondo dell'educazione nel nostro Paese con la riforma scolastica Gentile del 1923. Una delle novità più interessanti di quella revisione strutturale del sistema educativo italiano fu la creazione degli Istituti Magistrali: si trattava di scuole secondarie superiori dalla durata quadriennale il cui fine era la formazione di insegnanti di scuola elementare. Nel programma di queste neonate istituzioni scolastiche era previsto – all'interno dell'insieme disciplinare di Filosofia e Pedagogia – un segmento di insegnamento destinato specificatamente allo studio della letteratura per l'infanzia secondo un'impostazione storico-tematica, non esente da considerazioni di natura didattico-educativa³¹. La pregiudiziale crociana, secondo cui la letteratura per l'infanzia non era vera arte in quanto imparentata troppo strettamente alla “musa bonaria” della pedagogia³², aveva giocato senza dubbio un ruolo fondamentale nella collocazione di questo settore di studi all'interno dell'insegnamento congiunto di filosofia e pedagogia. E così, quando in seguito l'insegnamento della letteratura per l'infanzia si affacciò sul mondo accademico, parve forse naturale inserire le ricerche sulle narrazioni giovanili nell'ambito della pedagogia dove, del resto, trovano tuttora feconda accoglienza scientifica.

Ritornando a Bertin, va ricordato che nell'allora facoltà di Magistero nell'anno accademico 1974/75 il programma del terzo anno della laurea quadriennale di Pedagogia prevedeva un corso generale e propedeutico di filosofia dell'educazione: tale corso era affidato allo stesso Bertin, per i cognomi dalla A alla L, mentre Franco Frabboni si occupava degli studenti rimanenti; per completare questo insegnamento era prevista una serie di proposte seminaria-

²⁹ M. D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, in F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (edd.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa nell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006, p. 61. Sempre nello stesso volume vedi anche p. 817.

³⁰ G. Trebisacce, *Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico. Considerazioni e spunti di ricerca*, «Studi sulla Formazione», vol. 15, n. 2, 2012, pp. 93-101.

³¹ R.D. 14 ottobre 1923, n.2345 – Supplemento alla Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, n. 267 del 14 novembre 1923.

³² Cfr. B. Croce, *La letteratura della nuova Italia*, Bari, Laterza, 1913, pp. 352-353.

li: una di queste si intitolava «La lettura per ragazzi» ed era affidato ad Antonio Faeti³³. Da notare che tale seminario veniva segnalato come attivo anche per gli studenti del primo anno del corso di laurea. Questa è una delle prime tracce di una presenza finalmente formalizzata della letteratura per l'infanzia all'interno del curriculum pedagogico dell'ateneo bolognese: con il seminario di Antonio Faeti i racconti e l'editoria per le giovani generazioni assumono definitivamente nell'ateneo felsineo quella peculiare specificità culturale che tuttora definisce l'ambito. Anche per l'anno accademico 1975/76 all'interno dell'insegnamento di pedagogia del terzo anno troviamo conferma del seminario «la lettura per ragazzi» sempre condotto da Antonio Faeti e erogato secondo le modalità già ricordate³⁴. Nello stesso programma compare anche un ulteriore corso complementare tenuto sempre da Faeti dal titolo «Comunicazione di massa e letteratura per l'infanzia» assegnato ai soli studenti del terzo anno. A partire dal successivo anno accademico 1976/77 i seminari di Faeti non sono più presenti tra le opzioni previste per gli studenti di Bertin: il motivo può essere individuato nel fatto che, dopo sedici anni di insegnamento alle scuole elementari, il Nostro proprio nel 1975 lasciò il ruolo di maestro per divenire – su invito di Bertin – professore di Pedagogia generale nei corsi serali della Facoltà di Magistero di Bologna³⁵; Antonio Faeti fu coinvolto come docente in tali percorsi per gli studenti lavoratori fino al 1983³⁶. Questi insegnamenti erogati dal tardo pomeriggio fino a sera (dalle 19:00 alle 22:00)³⁷, lungi dall'essere corsi di ripiego, videro operare docenti di grandissimo valore: oltre al già ricordato Faeti – che diede alle sue lezioni di pedagogia un'esplicita direzione verso la letteratura per l'infanzia – vi insegnarono anche professori poi divenuti celebri studiosi come Roberto Dionigi per la filosofia³⁸, Gianni Scalia per la letteratura italiana³⁹ e Gianni Sofri per la storia⁴⁰. Nella memoria di chi visse quella memorabile stagione, i corsi serali rappresentarono una felice occasione di didattica e di confronto tra intellettuali di grande qualità e studenti stimolati a formarsi con passione⁴¹.

Ottenuta prima la qualifica di «incaricato stabilizzato» proprio grazie ai

³³ Archivio Storico Indire – Firenze: Archivio Pedagogico Italiano del Novecento, Fondo «Giovanni Maria Bertin», Faldone «Bertin - A», Cartella «Programmi – Corsi Universitari tenuti presso la Facoltà di Magistero di Bologna dal 1957-58 al 1981-82, n. 25», «Programma 1974/75».

³⁴ Archivio Storico Indire (cit.): «Programma 1975/76».

³⁵ A. Faeti, *La storia dei miei fumetti*, Roma, Donzelli, 2013, p. 343.

³⁶ Frabboni, Genovese, Preti, Romani (edd.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa nell'Ateneo bolognese*, cit., p. 820.

³⁷ *Ibid.*, p. 198

³⁸ *Ibid.*, p. 819.

³⁹ *Ibid.*, p. 824.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 824.

⁴¹ Faeti, *La storia dei miei fumetti*, cit., p. 343.

corsi serali⁴², finalmente Antonio Faeti nel 1982 fu incardinato all'ateneo di Bologna come professore associato di Storia della letteratura per l'infanzia. La stima di cui era circondato fece sì che proprio a lui – sovvertendo le gerarchie accademiche – fu affidato nel 1988 il discorso di prolusione in occasione del nono centenario dell'università di Bologna. Il titolo di questa prestigiosa “lectio” era *La strega e lo stralisco. La letteratura per l'infanzia tra emarginazione critica e nuove prospettive ermeneutiche*⁴³: si trattò di un autentico atto d'amore per questo ambito di ricerca allora ancora poco diffuso negli atenei italiani. Divenne poi professore ordinario nel 1990: nei fatti, egli fu per anni uno dei primi (e pochi) docenti universitari in Italia a ricoprire quel ruolo, all'inizio nella facoltà di Magistero, poi a partire dal 1995 nella rinnovata facoltà di Scienze della Formazione; il Nostro, manterrà l'insegnamento fino al 2000⁴⁴, anno delle sue dimissioni volontarie dal ruolo per protesta contro la riforma dell'università, passando poi per otto anni a insegnare all'Accademia di Belle Arti di Bologna⁴⁵. In seguito, il magistero di Antonio Faeti nel campo della letteratura per l'infanzia poté continuare grazie a dodici cicli annuali di lezioni di pedagogia della lettura sostenuti dalla fondazione Carisbo e da Genus Bononiae dall'ottobre 2007 al maggio 2019⁴⁶.

4. Bertin e Faeti

Da notare che l'anno dell'incardinamento come associato di Faeti presso l'Alma Mater è quel 1982 che segnò pure il pensionamento di Bertin⁴⁷, come se ci fosse una sorta di ideale staffetta tra il maestro e l'allievo nel proseguire un percorso di ricerca che trovava negli studi di entrambi una salda continuità culturale.

⁴² *Ibid.*, p. 198.

⁴³ A. Faeti, *La strega e lo stralisco. La letteratura per l'infanzia tra emarginazione critica e nuove prospettive ermeneutiche*, «Alma Mater Studiorum – Università degli Studi di Bologna», vol. I, a. 1, 1988, pp. 207-231.

⁴⁴ Frabboni, Genovese, Preti, Romani (edd.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa nell'Ateneo bolognese*, cit., pp. 820 e 828.

⁴⁵ M. Alfonsi, *Scrivere «senza tailleur»*. Intervista ad Antonio Faeti, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, pp. 431-443.

⁴⁶ Il primo di questi corsi di 25 lezioni a cadenza settimanale si intitolava *Itinerari nel fiabesco* e iniziò il 23 ottobre 2008, come annunciato in un articolo di informazione cittadina del quotidiano bolognese «Il Resto del Carlino» datato 5 settembre 2007. L'ultimo corso fu il dodicesimo ed era intitolato «E poi Giannino parti per sempre... 25 riflessioni sulla condizione giovanile: fuga, impegno, alienazione»: il corso si tenne dal 23 ottobre 2018 al 14 maggio 2019. Vedi la raccolta di video delle lezioni a cura di Fondazione Carisbo: <<https://www.youtube.com/channel/UCgipUHiWaUSL0cZOrirH3xQ>> (ultimo accesso: 29.04.2025)

⁴⁷ Frabboni, Genovese, Preti, Romani (edd.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa nell'Ateneo bolognese*, cit., p. 817.

Tanti sono i punti di contatto metodologici tra i due intellettuali, come segnalato in una toccante e inedita lettera datata «Bologna, 21 maggio 1982» inviata da Faeti al maestro:

Caro Gian Maria,
grazie per la bellissima mattina che hai fatto trascorrere a me e a tanti amici, mercoledì. Guidati dalla tua sapienza, dal tuo garbo, dalla tua finezza e dalle complesse articolazioni della tua particolare “filosofia del riso”, ci siamo sentiti, io e molti altri, per un arco di tempo purtroppo breve, sottratti al peso delle tante cose incivili e noiose da cui siamo circondati. [...] L’università [nel tuo pensiero si qualifica] come ambito di “distinzione” e di dolcezza, lo studio come avventura lieve, fantasticamente rischiosa, i “segni” dell’uomo ricomposti in una visione unitaria, fatta di stile, armonia, serena contemplazione. [...] Mercoledì ho rivisitato i tempi delle tue lezioni, i “viaggi” attraverso una pedagogia che si costruiva incontrandosi con ogni componente di una cultura sentita come inevitabile luogo di speranza, di riscatto, di gioia per l’uomo che può solo vivere, crescere, amare e sopportare di soffrire, in essa. Nel sentire il mio nome citato con tanto affetto entro quel fluire sorprendente di scienza e di poesia, mi sono inevitabilmente commosso⁴⁸.

Da queste righe traspare un rispetto condiviso tra maestro e allievo, una stima reciproca: emerge un legame umano che compone una vicinanza intellettuale che sa divenire pure metodo di analisi culturale.

D’altra parte, come accennato all’inizio di questo contributo, il metodo di ricerca “faetiano” si fonda su alcune categorie interpretative che – come lo stesso intellettuale bolognese riconosce⁴⁹ – trovano nel pensiero di Bertin il proprio fondamento metodologico. Innanzitutto, da parte di Faeti è fondamentale il lavoro ermeneutico sulle metafore presenti nelle narrazioni giovanili; metafore che sono intese come “chiavi” per interpretare pedagogicamente libri, fumetti e altri prodotti mediatici per l’infanzia. Ma è proprio Bertin a porre in rilievo – a partire da Nietzsche – la funzione emblematica della metafora che è capace di superare l’opposizione tra concetto e immagine, aprendo il linguaggio alla dimensione estetica, alla differenza, alla pluralità anche in relazione alla fluidità dell’esperienza: il moltiplicarsi delle metafore simbolizza la pluralità dei punti di vista con i quali deve “giocare” colui che cerca la conoscenza⁵⁰. L’altra categoria interpretativa che fa parte della “cassetta degli attrezzi” metodologici di Faeti è il concetto di «inattuale» ed è tratto anch’esso dal pensiero del suo maestro: per Bertin “inattuali” sono le prospettive esistenziali da far valere quali obiettivi di rottura avversi alla prassi corrente, in funzione di un’immagine della persona orientata al superamento di dimensioni umane inautentiche e dominanti⁵¹. Il concetto di inattuale – che Bertin

⁴⁸ Archivio Storico Indire – Firenze: Archivio Pedagogico Italiano del Novecento, Fondo «Giovanni Maria Bertin», Faldone «Bertin – Corrispondenza 2», Cartella «Preti».

⁴⁹ Faeti, *Gli amici ritrovati*, cit., p. 11.

⁵⁰ G.M. Bertin, *Nietzsche. L’inattuale, idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, p. 85.

⁵¹ *Ibid.*, p. 2.

ricava sempre da Nietzsche – ha un forte impatto pedagogico e attraversa tutte le ricerche di Faeti sulla letteratura per l'infanzia come tensione ermeneutica per vagliare la qualità estetica, narrativa e formativa di fumetti, romanzi, film, illustrazioni.

5. *La scuola bolognese di ricerca sulla letteratura per l'infanzia*

Questo innovativo impianto metodologico applicato allo studio della letteratura per l'infanzia ha mostrato la sua forza euristica non solo nei tanti saggi scritti da Antonio Faeti, ma anche nelle lezioni da lui tenute in università: lezioni che hanno lasciato un segno profondo nelle numerose studentesse e nei molti studenti che ebbero la fortuna di frequentarle, segnando spesso vere e proprie “vocazioni” intellettuali e professionali nei confronti della letteratura per l'infanzia⁵². Scorrendo i programmi degli insegnamenti condotti dallo studioso bolognese nei suoi anni di docenza, si nota una grande varietà di argomenti, sempre affrontati attraverso una meticolosa ricostruzione letteraria e culturale che si avvale di saldi riferimenti documentari e pedagogici: si evidenzia così il principio che l'interpretazione degli elementi estetici e narrativi relativi all'infanzia non può prescindere dall'analisi dei contestuali dati storici ed educativi. Per esempio, il programma di Storia della letteratura per l'infanzia dell'anno accademico 1993/94⁵³ riporta come argomento «Gaia sulla scala d'oro con la lampada in mano. La Storia della letteratura per l'infanzia del '900 attraverso le collane»: il programma presentato agli studenti non è tanto un elenco di testi da studiare, quanto piuttosto un itinerario bibliografico ragionato che conduce il discente a percorrere un sentiero storico-ermeneutico tra paradigmi narrativi, prodotti editoriali, indagini estetiche e direzioni educative. Ecco le parole dell'introduzione del programma:

Le collane editoriali che, nel nostro secolo e in Italia, sono state create per offrire un insieme composito di libri alla lettura dei giovanissimi, si prestano a un'esplorazione che intenda scoprire il senso – palese oppure nascosto – di certe scelte, di certi intendimenti, di certe propensioni. Il corso vuole ricostruire, forse per la prima volta nel nostro paese, gli itinerari seguiti da quanti idearono le collane, ma vuole anche collocare il loro operare entro un contesto storico, sociale, politico, antropologico culturale, che dia conto di come siano state inventate alcune linee di lettura ben precise, orientate a far crescere in un certo modo, scegliendo alcuni temi e trascurandone altri. Dall'inizio alla fine del nostro secolo si susseguono autori, illustratori, curatori, editori, a comporre una storia mai scritta, ma

⁵² Vedi a titolo di esempio: *Promozione della lettura - Chi la fa?* [Sito del Centro per il libro e la lettura – 13 giugno 2017. Vedi: <<https://libriamoci.cepell.it/II/?p=6278>> (ultimo accesso: 29.04.2025)].

⁵³ I programmi dei corsi di Antonio Faeti qui citati provengono dalla raccolta personale di Emma Beseghi che ha voluto gentilmente condividerli con chi ha steso le presenti note.

certo capace di illuminare fenomeni a torto resi marginali da studiosi poco attenti. Qui di seguito viene dato l'elenco delle collane di cui il corso si occuperà. Saranno esaminati sempre, per mezzo di diapositive, i fondamenti iconografici, perché le collane sono indubie componenti di una storia visiva della nostra editoria⁵⁴.

Il programma prosegue riportando le principali collane italiane per l'infanzia, partendo dalla *Bibliotechina de "La lampada"* del 1914 per arrivare a *Gaia* del 1988: le pubblicazioni seriali sono state ordinate cronologicamente secondo la data della loro prima apparizione con l'indicazione dell'editore, degli autori, degli illustratori o dei curatori principali. Il programma non è soltanto una completa mappa dell'editoria italiana per ragazzi del Novecento, ma un itinerario storico-scientifico nell'immaginario infantile italiano, perché mostra cambiamenti, evoluzioni e persistenze della letteratura giovanile nel nostro Paese. Ma soprattutto, questo programma è una dichiarazione di metodo: Faeti mette in luce i fondamenti di una ricerca sulla letteratura per l'infanzia che si fa scientifica, perché sa cogliere la complessità storico-culturale di questo universo fatto di libri e di racconti, di presenze e di assenze, di testi e di immagini, di persone, di bambini e di scelte tematiche che alludono a loro volta a scelte educative.

Il rigore di questo impianto metodologico e didattico nell'approccio al mondo della letteratura giovanile è confermato da tutti i programmi di insegnamento presentati da Faeti nel corso della sua carriera universitaria: per esempio, il programma per l'anno accademico 1994/95 dal titolo «Mozart e il bimbo polacco. L'opera di Antoine de Saint-Exupéry a cinquant'anni dalla morte» ricostruisce la cornice storico-culturale entro cui *Il Piccolo Principe* si riconnette non solo all'opera e alla vita dello scrittore francese, ma anche alla storia dell'infanzia, attraverso un articolato percorso letterario, intellettuale e filosofico. Similmente nel programma per l'anno accademico 1997/98 dal titolo «La notte del Leprecauno. Icone dell'Immaginario dal Golem a It», la complessità della letteratura per l'infanzia viene rivisitata con sguardo ermeneutico attraverso alcune figure significative del fantastico (da Dracula a Tarzan, da Batman a Dylan Dog, passando per numerosi altri personaggi straordinari): emergono così quelle continuità e discontinuità storiche, narrative e immaginative che hanno influenzato la formazione e l'immaginario giovanile.

Va detto che in molti programmi al nome di Antonio Faeti si affianca in veste di docente e collaboratrice del corso anche quello di Emma Beseghi, un'altra presenza importante per l'affermazione della letteratura per l'infanzia presso l'ateneo bolognese.

Il nome di Emma (Emy) Beseghi ricorre a fianco di quello di Faeti sin dagli anni Settanta, quando entrambi erano presenti tra i conduttori delle diverse

⁵⁴ A. Faeti, *Programma di Storia della letteratura per l'infanzia – Anno accademico 1993/94 – Università di Bologna, Facoltà di Magistero*, p. 1.

proposte seminariali integrative offerte agli studenti del terzo anno nell'insegnamento di pedagogia tenuto da Bertin nel 1975/76⁵⁵. Del resto, Emma Beseghi è stata anch'essa allieva di Giovanni Maria Bertin: il problematicismo fu la chiave filosofica con cui la studiosa si accostò con metodo critico all'analisi della realtà sociale, della condizione giovanile, delle differenze di genere e, quindi, della letteratura per l'infanzia come dimostrano le sue numerose pubblicazioni⁵⁶. Emma Beseghi fu incardinata come Ricercatrice nell'università di Bologna nel 1980, collaborando con Antonio Faeti nel corso di Storia della letteratura per l'infanzia. Dopo un biennio di servizio all'università di Bari, con le dimissioni di Faeti, a partire dall'anno 2000 Emma Beseghi assunse direttamente gli insegnamenti relativi alla Letteratura per l'infanzia nell'ateneo bolognese⁵⁷ fino al suo pensionamento nel 2019; in questo lungo periodo di docenza Emma Beseghi ha contribuito a consolidare l'indirizzo di ricerca avviato da Faeti con il suo personale impegno didattico e di studio, pubblicando nel 1996 il saggio *La cattedra di Peter*⁵⁸ che documenta la varietà di temi affrontati nelle tesi presso la cattedra bolognese dal 1982: Faeti infatti ha sempre attribuito alle tesi, alla loro individuazione, al travaglio che accompagna la loro elaborazione e il loro esito una grandissima importanza. Sempre Beseghi ha realizzato anche azioni di forte indirizzo come la creazione di CRLI - Centro di Ricerca in Letteratura per l'Infanzia⁵⁹ presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione della sua università nel 2013⁶⁰: il Centro CRLI si è fatto promotore in questi anni di una rinnovata rete di contatti tra accademia e mondi professionali interessati alle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza, connettendosi in modo particolare con dimensioni quali il teatro per bambini, le realtà culturali locali, gli studiosi italiani e stranieri, i servizi bibliotecari, la ricerca nazionale e internazionale, la Fiera del libro per ragazzi di Bologna. Questo centro di ricerca è stato fondato da Emma Beseghi assieme alle colleghe Giorgia Grilli e Milena Bernardi che nel 2013 condividevano gli insegnamenti afferenti alla letteratura per l'infanzia all'Università di Bologna.

⁵⁵ Archivio Storico Indire (cit.): «Programma 1975/76».

⁵⁶ A titolo di esempio si riportano: E. Beseghi, *Condizione giovanile e problematica educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1980; E. Beseghi (ed.), *Ombre rosa. Le bambine tra libri, fumetti e altri media*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1987; E. Beseghi, V. Telmon (edd.), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1992; E. Beseghi, G. Grilli (edd.), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011.

⁵⁷ Frabboni, Genovese, Preti, Romani (edd.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa nell'Ateneo bolognese*, cit., pp. 817 e 826.

⁵⁸ E. Beseghi, *La cattedra di Peter*, Campi Bisenzio (FI), Liber saggi, 1996. L'appendice del saggio offre l'elenco completo delle tesi in storia della letteratura per l'infanzia presso l'università di Bologna da quando era stata istituita la cattedra di associato a storia della letteratura per l'infanzia (1982).

⁵⁹ <<https://centri.unibo.it/crli/it>> (ultimo accesso: 30.04.2025).

⁶⁰ M. Bernardi, *Un laboratorio culturale e scientifico: il Centro di ricerca in letteratura per l'infanzia dell'Università degli Studi di Bologna*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 1, 2017, pp. 757-767.

A partire dall'anno 2000 Giorgia Grilli – già allieva di Antonio Faeti – è stata, infatti, incardinata come ricercatrice confermata a tempo indeterminato presso l'università di Bologna, dove insegna Letteratura per l'infanzia: dal 2021 è poi divenuta professoressa associata⁶¹. Giorgia Grilli è una studiosa di alto profilo internazionale – membro del Hans Christian Andersen Awards 2026⁶² – e forse la più attenta studiosa dell'opera del primo professore ordinario di Letteratura per l'infanzia come dimostra il docufilm *Continuare il racconto. La biblioteca di Antonio Faeti*⁶³ da lei curato nel 2023⁶⁴.

Milena Bernardi, già allieva di Antonio Faeti, è stata docente di letteratura per l'infanzia incardinata all'università di Bologna a partire dalla prima decade del 2000: attualmente è professoressa dell'Alma Mater⁶⁵. Il suo lavoro è condotto nel solco della metodologia ermeneutica che caratterizza l'ambito bolognese e si incentra sull'indagine del fiabesco, del teatro per l'infanzia, dei temi censurati e difficili presenti nella letteratura per ragazzi: Bernardi ha un raffinato sguardo analitico che incrocia oltre alla pedagogia, anche l'antropologia, la psicanalisi, la critica letteraria, la storia della cultura.

Faeti, Beseghi, Grilli e Bernardi compongono un riconoscibile gruppo di ricerca che può definirsi come «Scuola bolognese» degli studi sulla letteratura per l'infanzia: una scuola a cui sono ascrivibili anche altri alunni di Antonio Faeti, come William Grandi (professore ordinario a Bologna), Anna Antoniazzi (professoressa associata dell'università di Genova) e Marcella Terrusi (docente e ricercatrice presso la sede riminese di UNIBO).

⁶¹ <<https://www.unibo.it/sitoweb/giorgia.grilli/cv>> (ultimo accesso: 30.04.2025).

⁶² <<https://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-award/hans-christian-andersen-awards-2026>> (ultimo accesso: 30.04.2025).

⁶³ <<https://www.rainews.it/tgr/emiliaromagna/video/2023/11/continuare-il-racconto-film-sulla-biblioteca-di-antonio-faeti-bologna-lumiere-12c99706-d560-43e9-8315-457dccdd5998.html>> (ultimo accesso: 30.04.2025).

⁶⁴ È necessario segnalare anche il lavoro di ricerca e di cura editoriale svolto sempre da Giorgia Grilli per riunire articoli e scritti sparsi di Faeti in raccolte più facilmente accessibili: A. Faeti, *Segni & Sogni*, a cura di Giorgia Grilli, Cesena, Società editrice Il Ponte Vecchio, 1998; A. Faeti, *Specchi e Riflessi. Nuove letture per altre immagini*, a cura di Giorgia Grilli, Cesena, Società editrice Il Ponte Vecchio, 2005.

⁶⁵ <<https://www.unibo.it/sitoweb/milena.bernardi/didattica>> (ultimo accesso: 30.04.2025).

Tina Tomasi, una voce laica e democratica nella storia dell'educazione

Gianfranco Bandini
Department of Education,
Languages, Interculture,
Literature and Psychology
University of Florence (Italy)
gianfranco.bandini@unifi.it

Tina Tomasi, a secular and democratic voice in the history of education

ABSTRACT: This essay reconstructs the profile of Tina Tomasi Ventura (1912-1990), a prominent figure in Italian pedagogical historiography, emphasising her secular, democratic and militant voice. Through an analysis of her autobiography and main works, the core elements of her research emerge: ethical and political commitment, attention to marginalised subjects, and reflection on secularism and educational freedom. Central to this is her contribution to studies on the history of schooling, Freemasonry, fascism, the status of women and the history of universities, as well as her decisive role in building a national and international research community. The result is an agenda of critical and secular pedagogy that is still relevant today, intertwining memory, emancipation and the history of education.

EET/TEE KEYWORDS: Secular education; Internationalisation of research; Critical pedagogy; Tina Tomasi; Italy; XX Century.

1. *L'autobiografia – sui generis – di una storica dell'educazione*

Generalmente quando si scrive un saggio biografico si inizia col tracciare i punti salienti della vita della persona, il suo percorso professionale, i primi passi nel lavoro di ricerca e su su fino a individuare i nuclei tematici portanti del suo lavoro. Vorrei invece partire a ritroso perché Tina Tomasi Ventura (Parma 1912 - Pisa 1990) negli ultimi anni si dedicò alla stesura di una autobiografia, talmente illuminante e *sui generis*, che vale la pena seguirne i passi. Divenuta cieca, dopo una vita di studi e di ricerche, sempre impegnata nella lettura e nella scrittura, si trovò, come dice lei stessa «a cercare qualche

cosa che mi permetta di ‘passare il tempo’ ossia di uscire, sia pure per brevi tratti, dalla cupa angoscia in cui ordinariamente mi trovo»¹. Nonostante l’avvio casuale del progetto, quasi a malincuore e contro voglia, necessitato dalla situazione, le pagine che vennero lette a Ida Piccioli e Adriana Faeti sono per noi di grande interesse. Si tratta di un percorso di rilettura della sua vita che si occupa di un periodo delimitato, dalla nascita fin quasi alla fine del secondo conflitto mondiale². Pagina dopo pagina possiamo seguirla nel suo iter scolastico che è – al tempo stesso – memoria personale e storia collettiva. C’è un avviso iniziale che vale la pena leggere: «parlerò dunque di me stessa soltanto per quel poco che è necessario a comprendere il tempo e l’ambiente in cui si sono svolti gli episodi raccontati». In effetti questo doppio binario rappresenta una delle caratteristiche salienti del testo perché inevitabilmente il racconto diventa occasione di acuti commenti storici: da un lato gli aneddoti sono la voce dell’infanzia e dell’adolescenza, dall’altro le note che li accompagnano sono la voce della studiosa. Tenendo fede all’*incipit* i due piani sono visibilmente separati: seguendoli possiamo così interpretare la sua vita intellettuale cogliendo le categorie fondanti del suo impegno che affiorano con chiarezza nei ricordi. Ci sono dei passi dai quali possiamo trarre una guida “ragionata” e “autentica” per interpretare il suo pluridecennale impegno universitario.

L’autobiografia, intesa come un potente strumento di cura di sé, mostra qui tutte le sue migliori caratteristiche, al punto da farne ormai un settore specifico dell’ambito pedagogico. Le pagine di Tomasi possono essere adeguatamente commentate con le parole di Duccio Demetrio, grande specialista e pioniere di questa tematica:

Il lavoro su di sé – con gli altri da sé – è autobiografico perché va alla ricerca delle origini di ogni evento o idea che turbi o soddisfi il nostro presente, che faccia inciampare le nostre comode sicurezze o le rassicuri, che mantenga fisionomie inspiegabili e non altrimenti avvicinabili se non al prezzo di una rinnovata crescita di passione per il piacere di discutere, riflettere, banalmente interrogarsi ancora. La memoria diventa così presente³.

Le parole di Tomasi sono infatti un lascito interpretativo che non possiamo trascurare. In primo luogo, compare una forte tensione etica, un impegno co-

¹ T. Tomasi, *La scuola che ho vissuto: appunti di vita scolastica fino al 1945*, a cura di Giovanni Genovesi, Roma, Anicia, 2020, p. 97. La prima edizione, con il medesimo titolo, è stata pubblicata a Livorno dalla casa editrice Nuova Fortezza, 1987. Cfr. gli interessanti commenti all’opera nella recensione di Carmen Betti, «Ricerche Pedagogiche», a. LV, n. 218, gennaio-marzo 2021, pp. 148-154.

² Sul periodo della guerra sono stati inoltre pubblicati postumi alcuni diari di Tina Tomasi, per interessamento degli autori del progetto *MemorySharing* (e la cortesia della figlia Lucia), orientato a sostenere il valore sociale e comunitario delle memorie (cfr. <<https://www.memorysharing.it/pisa/il-progetto>>): T. Tomasi, *Diari del Coprifuoco*, Pisa, edizioni Acquario della Memoria, 2014.

³ D. Demetrio, *Pedagogia della memoria. Per se stessi per gli altri*, Roma, Meltemi, 1998, p. 22.

stante fin dall'infanzia per la giustizia. Ad esempio, le pagine che descrivono la situazione scolastica dei figli dei contadini sono piene di empatica vicinanza e raccontano una scuola faticosa, fredda, difficile da raggiungere, che non offriva opportunità:

Nonostante le avverse condizioni ambientali e sociali, non mancavano tuttavia gli scolari svegli, sensibili e intelligenti, in grado di continuare gli studi con profitto, ma per loro, purtroppo, ogni via in questo senso era preclusa⁴.

Lo stesso senso di indignazione per i marginali, che sono destinati dalla società a rimanere tali, lo troviamo in molti altri momenti e in particolare quando Tomasi parla della condizione femminile, già da lei ben compresa al tempo delle scuole elementari. Il libro di lettura utilizzato in classe parlava con toni bucolici dell'allegria mietitrice che cantava «in mezzo al biondo grano», ma la vista delle vere contadine durante la mietitura è scioccante: «mi resi conto che quei poveri esseri accecati dal sole, grondanti sudore e faticosamente chini sulle spighe riarse, non avevano proprio voglia né modo di cantare»⁵. Ed è in questo contrasto che intravede quello che diventerà un suo tema ricorrente di ricerca: «ebbi allora la percezione, sia pur confusa, dell'ipocrita distacco tra la scuola e la vita reale»⁶.

Come si vede, già nell'infanzia cominciano a delinearsi gli impegni etici dell'età adulta, con una critica costante a una scuola improntata all'obbedienza e al conformismo, fino ad arrivare, non senza problemi, all'esame di maturità che riceve un lapidario giudizio: il pochissimo peso dato alla matematica e alle scienze era dovuto alla «denutrizione scientifica»⁷.

Anche il tema della massoneria, un'altra delle tematiche specialistiche della maturità, per quanto possa apparire strano, ha le sue radici nel percorso formativo, in particolare nell'incontro con un supplente di italiano innamorato di Carducci che riceve aspri commenti dal professore di religione, espressi con parole di forte disapprovazione verso la massoneria. Ma da qui «mi rimase la curiosità di saperne di più della massoneria e sugli eventuali rapporti con la politica, la letteratura e la scuola»⁸. Una serie di passaggi ci forniscono poi delle piste interpretative anche sulla laicità della scuola e la sua incompatibilità con un'educazione confessionale imposta dallo stato⁹.

Da queste pagine emerge un costante filo rosso che consiste nell'impegno etico, volto al miglioramento delle condizioni attuali della società, con al centro la questione educativa. Le ultime parole del volume ci danno la misura di

⁴ Tomasi, *La scuola che ho vissuto*, cit., pp. 116-117.

⁵ *Ibid.*, p. 108.

⁶ *Ibid.*, p. 109.

⁷ *Ibid.*, p. 155.

⁸ *Ibid.*, p. 150.

⁹ *Ibid.*, pp. 172-173.

una studiosa ricca di intenzionalità pedagogica¹⁰, con una inevitabile dimensione politica e sociale¹¹. Una prospettiva di ricerca che abbandona l'illusoria prospettiva del distacco dall'oggetto di studio. Dopo che gli Alleati passarono l'Arno, Tomasi narra della ripresa delle attività con un sentimento di riscatto e di impegno culturale: «ero, come altri colleghi, piena di entusiasmo e di fiduciosa speranza nel rinnovamento della società e di tutte le istituzioni, in primo luogo la scuola»¹².

2. *Un'agenda laica – sempre attuale – per la storia e la pedagogia*

Le ricerche di Tina Tomasi sono state ben presto oggetto di riflessioni, memorie, inquadramenti storiografici. Franco Cambi è stato uno dei primi studiosi a proporre un bilancio interpretativo che ci fornisce una chiara sintesi del suo pensiero nel contesto della “scuola di Firenze”¹³:

Come per Borghi, anche per la Tomasi, i libertari ci richiamano ad un modello di pedagogia audace e non-deterministica, aperta al possibile e anche allo scacco, ma fermamente convinta di dover operare secondo il più approfondito principio teleologico che la guida e più radicalmente la illumina (appunto quello dell'uguaglianza-emancipazione-liberazione)¹⁴.

Infatti, già nei primi volumi Tomasi aveva mostrato di andare alla ricerca di temi poco o per nulla frequentati dagli studi storico-educativi, seguendo un suo progetto laico e aperto, sostenuto da una passione non comune: fin dal volume degli esordi (*La formazione della classe dirigente*, 1964¹⁵), come avvertiva Salvatore Valitutti nella prefazione, si poteva notare una «verace passione educativa», un «entusiasmo morale» nell'impegnarsi su un tema attuale e problematico.

¹⁰ Cfr. E. Colicchi (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*. Vol. 1, *Contributi teorici*, Milano, Unicopli, 2004; F. Cambi (ed.), *Intenzionalità: una categoria pedagogica*. Vol. 2, *Modelli fenomenologici*, Milano, Unicopli, 2004.

¹¹ Cfr. T. Detti, *Lo storico come figura sociale*, in *L'organizzazione della ricerca storica in Italia. Nell'ottantesimo anniversario della Giunta centrale per gli studi storici*, a cura di A. Giardina e M.A. Visceglia. [Relazione inaugurale (Roma, 16-17 dicembre 2014)]. Roma, Viella, 2018, pp. 287-309; <<http://www.gcass.it/wp-content/uploads/2015/09/Lo-storico-come-figura-sociale.pdf>> (ultimo accesso: 27.08.2025); A. Gardi, *L'impegno morale e politico dello storico. Una risposta ad Angela De Benedictis*, «Società e storia», a. XX, n. 77, 1997, pp. 629-648.

¹² *Ibid.*, p. 150.

¹³ F. Cambi, *La scuola di Firenze da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1983.

¹⁴ Id., *Contributo a una storia della storiografia pedagogica in Italia: l'opera di Tina Tomasi*, «I problemi della pedagogia», vol. I, gennaio/giugno 1982, p. 141.

¹⁵ T. Tomasi, *La formazione della classe dirigente*, Roma, Armando, 1964.

Si pensi al testo dedicato a Arcangelo Ghisleri del 1970, dove sottolinea con grande precisione (e in consonanza con il suo pensiero) il concetto di laicità:

L'idea laica è da lui sempre presentata come correlativa a quella di libertà, essenziale così nel campo politico come in quello culturale. Infatti gli uomini sono liberi soltanto in un ordinamento politico rigorosamente aconfessionale che non ha verità prestabilite da imporre alle coscienze né chierici cui affidare la guida di moltitudini passive ed incolte; e quanto alla sfera intellettuale, la storia insegna che l'eresia è sempre stata un fattore altamente stimolante¹⁶.

E ancora, l'anno seguente nelle pagine de *L'idea laica nell'Italia contemporanea* troviamo altri interessanti passaggi che commentano le idee pedagogiche e nello stesso tempo le attualizzano, come in queste frasi dedicate a Lamberto Borghi:

La democrazia comporta una formazione libera e critica opposta a quella voluta dalla Chiesa, cui tradizionalmente importa inculcare nelle menti fin dalla più tenera infanzia la sua verità, in contrasto con i motivi essenziali della pedagogia contemporanea¹⁷.

In un periodo segnato da vivaci discussioni e conflitti, come quello che ruotò attorno al Sessantotto, queste ricerche ebbero particolare risonanza e contribuirono a delineare un filone di studi variegato, ma al tempo stesso coeso attorno ai principi di laicità e di libertà educativa del soggetto in formazione. In questo stesso orizzonte si colloca anche l'interesse per la massoneria, soprattutto in rapporto al sistema di istruzione italiano: un apporto decisivo, troppo a lungo omesso o sottaciuto nelle ricostruzioni storiografiche nazionali, mentre nel mondo anglosassone si era sviluppato da tempo un vero e proprio settore di studi, favorito dall'evidente legame tra massoneria e impero britannico. Per questo motivo il volume dedicato a *Massoneria e scuola*¹⁸ è di per sé un atto di coraggio intellettuale che trovò ben pochi compagni di studi, eccezion fatta per Antonio Santoni Rugiu che aveva avviato l'analisi di questo argomento all'interno della sua innovativa *Storia sociale dell'educazione*¹⁹.

Il volume sulla massoneria si inseriva anche nell'altro importante e parallelo cantiere di ricerche dedicato alla scuola, nelle sue varie articolazioni. Nel corso degli anni, Tomasi si dedica così con impegno e cura metodologica a dissodare le questioni educative del periodo fascista e del secondo dopoguerra.

¹⁶ Ead., *Scuola e libertà in Arcangelo Ghisleri, con una scelta di lettere inedite dell'archivio Ghisleri*, Pisa, Nistri-Lischi, 1970, p. 89.

¹⁷ Ead., *L'idea laica nell'Italia contemporanea 1870-1970*, Firenze, La Nuova Italia, 1971, p. 223.

¹⁸ T. Tomasi, *Massoneria e scuola. Dall'unità ai nostri giorni*, Firenze, Vallecchi, 1980.

¹⁹ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979. Cfr. G. Bandini, *Una questione dimenticata: la massoneria e l'impegno educativo, dimensione della laicità europea*, in *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, a cura di C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 107-116.

ra²⁰, così come la storia dell'università nell'età liberale, allora un tema assai marginale, che Tomasi approfondisce con Luciana Bellatalla in un volume che costituisce un prezioso punto di riferimento per gli studi storico-educativi²¹.

Il tema scolastico è poi oggetto di alcune opere collettanee²² che preludono alla maggiore vicinanza tra gli studiosi che può essere osservata nella storiografia negli anni successivi alla costituzione nel 1980 del Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa (di cui Tomasi fu presidente²³). In particolare, approfondisce in modo originale il peso della cultura religiosa nell'educazione infantile²⁴, fornendo un percorso di riflessione che si poneva sulle tracce dell'opera seminale di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*²⁵.

A questo punto, visti alcuni caratteri fondanti del lavoro storico di Tina Tomasi, dobbiamo necessariamente citare i convegni che le sono stati dedicati poco dopo la sua scomparsa. Il primo si tenne a Pisa nel 1991 e costituì l'avvio di una riflessione corale sulla sua opera²⁶. Tra i numerosi commenti e testimonianze, è interessante citare il giudizio di Michel Ostenc, un collega francese che nella sua lunga carriera accademica si è occupato spesso di questioni italiane: «il grande merito di Tina Tomasi è consistito nel superare i limiti imposti dagli schemi ideologici, per approdare ad un procedimento storico autentico»²⁷.

Il secondo convegno fu organizzato l'anno successivo dalla sede accademica di Firenze, dedicato ai *Silenzi nell'educazione*²⁸, un progetto che era stato

²⁰ Cfr. T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La nuova Italia, 1969 (2ª edizione 1972); Ead., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, prefazione di M.A. Manacorda, Milano, Editori Riuniti, 1976; T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia 1948-1960*, Roma, Editori Riuniti, 1977.

²¹ T. Tomasi, L. Bellatalla, *L'università italiana nell'età liberale (1861-1923)*, Napoli, Liguori, 1988. Cfr. L. Bellatalla, *Le nuove prospettive della storiografia sull'università*, in F. Cambi, S. Ulivieri (edd.), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, Atti del seminario di studi, Firenze, 3-4 aprile 1992, pp. 281-288.

²² T. Tomasi, G. Genovesi, M.P. Tancredi Torelli, B. Incatasciato, S. Ulivieri, E. Catarsi, *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978; T. Tomasi, G. Genovesi, C. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia, 1859-1977*, Firenze, Vallecchi, 1978.

²³ C. Betti, *Nascita e sviluppo del CIRSE dai primi anni Ottanta ad oggi*, in questo stesso fascicolo.

²⁴ T. Tomasi, *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*, Firenze, Vallecchi, 1978.

²⁵ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, con i saggi introduttivi di C. Betti e F. Cambi, Bergamo, Junior, 2021 (ed. orig. Firenze, La Nuova Italia, 1951).

²⁶ L. Bellatalla (ed.), *Storia, pedagogia, istituzioni educative: giornate di studio in onore di Tina Tomasi*, Atti del seminario di studio (Pisa 21-22 giugno 1991) organizzato dal CIRSE con la collaborazione del Dipartimento di filosofia dell'Università di Pisa, della Domus mazziniana di Pisa, dell'Amministrazione provinciale di Pisa e della Cassa di Risparmio di Pisa, [s.l.; s.n.], 1991.

²⁷ *Ibid.*, p. 63.

²⁸ F. Cambi, S. Ulivieri (edd.), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, Atti del seminario di studi, Firenze, 3-4 aprile

caldeggiato da Tina Tomasi e che in un certo senso sintetizza e rilancia tutto il percorso dei suoi studi. Nelle pagine introduttive Franco Cambi e Simonetta Ulivieri sottolineano la speciale congiuntura degli studi storici, al crocevia di molte e diverse pressioni di trasformazione. In questo contesto sempre più plurale e in movimento, l'apertura a una molteplicità di paradigmi di indagine viene considerato il momento migliore per promuovere una direzione di ricerca sui silenzi, cioè sul nascosto, il rimosso, l'impensato della storia educativa. A partire dalle idee e dalle piste di ricerca di Tomasi, si compie un'operazione più ampia che pone questa categoria interpretativa al centro di un manifesto per il rilancio degli studi storico-educativi.

I riferimenti culturali dell'approccio di Tomasi possono sicuramente rinvenirsi nelle proposte della microstoria e nell'area culturale delle *Annales*, ma soprattutto in uno specifico autore, per quanto non citato nel testo degli *Atti* del convegno. In particolare, in un testo molto riflessivo e metodologico, scritto da Michel de Certeau, singolare e poliedrico intellettuale francese. Nel volume *L'absent de l'histoire*, infatti, ci sono una serie di considerazioni che valorizzano il ruolo dello storico per la società, la sua indispensabile missione culturale:

En somme, il a pour tâche de rendre pensable une société dans sa dimension d'hétérogénéité, de la restituer à elle-même sur les bords où elle s'origine et se perd dans sa propre absence, et de participer techniquement au travail commun de métamorphoser en légendes cette altérité²⁹.

Lo storico, in questa impostazione, lavora per il presente e lo rende intellegibile proprio perché lo mette in rapporto con il passato, con l'alterità dimenticata:

Mais elle [l'histoire, n.d.r.] insinue aussi la faille d'une critique dans le monde plein d'une société. Sur le mode du pensable, elle réintroduit l'hypothèse d'une différence, l'hérésie d'autres cohérences. Dans les organisations actuelles, elle marque la fêlure d'un irréel autre (alors même, et peut-être parce qu'elle présente cette possibilité comme le réel d'hier). (...) Elle ouvre des non-lieux (des absences) dans le présent³⁰.

Questo legame costante tra il presente e il passato, soprattutto nelle sue vicende dimenticate o cancellate, è ciò che rende la storia dell'educazione uno strumento di consapevolezza e emancipazione. È naturale, allora, ricollegare gli studi di Tomasi sulle donne a questo desiderio di ridare voce a chi non l'ha avuta, partendo proprio dal più grande e plurisecolare silenzio che ha avvolto lo sguardo sociale e culturale. Come in Francia Michelle Perrot, di cui si

1992. A cento anni dalla nascita di Tina Tomasi si sono svolti altri convegni: Ferrara, 6 e 7 maggio 2013 (con il patrocinio del CIRSE), e Pisa, giugno 2013, con il patrocinio della Società di Politica, Educazione e Storia (SPES). Cfr. L. Bellatalla (ed.), *Quale identità per la Storia dell'educazione?*, numero monografico di «Annali on line della Didattica e della Formazione docente», n. 6, 2013, <<https://annali.unife.it/adfd/issue/view/177>> (ultimo accesso: 12.08.2025).

²⁹ M. de Certeau, *L'absent de l'histoire*, Paris, Maison Mame, 1973, p. 176.

³⁰ *Ibid.*, p. 177.

deve ricordare l'eccezionale opera pionieristica³¹, Tomasi dedica a un nutrito gruppo di articoli sulla storia delle donne. Tiziana Pironi ha esemplarmente ricostruito e messo in luce il suo rilevante contributo a una storia di genere³² che ha avuto importanti sviluppi, in particolare nelle opere di una sua allieva, Simonetta Ulivieri³³.

All'interno dei silenzi della storia, non possiamo infine dimenticare un volume a due mani con Giovanni Genovesi: *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*³⁴. Si tratta di un'ulteriore declinazione del percorso di ricerca sui silenzi che hanno avvolto la storia delle donne, dell'infanzia, dei massoni, degli anarchici, dei libertari... Incrociando filosofia dell'educazione e storia dell'educazione, il volume si apre con queste parole:

Noi partiamo dall'assunto che esiste uno stretto legame tra dimensione utopica e dimensione educativa, in quanto, comunque le si definisca, esse caratterizzano la tensione umana verso un'esistenza migliore, ossia verso il raggiungimento di ciò che sembra valga la pena che sia vissuto³⁵.

Non potendo qui soffermarci sui molti autori che il volume prende in esame, per sottolineare l'originalità della proposta basta notare un solo nome, oggetto di secolare ostracismo e occultamento. Si tratta di Jean Meslier³⁶, il curato della parrocchia di Étrépigny e Balaives (nelle Ardenne) che alla sua morte nel 1729 lascia un testamento dove dichiara il suo completo ateismo sostenendo che tutte le divinità sono soltanto invenzioni umane. È da notare che il testamento, che per un caso fortuito è scampato alla distruzione a opera delle autorità ecclesiastiche, è stato pubblicato solo molto tempo dopo³⁷ e in lingua italiana dopo due secoli e mezzo, per la prima volta nel 1972³⁸.

³¹ M. Perrot, *Les Femmes Ou Les Silences De L'Histoire*, Paris, Flammarion, 1998.

³² T. Pironi, *Il contributo storiografico di Tina Tomasi agli studi sulle donne*, «Annali online della Didattica e della Formazione docente», n. 6, 2013, pp. 130-145. Cfr. anche F. Borruso, *Tra Rinnovamento pedagogico e Democratizzazione della scuola italiana: la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tomasi*, in *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di A. Ascenzi e R. Sani, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 177-192.

³³ S. Ulivieri, *Tina Tomasi. Le idee, le opere*, in *Laicità e scienze dell'educazione: studi in onore di Remo Fornaca*, a cura di G. Chiosso, G. Cives, G. Genovesi, Torino, Tirrenia Stampatori, 2002, pp. 162-171.

³⁴ T. Tomasi, G. Genovesi, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985.

³⁵ *Ibid.*, pp. 12-13.

³⁶ *Ibid.*, pp. 140, 141, 143.

³⁷ Del testamento uscirono nel 1762 alcuni estratti curati da Voltaire, ma con interpolazioni del testo (*La Religion naturelle, précédée de la correspondance de Voltaire et d'Alembert sur l'œuvre du curé Meslier*, Paris, Librairie anti-cléricale). La prima edizione integrale è del 1864: *Le testament de Jean Meslier, ouvrage inédit précédé d'une préface, d'une étude bibliographique par Rudolf Charles*, Amsterdam, R. C. Meijer, 1864.

³⁸ J. Meslier, *Testamento*, a cura di Tosi Gallo, Firenze, Guarraldi, 1972.

Anche i non credenti entrano quindi nella storia dell'educazione come casi esemplari di stigma e marginalità sociale. In tutte queste situazioni Tina Tomasi rinveniva la caratteristica fondamentale dell'esclusione cioè l'esercizio del potere da parte di una classe o di un genere dominante.

3. *Un percorso verso il futuro della comunità di ricerca italiana*

Da ultimo, ma certo non per importanza, vorrei sottolineare il contributo che Tina Tomasi ha dato nel modellare le abitudini, le procedure, la tradizione della comunità di ricerca italiana e avviarla, insieme a altri colleghi, verso una forma più moderna. Una diversa strutturazione del ruolo del ricercatore che gli studiosi nell'area delle scienze della vita e delle scienze sociali avevano già pienamente raggiunto negli anni di cui stiamo parlando. Si tratta sostanzialmente di tre azioni che concorrono tutte allo stesso fine: 1) la partecipazione a convegni internazionali (collegati a società accademiche); 2) la costituzione di una società accademica nazionale che potesse coordinare le azioni fino allora individuali e disperse dei singoli ricercatori; 3) la pubblicazione in riviste internazionali referate.

Questi cambiamenti, nel corso di alcuni decenni, hanno determinato il passaggio a una innovativa figura di storico dell'educazione, allineata a una tendenza già estremamente marcata in campo internazionale negli anni del secondo dopoguerra mondiale anche nelle *Humanities*. Per la comunità italiana si è trattato di un processo lungo e non del tutto lineare, che oggi possiamo osservare con un minimo di distanza: un processo che è stato foriero di molteplici conseguenze positive per tutti gli studiosi dell'area pedagogica, ma in modo particolare per i giovani ricercatori e per l'impatto sociale della ricerca.

Vorrei quindi concludere il ricordo e l'interpretazione del lavoro di Tina Tomasi sottolineando questi aspetti che forse non sono stati sufficientemente apprezzati. Ripercorriamoli iniziando dalla partecipazione di Tina Tomasi alla prima conferenza dell'ISCHE (International Standing Conference for the History of Education). Nel 1979, nella cittadina belga di Leuven si avviò un tentativo di raccordo tra studiosi di storia dell'educazione che fino a allora avevano avuto ben poche collaborazioni, eccezion fatta per i rapporti tra Belgio, Germania e Gran Bretagna (di cui la storia intellettuale di Marc Depaepe ne è un significativo quanto raro esempio³⁹). La prima conferenza, intitolata *History of Teacher Education*, ebbe 55 partecipanti. È da notare che, nonostante

³⁹ Si pensi, in particolare, agli studi di Marc Depaepe in Belgio, seguiti da un dottorato internazionale e da svariate pubblicazioni in più lingue; cfr. Ian Grovesnor, Laudatio Marc Depaepe, 17/09/18, <<https://www.ische.org/wp-content/uploads/2018/09/Laudation-for-Marc-Depaepe.pdf>> (ultimo accesso: 27.08.2025). La lista delle sue pubblicazioni (in olandese, inglese, tedesco,

fosse un'iniziativa centro-europea, aveva già caratteristiche internazionali, come mostra l'elenco dei 13 paesi partecipanti: Gran Bretagna, Repubblica Federale di Germania, Francia, Polonia, Belgio, Spagna, Italia, Norvegia, Olanda, Svezia, Ungheria, Stati Uniti d'America, Canada⁴⁰. Tina Tomasi, Giovanni Genovesi e Dario Ragazzini rappresentarono l'Italia in questo primo importante appuntamento degli storici dell'educazione⁴¹.

Per avere un'idea della grande crescita quantitativa dell'ISCHE, che oggi la pone al primo posto tra le società accademiche internazionali, basta considerare che 619 studiosi (in rappresentanza di 52 paesi) sono stati accettati nell'ultima conferenza che si è tenuta a Lille (Francia, 8 – 11 luglio e online il 15 e il 16 luglio)⁴².

Su questa tematica soltanto Carmen Betti ha messo in evidenza un altro elemento di grande interesse: Tina Tomasi partecipò non soltanto alla prima conferenza, ma addirittura al comitato di organizzazione della medesima che si tenne l'anno prima, nel 1978⁴³. Per capirne l'importanza occorre fornire qualche notizia di contesto sulla società accademica che, seguendo una tendenza già molto diffusa, a partire dal 1995⁴⁴ ha stretto un'alleanza con «Paedagogica Historica», una delle riviste più importanti nel panorama internazionale⁴⁵. Dal 1995 ogni anno compare, infatti, un fascicolo monografico che pubblica una piccola parte dei contributi dei relatori dell'ultima conferenza. Se scorriamo gli indici della rivista dal 1961, ci accorgiamo che il primo italiano a pubblicare un suo articolo è stato Luigi Volpicelli⁴⁶. Nel 1978 è la volta di

spagnolo) è consultabile alla pagina <https://kulak.kuleuven.be/nl/over_kulak/Bestuur/vicerector/publicaties-juli> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁴⁰ Ch. Lüth, *The International Standing Conference for the History of Education (ISCHE)*, 1979-2000, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, p. 487.

⁴¹ Pere Solà i Gussinyer, *Tina Tomasi e l'ottimismo storico*, in Luciana Bellatalla (ed.), *Storia, pedagogia, istituzioni educative: giornate di studio in onore di Tina Tomasi*, Atti del seminario di studio (Pisa 21-22 giugno 1991) organizzato dal CIRSE con la collaborazione del Dipartimento di filosofia dell'Università di Pisa, della Domus mazziniana di Pisa, dell'Amministrazione provinciale di Pisa e della Cassa di risparmio di Pisa, [s.l.; s.n.], 1991, p. 61.

⁴² ISCHE, *Registration for ISCHE 46 open now*, 11 marzo 2025, <<https://www.ische.org/6197-2/>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁴³ Cfr. C. Betti, *Nascita e sviluppo del CIRSE dai primi anni Ottanta ad oggi*, in questo stesso fascicolo. L'informazione è tratta da: *Notizie sull'International standing Conference on the History of Education*, a cura di L. Bellatalla, «Bollettino CIRSE», a. I, n. 1, 1981, in partic. p. 34.

⁴⁴ Cfr. A. Nóvoa, Depaepe, M., E.V. Johanningmeier, *Preface*, «Paedagogica Historica», vol. V, n. 1, 1995, p. 31 (sup1), pp. 9-11, <<https://doi.org/10.1080/00309230.1995.11434835>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁴⁵ *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 0.3 Impact Factor nel 2024, Print ISSN: 0030-9230, Online ISSN: 1477-674X (fonte: *Journal Citation Reports*). La prima pubblicazione compare nel 1961. Cfr. <<https://www.tandfonline.com/loi/cpdh20>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁴⁶ L. Volpicelli, *Un trattato inedito sull'educazione della donna nella Controriforma in Italia*, «Paedagogica Historica», vol. 1, n. 2, 1961, pp. 327-347. <<https://doi.org/10.1080/00309230.1961.11434835>>

Tina Tomasi con un lavoro sui socialisti e la scuola⁴⁷. Ad esso sono seguiti gli articoli di Enzo Catarsi⁴⁸ e di Giovanni Genovesi⁴⁹, al quale Tomasi era molto legata e che immaginiamo sia stato il suo mentore per il contatto con l'ISCHE. Proprio Genovesi, che aveva intessuto fin dall'inizio i contatti internazionali, nel 1986 riuscirà a portare a Parma l'organizzazione della VII Conferenza ISCHE dedicata all'istruzione obbligatoria⁵⁰: un evento che, alla luce dei successivi cambiamenti, appare come il punto di partenza di un percorso di internazionalizzazione di tutta la comunità di ricerca italiana. Vale la pena ricordare che la Conferenza ISCHE tornerà in Italia soltanto nel 2022⁵¹, promossa da Simonetta Polenghi, infaticabile promotrice della comunità italiana all'interno della *Standing Conference*, nella quale ha svolto il ruolo istituzionale di membro dell'*Executive Committee* dal 2016 al 2021⁵².

Come si vede, è un lungo percorso di internazionalizzazione – lento ma inesorabile – che muove i suoi primi passi proprio con l'opera di Tina Tomasi e

org/10.1080/0030923610010206> (ultimo accesso: 27.08.2025); Id., *I primi anni della scuola a Roma dopo il 1870*, «Paedagogica Historica», vol. 3, n. 2, 1963, pp. 390–419. <<https://doi.org/10.1080/0030923630030207>> (ultimo accesso: 27.08.2025); Id., *Le prime scuole e i primi insegnanti a Roma dopo il 20 settembre del 1870*, «Paedagogica Historica», vol. 10, n. 3, 1970, pp. 589–604. <<https://doi.org/10.1080/0030923700100305>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁴⁷ T. Tomasi, *I socialisti italiani e la scuola (1892–1925)*, «Paedagogica Historica», vol. 18, n. 1, 1978, pp. 129–147. <<https://doi.org/10.1080/0030923780180106>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁴⁸ E. Catarsi, *Momenti di storia della scuola italiana*, «Paedagogica Historica», vol. 19, n. 1, 1979, pp. 77–93. <<https://doi.org/10.1080/0030923790190104>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁴⁹ G. Genovesi, *Principes et contradictions des réformes scolaires du fascisme*, «Paedagogica Historica», vol. 21, n. 1, 1981, pp. 69–92. <<https://doi.org/10.1080/0030923810210103>> (ultimo accesso: 27.08.2025); cfr. anche Id., *L'école et la transformation sociale. Réflexions historiques pour une théorie de l'école*, «Paedagogica Historica», vol. 34, sup. 2, 1998, pp. 223–238. <<https://doi.org/10.1080/00309230.1998.11434916>> (ultimo accesso: 27.08.2025). Paedagogica Historica, dal 1961 al 2000, ha visto una scarsa presenza della comunità italiana. Oltre agli articoli degli autori indicati, possiamo citare soltanto: nel 1994 G.P. Brizzi <<https://doi.org/10.1080/0030923940300110>>, M. Roggero <<https://doi.org/10.1080/0030923940300108>> e V. Ferrone <<https://doi.org/10.1080/0030923940300115>>. Nel 1996 M. Roggero <<https://doi.org/10.1080/0030923960320301>>. Nel 1998 S. Negruzzo <<https://doi.org/10.1080/0030923980340209>>. Nel 1999: S. Bellasai <<https://doi.org/10.1080/0030923990350106>>. Nel 2000 M. Roggero <<https://doi.org/10.1080/0030923000360202>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁵⁰ G. Genovesi (ed.), *Introduction, development and extension of compulsory education. Conference papers for the 8th session of the International standing conference for the history of education*, Parma, 3–6 September 1986, Università degli studi di Parma, CIRSE - Centro italiano per la ricerca storico-educativa, 1986 (numero speciale del «Bollettino CIRSE», ISSN 1971-5714).

⁵¹ 2022 ISCHE 43, Milan, Italy, August 31 – September 3. *Histories of Educational Technologies: Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects*, <<https://convegni.unicatt.it/ische43>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁵² Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano) è stata il primo rappresentante della comunità italiana a essere eletto nell'*Executive Committee*; nel triennio successivo è stato eletto Juri Meda (Università di Macerata).

Giovanni Genovesi, in particolare. Tomasi, prima ancora di partecipare all'ISCHE in realtà aveva avviato delle precedenti e interessanti attività di internazionalizzazione che non vanno dimenticate.

A parte un breve testo sulla formazione dei docenti⁵³, dobbiamo ricordare innanzitutto le traduzioni di opere pedagogiche straniere (con apparato di note e introduzioni) che iniziano nel 1963, con la pubblicazione della *Pedagogia della cooperazione scolastica* di Georges Prévot⁵⁴. La scelta di Prévot non appare casuale, per due ordini di motivi. Intanto perché era un pedagogista e un ispettore generale scolastico di valore e di fama, che si era occupato molto nella pedagogia collaborativa di stampo freudiano. Inoltre, era un laico convinto e impegnato a sostenere la separazione tra lo Stato e le organizzazioni religiose, la libertà di coscienza e la neutralità dello Stato nei confronti dei culti⁵⁵.

Pochi anni dopo vengono pubblicate due opere di Viktor Lowenfeld, un famoso pedagogista austriaco, naturalizzato statunitense, che aveva lavorato nella direzione di un'educazione democratica e progressista. In particolare, seguendo l'originale impostazione di Dewey, fu uno degli esponenti di punta del *progressive art education movement*⁵⁶ che suscitava molto interesse nella comunità di ricerca italiana⁵⁷. Tomasi pubblica le prime traduzioni italiane (insieme alla figlia Lucia) di *Your child and his art. A guide for parents*⁵⁸ e di *The nature of creative activity*⁵⁹.

⁵³ T. Tomasi, *Aspects for Teacher Training in Italy*, in *Brochure on education for teaching in Barbados, Canada (Ontario), Denmark, England, Finland, Western Germany, Ghana, Greece, Holland, Hong-Kong, Ireland, Italy, Northern Ireland, Norway, Philippines, Scotland, Sweden, Switzerland, Turkey*, edited by International Council on Education for Teaching, London, I.C.E.T., 1959.

⁵⁴ G. Prévot, *Pedagogia della cooperazione scolastica*, Firenze, La nuova Italia, 1963, traduzione di Tina Tomasi, con la prefazione di G. Tamagnini. Si tratta della prima e unica traduzione italiana; l'opera originale è: G. Prévot, *Pédagogie de la coopération scolaire*, Paris, PUF, 1960.

⁵⁵ G. Caplat, 105. PRÉVÔT (Georges, Jean, Félix), in *L'Inspection générale de l'Instruction publique au XXe siècle. Dictionnaire biographique des inspecteurs généraux et des inspecteurs de l'Académie de Paris, 1914-1939*. Paris, INRP, Institut national de recherche pédagogique, 1997, pp. 447-450.

⁵⁶ Cfr. Robert J. Saunders, *The Contributions of Viktor Lowenfeld to Art Education Part II: Creative and Mental Growth*, «Studies in Art Education», vol. 2, n. 2, 1961, pp. 7-13, <<https://doi.org/10.2307/1319643>> (ultimo accesso: 27.08.2025); E. Winner, *An Uneasy Guest in the Schoolhouse: Art Education from Colonial Times to a Promising Future*, New York, 2022, online edn, Oxford Academic, 21 Apr. 2022), <<https://doi.org/10.1093/oso/9780190061289.003.0004>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁵⁷ Cfr. per esempio: E. Becchi, *Appunti per un'educazione alla creatività*, Milano-Varese, Industrie grafiche A. Nicola, 1963; A. Bassi, A. Santoni Rugiu, *Creatività e deprivazione artistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; A. Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1975.

⁵⁸ V. Lowenfeld, *L'arte del vostro bambino: una guida per i genitori*, Firenze, La nuova Italia, 1965 (traduzione di T. Tomasi e di L. Tongiorgi Tomasi); L'opera originale è: *Your child and his art. A guide for parents*, New York, Macmillan, 1954.

⁵⁹ V. Lowenfeld, *La natura dell'attività creatrice*, Firenze, La nuova Italia, 1968 (traduzione di T. Tomasi e di L. Tongiorgi Tomasi). L'opera originale è *The nature of creative activity: ex-*

In questi anni avvia una collaborazione con Alfred Biedermann, un insegnante francese che aveva manifestato un forte impegno per l'educazione alla cittadinanza europea⁶⁰, in particolare durante il suo mandato come segretario dell'*Association européenne des enseignants* (AEDE)⁶¹. Tomasi e Biedermann curarono due volumi in lingua francese dedicati alle idee pedagogiche europee⁶².

Conclude questo excursus sulle attività di internazionalizzazione anche la traduzione in lingua spagnola⁶³ dell'interessante e originale lavoro sulla pedagogia libertaria che era uscito in lingua italiana nel 1973⁶⁴.

Dopo aver pubblicato su «Paedagogica Historica», come abbiamo visto, alcuni anni dopo Tomasi continua l'impegno di studio rivolto alle riviste internazionali, pubblicando un lungo lavoro dedicato alla scuola pubblica nel periodo liberale e fascista⁶⁵. La rivista è «Western European Education»⁶⁶, un importante luogo di iniziale aggregazione delle comunità di ricerca europee dedicate alla comparazione dei sistemi di istruzione. Bisogna notare che la rivista, fin dai suoi primi numeri, cercò (con successo) di accreditarsi come una piattaforma di discussione internazionale, specificatamente dedicata al contesto europeo (nonostante fosse una pubblicazione statunitense⁶⁷) per favorire una comprensione più ampia e articolata dei fenomeni educativi, svincolata dai confini nazionali. La partecipazione italiana fu abbastanza limitata, ma molto significativa. Basti pensare che, oltre a Tina Tomasi, vi pubblicarono (in ordine di data): Lamberto Borghi⁶⁸, Clotilde Pontecorvo⁶⁹, Tristano Codi-

perimental and comparative studies of visual and non-visual sources of drawing, painting, and sculpture, London, Routledge & Kegan Paul, 1952.

⁶⁰ R. Ruppen Coutaz, *Introduire l'Europe dans l'École à la fin des années 1950: Une collaboration entre le Centre européen de la culture et l'Association européenne des enseignants*, *Revue Historique Neuchâteloise – Musée neuchâtelois*, 156^e année, n. 1-2, 2019, pp. 89-104.

⁶¹ R. Ruppen Coutaz, *L'Association Européenne Des Enseignants (AEDE), l'Unesco et La Pédagogie de La Compréhension Internationale Dans Les Réseaux Éducatifs pro-Européens (Années 1950-1960)*, «Relations Internationales», n. 183, 2020, pp. 137-52.

⁶² *Ideaux pédagogiques européens. Textes choisis, avec Tableau chronologiques, Introduction, Index des auteurs, Questionnaires et Notes explicatives par Alfred Biedermann et Tina Tomasi*, 2 voll., Paris, Librairie Larousse, 1970.

⁶³ T. Tomasi, *Ideologia libertaria y educación*, Madrid, Campo Abierto Ediciones, 1978.

⁶⁴ Ead., *Ideologie libertarie e formazione umana*, Firenze, La nuova Italia, 1973.

⁶⁵ Ead., *Reading and Work in the Public School During the Liberal and Fascist Period*, «Western European Education», vol. 14, n. 3, 1982, pp. 7-29, <<https://doi.org/10.2753/EUE1056-493414037>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁶⁶ Western European Education (dal 1969 al 1990; poi European Education), Impact Factor 0.9 nel 2024 (fonte: *Journal Citation Reports*), Print ISSN: 1056-4934 Online ISSN: 1944-7086, <<https://www.tandfonline.com/journals/meue20>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁶⁷ I. Ilova, W.C. Brehm, *An American Construction of European Education Space*, «European Educational Research Journal», vol. 9, n. 4, 2010, pp. 457-470, <<https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.4.457>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁶⁸ L. Borghi, *A Serious Threat to the Public Nursery School*, «Western European Education», vol. 1, n. 2-3, 1969, pp. 152-156, <<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934010203152>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁶⁹ C. Pontecorvo, *The "Updating" of Teachers*, «Western European Education», vol. 2, n.

gnola⁷⁰, Luigi Volpicelli⁷¹, Aldo Visalberghi⁷² e Giovanni Maria Bertin⁷³. Scorrendo gli indici della rivista appare chiaro che la generazione di studiosi del secondo dopoguerra non sia stata seguita dalla generazione successiva che ha scelto altri luoghi di pubblicazione.

Anche l'ultimo articolo in lingua straniera – che Tomasi scrisse insieme a Giovanni Genovesi (*Le Système Scolaire de l'état Corporatif: La 'Charte de l'école'*⁷⁴) – fu pubblicato su una rivista di grande prestigio: la «Revue d'histoire Moderne et Contemporaine»⁷⁵, un'attività editoriale peculiare e importante che ha accompagnato tutta la crescita e l'organizzazione del lavoro storico in Francia. La scelta della rivista è significativa perché indica con chiarezza il desiderio di connettere il lavoro dello storico dell'educazione a quello degli storici contemporaneisti, allontanandosi dalle ipoteche dell'approccio filosofico e inserendosi nella metodologia della ricerca storica *tout court*. Un tentativo che purtroppo allora non trascinò altri colleghi in un'operazione culturale che soltanto alla fine del Novecento può considerarsi, se non conclusa, sicuramente a buon punto. In effetti, se scorriamo gli indici della rivista (fino al 2000) ci accorgiamo che i trenta autori italiani, salvo Tomasi e Genovesi, sono tutti storici modernisti e contemporaneisti, come ad esempio Enrico Decleva e Giuliano Procacci⁷⁶.

2–3, 1970, pp. 192–199, <<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934020203192>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁷⁰ T. Codignola, *The University Reform*, «Western European Education», vol. 3, n. 4, 1971, pp. 316–328, <<https://doi.org/10.2753/EUE1056-49340304316>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁷¹ L. Volpicelli, *Art Expression in Young Children*, «Western European Education», vol. 3, n. 2–3, 1971, pp. 126–144, <<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934030203126>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁷² A. Visalberghi, *Structural Problems in Teacher Training*, «Western European Education», vol. 12, n. 1, 1980, pp. 45–61, <<https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934120145>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁷³ G. M. Bertin, *The Right to University Study*, «Western European Education», vol. 15, n. 1, 1983, pp. 1–26, <<https://doi.org/10.2753/EUE1056-493415011>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁷⁴ G. Genovesi, T. Tomasi, *Le Système Scolaire de l'état Corporatif: La 'Charte de l'école'*, «Revue d'histoire Moderne et Contemporaine», vol. 30, n. 3, 1983, pp. 408–19, <<https://doi.org/10.3406/rhmc.1983.1245>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

⁷⁵ *Revue d'histoire Moderne et Contemporaine*, 0.113 SJR nel 2024 (fonte: *Scimago Journal*; la rivista è indicizzata in Scopus, ma non in Web of Science; cfr. *Journal Citation Reports*), Print ISSN 00488003, Online 17763045, <<https://www.rhmc.fr/>>. In precedenza (1947-1953) *Etudes d'histoire moderne et contemporaine*.

⁷⁶ Cfr. E. Decleva, *Droite et gauche en Italie face à la crise d'Orient (1876-1878)*, «Revue d'histoire moderne et contemporaine», vol. 27, n. 1, Janvier-mars 1980, pp. 114–135, <<https://doi.org/10.3406/rhmc.1980.1086>> (ultimo accesso: 27.08.2025); G. Procacci, *La Provence à la veille des guerres de Religion. Une période décisive: 1535-1545*, «Revue d'histoire moderne et contemporaine», vol. 5, n. 4, Octobre-décembre 1958, pp. 241–264, <<https://doi.org/10.3406/rhmc.1958.2667>> (ultimo accesso: 27.08.2025).

4. *Nota conclusiva: un'eredità culturale e pedagogica da coltivare*

Gli studi di Tina Tomasi e la sua attività di promozione, sviluppo e coordinamento del lavoro di altri colleghi – in particolare con la costituzione del *Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative* – ci forniscono una serie di importanti indicazioni di lavoro, allora pionieristiche e oggi ancora attuali. Costituiscono un'eredità culturale che non vale soltanto per gli studi storico educativi, ma in realtà per tutta l'area pedagogica.

La trasformazione del lavoro dello storico – e in particolare dello storico dell'educazione – ha attraversato tutto il Novecento e uno degli elementi fondamentali è stato il lavoro collaborativo svolto in una dimensione internazionale. In tempi nei quali le ricerche italiane si svolgevano tutte all'interno della dimensione nazionale, Tomasi mostrò una singolare apertura verso orizzonti transnazionali di studio e di pubblicazione, anticipando orientamenti che solo in seguito sarebbero divenuti comuni. Erano veramente i primi passi di una storiografia educativa italiana che cominciava a distaccarsi dalla tradizione di stampo filosofico e di storia delle idee per inserirsi nei filoni della storia culturale e sociale, aiutata soprattutto dal modello delle *Annales* che cominciava a essere sempre più apprezzato.

Le tematiche affrontate da Tomasi si collocano tutte all'interno di una cornice di pedagogia laica, progressista ed emancipatrice, con una costante attenzione verso dimensioni marginalizzate e spesso ostracizzate dalla cultura dominante. In questo senso, la sua figura di storica della pedagogia può essere definita militante e politica, poiché non si limita a ripercorrere itinerari consolidati, ma ricerca prospettive alternative capaci di rinnovare il discorso educativo. Le sue linee di ricerca – dalla laicità al pensiero libertario, dalla condizione femminile alla storia della scuola e dei marginali – rappresentano oggi una vera e propria agenda di pedagogia e storiografia critica, che si è progressivamente consolidata attraverso volumi, articoli, interventi a convegni e partecipazione a società accademiche.

Nell'epoca contemporanea, segnata dalla cosiddetta post-verità⁷⁷, dalla polarizzazione del discorso pubblico e dalla progressiva marginalizzazione della storia quale componente essenziale della formazione civile, la lezione di Tomasi si rivela ancora più attuale. Ci invita a ripensare in modo profondo il ruolo dello storico dell'educazione come intellettuale impegnato, custode della memoria collettiva e interprete dei processi di cambiamento sociale⁷⁸.

⁷⁷ Cfr. L. McIntyre, *Post-Truth*, Cambridge, MA, MIT Press, 2018.

⁷⁸ T.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.

Antonio Santoni Rugiu intellettuale inquieto e innovatore degli studi storico-educativi*

Luca Bravi
Department of Education,
Languages, Interculture, Literature
and Psychology
University of Florence (Italy)
luc.bravi@unifi.it

Stefano Oliviero
Department of Education,
Languages, Interculture, Literature
and Psychology
University of Florence (Italy)
stefano.oliviero@unifi.it

Antonio Santoni Rugiu, a restless intellectual and innovator of historical-educational studies

ABSTRACT: The article gives a fresh take on the intellectual career of Antonio Santoni Rugiu, a key figure in Italian educational historiography in the second half of the 20th century. This reinterpretation highlights his constant tension between scientific research, political commitment, and pedagogical reflection, which made him a restless intellectual and innovator in the field of historical-educational studies.

EET/TEE KEYWORDS: Antonio Santoni Rugiu; History of Education; Scientific research; Italy; XX Century.

* Il paragrafo 1 è da attribuire ad entrambi gli autori; i paragrafi 2,4,5,6,7 sono da attribuire a Stefano Oliviero; i paragrafi 3 e 8 a Luca Bravi.

1. Nostalgia di Antonio Santoni Rugiu

Negli ultimi anni, nel corso del nostro lavoro di ricerca, è capitato spesso di fare riferimento in modo diretto o indiretto alla figura, all'opera e all'insegnamento di Antonio Santoni Rugiu, senza dubbio uno dei Maestri della storia dell'educazione italiana della seconda metà del Novecento, e in particolare dell'area degli storici dell'educazione formati a Firenze, alla quale, appunto, apparteniamo. Tuttavia sono state occasioni talvolta limitate ad alcuni accenni in saggi di varia natura¹, oppure sono stati contributi ispirati in qualche modo all'impegno e agli studi di Santoni Rugiu (fra cui la storia della scuola media, la storia dei consumi, la storia della radio e della Tv, la storia sociale dell'educazione)² o ancora, articoli concentrati proprio sulla produzione santoniana, ma circostanziati solo ad uno dei suoi svariati interessi, come ad esempio *Antonio Santoni Rugiu and the social history of education* e *Un sasso nello stagno. Uno sguardo su don Milani attraverso la lettura di Antonio Santoni Rugiu*³.

L'occasione, offerta da HECL, di misurarsi complessivamente con l'intellettuale Santoni Rugiu è stata dunque una piacevole e inedita avventura, un viaggio all'interno di una vasta ed eclettica produzione scientifica e culturale, corredato da ricordi, memorie condivise e aneddoti, e sempre foriero di sorprese e nuove scoperte, rimaste magari in ombra o da rivitalizzare.

Nato a Sassari nel 1921 e scomparso a Firenze, alle soglie dei novant'anni, nel 2011, Santoni Rugiu ha intrecciato buona parte della sua vita con il mondo

¹ L. Bravi, *Educational spaces for storytelling and recognition*, in L. Bravi, V. Gheno, F. Dello Preite (edd.), *Building inclusive communities Gender narratives and other identities*, Pisa, Astarte, 2025; S. Oliviero, *Scuola, didattica e territorio: come rivitalizzare il rapporto con il contesto locale*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (edd.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, FUP, 2022, pp. 17-28.

² Per fare alcuni esempi: L. Bravi, *La televisione educativa in Italia*, Roma, Anicia, 2021; S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e Città" 1 / Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*, Pisa, Astarte Edizioni, 2022; S. Oliviero, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Milano, FrancoAngeli, 2018; S. Oliviero, *La scuola nella società delle gomitate*, in S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Pearson, 2021, pp. 228-270.

³ L. Bravi, *Antonio Santoni Rugiu and the social history of education*, in D. Caroli, B. Kornetov, *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: Retrospectiva storico-pedagogico della teoria e della pratica della formazione contemporanea*, Materiali della XVII Conferenza scientifica internazionale, Mosca, 11 novembre 2021, Vol. 2, Mosca, Asou, pp. 31-45; S. Oliviero, *Un sasso nello stagno. Uno sguardo su don Milani attraverso la lettura di Antonio Santoni Rugiu*, «Cqia rivista», vol. 43, 2024, pp. 110-131. Cfr. anche L. Bravi, *Bibliografia in progress di Antonio Santoni Rugiu (1947-2011)*, in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 292-312; Id., *La vita di Antonio Santoni Rugiu attraverso i suoi scritti*, in *ibid.*, pp. 285-291; S. Oliviero, *Salvadanaio addio. Pedagogia del consumismo e rivoluzione dei costumi e dell'immaginario*, in *ibid.*

della scuola e dell'educazione. Nel 1944 iniziò la sua carriera di insegnante in Sardegna, dove era di stanza come militare dopo l'arruolamento coatto nel 1941, carriera che poi proseguì fino agli anni Sessanta, seppur inizialmente con scarsa convinzione, perché indeciso se dedicarsi in toto a quella che fu per lui una grande passione fin dagli anni universitari, ovvero il teatro e la radio. Dopo aver maturato negli anni Cinquanta un crescente interesse per l'universo pedagogico, nel 1961 ottenne l'abilitazione alla libera docenza in Pedagogia che lo fece approdare prima all'Università di Trieste, nel 1962, e poi, nel 1965 all'Università di Firenze⁴, Ateneo presso il quale, nel 1975, vinse il concorso da Straordinario di Pedagogia, poi confermato Ordinario nel 1979, e dove rimase in forza fino al congedo definitivo nel 1996, per limiti di età⁵. Da allora, ormai in pensione, dedicò ogni sua energia alla sola attività di ricerca che fu intensa al pari, o forse maggiore, dei decenni precedenti.

Antonio Santoni Rugiu, infatti, ha lasciato un'imponente eredità nel campo della storia dell'educazione, ma è stato pure un intellettuale inquieto, dinamico e militante con interessi tutt'altro che circoscritti alla storia e alla pedagogia. Anzi, bisogna forse dire che la solidità dello spessore intellettuale di Santoni trova fondamento proprio nella elasticità delle sue conoscenze che andavano dalla cultura alta e accademica a quella popolare.

Tra gli anni Cinquanta del Novecento e il nuovo Millennio, Santoni Rugiu ha infatti proposto letture, approcci e temi, come è noto, assai originali: pensiamo, solo per fare alcuni esempi, alla sua pionieristica storia del professore nella scuola italiana⁶, alla storia dell'educazione artigiana⁷, o alla storia sociale dell'educazione⁸, con un'attenzione costante ai marginali, al lavoro e alla cultura materiale. Allo stesso tempo ha coltivato l'amore per il teatro e la radio come regista, autore e critico⁹, e più in generale per l'arte¹⁰, senza mai trascurare l'impegno civico e politico. Oltre a frequentare già dagli anni Cinquanta i Centri per il Movimento dell'Educazione Attiva (Cemea) il Movimento di Collaborazione Civica (MCC) e il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), fu appunto un esponente attivo dell'Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica in Italia (Adesspi), del Sindacato Nazionale Scuola Media e infine del Partito socialista italiano (PSI) come membro della commissio-

⁴ Cfr. Archivio storico Università di Firenze, Serie liberi docenti, 1556: Santoni Rugiu, Antonio, Fascicolo personale libero docente.

⁵ Archivio storico Università di Firenze, Fascicolo personale docente (serie c), 825, Santoni Rugiu, Antonio, minuta del 4 luglio 1996.

⁶ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

⁷ Id., *Nostalgia del maestro artigiano*, Firenze, Manzuoli, 1988; Id., *Il braccio e la mente*, La Nuova Italia, Firenze 1995; Id., *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008.

⁸ Id., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979; Id., *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*, Pisa, ETS, 2010.

⁹ Id., Prefazione a L. Moreno, *Il teatro della spontaneità*, Rimini e Firenze, Guaraldi, 1973, pp. IX-XXI; Id., *Il diario di un pazzo*, «Sipario», n. 88-89, 1953.

¹⁰ A. Santoni Rugiu, *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1975.

ne scuola. Per il PSI, al quale era approdato a fianco di Tristano Codignola, fu inoltre membro delegato, in qualità di esperto, nella Commissione nazionale d'indagine sullo stato e lo sviluppo della Pubblica istruzione in Italia, nella quale coordinò la sottocommissione sul reclutamento e la preparazione degli insegnanti. Finita la tempesta di rinascita e rinnovamento del Paese nel lungo dopoguerra, quella che lui stesso definì la «stagione delle speranze», Santoni Rugiu tentò perfino pure la candidatura in Senato alle elezioni politiche del 1983, come indipendente nelle file del Partito Comunista Italiano (PCI).

Ma Santoni Rugiu fu poi un amante della cultura nella sua caleidoscopica gamma di espressioni. Sempre attento all'evoluzione del costume e della società, nonché alle questioni di stretta attualità¹¹, Santoni Rugiu fu un osservatore attento e curioso del quotidiano e non trascurò affatto di frequentare temi e mondi che a torto, a nostro giudizio, possono apparire talvolta distanti dalla sfera di azione di un intellettuale. Egli era, ad esempio, un fervido appassionato di calcio di cui era un fine cultore. Sfoggiava infatti, con sincera modestia, una vasta preparazione coeva e diacronica, dalla Serie A a quelle minori, di quell'ambiente assai articolato e complesso: assetti societari, carriere dei calciatori, risultati nei vari campionati, calciomercato etc... Avvalendosi peraltro prevalentemente di fonti e strumenti che potremmo definire tradizionali, ma anche popolari: la «Gazzetta dello Sport», la *Domenica Sportiva* e *Novantesimo Minuto* in TV, su canali Rai, e *Tutto il calcio minuto per minuto* trasmesso, sempre la domenica, la domenica su Radio Rai.

In breve, quindi, nella figura di Santoni Rugiu la dimensione del quotidiano, a cominciare dalla sua, e le riflessioni teoriche e storiografiche dialogano continuamente tra loro. Non a caso nei suoi studi non sono rare le incursioni di aneddoti privati o di altri elementi biografici¹², che rappresentano però senza dubbio uno dei tratti distintivi dello studioso e che stanno a fondamento del suo stile e della sua originale produzione storiografica¹³. Ma lo vedremo meglio più avanti.

Se però tratteggiare i lineamenti di una figura così complessa non è mai un'impresa priva di ostacoli, farlo in una forma fruibile all'interno di un lavoro collettaneo è senza dubbio un compito arduo da portare a termine. Cer-

¹¹ Id., *La pedagogia del consumismo (o del letame)*, Roma, Anicia, 2003; Id., *Parole di vita veloce*, Firenze, Il Ponte Editore, 2011.

¹² Per portare uno tra i tanti esempi, al fine di introdurre una discussione sulla divisione del lavoro in *Crisi del rapporto educativo* descrive una stampa appesa in una vecchia trattoria fiorentina in cui aveva pranzato. A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 169-170.

¹³ Santoni Rugiu ha dedicato alcuni suoi lavori esclusivamente al racconto autobiografico: oltre ai già citati *Parole di vita veloce* e *Chi non sa insegna*, cfr. anche Santoni Rugiu, *I maschietti del duce*, Lecce, Piero Manni, 2001; Id., *Da alunno a professore (ossia ex alunno)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 17, 2010, pp. 233-246 e note biografiche e autobiografiche contenute in *Antonio Santoni Rugiu. De pedagogo a historiador. Dossier, «Ethos educativo»*, n. 31, 2004, pp. 193-231.

cheremo quindi di fornire un primo sguardo su alcuni tratti significativi di Santoni Rugiu e delle sue principali innovazioni, per poi rimandare opportuni approfondimenti ad una stesura più articolata alla quale lavoreremo prossimamente; un progetto editoriale maturato proprio a partire da questa opportunità offerta da HECL, rivista a cui siamo quindi doppiamente grati.

2. «Un supplentino fortunoso»

L'interesse di ricerca forse più antico di Santoni Rugiu, e che di fatto lo ha iniziato agli studi storico-educativi, è stato senza dubbio la storia dell'insegnante, del suo ruolo e della sua funzione. Santoni Rugiu, come vedremo, in certo senso, iniziò però a studiare la storia dell'insegnante e della scuola per puro caso, almeno secondo quanto ha avuto più volte occasione di raccontare lui stesso. D'altro canto, anche la scelta di intraprendere la strada dell'insegnamento fu altrettanto casuale.

Il suo primo incarico fu una supplenza di Francese nel ginnasio di Mandas, in provincia di Cagliari, supplenza conquistata nel 1944, pur senza essere titolato, grazie all'interesse della segretaria della scuola, la quale aveva potuto apprezzare la padronanza della lingua dimostrata da Santoni Rugiu in una conversazione con un ufficiale tedesco e che quindi, in assenza di candidati migliori, ne aveva raccomandato l'assunzione provvisoria¹⁴.

In forza al Regio Esercito come tenente, egli aveva infatti avuto la buona sorte di trovarsi in Sardegna già dal 1943 e di avere potuto godere della Liberazione anticipata rispetto a buona parte dell'Italia Continentale. Laureato in Filosofia con una carriera accademica di appena un anno e mezzo alle spalle, titolo ottenuto nell'aprile del 1944 con un percorso abbreviato (come capitò a molti altri studenti universitari reclutati e sopravvissuti alla guerra), Santoni Rugiu poté dunque congedarsi dall'Esercito per approdare, non ancora ventitreenne, nella scuola, anche se solo come «supplentino fortunoso»¹⁵. La supplenza di Francese fu presto integrata con un incarico di Italiano e Filosofia in un liceo parificato, mentre l'anno successivo fu la volta del liceo di Sassari dove Santoni Rugiu coprì l'insegnamento di Storia e Filosofia.

Tornato in continente, l'ormai ex tenente preparò e sostenne con profitto l'esame per il concorso ordinario per l'insegnamento di storia, pedagogia e filosofia nelle scuole secondarie, e in attesa di avere la nomina in ruolo, nel 1949

¹⁴ A. Santoni Rugiu, *Chi non sa insegna. Viaggio antipedagogico nella prima repubblica*, Bari, Lacaita, 1994.

¹⁵ Id., *Chi non sa insegna*, cit., p. 15.

ottenne un incarico presso il Liceo Tasso di Roma rinnovato poi fino al 1955 con una parentesi al liceo Giulio Cesare nell'a.s. 1952-53¹⁶.

Ma fu presto di nuovo rapito dalla sua grande passione, di cui parleremo diffusamente più avanti, ovvero il teatro e la radio: «in quegli anni a cavallo tra il 1947 e il 1952 ero molto più preso dall'esperienza radiofonica che non dall'insegnamento e dai suoi problemi. Continuavo a sperare che in un modo o nell'altro, preferibilmente come autore o regista e alla peggio come critico, avrei traslocato definitivamente e stabilmente nel mondo dello spettacolo, anche in quella serie B che era la radio, e vivevo ancora la scuola come un ripiego momentaneo (d'altronde leggerò più tardi che la gran parte degli insegnanti iniziava la professione come ripiego in attesa di tempi migliori, salvo poi rimanerci tutta la vita)»¹⁷. Nel corso della vita, infatti, Santoni Rugiu si è sentito «sempre sul ramo più alto dell'albero, pronto a rispaccare il volo in altra direzione o a tornarmene provvisoriamente sul ramo più basso ma più sicuro»¹⁸. Un atteggiamento esistenziale refrattario ad ogni sistematizzazione, sul quale conviene porre attenzione, poiché costituisce, in ultima analisi, un tratto distintivo anche del suo lavoro di studioso e di innovatore nel campo storico-educativo.

Tuttavia, a Santoni Rugiu, come ha sempre ricordato, piaceva insegnare e fin da quelle prime esperienze in aula fu senza dubbio attratto dalle dinamiche didattiche e dalle problematiche pedagogiche.

Dunque, insegnare fu fondamentale per la sua produzione scientifica futura.

Le difficoltà di ascesa nel mondo dello spettacolo e la nomina in ruolo nel 1955 lo convinsero infatti a poco a poco a dedicarsi interamente alla scuola che in quel momento era «il ramo più sicuro, anche se inferiore rispetto alle ambizioni»¹⁹.

3. *Quel ramo tra arte e spettacolo alla ricerca di un metodo*

Il «ramo più alto», dal quale Antonio Santoni Rugiu ha a lungo sperato di poter riprendere il volo, è quindi sempre rimasto quello caratterizzato dalla passione ardente per il teatro e per la radio. In questo contributo, proviamo a tratteggiare quegli elementi che hanno reso le esperienze legate all'arte, come

¹⁶ Per una sintesi sui servizi pre ruolo Archivio storico Università di Firenze, Fascicolo personale docente (serie c), 825, Santoni Rugiu, Antonio, Dichiarazione dei servizi s.d.. Nell'Archivio dell'Università di Firenze sono conservati anche gli attestati dei singoli servizi

¹⁷ Santoni Rugiu, *Chi non sa insegna*, cit., pp. 87-88.

¹⁸ *Ibid.*, p. 100.

¹⁹ *Ibid.*

l'ordito e la trama di un tessuto che ha trovato modo di esprimersi anche nella successiva esperienza scolastica e accademica.

Fin dagli anni universitari, Antonio Santoni Rugiu si era misurato nell'allestimento di opere teatrali: appena diciassettenne, aveva iniziato a fare da assistente al direttore del Teatro universitario di Roma, mentre frequentava la facoltà di filosofia. L'amore per la radio era scoppiato prestissimo, proprio in questo primo periodo romano ed era legato soprattutto alla frequenza di un corso universitario tenuto da Rudolf Arnheim, scappato dalla Germania per le leggi razziali ed esperto proprio di quel settore²⁰. Sulla fine del secondo conflitto mondiale, nell'anno accademico 1943-1944, Santoni era riuscito a laurearsi in filosofia con una tesi su «La psicologia dello spettacolo nel Novecento», (grazie a una speciale disposizione prevista per gli studenti combattenti) mentre era militare di stanza a Oristano; si trattava di una delle prime tesi che, dopo la pesante egemonia del neoidealismo, proponeva un'analisi di tipo psicologico (ottenne una valutazione di 110, ma non la lode). Fu proprio tra il 1944 ed il 1945 che iniziò a lavorare a Radio Sardegna, nata dalla PWB (Psychological Warfare Branch). La fine dell'EIAR aveva intanto segnato l'avvio della radio gestita dalla Rai che inviò a Cagliari Amerigo Gomez, un giovane fiorentino che raccolse intorno a sé alcuni collaboratori, tra i quali anche Antonio Santoni Rugiu che, lo abbiamo già ricordato, nel frattempo era stato congedato dall'esercito²¹. Fu anche in virtù del suo successivo ritorno a Roma, ancora come precario, che la sua passione per il teatro e lo spettacolo trovò possibilità d'espressione nella collaborazione con la Rai in programmi culturali, educativi ed in radiodrammi. Tra il 1948 ed il 1954 Santoni curò inoltre la rubrica *Teatro radiofonico* all'interno della rivista quindicinale di spettacolo «Scenario» edita da Garzanti e tra il 1952 ed il 1954 si dedicò anche ad un programma radiofonico settimanale rivolto ai giovani intitolato *Domani* nel quale approfondiva tematiche relative al disagio giovanile, allo studio ed al lavoro delle giovani generazioni. Sempre nel 1953, otteneva il primo posto per le riduzioni radiofoniche da opere letterarie, sceneggiando il racconto di Gogol', *Il diario di un pazzo* e nello stesso anno ottenne il primo Premio nel Concorso per lavori radiofonici della RAI per il suo radiodramma più apprezzato che fu *Pilato*, scritto insieme a Giuseppe De Martino²². Tra il 1949 ed il 1950, iniziò a frequentare gli ambienti dei CEMEA e del Movimento di Collaborazione Civica, come precedentemente accennato, fu il periodo fino alla metà degli anni Cinquanta, a rappresentare il momento di impegno

²⁰ Bravi, *La televisione educativa in Italia*, cit.

²¹ Santoni Rugiu, *Chi non sa insegna*, cit.

²² R. Sacchetti, «Ma secondo lei ha senso il radiodramma oggi?». Alla ricerca di una forma radiofonica: Antonio Santoni Rugiu e il radiodramma nel dopoguerra italiano, in Betti, Bandini, Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, cit., pp. 129-140.

attivo nello spettacolo, sempre in costante coabitazione con la docenza scolastica. Dalla metà degli anni Cinquanta in poi, il processo che si attivò con il passaggio definitivo alla docenza, prima a scuola e poi in università, è quello che si rivela ancor più interessante dal punto di vista della costruzione della riflessione pedagogica santoniana, perché permette di evidenziare la costruzione di un approccio storico-educativo che restò sempre fortemente legato al modo vitale e disincantato di guardare al presente, che Santoni Rugiu aveva elaborato soprattutto attraverso il suo operare in ambito artistico. Alcuni contributi del primo periodo d'impegno all'università lo evidenziano in maniera inequivocabile. Nel 1962, Antonio Santoni Rugiu interveniva con un articolo su «Scuola e città» sul rapporto tra Scuola e radio-televisione e nel 1964 con un testo su *La televisione per gli insegnanti*²³, mentre nell'anno successivo molte delle sue pubblicazioni furono dedicate alla nascita della Scuola Media Unica. Lo sguardo del ricercatore attento e critico rispetto alle interrelazioni tra formazione e nuovi media, può essere colto in modo assai netto, quando Santoni intervenne rispetto all'esperienza di *Telescuola* (trasmissione avviata dalla Rai nel 1958):

Come Rai-tv (prescindendo dalle spese a carico del Ministero di P.I. per i docenti TV, per i consulenti centrali, per i coordinatori nei PAT [Punti di Ascolto Televisivo], non ché di quelle sostenute dal Ministero del Lavoro per le attrezzature tecnologiche ecc.), ogni alunno diplomato è costato 15 milioni per i tre anni di corso, cioè 5 milioni ogni anno scolastico. L'enormità di tale spesa in rapporto alla resa scolastica effettiva è stata già notata dalla stampa, poiché con la stessa cifra sarebbe stato possibile costruire circa 3000 nuove aule o acquisire circa 1500 autobus per il trasporto di un numero maggiore di alunni alle scuole vicine o retribuire 4000 nuovi professori. Un periodico sindacale ha avuto facile esca per avanzare l'ipotesi che la cifra di 15 milioni per alunno, se fosse stata distribuita a 500 professori statali per l'appalto di corsi straordinari, avrebbe condotto a diplomarsi ben più che l'8% dei frequentanti, come ha fatto Telescuola. In verità nessuna scuola tradizionale ha mai dato e mai darebbe risultati così fallimentari²⁴.

Santoni era stato infatti anche “uomo di televisione”; nel 1954 Filiberto Guala (poi divenuto frate trappista a Roma), uomo della Democrazia Cristiana e figura legata al mondo dell'attivismo nelle organizzazioni giovanili cattoliche che dialogava con la politica, grazie ai legami intrattenuti con Giuseppe Lazzati, Giuseppe Dossetti, Giorgio La Pira e Amintore Fanfani, diventava amministratore delegato della Rai e, sul modello televisivo statunitense, strutturava un centro didattico interno alla Rai che aveva il compito di preparare nuove leve della cultura selezionate tra giovani laureati puntando sul merito più che sull'omogeneità ideologica. Fu bandito un concorso pubblico per svec-

²³ A. Santoni Rugiu, *Scuola e radio-televisione*, «Scuola e Città», vol. XIII, n. 1, 1962, pp. 12-18.

²⁴ Id, *Scuola e radio-televisione (parte II)*, «Scuola e Città», vol. XIII, n. 3, 1962, pp. 90-95.

chiare il personale, grazie al quale approdarono in Rai, tra gli altri, giovani come Umberto Eco, Furio Colombo, Gianni Vattimo, Enrico Vaime e Piero Angela. Guala affiancò loro dei giovani professori creativi e intraprendenti e tra questi, oltre a Luigi Silori e Leone Piccioni, anche Antonio Santoni Rugiu. L'opinione che Santoni aveva espresso su *Telescuola*, primo esperimento di televisione educativa a distanza, era un punto di vista molto critico e forse troppo scomodo su un'esperienza legata ai nuovi media del tempo, tanto che non fu mai rilanciato a livello di opinione pubblica. Questo passaggio permette però di percepire in modo immediato, la capacità di riflessione pedagogica profonda che stava maturando nello sguardo santoniano, sempre attento alle relazioni tra pratica e teoria educativa, appassionato di arte, ma capace di uno sguardo mai scontato, quando la riflessione metteva in connessione pedagogia e spettacolo. Per tutti gli anni Sessanta si manifestava in modo palese l'interesse per la forma artistica applicata all'educazione, come pienamente espresso ne *Lo psicodramma nel campo educativo*²⁵ e nella relazione *L'esperienza estetica nell'adolescenza*²⁶, tenuta al convegno su «Educazione artistica e riforma della scuola» (Ferrara 25-27 aprile 1969), all'origine della più ampia trattazione avvenuta infine nel volume *Creatività e deprivazione artistica*²⁷, scritto a quattro mani con Amleto Bassi per i tipi de La Nuova Italia. Contestualmente, Santoni si dedicò alla riflessione sui grandi cambiamenti interni alla scuola che si apriva a nuovi programmi, ma soprattutto si confrontava con l'avvio della scuola media unica. Nel 1964, egli dedicò alcuni saggi a *Il posto delle attività nella nuova scuola media unica* ancora una volta attraverso le pagine di «Scuola e città», giungendo ad interrogarsi anche sul necessario *Rinnovamento dei metodi pedagogici e nuovi contenuti educativi* all'interno di un convegno sul tema «Scuola e Società» tenutosi a Verona, nel 1964. L'approccio degli insegnanti al nuovo modello di scuola, nel primo anno della sua nascita, fu invece misurato attraverso un questionario di cui Santoni propose un'analisi nell'articolo *L'atteggiamento degli insegnanti verso la nuova scuola media* (1964), mentre la posizione in merito ai suoi nuovi programmi fu espressa in un articolo intitolato *Presupposti ai programmi*, pubblicato su «Scuola e Città» nel 1966. Sono questi scritti appena citati e caratterizzanti gli anni Sessanta santoniani, gli uni sul lato artistico e gli altri sul fronte della scuola, a segnalare una riflessione pedagogica che Santoni stava tessendo in modo poliedrico, trasformando progressivamente l'arte e lo spettacolo in strumenti pedagogici al servizio del docente e dei suoi studenti. In tali scritti, la relazione stretta tra pedagogia e arte risulta palese a partire dai titoli dei saggi proposti, mentre con il passare

²⁵ Id., *Lo psicodramma nel campo educativo*, «Scuola e Città», vol. XV, n. 11, 1964, pp. 587-593.

²⁶ Id., *L'educazione estetica*, Roma, Editori Riuniti, 1975.

²⁷ A. Bassi, A. Santoni Rugiu, *Creatività e deprivazione artistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.

del tempo, questa commistione generativa assunse sempre più l'aspetto di una struttura su cui poggiare ragionamenti squisitamente pedagogici. Per sottolineare questo processo di costruzione progressiva di un approccio pedagogico, risulta utile tornare alle riflessioni di Santoni, affidate ancora una volta al volume *Chi non sa insegna*²⁸, quando afferma che si era dedicato alle cosiddette "serate a soggetto" per la radio (prevalentemente radiodrammi) e che aveva preso in considerazione figure storiche (tra queste c'era stata «Cornelia, madre dei Gracchi»²⁹), ricavandone alcuni elementi di riflessione: «Quel lavoro [...] concepito in vista di una comunicazione di massa, non era anche quella una forma d'insegnamento, in senso lato?». Proseguiva segnalando l'assenza evidente della fase «che i docimologi chiamano verifica dell'insegnamento» nell'esperienza del radiodramma storico, ma ribadiva: «questo però non basta, secondo me, a negare che sussistano le forme dell'insegnamento e che quindi si possa imbastire una sorta di pedagogia nella radio, così come si potrebbe parlare di una pedagogia della tv; del cinema [...] e perfino del teatro [...] ma qui a impedirlo ricicca il vizio dello scolasticismo, il limite mentale per cui solo a scuola si insegna, o per meglio dire, che l'allievo apprende o addirittura si forma solo sui banchi di scuola»³⁰; Santoni amava richiamare spesso l'analogia tra regista e docente e tra teatro e scuola. In effetti, le molteplici esperienze nelle scuole italiane avevano indotto Santoni a mettere da parte la valutazione intesa come interrogazione individuale, per preferire attività svolte in piccoli gruppi, tramite le quali ricavava le proprie considerazioni sulla capacità di esprimersi, veicolare informazioni e comunicare, convinto che fosse necessario impostare un impegno mentale, insieme a quello emotivo-corporeo per gli studenti, fino a spingersi a proporre vere e proprie attività espressive. In uno dei suoi ricordi nel contesto scolastico di Anagni e trascritti nel volume *Chi non sa insegna*, Santoni racconta: «Cercavo di descolasticizzare il più possibile le giornate, cogliendo al volo tutte le occasioni per uscire dalla classe e far lezione – per modo di dire – nel cortile o addirittura nel campo che circondava l'istituto. Lì quell'esperienza mi fu possibile e non me ne sono mai pentito»³¹.

Nel percorso di vita che portò Santoni a "scoprire la pedagogia", lo sguardo alla storia (al racconto delle storie) divenne assai presente nei suoi interessi, per assumere progressivamente una curvatura sempre più chiaramente pedagogica. Quanto maturato nella radio, nel teatro e nella televisione non si esaurì infatti nel momento in cui Santoni scelse di abbandonare un ruolo attivo nell'arte della comunicazione. L'amore per quanto sperimentato si sarebbe presto tradotto in un approccio pedagogico che, è necessario indicarlo con chiarezza, non vogliamo intendere come una metodologia con fasi definite,

²⁸ Santoni Rugiu, *Chi non sa insegna*, cit.

²⁹ *Ibid.*, p. 104, successivamente, *Id.*, *I gioielli di Cornelia*, Argo, Lecce 1999.

³⁰ Santoni Rugiu, *Chi non sa insegna*, cit., p. 105.

³¹ *Ibid.*, p. 112.

chiare e strutturate, ma come una sorta di sguardo sul mondo che costituì la specificità santoniana e che, a nostro parere, maturò progressivamente in una pedagogia attiva e in quell'approccio analitico che esprime in modo più organizzato nella sua storia sociale. Il suo sguardo critico in costante relazione con il presente continuò a germogliare e chiarirsi, come vedremo, negli anni di docenza universitaria, con alcuni passaggi nodali, come nel 1979, quando Santoni dette alle stampe la *Storia sociale dell'educazione*³² per i tipi di Principato, un volume che è anche un primo tentativo di sistematizzazione di una postura pedagogica verso il mondo (visto dal basso) che a nostro parere conservava profonde radici nelle esperienze televisive, radiofoniche e teatrali precedentemente maturate. Vi si propone l'attivazione di un processo storico-educativo a partire dalle istanze nate dal presente, dalle realtà popolari, da ciò che forma anche fuori dalla scuola (i mestieri e le attività manuali, ad esempio), per costruire una comunicazione che divenga scintilla di un processo formativo, descrittivo del passato, ma formativamente attivo nel tempo presente. L'approccio santoniano recuperava e utilizzava tante storie individuali e comunitarie come strumento pedagogico: in effetti era proprio ciò di cui aveva fatto maggior esperienza nella sua veste di uomo di spettacolo e di comunicatore. Con il trascorrere del tempo e dell'esperienza quotidiana, sempre attratto, incuriosito e in contatto con la vita concreta e reale degli strati più popolari della società, i semi germogliati in ambito artistico, hanno saputo dar frutto in campo storico-educativo.

Abbiamo pertanto scelto di riferirci a un vero e proprio approccio pedagogico santoniano, pur consapevoli che anch'esso vada iscritto nel contesto generale di un'antipedagogia del suo tempo (di cui renderemo conto successivamente), da intendere come elemento di critica alla pedagogia di stampo gentiliano, ancora fortemente presente nell'universo scolastico con il quale si confrontava. Quanto Santoni aveva vissuto in ambito artistico, lo si ritrova infine applicato allo studio della storia dell'educazione e della scuola, anche grazie a quelle peregrinazioni per le differenti scuole d'Italia che lo portarono ad approfondire figure e tematiche che erano apparse in un primo momento distanti dalle sue passioni più vive.

4. Interpretare la figura dell'insegnante tra pedagogia e storia della scuola

La prima destinazione come docente di ruolo di filosofia, pedagogia e psicologia fu l'Istituto magistrale di Pontecorvo (in provincia di Cassino) dove rimase pochi mesi a causa di problemi di salute e perché in fondo ancora

³² Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, cit.

speranzoso di fare il regista teatrale tanto da mettersi in aspettativa. L'anno successivo fu destinato all'Istituto magistrale di Anagni dove di fatto decise di chiudere con il teatro per lasciare spazio all'insegnamento della Pedagogia.

Nel Magistrale di Anagni ebbe così occasione di riflettere più seriamente sulla Pedagogia – di cui aveva ancora «un'idea vaga»³³ benché già in precedenza ne avesse iniziato l'esplorazione – e di appassionarsi alla storia della scuola. Il preside dell'istituto lo aveva infatti delegato alla biblioteca della scuola dove, da lavoratore fuori sede, prese l'abitudine a passare ogni pomeriggio della settimana. Fu così che per «mettere un po' di ordine in quel confuso accatastamento di libri e riviste»³⁴ incontrò, appunto per caso, la storia della scuola.

Non avrei mai prima immaginato che mi sarei appassionato a leggere, per es. discorsi di Ruggero Bonghi (del quale conoscevo a malapena il nome perché a Roma nelle vicinanze della stazione Termini c'è una strada a suo nome) sulla pubblica istruzione le sue polemiche con Michele Coppino e con Pasquale Villari, nome certo più noto ma che mai avrei creduto essersi con tanto acume occupato di questioni scolastiche e universitarie. Bastò la lettura di quel campione disordinato di scritti ottocenteschi e primo Novecento per risvegliarmi un imprevisto interesse per la storia e in particolare per quel settore così poco trattato fino ad allora che era la storia della nostra istruzione, soprattutto attraverso l'ottica di quella *dramatis personae* che sono gli insegnanti³⁵.

Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi, il primo lavoro organico di Santoni, prese così forma quasi spontaneamente e in modo disordinato a partire dal «lacunosissimo fondo librario» della biblioteca dell'istituto magistrale anagnino³⁶, un lavoro pionieristico, pubblicato nel 1959 per La Nuova Italia, che segnò il passo nella storiografia educativa e destinato a rimanere a lungo il solo a trattare in profondità la storia degli insegnanti, tant'è che è stato più volte aggiornato e riedito, per poi essere affiancato da numerose altre storie dei professori secondari³⁷.

Il professore nella scuola italiana seguiva quella linea di rottura storiografica volta a «infrangere [...] i canoni teoristici»³⁸ fino ad allora prevalenti inaugurata da Lamberto Borghi nel 1951 con *Educazione e autorità nell'Italia moderna* e già percorsa pure da Dina Bertoni Jovine con il suo *Storia della scuola popolare in Italia* pubblicato invece nel 1954³⁹.

³³ Santoni Rugiu, *Chi non sa insegna*, cit., p. 116.

³⁴ *Ibid.*, p. 113.

³⁵ *Ibid.*, p. 114.

³⁶ *Ibid.*, pp. 129-130.

³⁷ M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Brescia, Scholé, 2021, p. 30.

³⁸ C. Betti, *La Storia della pedagogia*, in *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, p. 20.

³⁹ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; D. Bertoni Jovine, *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954.

La prima fatica di Santoni Rugiu privilegiava infatti una lettura sociale, economica e politica della storia degli insegnanti. Una lettura stimolata senza dubbio, come accennato, dalle riflessioni pedagogiche maturate nelle aule scolastiche in quei suoi anni di esordio nell'esercizio della professione docente e dall'influenza crescente degli ambienti pedagogici progressisti, tra cui il Cemea e l'MCE, con i quali egli intrattenne rapporti sempre più intensi e dove oltre a molti colleghi insegnanti ebbe l'opportunità di conoscere «alcune personalità che già erano parte più o meno attiva nel movimento», fra cui Lamberto Borghi, Aldo Ghisalberti, Francesco de Bartolomeis, Raffaele Laporta, Bruno Ciari, Aldo Pettini e Marcello Trentanove⁴⁰.

5. *L'antipedagogia*

Il professore nella scuola italiana fu un lavoro di ricerca storica non privo di difficoltà, poiché condotto in un terreno allora ancora poco arato, dal quale emerge con chiarezza il rifiuto della pedagogia e della figura dell'insegnante di matrice gentiliana, senza che ciò comportasse, tuttavia, un rigetto della pedagogia nel suo complesso. Al contrario, egli coltivò per tutta la vita una curiosità vivace nei confronti di questa disciplina, pur accompagnandola - non di rado con tono provocatorio - da manifestazioni di scetticismo verso quello che definiva un «oggetto misterioso» di studio, facendo dell'antipedagogia un suo tratto distintivo di studioso. Non per nulla intitolò la sua autobiografia *Chi non sa insegna. Viaggio antipedagogico nella prima Repubblica*. In un'intervista a Maria Esther Auguirre, collega e amica messicana che tanto si è prodigata per diffondere i suoi lavori in America Centrale e del Sud, Santoni Rugiu raccontò appunto di aver cominciato a studiare la pedagogia stimolato dalla sua passione per l'insegnamento e perché essenzialmente non capiva cosa essa fosse, e a poco o niente, sempre secondo quanto ha raccontato, valevano i suoi sforzi di approfondimento che anzi parevano aumentare il buio fitto intorno all'oggetto di studio...⁴¹.

In realtà fin dagli anni Cinquanta egli avviò un'indagine seria, sebbene inquieta, per dare concretezza a quella pedagogia sociale, antitetica alla vecchia pedagogia filosofica, che andava emergendo negli ambienti democratici e progressisti e che a ben vedere sarà sempre alla base delle sue ricerche storio-grafiche a cominciare da *il professore nella scuola italiana* e dagli altri lavori di storia della politica scolastica, fino ai lavori sulla storia dell'educazione

⁴⁰ Santoni Rugiu, *Chi non sa insegna*, cit., p. 122.

⁴¹ *Diálogos con Antonio Santoni Rugiu en la UPN*, <<https://youtu.be/IVsoqHMJiDk?si=m daVUqDTkI8Re8w7>>, (ultimo accesso: 30.08.2025); *Antonio Santoni Rugiu. De pedagogo a historiador. Dossier*, «Ethos educativo», n. 31, 2004, pp. 193-231.

artigiana e più in generale a quelli sulla storia sociale dell'educazione. Come ha sottolineato efficacemente Franco Cambi «Santoni nella sua polemica anti-pedagogica riporta i saperi educativi nel concreto, empirico e storico, e sempre storico-sociale, assegnando alla storia sociale dell'educazione il ruolo di paradigma non solo storiografico bensì anche e particolarmente pedagogico. E mostrandolo all'opera in un fascio di ricerche storiche, ma di significato anche teorico»⁴².

Un'indagine costante di cui appunto è facile trovare traccia in tutta la produzione santoniana, supportata però anche da un impegno rigoroso e indefesso sul versante epistemologico e su quello politico.

Sul primo versante pensiamo ad esempio a *Povera e nuda vai pedagogia*, noto articolo sulla "polivalenza tematica", le potenzialità e i limiti della disciplina, pubblicato inizialmente su «Scuola e Città» nel 1968, divenuto presto punto di riferimento irrinunciabile nel dibattito pedagogico, e poi ripreso integralmente, non a caso, in *Crisi del rapporto educativo*, testo fondamentale del 1975, su cui torneremo in seguito, ricco di altre suggestioni sullo stesso tema, dove la pedagogia sociale si salda con il marxismo critico. D'altro canto, Santoni Rugiu nel 1974 aveva già ripreso la discussione avviata con *Povera e nuda* dando alle stampe *Guida alle scienze dell'educazione*. Ma si può dire che non trascurerà mai di assecondare quel suo tarlo epistemologico che lo incuriosì da quando smise la divisa militare per indossare i panni dell'insegnante. Ne discute infatti ancora vivacemente in molti dei suoi lavori del nuovo Millennio come, ad esempio, nel primo capitolo di *Clio e le sorelle. Spunti di storia dell'educazione*, pubblicato nel 2001, oppure nell'introduzione a *Pedagogia del consumismo (e del letame)* del 2003.

Sul piano politico invece Santoni alternò, ma sarebbe meglio dire conciliò, la pubblicazione di saggi e articoli di politica scolastica, alcuni usciti in contemporanea a *il professore nella scuola italiana*, all'attività militante cresciuta appunto nel corso degli anni Cinquanta. Aderì anzitutto a Unità Popolare (UP), movimento nato per contrastare la cosiddetta legge truffa del 1953, dove conobbe Tristano Codignola al seguito del quale si iscrisse poi al Partito Socialista Italiano in cui UP confluì nel 1957. Nelle file del PSI Tristano Codignola, all'epoca tra le altre cose già alla guida de La Nuova Italia, fu eletto nel 1958 alla Camera dei Deputati e diresse la commissione scuola del Partito nella quale Santoni Rugiu entrò come membro⁴³. Quasi contemporaneamente Santoni Rugiu fu membro attivo dell'Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica italiana (Adesspi), nata nel 1959 sulle ceneri della Associazione per la difesa della scuola nazionale (ADSN), e del Sindacato nazionale

⁴² F. Cambi, *Un modello pedagogico ancora centrale*, «Studi sulla formazione», vol. 1, n. 16, 2013, p. 1.

⁴³ T. Codignola, *Scritti politici, 1943-1981*, a cura di Nicola Tranfaglia e Tiziana Borgogni; introduzione di Nicola Tranfaglia, Firenze, La Nuova Italia, 1987, Vol. 2, pp. 926 e ss.

scuola media (SNSM), sindacato di cui nel 1960 divenne vicesegretario generale (in quota socialista). In virtù dell'incarico nel SNSM ottenne il distacco dalla scuola, per poi essere chiamato a partecipare ai lavori della Commissione nazionale d'indagine sullo stato e lo sviluppo della Pubblica istruzione in Italia attiva fra il 1962 e il 1963. Inoltre, già alla fine degli anni Cinquanta, grazie al rapporto diretto con Tristano Codignola e alla militanza per la scuola laica e democratica, Santoni Rugiu cominciava ormai ad essere organico al gruppo che orbitava attorno alla rivista «Scuola e Città», su cui scrisse per la prima volta nel 1958⁴⁴, e alla casa editrice La Nuova Italia (che non a caso pubblicò il suo primo libro).

Insomma, elaborare una nuova pedagogia sociale, dunque costruire un insegnante antitutoritario e una scuola laica e democratica, oltre ad essere un impegno scientifico per Santoni Rugiu fu un'attività militante e un preciso dovere politico. Non a caso, proprio in quel periodo, specialmente a partire dalla metà degli anni Cinquanta, i partiti di massa laici, il PCI e solo dopo il PSI, capirono la centralità della scuola nello sviluppo della società e la posero al centro delle loro programmazioni politiche. Tutto sommato Santoni Rugiu fu dunque figlio del suo tempo.

6. *All'Università*

Nel corso degli anni Sessanta Santoni Rugiu consolidò l'intreccio tra l'impegno scientifico, la didattica e la politica, conservando come fulcro delle sue attività e delle sue riflessioni la scuola, osservata attraverso la figura e le vicende dell'insegnante.

Intanto seguì da vicino, come membro della commissione scuola del PSI guidata da Tristano Codignola, la battaglia per la conquista della scuola media unica varata poi nel dicembre 1962⁴⁵ e intensificò la collaborazione con «Scuola e Città».

Allo stesso tempo, ormai deciso a fare della Pedagogia una parte importante della sua vita, nell'estate del 1961 concorse per il titolo di libero docente universitario che, pur con qualche incertezza, riuscì a conquistare a suo parere non tanto in ragione di una preparazione adeguata, ma in quanto unico campo, quello della pedagogia appunto, in cui era di fatto possibile «nel giro di pochi anni arrivare ad ottenere un *liceat docendi* universitario, partendo

⁴⁴ A. Santoni Rugiu, *Le origini dell'abilitazione all'insegnamento secondario*, «Scuola e Città», vol. IX, n. 6, 1958, pp. 227-232.

⁴⁵ A. Santoni Rugiu, *Una vittoria socialista che cancella un privilegio*, «Avanti!», 27 dicembre 1962, p. 6.

da un'ignoranza di tutto riguardo»⁴⁶. Un'autoironia funzionale a ribadire le incertezze di una scienza ancora in via di definizione e, allo stesso tempo, a sottolineare la volontà del neo-libero docente di prodigarsi per precisarne meglio contenuti e contorni.

Peraltro, anche per questo passaggio fondamentale della sua carriera, ebbe un ruolo non secondario la causalità. La commissione, di cui faceva parte anche Lamberto Borghi, riunita a Roma, chiese infatti a Santoni Rugiu, unico residente nella capitale fra i candidati, la cortesia di fornire loro, di domenica, una macchina da scrivere e della carta carbone nell'hotel in cui alloggiavano in modo da poter dar loro la possibilità di chiudere i lavori e rincasare prima. Cortesia accordata precipitosamente da Santoni Rugiu il quale però, racconta, rimase con il dubbio di aver ottenuto la libera docenza per aver favorito la commissione e non per meriti scientifici⁴⁷.

Se allora diventò insegnante e storico per caso, si può dire che divenne anche docente universitario per caso, o almeno lui preferiva raccontarlo ironicamente così, a conferma di quella sua visione estemporanea di Mondo, cui abbiamo fatto cenno, rispecchiata anche nei suoi lavori.

In virtù del *liceat docendi* poté comunque accettare un incarico offerto dall'università di Trieste nel 1962 per coprire l'insegnamento di Pedagogia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia tenuto fino ad allora da Giorgio Radetti, ordinario di storia della filosofia nell'Ateneo triestino. Radetti, radicale e laico convinto con il quale Santoni aveva stretto un legame nella comune frequentazione dell'Adesspi, fu appunto l'artefice materiale dell'invito, accettato di buon grado da Santoni Rugiu, il quale fu così proiettato, sebbene da libero docente, nel mondo accademico in cui tenne il suo primo corso di Pedagogia, adottando peraltro come testo *Educazione e sviluppo sociale* pubblicato da Lamberto Borghi nel giugno di quello stesso anno per La Nuova Italia⁴⁸.

Prima di cominciare l'avventura nelle aule universitarie triestine, Santoni era stato però reclutato nella rosa dei 15 esperti (8 di questioni scolastiche e 7 di materie economico-sociali) su 31 membri effettivi previsti nella Commissione nazionale d'indagine sullo stato e lo sviluppo della Pubblica istruzione in Italia, commissione istituita appunto nell'estate del 1962, ma avviata solo l'8 ottobre dello stesso anno e conclusa, con una piccola proroga, il 15 luglio del 1963. Santoni Rugiu, che figurava fra gli esperti di materie economiche e sociali in quanto vicesegretario del SNSM, fu subito designato coordinatore di uno dei gruppi di lavoro nei quali la commissione decise di articolarsi, ovvero quello sulla «preparazione, scelta e aggiornamento del personale», questione giudicata, a ragione, assai urgente dalla commissione: pensiamo infatti alla

⁴⁶ Id., *Chi non sa, insegna*, cit., p. 134.

⁴⁷ *Ibid.*, pp. 133-134; Cfr. Archivio storico Università di Firenze, Serie liberi docenti, 1556: Santoni Rugiu, Antonio, Fascicolo personale libero docente.

⁴⁸ Santoni, *Chi non sa insegna*, cit., pp. 139-140.

rivoluzione allora in atto con la crescita esponenziale della popolazione scolastica secondaria e alla recente trasformazione della scuola media. Così nella ponderosa relazione finale (di oltre mille pagine) i membri concordarono di indicare la strada verso la costruzione di una solida preparazione iniziale del personale, specialmente gli insegnanti di scuola secondaria, da affidare agli Istituti superiori di magistero tramutati in una scuola superiore di magistero, nonché un opportuno e costante aggiornamento di tutto il personale. Proposte che in breve, come noto, in mano al ministro Gui in buona parte evaporeranno⁴⁹.

In ogni modo, grazie al lodevole sforzo di quell'anno, Santoni Rugiu affinò senza dubbio le proprie conoscenze e competenze sulla figura dell'insegnante, e consolidò la sua convinzione dell'urgenza di modernizzare la scuola italiana. D'altronde già dall'inizio del decennio su «Scuola e Città» comparvero diversi stimolanti articoli firmati da Santoni Rugiu dedicati proprio ai problemi dell'insegnamento e dell'insegnante⁵⁰, parallelamente ai quali sono da segnalare gli interventi di taglio più politico-sindacale pubblicati invece su «L'Avanti»⁵¹. Un'effervescenza di studi e riflessioni che trovò una sistematizzazione in *Educatori oggi e domani*, pubblicato, sempre per La Nuova Italia, nel 1966, definito, a ragione, recentemente da Egle Becchi «fondante»⁵², ma rimasto forse in ombra nel complesso della produzione santoniana.

Bisogna però ricordare che nel frattempo Santoni Rugiu era ormai accreditato negli ambienti della pedagogia laica e in specie in quelli della cosiddetta Scuola di Firenze. Infatti, pochi giorni dopo la conclusione dei lavori della Commissione di indagine, Raffaele Laporta, all'epoca direttore di Scuola Città Pestalozzi, si adoperò insieme a Tristano Codignola e Anna Maria Melli Codignola (figura ancora poco studiata)⁵³ per «comandarlo» presso l'Ufficio studi ed esperimenti di Scuola-Città Pestalozzi, Ufficio appena istituito presso la scuola sperimentale fiorentina, dunque per non farlo tornare a scuola ad Anagni. Laporta, in una lettera del luglio 1963 ad Anna Maria Melli, nello specifico proponeva di affidare a Santoni Rugiu una ricerca sul doposcuola, mentre l'anno dopo, sempre Laporta, in un altro scambio con la «Signora

⁴⁹ C. Betti, *La commissione d'indagine e gli insegnanti*, in A. Semeraro (ed.), *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX), Studi in onore di Antonio Santoni Rugiu*, Firenze, La Nuova Italia, 1998, pp. 289-310; A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2011, pp. 120-125.

⁵⁰ Santoni Rugiu, *Scuola e radio-televisione*, cit.; Id., *Scuola e radio-televisione (parte II)*, cit.

⁵¹ Cfr. ad esempio A. Santoni Rugiu, *Il significato di uno sciopero*, «L'Avanti!», 8 dicembre 1960, p. 1;

⁵² E. Becchi, *Figure educative in un paesaggio di idee*, in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, cit., p. 36.

⁵³ M. Moramarco, *Anna Maria Melli Codignola e la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze (1944-1976)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 30, 2023, Brescia, Scholé, 2023.

Codignola» discuteva sulla sua successione alla Direzione di Scuola Città Pestalozzi annoverando Santoni Rugiu fra i due candidati designati (l'altra era Tina Tomasi)⁵⁴. Il distacco presso la Fondazione Giulio Gori, l'ente gestore di Scuola-Città, poi andò a buon fine e durò fino al 1967⁵⁵, mentre per la successione a Laporta nella Direzione della scuola di Santa Croce la scelta, come è noto, ricadde su un'altra valevole pedagogista "fiorentina", Lidia Tornatore.

Ma il di là di questi particolari, che comunque non ci pare siano mai accennati nelle varie note autobiografiche santoniane, è utile sottolineare come dalle carte emerga con una certa evidenza quanto Santoni Rugiu fosse, già dai primi anni Sessanta, indiscutibilmente organico a quel *milieu* che aveva tra i suoi poli principali La Nuova Italia, la Commissione scuola del PSI, Scuola-Città Pestalozzi, e l'Istituto di Magistero di Firenze. Gruppo che si muoveva sotto la regia di Ernesto e Anna Maria Codignola e di loro figlio Tristano, coadiuvati sul piano pedagogico in quel periodo da Raffaele Laporta e da Lamberto Borghi; un'"area laica" sulla quale ha scritto recentemente pagine illuminanti Carmen Betti, alle quali rimandiamo⁵⁶.

Nel 1965 Santoni Rugiu lasciò Trieste perchè ottenne un incarico per l'insegnamento di Metodologia e didattica presso la Facoltà di Magistero dell'Ateneo fiorentino dove rimase in pianta stabile dal 1967, dimettendosi contestualmente dalla scuola, a seguito della conferma definitiva della libera docenza. Già dall'a.a. 1966/67 coprì poi l'insegnamento di Pedagogia a Lettere, tenuto fino ad allora da Dina Bertoni Jovine, mentre dall'a.a. 1967/68 insegnò Pedagogia pure presso il Magistero grazie allo "sdoppiamento" della disciplina di cui Lamberto Borghi era titolare dal 1955, ovvero dopo il pensionamento di Ernesto Codignola⁵⁷. Sempre nel 1966 Santoni Rugiu entrò invece a far

⁵⁴ Archivio Ernesto e Anna Maria Codignola, Lettera di Raffaele Laporta a Anna Maria Melli Codignola, Pescara, 23 luglio del 1963.

⁵⁵ Archivio Ernesto e Anna Maria Codignola, Cartolina di Raffaele Laporta a Anna Maria Melli Codignola, Pescara, 1° marzo 1964.

⁵⁶ C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano nel secondo dopoguerra: l'area laica*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022; C. Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, «History of Education & Children's Literature: HECL», vol. XVII, n. 2, 2022, p. 158; Cfr. anche S. Oliviero, *L'Ateneo e l'universo scolastico: il caso Scuola-Città Pestalozzi*, in F. Conti, E. Ferretti, D. Lippi, A. Salvini, B. Sordi, A. Zorzi (edd.), *Firenze e l'Università. Passato, presente e futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2024, pp. 283-296.

⁵⁷ Archivio storico Università di Firenze, Fascicolo personale di Antonio Santoni Rugiu, Attestato Servizi di ruolo e non di ruolo prestato nella amministrazione universitaria, 9 marzo 1976; Archivio storico Università di Firenze, Fascicolo personale docente (serie c), 825, Santoni Rugiu, Antonio, Comunicazione del Ministero della Pubblica istruzione al Rettore dell'Università di Firenze, Incarico di Pedagogia presso la Facoltà di Lettere e Filosofia, 4 aprile 1967. Nel fascicolo personale sono conservati anche i vari decreti di incarico per ogni insegnamento attribuito.

parte della redazione di «Scuola e Città» diretta da Lamberto Borghi, anche in questo caso succeduto a Ernesto Codignola, scomparso l'anno precedente, per poi assumere l'incarico di Direttore responsabile dall'anno successivo fino ad avere la responsabilità della Direzione dal 1973 al 1975.

7. *Educatori oggi e domani*

In questa fase di grande fermento della sua carriera, Antonio Santoni Rugiu come già accennato pubblicò *Educatori oggi e domani*, summa pedagogica delle riflessioni e delle esperienze elaborate negli anni precedenti sulla figura dell'insegnante e al contempo preludio dell'evoluzione dei suoi studi successivi. Non a caso questo libro si colloca fra la prima (del 1959) e la seconda edizione de *Il professore nella scuola italiana*, uscita appunto nel 1968, come una sorta di contrappunto pedagogico della storia dei professori in Italia.

Educatori oggi e domani, giova ricorrere ancora al giudizio di Egle Becchi, denuncia infatti la «lentezza antistorica dell'impegno a una professionalizzazione dell'insegnante [...] in modo forte e coraggioso, all'indomani dell'istituzione della nuova scuola media. Sguardo storico, non radicale, che non vuol modificare tutto in un momento [...] in esso lo sguardo al mondo è netto e non utopico, viene fatto fuori da 'generalizzazioni suggestive' e da 'idealizzazioni luminose'»⁵⁸.

Educatori oggi e domani rilancia dunque quella pedagogia democratica antigitiliana e antiautoritaria già indicata ne *Il professore nella scuola italiana*, la quale, come abbiamo visto, rappresenta un asse portante della storiografia santoniana, su cui poggiano anche le sue innovazioni.

Se già aveva sperimentato in prima persona, fin dai suoi esordi nelle aule scolastiche, forme didattiche antiautoritarie, influenzato dai gruppi del CE-MEA e del MCE, nonché dai suoi trascorsi da regista, ora Santoni Rugiu legava quelle pratiche ad un'osservazione critica della società e della scuola proiettando la lettura anche nel passato.

Fra il 1966 e la fine del decennio, a cavallo quindi della contestazione studentesca, Santoni Rugiu consegnerà così spesso le sue osservazioni sulla arretratezza e sulle contraddizioni della scuola e degli insegnanti alla pagine di «Scuola e Città» e nel maggio del 1967 coglierà immediatamente la portata della denuncia di classismo lanciata dalla *Lettera a una professoressa* alla scuola italiana in un celebre articolo-recensione pubblicato sempre sulla rivista di Codignola pochi giorni dopo l'uscita del libro dei ragazzi della Scuola di Barbiana e dalla morte del priore⁵⁹.

⁵⁸ Becchi, *Figure educative in un paesaggio di idee*, cit., pp. 36-37

⁵⁹ A. Santoni Rugiu, *Gianni e Pierino*, «Scuola e Città», vol. XVIII, n. 6, 1967, pp. 366-368.

Nella *Lettera* però Santoni Rugiu individua subito, in modo del tutto originale, il difetto di porre «sotto accusa gli insegnanti come se questi non fossero ciechi strumenti e perfino vittime del sistema classista»⁶⁰, segno tangibile di una sensibilità crescente verso temi marxiani che come già accennato andranno a mano a mano ad intrecciarsi con la sua visione della pedagogia e della storia⁶¹.

La prima sistematizzazione di questo percorso di avvicinamento la troviamo nel già ricordato *Crisi del rapporto educativo* del 1975, un libro fondamentale per capire Santoni Rugiu, composto da vari articoli ampliati e rivisti ma usciti appunto dal 1967 al 1975. Libro in cui peraltro, in un capitolo intitolato significativamente *Divisione del lavoro e educazione*, è trattata ampiamente anche la critica alla lettura milaniana della scuola la quale, e non sarebbe potuto esser altrimenti, era a suo giudizio «estremamente stimolante e attuale al momento in cui esplode proprio per la sua carica di rabbia e di liberazione ma incapace di dare - anche solo a livello di analisi - una presa di coscienza storica contro i danni della scuola di classe, e di vederla con occhio dialettico. Così alla fine tanta rabbia e tanta volontà di liberazione rientrano loro malgrado sulla linea della pedagogia tradizionale, da un lato, e si contentano di progetti di moderato riformismo». E continuava «la denuncia delle ingiustizie sociali insite nell'educazione e nella scuola borghesi non è sufficiente per ricavarne, capovolta o in negativo, una progettazione di educazione e di scuola a misura dei proletari: si tratta in realtà di un cammino lungo, fitto di agguati e smarrimenti [...] un cammino che non può essere percorso senza la disponibilità a un'analisi dialettica. Né senza, a mio avviso, riprendere le mosse dalla tematica marxiana sull'emancipazione dell'uomo»⁶².

In *Crisi del rapporto educativo*, insomma, grazie ad un fitto confronto con le suggestioni di Mario Alighiero Manacorda e soprattutto con quelle di Angelo Broccoli, al lavoro del quale, *Ideologia e educazione*⁶³, è dedicato l'intero primo capitolo del libro, maturano dunque in chiave marxiana quei temi affiorati e sviluppati nel decennio precedente. Non a caso nel 1976 Santoni Rugiu pubblicherà anche l'altrettanto nota antologia degli scritti di Marx intitolata *L'uomo fa l'uomo*, mentre Broccoli nel 1978 darà alle stampe *Marxismo e Educazione* continuazione e *pars construens* di *Ideologia e educazione* nata proprio dal sollecito ricevuto grazie a *Crisi del rapporto educativo*⁶⁴. Ma si tratta di passaggi complessi, che coinvolgono pure un'intera generazione di

⁶⁰ *Ibid.* p. 367.

⁶¹ Cfr. C. Covato, *Fra contenuti e metodi: il marxismo di Antonio Santoni Rugiu*, in Betti, Bandini, Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, cit., pp. 62-70.

⁶² Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, cit., p. 177-178.

⁶³ A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

⁶⁴ «In particolare è stato Antonio Santoni Rugiu a sollecitare ciò che in *Ideologia e educazione* mancava: una *pars costruens*», A. Broccoli, *Marxismo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1978, p. 4-5.

studiosi, meritevoli di un approfondimento specifico che va oltre la possibilità di queste pagine.

In breve però bisogna dire che quanto sistematizzato in quei lavori sarà fondamentale per impostare i suoi studi di storia sociale successivi, a cominciare dall'emblematico volume pubblicato da Principato nel 1979, *Storia sociale dell'educazione*, ma pure, come rileva giustamente Dario Ragazzini⁶⁵, tutta la produzione sulla storia dell'educazione artigiana. In certo senso non è difficile inoltre scorgere la stessa sensibilità e la stessa matrice anche nei lavori sull'estetica e sulla creatività fino alle sue più recenti digressioni storico-pedagogiche sul consumismo e sul risparmio.

Non fu in definitiva affatto un'infatuazione passeggera, ma al contrario, lo abbiamo detto, un'influenza determinante per la costruzione del suo paradigma culturale. L'indagine sul rapporto fra il marxismo e l'educazione sarà peraltro pure il tema principale dei suoi primi tre anni di lezioni come Professore straordinario dell'Università di Firenze, ruolo conquistato nel 1975, e poi confermato in Ordinario tre anni dopo. In particolare, dall'a.a. 1975/76 all'a.a. 1977/78 tenne corsi su «La formazione dell'uomo in Marx», «La formazione dell'uomo in Marx e in Engels», «La formazione dell'uomo nel socialismo marxista, in quello utopista e rapporti con la pedagogia borghese»⁶⁶. Il dialogo con Marx in altre parole accompagnerà costantemente Santoni Rugiu sempre più convinto che fosse una pratica essenziale e da coltivare. Nei suoi ultimi mesi di vita, nel 2011, preparò infatti una riedizione de *L'uomo fa l'uomo* che tuttavia non è mai stata pubblicata e di cui ho il privilegio di conservare una bozza dove fra le altre cose Santoni Rugiu scriveva:

Mi pare che la ripresa d'attenzione su Marx [...] sia sempre utile anche per discutere questioni politiche e sociali nonché culturali e pedagogiche sempre di rilievo, come una moderna istruzione e educazione sociale, da rivedere ora in altra luce, quella dell'ultima forma di capitalismo vigente e cioè la globalizzazione, più recente metamorfosi del capitalismo industriale, anzi post-industriale (come amavano dire i sofisticati fino a trenta anni or sono). Per il discorso più propriamente socio-politico generale, soprattutto per la contrapposizione capitale-lavoro per la pretesa di considerare alla fine preminenti le ragioni del profitto, le nuove forme di alienazione del lavoratore indotte dalle successive fasi della rivoluzione industriale, credo vi sarebbero da rilevare non poche analogie sostanziali fra allora e oggi. Ma non di questo qui diremo, o meglio ne diremo solo quel tanto che è necessario per comprendere le basilari motivazioni marxiane.

Qualunque giudizio si voglia dare sull'opera marxiana mi pare incontestabile che l'approccio offerto dal materialismo storico, sebbene oberato dal peso di circa due secoli intercorsi, abbia offerto e offra ancora un, discusso e discutibile quanto si vuole, ma tuttora attendibile sensibilità critica per offrire percezioni e interpretazioni adeguatamente nuove dei fatti storici di ieri e di oggi in ogni settore dell'attività sociale, in prima fila

⁶⁵ D. Ragazzini, *La storia dell'educazione come programma*, in Betti, Bandini, Oliviero, *Educazione, laicità e democrazia*, cit., p. 51

⁶⁶ Archivio storico Università di Firenze, Fascicolo personale docente (serie c), 825, Santoni Rugiu, Antonio, Estratto dal verbale del Consiglio di Facoltà di Magistero, 5 dicembre 1978.

la formazione dei giovani. Qui ho cercato più che altro di recuperare i ripetuti cenni di Marx sull'importanza formativa dell'esperienza artigiana di un tempo e in genere dell'educazione "del fare" unita poi a quella "del riflettere", auspicando con fervore l'unione istruzione intellettuale con l'attività produttiva da sottoporre poi a verifica e a critica in vista di miglioramenti futuri della forma e della sostanza⁶⁷.

8. *La storia sociale dell'educazione*

Muovendosi verso la conclusione di questo primo tentativo di misurarsi con la complessità dell'intellettuale Santoni Rugiu, è necessario provare a chiarire quell'universo umano cui egli ha rivolto lo sguardo pedagogico per più di cinquant'anni; se ne ricava l'impressione che sia avvenuta una costante addizione, la costruzione di un mondo progressivamente sempre più popolato di persone (e delle loro storie) che sono anche comunità, soggetti in relazione sociale attraverso le istituzioni educative formali e informali, che vengono osservate anche nel proprio contesto di vita professionale, familiare, politico, sociale, e nel proprio vivere scontatamente quotidiano. Egle Becchi afferma nel suo lucido tentativo di delineare la personalità poliedrica di Santoni:

Non è una *Weltanschauung* chiara e distinta, giova ribadirlo, piuttosto una specie di sinopia, di progetto nascosto del suo discorso, dove occorre andare oltre la superficie e i suoi dettagli, per scoprire in questo affresco delineato a grandi tratti, passibile di cancellature e di rifacimenti, di quale grande e flessibile idea per un'opera che sarebbe stata per molti versi differente se fosse stata definitiva. Co- si immagino il paesaggio latente che ha accompagnato e tenuto insieme la riflessione di Antonio e forse anche la sua esistenza nel mondo. Un paesaggio senza garanzie trascendenti, senza argomentazione speculativa che ne autorizzi l'accettabilità nel territorio dei dotti, esposto al caso e vivente nella storia, ma con la condizione irrinunciabile che vi si produca, che vi si lavori⁶⁸.

È l'approccio santoniano descritto da Becchi che ci permette di ipotizzare che sia proprio questa condizione di costruzione mai volutamente e definitivamente dichiarata conclusa, a rendere ogni esperienza concreta, ogni opera, ogni volume, ogni articolo di Santoni Rugiu una sorta di giustapposizione che poi trova il proprio "accomodamento" nello sguardo d'insieme. Un arricchimento costante del suo complesso approccio pedagogico, ma anche la varia umanità che lo studioso amava osservare con viva partecipazione. Si possono individuare alcuni assi di riferimento fondamentali di una simile postura e, tra questi, l'approccio storico e lo sguardo laico ne erano assiomi cartesiani: «Una rappresentazione mai definitiva almeno nella sua mente, un quadro che ha uno

⁶⁷ A. Santoni Rugiu, *senza titolo*, [manoscritto inedito], 2010.

⁶⁸ Becchi, *Figure educative in un paesaggio di idee*, in Betti, Bandini, Oliviero, *Educazione, laicità e democrazia*, cit., p. 36.

ieri, un oggi, un futuro. È l'attenzione alla storia che ci salva dall'assolutizzare istituzioni, personaggi, ideologie».

Ciò che Santoni ha studiato potrebbe essere descritto come una “galleria di ritratti” (o di quadri sociali, per dirla con Maurice Halbwachs⁶⁹) che lo studioso ha osservato riconoscendovi dei “fatti pedagogici” da analizzare, laddove uno sguardo meno allenato e in relazione con il presente di quello santoniano, avrebbe forse intravisto soltanto degli elementi storici (dei fatti inermi) di scarso interesse⁷⁰. Rielaborava così, sul piano storico-educativo, la lezione di Marc Bloch, Lucien Febvre, e Fernand Braudel, a partire da «Les Annales». Il mondo santoniano appare quindi popolato di persone e storie che non sono mai state quelle di personaggi noti e potenti, o di pedagogisti famosi, ma di figure recuperate dal “basso”, dalla storia materiale e appartenenti anche a mondi marginali o emarginati, attraverso le quali analizzava relazioni, processi, costumi, permanenze e cambiamenti, regole condivise e scintille d'idee rivoluzionarie: nelle sue opere più strettamente autobiografiche, Santoni partecipava a questo complesso racconto del mondo, aggiungendovi episodi di vita personale, come spunto vivo di analisi, o forse anche per rendere palese il proprio sentirsi parte di questa porzione di umanità.

Nel descrivere la storia sociale dell'educazione santoniana è necessario chiarire il suo carattere antipedagogico, secondo il significato ben descritto da Dario Ragazzini:

La storia dell'educazione – anche negli anni nei quali ancora non aveva usato tale espressione – è innanzitutto una contestazione della pedagogia, intesa come riflessione autonoma e autosussistente. Al suo esame essa si mostra come una forma di ideologia (anche in senso marxiano di visione rovesciata e di giustificazione). Piuttosto che pungolo motore (quale si presenta), è un relais di raccordo con le spinte sociali ed economiche⁷¹.

Da questo punto di vista, la storia sociale dell'educazione di Santoni diventa il poliedrico compendio di un approccio storiografico, dove i fenomeni sono osservati e descritti nel loro processo sincronico e diacronico, disvelandoli come elementi di analisi educativa. Questo “metodo” sottintende la descrizione di processi storico-socio-educativi che possono diventare motore di cambiamento sociale e che per Santoni devono essere impegnati soprattutto nella direzione della democrazia (l'antiautoritarismo borghiano), dell'emancipazione sociale e della laicità.

⁶⁹ M. Halbwachs, *I quadri sociali della memoria*, edizione a cura di Teresa Grande e Lorenzo Migliorati, Milano, Maltemi, 2024; M. Giosi, L. Tedesco, *Maurice Halbwachs e la memoria collettiva*, Roma, RomaTrE-Press, 2021; per la prima edizione si veda M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Félix Alcan Editeur, 1925.

⁷⁰ Cfr. anche A. Santoni Rugiu, *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁷¹ D. Ragazzini, *La storia dell'educazione come programma*, in Betti, Bandini, Oliviero, *Educazione, laicità e democrazia*, cit., p. 47.

È questa stessa complessità che abbiamo tentato di descrivere e questo processo mai definitivo di analisi dell'umanità più viva e in azione (posta sotto la lente dello storico dell'educazione) che si evince anche dall'articolato (e critico) giudizio che esprime la commissione ministeriale, quando Santoni presentò il suo già citato volume del 1979, *Storia sociale dell'educazione*, come prodotto scientifico per ottenere l'ordinariato universitario:

Si nota nel volume la costante applicazione di un criterio oggettivamente valido in campo storiografico e peraltro non nuovo in questi lavori, di dare evidenza alle condizioni storico-sociali e alla presenza delle classi popolari, tenute per molti secoli in posizione subalterna e fatte oggetto, e non soggetto, di vita e di storia. Tuttavia, che il suddetto costante criterio sia dal prof. Santoni Rugiu utilizzato nell'alveo di una ben definita corrente interpretativa dei problemi storiografici, fa sì che il criterio stesso risulti non di rado riduttivo nei riguardi di fatti, valori e teorie che hanno effettivamente contato nello sviluppo storico, più di quanto la rigidità del criterio non possa ammettere. [...] Se però queste riserve collocano il volume in un ambito storiografico tutto particolare, la commissione all'unanimità ha ritenuto che esso abbia sufficiente validità dal punto di vista di un personale ripensamento di teorie e problemi. Pertanto, la commissione è unanime nel proporre il prof. Antonio Santoni Rugiu per la nomina a ordinario⁷².

La relazione che ha riconosciuto a Santoni l'ordinariato riportava un giudizio spigoloso e di fatto non pienamente positivo dal punto di vista metodologico. A nostro parere, riletta a distanza di più di quarant'anni, permette di evidenziare in modo concreto l'aspetto innovativo della ricerca santoniana, ma anche la difficoltà e la fatica nel ritagliarsi un proprio spazio di pieno riconoscimento nella ricerca pedagogica accademica. In effetti, l'idea di storia sociale dell'educazione costruita nel tempo da Santoni (quella che potremmo chiamare paradossalmente la sua pedagogia antipedagogica) resta tuttora innovativa e complessa (e quindi anche sfuggente nelle sue sfaccettature), perché fortemente legata ad uno sguardo analitico critico, ma fecondo, sia dal punto di vista teorico che da quello pratico. Non pensiamo sia possibile individuarne un approdo definitivo, ma è senz'altro la pietra miliare di un approccio elaborato per addizione di storie, figure, riflessioni e che è proseguito fino alla scomparsa del nostro autore. Così lo riconsegniamo al lettore di questo saggio e alla comunità accademica, come un elemento fondante e complesso della "scuola fiorentina". Il punto di vista poliedrico e sfaccettato offerto da Antonio Santoni Rugiu, lo rende a pieno titolo un maestro e un riferimento per il nostro presente. A caratterizzare la sua figura permangono alcuni aspetti nodali della sua stessa biografia: uomo di spettacolo, ma anche docente nella scuola secondaria, regista teatrale, ma anche professore universitario...

⁷² Relazione finale della commissione giudicatrice del passaggio a professore ordinario per le discipline del gruppo 76 C, Fascicolo personale del prof. Santoni Rugiu, Archivio storico dell'Università degli studi di Firenze.

La dimensione storico-educativa-pedagogica negli insegnamenti di Magistero e Scienze della Formazione dell'Università di Firenze*

Chiara Martinelli
Department of Education,
Languages, Interculture,
Literature and Psychology
University of Florence (Italy)
chiara.martinelli@unifi.it

The historical-educative-pedagogical dimension in the courses taught at the Faculty of Pedagogy at the University of Florence

ABSTRACT: This article aims at analysing how taught courses in History of Education at the University of Florence changed from 1968 to nowadays. On the basis of archival as well as bibliographic sources, the paper is going to show that throughout 1990s courses in History of Pedagogy, which were initially focused on the study of pedagogists' ideas, were gradually replaced by courses in History of Education. Such shift promoted closer links with historical studies.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; History of Pedagogy; University of Florence; Italy; XX-XXI Centuries.

1. *Quale ruolo per gli insegnamenti storico-educativo-pedagogici nella Facoltà di Magistero? Un excursus (1956-1992)*

Discutere dell'evoluzione degli insegnamenti storico-pedagogici¹ (e, dagli anni Novanta, anche storico-educativi) nella Facoltà di Magistero di Firenze

* Prima di sottoporre questo articolo a referaggio, ho avuto l'opportunità di discuterne il contenuto con Carmen Betti, che ringrazio per il tempo dedicatomi.

¹ In questo contributo tralascerò la storia dell'insegnamento di Letteratura per l'infanzia presso l'Ateneo fiorentino, in quanto la tematica verrà svolta, all'interno di questo numero, da Franco Cambi.

implica la necessità di effettuare alcune riflessioni di fondo: riflessioni interne alla storia della disciplina stessa, ma anche pertinenti al significato della sua presenza nei programmi di studio universitari². Per quanto riguarda il primo punto, è necessario evidenziare il mutamento non solo terminologico ma anche concettuale emerso quando, nel corso degli anni Novanta, gli insegnamenti di Storia della Pedagogia sono stati affiancati e (talvolta) sostituiti da quelli in di Storia dell'educazione. Significativa è stata la trasformazione epistemologica apportata dalla diversa denominazione: rispetto alla dizione di «Storia della Pedagogia», «Storia dell'educazione» sottolinea una più accentuata attenzione ai contesti informali e non-formali (e quindi ai processi educativi all'interno della famiglia, della Chiesa, ma anche delle organizzazioni para-scolastiche) dei processi apprenditivi³. Per quanto riguarda invece il secondo punto, la presenza di queste discipline in curricula destinati eminentemente alla formazione di insegnanti ed educatori, lungi dal configurarsi come una scelta scontata, postula invece una concezione processuale di questo genere di professioni⁴. Infatti, come ricorda Gianfranco Bandini,

La percezione della dinamicità del proprio ruolo professionale, e delle innumerevoli pressioni alle quali è sottoposto, è una acquisizione fondamentale perché consente di uscire dalla errata percezione della 'naturalità' dei nostri comportamenti, come ad esempio nella professione docente: assegnare i voti, tenere i bambini per ore seduti a un banco, scrivere alla lavagna, assegnare compiti per le vacanze, punire o premiare, far recitare una preghiera o un inno nazionale, tutto ciò è frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura⁵.

Da questo punto di vista, la diffusione degli insegnamenti storico-educativo-pedagogici può essere vista come un ulteriore tassello funzionale all'affermazione delle *scienze dell'educazione*, capaci, nella loro plurima poliedricità, di diffondersi dai primi anni del Ventesimo secolo negli Stati Uniti e

² A. Pizzitola, *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, in F. Cambi, P. Orefice e D. Ragazzini (edd.), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 192.

³ C. Betti, *Storia della pedagogia*, in Ead. et alii, *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009, p. 1; cfr. anche R. Sani, *La mia pedagogia*, in S. Ulivieri, L. Cantatore e F.C. Ugolini (edd.), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Ets, pp. 41-42 e F. De Giorgi, *La storia e i maestri. Storici cattolici italiani e storiografia sociale dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 178-83.

⁴ Cfr. F. Pruneri, *Gli insegnamenti M-PED/02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparata*, «Rivista di storia dell'educazione», vol. 6, n. 1, 2019, pp. 31-33; cfr. anche Id., *History of School Reforms in Italy: From Widespread Illiteracy to National Education (1861-1918)*, in S. Ivanova, D. Caroli (edd.), *Russia-Italy: collaboration in the field of Humanities and Education in the 21st Century*, Mosca, FBGNU, 2021, pp. 284-303.

⁵ G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*, in Id. et alii (edd.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Fupress, 2022, p. 104.

in Europa⁶. Ma anche in Italia, se per Italia intendiamo quella provincia pedagogica intellettualmente viva che, in età giolittiana, e in anni anteriori al monopolio neoidealista, recepiva e rielaborava in autonomia suggestioni e stilemi proveniente da altri contesti e altri ambienti⁷. Fu in questo clima che, nel 1913, l'Istituto Superiore Femminile di Magistero di Firenze attivò il primo insegnamento facoltativo di Storia della Pedagogia, affidandolo a Vincenzo Sartini⁸. Nel clima accademicamente neoidealistico in cui gli Istituti superiori di Magistero si trasformarono in Facoltà universitarie, non stupisce che l'insegnamento non sia stato confermato, nemmeno nella sua facoltatività⁹: in primo luogo perché la concezione tutta gentiliana della Pedagogia come *ancilla philosophiae* si traduceva in un'emarginazione dello studio dei suoi processi storici; e in secondo luogo perché lo studio dei diversi fenomeni educativi succedutisi nei secoli, e quindi una loro relativizzazione, rischiava di porsi in stridente contrasto con le asserzioni gentiliane in merito all'assoluta unicità dell'atto educativo¹⁰. Ma la caduta del Fascismo non equivalse all'automatico prevalere di modalità alternative di intendere educazione e cultura; se il Regime, pur con alcuni distinguo e numerose tensioni interne, aveva sposato la prospettiva filosofica gentiliana, la maggior parte degli antifascisti, cresciuta intellettualmente con gli unici studi a-fascisti disponibili in Italia – ovvero, quelli di Croce – adottava una prospettiva marcatamente neoidealistico¹¹.

A oggi consideriamo il rinnovamento delle discipline storico-educativo-pedagogiche profondamente interconnesso alla pubblicazione di *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, che Lamberto Borghi diede alle stampe nel 1951¹². È un'equazione che conserva una sua peculiare coerenza per l'ateneo fiorentino, pronto a dotarsi di una cattedra di Storia della Pedagogia nel 1956, ovvero da quando, dopo alcune brevi permanenze all'Università di Palermo e a quella di Torino, Borghi ottenne il trasferimento presso la Facoltà di Magiste-

⁶ Cfr. L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999, pp. 75-80.

⁷ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2019, e M.A. d'Arcangeli, *Verso una scienza dell'educazione. La "Rivista pedagogica" (1908-1939)*, Roma, Anicia, 2013.

⁸ Cfr. G. Di Bello, *Le professioni educative: Dall'istituto superiore di Magistero femminile alla facoltà di scienze della formazione*, in *Università degli Studi di Firenze: 1924-2004*, Firenze, Olschki, 2004, pp. 555-6.

⁹ Cfr. *ibid.*, p. 546 e A. Santoni Rugiu, G. Di Bello, A. Mannucci, *Documenti per una storia del Magistero*, Firenze, Manzuoli, 1980, p. 270.

¹⁰ Cfr. Di Bello, *Le professioni educative cit.*, p. 565; cfr. anche G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Palermo, Sandron, 1912, Vol. 1, pp. 113-114.

¹¹ Cfr. S. Bucciarelli, *Maestri e allievi contro il Fascismo*, Pisa, Ets, 2022, C. Betti, *Historia de la pedagogia: la perspectiva italiana*, «Revista Mexicana de Historia de la Educación», vol. 1, n. 1, 2013, p. 146 e A. Tarquini, *Il Gentile dei fascisti. Gentiliani e antigentiliani nel regime fascista*, Bologna, il Mulino, 2009, pp. 28-9.

¹² Betti, *Historia de la pedagogia cit.*, p. 147 e L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, adesso Bergamo, Junior, 2021.

ro dell'Università di Firenze¹³. A rendere possibile questa operazione, da un punto di vista squisitamente normativo, concorreva il Decreto-legge 312/1953, che consentiva alle singole Università di istituire nuovi insegnamenti di didattica, storia della pedagogia e storia della scuola¹⁴. La loro introduzione doveva essere tuttavia sancita da un apposito decreto governativo. L'istituzione (o, se vogliamo essere più precisi, la re-istituzione) dell'insegnamento avvenne pertanto con il D.P.R. 5 settembre 1956, n. 1138, che prevedeva nella Facoltà di Magistero dell'Università di Firenze due nuove cattedre – in Storia della Pedagogia e in Psicologia dell'età evolutiva. Non era quello storico-pedagogico un corso fondamentale: come specificava lo stesso decreto, rientrava tra gli esami «complementari», cioè opzionabili dallo studente¹⁵. Era però uno dei primi a essere istituito nell'Italia postbellica, dopo quelli di Padova e Messina (istituiti nel 1955) e contestualmente a quelli di Bari, Torino e all'Università del Sacro Cuore di Milano¹⁶. L'insegnamento fu condotto dal pedagogista livornese fino al 1968, anno in cui venne affidato, attraverso un contratto di libera docenza, a Tina Tomasi Ventura¹⁷. I tardi anni Cinquanta e gli anni Sessanta avevano infatti marcato, nella traiettoria di Borghi, un allontanamento dalle tematiche storico-pedagogiche a favore di altri interessi, a cui stava dedicando un numero sempre più ampio di contributi e ricerche: anche per questo motivo l'avvicendamento assume una caratura particolarmente significativa¹⁸.

Gli insegnamenti storico-pedagogici, dunque, furono inizialmente relegati

¹³ Di Bello, *Le professioni educative*, cit., p. 602.

¹⁴ C. Betti, *La nascita del CIRSE nel rinnovamento pedagogico degli anni post-sessantottini*, «Rassegna di pedagogia», n.1-2, 2016, pp. 180-183.

¹⁵ Come specificato nel dettato legislativo: «Art. 60. Agli insegnamenti complementari del corso di laurea in pedagogia sono aggiunti quelli di: 8) Storia della pedagogia; 9) Psicologia dell'età evolutiva». Decreto del Presidente della Repubblica, 5 settembre 1956, n. 1138, *Modificazioni allo statuto dell'Università degli studi di Firenze*, (GU Serie Generale n.263 del 18-10-1956), <https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1956-10-18&atto.codiceRedazionale=056U1138&elenco30giorni=false> (ultimo accesso: 30.07.2025)

¹⁶ A. Santoni Rugiu, *Povera e nuda vai Pedagogia*, «Scuola e Città», n. 3, 1968, p. 116.

¹⁷ Archivio storico dell'Università di Firenze (in seguito, ASUF), *Amministrazione centrale, Personale, Fascicoli personali docenti – serie A, 570: Borghi Lamberto, Statino del docente, e Ivi*, Amministrazione centrale, Personale, Liberi docenti, 1711: *Tomasi Ventura Albertina*, Lettera del Direttore Amministrativo dell'Università di Firenze a Tina Tomasi Ventura, 23 gennaio 1969, p. 1.

¹⁸ Cfr. *Guida dello studente*, anno 1979-80, Firenze, Università degli Studi di Firenze [dattiloscritto]. Riguardo agli interessi di ricerca che Lamberto Borghi sviluppò dopo la pubblicazione di *Educazione e autorità* cit., qui rimandiamo, a mero titolo esemplificativo, a F. Cambi, P. Orfice (edd.), *Educazione libertà democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Napoli, Liguori, 2005, L. Bellatalla, A. Corsi (edd.), *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2004, F. Cambi, *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982, pp. 63-67 e C. Martinelli, *Educare alla socialità, educare all'individualità: rileggendo Lamberto Borghi*, «Formazione, lavoro, persona», n. 35, 2021, pp. 9-23.

a un ruolo ancillare¹⁹. A dimostrarlo, la loro presenza nel solo corso di Pedagogia: gli altri curricula della facoltà di Magistero – Materie Letterarie, Filosofia, Lingue straniere – non ne prevedevano lo studio, neanche sotto la forma attenuata dell'insegnamento opzionale²⁰. È un'assenza tanto più significativa in quanto mostrava la persistenza di corpose eredità neoidealiste e gentiliane nella definizione della figura docente: le competenze dell'insegnante, in questi percorsi, sembravano coincidere per lo più con quelle legate alla padronanza della disciplina da insegnare, anche se è doveroso notare che tutto ciò avveniva pur a un livello – quale quello istituzionale – soggetto a mutamenti e riforme gradualmente limitati; già la società degli anni Cinquanta si rivelava molto più ricettiva nei confronti di altre concezioni e di altre prospettive pedagogiche, come dimostrano ampiamente le vicissitudini dell'attivismo italiano e del Movimento di Cooperazione Educativa²¹.

La fine degli anni Sessanta e i due decenni successivi segnarono tuttavia un importante cambio di passo. A fluidificare la situazione concorsero diversi fattori di natura eterogenea: alcuni erano di origine centrale e nazionale, altri estrinsecarono i loro effetti nella struttura dell'Ateneo. In primo luogo, è necessario citare la liberalizzazione dei piani di studio universitari, che, varata dalla Legge 901/1969 (la cosiddetta "Codignola 1", dal nome del suo proponente Tristano Codignola, all'epoca responsabile delle politiche scolastiche per il Partito Socialista Italiano), dissolse la perentorietà della divisione tra esami fondamentali ed esami complementari consentendo agli iscritti, dietro approvazione del Consiglio di Corso di laurea, di seguire piani di studio individuali²². Tale misura si inserì all'interno di un processo espansivo che, già in atto dagli anni Sessanta, aveva condotto all'istituzione di numerose nuove cattedre presso la Facoltà fiorentina di Magistero: tra queste dobbiamo ricordare soprattutto l'istituzione, nel 1972, di Storia della scuola e delle istituzioni scolastiche, avvenuta in seguito al DPR 2 ottobre 1972, n. 768²³. L'insegna-

¹⁹ F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana fra passato e presente*, «Rivista di Storia dell'educazione», vol. 6, n. 1, 2019, p. 12.

²⁰ Cfr. Pruneri, *Gli insegnamenti M-PED/02*, cit., pp. 34, 38.

²¹ Cfr. A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana. Dall'Ottocento a oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1981, p. 26.

²² L. Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 129-30.

²³ «Art. 58. – All'elenco degli insegnamenti complementari del corso di laurea in pedagogia sono aggiunti i seguenti: Corso di laurea in Pedagogia: 1) Etnomusicologia; 2) Metodologia dell'insegnamento della lingua inglese; 3) Metodologia dell'insegnamento della lingua spagnola; 4) Didattica dell'insegnamento delle lingue moderne; 5) Psicologia del linguaggio; 6) Storia della filosofia moderna e contemporanea; 7) Teoria e tecnica delle comunicazioni di massa; 8) Psicologia dell'apprendimento; 9) Storia della scuola e delle istituzioni scolastiche; 10) Psicodiagnostica; 11) Psicologia sperimentale; 12) Pedagogia comparata; 13) Ortopedagogia; 14) Letteratura per l'infanzia; 15) Pedagogia sperimentale»: DPR 2 ottobre 1972, n. 768, *Modificazioni allo statuto dell'Università degli studi di Firenze*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/>

mento venne affidato a Idana Pescioli, già insegnante di scuola elementare e collaboratrice di lungo corso della rivista «Scuola e città». La decisione era figlia del mutato clima degli anni Settanta: l'interesse verso la scuola come istituzione socialmente e culturalmente situata, nonché i dibattiti per una sua trasformazione, incoraggiavano a tematizzarne l'evoluzione storica come un argomento scientifico degno di nota e di approfondimento²⁴. È sintomatico del resto che l'interesse, lungi dal restare circoscritto alla Facoltà di Magistero, abbia coinvolto anche la Facoltà di Lettere, dove negli anni accademici 1973-74 e 1974-75 il corso di Storia del Risorgimento tenuto da Ernesto Ragionieri prevedeva la possibilità di seguire esercitazioni seminariali (condotte da Simonetta Soldani) sulla storia della scuola nell'Italia unita²⁵.

Pur nell'ambito di questi cambiamenti, permaneva lo stato di oggettiva subordinazione degli insegnamenti storico-pedagogici. Nel delineare alcune tipologie di piani di studio possibili, la Guida dello studente pubblicata dall'Università di Firenze per l'anno accademico 1974-75 suggeriva, agli iscritti al corso di laurea di Pedagogia con indirizzo pedagogico²⁶, di inserire cinque esami di indirizzo, tra cui almeno due di Pedagogia generale e tre di «discipline specialistiche affini»²⁷. Era dunque possibile laurearsi in Pedagogia senza inserire nel proprio piano esami in Storia della Pedagogia o in Storia della Scuola. Ciò, tuttavia, non significava necessariamente che tutti i laureandi che non avevano sostenuto gli esami in questione fossero digiuni della disciplina. In anni lontani dall'introduzione dei settori disciplinari (definiti per la prima volta con il d.p.r. 12 aprile 1994, n. 341)²⁸, i confini tra Pedagogia e Storia della Pedagogia erano molto più porosi di adesso, e questa situazione si rifletteva nella distribuzione delle cattedre tra i docenti e nei loro programmi di insegnamento. Era quest'ultima una situazione dimostrata anche dall'analisi delle tesi di laurea in argomenti storico-pedagogici e storico-scolastici discusse dagli anni Cinquanta agli anni Ottanta: come appurato da Giulia Di Bello, ad assegnarle concorrevano soprattutto Tina Tomasi e Lamberto Borghi, che per un certo periodo avevano ricoperto la cattedra in Storia in Pedagogia, ma anche pedagogisti che, come Mario Valeri, Renato Coén, Maria Ricciardi Ruocco e Domenico Izzo, non avevano ricoperto quell'insegnamento o che,

id/1972/12/16/072U0768/sg> (ultimo accesso: 31.07.2025). Cfr. anche Santoni Rugiu, Di Bello, Mannucci, *Documenti per una storia del Magistero*, cit., p. 283.

²⁴ Cfr. F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Roma, Viella, 2020, pp. 263-77.

²⁵ Testimonianza resa alla sottoscritta da Simonetta Soldani il 29 luglio 2024.

²⁶ Il corso di laurea in Pedagogia prevedeva quattro possibili indirizzi: pedagogico, sociologico, psicologico e filosofico. Cfr. *Guida dello studente 1974-75*, Firenze, Università degli studi di Firenze, 1974, p. 61.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ D.P.R. 12 aprile 1994, n. 341, *Individuazione dei settori scientifico-disciplinari degli insegnamenti universitari, ai sensi dell'art. 14 della legge 19 novembre 1990, n. 341*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/08/08/094A4928/sg>> (ultimo accesso: 02.08.2025).

come Antonio Santoni Rugiu, lo avrebbero impartito in un periodo successivo a quello analizzato dalla stessa Di Bello²⁹.

Proprio Tina Tomasi risulta, a questo proposito, un esempio illustre di tale pratica³⁰: dopo la sua nomina a docente ordinario di Pedagogia generale nel 1975, lasciò la cattedra di Storia della Pedagogia, che venne affidata a Demiro Marchi³¹. Tuttavia, anche dopo questo passaggio, la pedagogista parmense/pisana continuò a conferire ai suoi programmi una spiccata prospettiva storica: nel 1979-80 incentrò il suo corso su Storia e problemi della scuola secondaria in Italia dalla legge Casati ai nostri giorni³²; nel 1980-81, l'ultimo per cui possediamo una documentazione maggiormente approfondita, su Ideologie e istituzioni nell'educazione dell'Italia post-unitaria³³. Insegnò Pedagogia fino al 1985 (per approdare, fino al trasferimento presso la Facoltà di Lettere, a Storia della pedagogia) Antonio Santoni Rugiu³⁴, che con il suo volume *Storia sociale dell'educazione* aveva rinnovato il panorama degli studi storico-educativo-pedagogici italiani. Anche in questo caso, emerge dalla Guida dello studente il marcato carattere storicizzante dei suoi corsi, come ad esempio quello incentrato su Storia, scuola e modelli educativi che tenne nel corso dell'anno accademico 1979-80³⁵.

È questa una traiettoria che si rafforza e che accomuna in seguito tutti i docenti che negli anni Novanta assunsero la titolarità della cattedra in Storia della pedagogia, e, successivamente, in Storia della scuola e Storia dell'educazione. Antonio Pizzitola, che aveva cominciato a insegnare presso l'Ateneo fiorentino dal 1986-87, ottenne il trasferimento dalla cattedra di Pedagogia a quella di Storia della scuola nel 1991-92; sempre nel 1991-92 ottenne il trasferimento dalla cattedra di Pedagogia a quella di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche Dario Ragazzini, che insegnava Pedagogia presso il Magistero fiorentino dal 1989-90³⁶; Carmen Betti insegnò Pedagogia generale dal

²⁹ G. Di Bello, *Le tesi di laurea su tema pedagogico*, in A. Santoni Rugiu, A. Mannucci, G. Di Bello, *Le tesi di laurea nel Magistero di Firenze in cento anni di storia*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1987, Vol. II, p. 78.

³⁰ Riguardo alla quale rimando al saggio scritto, in questo volume monografico, da Gianfranco Bandini.

³¹ ASUF, Amministrazione centrale, Personale, Liberi docenti, 1711: *Tomasi Ventura Alberina*, Estratto dal verbale del Consiglio della Facoltà di Magistero, Adunanza del 29 Settembre 1975, p. 1.

³² *Guida dello studente 1979-80*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1979.

³³ *Guida dello studente 1980-81*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1980.

³⁴ Riguardo al quale rimando al saggio scritto, in questo volume monografico, da Luca Bravi e Stefano Oliviero.

³⁵ *Guida dello studente 1979-80* cit. Nelle Guide degli anni accademici 1980-81, 1983-4 e 1984-95 il tema del suo insegnamento non è riportato: *Guida dello studente 1980-81* cit., *Guida dello studente 1983-84*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1983, *Guida dello studente 1984-95*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1984. Come verrà specificato in *infra*, risultano irrintracciabili le Guide relative agli anni accademici 1981-82 e 1982-83.

³⁶ *Guida dello studente 1986-87*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1986, pp. 69-70; *Guida*

1989-90 al 1992-93, anno dopo il quale approdò all'insegnamento di Storia della Pedagogia³⁷; Simonetta Ulivieri, che avrebbe insegnato discipline storico-pedagogiche dal 1998-99 al 2001-02, cominciò la sua carriera di docente nel 1992-93, con i corsi di Istituzioni di pedagogia e di Pedagogia sociale³⁸; Giulia Di Bello, che dal 2002-03 al 2010-11 insegnò Storia della scuola, dal 1993-94 al 2001-02 fu titolare degli insegnamenti di Pedagogia generale, Pedagogia sociale e Metodologia della ricerca pedagogica³⁹. Il percorso poteva essere compiuto (ma più raramente) anche a ritroso: su questa linea si mosse Demiro Marchi, che, dopo aver coperto la cattedra di Storia della Pedagogia dal 1976-77 al 1990-91, migrò poi agli insegnamenti di Pedagogia generale e di Pedagogia della famiglia⁴⁰. Un'eccezione alla regola può essere considerato il tragitto professionale di Franco Cambi: docente di Storia della pedagogia a Firenze dal primo anno della sua nomina – il 1990 – Cambi, diversamente dai suoi colleghi, giunse a Firenze già in qualità di professore ordinario⁴¹.

È dunque dai primi anni Novanta che assistiamo a una definizione più netta degli insegnamenti storico-pedagogici e storico-educativi rispetto a quelli pedagogici. Un'evidenza dimostrata anche dalla carriera di coloro che hanno cominciato a insegnare in anni più recenti e che, senza nessuna eccezione, sono rimasti incardinati nel settore M09B – M-PED/02 – PAED/01-B. Ciò è avvenuto, presumibilmente, su impulso legislativo: del 1990 è infatti la Legge 341, che, nel delegare a un futuro Decreto Legislativo l'introduzione e la scansione dei settori disciplinari delle discipline universitarie, delineava e separava nettamente ambiti che, come la Pedagogia e la Storia della Pedagogia, erano fino ad allora cresciuti insieme⁴².

Per quanto riguarda gli insegnamenti storico-pedagogici e storico-educativi nell'ateneo fiorentino, a questa scissione si associò quella, parallela, di una loro maggiore presenza nei piani di studio degli studenti della Facoltà di Magistero. Significativo a questo proposito divenne nel 1989-90 la revisione dell'elenco degli esami suggeriti agli iscritti al primo anno del corso di Pedagogia: pur restando opzionale, il corso di Storia di Pedagogia rientrava tra questi ultimi,

dello studente 1989-90, Firenze, Facoltà di Magistero, 1989, p. 73; *Guida dello studente 1991-92*, Firenze, Magistero, 1991, pp. 78, 82.

³⁷ *Guida dello studente 1989-90*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1989, p. 72 e *Guida dello studente 1993-94*, Firenze, Facoltà di Magistero, p. 43.

³⁸ *Guida dello studente 1992-93*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1992, p. 28, *Guida dello studente 1998-99*, Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, 1998, pp. 152-53.

³⁹ *Guida dello studente 1993-94*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1993, p. 36, *Guida dello studente 2002-3*, Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, 2002, p. 44.

⁴⁰ *Guida dello studente 1992-93*, cit., p. 28.

⁴¹ *Guida dello studente 1990-91*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1990, p. 27.

⁴² Art. 14, Legge 19 Novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1990/11/23/090G0387/sg>> (ultimo accesso: 03.08.2025).

e il suo svolgimento diveniva caldamente consigliato⁴³. Del 1991-92, infine, è l'attivazione del nuovo insegnamento di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, che, assunto in carico da Dario Ragazzini⁴⁴, evidenzia all'interno dell'ateneo fiorentino una maggiore attenzione alle dimensioni non-formali e informali dei contesti educativi.

2. *Da Storia della Pedagogia a Storia dell'Educazione: gli insegnamenti storico-educativo-pedagogici dal 1992 a oggi*

Era questa la situazione con cui gli insegnamenti storico-educativi e storico-pedagogici giunsero al tornante del 1992, quando a livello nazionale il decreto 11 febbraio 1991 sostituiva al corso di laurea in Pedagogia quello in Scienze dell'Educazione⁴⁵. La riforma si inseriva all'interno di un annoso processo di revisione della facoltà di Magistero, e, più in generale, dei meccanismi della formazione docente, tanto di quella elementare (ancora ridotta ai quattro anni dell'Istituto magistrale) quanto di quella secondaria (priva di un suo canale specifico)⁴⁶. Nel prescrivere una formazione universitaria per i maestri e nell'istituire un canale di specializzazione biennale per gli insegnanti medi e superiori, la legge 341 del 19 novembre 1990 aveva segnato un significativo cambio di passo all'interno di una riflessione che si era protratta per decenni: ancora molti anni, tuttavia, sarebbero dovuti trascorrere tra l'enunciato legislativo e la concreta attuazione delle sue disposizioni. La trasformazione del corso di laurea in Pedagogia rispondeva all'esigenza di qualificare maggiormente da un punto di vista pedagogico un corso di laurea fino ad allora disciplinariamente eterogeneo, nonché alla necessità di ampliare un'offerta formativa tendenzialmente focalizzata sul solo ambito dell'insegnamento. Era un'esigenza a cui cercavano di rispondere anche i nuovi criteri di divisione in curricula: mentre la precedente articolazione del corso di Pedagogia era stata effettuata sulla base di indirizzi disciplinari (quattro: pedagogico, sociologico, psicologico, filosofico) ed era attiva fin dal primo anno, quella di Scienze dell'Educazione corrispondeva a professioni e ad articolazioni dell'ambito educativo, dirigendosi soprattutto verso la formazione di docenti di filosofia e scienze umane nella scuola secondaria, di educatori professionali extra-scola-

⁴³ *Guida dello studente* 1989-90, cit., pp. 29-30.

⁴⁴ *Guida dello studente* 1991-92, Firenze, Facoltà di Magistero, 1991, p. 18.

⁴⁵ Cfr. V. Schirripa, *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*, Milano, Carocci, 2023, pp. 104-5 e *Guida dello studente* 1992-93, cit., p. 27.

⁴⁶ Di Bello, *Le professioni educative*, cit., pp. 580, 596-606, 609-610 e G. Ricuperati, *Sulla storia recente dell'Università italiana: riforme, disagi e problemi aperti*, «Annali di storia delle Università italiane» vol. 5, 2001, pp. 14-15.

stici e di esperti nei processi formativi⁴⁷. Inoltre, la possibilità di posticipare la scelta dell'indirizzo al terzo anno di corso consentiva agli studenti di decidere in maniera più ponderata, dopo aver acquisito una maggior consapevolezza delle proprie inclinazioni⁴⁸. Nel mentre, anche la Facoltà di Magistero attraversò un profondo processo di revisione, convertendosi nel 1995 in Facoltà di Scienze della Formazione: mentre i vecchi corsi di laurea in Lingue e letterature straniere, Materie letterarie e Psicologia e i loro docenti si costituivano in facoltà autonome (come nel caso di Psicologia) oppure si aggregavano a quella di Lettere e Filosofia, sotto la nuova denominazione restavano soltanto i corsi a indirizzo spiccatamente pedagogico e i loro docenti⁴⁹.

L'opzionalità delle discipline storico-pedagogiche e storico-educative, tuttavia, non mutò nemmeno dopo questa trasformazione, anche se aumentarono le occasioni in cui gli iscritti poterono scegliere di frequentare un insegnamento del settore: nei primi due anni di attivazione del corso, gli insegnamenti storico-pedagogici e storico-educativi (che in quegli anni erano Storia della pedagogia, Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, Storia della scuola e delle istituzioni educative, Educazione comparata e Storia della letteratura per l'infanzia) potevano essere scelti dallo studente del biennio comune all'interno di un paniere in cui figuravano anche Pedagogia generale, Istituzioni di Pedagogia, Filosofia dell'educazione e Pedagogia sociale⁵⁰; altre occasioni di scelta erano date nel corso del terzo e del quarto anno, per tutti e tre i curricula⁵¹.

Da questo punto di vista, un anno spartiacque è stato il 1994-95, quando il

⁴⁷ Cfr. T. Pironi, *La pedagogia nella storia del Magistero di Bologna*, in F. Frabboni et alii (edd.), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006, p. 271.

⁴⁸ *Guida dello studente* 1992-93, cit., p. 27.

⁴⁹ Cfr. S. Ulivieri, *La facoltà di Scienze della Formazione di Firenze*, in F. Cambi, P. Orfice, S. Ulivieri (edd.), *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l'esperienza scientifico-didattica della Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Atti del Convegno 15-17 maggio 2008*, Firenze, Fupress, 2010, p. 3.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 28 e *Guida dello studente* 1993-94, cit., p. 36.

⁵¹ Gli iscritti al primo curricula (insegnanti di filosofia e scienze umane), potevano scegliere cinque corsi semestrali tra storia della pedagogia, docimologia, educazione comparata, educazione degli adulti, filosofia dell'educazione, metodologia e didattica, pedagogia generale, pedagogia speciale, pedagogia sociale, pedagogia sperimentale, tecnologie dell'istruzione, teorie dei processi formativi, teoria e storia della didattica; nel secondo (educatori professionali extrascolastici) gli iscritti dovevano seguire sette corsi semestrali tra quelli di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, Storia della scuola e delle istituzioni educative, docimologia, educazione comparata, educazione degli adulti, filosofia dell'educazione, metodologia e didattica, pedagogia generale, pedagogia sociale, pedagogia speciale, tecnologie dell'istruzione, teoria dei processi formativi, teoria e storia della didattica; nel terzo (esperti nei processi formativi) potevano essere scelti sette esami magistrali tra: docimologia, educazione comparata, educazione degli adulti, filosofia dell'educazione, metodologia e didattica, pedagogia generale, pedagogia sociale, pedagogia speciale, Storia della scuola e delle istituzioni educative, tecnologie dell'istruzione, teoria dei processi formativi, teoria e storia della didattica: *ibid.*, pp. 39-41.

nuovo piano di studio di Scienze dell'educazione obbligò le matricole a sostenere almeno un'annualità nel settore di Storia della pedagogia, che proprio in quell'anno il decreto ministeriale aveva inquadrato nel settore M09B⁵². Ma ancora più decisivo per le sorti del settore si rivelò nel 1998-99 l'istituzione del corso Magistrale quadriennale a ciclo unico di Scienze della Formazione Primaria, la cui istituzione, avvenuta dopo decenni di riflessioni, promesse e decreti, ha equiparato la formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria a quella dei colleghi delle secondarie, impostando le basi per un riconoscimento professionale che tuttavia non è ancora sfociato in un adeguato riscontro economico⁵³. Già altre analisi hanno confermato come, da un punto di vista nazionale, l'attivazione di Scienze della Formazione Primaria abbia fornito un contributo essenziale alla diffusione degli insegnamenti storico-educativo-pedagogici: una situazione che si è verificata anche nell'ateneo fiorentino, dove, all'interno di quello specifico corso di laurea, dal 1999-2000 al 2007-08 sono stati attivati gli insegnamenti di Storia della pedagogia e Storia della scuola delle istituzioni scolastiche (ognuno da 3.5 CFU)⁵⁴; successivamente, dal 2008-09 al 2010-11, i due insegnamenti sono stati riuniti in quello di Storia della pedagogia e delle istituzioni scolastiche (7 CFU)⁵⁵, che, dal 2011-12, acquisì la dizione di Storia dell'educazione (8 CFU)⁵⁶.

Tutte queste misure costituirono un punto nodale dopo il quale non fu più possibile tornare indietro: a dimostrarlo, le vicende dei corsi di studio che la Facoltà di Scienze della Formazione, fino al 2013, e successivamente, i dipartimenti di Scienze della Formazione e di Psicologia (dal 2013 al 2019) e di Formazione, Lingue, Psicologia, Letterature e Intercultura (in seguito, Forlilpsi; dal 2019) hanno attivato dopo la riforma Berlinguer. Nell'ordinamento vigente dal 2001 al 2008, gli insegnamenti storico-educativo-pedagogici risultavano obbligatori nei corsi triennali di Educatore professionale, Educatore socio-culturale, Formatore multimediale, Formatore per lo sviluppo delle risorse umane

⁵² *Guida dello studente 1994-5*, Firenze, Facoltà di Magistero, 1994, p. 41 e D.P.R. 12 aprile 1994, n. 341, *Individuazione dei settori scientifico-disciplinari*, cit., Allegato 1 (parte 2). Dal 2000 al 2024, il settore, accorpato con quello di Letteratura dell'infanzia (codice precedente: M09D), è stato identificato con la sigla M-PED/02: D.M. 4 Ottobre 2000, *Rideterminazione e aggiornamento dei settori scientifico-disciplinari e definizione delle relative declaratorie, ai sensi dell'art. 2 del decreto ministeriale 23 dicembre 1999*, Allegato A, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/10/24/00A13012/sg>> (ultimo accesso: 06.08.2025).

⁵³ Sul dibattito in merito alla sostituzione dell'ormai anacronistico Istituto Magistrale in favore di una terziarizzazione della formazione magistrale, cfr. Schirripa, *Insegnare ai bambini*, cit., p. 12.

⁵⁴ *Guida dello studente 1999-2000*, Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, pp. 106-8;

⁵⁵ *Guida dello studente 2008-09*, Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, p. 56.

⁵⁶ *Guida dello studente 2011-12*, Firenze, Scuola di Studi Umanistici e della Formazione, p. 75 e D. A. F. Elia, *Analisi della distribuzione dei diversi insegnamenti del settore scientifico-disciplinare M-PED/02 sul territorio nazionale: analogie e diversità*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2019, p. 28.

e dell'interculturalità e Scienze per l'infanzia⁵⁷, nonché nei corsi specialistici di Dirigenza e coordinatore dei servizi socio-educativi e scolastici, di Pedagogia e Scienze della Formazione⁵⁸, e, dal 2005-06, di Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua⁵⁹. Dal 2008 al 2015, esami obbligatori in discipline storico-educative e storico-pedagogiche erano presenti nei piani di studio degli iscritti dei corsi di laurea triennali in Scienze dell'Educazione sociale, Scienze dell'Infanzia, Scienze della Formazione continua e delle tecnologie dell'istruzione, nonché nei corsi magistrali di Dirigenza e Pedagogia speciale nella scuola e nei servizi educativi, Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e scienze pedagogiche. La tendenza è stata confermata anche con il riordinamento del 2015, che, successivo alla riduzione delle risorse realizzata dal Ministro Gelmini, ha condotto all'aggregazione dei corsi di Laurea triennali di Scienze dell'Educazione sociale, Scienze dell'Infanzia, Scienze della Formazione continua e delle tecnologie dell'istruzione in quello, di nuova istituzione, di Scienze dell'Educazione e della Formazione. Da segnalarsi, infine, la presenza di insegnamenti del settore anche in corsi tradizionalmente non afferenti alla sfera educativa: dal 2006 Storia dei processi comunicativi e formativi è stato attivato, come insegnamento opzionale, nel corso di laurea triennale di Scienze della comunicazione; dal 2022 il corso di laurea triennale in Lingue e letterature straniere prevede la possibilità di seguire l'insegnamento di Storia e memoria dell'educazione, mentre i frequentanti dei corsi magistrali in Lingue e letterature americane e di Studi bilaterali possono sostenere l'esame di Storia della formazione docente; Storia dei processi educativi di credenti e non credenti, infine, è un insegnamento obbligatorio per il corso di laurea magistrale di Intermediazione culturale e religiosa, afferente al Dipartimento di Storia, Archeologia, Geografia, Antropologia e Studi sul teatro e il cinema (SAGAS). Una situazione oggettivamente vitale, confermata già nell'analisi condotta dal CIRSE sullo stato di salute dell'allora settore M-PED/02 che, nel 2017, vedeva Firenze al terzo posto tra gli atenei italiani per numero di insegnamenti attivati⁶⁰. Il grafico 2.1, che mostra il numero complessivo di insegnamenti storico-educativo-pedagogici attivati dal 1956 a oggi, evidenzia questa tendenza⁶¹.

⁵⁷ *Guida dello studente 2001-2*, Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, pp. 38-45, 99, 137-38, 177.

⁵⁸ *Guida dello studente 2003-4*, Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, pp. 204, 217.

⁵⁹ *Guida dello studente 2005-6*, Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione, pp. 115-16.

⁶⁰ Cfr. Elia, *Analisi della distribuzione*, cit., pp. 24-5.

⁶¹ Si tenga presente che all'interno del computo sono stati compresi gli insegnamenti mutuati.

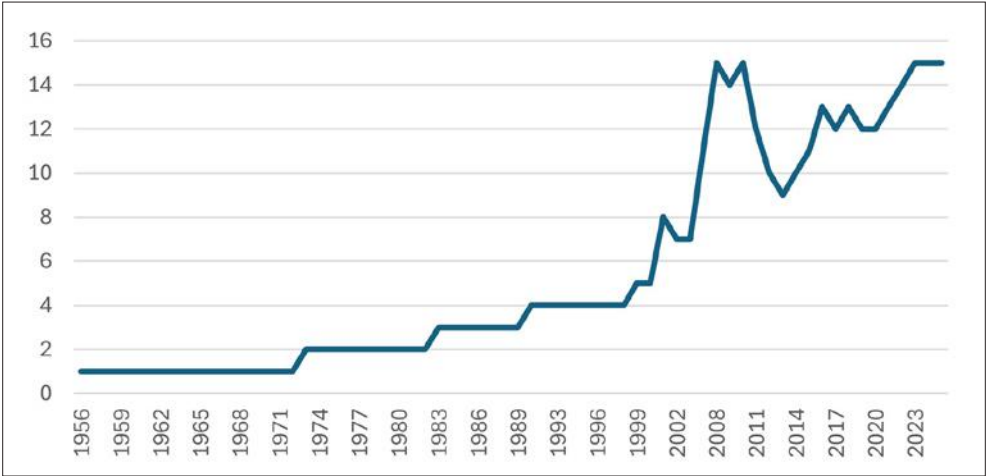


Grafico 2.1. Serie storica degli insegnamenti afferenti al settore PAED/01-B attivati presso l’ateneo fiorentino (1956-2025). Fonte: mia elaborazione da *Guida dello studente*, 1989-2025.

Proviamo ad approfondire ulteriormente. La tabella 2.1 elenca le diverse titolazioni assunte dagli insegnamenti. La tabella 2.2, invece, si focalizza su quali corsi di laurea nell’ateneo fiorentino hanno attivato insegnamenti afferenti al settore storico-educativo-pedagogico.

Nome dell’insegnamento	Anno di attivazione	Status
Storia della pedagogia	1956	NON ATTIVO
Storia della scuola e delle istituzioni scolastiche	1973	NON ATTIVO
Storia della scuola e delle istituzioni educative	1992	NON ATTIVO
Storia dell’educazione e delle istituzioni educative	1992	NON ATTIVO
Storia dell’educazione	1999	ATTIVO
Storia delle fonti e del loro trattamento elettronico	2001	NON ATTIVO
Didattica della storia	2001	NON ATTIVO
Storia delle istituzioni educative e comparate	2003	NON ATTIVO
Storia e teoria del giocattolo	2003	NON ATTIVO
Storia dell’educazione in impresa	2007	NON ATTIVO
Storia degli insegnanti e della dirigenza scolastica	2007	NON ATTIVO
Storia delle istituzioni educative e rieducative	2007	NON ATTIVO
Storia dei processi comunicativi e formativi	2008	ATTIVO
Storia dei processi formativi	2008	ATTIVO
Storia dell’educazione infantile	2008	NON ATTIVO

(segue)

Nome dell'insegnamento	Anno di attivazione	Status
Storia della formazione continua	2011	NON ATTIVO
laboratorio di analisi dati e gestione della documentazione storico-educativa	2015	ATTIVO
Storia dei processi formativi per la formazione docente	2018	ATTIVO
Storia dei processi formativi di credenti e non credenti	2021	ATTIVO
Storia ed evoluzione dei servizi educativi per la prima infanzia	2022	ATTIVO
Storia e memoria dell'educazione	2022	ATTIVO
Processi formativi e lavoro	2024	ATTIVO
Public History of Education	2024	ATTIVO
Storia dell'educazione allo sviluppo sostenibile	2024	ATTIVO

Tab. 2.1. Elenco in ordine cronologico degli insegnamenti afferenti al settore PAED/01-B attivati presso l'ateneo fiorentino (1956-2025). Fonte: mia elaborazione da *Guida dello studente*, 1989-2025.

Corso di laurea	Anno di attivazione	Status insegnamento	Tipologia (obbl./fac.)
Pedagogia	1956	NON ATTIVO	facoltativo
Scienze dell'Educazione	1992	NON ATTIVO	facoltativo/obbligatorio
LM Scienze della Formazione Primaria	1999	ATTIVO	obbligatorio
LT Scienze dell'educazione sociale	2001	NON ATTIVO	obbligatorio
LT Scienze dell'infanzia	2001	NON ATTIVO	obbligatorio
LT Formatore multimediale	2001	NON ATTIVO	obbligatorio
LT Formatore per lo sviluppo delle risorse umane e dell'interculturalità	2001	NON ATTIVO	obbligatorio
LM Dirigenza scolastica	2003	ATTIVO	obbligatorio
LM Pedagogia e scienze della formazione	2003	NON ATTIVO	obbligatorio
LM Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua	2005	NON ATTIVO	obbligatorio
LT Scienze umanistiche per la comunicazione	2007	ATTIVO	obbligatorio
LT Scienze della formazione e dell'educazione	2011	ATTIVO	obbligatorio
LM Lingue e letterature europee e americane	2018	ATTIVO	facoltativo

(segue)

Corso di laurea	Anno di attivazione	Status insegnamento	Tipologia (obbl./fac.)
LM Intermediazione culturale e religiosa	2021	ATTIVO	facoltativo
LT Lingue, letterature e studi interculturali	2022	ATTIVO	facoltativo
LM Scienze pedagogiche e management per lo sviluppo sostenibile	2024	ATTIVO	obbligatorio

Tab. 2.2. Elenco dei corsi di laurea che hanno attivato insegnamenti afferenti al settore PAED/01-B presso l'ateneo fiorentino (1956-2025). Fonte: mia elaborazione da *Guida dello studente*, 1989-2025.

Il quadro, tuttavia, resterebbe mutilo se non si spendesse qualche considerazione sulla presenza degli insegnamenti del settore nei corsi post-lauream. L'anno 2024/2025 ha visto la presenza di insegnamenti storico-educativi in quattro Master, tutti attivati dal dipartimento Formazione, Lingue e Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI): Educare al patrimonio culturale con la storia e la memoria. Costruire comunità tra scuola, musei e territorio, al cui interno i corsisti sono chiamati a sostenere 12 cfu di attività riconducibili al settore storico-educativo⁶²; Editoria cartacea e digitale (con il modulo da 3 cfu di Editoria scolastica e accademica tra cartaceo e digitale), Le nuove competenze digitali (con il modulo, da 4 cfu, di Archivi digitali aperti e risorse per la didattica) e Coordinamento pedagogico di nidi e servizi per l'infanzia (con l'insegnamento Storia dell'educazione, evoluzione dei servizi educativi e della letteratura per l'infanzia da 9 cfu)⁶³.

Non possiamo infine concludere questa rassegna senza ricordare il Percorso formativo da 60 cfu per l'abilitazione degli insegnanti, che nell'ateneo fiorentino prevede, all'interno dell'area trasversale, 1,5 cfu destinati a Storia della scuola e delle istituzioni educative. È certamente una presenza ridotta: 1,5 cfu corrispondono infatti a sei ore di insegnamento. Tuttavia, in un contesto come quello della formazione del docente nella scuola secondaria, marcato dall'assenza degli insegnamenti storico-educativi, si tratta di un'innovazione degna di essere menzionata, che conduce a sperare in un inserimento strutturale della nostra disciplina nel *cursus honorum* che ogni insegnante è chiamato a percorrere.

⁶² <https://www.unifi.it/sites/default/files/2024-07/m_65_FORLILPSI_educare_oliviero_0.pdf> (ultimo accesso: 27.06.2025).

⁶³ <<https://www.unifi.it/it/studia-con-noi/dopo-la-laurea/master/master-2023-2024>> (ultimo accesso: 27.06.2025)

3. *Da Storia della Pedagogia a Storia dell'educazione: i programmi degli insegnamenti storico-educativo-pedagogici dal 1979 a oggi*

Proviamo adesso ad approfondire maggiormente l'analisi. Già altrove è stato sottolineato quanto sia difficile documentare i mutamenti occorsi nelle discipline storico-pedagogiche e storico-educative senza affidarsi ai programmi d'insegnamento⁶⁴. Dunque, cerchiamo e analizziamo i programmi. Quali erano gli argomenti maggiormente insegnati nei corsi storico-pedagogici (e successivamente, storico-educativi)? È quest'ultima una domanda a cui possiamo rispondere grazie alle *Guide per lo studente* che, per buona parte del cinquantennio appena trascorso, li documentano. Più nello specifico, dal 1979 al 2024 sono sei gli anni accademici per i quali non ci sono giunti i programmi di insegnamento: 1981-82, 1982-83, 1992-93, 2002-03, 2003-04, 2004-05. Nei primi due casi, le Guide risultano irrintracciabili. Per quanto riguarda gli altri quattro anni le Guide non conservano informazioni sul titolo e sui programmi dei corsi: le indicazioni sui piani di studio e sugli insegnamenti attivati sono tuttavia preservate. In verità anche per gli anni 2007-2024 le Guide non sono corredate dai programmi dei corsi, ma in questo caso è stato possibile ovviare alla lacuna grazie alla consultazione delle pagine web degli insegnamenti che, fino al luglio 2024, erano disponibili sul sito dell'Ateneo⁶⁵. La disposizione disomogenea e disaggregata degli anni non coperti (due per gli anni Ottanta; uno per gli anni Novanta; tre per gli anni Zero; nessuno per le due decadi successive) consente di approntare una valutazione quantitativa sufficientemente affidabile. Ciò ha consentito di indagare i programmi dei corsi storico-pedagogici attivati, e il loro mutamento nel tempo.

Per realizzare una tale analisi è stata seguita la seguente modalità. In primo luogo, abbiamo assegnato a ciascun programma tre parole chiave: la prima descriveva il periodo storico affrontato; la seconda i riferimenti spaziali e/o nazionali; la terza si riferisce invece al termine che, presente nel titolo del corso, ne esprime il campo tematico. In secondo luogo, sono state conteggiate le occorrenze di ciascun lemma. L'analisi non si è limitata ai soli corsi elencati sotto le classiche dizioni riconducibili agli insegnamenti del settore storico-educativo-pedagogico: poiché, fino ad anni assai recenti, i confini tra discipline pedagogiche e quelle storico-pedagogiche si sono distinti per porosità, ho considerato anche quei corsi che, pur sotto la dizione di «Pedagogia», presentassero una prospettiva diacronica. Quest'accortezza ha permesso di includere i programmi dei seguenti corsi:

- i corsi di Pedagogia tenuti da Tina Tomasi Ventura nel 1979 e nel 1980, da

⁶⁴ Prunerì, *Gli insegnamenti M-PED/02*, cit.

⁶⁵ Purtroppo, per cause indipendenti dalla volontà dell'Autrice, i contenuti sono stati rimossi in seguito a un aggiornamento del sito poche settimane dopo aver terminato di aver trascritto i titoli dei corsi.

Antonio Santoni Rugiu dal 1979 al 1985, da Antonio Pizzitola dal 1986 al 1990, da Dario Ragazzini dal 1988 al 1991, da Carmen Betti dal 1989 al 1992, da Giulia Di Bello nel 1993 e da Simonetta Ulivieri, relativamente ai soli anni 1995-1997 e 2000-2001;

- i corsi di Pedagogia sociale tenuti da Giulia Di Bello dal 1994 al 1996 e da Simonetta Ulivieri nel 1994;
- il corso di Metodologia della ricerca sociale, disciplina che sempre Giulia Di Bello insegnò dal 1996 al 2000;
- il corso di Pedagogia di genere e delle pari opportunità tenuto da Simonetta Ulivieri dal 2007 al 2022 nonché quello di Pedagogia dell'infanzia, attivo dal 2007 al 2019.

Lo studio dei programmi ha permesso di scandire i decenni studiati in tre periodi:

- dal 1979 al 1989;
- dal 1990 al 2016;
- dal 2017 al 2024.

Il grafico 3.1. evidenzia l'andamento percentuale delle parole chiave nei tre periodi analizzati.

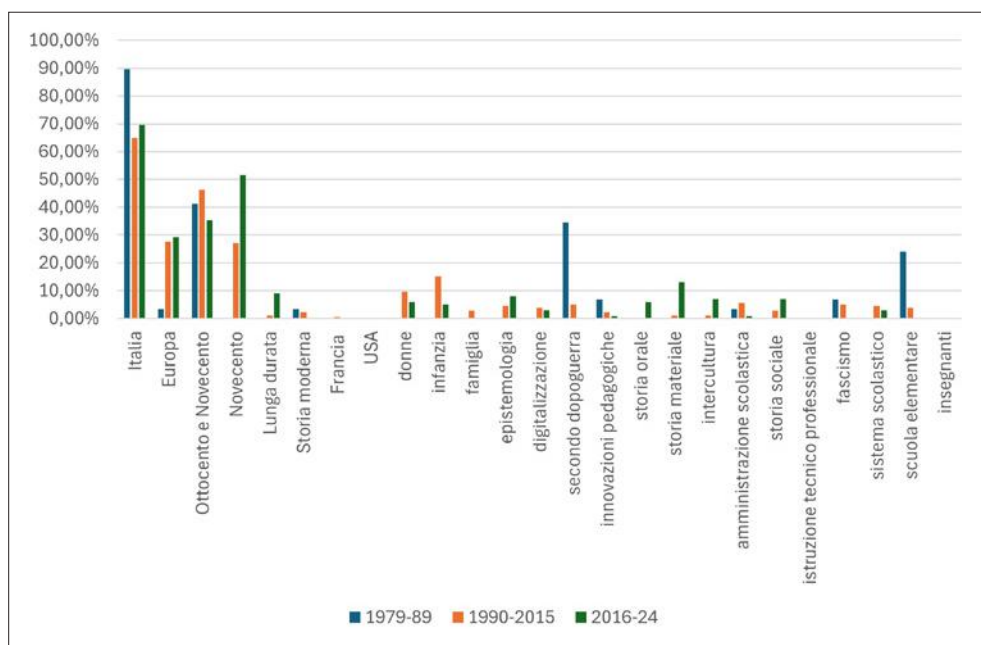


Grafico 3.1. Occorrenze delle parole chiave nei titoli dei programmi dei corsi storico-pedagogici e storico-educativi dell'ateneo fiorentino, 1979-2025. Fonte: mia elaborazione da *Guida dello studente*, 1989-2025.

Già a una prima occhiata, emerge il contrasto tra i temi affrontati nel primo periodo e quelli presenti nei decenni successivi. I corsi proposti negli anni 1979-89 sembrano focalizzarsi quasi esclusivamente sulla storia d'Italia – tema per l'89,66% dei corsi –. Più articolati i lassi temporali: il 41,38% dei corsi si è focalizzato sull'Ottocento e sul Novecento, ma grande attenzione era riservata ai decenni appena trascorsi – il secondo dopoguerra era approfondito nel 34,48% dei casi. Una prospettiva nazionale, tendenzialmente inclinata sulla contemporaneità: da questo punto di vista, gli insegnamenti storico-pedagogici di quegli anni erano singolarmente prossimi agli argomenti affrontati nelle cattedre di Pedagogia generale. E non solo. Documentata è la tangenza argomentativa dei corsi di Storia della scuola di Idana Pescioli con questioni e metodologie che adesso conetteremmo maggiormente a un insegnamento di Didattica: nel 1980-81, ad esempio, l'attività seminariale richiedeva su una «ricerca didattico-sperimentale sul territorio (attraverso contatti con scuole dell'infanzia, elementari e dell'obbligo in Toscana)»⁶⁶. Tra le tematiche maggiormente affrontate, lo studio della scuola elementare, predominante nei programmi di Pescioli e presente, infatti, nel 24,14% dei corsi censiti, e quello delle innovazioni didattico-pedagogiche, affrontato dal 6,9% dei casi.

Uno sguardo ai libri di testo conferma le informazioni quantitative. Predominanti i volumi di storia della Pedagogia intesa come storia delle idee pedagogiche e di storia delle istituzioni scolastiche, soprattutto quelle relative alla scuola elementare: tra i volumi consigliati per il corso di Storia della Pedagogia di Demiro Marchi, incentrato sulla pedagogia risorgimentale, troviamo ad esempio monografie sul pensiero di Cuoco, Lambruschini e Capponi⁶⁷; i corposi programmi per gli esami di Storia della scuola prevedevano lo studio di volumi come *Il mio credo pedagogico* di Dewey, la *Storia della Didattica* di Bertoni-Jovine⁶⁸, *Le scienze dell'uomo* di Jean Piaget⁶⁹ insieme a testi scritti da Pescioli stessa sulla progettazione didattica⁷⁰.

In queste vicissitudini il 1990 assume una caratura periodizzante. Com'è possibile notare dal grafico, parallelamente alla definizione di confini più netti all'interno degli insegnamenti storico-pedagogici ha preso forma un processo di ristrutturazione tematica, metodologica ed epistemologica della disciplina⁷¹. A ciò ne sono conseguiti alcuni cambiamenti. In primo luogo, sono sta-

⁶⁶ *Guida dello studente* 1980-81, cit.

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ *Ibid.*

⁶⁹ Tra i libri richiesti per la preparazione dell'esame nell'a.a. 1987-88, incentrato su «Pedagogia e Didattica nella formazione culturale della scuola di base (1955-1985)»: cfr. *Guida dello studente* 1987-88, Firenze, Facoltà di Magistero, 1987, p. 105.

⁷⁰ Ad es., nell'a.a. 1987-88 erano inclusi i seguenti libri di testo: I. Pescioli, *I bambini e le "consegne". Il problema morale-educativo nelle ricerche di P. Bovet*, Bulzoni, 1979, previsto anche in tutti gli altri a.a. precedenti; Ead., *Costruire percorsi innovativi*, Bulzoni, 1984, ed Ead. (ed.), *Progettare per una cultura di pace*, Gusias, 1986; *Ibid.*

⁷¹ D. Ragazzini, *Storia dell'educazione*, in Cambi, Orefice, Ragazzini (edd.), *I saperi dell'e-*

te ampliate le dimensioni spazio-temporali dei programmi degli insegnamenti storico-educativo-pedagogici. In secondo luogo, sono emersi nuovi temi, che, spesso contigui alle ricerche di storia sociale e di storia culturale, denotavano una maggior attenzione alle scienze sociali⁷². Alcuni segnali erano già presenti alla fine degli anni Ottanta, ad esempio nell'attenzione riservata ai testi storici nei corsi di Storia della Pedagogia di Antonio Santoni-Rugiu⁷³, oppure nei seminari sulla storia del neofemminismo e dell'infanzia all'interno dei corsi di Demiro Marchi⁷⁴: ciò, se invita a una certa cautela nell'insistere sul carattere di rottura degli anni Novanta, nondimeno non nega la portata innovatrice di quel decennio nell'insegnamento delle discipline storico-educative, che, è peraltro lampante per chiunque scorra i programmi di corso e i libri di testo consigliati per la preparazione degli esami. Si trattava, come già evidenziato in altre sedi⁷⁵, della maturazione di indirizzi di ricerca che, emersi dalla seconda metà degli anni Settanta grazie all'influenza delle *Annales*, avevano già trovato una prima concretizzazione nella fondazione del CIRSE (Centro Italiano di Ricerca Storico-Educativa) nel 1980⁷⁶, e che erano sfociati in una maggiore attenzione alla storia di gruppi sociali che, come le donne o l'infanzia, sono stati privi, per molto tempo, di una loro voce⁷⁷. Sulla spinta di queste sollecitazioni i temi dei corsi, prima esclusivamente incentrati sullo studio delle istituzioni scolastiche o delle idee pedagogiche, cominciarono ad ampliarsi, includendo anche le dimensioni sociali e culturali dei fenomeni educativi. Risultata illuminante a questo proposito il confronto tra l'ambito tematico prediletto negli anni Ottanta – «scuola elementare» – e quello maggiormente affrontato nel decennio successivo – «infanzia»: pur nella comunanza del tema di studio, cambia l'angolazione, capace, negli anni Novanta, di incorporare tutte quelle dimensioni del non-formale e dell'informale che in precedenza rischiavano di non essere adeguatamente lumeggiate.

Nel contempo i corsi incentrati sulla storia italiana, pur ancora predominanti, da un punto di vista percentuale diminuirono a tutto vantaggio di una

ducazione cit., p. 132-33.

⁷² Cfr. F. Cambi, *Tra storia della pedagogia e storia dell'educazione: i mutamenti della ricerca storico-educativa oggi*, «Studium educationis», vol. II, n. 2, 2001, pp. 248-49.

⁷³ Nell'a.a. 1988/89, tra i libri inclusi nel programma d'esame di Storia della pedagogia di A. Santoni Rugiu figurava *Ricerca ed insegnamento della storia* di J. Le Goff (Manzuoli, 1988): *Guida dello studente*, 1988-89 cit., p. 131.

⁷⁴ Nell'a.a. 1988/89 erano previsti i seminari *La storia dell'infanzia come storia di violenze e Scolarizzazione e processi di crescita dell'identità femminile in Italia (1861-1985)*, tenuti entrambi da S. Ulivieri: *ibid.*, p. 130.

⁷⁵ F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica*, cit., pp. 15-16.

⁷⁶ Per quanto riguarda la storia del CIRSE, rimando al saggio, presente in questo numero monografico, di Carmen Betti.

⁷⁷ Cfr. J. Le Goff, *La nuova storia*, in Id. (ed.), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1979, pp. 14-21; cfr. anche L. Bellatalla, *Sotto l'ombra delle "Annales"?*, «Studium educationis», vol. II, n. 2, 2001, pp. 417-8.

maggiore valorizzazione della dimensione europea e internazionale: dal 1990 al 2015 il contesto italiano è trattato dal 64,97% dei corsi, una percentuale molto vicina a quella del periodo successivo (quando si attestò al 69,7% del totale). Per contro l'educazione dal punto di vista europeo, che negli anni Ottanta era oggetto del 3,45% dei programmi, nel decennio successivo è trattata dal 27,68% dei corsi: anche in questo caso, la continuità con il periodo successivo, quando la storia dell'educazione da una prospettiva europea è al centro del 29,29% dei programmi, sottolinea la strutturale pervasività del mutamento. Una certa attenzione è dedicata anche agli Stati Uniti d'America in un'ottica che adesso definiremmo transnazionale, ovvero di analisi degli interscambi e delle relazioni tra i diversi contesti nazionali. Emblematici di quegli anni sono, ad esempio, i corsi di Storia della pedagogia di Betti sul rinnovamento pedagogico in Occidente durante il Novecento oppure sulla nuova concezione dell'infanzia in Europa⁷⁸. Sfuma nel contempo la predilezione per il secondo dopoguerra (solo il 5,08% dei corsi tra 1990 e 2015 tratta esclusivamente su quel periodo), a tutto vantaggio dello studio del XIX e dei primi decenni del XX secolo, ma non solo: quasi la maggioranza assoluta dei corsi dedica le sue lezioni allo studio dell'Ottocento e del Novecento (sono il 46,33%), ma esistono anche un buon 27,12% di programmi focalizzati sul Ventesimo secolo e una percentuale, ridotta (il 5,08%) ancorché non residua, destinata all'età moderna. Rilevanti, da questo punto di vista, sono i corsi di Storia della pedagogia di Cambi incentrati sull'Illuminismo pedagogico, o sul valore formativo del viaggio nel Seicento e nel Settecento⁷⁹. Sono mutamenti che, nel promuovere una concezione della storia dell'educazione come disciplina autonoma ed epistemologicamente a sé stante, si ripercuotono anche sulla scelta dei libri di testo: sempre più frequenti sono i corsi che prevedono lo studio di specifici manuali di storia dell'educazione, come lo era, per l'appunto, *Storia sociale dell'educazione* di Antonio Santoni Rugiu e *Storia dell'educazione* di Dario Ragazzini.

In terzo luogo, la maturazione della disciplina ha stimolato, soprattutto negli ultimi anni del secondo periodo, a condividere con gli studenti riflessioni di carattere metodologico ed ermeneutico. In un primo momento, quest'ultime sono connesse soprattutto alla rivoluzione digitale. Del 2001 è l'istituzione del corso da 3 CFU Storia delle fonti e del loro trattamento elettronico, tenuto da Dario Ragazzini fino al suo pensionamento nel 2013⁸⁰; successivamente, con il nome di Laboratorio di gestione dati e analisi della documentazione

⁷⁸ *Guida dello studente*, 1996-97, Firenze, Facoltà di Magistero, 1996, pp. 96-97.

⁷⁹ Cfr., a titolo esemplificativo, il corso sulla pedagogia nel Settecento in Francia e in Italia, in *Guida dello studente*, 1994-95 cit., pp. 160-61 e il corso sul viaggio come strumento formativo nel Sette-Ottocento in *Guida dello studente*, 1997-98, Firenze, Facoltà di Magistero, 1997, pp. 167-68.

⁸⁰ *Guida dello studente* 2001-2, cit., p. 113.

storico-educativa, l'insegnamento è stato incluso nel piano di studio previsto per il corso di Laurea Magistrale in Scienze dell'educazione degli adulti, della formazione continua e Scienze Pedagogiche. La digitalizzazione delle risorse storiche compare come tema portante anche nel programma del corso di Didattica della storia che, tenuto da Gianfranco Bandini nel 2003, figurava fino al 2011-12 tra gli insegnamenti previsti per chi, tra gli iscritti a Scienze della Formazione Primaria, avesse optato per una specializzazione nell'insegnamento delle discipline umanistiche nella scuola primaria⁸¹.

Tuttavia, è con il nuovo secolo che sono emerse nuove istanze di tematizzazione metodologica destinate a persistere, e a diventare predominanti nei programmi del terzo periodo (dal 2016 a oggi). Simili ai corsi degli anni Novanta e degli anni Zero sono, infatti, le dimensioni spazio-temporali degli insegnamenti più recenti. Stabile, come abbiamo visto, rimane la proporzione tra i corsi dedicati alla storia italiana e quelli maggiormente focalizzati sulle vicende inter- e transnazionali; a mutare, quindi, è la maggior propensione ad affrontare il XX secolo nella sua interezza, mentre nulli sono stati gli insegnamenti che si siano focalizzati esclusivamente sulle vicende del secondo dopoguerra. A costituire la cartina di tornasole del cambiamento sono dunque le tematiche affrontate, maggiormente inclini a esplorare le nuove frontiere delle discipline storico e storico-educative, come l'interculturalità⁸², la storia materiale⁸³, la storia orale⁸⁴ e la *Public History of Education*, a cui dall'anno accademico 2024-25 è stato esplicitamente dedicato un insegnamento⁸⁵.

Mentre quindi l'insegnamento degli anni Novanta e Zero, sull'onda delle «Annales», ha privilegiato lo studio dei gruppi economico-sociali più marginali, l'ultimo decennio ha posto la sua attenzione sulle soggettività educate ed educanti, anche sulla scorta di quelle innovazioni metodologiche – come quelle legate alla storia orale, alla storia materiale e ai *Memory studies* – che ne possano consentire un'indagine più approfondita⁸⁶. Da questo punto di vista – e

⁸¹ *Guida dello studente 2003-04*, Firenze, Facoltà di Scienze della Formazione; cfr. anche G. Bandini e P. Bianchini (a cura di), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale*, Milano, Carocci, 2017.

⁸² Cfr. L. Bravi, *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*, Pisa, Unicopli, 2009 e Id., *Percorsi storiografici nella memoria europea. La Shoah nella società italiana*, Milano, Carocci, 2014.

⁸³ Cfr. S. Oliviero, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Milano, Carocci, 2018.

⁸⁴ Sulle potenzialità della quale già nel 2001 Enzo Catarsi aveva espresso alcune illuminanti considerazioni: cfr. Idem, *Fonti orali e storia dell'educazione*, «Studium educationis», vol. II, n. 2, 2001, pp. 424-32.

⁸⁵ Cfr. G. Bandini, *Public History of Education. A brief Introduction*, Firenze, Fupress, 2024.

⁸⁶ Cfr. J. Meda, *Introduction to the Study of School Memory*, in J. Meda, L. Paciaroni e R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, Macerata, eum, 2024, pp. 265-68, L. Passerini, *Storia e soggettività. Le fonti orali e la memoria*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, pp. 12, 14, 19 e C. Ginzburg, *Microstoria: due o tre cose che so di lei*, in Idem, *Il filo e le tracce. Vero falso finto*, Milano, Quodlibet, 2006, pp. 293-298.

ci accingiamo, qui, a concludere –, l'evoluzione degli insegnamenti fiorentini (e non solo) di storia dell'educazione si inserisce all'interno della svolta culturale (*cultural turn*) emersa tra anni Ottanta e Novanta. Lungi dal configurarsi come una mera emergenza accademica, l'inedita considerazione epistemologica del soggetto in quanto portatore di storia è strettamente connessa al contesto socio-culturale del secondo dopoguerra: in particolare, trae le sue radici da una crescente sfiducia nutrita verso le istituzioni come sicure latrici di progresso sociale ed umano che, diffusasi nell'opinione pubblica occidentale in seguito alla diseguale distribuzione dei risultati del *boom* economico postbellico e alle proteste studentesche del Sessantotto, ha condotto, nei decenni successivi, e con una significativa eterogenesi dei fini, alla valorizzazione dei singoli individui tanto da un punto di vista economico-sociale quanto da quello epistemologico⁸⁷. Non è questa la sede per approfondire una torsione storiografica così rilevante, su cui la comunità scientifica si sta interrogando da decenni e che sta conducendo diversi intellettuali a ritenere che gli anni Settanta abbiano assistito alla formazione di un'altra forma di contemporaneità⁸⁸ – quella che potremmo chiamare seconda contemporaneità, per distinguerla da una prima segnata dalla diffusione delle prime due rivoluzioni industriali, della democrazia liberale e dalla fiducia verso il progresso tecnologico. Basti qui un accenno alla questione, per evidenziare la connessione tra i più recenti insegnamenti storico-educativi fiorentini e le odierne questioni del tempo presente, in accordo alla massima – sempre attuale – per cui «Lo storico è un uomo del presente che del presente interroga il passato»⁸⁹.

⁸⁷ Cfr. P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi. Dalla guerra alla fine degli anni '80*, Torino, Einaudi, 1989, p. 404 e De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica*, cit., pp. 38-39.

⁸⁸ Cfr. M. Sandel, *La tirannia del merito*, Milano, Feltrinelli, 2020, p. 35, M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2013, pp. 19-20, 30 e G. Mari, *Tecnica, storia, azione*, in Id. (ed.), *Moderno postmoderno. Soggetto, tempo e sapere nella società attuale*, Milano, Feltrinelli, 1987, pp. 10-11.

⁸⁹ Ragazzini, *Storia dell'educazione*, cit., p. 121.

Questioni storico-educative in «Scuola e Città»*

Chiara Martinelli
Department of Education,
Languages, Interculture,
Literature and Psychology
University of Florence (Italy)
chiara.martinelli@unifi.it

Stefano Oliviero
Department of Education,
Languages, Interculture,
Literature and Psychology
University of Florence (Italy)
stefano.oliviero@unifi.it

Historical-educative topics in «Scuola e Città»

ABSTRACT: The paper analyses the evolution of the historical-educative dimensions of the review «Scuola e Città», which was published between 1950 and 2003. On the basis of archival as well as bibliographic sources, the article reconstructs the foundation of the review; furthermore, it highlights differences in themes and topics emerged with time.

EET/TEE KEYWORDS: «Scuola e Città»; History of Education; History of Pedagogy; Tristano Codignola; Italy; XX-XXI Centuries.

* Pur nella collegialità della redazione dell'articolo, segnaliamo che il paragrafo 1 è da attribuirsi a Stefano Oliviero, i paragrafi 2, 3 e 4 a Chiara Martinelli

1. «Un convegno internazionale di spiriti liberi e pensosi»

Edita a Firenze da La Nuova Italia e fondata da Ernesto Codignola nel marzo del 1950, «Scuola e Città» è stata senza dubbio una delle più importanti riviste italiane di questioni scolastiche e educative della seconda metà del Novecento.

Codignola, che non era affatto nuovo alle imprese culturali ed editoriali di un certo rilievo, fondò la rivista «con la speranza di contribuire a riaffiatare la scuola nostra con esigenze della civiltà contemporanea» e con il precipuo scopo di farne lo strumento principale per la costruzione e la diffusione di una pedagogia laica di matrice social-liberale nutrita dalle influenze dell'attivismo deweyano¹.

Il pedagogista fiorentino, infatti, aveva intrapreso ormai da alcuni anni un graduale percorso di emancipazione dal fascismo e dal neoidealismo e in sinergia con la moglie Anna Maria Melli e il figlio Tristano nel dopoguerra avviò in un'impresa culturale imponente, anche sul piano economico, che ebbe Firenze come culla e la casa editrice di famiglia, La Nuova Italia, come centro propulsore. Nell'ambito di questo percorso di rinnovamento, la famiglia Codignola fra il 1944 e il 1945 progettò e dunque fondò (con il concorso del Partito d'Azione e con la collaborazione della preziosa allieva di Ernesto, Margherita Fasolo) la Scuola-Città Pestalozzi, nota scuola sperimentale situata nel quartiere fiorentino di Santa Croce e basata sulla partecipazione democratica e sull'autogoverno². Al tempo stesso i Codignola rinnovarono in modo massiccio il catalogo della casa editrice con aperture internazionali e la pubblicazione in sequenza delle principali opere di John Dewey³. Bisogna dire però che fu soprattutto Tristano Codignola l'artefice di questa transizione democratica e antifascista, dunque il principale responsabile del piano di costruzione politica, culturale e editoriale⁴. Tristano era infatti da sempre, a fianco di

¹ E.C., *Ai lettori*, «Scuola e Città», n. 1, 31 marzo 1950, pp. 1-2; sulla figura di Codignola cfr. il fascicolo monografico *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, «Scuola e città», n. 4-5, aprile-maggio 1967 e D. Ragazzini, G. Tassinari (edd.), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Roma, Carocci, 2003.

² E. Codignola, A.M. Melli, *La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; S. Oliviero, *L'Ateneo e l'universo scolastico: il caso Scuola-Città Pestalozzi*, in F. Conti, E. Ferretti, D. Lippi, A. Salvini, B. Sordi, A. Zorzi (edd.), *Firenze e l'Università. Passato, presente e futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2024, pp. 283-296.

³ C. Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, p. 158; Per un approfondimento sull'area laica «fiorentina» oltre all'articolo citato cfr. C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano nel secondo dopoguerra: l'area laica*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022.

⁴ Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica*

Piero Calamandrei, Enzo Enriques Agnoletti, Raffaello Ramat ed altri, una delle figure di spicco dello schieramento liberlasocialista nato in clandestinità durante il fascismo e riorganizzato poi nel Partito d'Azione, partito di cui appunto Tristano divenne uno dei leader nazionali nonché guida della sezione fiorentina. Nel dopoguerra La Nuova Italia fu così una sponda delle istanze democratiche di questo schieramento con evidenti ricadute anche sul piano pedagogico. Non a caso «Il Ponte», rivista di politica e letteratura fondata nel 1945 da Calamandrei, nel 1947 passò da Le Monnier a La Nuova Italia. D'altro canto, lo stesso Ernesto Codignola, che nel frattempo aveva aderito al Partito d'Azione, già dal 1945 aveva affidato alla rivista di Calamandrei alcune sue riflessioni educative e sulle politiche scolastiche.

Insomma, l'inaugurazione nel marzo del 1950, di una rivista di «problemi educativi e di politica scolastica», «sorella minore de Il Ponte» (come la definì più tardi Lamberto Borghi), fu quasi un passaggio naturale⁵.

Ernesto Codignola, che per i primi tre lustri di vita della rivista coprì anche il ruolo di Direttore, nel fascicolo di esordio indicò a chiare lettere il programma e la natura della nuova proposta editoriale.

L'apertura internazionale era esplicitata a chiare lettere e supportata pure da un Comitato direttivo cui avevano «aderito insigni studiosi e pionieri delle più significative innovazioni pedagogiche contemporanee» di varie parti del Mondo⁶. Tuttavia, Codignola assicurava di non voler «trapiantare nella nostra scuola principi e metodi sorti e fioriti in altri climi», ma

suscitare dibattiti e presentare problemi, che stanno emergendo un po' dovunque dalla rivoluzione economica intellettuale morale da cui è uscito il mondo moderno, discuterli e invitare a discuterli con maggiore apertura di mente [...] un convegno internazionale di spiriti liberi e pensosi, i quali, accomunati dall'idea che l'educazione deve avere una funzione effettivamente liberatrice, non si limitino a dibatterla in modo accademico ma siano disposti a lottare per realizzarla.

La rivista non sarebbe dunque stata un «bollettino didattico di Scuola-Città Pestalozzi», ma

una palestra aperta a tutti coloro che soffrono dell'attuale disagio, che aspirano a dissipare la pesante atmosfera di tradizionalismo ottuso, di conformismo e di ipocrisia la quale asfissia la scuola ufficiale, che credono effettivamente nella dignità umana di maestri e scolari, che hanno fiducia nella forza redentrice del pensiero libero, dell'arte e della scienza, che non intendono sopportare oltre, supinamente, un regime di arbitrio amministra-

internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra, cit., pp. 152 e ss.

⁵ L. Borghi, *La rivista "Scuola e Città"*, «Scuola e Città», n. 1, 1 gennaio 1977, p. 4.

⁶ Nel comitato di Direzione figuravano G. Calogero, R. Cousinet, A. Ferriere, J. Lauwerys, L. Meylan, P. Volkov, C. Washburne. In quello di redazione L. Borghi, F. De Bartolomeis e M. Fasolo.

tivo e didattico e di sopruso demagogico che da troppi anni sta riducendo una istituzione carica di responsabilità sociali ad una miseranda e troppo dispendiosa parodia.

Per realizzare questi propositi di fondo il pedagogista fiorentino riteneva perciò indispensabile «riaffiatte la scuola con la città, con la comunità dei cittadini, suscitare un'opinione pubblica e un controllo sociale vigile e accorto», obiettivo perseguibile a suo giudizio essenzialmente su due assi: promuovendo sulle pagine della rivista «le iniziative e le esperienze pedagogico-sociali più caratteristiche che si sono realizzate o che si tenta di realizzare in altri paesi, in quelli particolarmente in cui la scuola ha più viva consapevolezza della propria responsabilità verso la collettività»; combattendo una battaglia politica per una riforma della scuola per «tendere a strapparla dal suo isolamento, a restituirle un'effettiva efficacia sociale, a farne un organo vitale non più estraneo agli interessi effettivi, ai gusti, agli appetiti intellettuali, alle esigenze inderogabili dell'infanzia e dell'adolescenza»⁷.

Lucio Lombardo Radice, sulle colonne della rivista comunista «Società», salutò in modo critico la nascita di «Scuola e Città», con un articolo del 1950 intitolato *Scuola e Città (o della Provincia pedagogica)*, inaugurando di fatto le prime battute del noto e annoso scontro/confronto fra marxisti e deweyani su «contenuti e metodi» e su «scuola e società», di cui qui ovviamente non possiamo dare conto. In sostanza egli dette seguito a due articoli intorno a John Dewey comparsi l'anno prima sempre su «Società»: il primo di Nicola Badaloni, in realtà una recensione, e il secondo di Mario Casagrande particolarmente severo nei confronti del filosofo americano a suo giudizio, in sintesi, incapace di leggere le contraddizioni della società finendo per servire la borghesia⁸.

Lombardo Radice tutto sommato accolse invece favorevolmente «Scuola e Città» in quanto irrobustiva il fronte laico, ma allo stesso tempo accusò la rivista fiorentina di rimanere su posizioni sostanzialmente liberali piuttosto che progressiste.

Fra le varie argomentazioni Lombardo Radice peraltro utilizzò, fin dal titolo del suo intervento, il concetto di «provincia pedagogica» evocando il libro di Goethe *La provincia pedagogica*, allora appena pubblicato in italiano per Laterza e forse non a caso recensito in una scheda comparsa sempre sullo stesso fascicolo di «Società»; scheda alla quale, in modo «piuttosto malizioso», come ha notato poi acutamente Dario Ragazzini, Lombardo Radice rimandò⁹.

La scheda, infatti, per certi versi poteva esser la versione lapidaria del giu-

⁷ Codignola, *Ai Lettori*, cit.

⁸ L. Lombardo Radice, *Scuola e Città (o della Provincia pedagogica)*, «Società», a. VI, n. 4, 1950, pp. 701-708, M. Casagrande, *Scuola Società Democrazia*, «Società», a. V, n. 4, 1949, pp. 662-73, N. Badaloni, *Individualismo vecchio e nuovo di John Dewey*, «Società», a. V, n. 1, 1949, pp. 174-175.

⁹ D. Ragazzini, *Tra americanismo e pedagogia. Rileggendo il dibattito del dopoguerra*, «Riforma della scuola», n. 8-9, 1976, p. 23.

dizio sotteso espresso nell'articolo di Lombardo Radice: la «provincia pedagogica o, come del resto tutti i Wanderjahre, è caratterizzata dall'unione di elementi di utopia democratica, e quasi 'socialista' o, al rimpianto per il vecchio ordinamento gerarchico, feudale e corporativo, naturalmente idealizzato, e rappresentato da 'belle anime' e da savii e paterni filantropi»¹⁰.

Un giudizio forse troppo severo, come riconobbe Lombardo Radice stesso parecchi anni dopo¹¹, ma figlio delle contrapposizioni politiche nette di quegli anni che seguivano logiche articolate e complesse impossibili da ridurre ad una sola questione. Tuttavia, Lombardo Radice, che in quel periodo tornò a sollecitare in altre occasioni Codignola sullo stesso tema¹², non aveva del tutto torto, considerato che Ernesto Codignola nel 1950 in fin dei conti era ancora effettivamente legato al suo passato, nonché prudente nel prendere posizioni progressiste e a ben vedere era pure un cauto sostenitore perfino di Dewey¹³.

Se però Codignola non mancò di rivendicare l'ispirazione liberale di «Scuola e Città» e la distanza dalle posizioni comuniste¹⁴, è altrettanto vero che la rivista fiorentina fin dalla sua fondazione aveva molte anime, come tra le altre cose osservò Francesco De Bartolomeis, rivendicando peraltro la sua appartenenza socialista (aderente al PSU), nella sua secca replica a Lombardo Radice apparsa nel 1951 su «Scuola e Città»¹⁵. Anime, talvolta antitetiche perfino alla linea del direttore, che andarono sviluppandosi nel corso degli anni e che condizionarono progressivamente l'asse della rivista. Ad esempio, in merito alla riforma della scuola media in prospettiva unitaria, «Scuola e Città» fino alla metà degli anni Cinquanta assunse una posizione a dir poco prudente, in linea cioè con Ernesto Codignola che invece non era contrario neanche alla post-elementare¹⁶. L'apertura verso una triennale unica crebbe invece attorno agli interventi di Lamberto Borghi il quale peraltro già dal 1955 iniziò ad affiancare Codignola, alle prese con problemi di salute, nella direzione della rivista che Borghi assunse poi formalmente nel 1966 dopo la scomparsa del fondatore.

La gestione e poi la direzione di Lamberto Borghi favorì infatti la transizione della rivista verso orizzonti più ampi, pur nel rispetto della linea con cui «Scuola e Città» era nata e nel solco dell'impostazione editoriale decisa per il

¹⁰ «Società», a. VI, n. 4, 1950, p. 772.

¹¹ L. Lombardo Radice, *Bilanci e prospettive*, «Riforma della scuola», n. 8-9, 1976, pp. 3-4.

¹² Cfr. Ragazzini, *Tra americanismo e pedagogia. Rileggendo il dibattito del dopoguerra*, cit., pp. 20 e ss.

¹³ Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey*, cit., p. 152.

¹⁴ *Polemica oziosa*, «Scuola e Città», n. 11, 30 novembre 1950, p. 372.

¹⁵ F. de Bartolomeis, *Discorso di un provinciale della pedagogia*, «Scuola e Città», n. 4, 30 aprile 1951, L. Lombardo Radice, *Lettera al direttore «Scuola e Città»*, n. 4, 30 aprile 1951.

¹⁶ S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e Città" 1 / Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*, Pisa, Astarte Edizioni, 2022, spec. pp. 100 e ss.

nuovo corso della rivista da Tristano Codignola, ovvero il «legame indissolubile» fra «ricerca educativa e fare politica scolastica»¹⁷.

Un «progressivo allargamento dell'orizzonte pedagogico», al quale Borghi fece esplicito riferimento nel 1966 nel suo editoriale programmatico da direttore, allargamento incardinato però, specificava Borghi, specialmente su uno dei punti già indicati da Ernesto Codignola nel 1950 ovvero l'attenzione al rapporto della scuola con la città e con la comunità dei cittadini. In questa prospettiva la rivista avrebbe accolto contributi di varia sensibilità pedagogica e provenienti pure da specialisti di altre discipline¹⁸.

Negli anni successivi effettivamente Borghi tenne fede al programma prefissato garantendo il «poliloquio» e il «pluralismo pedagogico», espressioni che usò egli stesso per tracciare un bilancio di «Scuola e Città» per il suo trentennale nel 1980¹⁹.

Sempre Borghi, nella stessa occasione celebrativa, individuò tre linee di tendenza della rivista che ci sembrano poi esser rimaste le principali: lo «sperimentalismo di derivazione deweyana», il «marxismo», e «l'esigenza di rifiuto dell'esistente, lo studio dei problemi dell'innovazione e la cura della sua realizzazione nell'ambito dell'educazione scolastica ed extrascolastica, e la conseguente riflessione del rapporto tra la politica e la cultura»²⁰.

L'assidua presenza in redazione di Antonio Santoni Rugiu, prima come direttore responsabile dal 1967 e poi come successore di Borghi dal 1973 al 1975, favorì infatti il dialogo con le istanze marxiste o comunque le letture sociali alternative alla matrice della pedagogia deweyana. Santoni, come testimoniò alcuni anni fa il suo amico Marcello Rossi, redattore di «Scuola e Città» dal 1973 al 1975, addirittura aveva in mente di far virare «Scuola e Città» su altre prospettive trasformandola nella rivista di politica scolastica del socialismo italiano²¹. Soluzione che non fu accolta dalla casa editrice che anzi decise nel 1976 di trasferire la redazione a Roma e di affidarla alla direzione collegiale di Angelo Broccoli, Maria Corda Costa, Aldo Visalberghi e Raffaele Laporta, avviando a mano a mano quella terza linea di tendenza cui abbiamo fatto cenno che dovette però fare i conti con le difficoltà della casa editrice causate dalla morte improvvisa di Tristano Codignola qualche anno dopo.

Non è questa però l'occasione di ricostruire tutte le linee di tendenza della rivista e i contenuti affrontati nel corso dei decenni in quelle pagine. In defini-

¹⁷ T. Codignola, L. Borghi, «Scuola e Città» continua, «Scuola e Città», n. 1, 1° gennaio 1966, p. 2.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 3-4.

¹⁹ L. Borghi, *Educazione e politica in "Scuola e Città"*, «Scuola e Città», n. 3, 31 marzo 1980, p. 118.

²⁰ *Ibid.*, p. 117.

²¹ M. Rossi, *Qualche flash su «una amicizia profonda... poco detta ma molto sentita»*, in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 254.

tiva però, come vedremo, in certo senso i contributi di taglio storico, comparsi gradualmente su «Scuola e Città», hanno rispecchiato quelle impostazioni di fondo cui abbiamo fatto cenno, promuovendo un'idea di indagine storica al servizio dell'impegno politico ed etico.

2. *Storia della pedagogia e storia della scuola nella prima produzione di «Scuola e Città» (1950-1965)*

Protrattasi, con alterne vicende, fino al 2003, la rivista «Scuola e Città» risulta un'efficace cartina di tornasole per tracciare non solo l'evoluzione del pensiero storico-pedagogico, ma anche le modalità e le traiettorie con cui quest'ultimo convisse con la formazione di una sensibilità storico-educativa, se per «Storia dell'educazione» intendiamo – come è stato più volte affermato – un ambito contiguo, ma non sovrapponibile, a quello coincidente con il termine di «Storia della pedagogia»²². Diversamente infatti da quest'ultima, la «Storia dell'educazione» trae le sue qualifiche da una più marcata attenzione alle dimensioni socio-culturali dei processi di apprendimento non-formali quali appunto quelli espressi dalla famiglia, dalle istituzioni sociali e religiose, nonché dalle organizzazioni parascolastiche²³. Ambiti oggettivamente alieni dalla riflessione di Ernesto Codignola, ma che hanno segnato la produzione scientifica di chi giunse nei decenni successivi a dirigere la rivista. Come senza citare gli interessi che, su quest'ambito, aveva maturato lo stesso Lamberto Borghi, autore, a questo proposito, dell'emblematico volume *Scuola e comunità*²⁴, nonché di Antonio Santoni-Rugiu, che nel 1967 sarebbe stato chiamato a ruolo di caporedattore della rivista²⁵.

Due possono essere gli approcci con cui indicare e apprezzare tali variazioni all'interno dei 238 articoli storico-educativo-pedagogici che la rivista pubblicò nei suoi cinquantatré anni di vita²⁶. Sull'analisi delle parole chiave

²² Per una discussione sul tema, cfr. C. Betti, *La storia della pedagogia*, in Ead. et alii (edd.), *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2008, pp. 1-27, e P. Causarano, *La storia dell'educazione*, in *ibid.*, pp. 29-51.

²³ Cfr. anche F. De Giorgi, *La storia e i maestri. Storici cattolici italiani e storiografia sociale dell'educazione*, Brescia, La Scuola, pp. 178-83 e R. Sani, *La mia pedagogia*, in S. Olivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (edd.), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Ets, pp. 41-2.

²⁴ L. Borghi, *Scuola e comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.

²⁵ Per quanto riguarda il tragitto scientifico di Antonio Santoni Rugiu (autore, peraltro, della monumentale *Storia sociale dell'educazione*) mi permetto di rimandare all'articolo – presente in questo stesso numero monografico – scritto da Luca Bravi e Stefano Oliviero.

²⁶ Gli articoli sono stati individuati attraverso lo spoglio di tutte le annate della rivista, conservata nella sua integralità presso la Biblioteca di Scienze della Formazione del dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze.

dei titoli è stato basato il primo approccio, di impianto quantitativo, che consente uno sguardo aggregato, “a volo d’uccello” – e perciò dotato di grande efficacia sintetica – sui mutamenti tematici attraversati dagli articoli storico-pedagogici e storico-educativi ospitati dalle pagine di «Scuola e città». Quattro sono state le parole chiave scelte per ogni articolo: la prima è stata riferita all’ambito temporale affrontato; la seconda, a quello geografico e nazionale. Compito della terza voce è stato quello di inquadrare il tema all’interno di uno dei macro-settori individuati dagli studi storico-pedagogici e storico-educativi della rivista – ovvero, quelli di Storia della pedagogia, di Storia della scuola e delle istituzioni scolastiche, di Storia delle università e di Storia dell’educazione. Alla quarta voce, infine, è spettato il compito di fornire un maggior approfondimento, in quanto dettaglia più nello specifico il tema affrontato dal singolo articolo. Se questo approccio si è rivelato essenziale per saggiare le linee di tendenza della rivista, non può tuttavia profilarsi come l’unico adottabile. I dati e la loro sistematizzazione, come ricorda la stessa scuola de «Les Annales»²⁷, non sono tutto, ma costituiscono comunque una buona base di partenza, se adeguatamente contestualizzati. Saranno affiancati, quindi, da modalità di analisi più tradizionali e più battute dalla nostra disciplina, con la discussione e la comparazione di quei contributi che maggiormente hanno enucleato la variazione delle linee di ricerca.

Per quanto riguarda l’analisi dei temi e degli ambiti spazio-temporali, abbiamo ritenuto utile disaggregare i risultati individuando – sulla falsariga, peraltro, di quanto già altrove autorevolmente sostenuto da Franco Cambi²⁸ – tre fasi nella vita della rivista: la prima, dal 1950 al 1965, che corrispose alla gestione di Ernesto Codignola; la seconda, che comprende gli anni dal 1966 al 1975, e che si riferisce agli anni in cui alla direzione di Lamberto Borghi si affiancarono la supervisione di Tristano Codignola²⁹, nonché l’assunzione di crescenti responsabilità da parte di Antonio Santoni-Rugiu; e una terza, dal 1976 al 2003, successiva al secondo cambio di redazione, in cui la rivista si dibatté in tutte quelle difficoltà finanziarie che, dirette conseguenze della morte di Tristano Codignola, condussero alla cessazione delle pubblicazioni con l’avanzare del nuovo secolo.

È, come si vedrà, una partizione tanto più significativa in quanto evidenzia traiettorie e mutamenti che i dati complessivi celano. Uno sguardo al grafico 2.1., che evidenzia i macrotemi più ricorrenti all’interno degli articoli storico-educativo-pedagogici di «Scuola e città», si limita infatti a segnalare la prevalenza dei contributi di marca storico-pedagogica: dal 1950 al 2003, il 51,7%

²⁷ J. Le Goff, *La nuova storia*, in Id. (ed.), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1971, pp. 37-38.

²⁸ F. Cambi, *La scuola di Firenze: da Codignola a Laporta*, Napoli, Liguori, 1982.

²⁹ Sul quale cfr. il recente V. Orsomarso, *Tristano Codignola. Educazione democrazia socialismo*, Roma, Anicia, 2025.

degli scritti censiti sulla rivista fiorentina esplora infatti l'evoluzione del pensiero educativo, novecentesco e deweyano soprattutto (ma non solo). Seguono, a grande distanza, i contributi in storia dell'educazione – fermi al 23,9% del totale –, di storia della scuola e delle istituzioni scolastiche (terzi al 18,6%), e infine di storia delle università e di didattica della storia (presenti con il 5% e lo 0,4%).

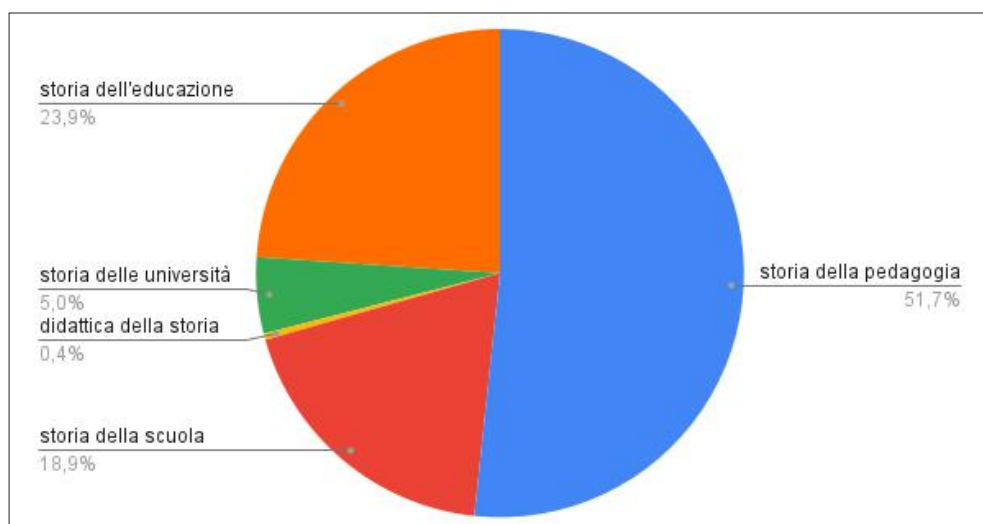


Grafico 2.1: Temi maggiormente affrontati da «Scuola e città», 1950-2003

Uno sguardo disaggregato ai tre periodi, tuttavia, consegna alla nostra analisi situazioni ben diverse. Rivolgiamo innanzitutto il nostro sguardo al periodo 1950-65. Sono questi gli anni della direzione di Ernesto Codignola – aperto, come sappiamo, a numerose istanze attivistiche, ma vicino, per *formamentis* e formazione, a un approccio neoidealista³⁰; ma sono anche gli anni della diffusione delle cattedre di Storia della pedagogia, dopo che i primi, timidi tentativi di istituzionalizzazione della disciplina compiuti in età liberale erano stati decisamente accantonati con la chiamata alla Minerva di Benedetto Croce e Giovanni Gentile³¹. Del 1955 fu l'istituzione della cattedra a Padova e Messina, a cui seguirono, a stretto giro, quelle negli atenei di Firenze, Milano Cattolica, Torino e Bari³²; come indicava il termine stesso, è un insegnamento tematicamente assai contiguo a quello pedagogico, focalizzato eminentemente sugli sviluppi moderni e contemporanei del pensiero educativo. Non era quin-

³⁰ Cfr. F. Cambi, *La scuola di Firenze*, cit.

³¹ Cfr. G. Di Bello, *Le professioni educative: Dall'istituto superiore di Magistero femminile alla facoltà di scienze della formazione*, in Università degli Studi di Firenze: 1924-2004, Firenze, Olschki, 2004, p. 565.

³² A. Santoni Rugiù, *Povera e nuda vai Pedagogia*, «Scuola e Città», n. 3, 1968, p. 116.

di un caso che sulle pagine di «Scuola e città» il predominio della storia della pedagogia diventasse assoluto, assommando in sé l'85,5% degli articoli di impronta storica pubblicati sulle pagine del periodico fiorentino.

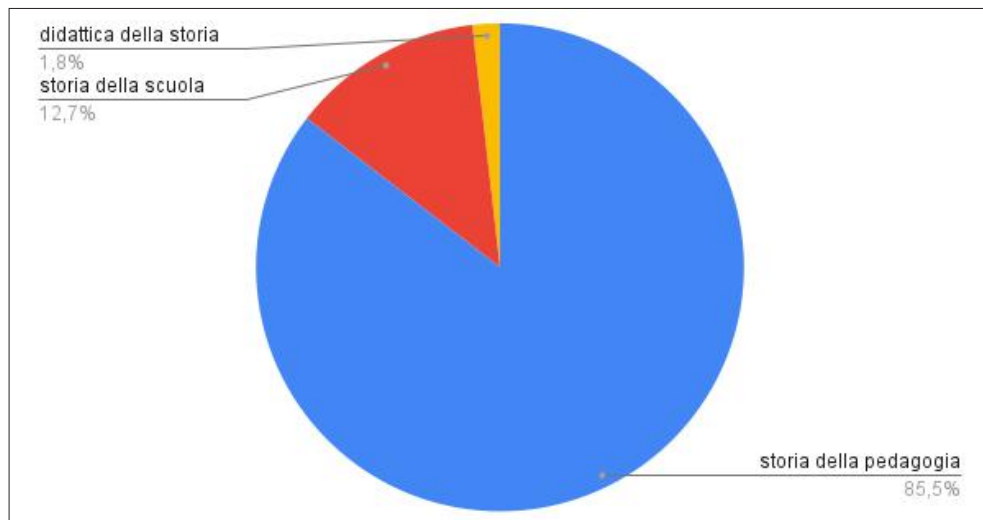


Grafico 2.2: Temi maggiormente affrontati da «Scuola e città», 1950-1965

Nulli i contributi riconducibili alla storia dell'educazione; residuali, invece, risultano quelli che potremmo considerare nell'alveo della storia della scuola e delle istituzioni scolastiche – fermi al 12,7% – e in quello della didattica della storia, settore presente con un solo articolo³³ – dedicato, quest'ultimo, all'insegnamento della Resistenza alla luce dei nuovi programmi di educazione civica introdotti da Aldo Moro nel 1958³⁴.

Ma sono, soprattutto, interventi marcati da una profonda caratura morale e civica. Quando «Scuola e Città» inaugurò le sue pubblicazioni nel 1950, solo cinque anni erano trascorsi dalla conclusione del conflitto e dalla definitiva caduta, anche nelle province settentrionali, del fascismo; per questo motivo, il contesto italiano doveva aprirsi a suggestioni e iniziative internazionali la cui diffusione era stata scoraggiata da venti anni di regime e di egemonia neoidealista³⁵. Non solo: nella ricezione delle esperienze oltralpine e oltre oceaniche, autori e redattori della rivista intravedevano lo strumento principe con cui, in tempo di pace, diffondere quegli ideali di democrazia e di partecipazione

³³ M. Corda, *La Resistenza a scuola*, *ibid.*, n. 4, 1959, pp. 136-138.

³⁴ Cfr. su quest'argomento R. Sani, *La scuola e l'educazione civile degli italiani nel secondo dopoguerra*, in C. Covato, C. Meta, M. Ridolfi (edd.), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, Roma, RomaTrePress, 2023, pp. 31-45.

³⁵ S. Oliviero, *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*, Pisa, Ets, 2007, pp. 18-19 e L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, Ets, 1999.

civica espressi negli anni Quaranta con la partecipazione al movimento resistenziale, prima, e con l'esperienza nel Partito d'Azione, poi. Tanto l'insistenza sull'attivismo statunitense e sulle radici politiche del pensiero deweyano, quanto il minuto resoconto delle esperienze inglesi e francesi delle *scuole nuove*³⁶ risentivano di questa connessione tra la storia della pedagogia e l'urgenza di diffondere, tra educatori e insegnanti ancora condizionati dalla Riforma Gentile, una nuova *forma mentis* improntata a principi diversi rispetto a quelli che, improntati sulla pedagogia degli anni Venti e Trenta, risultavano focalizzati sull'ordine, sulla selezione e sulla prevalenza della cultura classico-umanistica³⁷.

È con questa prospettiva, ad esempio, che possiamo leggere il denso intervento dedicato nel 1959 da Borghi a Francisco Ferrer: condannato a morte dalla giustizia spagnola nel 1909, l'attivista anarchico spagnolo «resta un martire e un precursore», perché «In lui ricordiamo l'educatore che legò indissolubilmente l'ideale di una scuola libera all'ideale di una libera società»³⁸. Ma è sempre con questa prospettiva che possiamo avvicinarci all'anonimo contributo su Raffaello Lambruschini pubblicato nel 1954, in cui il moderato pedagogista e politico dell'Ottocento è accostato, per l'innovatività di alcune sue soluzioni educative, non solo all'attivismo statunitense ed europeo, ma alla più contemporanea urgenza di «rimozione degli ostacoli» espressa dal terzo articolo della Costituzione italiana; ed è, quest'ultimo paragone, un elemento che dice molto più della temperie in cui l'articolo fu scritto che delle effettive posizioni di un prelato e politico toscano e italiano i cui orizzonti mentali, presumibilmente, si conservavano ben lontani da quelli della sinistra terzaforzista attiva nei primi anni della Repubblica³⁹.

Anche gli interventi, pubblicati tra il 1959 e il 1960, sul significato storico della legge Casati, sembrano risentire di una concezione civica e civile della storia della pedagogia e delle istituzioni scolastiche che già in *Educazione e autorità nell'Italia moderna* di Lamberto Borghi aveva trovato pieno lumeggiamento⁴⁰. A scriverli, Antonio Santoni Rugiu (nel 1959) e Dina Bertoni Jovine (nel 1960)⁴¹. Se Bertoni Jovine, reduce da un paio di anni dalla pubblicazione de *La scuola popolare in Italia dal 1860 ai giorni nostri*, dirigeva all'epoca la

³⁶ Cfr., a titolo meramente esemplificativo, A. Visalberghi, *John Dewey maestro di umanità*, «Scuola e Città», n. 2, 1950, pp. 54-60, e n. 4, 1950, pp. 160-66, L. Borghi, *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, *ibid.*, n. 1, 1951, p. 135, *Il movimento delle scuole nuove*, *ibid.*, n. 11, 1954, pp. 411-13.

³⁷ Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento*, cit., p. 350 e M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano, Carocci, 2017.

³⁸ L. Borghi, *La scuola moderna di Francisco Ferrer*, «Scuola e Città», n. 10, 1959, pp. 337-8.

³⁹ C. G., *Raffaello Lambruschini*, *ibid.*, n. 12, 1954, pp. 459-60.

⁴⁰ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951 (adesso Bergamo, Junior-Spaggiari, 2021).

⁴¹ A. Santoni Rugiu, *Cento anni dopo la Legge Casati*, «Scuola e Città», n. 11, 1959, pp.

Sezione Pedagogica dell'Istituto Gramsci, Santoni Rugiu, che sempre nel 1959 pubblicava l'ancor oggi fondamentale *Il professore nella scuola italiana*, alternava in quegli anni l'insegnamento della Pedagogia presso l'Istituto Magistrale di Anagni alla collaborazione con la rivista toscana⁴². Patente, in entrambi i contributi, era l'eco delle discussioni sulla scuola media, che i due studiosi stavano seguendo con partecipazione – il primo, come collaboratore di Tristano Codignola⁴³, la seconda, dal punto di osservazione garantito dall'Istituto Gramsci. Erano, quelli sulla cosiddetta «scuola del preadolescente», dibattiti lunghi e annosi, che la Repubblica ereditava dal Regime e financo dall'età liberale⁴⁴. All'alba della Costituente, due erano le scuole post-elementari: la scuola media unica, introdotta da Bottai nel 1940, e la scuola di avviamento professionale⁴⁵. Su queste premesse istituzionali si articolò il dibattito negli anni Quaranta, stretto tra la minoritaria posizione di chi auspicava una soluzione “unicista” – ovvero di una scuola media unica – e quella, maggioritaria fino al 1959, di chi avrebbe preferito conservare, all'interno o meno della stessa scuola media, più indirizzi, ognuno propedeutico a un determinato istituto superiore. A questa impostazione, ad esempio, obbedivano il DL 2100 di Guido Gonella, ma anche i risultati della Commissione Rossi del 1956, e financo il – per allora recente – disegno di legge del Ministro Giuseppe Medici. Proprio al contestatissimo disegno di legge governativo – che, respinto in sede di commissione, venne riproposto con alcune modifiche quando, nel gennaio 1960, il Parlamento poté cominciare a dibattere il disegno di legge che, presentato dai deputati comunisti Donini e Loporini, sarebbe poi sfociato nella 1859/1962 – guardavano sia l'articolo di Santoni Rugiu (pubblicato nel novembre 1959, e quindi presumibilmente scritto nella tarda estate di quell'anno) sia quello di Bertoni Jovine (che invece, trovando pubblicazione nell'aprile del 1960, presumibilmente risentì dei dibattiti che si erano succeduti fino a gennaio).

Per il pedagogista sassarese era nella legge Casati, nata sotto l'egida della contingenza ma consolidatasi poi per l'impossibilità di imporne una riforma organica, che dovevano essere rintracciate «le fondamenta perenni del nostro ordinamento»: «la tripartizione degli studi»⁴⁶, che uno statalismo definito, sulla scia dell'interpretazione di Borghi, autoritario e «immobile», aveva suddiviso, all'alba dell'Unità, in istruzione superiore, istruzione classica, e istru-

373-90, e D. Bertoni Jovine, *La scuola media dalla Legge Casati a oggi*, *ibid.*, n. 4-5, 1960, pp. 128-134.

⁴² D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 a oggi*, Roma, Editori Riuniti, 1958, e A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

⁴³ Archivio Istituto Storico Toscano della Resistenza, Fondo Tristano Codignola, b. 45, A. Santoni Rugiu, *Note al progetto Medici sulla scuola dell'obbligo*, p. 2.

⁴⁴ Oliviero, *Una scuola democratica*, cit., pp. 14-5.

⁴⁵ C. Martinelli, *Educare alla tecnica. Istituti tecnici e scuole professionali alla “Giornata della Tecnica”*, Milano, McGrawHill, 2023.

⁴⁶ Santoni Rugiu, *Cento anni dopo la Legge Casati*, cit., p. 374.

zione tecnica e primaria⁴⁷. Era, secondo l'autore, una struttura destinata a imprimere un influsso fondamentale sulla scuola italiana: e non è difficile, a questo riguardo, intravedere una corrispondenza tra la convinzione, espressa in missiva a Codignola figlio, che il secondo progetto Medici incarnasse «il vecchio pregiudizio che gli studi letterari, frequentati dalla borghesia abiente, fossero la strada maestra per l'accesso futuro alle attività professionali superiori»⁴⁸ e la constatazione, redatta questa volta nell'articolo per la rivista fiorentina, che «il criterio della Legge [Casati] è ancora oggi valido nella gerarchia ideale degli ordini di scuole, dei relativi sbocchi sociali e lavorativi che continuano ad assegnare [...] alle scuole umanistiche il privilegio della libera scelta universitaria»⁴⁹. Era invece nella subordinazione dell'educazione scientifica e tecnica a quella umanistica che la futura docente dell'Università di Catania, secondo un'impostazione che molto doveva alle indicazioni della relazione Alicata⁵⁰, intravedeva il lascito più grave che la legge Casati aveva consegnato ai decenni successivi⁵¹: la separazione tra ginnasio-liceo e scuola tecnica, infatti, secondo Bertoni Jovine «non rappresentò soltanto una discriminazione classista ma anche una innaturale svalutazione della cultura scientifica nei confronti della cultura tradizionalmente considerata umanistica»⁵².

3. *Il mutamento di rotta del 1966 e il suo impatto sulla produzione storico-educativa-pedagogica di «Scuola e Città» (1966-2003)*

È in questo quadro che il rinnovo del comitato editoriale compiuto con l'inizio del 1966 impresso alla rivista una svolta decisiva. In quei primi quindici anni di attività, la direzione di Ernesto Codignola era stata affiancata da un Comitato di direzione, nonché da un più operativo Comitato di redazione. Mentre nel primo figuravano Guido Calogero, Rouger Cousinet, Adolphe Ferrière, Joseph Lawerys, Louis Meylan, Paul Volkov e Carleton Washburne, nel secondo operavano Francesco de Bartolomeis e Lamberto Borghi – ché la prematura scomparsa di Margherita Fasolo, attiva nella composizione dei primi numeri, aveva costretto la rivista a una prima discussione del suo assetto⁵³. Tutti questi organi vennero rivisti e modificati allorché la rivista si avvicinò al suo sedicesimo anno di vita. La creazione di un Comitato internaziona-

⁴⁷ *Ibid.*, p. 376.

⁴⁸ Santoni Rugiu, *Note al progetto Medici*, cit., p. 2.

⁴⁹ *Id.*, *Cento anni dopo la Legge Casati*, cit., p. 374.

⁵⁰ M. Alicata, *La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma, 1956, p. 45.

⁵¹ C. Covato, *Itinerari e proposte di rinnovamento: l'area marxista*, in Ascenzi, Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica*, cit., p. 359.

⁵² Bertoni Jovine, *La scuola media*, cit., p. 128.

⁵³ «Scuola e Città», n. 1, 1950, p. II.

le, composto da tutti gli ex-membri del Comitato di direzione a eccezione di Guido Calogero, procedette parallelamente alla nomina – quasi *ex novo* – di un nuovo Comitato di direzione, destinato ad accogliere, oltre al già citato pedagogista romano, i nuovi ingressi di Giovanni Bertin, Aldo Capitini, Francesco de Bartolomeis, Raffaele Laporta e Aldo Visalberghi. Nella redazione, oltre alla moglie di Ernesto Annamaria Melli Codignola, figuravano Antonio Carbonaro, Renato Coèn, Antonio Santoni Rugiu, Ennio Scalet e Lydia Tornatore⁵⁴. Con l'eccezione di Scalet (che, prematuramente scomparso nel 1975, figurava all'epoca come responsabile culturale per la casa editrice La Nuova Italia)⁵⁵ erano quest'ultime tutte figure destinate a ricoprire incarichi di insegnamento e di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze: Carbonaro, come docente di Sociologia; Coèn, come libero docente di Pedagogia; Antonio Santoni Rugiu e Lydia Tornatore, come ordinari di Pedagogia. Ma soprattutto, questi nuovi ingressi segnavano, insieme alla fondazione del nuovo Comitato di direzione, un'italianizzazione degli organismi di gestione che l'istituzione del Comitato internazionale, dal sapore quantomeno simbolico, non poteva nascondere.

A venticinque anni dall'esperienza bellica era sentita, dunque, l'esigenza di approfondire temi e problemi scaturiti dalla situazione storica italiana. I grafici 3.1 e 3.2., focalizzati sull'ambito geografico coperto dai singoli articoli storico-pedagogici e storico-educativi tra il 1950 e il 1965 e tra il 1966 e il 1975 evidenziano, anche da un punto di vista quantitativo, l'entità del mutamento che il passaggio di consegne da Ernesto Codignola a Lamberto Borghi comportò sulle sorti della rivista. Mentre nel periodo 1950-65 ben il 40,7 per cento degli articoli storico-pedagogici era incentrato sulle vicissitudini statunitensi, e significativo era l'interesse verso le realtà europee – Svizzera *in primis*⁵⁶ –, i contributi di argomento italiano, che nei primi quindici anni di attività della rivista erano confinati al 29,6% del totale, diventarono largamente prevalenti nel periodo successivo. Degli articoli storico-educativo-pedagogici pubblicati tra il 1966 e il 1975, ben il 90,7% degli articoli analizzava vicende italiane. Anche il periodo successivo, con l'86,9% degli articoli di questo ambito focalizzati sulla nostra penisola, avrebbe confermato questa tendenza.

⁵⁴ *Ibid.*, n. 1, 1966, p. II.

⁵⁵ C. Carotti, "Il Castoro": da collana a casa editrice, <<https://fondazionemondadori.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/12/carotti-DEF.pdf>> (ultimo accesso: 04.07.2025).

⁵⁶ Cfr. gli articoli dedicati non solo a Rousseau e Pestalozzi da Louis Meylan, ma anche alla pedagogia di Maria Boschetti Alberti, insegnante del Canton Ticino profondamente influenzata dalle idee di Giuseppe Lombardo-Radice: cfr. A. Ferriere, *Una grande educatrice: Maria Boschetti-Alberti*, *ibid.*, n. 2, 1951, pp. 43-52 e G. Gabrielli, *Il Diario di Maria Boschetti Alberti*, *ibid.*, n. 1, 1955, pp. 25-36.

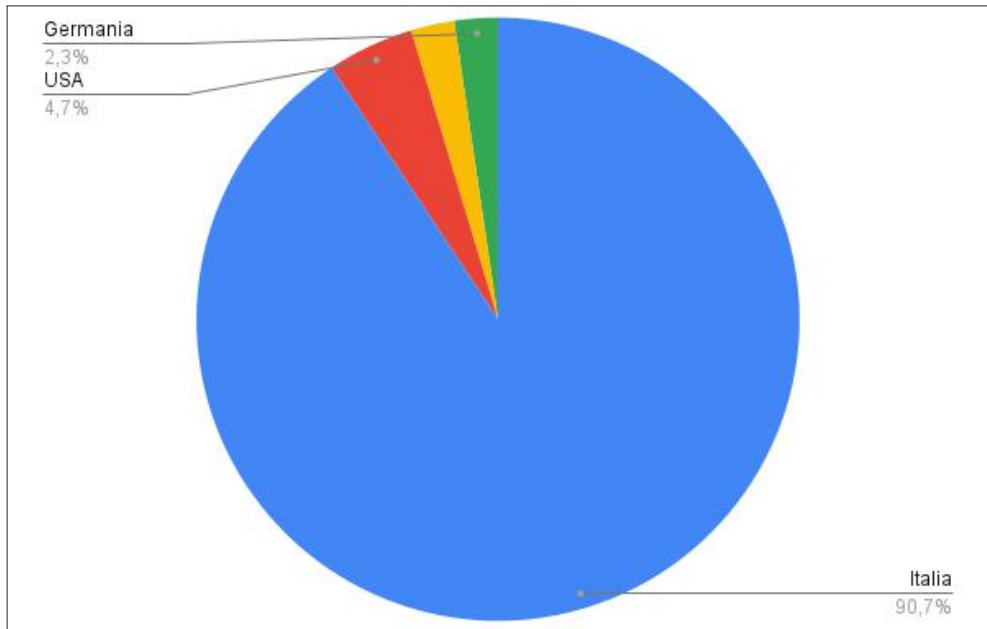


Grafico 3.1: Ambiti geografici coperti dagli articoli di «Scuola e città», 1950-1965

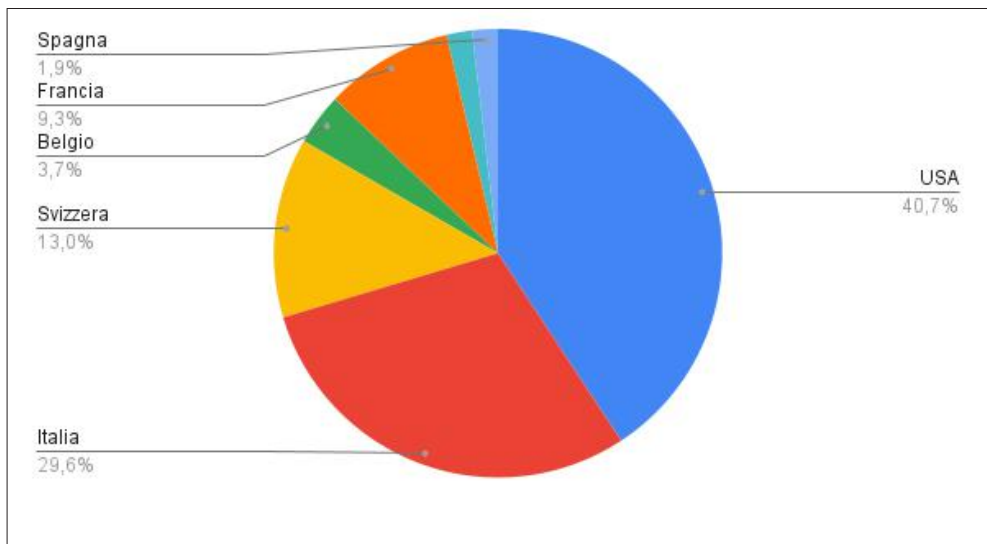


Grafico 3.2: Ambiti geografici coperti dagli articoli di «Scuola e città», 1966-1975

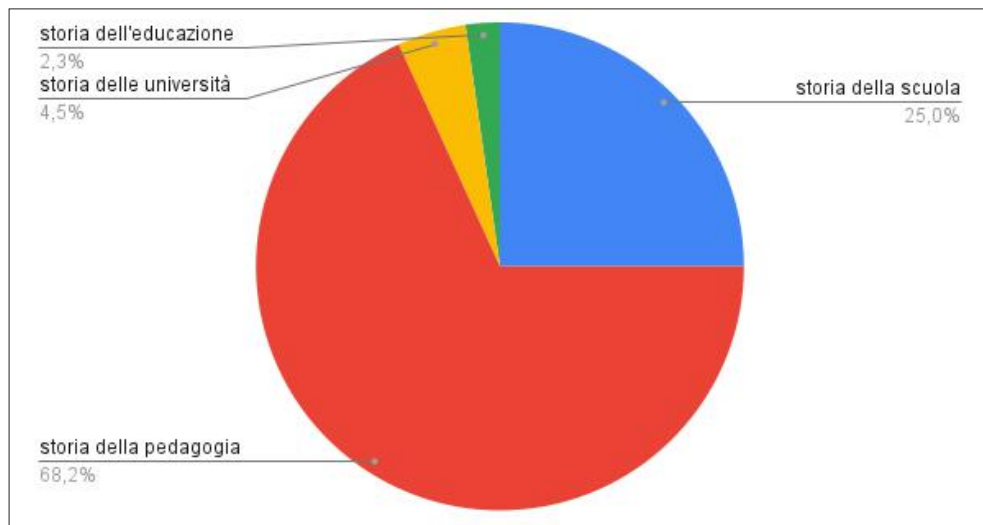


Grafico 3.3: Temi maggiormente affrontati da «Scuola e città», 1966-1975

Fu uno slittamento spaziale a cui corrisposero significativi mutamenti contenutistici e, in seconda istanza, metodologici. Come visibile dal grafico 3.3., nel periodo 1965-76 gli articoli di storia della pedagogia furono il 68,2% di quelli totali: pur restando di gran lunga la maggioranza assoluta, erano tuttavia ben lontani dall'assoluto predominio di qualche anno prima. Ad aumentare furono i contributi dedicati alla storia della scuola, disciplina che proprio in quegli anni cominciò a essere insegnata a Firenze⁵⁷. Nel contempo, va segnalata la prima comparsa di articoli di storia dell'educazione, ancora largamente minoritari ma destinati, nella terza fase della rivista, a detenere la maggioranza relativa delle pubblicazioni di ambito storico-educativo-pedagogico. All'interno di queste innovazioni, è necessario ricordare anche i primi saggi di storia di genere: a questo proposito non possiamo non citare il pionieristico *La donna nella scuola italiana*, con cui, nel numero 11 del 1965, Tina Tomasi inaugurava, anche sulle pagine di «Scuola e città», un filone di ricerca destinato a vita lunga e feconda⁵⁸. «Per secoli» esordiva significativamente la futura docente di Storia della pedagogia,

la donna è assente dalla storia della cultura e della scuola. Il posto subordinato assegnato nella società dal costume e dal diritto, in conseguenza, come spiega già Aristotele, della sua inferiorità naturale ne rende non solo inutile ma anche pericolosa l'istruzione: la quale

⁵⁷ DPR 2 ottobre 1972, n. 768, *Modificazioni allo statuto dell'Università degli studi di Firenze*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1972/12/16/072U0768/sg>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

⁵⁸ T. Tomasi, *La donna nella scuola italiana*, *ibid.*, n. 11, 1965, pp. 728-34; cfr. anche il successivo A. Porcheddu, *La donna nell'insegnamento: storia e prospettive*, *ibid.*, n. 9, 1978, pp. 355-60

anche nei limiti ristretti in cui è possibile, costituisce sempre un pericolo per le peculiari virtù femminili, ossia la pudicizia e la modestia⁵⁹.

Ma altri ancora possono essere i segnali di questo graduale distacco dall'impostazione originaria. La pubblicazione, a breve distanza l'uno dall'altro, di due densi numeri "monografici" dedicati ad altrettanti esponenti del Neorealismo pedagogico – ovvero Ernesto Codignola e Giuseppe Lombardo Radice – costituisce, a questo riguardo, una testimonianza di indubbio valore⁶⁰. A uno sguardo retrospettivo, non sembra un caso che la nuova fase sia sancita da quelli che, a tutti gli effetti, emergono come un omaggio, ma anche come una rispettosa presa di distanza da tutta quella temperie neoidealista che aveva condizionato, sia pur nella versione eclettica del Codignola postbellico, i primi vagiti della rivista fiorentina. Una volta esauritasi questa necessità non mancarono, infatti, le revisioni dei giudizi formulati in quei tardi anni Sessanta; a dimostrarlo, i due articoli con cui Giacomo Cives e Raffaele Laporta, nel centenario della nascita di Giuseppe Lombardo Radice (1979), consegnarono ai lettori una rivisitazione del pedagogista siciliano molto diversa da quella tratteggiata undici anni prima: mentre infatti nel fascicolo monografico a risaltare erano le differenze con la pedagogia coeva, nei due articoli del 1979 a essere sottolineate erano le tangenze – tangenze all'attivismo, nell'intervento di Laporta, e alle differenze con il pensiero gentiliano, in quello di Cives⁶¹.

Primo numero a vedere fu proprio quello destinato a ripercorrere il tragitto esistenziale e professionale del fondatore di «Scuola e Città». Pubblicato a due anni dalla sua scomparsa, nel maggio-aprile 1967, il fascicolo doppio tracciava un quadro dell'attività di Ernesto Codignola che, dalle sue prime collaborazioni con «La Voce» alle esperienze del secondo dopoguerra, non si sottraeva ad affrontarne anche i momenti più critici (uno su tutti, l'iniziale avvicinamento al Fascismo) e ad analizzare tali problematicità⁶². Accadeva per esempio nell'articolo di Tina Tomasi che, incentrato sul dibattito primonevicescentesco relativo all'insegnamento della religione, criticava il favore con cui Ernesto Codignola aveva accolto la proposta gentiliana⁶³. Ma significativo è anche l'intervento con cui Francesco de Bartolomeis, che a Codignola (com'era evidente dalla corrispondenza) era sinceramente legato, sottolineava i «limiti»

⁵⁹ Tomasi, *La donna nella scuola italiana*, cit., p. 728.

⁶⁰ I riferimenti sono a «Scuola e Città», n. 4-5, 1967, e n. 12, 1968.

⁶¹ G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice a cento anni dalla nascita*, *ibid.*, n. 12, 1979, pp. 513-517.

⁶² C. Pellegrini, *La Voce e le prime polemiche*, in *ibid.*, n. 4-5, 1967, pp. 160-164, A. Santoni Rugiu, *Dai primi del '900 alla Riforma Gentile*, *ibid.*, pp. 164-196, M. Salvadori, *La restaurazione politico-culturale del 1923*, *ibid.*, pp. 193-196, G. Cives, *L'attività dell'Ente di cultura*, *ibid.*, pp. 273-292, G. Pagliuzzi, *Il rinnovamento scolastico dopo il 1945*, *ibid.*, pp. 294-304, R. Laporta, *L'Educazione nuova nel secondo dopoguerra*, *ibid.*, pp. 306-322.

⁶³ T. Tomasi, *L'introduzione dell'insegnamento religioso*, *ibid.*, p. 200.

e i «fraitendimenti» con cui l'ex Direttore dell'Istituto fiorentino di Magistero aveva guardato nel secondo dopoguerra alle suggestioni attiviste⁶⁴.

Trascese più di un anno perché l'esperienza del numero "monotematico" venisse riproposta in un fascicolo – quello di dicembre 1968 – dedicato a Giuseppe Lombardo Radice nel trentesimo anniversario della sua scomparsa. Anche in questa occasione, tuttavia, non mancarono le riserve nei confronti del pedagogista siciliano, a cui vennero imputati, in particolar modo, una presupposta "astrattezza"⁶⁵ nel giudicare i bisogni educativi delle classi medio-basse e, ancora una volta, il ruolo attivo nell'introduzione della religione nelle scuole elementari⁶⁶. I momenti di maggiore originalità, secondo gli interventi di Lamberto Borghi e Domenico Izzo, dovevano essere rintracciati nell'influenza che esercitò la lunga amicizia con Gaetano Salvemini e nell'attività sperimentale ed empirica che, una volta estromessosi dal governo fascista, Lombardo Radice esercitò fino alla morte nelle scuole del Canton Ticino⁶⁷.

4. *La rilevanza delle tematiche storico-educative nella terza fase della rivista (1976-2003)*

*Teoria e storia dell'educazione*⁶⁸. Con questa nuova sezione la rivista, nel 1976, inaugurava significativamente la sua terza fase di vita, segnata dalla nuova direzione composta da Angelo Broccoli, Maria Corda Costa, Raffaele Laporta e Aldo Visalberghi. Già il titolo costituiva *in nuce* un indirizzo programmatico: scegliere, per la sezione dedicata agli articoli storici, il termine di «Storia dell'educazione», e non quello – ben più comune – di «Storia della Pedagogia», indicava, infatti, quale fosse l'ambito tematico che la rivista intendeva perseguire. Benché nei primi anni del nuovo millennio «Scuola e Città», con la sua attenzione al fronte delle tecnologie didattiche, sembri abbandonare totalmente il fronte storico-educativo-pedagogico, i numeri che spaziano tra la fine degli anni Settanta e la fine degli anni Novanta, per converso, costituiscono un'efficace cartina di tornasole per documentare la diffusione che,

⁶⁴ F. de Bartolomeis, *Fra idealismo e attivismo*, *ibid.*, p. 293; per i rapporti tra il pedagogista campano ed Ernesto Codignola, cfr., a mero titolo esemplificativo, Centro Archivistico Scuola Normale Superiore di Pisa, Fondo Ernesto Codignola, Lettera di Francesco de Bartolomeis ad Ernesto Codignola, 7 agosto 1936, Lettera di Francesco de Bartolomeis ad Ernesto Codignola, 25 marzo 1957, Lettera di Francesco de Bartolomeis ad Ernesto Codignola, 28 Ottobre 1957.

⁶⁵ A. Alberti, *Il rapporto con Gramsci*, *ibid.*, n. 12, 1968, pp. 620-628 e M. Rossi, *L'antefatto dei "Nuovi doveri"*, *ibid.*, pp. 605-614.

⁶⁶ F. Brancatisano, *Giuseppe Lombardo Radice e il marxismo*, *ibid.*, pp. 443-449.

⁶⁷ L. Borghi, *Lombardo Radice e Salvemini*, *ibid.*, pp. 581-605 e D. Izzo, *Accanto ai maestri*, *ibid.*, 628-637.

⁶⁸ *Ibid.*, n. 3, 1976, p. II.

proprio in quegli anni, incontravano le cattedre in Storia dell'educazione nelle università italiane.

Alcuni segnali intervenuti nei mesi precedenti avevano tuttavia già anticipato questo mutamento. Da questo punto di vista, l'articolo apripista può essere considerato *Annamaria Mozzoni e la "reintegrazione" giuridica della donna*, dove nel 1975 Tina Tomasi analizzava il pensiero educativo della femminista ottocentesca⁶⁹, e che venne seguito, a stretto giro – e a nuova redazione funzionante – dagli interventi di Giuseppe Trebisacce (*L'educazione tra ideologia e storia*)⁷⁰ e di Antonio Lucisano (*L'educazione sessuale agli inizi del Novecento: ricostruzione di un dibattito*)⁷¹. Ma un'altra tendenza di grande interesse riguarda, senza dubbio, tutti quegli articoli di storia dell'Università che, con il loro focus sulle vicissitudini delle cattedre di Pedagogia e della Facoltà di Magistero in Italia, hanno caratterizzato la rivista fino ai primi anni Duemila. Da questa prospettiva, assunse un ruolo precursore Antonio Santoni-Rugiu che, nell'articolo *Il Magistero: spia centenaria della crisi universitaria*, riprendeva e rielaborava le ricerche che proprio in quegli anni stava conducendo sul tema con Giulia Di Bello e Andrea Mannucci⁷². Mutamenti, questi ultimi, ancora allo stato incipiente, ma di cui proprio la pedagoga parmense si rivelò una delle più acute osservatrici quando, nel 1981, così concludeva un articolo destinato a concettualizzare un secolo di storiografia scolastica italiana:

I cultori di storia della scuola sono oggi ben consapevoli di accingersi ad un compito sotto molti aspetti difficile, tale da esigere competenze ben più larghe di quelle abituali al tradizionale pedagoga, figura malinconica ed anacronistica ormai in via di estinzione; appare tuttavia quanto meno eccessiva la tendenza a sottrarre totalmente la materia a chi si occupa di educazione, quasi che l'educazione non sia sempre stata e non resti tuttora la funzione fondamentale della scuola. Certo che la sua storia attualmente e finalmente da campo di studi ignorato o guardato con sufficienza è diventata un aspetto fondamentale dell'indagine storica in genere, avente come oggetto le trasformazioni dell'intero corpo sociale, ed è volta a soddisfare interessi non solo teorici in quanto indispensabili sia a tutti gli insegnanti [...] sia a chi voglia impegnarsi sul piano politico e sociale in riforme non velleitarie o utopistiche ma autenticamente innovatrici⁷³.

Non è un caso, quindi, quanto piuttosto il frutto di un processo di un rinnovamento della disciplina al cui interno si collocavano anche le scelte re-

⁶⁹ Ead., *Annamaria Mozzoni e la "reintegrazione" giuridica della donna*, *ibid.*, n. 11-12, 1965, pp. 473-480.

⁷⁰ G. Trebisacce, *L'educazione tra ideologia e storia*, *ibid.*, n. 7, 1977, pp. 420-430.

⁷¹ A. Lucisano, *L'educazione sessuale agli inizi del Novecento: ricostruzione di un dibattito*, *ibid.*, n. 11, 1978, pp. 449-454.

⁷² A. Santoni-Rugiu, *Il Magistero: spia centenaria della crisi universitaria*, *ibid.*, n. 11, 1980, pp. 465-473; cfr. anche A. Santoni-Rugiu, G. Di Bello, A. Mannucci, *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Manzuoli, 1980.

⁷³ T. Tomasi, *La scuola italiana in un secolo di storiografia*, «Scuola e Città», n. 9, 1981, p. 377.

dazionali della rivista fiorentina, se proprio in questo periodo – testimone il grafico 4.1 – possiamo assistere a una decisa espansione degli articoli storico-educativi, che con il 40% delle ricorrenze sorpassarono quelli dedicati ai più classici temi storico-pedagogici (ravvisabili nel 32,9% degli articoli).

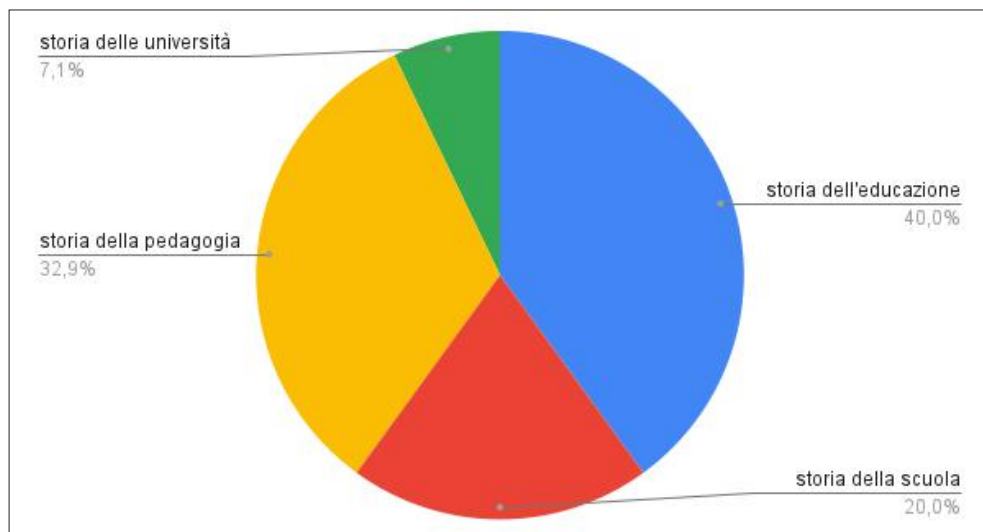


Grafico 4.1: Temi maggiormente affrontati da «Scuola e città», 1976-2003

A risaltare, in questo quadro, furono le rielaborazioni postume del contributo dato da alcuni storici collaboratori della rivista: da Tina Tomasi, scomparsa nel 1991, a cui Giacomo Cives destinò un contributo nel numero di ottobre di quello stesso anno⁷⁴ a cui seguì, nel novembre 1992, una riflessione sul tema dei silenzi nell'educazione⁷⁵ – tema che, lanciato dalla stessa pedagoga pisano-parmense, sarebbe stata poi rielaborata e discussa da Franco Cambi e Simonetta Ulivieri in un convegno rimasto celebre⁷⁶ –. Ugualmente dibattuta fu anche l'eredità di Dina Bertoni Jovine, che trovò spazio in alcuni contributi che Cives, di Lamberto Borghi e Franco Cambi pubblicarono nel 1991⁷⁷. Lo stesso Borghi, il cui novantesimo compleanno venne omaggiato con la pubblicazione di un numero in suo onore nel 1997, costituì il testimone vivente di questa nuova tendenza, frutto evidente del tentativo da parte della rivista di

⁷⁴ G. Cives, *Tina Tomasi e la storiografia della scuola*, *ibid.*, n. 10, 1991, pp. 435-443.

⁷⁵ Id., *I "silenzi" storico-educativi e la nuova storiografia dell'educazione*, «Scuola e Città», n. 11, 1992, pp. 465-473.

⁷⁶ I cui atti sono stati pubblicati in F. Cambi e S. Ulivieri (edd.), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁷⁷ Idem, *Dina Bertoni Jovine: "attivismo" e nuove proposte educative*, *ibid.*, 1991, n. 5, pp. 203-209, F. Cambi, *Dina Bertoni-Jovine e la storia dell'infanzia*, *ibid.*, n. 6, 1991, 243-249 e L. Borghi, *Trasformazione e riproduzione nel pensiero di Dina Bertoni-Jovine*, *ibid.*, n. 7, 1991, pp. 316-324.

storicizzare i suoi ormai quarant'anni di cammino⁷⁸. Ma quest'ultime costituirono anche occasioni precipue per riflettere sui mutamenti epistemologici ed ermeneutici che stavano investendo la disciplina. Era nell'incontro e nel dialogo tra «i pedagogisti-storici e gli storici *tout court* dediti alla storia dell'educazione» che, ad esempio, Cives individuava la cifra portante dell'impegno di Tina Tomasi, la cui opera

era la chiara testimonianza della complessità e articolazione di piani complementari ormai necessari per la ricerca storico-pedagogica, e del definitivo superamento della vecchia matrice idealistica della storia dell'educazione uguale storia delle idee (anche se la componente delle ispirazioni teoriche nessuno intende sottovalutarla, salvo confrontarla e integrarla con gli altri apporti e le altre dimensioni)⁷⁹.

Per il pedagogista romano, l'interdisciplinarietà della storia dell'educazione doveva essere in primo luogo garantita da uno studio della storia politica ed economica che non si dimenticasse, tuttavia, né dei fenomeni legislativi, né di quelli religiosi, che peraltro proprio in quegli anni costituirono il quadro di riferimento per alcuni contributi di Carmen Betti sull'argomento⁸⁰. Significativi tuttavia erano i *caveat* con cui Cives inquadrava questi nuovi sviluppi, che a suo parere dovevano armonizzarsi in un quadro epistemologico di fondo, che doveva restare quello fornito dalle scienze educative e della formazione. «Nella pratica e nella riflessione», scriveva infatti,

[Tina Tomasi] indicava dunque con equilibrio un modo nuovo di far storia della scuola, aperto alle competenze più varie ma senza sopraffazioni o arroganze, e non sordo alle stesse esperienze e capacità già maturate, in un impegno di ricerca ampio e allargato, rispondente al rilievo, all'importanza che questo tipo di indagine deve assumere, e viene in effetti assumendo⁸¹.

Non il solo Cives aveva espresso questa esigenza. Toni simili aveva già utilizzato Paolo Cardoni quando, nel delineare il piano di una storia delle istituzioni scolastiche ed educative nell'Agro Pontino durante il Ventesimo secolo, aveva sottolineato la necessità

di affondare il bisturi della ricostruzione storico-critica nella realtà quotidiana della scuola, nei problemi organizzativi interni al servizio, nella didattica, nelle condizioni materiali, insomma, in cui il processo educativo si svolge: una storia solo apparentemente minore, dicevamo già all'inizio, dalla quale è lecito attendersi, al contrario, importanti contributi anche alla comprensione e interpretazione delle caratteristiche socio-culturali (e politiche) complessive della realtà locale⁸².

⁷⁸ Cfr. *ibid.*, n. 10, 1997, con contributi di R. Laporta, F. Cambi, D. Ragazzini e C. Fratini.

⁷⁹ Cives, *Tina Tomasi*, cit., p. 440.

⁸⁰ C. Betti, *Accordi e disaccordi tra gli idealisti sull'insegnamento religioso ai primi del '900*, *ibid.*, n. 7, 1991, pp. 309-316.

⁸¹ Cives, *Tina Tomasi*, cit., p. 440.

⁸² P. Cardoni, *La scuola dell'Agro Pontino dal primo '900 a oggi*, *ibid.*, nn. 5-6, 1986, p.

E in argomenti originariamente lontani dai primi intenti della rivista «il bisturi» veniva effettivamente affondato. Nella storia dell'istruzione professionale, ad esempio: al tema, dal 1985 al 1990, furono dedicati quattro articoli – il primo scritto da Vera Marzi, il secondo e il quarto da Katia Colombo, il terzo da Franco Cambi⁸³ –, che evidenziavano un crescente a cui del resto guardò lo stesso Antonio Santoni-Rugiu, autore alcuni anni dopo del saggio *Il braccio e la mente*⁸⁴. Ma anche nella storia dei servizi per la prima infanzia, come testimoniato dal pionieristico contributo di Monica Ferrari che, a venti anni dalla L. 1044/1971, ne ripercorreva gli sviluppi⁸⁵. Anche lo studio del tempo libero come veicolo di educazione non formale⁸⁶, e la ricostruzione – ormai nel 2000 – delle vicissitudini amministrative della scuola elementare in età giolittiana⁸⁷ furono affrontati nell'ultimo decennio di vita della rivista. Questo ampliamento tematico non era tuttavia disgiunto dal coevo dibattito scolastico – uno su tutti, quello relativo all'inclusione delle scuole parificate nel sistema nazionale d'istruzione, foriero nella rivista di numerosi interventi sull'articolo 33 e sul significato del famoso lemma «senza oneri per lo Stato»⁸⁸. Da questa prospettiva, la connessione tra scelta dei temi di ricerca e impegno civile può essere ritenuta, al di là degli indubbi mutamenti epistemologici, il tratto comune che, dalla sua fondazione alla cessazione delle pubblicazioni, percorse la produzione storico-pedagogica e storico-educativa della rivista fiorentina.

207.

⁸³ V. Marzi, *Le scuole professionali per l'industria nella legislazione dal 1900 al 1940*, *ibid.*, n. 2, 1985, pp. 49-59, K. Colombo, *L'istruzione tecnico-professionale dalla Riforma Gentile alla Carta della scuola*, *ibid.*, n. 4, 1987, pp. 145-155, F. Cambi, *L'istruzione tecnico-professionale sotto la lente degli storici*, *ibid.*, n. 4, 1989, pp. 186-189 e K. Colombo, *L'istruzione tecnica e professionale tra filantropismo e decollo industriale*, *ibid.*, n. 3, 1990, pp. 119-129.

⁸⁴ A. Santoni-Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

⁸⁵ M. Ferrari, *Asilo nido e politiche per l'infanzia in Italia: 1971-1991*, *ibid.*, n. 5-6, 1992, pp. 246-254.

⁸⁶ G. Bonetta, *Stato e pedagogia del tempo libero alla fine dell'Ottocento*, *ibid.*, n. 1, 1996, pp. 3-27.

⁸⁷ P. Causarano, *Tra comune e stato: la nascita di una politica nazionale per la scuola elementare in età giolittiana*, *ibid.*, n. 5-6, 2000, pp. 193-204.

⁸⁸ G. Luzzatto, *Parità, ma senza oneri. Il dibattito sull'articolo 33 nell'Assemblea Costituente*, *ibid.*, n. 7, 1996, pp. 311-317 e W. Binni, *Dibattito all'Assemblea Costituente sugli articoli 27 e 28 (poi, nella numerazione definitiva, 33 e 34) della Costituzione*, *ibid.*, n. 1, 1998, pp. 36-42.

«Il Ponte» e il suo ruolo nel contesto della “scuola fiorentina” e nell’ambito nazionale

Luca Bravi
Department of Education,
Languages, Interculture,
Literature and Psychology
University of Florence (Italy)
luc.bravi@unifi.it

«Il Ponte» and its role in the context of the “Florentine School” and at national level

ABSTRACT: The article describes the historical, cultural, and pedagogical profile of the journal «Il Ponte», founded in Florence by Piero Calamandrei in 1945. From its very beginning, the journal stood out for its multidisciplinary approach, addressing political, cultural, and social issues, as well as more marginal aspects of daily news, interpreted through a critical and civic lens. Although not explicitly pedagogical, «Il Ponte» has served as an important source for Italian historical-educational thought, thanks also to its ties with figures such as Aldo Capitini, Tristano Codignola, Antonio Santoni Rugiu e Raffaele Laporta. The text highlights themes and debates related to historical-educational reflection that have produced an important cultural contribution within the Florentine context but have also been a driving force of influence at the national level.

EET/TEE KEYWORDS: «Il Ponte»; Piero Calamandrei; Historical-educational thought; Italy; XX Century.

1. La complessa relazione tra l’approccio storico- educativo e la rivista

La rivista «Il Ponte», fondata da Piero Calamandrei, vedeva pubblicato il suo primo numero nell’aprile del 1945 per i tipi della Le Monnier, a Firenze. Inizialmente, la copertina indicava soltanto il suo essere un mensile; nel 1946, il sottotitolo la segnalava già come «rivista di politica e letteratura», mentre sul frontespizio attuale compare la dicitura «Rivista di politica economica e culturale». Nella scelta di questi lemmi si evidenziano processi di mutamento che hanno caratterizzato «Il Ponte» lungo i decenni trascorsi, fino ad oggi. Essa non può essere annoverata direttamente tra le riviste di chiaro riferimen-

to storico-pedagogico-educativo, eppure l'approccio di analisi che l'ha sempre caratterizzata, prima ancora che la relazione diretta con alcune figure di spicco del mondo accademico pedagogico fiorentino, ha reso «Il Ponte» una fonte inesauribile d'interventi, riflessioni, analisi che hanno avuto stretta correlazione con le tematiche che hanno interessato a più riprese coloro che si sono mossi (e si muovono) nell'ambito della ricerca storico-pedagogica, continuando a stimolare una riflessione spiccatamente multidisciplinare. Paolo Arfini ha ben colto la postura che ha caratterizzato la rivista fin dalle sue primissime pubblicazioni:

Oltre alla più conosciuta attenzione per questioni di carattere politico-istituzionale, gli uomini de «Il Ponte» hanno, infatti, sviluppato un interesse del tutto peculiare verso temi normalmente considerati secondari: fatti di cronaca, notizie di costume, segnalazioni di piccoli avvenimenti, ecc. Essi li vedevano non solamente come semplici fatti di cronaca spicciola, a cui assegnare una posizione marginale e da relegare nell'ambito dei quotidiani, bensì come importanti elementi attraverso cui ampliare la comprensione e la conoscenza della realtà entro la quale stavano vivendo¹.

Vi si legava l'irrinunciabile riflessione su ciò che era stato il fascismo, inteso come un vero e proprio «clima morale» che si era espresso anche nelle vite individuali di chi vi aveva aderito più o meno attivamente, ma che era comunque diventato un «costume pubblico» diffuso e ristagnante. Per questo motivo, tra le pagine de «Il Ponte» si raccontò da subito cosa fosse stata la dittatura italiana, ma soprattutto s'individuò nella stesura della carta costituzionale repubblicana il fulcro centrale da cui partire, per indirizzare il profondo cambiamento necessario al Paese. In questo mutamento antropologico e morale auspicato dalle pagine della rivista, era chiaramente espressa anche la consapevolezza che «non era possibile il cambiamento legislativo, senza promuovere anche una riforma degli animi». Aldo Capitini, intellettuale da sempre vicino all'esperienza de «Il Ponte», ha frequentemente chiarito, anche dalle pagine della stessa rivista, quanto l'aspetto procedurale di costruzione di democrazia (la Costituzione e le leggi, ad esempio) doveva andare di pari passo con un processo sostanziale di consapevolezza e partecipazione popolare (di educazione), in modo da garantire realmente al Paese un futuro pienamente e solidamente democratico.

In effetti, era stato proprio Capitini, insieme a Guido Calogero, a dare vita a quella corrente di pensiero liberalsocialista, a Pisa, cui si avvicinò Piero Calamandrei per mezzo delle sue dirette frequentazioni con Tristano Codignola ed Enzo Enriques Agnoletti. Alcuni passaggi tra le pagine de «Il Ponte» nei primi due anni di pubblicazione, a firma dello stesso Calamandrei, forniscono le coordinate su cui si stava strutturando la linea della rivista:

¹ P. Arfini, «*Tempi difficili e tristi*». «*Ritrovo*» 1949-1961: l'impiego de «Il ponte» per la modernizzazione dell'Italia, Roma, Aracne, 2013, p. 15.

Il 2 giugno non saranno elezioni: sarà la riconciliazione di un popolo. Attenderanno, alle porte dei seggi elettorali, ancor prima che arrivino gli elettori, lunghissime file di ombre: i nostri morti, lontani e recenti; i giovinetti partigiani caduti alla macchia; i vecchi che non parlarono sotto la tortura; le donne e i bambini spariti nelle nebbie della deportazione. Chiederanno la pace: e l’avranno, la pace con giustizia: la Repubblica².

I valori democratici che avevano animato la Resistenza e promosso la rinascita del Paese furono la linfa vitale de «Il Ponte», per tutto il periodo in cui Piero Calamandrei ne conservò la direzione (1945-1956), attraverso la difesa degli organi costituzionali, la lotta al clericalismo, fin pure allo sguardo critico verso le esperienze di comunismo, precipitate in regime e negazione di libertà. Enzo Enriques Agnoletti, direttore dal 1956 al 1986, conservò la linea antifascista e laica impressa da Calamandrei e fu la figura che indirizzò «Il Ponte» verso posizioni intransigenti in opposizione agli Stati Uniti, in particolare in relazione alla guerra in Vietnam, ma anche contro politici di spicco nel contesto politico nazionale, come il posizionamento di molti autori in contrapposizione con la linea di Bettino Craxi, segretario del partito socialista e Presidente del Consiglio alla metà degli anni Ottanta, attaccato duramente proprio dalle pagine de «Il Ponte», in un articolo del 1981, redatto da Tristano Codignola e intitolato «Una protesta, una proposta», che procurò l’espulsione dell’autore dal partito:

Non possiamo più tacere di fronte alla deriva autoritaria e personalistica che ha preso il Partito Socialista sotto la guida di Craxi. Questo modo di fare politica tradisce la nostra storia e le nostre idee, portando il partito lontano dalla sua missione originaria di giustizia sociale e democrazia³.

Nel 1986, Marcello Rossi diventava il nuovo direttore della rivista e conservava individualmente questo ruolo fino al 2014, quando è stato affiancato da Lanfranco Binni come co-direttore. Con la figura di Rossi, pedagogista e storico, pare evidenziarsi un collegamento diretto tra «Il Ponte» e lo specifico ambito pedagogico fiorentino e italiano, ma l’approccio multidisciplinare mantenuto fin dalle origini dalla rivista rivela un intreccio certamente più articolato e costante nel tempo, reso ancor più vitale proprio grazie alle molteplici voci che hanno contribuito a conservare in vita l’esperienza culturale nata e sviluppatasi a Firenze. L’opportunità offerta da HECL consente di avviare un’indagine iniziale all’interno della rivista che miri a segnalare temi, dibattiti e analisi che trovarono spazio all’interno de «Il Ponte», connessi alle tematiche storico-educative o sviluppati da coloro che sono state figure di riferimento per la “scuola fiorentina” in quest’ambito: coloro che furono soprattutto stimolo per diffondere e nutrire una riflessione laica e antifascista fondata sui dettami

² P. Calamandrei, *2 giugno 1946: la pace*, «Il Ponte», n. 2, 1946, pp. 485-486.

³ T. Codignola, *Una protesta, una proposta*, «Il Ponte», n. 11-12, 1981, pp. 545-553.

costruzione e sul mantenimento di una società democratica, anche attraverso il dialogo multidisciplinare e pedagogico-educativo.

2. *Gli anni Cinquanta e Sessanta tra educazione, scuola e società*

Descritto il contesto che animò la rivista in relazione all'ambito storico-pedagogico, seppur con riferimento multidisciplinare, si tenterà di tracciare quei percorsi che caratterizzarono «Il Ponte» fino all'avvio del ventunesimo secolo, in modo da indirizzare almeno un primo sguardo d'insieme che possa rendere traccia di temi, problemi e confronto che presero le mosse da questa esperienza editoriale.

Se la seconda metà degli anni Quaranta, cioè il dopoguerra in cui prese avvio la rivista, fu incentrato sulla difesa del processo costituzionale e degli organi democratici, già nel primo numero de «Il Ponte» del 1950, Luigi Rodelli, attivo in quegli anni rispetto alla riflessione su scuola e laicità, pubblicava un articolo intitolato *Per la scuola dei nostri figli*⁴, in cui denunciava e criticava il forte impulso clericale presente nel contesto scolastico in Paesi come l'Italia, in cui l'educazione e l'istruzione risentivano fortemente dell'intromissione della Chiesa cattolica che rivendicava un «mandato divino» per il compito educativo. Nello stesso numero della rivista, Francesco De Bartolomeis recensiva il volume di John Dewey, *Scuola e società*, edito l'anno precedente in lingua italiana da La Nuova Italia, che nel frattempo era diventata la casa editrice che pubblicava anche «Il Ponte». Vi proponeva una sferzante e decisa critica al neoidealismo gentiliano che aveva di fatto emarginato ed espulso l'attivismo pedagogico dal contesto italiano e sostenuto in questo modo quel «costume pubblico del fascismo» che aveva già frequentemente descritto Piero Calamandrei dalle pagine della medesima rivista. Nella sezione dedicata alle nuove uscite del secondo volume del 1950, era segnalato l'imminente arrivo nelle librerie, ancora per i tipi de La Nuova Italia, di *Individualismo vecchio e nuovo* di Dewey e *Il programma scolastico dei clericali* di Gaetano Salvemini. Nel numero 3 della medesima annata, le novità editoriali segnalavano il volume *Educazione nuova*, di Eduard Claparède, Maria Calogero, René Fau, Charlotte Memin e Giovanni Bollea, rivolto all'analisi del rapporto tra psicologia e educazione. Il fascicolo successivo dello stesso anno dava notizia della pubblicazione del primo numero della rivista «Scuola e città» che riportava come sottotitolo la dicitura «Rivista mensile di problemi educativi e di politica della scuola», ancora una volta pubblicata da La Nuova Italia; era segnalato in modo chiaro che con la nuova rivista si apriva il tentativo

⁴ L. Rodelli, *Per la scuola dei nostri figli*, «Il Ponte», n. 1, 1950, pp. 12-19.

di «inserire organicamente il problema dell'educazione e della scuola nel più ampio problema della società e della città». Anna (Maria) Lorenzetto, fondatrice dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (UNLA) nel 1947, antifascista, fondatrice dell'Unione delle Donne Italiane (UDI), attiva per l'opera di alfabetizzazione nel meridione d'Italia e assegnataria della prima cattedra italiana per l'educazione degli adulti (1968) a La Sapienza di Roma, pubblicava l'articolo *La lotta contro l'analfabetismo e il problema dell'educazione degli adulti*⁵ che comparve su «Il Ponte» nel quinto numero del 1950. Sullo stesso fascicolo, Ernesto Codignola si dedicava a *Le comunità dei ragazzi e l'Unesco*⁶, una riflessione che ripercorreva la necessità, poi realizzata in seno all'ONU, di dare seguito a quel programma che si era inizialmente data la Conferenza dei Ministri dell'educazione dei Paesi Alleati fin dal 1942, di garantire la presenza di un organismo dentro le Nazioni Unite che ristabilisse i mezzi necessari all'educazione in ogni nazione, dopo la distruzione della Seconda guerra mondiale. Nel fascicolo successivo, ancora Ernesto Codignola scriveva di «*Controriforma*» nella scuola⁷ e denunciava che, nonostante la caduta del fascismo e la nascita della Repubblica democratica, molti elementi autoritari, confessionali e centralizzati del vecchio sistema scolastico italiano continuavano a sopravvivere. Nel numero 7 del 1950, Francesco De Bartolomeis recensiva la novità editoriale rappresentata ancora da un libro di Dewey, *Esperienza e educazione*, edito da La Nuova Italia nel 1949, mentre nel fascicolo successivo dello stesso anno, Giovanni Ferretti⁸, pedagogista e autore del volume *Scuola e democrazia* (pubblicato postumo da Einaudi), segnalava l'urgenza che lo Stato avocasse rapidamente e totalmente a sé l'edilizia scolastica elementare, per poter rimettere realmente in moto l'istruzione nel dopoguerra. Nel 1951, ancora Francesco De Bartolomeis recensiva il nuovo volume di Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, uscito in quello stesso anno, nella sua prima edizione italiana. L'anno successivo, Piero Calamandrei interveniva dalle pagine della rivista da lui diretta in difesa della libertà d'insegnamento⁹ e Lamberto Borghi recensiva il volume *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, curato proprio da De Bartolomeis. Nel 1954, l'olandese Christiaan Pieter Gunning, noto per aver pagato con l'arresto l'appoggio agli studenti ebrei allontanati dalle scuole durante l'occupazione nazista, dedicava una dissertazione sulla laicità scolastica nei Paesi Bassi all'interno del suo articolo intitolato *Le scuole*¹⁰. Tematiche

⁵ A.M. Lorenzetto, *La lotta contro l'analfabetismo e il problema dell'educazione degli adulti*, «Il Ponte», n. 5, 1950, pp. 455-470.

⁶ E. Codignola, *Le comunità dei ragazzi e l'Unesco*, «Il Ponte», n. 5, 1950, pp. 451-454.

⁷ Id., *La «controriforma» nella scuola*, «Il Ponte», n. 6, 1950, pp. 614-619.

⁸ G. Ferretti, *Casi per la scuola del popolo*, «Il Ponte», n. 5, 1950, pp. 873-886.

⁹ P. Calamandrei, *Per la difesa della libertà d'insegnamento*, «Il Ponte», n. 2, 1952, pp. 260-265.

¹⁰ C.P. Gunning, *Le scuole*, «Il Ponte», n. 7-8, 1954, pp. 1126-1134.

educative o interventi di figure di spicco nel campo pedagogico risultano quasi assenti dalle pagine de «Il Ponte» nella seconda metà degli anni Cinquanta.

Anche gli anni tra 1960 e 1964 non vedono la pubblicazione di articoli strettamente legati a scuola, educazione o pedagogia sulla rivista fiorentina, ma è interessante notare la segnalazione di due uscite imminenti del 1960 per La Nuova Italia, che riguardavano il volume di Antonio Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*¹¹ e *Educazione e libertà in una società in progresso*¹² di Raffaele Laporta; il fascicolo che apriva il 1962 indicava nel volume *La scuola-città Pestalozzi*, curato da Ernesto e Anna Maria Codignola, la novità editoriale che metteva a disposizione «Le più vitali esperienze di scuola nuova nel secondo dopoguerra europeo». Nel 1965, era Tristano Codignola a firmare l'articolo *La scuola, responsabilità collettiva* che tracciava un quadro chiaro della condizione scolastica dal secondo dopoguerra agli anni Sessanta:

Chi ripercorra la nostra più recente storia scolastica, dalla Liberazione agli anni 60, non può non restare colpito da alcune costanti che la caratterizzano. Un forte impulso ideale e un'accentuata tendenza intorno al dibattito intorno ai temi spiccatamente ideologici, così in campo laico come in campo cattolico. In quindici anni, due sole innovazioni, la scuola popolare e la scuola postelementare segnano prospettive e indirizzi che si muovono in senso inverso alla Costituzione. Nel campo dei contenuti, i programmi Ermini per la scuola elementare del 1955 accolgono alcune esigenze del movimento attivistico, traducendole in chiave accentuatamente clericale; i programmi della scuola media, rielaborati per iniziativa della commissione alleata sotto l'impulso del professor Washburne, non configurano sostanziali novità di orientamento culturale, né di metodologia educativa, ma si limitano a correggere le più macroscopiche aberrazioni fasciste; nelle Università, resta sovrano il Testo Unico di De Vecchi, salvo correzioni marginali che garantiscono l'introduzione di alcuni meccanismi formali di democrazia¹³.

Nello stesso anno, Ugoberto Alfassio Grimaldi, attivo antifascista nelle brigate Giustizia e Libertà e poi docente di storia e filosofia, proponeva un articolo dal titolo *L'informazione su fascismo e resistenza – Si parla del fascismo a scuola?*¹⁴ nel quale riportava i dati di un'indagine nelle scuole italiane che rivelava la grande assenza dello studio e dello sguardo critico sulle responsabilità del regime fascista all'interno delle classi della scuola secondaria. L'intera inchiesta rientrava nella sezione «I nati dopo» (numero speciale, dal titolo «Italia dopo») che proponeva varie analisi relative alla generazione che era nata dopo la Seconda guerra mondiale. Nel numero 7 dello stesso anno, Augusto Scocchera (in seguito dirigente scolastico che promosse le prime esperienze di tempo pieno nelle Marche) pubblicava il contributo dedicato a *Fascismo e*

¹¹ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

¹² R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

¹³ T. Codignola, *La scuola, responsabilità collettiva*, «Il Ponte», n. 3-4, 1965, p. 529.

¹⁴ U. Alfassio Grimaldi, *L'informazione su fascismo e resistenza – Si parla del fascismo a scuola?*, «Il Ponte», n. 3-4, 1965, pp. 409-436.

*Resistenza nei sussidiari della scuola elementare*¹⁵, all'interno del quale denunciava uno sguardo giustificatorio o assente sull'analisi critica del fascismo italiano e sul ruolo della Resistenza nella lotta di Liberazione nazionale.

Il decennio si chiudeva con alcuni interventi, il primo di Raffaele Laporta, intitolato *La difficile scommessa*¹⁶, che rappresentava una prima apparizione concreta dello sguardo posto sul movimento studentesco universitario alle prese con il Sessantotto. Nel numero successivo, la sezione «Università, discorso aperto» tentava di organizzare un'analisi più strutturata sul medesimo tema; al suo interno interveniva Federico Codignola con l'articolo *Studenti e operai*¹⁷ che individuava le connessioni che si stavano saldando tra i due modi che animavano il periodo della contestazione politica, sociale e educativa; un altro contributo a firma dello storico fiorentino Giorgio Spini connetteva il ruolo del professore universitario al contesto operaio che si muoveva verso l'affermazione di una coscienza di classe, in grado di rivendicare i propri diritti e il proprio ruolo nel cambiamento sociale¹⁸. Nel numero 10 della rivista compariva la segnalazione di possibile acquisto della raccolta dei documenti più importanti che erano stati prodotti dai protagonisti della lotta degli studenti universitari in Italia, con il titolo *Università, l'ipotesi rivoluzionaria*, mentre nell'ultimo fascicolo del medesimo anno, brevi dibattiti «contro la scuola di classe» erano ospitati sulle pagine aperte ai lettori, per poi chiudersi con l'intervento del socialista Giorgio Cabibbe, intitolato *Maestri o secondini*¹⁹.

3. Gli anni Settanta e Ottanta tra costruzione di diritti e ideologie in crisi

La rivista pubblicava nel 1970 l'intervento di Giorgio Spini²⁰, dedicato all'università italiana e alla riforma del diritto allo studio del 1969: il ministro Misasi aveva criticato tale cambiamento, convinto che il superamento delle disparità di classe dovesse partire dalla scuola secondaria e non dall'ambito accademico. Nel 1971, Marco Sassano proponeva nell'articolo *Su e giù nelle Università italiane*, un'analisi del momento di crisi in cui sembravano essere precipitati da un lato gli operai – secondo le organizzazioni sindacali non più presenti in massa alle riunioni organizzative delle proteste – dall'altro i movimenti studenteschi non più in grado di rintracciare un dialogo proficuo con

¹⁵ A. Scocchera, *Fascismo e Resistenza nei sussidiari della scuola elementare*, «Il Ponte», n. 7, 1965, pp. 941-949.

¹⁶ R. Laporta, *La difficile scommessa*, «Il Ponte», n. 4, 1968, pp. 506-516.

¹⁷ F. Codignola, *Studenti e operai*, «Il Ponte», n. 5, 1968, pp. 633-645.

¹⁸ G. Spini, *Una postilla al nostro discorso. La «condizione operaia» del professore universitario*, «Il Ponte», n. 5, 1968, p. 657-663.

¹⁹ G. Cabibbe, *Maestri o secondini*, «Il Ponte», n. 1, 1969, pp. 16-21.

²⁰ G. Spini, *L'Università nel cassetto*, «Il Ponte», n. 4-5, 1970, pp. 612-615.

gruppi attivi all'esterno degli atenei. Voci dense di preoccupazione, ma anche interventi che segnalano cambiamenti e nuova consapevolezza. Tra questi, quanto esposto da Antonio Santoni Rugiu introduceva il dibattito sul tema della scuola «a pieno tempo»:

La scuola a pieno tempo, se non è il travestimento di qualche operazione di retroguardia, significa una scelta completamente diversa rispetto all'attuale. Anzi direi che non vi è nessun aspetto della scuola attuale che rimarrebbe inconcusso nell'ipotesi di una scuola a pieno tempo. Ciò significa la condizione della cosiddetta scuola, nell'accezione moderna del termine, e la restituzione al suo originario significato. La scuola deve cessare di essere luogo d'istruzione, per diventare finalmente luogo di educazione. Il discorso sembra molto semplice, ma storicamente è intricato di componenti negative e di remore ritardatrici²¹.

Era intanto in discussione il disegno di legge 612 (tra il 1971 e il 1974) per la riforma universitaria che proponeva la democratizzazione dell'università e la partecipazione degli studenti ai processi decisionali. In particolare, la sua progressiva approvazione in Senato aveva fatto sperare in una definitiva ratifica parlamentare che non avvenne, ma nel 1971, sulle pagine de «Il Ponte», Giorgio Spini proponeva una speranzosa riflessione²² su quanto era auspicato a livello legislativo, contenente anche qualche pungente critica a Tristano Codignola, che aveva espresso posizioni più intransigenti; un breve intervento proprio di Codignola era stato aggiunto, a conclusione del pezzo di Spini, e anch'esso pubblicato sulla rivista; intanto La Nuova Italia dava notizia, da quelle stesse pagine della rivista fiorentina, della pubblicazione dell'edizione italiana di *Comunità e potere* di Dewey. Nella sezione dedicata allo scambio di opinioni con i lettori, due interventi si segnalano come segno di mutamento in corso: da un lato la riflessione sull'autoritarismo e il nozionismo scolastico come strumento di conservazione di differenze sociali, dall'altro la notizia di studenti puniti per essere stati sorpresi a guardare le gambe di una docente, visibili dalla minigonna indossata in classe.

Sul primo fascicolo de «Il Ponte» del 1973, Andrea Canevaro interveniva con l'articolo intitolato *Pedagogisti e politici*²³; la sua riflessione mirava a mettere a fuoco la relazione tra teoria e prassi nel contesto dell'educazione, in modo da trarre dalla epistemologia la capacità di tradurre azione concreta anche in contesto scolastico e anche di fronte a difficoltà e specificità presenti nell'ambito sociale.

Nel 1973, Milly (pseudonimo di Emilia) Mostardini era intervenuta sulle tematiche relative all'educazione e istruzione con un contributo che sottolineava la necessità di percepire la scuola come una responsabilità collettiva per la

²¹ A. Santoni Rugiu, *La scuola dell'obbligo a pieno tempo*, «Il Ponte», n. 4, 1971, pp. 446-450.

²² G. Spini, *La riforma universitaria sul filo del rasoio*, «Il Ponte», n. 5-6, 1971, pp. 666-673.

²³ A. Canevaro, *Pedagogisti e politici*, «Il Ponte», n. 1, 1973, pp. 137-143.

società; nel primo fascicolo del 1974, tornava a occuparsi di educazione prendendo posizione sullo sciopero indetto dalle rappresentanze studentesche per il 23 e 24 gennaio di quell'anno e ponendosi a fianco dell'assemblea studentesca che protestava per vedere riconosciute concretamente quelle conquiste che erano state approvate negli anni precedenti, tra queste in particolare le 150 ore per lo studio e la libertà di associazione assembleare²⁴ che era sotto l'attacco del governo. In quello stesso anno, Roberto Maini introduceva all'interno de «Il Ponte» l'analisi relativa alla presenza di immigrati nella scuola italiana denunciando la non preparazione del sistema d'istruzione ad accogliere gli studenti provenienti da sacche marginali esterne al Paese²⁵. Lo stesso autore interveniva nel fascicolo numero 9 della rivista, descrivendo la situazione venutasi a creare in Toscana dopo la cosiddetta legge-delega sul diritto allo studio che aveva impegnato le regioni a prevedere fondi per specifici ambiti connessi all'istruzione, tra questi anche la scuola dell'infanzia, per la quale il Consiglio regionale della Toscana aveva previsto fondi a scuole private, soltanto laddove fosse stata assente la scuola pubblica, generando la reazione immediata della Conferenza episcopale, l'intervento del commissario governativo e il ritiro della legge toscana. L'ultimo fascicolo dell'anno tornava infine, con un numero speciale, sul tema dell'emigrazione e sulla difficile accoglienza nel contesto scolastico, attraverso dati e processi di comparazione con altri Paesi europei, tra cui la Germania, curati dalla ricercatrice Giovanna Campani. Nell'anno successivo, all'interno del primo fascicolo del 1975 faceva la sua comparsa la proposta di uno Statuto per garantire i diritti degli studenti stranieri. Nel 1977, Tristano Codignola tornava ad analizzare il contesto universitario nazionale in un lungo articolo intitolato *Università, le scelte*²⁶ che definiva «una minestra riscaldata troppe volte»; vi individuava un elemento fondamentale di fragilità: la richiesta di istruzione di massa spinta anche dalla società industriale si scontrava con un'istituzione universitaria fortemente strutturata su un piano sociale elitario che andava modificata attraverso l'azione politica e la partecipazione sociale. L'ultimo fascicolo della rivista del 1978, seppur in assenza d'interventi legati all'ambito educativo-pedagogico, era dedicato alla riflessione intorno all'emanazione delle «leggi razziali» promulgate dal regime fascista nel 1938: vi si rintracciano le voci di Ugo Caffaz, Ernesto Balducci, Norberto Bobbio, Primo Levi, Alberto Moravia, Guido Valbrega e Enzo Enriques Agnoletti. Si tratta del segno evidente di un'attenzione rimasta sempre vigile e costante rispetto ai temi che erano stati tracciati per «Il Ponte» da Piero Calamandrei: laicità, antifascismo, democrazia e giustizia sociale.

Il 1980, si apriva con un attacco diretto da parte di Tristano Codignola a

²⁴ M. Mostardini, *Contro la scuola o per la scuola?*, «Il Ponte», n. 1, 1974, pp. 13-15.

²⁵ R. Maini, *Gli emigrati e la scuola. Un meccanismo spietato*, «Il Ponte», n. 2-3, 1974, pp. 149-152.

²⁶ T. Codignola, *Università, le scelte*, «Il Ponte», n. 2, 1977, pp. 156-167.

Bettino Craxi, mosso proprio da «Il Ponte» attraverso l'articolo *Craxi: difesa elastica*; importante non soltanto per le posizioni critiche e note di Codignola come singolo, ma anche per un modello e un'idea craxiana di "mondo" che veniva completamente dissodata e analizzata con cura dall'autore, a partire dalle valutazioni sul congresso dei socialisti italiani che si era recentemente concluso. Il 12 dicembre del 1981, Tristano Codignola moriva improvvisamente a Bologna e la rivista decideva di dedicargli un saluto riproponendo alcuni suoi interventi precedentemente pubblicati.

Nel 1983, l'articolo *Segni di restaurazione ottusa e confusa nell'Università*, firmato da Antonio La Penna, professore ordinario a Pisa e Firenze, proponeva una riflessione sui piani di studio universitari che erano stati modificati dal governo, in relazione alla possibilità per gli studenti laureati di partecipare ai concorsi a cattedra nella scuola media. Il tema della formazione degli insegnanti tornava al centro dell'analisi, dopo che il decreto ministeriale n. 285 del 1982 era intervenuto in materia di discipline obbligatorie da svolgere, ma con una insufficiente attenzione ad un «saper insegnare» che non si richiamasse alla sola competenza specifica disciplinare. Nel primo numero del 1984, Antonio Santoni Rugiu interveniva con l'articolo *Processi educativi e materialismo storico*²⁷ nel fondamentale dibattito che potremmo riassumere con il termine (utilizzato proprio dall'autore) della «demarxizzazione delle componenti della sinistra». Santoni vi si esponeva in maniera chiara, recuperando la materialità marxista a dispetto delle proiezioni eccessivamente teoriche. Lo storico sociale dell'educazione applicava quest'approccio allo specifico campo dei processi educativi. L'educazione vi è presentata come uno degli ambiti più fortemente rivolto al mutamento, soprattutto se si pone attenzione alla materialità del contesto preso in esame. Questo significa per Santoni rivalutare il materialismo storico come lente in grado di svelare elementi concreti d'immobilità o di cambiamento sociale. È perciò nell'analisi di questi aspetti materiali (tra cui quello socio-economico) che risiede la possibilità di attivare o riattivare in modo concreto i processi educativi, a partire da una rilettura efficace di quello che è indicato, all'inizio del contributo, come il materialismo marxista, in un periodo storico in cui tale approccio è stato progressivamente emarginato e rifiutato (messo in soffitta, dirà l'autore). Il 1984 è stato anche l'anno del nuovo Concordato tra Stato e Chiesa cattolica che ha portato alla revisione dei Patti Lateranensi; è per questo motivo che in un fascicolo di quell'anno, Santoni Rugiu firmava l'articolo *Scuola vecchia e Concordato nuovo*²⁸ nel quale si esprimeva negativamente e con una dettagliata critica sulle due questioni fondamentali dell'accordo: il riconoscimento e sovvenzionamento con fondi pubblici di scuole religiose private e l'insegnamento della religione cattolica nella

²⁷ A. Santoni Rugiu, *Processi educativi e materialismo storico*, «Il Ponte», n. 1, 1984, pp. 80-93.

²⁸ A. Santoni Rugiu, *Scuola vecchia e Concordato nuovo*, «Il Ponte», n. 2, 1984, pp. 57-72.

scuola statale, di cui ricostruiva i passaggi storici. Santoni poneva l'accento sulla contropartita che la Chiesa cattolica aveva ricevuto rendendo l'insegnamento della religione facoltativo: se prima era il maestro a dover insegnare anche la religione (potendosi sottrarre per scelta personale), con il nuovo Concordato veniva introdotta la figura di uno specifico insegnante di religione che, seppur remunerato dallo Stato, prevedeva la scelta diretta da parte della curia. Restavano inoltre non ufficialmente abrogate alcune circolari d'epoca fascista in relazione alla religione cattolica a scuola che avrebbero potuto lasciare spazio per nuove ulteriori richieste da parte del Vaticano. L'altro punto nodale segnalato da Santoni era l'assenza di pluralismo nel contesto di uno Stato laico che, se tornava a perfezionare accordi con istituzioni religiose, avrebbe almeno dovuto farlo guadagnando spazio per una maggior pluralità di voci. L'intervento di Santoni era seguito da quello di Lamberto Borghi che discuteva sul medesimo argomento nel suo *L'insegnamento della religione nel nuovo Concordato*²⁹. Borghi si dedica in particolare ad analizzare l'elemento dell'insegnamento della religione cattolica in classe, mettendo in discussione le posizioni del Presidente del Consiglio (Bettino Craxi) che aveva descritto il passaggio verso la libera scelta, come la garanzia della laicità dello Stato. Per Lamberto Borghi gli articoli del nuovo Concordato segnavano ancora in maniera evidente una relazione assai stretta tra religione cattolica e Stato italiano e non ne affermavano la piena laicità, come invece era specificato all'interno della Costituzione repubblicana. Ancora Santoni Rugiu, nel fascicolo n. 3 del 1984, interveniva sul necessario rilancio della sinistra italiana confutando un'intervista a Henri Lefebvre pubblicata sulla stessa rivista «Il Ponte»³⁰, nella quale individuava il primato della teoria sulla pratica, nell'ipotesi di voler guidare un rilancio della sinistra. Santoni vi opponeva il suo approccio legato a quello che definiva un neo-marxismo legato alla materialità dell'azione, giudicato essenziale per un rinnovamento delle lotte sociali e politiche, a partire dalle condizioni materiali, prima ancora che dal pensiero teorico. Il 1985 de «Il Ponte» si chiudeva con un ricordo di Tristano Codignola, scomparso nel mese di dicembre (1981), mentre nel primo fascicolo del 1986 erano stata decisa la pubblicazione di vari scritti dello stesso autore, prima proponendo un contributo curato da Agnoletti e dedicato alla visione liberalsocialista dell'amico morto prematuramente³¹, poi con la pubblicazione del prolungato scambio epistolare tra lo stesso Tristano Codignola e Aldo Capitini, in gran parte dedicato alla visione sociopolitica che era stata spesso al centro degli

²⁹ L. Borghi, *L'insegnamento della religione nel nuovo Concordato*, «Il Ponte», n. 2, 1984, pp. 73-81.

³⁰ M. Monforte (ed.), *Pensare la pace. Intervista a Henri Lefebvre*, «Il Ponte», n. 1 1984, pp. 9-34.

³¹ E.E. Agnoletti, *Tristano Codignola e il liberalsocialismo*, «Il Ponte», n. 1, 1986, pp. 5-15.

scambi tra i due intellettuali, sia in chiave utopica, sia in risposta a pratiche educative concrete.

Nel fascicolo n. 6 del 1986, Dino Pieraccioni, docente incaricato presso l'Università di Firenze, riprendeva il dibattito sul nuovo concordato ribadendo la difesa e l'affermazione di una scuola che avrebbe dovuto richiamarsi alla piena laicità dichiarata dal testo costituzionale, soffermandosi sui dati diffusi dal ministero che attestavano a 90% coloro che intendevano usufruire dell'insegnamento della religione cattolica; un simile risultato era presentato come un evidente successo per il governo e, in particolare per la componente della Democrazia cristiana cui afferiva la ministra dell'istruzione Franca Falcucci. È proprio su questi dati che tornava a riflettere Antonio Santoni Rugiu nell'articolo intitolato *Il pateracchio degli «avvalenti» e «non avvalenti»* all'interno del quale riprendeva la dicitura elaborata dal ministero preposto, per mettere in discussione il metodo di elaborazione dei dati, laddove una mancata risposta al modulo era considerata d'ufficio come equivalente alla scelta di avvalersi dell'ora di religione³². Ancora Santoni scriveva nel fascicolo 4-5 del 1988, dedicando il proprio intervento alle questioni della laicità dello Stato. Lo descriveva come «un vecchio oggetto messo in soffitta insieme al marxismo»³³: da un lato l'ingerenza internazionale di Papa Giovanni Paolo II, dall'altro la presidenza statunitense di Reagan, ma secondo l'autore, nel contesto italiano grande responsabilità nella messa a margine della laicità l'avevano avuta i partiti della sinistra che avevano lasciato ampio spazio d'azione ai partiti di riferimento cattolico, venendo meno alla difesa di uno dei valori cardine della Costituzione. Nello stesso numero de «Il Ponte», Luigi Silvestro Anderlini, parlamentare socialista e poi indipendente, curava uno scritto in memoria di Aldo Capitini a vent'anni dalla morte (19 ottobre 1968) sottolineandone la spinta alla non rassegnazione, ma in particolare facendo emergere l'obiettivo educativo rivolto alla pace e al rifiuto della guerra, soprattutto dopo i fatti di Hiroshima.

Sul fascicolo n. 2 del 1989, Paolo Barile, giurista e costituzionalista, pubblicava *Ora di religione e non guerra di religione*, un intervento in cui definiva chiaramente le norme interne al nuovo Concordato come incostituzionali e frutto di «interpretazione condizionata della Corte, che altrimenti avrebbe dovuto dichiararne l'illegittimità»³⁴. Nel fascicolo n. 6, la rivista fiorentina veniva pubblicata con uno speciale intitolato *Viva il socialismo. Contributi sul socialismo di sinistra*. Era una riflessione sentita come necessaria in un anno di grandi sconvolgimenti internazionali che, per dirla con Santoni Rugiu, avevano avuto la forza della concretezza e della materialità inarrestabile.

³² A. Santoni Rugiu, *Il pateracchio degli «avvalenti» e «non avvalenti»*, «Il Ponte», n. 6, 1986, pp. 58-72.

³³ Id., *Anche la laicità in soffitta*, «Il Ponte», n. 4-5, 1988, pp. 8-20.

³⁴ P. Barile, *Ora di religione e non guerra di religione*, «Il Ponte», n. 2, 1989, pp. 3-8.

Tra il 1985 e il 1989, si era sviluppata dalle pagine de «Il Ponte» una profonda riflessione che si era interrogata sulla Perestrojka mossa da Gorbaciov. La rivista si era da sempre e continuativamente occupata del contesto socio-economico-politico a livello internazionale. Lo aveva fatto con le proprie posizioni anti-statunitensi durante la guerra in Vietnam³⁵, aveva guardato alla Cina con interesse, ma nello stesso fascicolo n. 2 del 1989 pubblicava il manifesto degli studenti cinesi in lotta durante la primavera di piazza Tiananmen; aveva dedicato alla Jugoslavia³⁶, esempio di una "terza via" possibile nel contesto della Guerra fredda, un'uscita speciale della rivista nel 1955, ma presto avrebbe dovuto guardare al nazionalismo che tornava a infiammare i Balcani negli anni Novanta³⁷.

4. Dagli anni Novanta al Duemila. Modelli educativi e difesa della laicità

Nel primo fascicolo del 1990, Enrico Niccolini, amico di Agnoletti e su posizioni legate al partito d'Azione, tornava a ricordare Aldo Capitini (del quale aveva condiviso l'impostazione pedagogica) nel suo articolo *Uno schedato politico: Aldo Capitini*³⁸. Nel fascicolo n. 4 del 1991, Sabino Cassese rifletteva sulla necessità di garantire libertà di ricerca scientifica all'interno del contesto nazionale, un dibattito che in quegli anni era tornato al centro dell'opinione pubblica. Nel primo numero del 1992, Ivana Gherardini proponeva invece un articolo intitolato *Impariamo ad insegnare*³⁹ nel quale sottolineava la necessità di una formazione che non fosse solo rivolta al nozionismo disciplinare e che legasse studio attraverso il manuale ad esperienze attive. Nel n. 10 del 1993, Riccardo Fubini affrontava il tema del dissenso accademico di fronte a cambiamenti e riforme che erano in atto⁴⁰;

Il fascicolo 11 del 1993 veniva totalmente dedicato alla figura di Tristano Codignola, con il titolo significativo: *Un maestro, un compagno. Ernesto Codignola*. Al suo interno, Antonio Santoni Rugiu, Aldo Visalberghi, Nicola Tranfaglia, Valdo Spini, Marcello Rossi e Raffaele Laporta ricostruivano la figura dell'intellettuale ripercorrendone l'impegno politico a sinistra, la formazione tra Pisa e Firenze, le esperienze di Scuola-città e la riflessione per le riforme in campo educativo, rendendo un quadro d'insieme completo e complesso. Tra il 1994 e il 1996, su «Il Ponte» riprendeva anche la riflessione sulla

³⁵ «Il Ponte», n. 7-8, 1967, doppio numero speciale «La guerra continua. Vietnam».

³⁶ «Il Ponte», n. 8-9, 1955, numero speciale «Jugoslavia d'oggi».

³⁷ S. Damiani, *Jugoslavia, un maledetto imbroglio*, «Il Ponte», n. 3, 1990, pp. 39-48.

³⁸ E. Niccolini, *Uno schedato politico: Aldo Capitini*, «Il Ponte», n. 1, 1990, pp. 46-53.

³⁹ I. Gherardini, *Impariamo ad insegnare*, «Il Ponte», n. 1, 1992, pp. 133-136.

⁴⁰ R. Fubini, *Una voce poco fa...cronache del dissenso accademico*, «Il Ponte», n. 10, 1993, pp. 1108-1119.

laicità, una tematica che avrebbe accompagnato la rivista fino agli anni Duemila; lo faceva per primo Antonio Santoni Rugiu che individuava nell'azione del Presidente della Repubblica Oscar Luigi Scalfaro e in quella religiosa di Papa Wojtyła, una commistione pericolosa tra Stato e Chiesa che rischiava di mettere in pericolo la piena laicità dello Stato, proprio per la componente di riferimento religioso che caratterizzava entrambe le figure⁴¹. Tornava sul tema anche Marcello Rossi con *Scuola o chiesa?*⁴², ma il pensiero di Santoni che rifletteva sulla pedagogia informale in atto alla metà degli anni Novanta è rappresentato soprattutto dal contributo intitolato *la Bisciopedagogia*⁴³, con il quale esprimeva profonda preoccupazione per gli effetti pervasivi del modello berlusconiano in atto nel contesto sociale e politico italiano. Lo definiva un nuovo modello pedagogico fortemente connesso al consumismo e all'individualismo imperante, rivolto a classi sociali che potevano esserne colpite pervasivamente, anche e soprattutto a partire dallo strumento mediatico principali, le televisioni private, che il cavaliere stava iniziando a utilizzare anche per la propria ascesa politica.

Nel fascicolo 9 del 1994, Carmen Betti recensiva, con il titolo *Scuola, la parabola laica*⁴⁴, il volume *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*⁴⁵ di Angelo Semeraro.

Il 1995 si apriva con il numero speciale dedicato alla Resistenza nel quale storici e storiche come Claudio Pavone e Anna Bravo tornavano a tessere e narrare quegli eventi della lotta di Liberazione partigiana che era stata al centro del lascito di Piero Calamandrei e alla base della costruzione della Repubblica italiana. Era una scelta ponderata e riflettuta che non rimandava a scelte ideologiche, ma alla consapevolezza che proprio la Resistenza italiana era sotto l'attacco dei partiti di centro-destra che ne tentavano la strumentalizzazione, in nome della costruzione di una memoria condivisa che veniva allontanata dalla necessità di confrontarsi con la conoscenza della storia. Il fascicolo successivo della rivista era nuovamente uno speciale, ma questa volta il numero era dedicato alle «conseguenze economiche del cavalier Berlusconi» attraverso l'analisi della finanziaria del governo nel 1995. Il tentativo era quello di rendere evidente il danno, anche sul piano economico oltre che culturale, che le politiche del primo governo Berlusconi stavano provocando.

L'anno successivo, Santoni Rugiu tornava a segnalare la laicità come elemento valoriale messo fortemente in discussione dalle politiche governative

⁴¹ A. Santoni Rugiu, *Da Scalfaro a Giovanni Paolo II, la chiave di lettura del «senza oneri»*, «Il Ponte», n. 3, 1994, pp. 12-17.

⁴² M. Rossi, *Scuola o chiesa?*, «Il Ponte», n. 3, 1994, pp. 125-127.

⁴³ A. Santoni Rugiu, *La Bisciopedagogia*, «Il Ponte», n. 3, 1994, pp. 20-25.

⁴⁴ C. Betti, *Scuola. La parabola laica*, «Il Ponte», n. 9, 1994, pp. 112-114.

⁴⁵ A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

attuate nei confronti del Vaticano⁴⁶, mentre lo stesso volume si apriva con il testo di Piero Calamandrei *Dalla scuola democratica alla scuola di partito*. Nel fascicolo 1-2 del 1997, Raffaele Laporta difendeva il ruolo degli IRRSAE (Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi) destinati ad essere chiusi, perché svuotati di compiti e mal gestiti sul piano politico⁴⁷. Il n. 3 dello stesso anno proponeva una riflessione su *La storia per decreto*, con interventi di Nicola Tranfaglia, Antonio Santoni Rugiu, Marcello Rossi, Antonio La Penna, Giovanni Gozzini, Francesco Adorno. Si trattava di un passaggio fondamentale: caduto il primo governo Berlusconi, Luigi Berlinguer diventava ministro della Pubblica Istruzione nel primo governo Prodi e tra le azioni che aveva promosso, aveva avuto grande rilievo la promulgazione del decreto n. 682 del 1996 con cui riformava il programma di storia nelle scuole di ogni ordine e grado inserendo il Novecento come materia di studio dell'ultimo anno per tutti i percorsi scolastici attivi. La modifica era nata dall'obiettivo del ministero di rendere il Novecento un periodo conosciuto e con cui tutta la popolazione scolastica italiana doveva confrontarsi assiduamente, sia dal punto di vista storico che per le sue implicazioni socio-politiche sul presente, a fronte di alcune analisi che avevano segnalato una preoccupante mancanza di conoscenza sui fondamentali eventi di tale secolo nei giovani italiani (come pure tra gli adulti). Nel fascicolo n. 4 del 1997, Antonio Santoni Rugiu prendeva posizione su una questione che era diventata di stringente attualità: il Partito Democratico della Sinistra (PDS) si era espresso positivamente all'interno del suo congresso per un ordine del giorno inaspettato che prendeva in considerazione i temi etici legati al concetto di "vita" definendo una linea comune che prevedeva di garantire la tutela dell'embrione umano in ogni suo stadio di sviluppo, senza che questo corrispondesse ad un effettivo riconoscimento di personalità giuridica. La posizione espressa dal PDS aveva risvegliato le critiche di molti vescovi italiani, tra cui il fiorentino Piovaneli. Per questo motivo, Santoni tornava a discutere il tema della laicità e della difesa della Costituzione come punto di riferimento per le scelte dello Stato⁴⁸, schierandosi apertamente contro la linea espressa dalla curia fiorentina. Nel fascicolo successivo, il medesimo autore tornava a criticare il finanziamento delle scuole private con fondi pubblici in *Quel «senza oneri». Un ghirigoro rococò*⁴⁹. Nello stesso numero de «Il Ponte», Carmen Betti recensiva il volume di Giovanni Genovesi, *Ripetita iuvant. L'educazione scolastica nei proverbi*⁵⁰.

In quegli anni era in preparazione e poi in discussione la proposta di rifor-

⁴⁶ A. Santoni Rugiu, *Ostinati ruminanti della laicità*, «Il Ponte», n. 9, 1995, pp. 15-24.

⁴⁷ R. Laporta, *Gli IRRSAE: afflizione di un'aurora senza fine*, «Il Ponte», n. 9, 1995, pp. 15-24.

⁴⁸ A. Santoni Rugiu, *Embrione umano e scuola cattolica*, «Il Ponte», n. 4, 1997, pp. 15-22.

⁴⁹ Id., *Quel «senza oneri». Un ghirigoro rococò*, «Il Ponte», n. 5, 1997, pp. 79-82.

⁵⁰ G. Genovesi, *Ripetita iuvant. L'educazione scolastica nei proverbi*, Ferrara, Corso Editore, 1996.

ma della scuola firmata dal ministro Berlinguer che prevedeva il riordino dei cicli scolastici (la riforma non trovò applicazione, a causa della prematura caduta del governo) e Santoni Rugiu ne proponeva una non semplice né scontata disamina nell'articolo dal titolo: *L'opificio delle formulette*⁵¹. Seguiva poi un contributo di Angelo Semeraro dedicato ad una disamina del processo scolastico-educativo all'interno del ventesimo secolo che si stava per concludere⁵², una sorta di compendio che descriveva il «secolo breve» come un periodo carico di mutamenti all'interno del contesto storico preso in considerazione.

Nel fascicolo n. 10 del 1997, Raffaele Laporta pubblicava una lettera aperta a Lugi Berlinguer, Ministro della Pubblica Istruzione, con la quale segnalava che la scelta fatta dal governo di presentare un disegno di legge per l'equiparazione tra scuole pubbliche e scuole private non poteva rappresentare «il superamento di steccati ideologici» (così come era stato espresso pubblicamente dal ministro), perché lo Stato, sottolineava Laporta, «ha già le sue scuole»; semmai corrispondeva alla cessione di spazio vitale per l'affermazione della laicità che finiva per negare quanto chiaramente espresso dalla Costituzione⁵³. Nel fascicolo n. 11 del 1997, l'articolo di Marcello Rossi intitolato *Con la vista del presbite*, affrontava la discussione intorno ad una prima crisi di governo del centro-sinistra che avrebbe infine portato (dopo il passaggio attraverso due governi guidati da Massimo D'Alema) al secondo governo di Silvio Berlusconi che questa volta restò in carica per l'intera legislatura.

Nel 1998, Angelo Semeraro tornava a criticare il disegno di legge per l'equiparazione di scuole statali e scuole private⁵⁴. Antonio La Penna, nello stesso fascicolo, esponeva le criticità del sistema di reclutamento dei professori nella scuola secondaria⁵⁵. Nel fascicolo 4 del 1999, Antonio Santoni Rugiu si soffermava sull'analisi de La terza prova dell'esame di Stato⁵⁶, articolo preceduto da un contributo di Marcello Rossi che si confrontava con l'uscita del film «La vita è bella di Benigni» discutendone le ricadute nel campo culturale⁵⁷. Raffaele Laporta tornava invece a intervenire sull'equiparazione tra scuole statali e private, uno dei temi più caldi in campo educativo, segnalandone la pericolosità ma soprattutto l'incongruenza anche per chiunque abbracci una prospettiva d'analisi liberale, come nel caso di molti rappresentanti del governo in carica⁵⁸.

Ai primi di marzo del Duemila, la legge sulla parità scolastica tra scuola

⁵¹ A. Santoni Rugiu, *L'opificio delle formulette*, «Il Ponte», n. 6, 1997, pp. 35-40.

⁵² A. Semeraro, *Una scarpa giusta (e una di ricambio)*, «Il Ponte», n. 6, 1997, pp. 55-59.

⁵³ R. Laporta, *Lettera al ministro della pubblica istruzione*, «Il Ponte», n. 10, 1997, pp. 146-147.

⁵⁴ A. Semeraro, *Scuola. L'Europa è lontana*, «Il Ponte», n. 1, 1998, pp. 3-7.

⁵⁵ A. La Penna, *Professore cercasi*, «Il Ponte», n. 1, 1998, pp. 20-31.

⁵⁶ A. Santoni Rugiu, *La terza prova dell'esame di Stato*, «Il Ponte», n. 4, 1999, pp. 6-9.

⁵⁷ M. Rossi, *I campi di sterminio e il film di Benigni*, «Il Ponte», n. 4, 1999, pp. 1-5.

⁵⁸ R. Laporta, *Liberale e coscienza scolastica*, «Il Ponte», n. 4, 1999, pp. 37-52.

pubblica e privata veniva definitivamente approvata e anche Santoni Rugiu interveniva di nuovo – dopo una digressione sul “concorsoni” per gli insegnanti che aveva prodotto proteste e manifestazioni dei docenti – sul peso anche economico che questa scelta di parificazione portava sullo Stato e dunque su tutti i cittadini, anche su coloro che si richiamavano al fondamento di laicità dello stato e alla sua aconfessionalità⁵⁹. Raffaele Laporta riprendeva intanto dalle medesime pagine della rivista, la critica al metodo utilizzato dal governo per il riordino dei cicli scolastici nel suo contributo intitolato *Scuola, riordino dei cicli. Di tutto di più*⁶⁰.

Il fascicolo n. 8-9 del 2000 veniva dedicato alla figura di Mario Gozzini (morto a Firenze nel luglio del 1996), primo firmatario dell’omonima legge (663/1986) che aveva permesso di introdurre le misure alternative alle pene detentive carcerarie. Gozzini era stato uno dei punti di riferimento per il cattolicesimo di sinistra che aveva visto la sua massima espressione proprio nelle esperienze culturali e politiche fiorentine e lo stesso intellettuale aveva collaborato a «Il Ponte» fin dalle prime pubblicazioni.

L’ultimo numero del 2000 era infine dedicato al tema della cooperazione in Italia, intesa come nuovo modello sociale necessario per rispondere alle sfide del nuovo millennio che si stava apriva. Era il richiamo che la direzione della rivista rivolgeva all’intera comunità tessutasi nel tempo intorno a «Il Ponte»; una comunità coesa che sia a livello culturale che politico doveva rimettere al centro quei valori fondativi che l’avevano da sempre animata.

«Il Ponte» ha conservato nel tempo quell’impostazione che era stata originariamente ben descritta dal fondatore Piero Calamandrei: antifascismo, laicità, democrazia e giustizia. Sono tutti questi elementi e una prospettiva multidisciplinare che hanno caratterizzato anche il contributo offerto in campo pedagogico e storico-educativo. In questi passaggi verso il presente, il contributo che il contesto fiorentino ha dato al dibattito nel Paese è stato costante e fecondo anche grazie a questa rivista che in molti passaggi decisivi ha avuto la funzione di bussola in grado di orientare una comunità laica. Non si è trattato soltanto di un processo che ha alimentato la realtà fiorentina e toscana: «Il Ponte» è stato punto di riferimento per la crescita culturale del Paese e resta una risorsa ancora feconda per chi voglia tornare a leggerla con l’approccio dello storico dell’educazione.

⁵⁹ A. Santoni Rugiu, *Quante piume sul cappello?*, «Il Ponte», n. 3, 2000, pp. 49-59.

⁶⁰ R. La Porta, *Scuola, riordino dei cicli. Di tutto di più*, «Il Ponte», n. 3, 2000, pp. 37-56.

Le edizioni storico-educative de La Nuova Italia

Carmen Betti
University of Florence (Italy)
carmenbetti45@gmail.com

The historical-educational editions of La Nuova Italia

ABSTRACT: In this article we are going to outline the gradual evolution of the historiography of education since the 1960s, with specific attention to the most important series of La Nuova Italia which is entitled *Educatori antichi e moderni* [*Ancient and Modern Educators*]. The article evidenced the transition from historical-pedagogical discussions concerning pedagogical ideas, theories, concepts and those who developed them, to discussions concerning aspects, places and protagonists that are not only institutional and/or formal, but rather they could be defined as historical-educational. We are going to highlight also the consistently secular and democratic character of the publication, which constituted also a reference point for progressive teachers.

EET/TEE KEYWORDS: La Nuova Italia; Publishing house; Series; Historical-educational studies; Italy; XX-XXI Centuries.

1. *Considerazioni introduttive*

Fra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso si è fatta progressivamente strada l'esigenza di una revisione degli studi di storia della pedagogia volti fino ad allora a privilegiare, pressoché in esclusiva, lavori inerenti alle dottrine, alle teorie educative e a chi le aveva prodotte. Tale processo ha avuto com'è ovvio luogo per vari motivi. Innanzitutto, per la crisi ormai conclamata dell'idealismo, favorita dall'apertura della pedagogia alle nuove scienze dell'educazione. E poi per effetto della lezione degli studiosi delle «Annales» e di quelli delle altre correnti storiografiche, che aveva guadagnato terreno anche da noi, e infine per la ventata rinnovativa della Contestazione.

Mancano ancora al riguardo studi adeguatamente approfonditi, tuttavia quelli esistenti concordano nel collocare in questo periodo l'inizio di una timida, ma progressiva svolta nel relativo dibattito, con qualche riverbero sulla

stessa produzione editoriale di settore¹. A tal proposito merita ricordare, in particolare, l'acuto e spesso richiamato articolo di Antonio Santoni Rugiu, *Povera e nuda vai pedagogia*, apparso nel marzo del '68, in cui l'A. sollecitava il pedagogista a guardare oltre la scuola, o, per meglio dire, al "pedagogico" esistente nell'intera società². Fra il 1970 e il '72 anche Bruno Bellerate invocava una profonda revisione epistemologica e metodologica degli studi pedagogici, con attenzione alla loro dimensione storica³.

Qui ci si occuperà, specificatamente, della produzione editoriale de La Nuova Italia (poi: LNI), prescelta fra le numerose case editrici fiorentine di quegli anni, perché fin dal suo esordio, avvenuto a Venezia come minuscola impresa azionaria nel 1926 e per tutti i decenni successivi, ha fatto delle tematiche pedagogiche e in specie scolastiche, l'asse portante della propria attività, distinguendosi nel panorama nazionale per le sempre nuove proposte di saggi critici e di testi classici, e per la tempestività e la solerzia con cui ha fiancheggiato e si è anche inserita, nel coevo dibattito politico-scolastico, caratterizzandosi senz'altro come una casa editrice militante.

È che Tristano Codignola, dalla metà degli anni Quaranta alla sua guida, era un attivissimo esponente politico, dapprima membro, come azionista, della Costituente e poi parlamentare socialista, definito non a caso «il padre» della legge istitutiva della scuola media unica del 1962, per l'impegno con cui ne aveva seguito l'iter fino alla sua approvazione finale⁴. Ma prima di lui, non meno attivo era stato il padre, Ernesto, autorevole esponente dell'entourage neoidealistico. Proprio Gentile lo aveva chiamato a collaborare alla riforma del 1923, incaricandolo di riprogettare il percorso di formazione dei maestri. A lui si deve la nascita dell'Istituto magistrale quadriennale, in sostituzione della triennale Scuola normale, e l'inserimento di discipline che lo caratterizzarono più come liceo, se pur di serie B, che come corso di carattere professionalizzante⁵.

Dall'esterno del Parlamento, dove non riuscì ad entrare quando ci si provò nella prima metà degli anni Trenta, perseguì con instancabile tenacia l'innalzamento degli studi pedagogici e del costume educativo nel nostro Paese, attraverso i suoi scritti, la sua cattedra di Pedagogia all'Istituto Superiore di

¹ L. Caimi, *Luoghi e strumenti della ricerca e dell'insegnamento della storia dell'educazione in Italia*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 12, 2005, pp. 317-344; F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia. 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992.

² A. Santoni Rugiu, *Povera e nuda vai pedagogia*, «Scuola e città», vol. 3, 1968, pp. 116-125.

³ B.M. Bellerate, *La storia tra le scienze dell'educazione. Contenuti-metodologia-prospettive*, «Orientamenti Pedagogici», vol. 4, 1970; Bellerate, *La storia tra le scienze dell'educazione II: metodologia, interdisciplinarietà, predittività*, *ibid.*, vol. 4, 1972.

⁴ T. Codignola, *Per una scuola di libertà*, introduzione di Flavia Piccoli Nardelli, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2016.

⁵ C. Betti, *La "cultura dei maestri" nella riflessione e nell'attività riformatrice di Ernesto Codignola*, in Centro Studi Codignola, *Ernesto Codignola pedagogista e organizzatore di cultura*, a cura di G. Tassinari e D. Ragazzini, Roma, Carocci Editore, 2003.

Magistero di Firenze (dopo il 1935, Facoltà di Magistero) e pure tramite i suoi molteplici incarichi pubblici. Fra questi, la direzione dell'Ente nazionale di cultura, l'importante organismo che presiedeva al funzionamento, per delega, di tutte le scuole rurali della Toscana e dell'Emilia-Romagna, di cui arricchì le biblioteche per i maestri con i libri de La Nuova Italia, non si sa invero con quale effettivo profitto professionale⁶. Oltre ad essere stato un autorevole studioso, simpatizzante dapprima del fascismo, da cui nella seconda metà degli anni Trenta cominciò a prendere le distanze, egli è stato anche un attivissimo ed efficace organizzatore di cultura. E proprio in questa prospettiva si situa il suo impegno editoriale, dapprima senza esporsi in prima persona, poi facendolo direttamente.

Come accennato, nell'ambito della variegata produzione editoriale de LNI, quella avente carattere pedagogico o latamente tale, è stata la maggioritaria. Tale produzione ha di regola trovato posto, fin dagli albori, in una collana, presto assai nota e apprezzata, denominata *Educatori antichi e moderni* che ha ospitato testi classici, insieme a saggi critici, a biografie e autobiografie di studiosi, nonché a studi o a memorie di esperienze e pratiche didattiche⁷. Si è trattato, in sintesi, di una collana per lungo tempo tutt'altro che omogenea, rimasta tale fino alla metà degli anni Sessanta, ovvero fino a quando Ernesto è stato in vita. Anche questo conferma la grande considerazione in cui era tenuto, pur essendosi fatto da parte nella conduzione dell'azienda di famiglia, fin dall'indomani della Liberazione, con il ritorno del figlio alla vita civile. Dopo la sua scomparsa, avvenuta il 28 settembre del 1965, la collana ha cambiato in qualche modo conformazione. Fermo restando il suo assetto unitario, è stata infatti riorganizzata, attraverso un'articolazione in quattro distinte serie, riconoscibili oltre che da un numero romano progressivo per ciascuna di esse, dal diverso colore delle copertine delle pubblicazioni, riorganizzazione che venne così descritta:

*A partire dal n. 201 la collana «Educatori antichi e moderni» pur restando unitaria, raccoglie quattro serie contraddistinte da colori diversi: (verde) I/testi; (rosso) II/ saggi di teoria e storia dell'educazione; (azzurro) III/esperienze educative; (viola) IV/pedagogia sperimentale e nuove tecnologie. A fianco del numero progressivo figura quindi l'indicazione in numero romano della serie corrispondente a ciascun titolo*⁸.

⁶ Per un'ampia e articolata ricostruzione dell'attività e dell'impegno di Ernesto Codignola, si veda: *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, «Scuola e città», n. 4-5, 1967, pp. 147-342.

⁷ C. Betti, *Nuova Italia (La), casa editrice*, in G. Chiosso (ed), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. 387-393.

⁸ La Nuova Italia, *50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 Firenze 1976*, Firenze, La Nuova Italia, 1976, p. 378.

2. I primi passi

Ernesto Codignola prese ad occuparsi personalmente della collana, a partire dal trasferimento della casa editrice a Firenze nel novembre del 1930, ma essa era già attiva da quattro anni, essendo stata avviata l'anno stesso in cui era nata la casa editrice, ovvero il 1926 a Venezia. Nei primi quattro anni l'aveva diretta Elda Bossi, laureatasi brillantemente in Letteratura italiana a Bologna con Galletti e fondatrice, insieme al marito, Giuseppe Maranini, della piccola impresa editoriale, che peraltro guidava in qualità di azionista di maggioranza: aveva infatti il 90% delle quote, ma il capitale era di appena 100 mila lire, versato in contanti nella misura di 3/10⁹. Insomma, si trattava di una minuscola impresa, che, si sussurrava, fosse stata creata su insistente pressing dell'influente zio dei due giovani insegnanti, ovvero di Ernesto Codignola, che, dati i suoi molteplici incarichi pubblici, non voleva esporsi in prima persona. Quando però, dopo la firma dei Patti Lateranensi, egli paventò il rischio di una rapida clericalizzazione della cultura italiana, non indugiò ad avocare a sé la giovane azienda, non arrestandosi davanti alle insistite resistenze e anche alle vivaci proteste dei nipoti, che in effetti vi si erano dedicati con impegno e apprezzabili risultati.

Il debutto della collana degli *Educatori antichi e moderni* non avvenne, ovviamente, con un'opera qualsiasi: ad inaugurarla fu l'*Emilio* di Rousseau. Non era una traduzione della edizione integrale ma un'ampia raccolta di brani tratti da essa, curata ed introdotta da Giovanni Modugno, pedagogista e docente, prossimo all'entourage gentiliano. Il volume fu subito apprezzato e risultò assai longevo perché nel 1973, a poco meno di cinquant'anni dalla prima edizione, compariva la sua ventinovesima ristampa, continuando anche in seguito ad essere rieditato¹⁰. L'immediato gradimento del testo rousseauiano fece da apripista a un altro volume di ben 300 pagine sul pensatore ginevrino, apparso nel 1927, intitolato *Il pensiero di Rousseau*, curato da Elda Bossi stessa, con contributi di accreditati studiosi a livello internazionale, fra cui Bernard Bosanquet, Emilio Boutroux, Vittorio Delbos, Harald Höffding, nonché Giovanni Varisco, Vito Fazio Almayer, lo stesso Codignola e altri ancora. Il volume non passò inosservato: nonostante la prolungata parentesi bellica, nel 1948 veniva infatti ristampato integralmente per la terza volta¹¹. E dopo l'*Emilio* di Rousseau e il successivo volume sul ginevrino, la collana ospitò fra 1927 e il 1928, un saggio critico di Giovanni Gentile su Cuoco: *Vincenzo Cuoco. Studi e appunti*, nonché un'opera dello studioso partenopeo: *Il pensiero educativo e politico* che, sempre nel '48, registrava la sua sesta ristampa¹².

⁹ Betti, *Nuova Italia (La), casa editrice*, cit., p. 387.

¹⁰ La Nuova Italia, *50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 Firenze 1976*, cit., p. 221.

¹¹ *Ibid.*, p. 30.

¹² *Ibid.*, p. 64.

Dunque, proposte diverse, tutte congruenti con il pensiero all'epoca prevalente, quello neoidealistico. Proposte, come si può evincere, frutto di collaborazioni autorevoli, cui fecero seguito, di Pestalozzi, *Il canto del cigno*, *Come Geltrude istruisce i suoi figli*, nonché i quattro corposi volumi di *Leonardo e Geltrude*, fra l'altro tutti quanti tradotti per la prima volta in Italia¹³, e poi Pestalozzi del giovane Antonio Banfi, un'opera critica monumentale, di ben 576 pagine, in cui si mettevano in luce, oltre al pensiero dell'educatore svizzero, con i suoi dubbi, i suoi travagli, quando adottava punizioni e la sua fiducia nell'educazione, le idee-forza che avevano ispirato le molteplici istituzioni educative per i ragazzi che aveva creato¹⁴.

Pestalozzi, merita sottolinearlo, ebbe particolare spazio nella collana, in quanto molto apprezzato da Codignola, diffidente invece nei confronti del crescente sperimentalismo di orientamento scientifico, europeo ed americano, che stava prendendo campo, fondato su indagini di carattere psicologico, fisiologico-neurologico ed altro ancora, verso cui i neoidealisti nutrivano grande diffidenza in nome dell'unità dello spirito. Poi seguirono opere di Kant, Lambruschini, Capponi, Locke e di altri ancora. Ovviamente non si intende passare qui in rassegna le pubblicazioni via via apparse, dato anche il loro consistente numero. I riferimenti fatti, ci sembra possano però essere utili a meglio esemplificare la linea editoriale della collana, che in parte ovviamente cambiò dopo la fine della guerra, con la crisi dell'idealismo e l'apertura, se pur non senza riserve da parte di Ernesto Codignola, alle proposte educative che giungevano d'oltreoceano, accolte invece con slancio per il loro afflato democratico dal figlio, Tristano, adesso alla guida, come accennato, della casa editrice di famiglia.

Nell'immediato dopoguerra, la ripresa non fu senza difficoltà per l'aumento esponenziale delle spese generali e gestionali. Tuttavia, grazie al sostegno di un pool di amici e conoscenti, alcuni del settore, che entrarono nell'impresa come azionisti, ovviamente di minoranza, l'attività non tardò a riprendere con slancio. Ripartì subito la collana degli *Educatori antichi e moderni*, «definita la spina dorsale» della casa editrice, la quale prese ad ospitare le opere di John Dewey che, com'è noto, vennero ampiamente tradotte, commentate e pubblicate, a partire dalla seconda metà degli anni Quaranta, soprattutto grazie alla collaborazione di Lamberto Borghi che, dopo il suo prolungato soggiorno statunitense e la conoscenza personale di Dewey, ne divenne il più convinto divulgatore in Italia. Lavorò talvolta in collaborazione con lo stesso Ernesto, al riguardo, come si è detto, molto meno entusiasta ed anche visibilmente critico, come si può evincere dall'introduzione fatta ad alcune opere, in particolare a *Scuola e società*, apparsa nel 1949 subito dopo *Democrazia e educazione*¹⁵.

¹³ Betti, *Nuova Italia (La)*, casa editrice, cit., p. 388.

¹⁴ La Nuova Italia, *50 anni di attività editoriale*. Venezia 1926 Firenze 1976, cit., p. 14.

¹⁵ L'opera fu tradotta da Enzo Enriques Agnoletti, grande amico di Tristano, e membro del consiglio di amministrazione della casa editrice. C. Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera*

Nel 1950 vennero poi stampate *L'educazione oggi* e *Esperienza e educazione*, nel '51 *L'arte come esperienza*, nel 1953 *Libertà e cultura* e poi nel 1954 il testo più fortunato, *Il mio credo pedagogico*, un'antologia di scritti sull'educazione, tradotti e scelti da Borghi, di cui nel 1973 ci fu la decima ristampa e non fu l'ultima¹⁶. L'elenco delle opere deweyane potrebbe ovviamente continuare ancora, ma riteniamo che già da queste si colga il *trend*. Naturalmente non mancarono edizioni o riedizioni di opere dei principali novatori europei, tradotte e commentate da giovani intellettuali emergenti, raccolti intorno a LNI.

A partire dagli anni Cinquanta la casa editrice fiorentina conobbe un periodo di forte espansione, grazie soprattutto allo scolastico per le scuole secondarie inferiori e superiori, frequentate da un numero sempre più importante di studenti. Tale espansione, che vide la nascita anche di nuove collane e di riviste, fra cui «Scuola e città», si protrasse fino all'alluvione che colpì Firenze nel '66 e che investì lo stesso magazzino de LNI, causando gravi perdite, ma attivando anche, intorno, una vasta gara di solidarietà, segno della notorietà che registrava, anche all'estero. Tale calamitoso evento fu poi all'origine del suo trasferimento da Piazza Indipendenza, dove risiedeva dal '35, in via Giacomini, in un confortevole palazzo di proprietà, in una zona come prima centrale.

Dal 1950, a pubblicizzare le pubblicazioni dell'editrice provvide anche «Scuola e città», la rivista fondata dall'infaticabile Ernesto Codignola, di cui assunse ovviamente la direzione fino a quando le condizioni di salute glielo consentirono, passando poi il testimone a Borghi. Attorno alla casa editrice e alla rivista si formò presto, come accennato, un pool di giovani intellettuali laici e democratici, tutti interessati alle questioni scolastico-educative, pool definito non a torto da Franco Cambi «La scuola di Firenze», per l'originale contributo di pensiero, che venne a situarsi fra quello cattolico e quello comunista, svolgendo un ruolo importante e incisivo a livello nazionale e divenendo un solido punto di riferimento per molti insegnanti progressisti¹⁷.

3. Segnali di discontinuità

Lamberto Borghi, è importante sottolinearlo, non fu comunque solo un instancabile traduttore, commentatore e divulgatore del pensiero dello studioso

di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra, «History of education & Children's literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 157-158.

¹⁶ La Nuova Italia, 50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 Firenze 1976, cit., p. 82.

¹⁷ F. Cambi, *La "scuola di Firenze" (da Codignola a Laporta 1950-1975)*, Napoli, Liguori Editore, 1982.

statunitense per almeno due decenni e anche oltre, dato che le opere deweyane sono state a lungo richieste da parte di un mondo scolastico in rapida espansione e trasformazione. Egli è stato anche autore, assai apprezzato, di opere proprie, fin dal suo rientro in Italia. È noto che verso la fine degli anni Quaranta egli portò a termine un ponderoso lavoro di carattere storico-educativo, e non uso a caso questa dizione, come si avrà modo di apprezzare. Fu uno dei pochi suoi lavori in questa direzione, essendosi dedicato in seguito a riflessioni pedagogiche o socio-antro-pedagogiche, maggiormente connesse alla contemporaneità. Lo aveva iniziato negli USA, su consiglio di Gaetano Salvemini, entrambi esuli per ragioni politiche, insieme ad altri. Orbene in quel volume, Borghi passava con acribia sotto esame i costumi e i modelli educativi che si erano susseguiti in oltre cento anni della nostra storia. Nel corso della disamina egli disvelava che, in sostanza, quelli autoritari, propri del periodo fascista, erano solo o semplicemente i più vistosi, ma che tutta la storia del nostro Paese era stata intrisa di autoritarismo, che, a suo giudizio, era all'origine dell'instaurarsi stesso del fascismo.

Il testo offriva, in breve, una puntuale analisi delle proposte culturali, pedagogiche e scolastiche, non svolta però su di un asettico piano teoretico, ma con lo sguardo volto alle condizioni economiche, politiche e alle scelte, in potenza e in atto, adottate dalle classi dirigenti a livello centrale come a quello periferico, nonché alle proposte delle forze d'opposizione, non trascurando di esaminare altresì l'operato, gli insegnamenti e i modelli educativi coltivati dalla Chiesa. La conclusione era, come accennato, assai sconcertante: Borghi evidenziava che a prevalere, continuativamente, erano stati i modelli autoritari, più o meno coercitivi e più o meno espliciti, volti a produrre per converso risposte o di rassegnata sudditanza o addirittura di obbedienza, esiziali per la crescita dell'autonomia soggettiva dei cittadini ma anche di quella collettiva di un popolo, verso la cui istruzione non c'era stato alcun serio impegno.

Terminato il suo corposo testo, che non a caso intitolò *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, lo propose per la stampa alla casa editrice con la quale collaborava fittamente. Il volume, com'è ovvio, venne accolto ma, quasi certamente per volontà di Ernesto Codignola, non fu collocato nella collana principe, quella degli *Educatori antichi e moderni*, perché non conforme ai collaudati canoni teoretici, ma in una collaterale, anch'essa senza dubbio importante, quella degli *Storici antichi e moderni*, avviata sempre nel 1926 da Giuseppe Maranini, cofondatore insieme alla moglie, come accennato, della piccola impresa editoriale¹⁸. Ma per quanto accreditata, basti dire che il secondo testo, *L'eredità di Vittorio Alfieri*, portava la firma di Giovanni Gentile, era una collana meno conosciuta, in specie negli ambienti pedagogici e fra gli insegnanti.

¹⁸ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Tuttavia, data la forza argomentativa dell'analisi borghiana, una sorta di controstoria, modulata sulla costante denuncia dell'autoritarismo nelle sue molteplici forme – politiche, culturali ed educative – e per converso sul costante richiamo ai valori democratici, alla libertà di scelta e di giudizio, a livello individuale ma anche comunitario, il volume, a prescindere dalla sua collocazione editoriale, si fece strada da sé. Uscì nel 1951, in un momento storico propizio, sia per l'ancor viva memoria dei recenti trascorsi fascisti e bellici, sia per la forte tensione di riscatto e rinascita che animava la ricostruzione in atto, quella culturale inclusa.

Fu subito recensito più volte e pure trasversalmente. Lo fece per primo, con molto impegno e con una valutazione del tutto positiva, Luigi Pedrazzi, sulla rivista «Il Mulino» di Bologna, espressione del cattolicesimo democratico; uscì poco dopo quella di un giovane filosofo di orientamento laico, Paolo Rossi Monti, che, pur apprezzandolo, non mancò di rilevare il «pessimistico quadro» che lo caratterizzava. Pienamente favorevole fu inoltre il giudizio di Aldo Capitini, il cui pensiero era in forte sintonia con quello borghiano, mentre più critica ed anche un po' polemica, risultò la lettura di Gaetano Salvemini, suscitando, perciò stesso, un ancor più vivo interesse a leggerlo¹⁹.

Che quel volume fosse venuto ad inaugurare un nuovo modo di fare storia delle idee e delle vicende educative, ancorandole fortemente allo svolgimento del concreto storico, decisivo nel determinare gli stessi fatti e processi educativi, lo rilevò ma senza insistervi adeguatamente, soltanto Luigi Pedrazzi: in breve, il suo portato di rottura, a livello epistemologico e metodologico, passò pressoché inosservato, restando così per alcuni anni un unicum. Poi nel 1954, presso Einaudi, comparve *Storia dell'educazione popolare in Italia* di Dina Bertoni Jovine, dove l'analisi, fortemente ispirata dalla lezione gramsciana, muovendo dal contesto storico, analizzava i fallimenti delle politiche liberali e democratiche in relazione all'educazione delle masse popolari, contribuendo a confermare che un'altra prospettiva storiografica dell'educazione stava emergendo²⁰.

Per LNI bisogna tuttavia arrivare al 1959 per incrociare un altro importante saggio di carattere storico attinente alle questioni scolastico-formative, non conforme ai tradizionali canoni teoretici. Alludo al corposo e longevo volume di Antonio Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, che si occupava di un argomento ritenuto marginale, per non dire spurio, in base ai suddetti parametri²¹. Anch'esso venne dirottato non a caso nella collana degli *Storici antichi e moderni*, dove rimase per più di due decenni, per essere poi recupe-

¹⁹ C. Betti, *Un'opera storico-educativa di rottura nell'Italia della Ricostruzione*, introduzione a L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Parma, Edizioni Junior, 2021, p. 10.

²⁰ D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954.

²¹ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

rato e trasferito in quella degli *Educatori antichi e moderni*, in occasione della terza edizione accresciuta del 1981, con il titolo parzialmente aggiornato: *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*.

Si è trattato di un saggio, va sottolineato, che non ha avuto né emuli né competitor fino a pochi anni fa, perché nessuno si è addentrato con la stessa continuità e acutezza, anche ironica, nella tematica, acquisendo perciò stesso un valore aggiunto. Nel 1968 comparve la 2^a edizione accresciuta, poi, in occasione della 3^a edizione accresciuta del 1981, ci fu il cambio di collana, come è stato sopra accennato, con successiva ristampa nel 1989, segno evidente di una sua persistente circolazione. Dopo la chiusura della casa editrice nel dicembre del 1999, il volume è stato nuovamente pubblicato da Laterza, in una versione alleggerita grazie all'accurato lavoro svolto soprattutto da Saverio Santamaita, affiancato da Santoni. La nuova versione è infatti a nome di entrambi con il titolo: *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento ad oggi*. È uscito nel 2011, poco prima della scomparsa, il 27 settembre, di Santoni Rugiu.

4. *Il cambio di passo*

Dopo il testo di Santoni, che invero non ebbe lì per lì particolari segnalazioni, nel 1960 comparve invece, non in Italia ma in Francia, un libro di cui si parlò e si scrisse parecchio, oltre che per il suo contenuto, per le fonti utilizzate, in cui abbondavano quelle letterarie e iconografiche. Alludo a *L'Enfant e la vie familiale sous l'Ancien Régime*, dell'autorevole medievista francese Philippe Ariès, tradotto e pubblicato da noi nel 1968 da Laterza, con il titolo *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, e subito oggetto anche qui di attenzione: era la prova provata di un interesse crescente per nuovi approcci storiografici, capaci di mettere in luce la portata educativa o formativa di temi, luoghi, rapporti formali e non formali, nonché di fonti, cui in passato non era stata riservata alcuna rilevanza o quasi²².

Anche in Nuova Italia, soprattutto dopo la scomparsa di Ernesto Codignola, avvenuta come accennato nel settembre del 1965, i paradigmi di selezione delle opere da stampare nonché quelli della loro collocazione, presero a registrare evidenti segnali di cambiamento, anche sull'onda dei diffusi e crescenti fermenti politico-culturali che, come è noto, si infittirono nel corso degli anni Sessanta, facendosi dirompenti verso la fine del decennio.

Ne dà esplicita conferma un grosso volume del 1967, scritto da uno storico accreditato, Luigi Ambrosoli, su *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, in cui l'A. ricostruiva, sulla base di una ricca

²² Ph. Ariès, *L'Enfant e la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1960.

documentazione di prima mano, la storia della FNISM, l'attiva e battagliera associazione di insegnanti secondari del primo Novecento, impegnata, nei suoi 25 anni circa di vita, a difendere i valori democratici e laici della e nella scuola e a combattere il clima di chiusura esistente nelle scuole medie, da cui erano di regola esclusi i ragazzi di origine popolare.

Un clima di chiusura che, nel volgere di un paio di decenni, si fece, com'è noto, ancor più selettivo ed elitario, per scivolare verso un controllo sempre più severo, tant'è che la dirigenza della FNISM decise di abbandonare il campo, proprio in occasione del venticinquesimo anno dalla sua fondazione, nel 1925 appunto, anno tristemente noto per l'avvio conclamato della dittatura, dopo il discorso pronunciato da Mussolini alla Camera dei deputati il 3 gennaio. A rigor di logica, si trattava di un testo che non avrebbe dovuto faticare a trovare attenzione nella seconda metà degli anni '60, dato il clima coevo, in cui non soltanto l'autoritarismo, ma anche il solo principio di autorità veniva messo in discussione. Ma per quanto non distonico, non riscosse particolare attenzione, restando però nel tempo un autorevole punto di riferimento per tutti gli studi storico-educativi successivi e particolarmente per quelli delle nuove generazioni di ricercatori del settore

Diversamente andò invece a un'altra pubblicazione di questo stesso 1967, perché più direttamente in sintonia con le critiche mosse alla scuola e alle sue forme più o meno autoritarie e selettive. Proprio in questa prospettiva LNI stampò infatti sia libri già editi in passato sia nuovi testi, intonati ad esperienze educative, metodologiche e didattiche alternative, ovvero ispirate al rispetto della personalità degli allievi e al loro recupero formativo, esigenza sempre più diffusamente avvertita.

La pubblicazione cui alludo era intitolata *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*. Si trattava della ristampa di un'edizione risalente al 1953, la quale all'epoca, data l'ancora forte diffidenza nei confronti di quanto era in odore di sperimentalismo, era passata sotto silenzio. Nel volgere di un decennio però, accentuandosi, come accennato, l'apparentamento della pedagogia con le cosiddette nuove scienze dell'educazione, si erano verificate inedite aperture, tant'è che già nel 1961, il volumetto, rimaneggiato e accresciuto, aveva incontrato subito maggiore attenzione. Lo aveva scritto e aggiornato Francesco De Bartolomeis, il fertile e versatile studioso di problemi educativi, sempre pronto a dar rilievo a proposte innovative di valore, soprattutto europee, organico agli ambienti de LNI, su cui non è necessario intrattenersi data la sua notorietà.

Nel saggio citato, l'autore evidenziava, fra i vari aspetti trattati, il ruolo inedito che Maria Montessori, fin dall'inizio del '900, dunque precorrendo i tempi, aveva delineato per l'insegnante. Una ridefinizione di ruolo finalizzata, a detta della "dottorressa", alla «liberazione dell'infanzia»²³. A rigor di logica,

²³ F. De Bartolomeis, *Maria Montessori e la pedagogia scientifica*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 34.

l'operato della studiosa marchigiana, unitamente all'afflato pacifista che ispirava il suo pensiero, avrebbe dovuto trovare terreno fertile già negli anni Cinquanta, dati i recenti trascorsi bellici, ma così non accadde, a causa, non solo ma anche, del persistere dei paradigmi teoretici. Cominciò invece a riscuotere maggiore attenzione, come accennato, a partire dalla seconda edizione, riveduta e ampliata, nel 1961, la quale nel 1974 registrava infatti già la sua quarta ristampa, confermando che il vento era decisamente cambiato²⁴.

Nell'anno successivo, il memorabile '68, tale senz'altro per la Contestazione studentesca ma anche per la legge n. 444, istitutiva della scuola materna statale, comparve un nuovo libro di Francesco De Bartolomeis, *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, davvero importante ed anche molto fortunato²⁵. Sebbene si trattasse di un saggio più pedagogico che storico-educativo, può essere correttamente citato anche per questa seconda tipologia, dati i molti rimandi a Jean Piaget, a Rudolf Arnheim e, soprattutto, all'esperienza del Centro educativo italo-svizzero (poi: CEIS) di Rimini, diretto da Margherita Zoebeli, a partire dalla sua nascita fra il 1945 e il '46. Il volume era stato scritto proprio dopo un soggiorno di più di un mese al CEIS, da parte di De Bartolomeis, che voleva conoscere a fondo, per poterne adeguatamente scrivere, il funzionamento, l'organizzazione e soprattutto il rapporto non direttivo che vigeva in quell'ambiente fra insegnanti e alunni, perseguito fin dalla progettazione e poi dalla sua realizzazione architettonica²⁶.

In apertura del volume, allo scopo di dare testimonianza visiva di quella specialissima realtà educativa, c'era un ricco reportage di

immagini che – spiegava De Bartolomeis – possono essere guardate come un film. Servono a dare una visione, anche se incompleta, della varietà di vita di una scuola che non si distingue per ambienti e attrezzature di eccezione. Anzi si tratta di baracche, ormai vecchie di vent'anni, del Dono svizzero. Eppure la direttrice, Margherita Zoebeli, e le educatrici [...] sono riuscite a creare una situazione in cui si sono potute realizzare alcune delle fondamentali caratteristiche e condizioni di una nuova scuola infantile²⁷.

L'intento, molto apprezzabile, era di far sapere alle maestre (i maestri non erano previsti per legge) che si apprestavano ad operare in una delle molte scuole in corso di allestimento, che si poteva fare qualcosa di nuovo e di buono, anche in situazioni non favorevoli²⁸. Situazioni facilmente prevedibili, sia perché tale rete di scuole andava interamente edificata, sia per la diffusa resi-

²⁴ La Nuova Italia, *50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 Firenze 1976*, cit., p. 70.

²⁵ Dopo sei anni, nel 1974, era già alla sua 3ª ristampa. *Ibid.*

²⁶ Si veda al riguardo: D. Caroli, T. Pironi, Ilaria Bellucci, M. Maioli, M. Sorrentino (edd.), *Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia*, Bologna, Clueb, 2024.

²⁷ F. De Bartolomeis, *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, Firenze, La Nuova Italia, 1968, s. p. È comunque la pagina successiva alla XIV, intitolata: FOTOGRAMMI-APPUNTI. IL BAMBINO A SCUOLA.

²⁸ Merita ricordare che la legge 444/'68 prevedeva solo personale femminile.

stenza operante al riguardo, se si tiene conto che la stessa approvazione della legge istitutiva aveva provocato una crisi governativa. Credo non si esageri se si qualifica tale saggio uno dei più pedagogicamente utili e socialmente importanti prodotti da LNI, perché uscito in un momento cruciale, quello dell'avvio, fra incertezze e resistenze, di questo importante ma ostinatamente osteggiato, servizio educativo statale.

Sempre nel 1968, usciva anche un altro volume che rispondeva alla citata esigenza di cambiamento della scuola: era un'attenta riflessione pedagogico-didattica, collocata però all'interno di un critico e solido quadro socio-politico. L'autore, Aldo Pettini, era un apprezzato direttore didattico fiorentino che, sul finire della carriera, ricoprì anche la carica di direttore generale di Scuola-Città Pestalozzi, fondata com'è noto fra il '45 e il '46, nel devastato quartiere di Santa Croce, prossimo all'Arno, da Ernesto Codignola e dalla moglie Anna Maria Melli, in soccorso degli sventurati abitanti di quella zona²⁹. Proprio grazie a quella nota e apprezzata scuola sperimentale, dove nel 1950 Ernesto Codignola aveva invitato Célestin Freinet, allo scopo di poter dialogare a fondo con lui, Pettini si interessò poi subito dopo alle tecniche messe efficacemente a punto dal maestro francese con alunni senza particolari *background* motivazionali o culturali, ovvero con ragazzi delle periferie geografiche e sociali, e prese subito contatto con gli insegnanti dell'ICEM, ovvero del movimento freinetiano francese³⁰.

Poi, di lì a un anno, egli fu uno dei fondatori della Cooperativa della Tipografia a scuola (poi: CTS), che a quelle tecniche si ispirava e che tenne il suo incontro fondativo proprio al CEIS di Rimini nel 1951³¹. È noto anche che la CTS, dopo qualche tempo, si trasformò, sotto l'istanza di una maggiore autonomia dall'esperienza francese, nel Movimento di Cooperazione Educativa (poi: MCE), di cui Pettini fu presidente dal '68 al '71 dunque proprio negli anni caldi della Contestazione³². Non può pertanto sorprendere che il suo libro riguardasse e s'intitolasse *Célestin Freinet e le sue tecniche*, ma non era un libro di didattica, come conferma la sua stessa collocazione nella sezione dei libri con la copertina rossa degli *Educatori antichi e moderni*, perché offriva una ricostruzione storica, oltre che pedagogica, dell'esperienza freinetiana, inclusi i suoi sviluppi in Italia³³.

²⁹ E. e A.M. Codignola, *Scuola-Città Pestalozzi*, con testi di M. Bianchini e T. Codignola, Roma, Edizioni di Storia e Letteratura, 2025.

³⁰ ICEM: Istituto Cooperativo della Scuola Moderna, fondato da Freinet nel 1948.

³¹ C. Betti, *Il contributo di Margherita Zoebeli del CEIS allo sviluppo della pedagogia attivista in Italia*, Caroli, Pironi, Bellucci, Maioli, Sorrentino (edd.), *Margherita Zoebeli, una vita per l'infanzia*, cit., 2024, p. 94.

³² Per un approfondimento della figura e dell'opera di Aldo Pettini, si veda l'accurata ricostruzione di M.R. Di Santo, *Al di là delle tecniche. La pratica educativa di Aldo Pettini*, Milano, Prometheus, 2015.

³³ Non era la sua prima pubblicazione al riguardo. Oltre ai suoi moltissimi articoli su «Co-

A presentarlo provvide Elise, moglie di Freinet, e ad introdurlo Raffaele Laporta, un pedagogista sui generis perché, laureato in giurisprudenza, più che dalle sentenze, era attratto dalle questioni educative e proprio per questo era entrato a far parte del pool codignoliano, guadagnandosi la piena stima di Ernesto, tant'è che gli successe nella conduzione di Scuola-Città Pestalozzi, quando i Codignola si ritirarono nel 1955. Era a sua volta un frequentatore assiduo del CEIS di Rimini. In breve, si trattava di uno studioso già noto e seriamente impegnato anch'egli nella elaborazione di una pedagogia attivistica, volta a sostenere il valore di una scuola aperta, democratica, non selettiva. Il saggio di Pettini, nel volgere di appena cinque anni, conobbe ben due ristampe, un'altra conferma del cambiamento in atto e del bisogno di stimoli nuovi³⁴.

In continuità con questo orientamento editoriale, si segnala altresì la pubblicazione, dopo qualche anno, di un corposo volume contenente gli atti di un convegno, svoltosi a Certaldo nel 1980, in occasione del decennale della scomparsa, prematura, di Bruno Ciari, figura emblematica riguardo all'istanza di rinnovamento scolastico e di apertura democratica. In quell'importante convegno se ne ricostruirono biografia e scelte professionali, non facili né prive di amarezze.

Allievo al Magistero di Firenze di Ernesto Codignola, Ciari si era poi dedicato all'insegnamento nella scuola elementare con la ferma volontà di fare scuola in modo diverso, cioè attivo e inclusivo, come raccontava nei suoi scritti, fra cui *Le nuove tecniche didattiche*, un libro pubblicato con gli Editori Riuniti nel 1962, oltre che nei suoi molti articoli apparsi sulla rivista di orientamento comunista «Riforma della scuola», in cui era membro di redazione. Egli era ovviamente iscritto al MCE, cui aveva aderito assai presto. E a questo riguardo, è bene ricordare che aveva cercato, oltrepassando le rigide barriere ideologiche tipiche dell'epoca, di coniugare l'attivismo deweyano con le idee-forza del MCE, non senza attirarsi dure critiche negli ambienti comunisti, dove Dewey era visto come il fumo negli occhi, perché ritenuto funzionale allo sviluppo capitalistico e al consolidamento di una società divisa in classi.

Tutti questi aspetti sono stati ben evidenziati da Carmela Covato nel suo importante volume *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, da poco rieditato, con una felice introduzione di Roberto Sani³⁵. Merita aggiungere che Ciari, per le sue competenze professionali e le sue capacità organizzative, era stato chiamato nel 1966 dal Comune di Bologna, retto da una giunta di sinistra, a ristrutturare i servizi educativi e parascolastici della città, essendo nota la sua attenzione per il benessere scolastico degli allievi ma anche per

operazione educativa» e altre riviste, fra cui «Scuola e città», aveva scritto anche: A. Pettini, *Le tecniche Freinet*, Rimini, Studio Editoriale O.D.C.U., 1952.

³⁴ La Nuova Italia, *50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 Firenze 1976*, cit., p. 194.

³⁵ C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Nuova edizione, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 110-111.

gli aspetti sociali, non meno decisivi ai fini formativi. E lì rimase fino alla sua scomparsa, avvenuta nel 1970.

5. *Fra pensiero libertario, marxista e analisi sul fascismo*

Sempre in sintonia con la diffusa istanza anti-autoritaria del periodo, si fece strada anche un indirizzo di pensiero più marcatamente libertario che, in Nuova Italia, determinò la scelta di ristampare dapprima, nel 1973, un fortunato testo, edito, con l'introduzione e le note di Ernesto Codignola, fin dal 1927. Alludo a *L'attività spontanea del fanciullo* di Adolphe Ferrière [1879-1960], un'edizione che aveva conosciuto un profondo rifacimento nel 1958 e che, a partire da questa data, era già alla sua ottava ristampa³⁶.

Ma in quello stesso 1973, comparve anche un nuovo volume, originale, innovativo e ricco di aspetti raramente trattati. Era di una studiosa seria ed emergente, già di recente autrice con la casa editrice fiorentina³⁷, Tina Tomasi, chiamata a insegnare Storia della pedagogia a Firenze, con un contratto di libera docenza, da Lamberto Borghi, il cui orientamento libertario non era un mistero³⁸. Si intitolava *Ideologie libertarie e formazione umana*, edito nel 1973. Tale pubblicazione aveva trovato una forte base motivazionale nel clima suscitato dal grave attentato di Piazza Fontana del 12 dicembre 1969, per il quale venne seguita, strumentalmente, la pista anarchica, con l'accusa mossa dapprima a Pinelli, che "morì", si disse, suicida, e poi all'incolpevole Valpreda, arrestato e incarcerato a lungo. Ovviamente, aderivano entrambi al movimento anarchico, che in quel momento fu al centro di una sorta di ciclone in un clima di accesi sospetti, suscitato allo scopo di deviare le indagini in corso.

Dato il momento storico, il volume di Tina Tomasi riscosse ovviamente molta attenzione, particolarmente nel mondo giovanile, dove si discuteva fitamente di anarchici e di anarchia senza conoscere invero granché del pensiero, della cultura e delle attese operanti negli ambienti libertari. Esso venne pertanto non solo a colmare una grave lacuna ma a svolgere un'importante funzione di chiarificazione e dunque di formazione. Si trattava di un'altra valida acquisizione per la collana degli *Educatori antichi e moderni*, in chiara discontinuità con l'approccio pregresso, in quanto trattava ampiamente, fra gli altri, di Stirner, Bakunin, Tolstoj, Kropotkin, di Guyau e poi di Ferrer, di

³⁶ *La Nuova Italia, 50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 Firenze 1976*, cit., p. 98.

³⁷ T. Tomasi, *L'idea laica nell'Italia contemporanea*, Firenze, La Nuova Italia, 1971. Non è stato inserito l'abbiamo citato fra quelli del nuovo indirizzo perché più affine al precedente modello storioco-pedagogico.

³⁸ Si veda al riguardo il saggio di Chiara Martinelli in questa stessa pubblicazione relativo agli insegnamenti storico-pedagogici-educativi nel Magistero e nella Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze.

Pisacane e l'elenco potrebbe continuare, portando così alla luce non solo figure del tutto dimenticate o meno trattate nelle ordinarie storie della pedagogia ma anche le profonde differenze intercorrenti fra i diversi ambienti anarchici³⁹.

Oltre a questo filone libertario, merita segnalare almeno altri due importanti indirizzi di pensiero, per la loro congruità con il momento storico e la loro rilevanza politica, culturale e formativa, all'origine entrambi della comparsa di alcuni lavori, assai preziosi, oltre che utili. Il primo atteneva al marxismo, di cui all'epoca si discuteva fittamente, anche in questo caso spesso con scarsa cognizione di causa. I volumi, che mi preme richiamare, hanno offerto interpretazioni non solo originali e di solido costruito ma sono stati assai utili alla riflessione e alla maturazione di giudizi scientificamente informati e maturi. Il secondo grande tema, cui alludo, riguardava invece il fascismo, termine all'epoca quanto mai inflazionato. Basti dire che anche le sole regole o i rapporti istituzionali fra docenti e studenti, venivano spesso definiti automaticamente tali, in assenza di una adeguata conoscenza di ciò che era stato davvero il fascismo.

Ebbene, riguardo a questi due grandi argomenti, continuativamente oggetto di discussioni anche accese nelle sedi più diverse, ma particolarmente in quelle giovanili, la casa editrice fiorentina ha offerto opere più o meno oscillanti fra lo storico-pedagogico e lo storico-educativo, di maggiore o minore spessore, tutte accolte nella collana degli *Educatori antichi e moderni*, le quali non solo incrementarono il catalogo ma servirono a mettere meglio a fuoco nuovi terreni di indagine e di confronto sul piano della ricerca.

Per il primo indirizzo di pensiero, desidero ricordare innanzitutto un saggio di Demiro Marchi, docente di pedagogia anch'egli a Firenze, intitolato *La pedagogia di Antonio Labriola*, in cui l'A., mentre avvertiva che i problemi educativi erano sostanzialmente marginali nella riflessione filosofica labrioliana, evidenziava però la innovatività e dunque l'importanza dell'approccio, in quanto per Labriola doveva essere indagata in via primaria l'azione dell'ambiente storico-sociale, congiuntamente alle reazioni ad esso, perché, scriveva, «le idee non cascano dal cielo». In sostanza, per discutere correttamente di principi e fini dell'educazione era necessario per lui partire non dalle idee e dalle astrazioni ma dalla prassi: un concetto che rappresentava un evidente rovesciamento dell'impostazione pregressa, a lungo soverchiante⁴⁰.

A questo apprezzabile saggio di Marchi del 1971, invero poco recensito non collocandosi l'A. fra gli studiosi di punta del momento, fecero seguito altri due importanti opere su Gramsci, i cui autori erano di per sé una garanzia. L'una, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, era infatti di Angelo Broccoli, autore competente e acuto, la seconda, sempre nel 1972, era invece un'antologia, curata e ampiamente introdotta da Mario Alighiero Manacorda,

³⁹ T. Tomasi, *Ideologie libertarie e formazione umana*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.

⁴⁰ D. Marchi, *La pedagogia di Antonio Labriola*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

studioso di grande autorevolezza e raffinatezza, intitolato: Antonio Gramsci, *L'alternativa pedagogica*.

Broccoli, andando oltre una semplice esposizione delle note idee gramsciane sull'educazione e sulla scuola, si attardava invece in un loro accurato approfondimento, allo scopo di enuclearvi motivi di impegno politico-sociale, con specifico riguardo ai concetti di ideologia, di egemonia, di blocco storico. In questo quadro, conseguentemente, non perdeva l'occasione di ri-discutere della funzione dell'intellettuale e specificatamente di quella dell'educatore, suscitando, insieme a sbrigative riserve, anche profonde inquietudini, sfociate in alcuni casi in intensi auto-ripensamenti, nonché in crisi di identità professionale⁴¹. Sebbene il volume si aggirasse sulle trecento pagine e non fosse sicuramente di facile lettura, nel 1975 registrava già una sua prima ristampa, segno della sete di conoscenza, propria di quell'inquieto ma fertile momento storico.

Ancor meglio andò al testo di Manacorda – apparso nella I^a serie, quella dei testi con la copertina verde – perché nel volgere di un triennio, ovvero nel 1975, era già alla sua seconda ristampa. Si trattava, come accennato, di un'antologia degli scritti gramsciani attinenti all'educazione – contenente appunti, articoli, lettere, note dei *Quaderni* – attentamente scelti dal curatore, così da permettere al lettore di cogliere, sia pure non senza un certo sforzo interpretativo, l'autenticità e la profondità del pensiero gramsciano, riguardo a tali temi. Pensiero che, dato il forzato isolamento in carcere, si distanziava dagli accadimenti del suo presente per collocarsi in una dimensione, si legge nella quarta di coperta del testo «für ewig», ovvero per sempre. Dalla raccolta scaturisce infatti un forte, lucido messaggio pensato per le generazioni future, efficacemente ri-composto, come accennato, da Manacorda, che aveva una consolidata familiarità con lavori filologici come già aveva dimostrato altrove⁴².

In questo stesso filone marxista o orientativamente tale, si situano altre quattro opere che fra l'altro si implicavano, e che vanno ricordate oltre che per il loro indubbio valore, per l'inquietudine che generarono, mettendo in crisi molte certezze di carattere professionale. La prima, è un altro denso, concettoso volume di Angelo Broccoli, *Ideologia e educazione*, del 1974, in cui l'A. ri-prendeva più approfonditamente in esame il concetto di ideologia e il ruolo pervasivo che essa espletava in una società divisa in classi, spesso nella più totale inconsapevolezza anche dei più avveduti. Così, veniva presentato il volume, suscitando all'istante molti interrogativi e altrettanto disagio:

L'ideologia ha una sua realtà, all'interno della quale tutti ci muoviamo e i suoi movimenti necessari si esprimono attraverso il rapporto educativo. L'errore è quello di ipotizzare la liberazione da questa schiavitù attraverso un generico impegno di concretezza, che trova

⁴¹ A. Broccoli, *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

⁴² A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica. Antologia a cura di M.A. Manacorda*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

le sue necessarie verifiche nell'immediata "comprensione" dell'interlocutore e nel suo consenso. Equivoco analogo a quello che determina l'oggettività della scienza. Attivismo e scientismo si illudono di operare su autentiche certezze, senza accorgersi di assecondare in tal modo i movimenti dell'ideologia⁴³.

Si trattava di un'analisi acuta e molto solida, con richiami frequenti ai classici marxisti e marxiani, svolta con un tono spesso irriverente, che generò un indiscusso malessere intorno, specialmente fra gli intellettuali più seri e consapevoli, come ad esempio Antonio Santoni Rugiu, peraltro legato da un rapporto di stima e amicizia a Broccoli. Santoni non mancò di riflettere e interrogarsi, dopo la comparsa del volume, con grande impegno ed anche sofferenza. Il suo travaglio intellettuale, ed anche morale, lo esprime in *Crisi del rapporto educativo* del 1975, che raccoglieva alcuni dei suoi passati articoli più critici nei confronti della pedagogia e un'analisi nuova che veniva presentata con queste parole:

La crisi che ha interessato le istituzioni formative (scuola soprattutto ma non soltanto) si è ormai estesa anche alla teoria dei problemi educativi. Anche questa ha bisogno di nuove proposte di ricerca e di elaborazione culturale, insieme al rinnovamento delle istituzioni. È in crisi il rapporto specifico teoria-prassi⁴⁴.

Crisi del rapporto educativo ha segnato di fatto il determinarsi di una decisa svolta nel percorso scientifico di Santoni Rugiu, ovvero il suo completo distacco dall'attivismo e da Dewey, al quale, come molti, aveva fatto riferimento a partire dal dopoguerra e, insieme, un distanziamento dalle analisi pedagogiche di tipo teorico. In altri termini, dopo il dialettico confronto con Broccoli, egli si è orientato con decisione e senza soluzione di continuità, verso una dimensione storico-educativa, come conferma la raccolta di testi marxiani – uscita nella serie con la copertina verde de LNI – intitolata *L'uomo fa l'uomo*, del 1976, cui fece seguito, con l'editore Principato di Milano nel 1979, *Storia sociale dell'educazione*, un grosso manuale per le scuole secondarie, dove l'analisi muoveva dai mutamenti socio-economici determinatisi, a partire dall'antichità, per risalire all'evolversi del pensiero pedagogico: analisi che ha segnato un'importante svolta nella storiografia pedagogica in Italia.

Il travaglio santoniano, con i relativi dubbi espressi sulle implicazioni di quell'analisi, non lasciò indifferente Angelo Broccoli che gli rispose con un altro volume, intitolato *Marxismo e educazione* del 1978 in cui, commentando nell'introduzione le reazioni suscitate da *Ideologia e educazione*, reazioni più o meno critiche, riconosceva esplicitamente a Santoni Rugiu il merito di averlo stimolato a prendere atto che nel suo precedente saggio «mancava: una pars

⁴³ Cfr.: A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974. La citazione è tratta dalla quarta di coperta.

⁴⁴ Cfr.: A. Santoni Rugiu, *Crisi del rapporto educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975. Anche in questo caso la citazione è tratta dalla quarta di coperta.

construens», cui si sforzava di dare risposta con il nuovo scritto⁴⁵. Si tratta, va da sé, di una disputa di alto livello scientifico e dunque di grande interesse. Al momento non è stata ancora approfondita ma necessita sicuramente di un'attenta ri-considerazione anche per cogliere la portata dell'effetto alone che generò.

Oltre ai testi sopra citati, ad alimentare ulteriormente questo specifico filone di studi era uscito, l'anno prima, ovvero nel 1977, il grosso volume di Bogdan Suchodolski, *Fondamenti di pedagogia marxista*, tradotto da Leone Piero. In sintesi, ben sette/otto opere di una casa editrice che mai aveva avuto particolari attrazioni verso il marxismo: opere che, per le loro trattazioni diversificate ma anche per le accurate introduzioni, consentirono ai lettori di addentrarsi in argomenti assai ostici e di comprendere la declinazione corretta di termini e concetti usati spesso come slogan.

Quanto al tema del fascismo, argomento che popolava fittamente anch'esso l'immaginario giovanile e non solo, di quel periodo, richiamato spesso in modo inadeguato e grossolano, ricordo in particolare tre opere, diverse fra loro ma tutte utili ad addentrarsi in quel buio periodo e a meglio capire le modalità utilizzate per il condizionamento delle giovani generazioni. L'una, di Tina Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, del 1969, è intervenuta a mettere efficacemente a fuoco le commistioni fra potere politico e mondo intellettuale nel periodo pre e post Marcia su Roma, insieme al processo di fascistizzazione della scuola e della cultura durante l'intero Ventennio⁴⁶. Il secondo, di Giacomo Cives, era invece un volumetto volto a far chiarezza su di un importante studioso, Giuseppe Lombardo Radice, spesso allusivamente accusato di complicità fasciste per la sua collaborazione alla riforma del '23, intitolato: *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*. È noto che lo studioso catanese, subito dopo il delitto Matteotti, aveva però preso le distanze dal cenacolo gentiliano, dando prova di coerente onestà intellettuale, morale e culturale.

Il terzo, del 1984, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, era invece di Carmen Betti. Frutto di una prolungata ricerca d'archivio, non è passato inosservato in Italia come all'estero, invero più negli ambienti storici che in quelli pedagogici, perché precursore di una linea più apprezzata in seguito in questi ultimi. Negli ambienti pedagogici, infatti, molti restarono piuttosto freddi, altri si espressero in termini svalutativi, non comprendendo che per capire il disegno complessivo del fascismo non era sufficiente occuparsi soltanto di scuola.

⁴⁵ Queste, le precise parole di Broccoli: «In particolare è stato Antonio Santoni Rugiu a sollecitare ciò che in *Ideologia e educazione* mancava: una *pars construens*». A. Broccoli, *Marxismo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1978, p. 5.

⁴⁶ T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969. Nel 1972 venne ristampato, ma è stata l'unica. Cfr.: La Nuova Italia, *50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 Firenze 1976*, cit., p. 249.

Invece l'extra-scuola continuava a restare fuori dai loro orizzonti, nonostante il fascismo, ben prima della maturazione del disegno totalitario, vi avesse puntato per sopperire alle riserve più o meno esplicite presenti proprio nella istituzione scolastica, sia fra i maestri che fra le maestre, e ancor più fra i professori. Se fra i pochi maestri, i più erano socialisti, fra le maestre, maggioritarie, prevalevano di gran lunga i sentimenti cattolici, ma tutti erano poco inclini a fare propaganda per il nuovo corso. Nelle scuole secondarie, è noto, c'era ancor più freddezza. La maggior parte dei docenti, comunemente di elevato lignaggio, era di radicati sentimenti liberali e dunque molto distanti dai modi spesso rozzi e prepotenti degli uomini in camicia nera. Ciò premesso, era conseguente che i fascisti avessero puntato sull'extra-scuola, ma le ricerche, negli ambienti pedagogici, continuavano ad avvitarci intorno all'istituzione scolastica.

Allorché il testo prese a circolare, ci fu chi si accorse subito che il luogo di edizione non era più Firenze, come di consuetudine, ma Scandicci, un Comune limitrofo. Proprio in quel territorio si era infatti trasferita senza alcun clamore, fra il 1982 e il 1983, la storica casa editrice fiorentina poco dopo la scomparsa, improvvisa e prematura, di Tristano Codignola, uomo simbolo, assai apprezzato e rispettato, avvenuta nel dicembre del 1981. Quella scomparsa, dato il conseguente processo di riordino complessivo che implicò, fece emergere che lo stato di salute dell'impresa non era florido, anzi. Non può pertanto sorprendere che la pubblicazione sull'ONB non venisse adeguatamente sostenuta a livello promozionale. Ma ancora una volta il libro si fece conoscere da solo e presto giunsero ripetuti inviti a discuterne anche all'estero, in via primaria e non casualmente, da parte di colleghi greci e spagnoli, dati i regimi autoritari operanti in entrambi, fino a poco meno della metà degli anni Settanta.

6. *Fra cadute e riprese*

Come accennato, nei primi anni Ottanta, in Nuova Italia prese a palesarsi un disagio finanziario che non poteva più essere sottovalutato. Era stato originato da molteplici fattori. Sicuramente dal mutuo sottoscritto al momento dell'acquisto della sede di via Giacomini, i cui interessi continuavano ad assorbire molte risorse. Ma non di meno da un'importante contrazione delle vendite, a partire dai primi anni Settanta, nel settore dello scolastico, causata anche, se pur non solo, dal rifiuto del libro di testo da parte di parecchi insegnanti progressisti, molti dei quali utilizzavano proprio testi della editrice fiorentina. Ovviamente ci furono anche altre concause: ad esempio la pubblicazione di manuali che, nonostante l'affidabilità degli autori, non incontrarono l'attenzione prevista. E poi l'aumento del costo della carta e le importanti trasformazioni in atto nel mondo editoriale, fra cui l'introduzione della fotocomposizio-

ne al posto di quella con il piombo, modalità che richiedeva forti tirature per ammortizzarne le spese e, conseguentemente, investimenti cospicui.

Valga come esempio quanto accadde a *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, ovvero all'importante volume borghiano. Nel 1974 doveva essere ristampato, perché in via di esaurimento. Fu pensato allora ad una sua ricollocazione, ma la scelta non cadde sull'aulica collana degli *Educatori antichi e moderni* ma su di un'altra, di più recente creazione, meno dispendiosa, denominata *Strumenti. Ristampe anastatiche*⁴⁷. Non sarà stata certamente una scelta poco dolorosa e neppur presa a cuor leggero, intanto per il valore scientifico dell'opera e poi per i rapporti sempre attivi con l'autore⁴⁸.

Il valore scientifico, morale e culturale del volume è stato infatti ribadito ancora di recente, in occasione del cinquantenario della sua pubblicazione, dall'editrice Junior di Parma che l'ha rieditato nel 2021. Tale episodio serve tuttavia a farci meglio capire lo stato di difficoltà finanziarie in cui versava la casa editrice, la quale nel corso degli anni Ottanta fu infatti costretta a limitare al massimo le pubblicazioni di varia, quelle pedagogiche incluse – con pochissime eccezioni, fra cui il bel libro di Marcella Bacigalupi e Piero Fossati, *Da plebe a popolo*⁴⁹ –, per dirottare tutte le risorse verso lo scolastico, in ossequio, presumibilmente, anche alle indicazioni di un nuovo azionista, la Fabbri editore, entrato con un modesto pacchetto nel corso del 1976, ma pur sempre voce autorevole da non sottovalutare.

Proprio in virtù di questo *sentiment* fu deciso anche di puntare sull'organizzazione di convegni rivolti agli insegnanti, con la partecipazione, mediante relazioni o comunicazioni, degli autori più conosciuti della casa editrice. Nel primo, del 1983 a Roma, *La scuola italiana verso il 2000*, parteciparono ben 5000 docenti, cui ne seguirono altri, sempre affollati, a Bologna, Ancona, Scandicci, Verona e infine a Mantova, su tematiche diverse e attraenti, che risvegliarono un forte interesse per le edizioni de LNI, comprese quelle di carattere pedagogico nelle loro diverse declinazioni⁵⁰. Accadde che, in pochi anni, l'impresa si rimise in marcia⁵¹.

E fu proprio nell'ambito di questa nuova primavera che, sul finire degli anni

⁴⁷ La Nuova Italia, *50 anni di attività editoriale. Venezia 1926 Firenze 1976*, cit., p. 398.

⁴⁸ L'immutato valore etico-morale e la persistente attualità dell'opera hanno convinto la casa editrice Junior di Parma, in occasione del cinquantenario della sua pubblicazione, a ristamparla, con la presentazione di Carmen Betti e di Franco Cambi.

⁴⁹ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986.

⁵⁰ A Bologna venne discusso di strategie didattiche; ad Ancona, di scuola dell'infanzia; a Scandicci, del bambino e la scienza; a Verona, di collaborazione scolastica, in accordo con l'MCE; a Mantova di asili nido. Animarono gli incontri studiosi già conosciuti, che guadagnarono in popolarità: Vertecchi, Maragliano, Faeti, Genovesi, Lucio Lombardo Radice e altri ancora. Cfr.: Betti, *Nuova Italia (La), casa editrice*, cit., p. 393.

⁵¹ A. Piccioni (ed.), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*, Scandicci, La Nuova Italia, 1986.

Ottanta, fu deciso di fare spazio ad una giovane collana, *Tempi/Educazione*, di carattere squisitamente storico-educativo, creata da pochi anni e diretta da Antonio Santoni Rugiu, presso un piccolo ma intraprendente editore fiorentino, con sede a Pian dei Giullari vicino a Firenze, Luciano Manzuoli, il quale, a sua volta in affanno economico, era costretto, suo malgrado, a chiuderla⁵². Santoni, convinto della novità e utilità della collana, non stette con le mani in mano e si attivò subito per salvarla. Acquisito il consenso di Manzuoli ad un eventuale trasferimento della collezione presso LNI, contattò Federico Codignola, figlio di Tristano, da poco nominato consigliere delegato dell'impresa, e concordò il trasferimento di *Tempi/Educazione*, che entrava così a far parte degli *Educatori antichi e moderni*. Nella terza pagina delle pubblicazioni, la collana veniva così presentata:

La più moderna storia dell'educazione è in senso ampio storia del costume e dei rapporti nel pubblico e nel privato, delle istituzioni formative e delle metodologie pedagogico-didattiche, delle organizzazioni e associazioni di ogni tipo nella vita economica, politica, religiosa, sociale, lavorativa e altro ancora, in tutti i risvolti relazionali complessi che mostrino il segno di un esito educativo. Questa nuova serie «Tempi/Educazione», continuando l'iniziativa avviata da Luciano Manzuoli – cui va un grazie per il consenso – si propone di diffondere questo approccio storiografico in un settore rimasto troppo a lungo condizionato da vecchi modelli di ricerca⁵³.

Ad inaugurarla nel 1991 fu, dello stesso Santoni Rugiu, *Chiarissimi e Magnifici. Il professore nell'università italiana (dal 1700 a 2000)*, uno studio che in certo qual modo si riallacciava al precedente lavoro del '59 sul tema della storia della docenza, che veniva così ad estendersi al mondo universitario. Si trattava, anche in questo caso, di una tematica del tutto negletta in precedenza. Fu seguito, sempre nel '91, da *Ricerca e insegnamento della storia* di Jacques Le Goff, nome di grande prestigio⁵⁴. Era un minuscolo volumetto ma assai pregnante, volto a richiedere, fra le altre cose, un più congruo spazio per la disciplina nei curricula scolastici di diverso tipo e indirizzo. Poi, nel volgere di un paio di anni, presero a comparirvi a getto continuo numerosi altri vo-

⁵² Nella collana originaria, creata presso Luciano Manzuoli, uscirono complessivamente sette pubblicazioni, secondo l'ordine di seguito indicato: J. Le Goff, *Ricerca e insegnamento della storia* (1988), A. Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artigiano* (1988), C. Betti, *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività* (1989), A. Mannucci, *Educazione e scuola protestante* (1989), G. Di Bello, *Senza nome né famiglia* (1989), N. Siciliani De Cumis, *L'educazione di uno storico* (1989), A. Pizzitola, *Infanzia e povertà. Custodia, educazione e lavoro nella Ferrara preunitaria* (1989).

⁵³ La citazione è stata per l'esattezza ricavata – lo specifichiamo perché nei primi saggi era più breve, mancando il ringraziamento a Manzuoli – da E. Garin, *A scuola con Socrate. Una ricerca di Nicola Siciliani De Cumis*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, s.p. (ma p. 4).

⁵⁴ Era la ristampa del volumetto già edito nel 1988, con lo stesso titolo, presso l'editore Manzuoli. Essendo stato il testo presto esaurito, fu deciso di stamparlo di nuovo presso La Nuova Italia.

lumi, diversi fra loro ma tutti di indubbio interesse, alcuni su temi poco o per nulla trattati prima, come *Donne e uomini nell'educazione a Roma*, di Rosella Frasca, *Discoli e derelitti. L'infanzia povera dopo l'Unità* di Vanna Nuti e, ancora, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, di Carmen Betti, che ricostruiva gli sviluppi, contrastati, di tale insegnamento a partire dalla mozione Bissolati del 1908 fino al Concordato-bis del 1984⁵⁵.

Il testo faceva in certo qual modo pendant con *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica* di Angelo Semeraro, già curatore l'anno precedente di *La storia dell'educazione e Dina Bertoni Jovine*. C'erano poi altri due testi per così dire di nicchia: *Emilio e Sofia o i Solitari*, a cura di Egle Becchi e *A scuola con Socrate*, di Eugenio Garin, curato da Nicola Siciliani De Cumis, frutto di conversazioni intercorse con l'A, fra il '91 e il '92⁵⁶. Il titolo, come facilmente si evince, evocava l'immagine della maieutica socratica e quella dell'apprendimento diretto dal Maestro.

Il saggio uscì nell'autunno del 1993 e, come di consueto, nella quarta pagina si annunciavano i nuovi volumi in preparazione. Erano due: un altro di Rosella Frasca, *Imparare facendo scienza e tecnica nella società romana* e il secondo dello stesso Siciliani de Cumis, *Laboratorio Labriola*. Accadde però che mentre il testo di Frasca, con un diverso titolo, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, uscì nel gennaio del 1994, con una inattesa copertina grigio perla, sempre all'interno comunque degli *Educatori antichi e moderni* e della serie Tempi/Educazione, quello di Siciliani de Cumis non vide invece la luce⁵⁷.

Al posto suo, ma a distanza di oltre un anno e mezzo, comparve, nel settembre 1995, un volumetto di Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente*, inteso a discutere, come si evince dal titolo, di come esistesse da millenni, in Occidente, una netta divaricazione educativa – in famiglia, nella scuola, nelle istituzioni – fra chi era “destinato” a svolgere in futuro un'attività liberale e chi una manuale. Si trattava ancora una volta di un tema alquanto originale e poco studiato che, per l'A., indicava un nuovo campo di studio, su cui comparvero in seguito interessanti lavori in specie sulla formazione artigiana. A prescindere da ciò, merita rilevare intanto che *Il braccio e la mente* uscì con una copertina ancora diversa da quella del volume precedente: era infatti di colore rosa pallido, sempre però nella stessa collana e nella medesima serie⁵⁸.

⁵⁵ Era la continuazione della ricerca già pubblicata sull'800-primo '900, edita da Manzuoli nel 1989 con il titolo: *La religione a scuola tra obbligo e facoltatività*.

⁵⁶ Garin, *A scuola con Socrate*, cit.

⁵⁷ Il suo saggio comparve infatti, con un diverso titolo: *Antonio Labriola e “La Sapienza”*, con le Edizioni nuova cultura di Roma nel 2007

⁵⁸ A distanza di tre anni, nella medesima collana uscì inoltre, con una copertina sul grigio perla, un volumetto: *Si fa presto a dire scuola*, di A. Santoni Rugiu, che raccoglieva, in modo alquanto libero ed estemporaneo, una serie esperienze educative, a muovere da Cornelia, madre dei Gracchi, fino a tempi piuttosto recenti. Lo segnaliamo solo per completezza di informazioni

Ma a chi dall'esterno poteva venire di pensare, dato il ritmo serrato con cui erano comparsi per tre/quattro anni i saggi menzionati e altri ancora non citati, che quella inconsueta mutazione cromatica fosse il sintomo di qualche cambiamento interno? In realtà, in Nuova Italia, molte cose non erano più le stesse da quando, nel 1988, Mario Casalini, uno dei soci di minoranza ma non influente, aveva ceduto il proprio consistente pacchetto azionario, insieme a quelli di altri piccoli azionisti, alla già citata Editrice Fabbri, che aveva di conseguenza acquisito un peso decisionale sempre più determinante con effetti sulle scelte e sulle politiche aziendali⁵⁹. In breve, l'atmosfera era cambiata. Non si sa se quella variazione cromatica derivasse da minor attenzione per gli aspetti di dettaglio o volesse al contrario indicare una discontinuità gestionale. Sta di fatto che la famiglia Codignola, dopo aver inizialmente trovato un soddisfacente accordo con il più influente socio, avvertì che i suoi spazi andavano via via riducendosi e scelse amaramente ma realisticamente di ritirarsi. La formalizzazione della decisione implicò la chiusura della ormai storica editrice fiorentina il 31 dicembre del 1999. A sopravvivere fu il suo marchio, soprattutto per la produzione scolastica, all'interno della RCS-Scuola di Milano, gruppo in cui era da tempo confluita la Fabbri stessa, che avvocò a sé la produzione. A Firenze, si spegneva così un'altra importante voce non solo per la città ma per l'intero Paese.

Ovviamente la mia ricostruzione si chiude qui, anche se *Tempi/Educazione* e gli *Educatori antichi e moderni* hanno continuato per qualche anno ad operare a Milano, sulla base però di logiche editoriali diverse, in cui non intendo addentrarmi. L'auspicio, per il lavoro svolto, è di essere riuscita a delineare, sia pur a grandi linee, l'andamento della produzione storiografica de LNI, a partire da quella di carattere pedagogico per finire con quella di carattere più squisitamente storico-educativo. Auspicio anche di essere riuscita a precisare il significato autentico dell'una come dell'altra tipologia. Ovviamente, per evidenti ragioni di sintesi, non ho potuto citare molti altri volumi, tutt'altro che secondari.

sulla collana, ma non perché aggiungesse qualcosa di nuovo al già detto. Uscì nel 1998 e fu l'ultimo, a quanto ci risulta, edito a Scandicci.

⁵⁹ Betti, *Nuova Italia (La), casa editrice*, cit., p. 393.

Seminari, convegni e iniziative culturali a carattere storico-educativo nell'ultimo mezzo secolo

Lucia Cappelli
Department of Pedagogy
Catholic University
of the Sacred Heart
Milan (Italy)
lucia.cappelli@unicatt.it

Seminars, conferences and cultural initiatives of a historical-educational nature over the last half century

ABSTRACT: This paper examines the debate in the historical-educational field that has emerged from conferences, study seminars, and academic meetings promoted by the University of Florence, or in which scholars from the Florentine academic community have participated as organizers or speakers over the past fifty years in Italy. This is a preliminary mapping, certainly not exhaustive, reconstructed through the analysis of news and articles published in contemporary printed and archival sources.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; University of Florence; Conferences; CIRSE; Italy; XX-XXI Centuries.

Introduzione

Il contributo offre una prima mappatura dei convegni, seminari, giornate di studio di ambito storico-educativo organizzati o promossi dalla Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Firenze, poi Facoltà di Scienze della Formazione, attuale Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dagli anni Ottanta del secolo scorso a oggi¹. La ricerca

¹ Per la ricostruzione dell'assetto istituzionale si rimanda a G. Di Bello, *Le professioni educative: dall'Istituto Superiore di Magistero femminile alla Facoltà di Scienze della Formazione, in L'Università degli Studi di Firenze: 1924-2004*, Firenze, Leo S. Olschki Editore, 2004, Tomo

mira a delineare le aree di interesse promossi dall'accademia fiorentina o dai docenti della "scuola fiorentina" impegnati in occasioni di dibattito accademico e di promozione dei temi storico-educativi anche a un più vasto pubblico². La ricostruzione non ha un carattere esaustivo ma è un primo approccio a questo complesso magma di informazioni spesso relegate in scarse rubriche, nelle sezioni, che oggi definiremmo *news*, delle riviste accademiche e dei notiziari universitari. Non sono qui presi in esame i seminari e convegni di letteratura per l'infanzia, pur rientrando nell'ambito disciplinare, analizzati in questo numero nel contributo di Franco Cambi, così come le singole presentazioni di volumi.

La ricerca si è svolta su fonti a stampa accademica nell'arco cronologico interessato. Fonte privilegiata, per l'eshaustività delle informazioni, si è rilevato dal 1981, il suo primo anno di stampa, il Bollettino del CIRSE (Centro Italiano della Ricerca Storico-educativa) che ancora oggi, mutato il nome, mutato l'editore e il *medium* di trasmissione rimane uno strumento indispensabile di aggiornamento per tutti coloro che operano nell'ambito storico-educativo³.

La reperibilità della rivista in ambito fiorentino non è stata facile. Solo presso la sede dell'INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) si è rintracciata una serie continua, pur lacunosa di alcune annate e numeri, dal 1982 al 2002⁴, mentre per le rimanenti annate, anch'esse non complete, si è fatto ricorso all'archivio personale. Il Bollettino dà ampia descrizione dei Convegni nazionali del CIRSE, ma alcune iniziative non direttamente promosse dal Centro, di carattere nazionale e internazionale, rientravano nella scarsa rubrica *Flashs*, che poi perde la *esse* plurale, e nella sezione, già presente nei primi numeri, di *Notizie Convegni* che muta nel tem-

II, pp. 545-615. La storia documentaria è presente in G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (edd.), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Luciano Manzuoli Editore, [1980].

² F. Cambi, *La 'scuola di Firenze': da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982 e il più recente *Dossier. La Scuola di Firenze: 1950-2010. Prospettive di un bilancio*, «Studi sulla formazione», a. XVI, n. 1, 2013, pp. 5-65.

³ Rivista ufficiale del CIRSE, assume diverse denominazioni dal 1981 ad oggi: «Bollettino CIRSE. Supplemento a Ricerche Pedagogiche», (1981-2006), poi «Nuovo Bollettino CIRSE» (2006-2013), dal 2014 «RSE. Rivista di Storia dell'Educazione» (open access). Sulla storia del CIRSE, oltre al contributo di Carmen Betti su questo fascicolo monografico si veda della stessa *A futura memoria*, «Nuovo Bollettino CIRSE», a. IV, nn. 1-2, 2009, pp. 13-14 e l'articolo D. Caroli, *Il CIRSE e la tradizione degli studi storico-educativi in Italia. Tendenze storiografiche tra presente e futuro*, «Studi Sulla Formazione Open Journal of Education», a. 26, n 2, 2023, pp. 7-28, <<https://doi.org/10.36253/ssf-14967>> (ultimo accesso: 25.08.2025)

⁴ Si ringraziano Pamela Giorgi e Irene Zoppi dell'Archivio Storico INDIRE per la preziosa assistenza nella ricerca. Per una complessiva storia dell'Istituto si rimanda al testo di P. Giorgi (ed.), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010. Sui fondi archivistici ivi conservati: P. Giorgi, J. Meda (edd.), *I fondi archivistici dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'Autonomia scolastica*, Firenze, Polistampa, 2009.

po la propria denominazione ma non la sua natura strettamente informativa per i soci. Queste spigolature ci restituiscono la vivacità del dibattito storico-pedagogico e le voci dei maggiori protagonisti dell'accademia fiorentina i cui familiari nomi ricorrono nei paragrafi a seguire.

La ricerca si è successivamente spostata all'Archivio Storico dell'Università degli Studi di Firenze (d'ora in poi ASUFI) che conserva gli *Annuari*, una fonte istituzionale che purtroppo si ferma all'anno accademico 1970-71, comunque utile perché ci restituisce i dati di un'università in profondo cambiamento nei numeri e nella didattica e gli *Estratti* dei consigli di Facoltà fino al 1982⁵. Il canale informativo interno all'Università di Firenze riprende nella forma cartacea di un *Notiziario* – sempre conservato in ASUFI, con cadenza varia, lacunoso – fino al 2004 quando tutte le news corrono nel canale online. Un ulteriore controllo è stato avviato sui comuni cataloghi in linea con descrittori a soggetto e/o secondo il numero della classificazione Dewey.

1. *Gli anni Ottanta*

La liberalizzazione degli accessi all'università avvenuta nel dicembre 1969, che non toccò comunque chi proveniva dall'Istituto magistrale, e l'abolizione dell'ammissione a numero chiuso videro esplodere il numero degli iscritti alla Facoltà di Magistero. L'*Annuario per gli anni accademici 1969-70 e 1970-71* dell'Università degli Studi di Firenze restituisce una puntuale fotografia dei numeri degli iscritti in una posizione considerata, da alcuni se non da molti, ancillare rispetto alla Facoltà di Lettere erogatrice di insegnamenti molto formali, più conservatrice, pur con docenti “democratici” come Cesare Luporini, Ernesto Ragionieri ed Eugenio Garin. Il Magistero fiorentino – nei corsi di laurea Materie letterarie, Pedagogia, Lingue e Letterature straniere e di diploma universitario in Vigilanza scolastica – annoverava, nell'a.a. 1970-71, 4.534 studenti complessivi tra in corso e fuori corso, contro i 3.247 della Facoltà di Lettere e Filosofia che comprendeva i corsi di Lettere, Filosofia, Lingue e Letterature straniere moderne. Nell'a.a. precedente i numeri del primo contavano complessivi 2.989 iscritti contro i 2.414 di Lettere e Filosofia⁶. Antonio Santoni Rugiu nel un tardo scritto *Chi non sa insegna. Viaggio antipedagogico nella prima repubblica* ricostruisce l'atmosfera dell'allora Istituto di Pedagogia con tratti vivaci, acuti e talvolta polemici⁷. Era approdato al Magistero di

⁵ Si ringrazia Manila Soffici, dell'Archivio Storico dell'Università degli Studi di Firenze (ASUFI) che ha assistito la ricerca sulle fonti istituzionali.

⁶ Archivio Storico dell'Università degli Studi di Firenze (ASUFI), *Annuario per gli anni accademici 1969-70 e 1970-71*, Firenze, 1973, pp. 790-793.

⁷ A. Santoni Rugiu, *Chi non sa insegna. Viaggio antipedagogico nella prima repubblica*,

Firenze nel 1965 dalla Facoltà di Lettere e Filosofia di Trieste con la cattedra di Metodologia e didattica, la prima volta di un insegnamento pedagogico oltre l'insegnamento di Borghi che conservava il suo ruolo di direzione della pedagogia fiorentina orientata a un'evidente laicità e a un forte impegno sul territorio⁸. Il già citato *Annuario* ci offre un quadro complessivo dell'Istituto e dei nomi che lo animavano nei primi anni Settanta: Lamberto Borghi, professore ordinario di Pedagogia, Francesco Maria De Sanctis (Educazione degli adulti, a titolo gratuito), Maria Ricciardi Ruocco (Pedagogia, sdoppiato), tra i professori incaricati, Albertina Tomasi Ventura (Storia della Pedagogia), tra i liberi docenti di Pedagogia Renato Coen, Antonio Santoni Rugiu e Mario Valeri⁹. Gli allievi di questi nomi sono stati i protagonisti nei decenni successivi e ricorrono nei paragrafi a seguire.

Tornando al focus della nostra ricerca, furono gli anni Ottanta quelli più "produttivi" in termini di incontri e di iniziative culturali di carattere storico-educativo. La nascita del CIRSE nel 1980, la cui storia è stata ricostruita nel saggio di Carmen Betti, è un punto di svolta e i suoi convegni nazionali, con varia cadenza, rappresentano l'asse portante intorno cui si interroga anche la nostra analisi che tenta di evidenziare i nomi del Magistero fiorentino che ne presero parte, a partire dal I Convegno Nazionale CIRSE dedicato ai *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione* (Parma, 23-24 ottobre 1981). Non mancarono convegni coevi non organizzati dal CIRSE su singole personalità, come quello dedicato alla figura dell'avvocato anarchico lombardo Luigi Molinari, tenutosi a Crema nell'ottobre del 1980, i cui atti uscirono nell'anno successivo, in cui Albertina (Tina) Tomasi tenne una relazione sulla pedagogia del sostenitore dell'università popolare¹⁰. Sempre nel 1981 uscirono gli atti del convegno su don Lorenzo Milani (Biblioteca comunale di Firenze, 18-20 aprile 1980) promosso dalla Cattedra di Storia della Chiesa che vide anche un intervento della docente di Magistero Lydia Tornatore su *Educazione e scuola in don Lorenzo Milani*, e la partecipazione di padre Ernesto Balducci alla tavola rotonda¹¹.

Il II Convegno Nazionale CIRSE *L'istruzione popolare nell'Italia liberale: le alternative delle correnti d'opposizione* tenutosi il 12-13 Novembre 1982 presso la Domus Mazziniana di Pisa vide come relatori, nella prima giornata, due giovani dottori dell'Università di Firenze, Franco Cambi, allievo di Lamberto Borghi, con una relazione su *La proposta educativa del movimento anarchico*

Manduria, Piero Lacaita editore, 1994, in partic. pp. 148-206.

⁸ *Ibid.*, p. 151.

⁹ ASUFi, *Annuario per gli anni accademici 1969-70 e 1970-71*, pp. 393-394.

¹⁰ Luigi Molinari. *Una vita per gli ideali libertari e per l'educazione popolare. Atti del convegno interregionale di Crema*, 11-12 ottobre 1980, Cremona, PACE Edizioni Evoluzione Europea, [1981].

¹¹ *Don Lorenzo Milani. Atti del convegno di Studi*, Firenze, 18-20 aprile 1980, Firenze, s.n. [ma Comune di Firenze], in partic. pp. 212-220 e pp. 232-238.

toscano, ed Enzo Catarsi, allievo di Tina Tomasi, con un intervento su *L'Università popolare di Pisa*¹². Lo stesso Catarsi era stato animatore del recente convegno su *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Certaldo, 11-13 settembre 1980, anno di fondazione del Centro omonimo, strumento tecnico dell'Associazione Intercomunale Bassa Val d'Elsa, di cui Catarsi assunse la direzione¹³. Scorrendo le pagine del Bollettino, semplici nella veste grafica ma ricche di informazioni, arriviamo alla rubrica *Flashs* che raccoglieva perlopiù notizie di iniziative non direttamente promosse dal CIRSE. Tra queste un convegno di studi tenutosi a Firenze il 12-13 novembre del 1981 sul tema *Gli ottant'anni della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie (1901-1981)*. Numerosi, visto il luogo, gli interventi dei fiorentini: Flavia Bacchetti con una relazione su *Ernesto Codignola e la FNISM*, Tina Tomasi su *Mario Gliozzi, il continuatore di Gaetano Salvemini*, Antonio Santoni Rugiu sui *Mutamenti di ruolo e dello status dell'insegnante dalla Commissione di Indagine (1962-63) ad oggi* e una giovane Simonetta Ulivieri, anch'essa allieva di Tina Tomasi, con *La FNISM di fronte alla riforma della scuola secondaria*¹⁴. Tina Tomasi tenne, sempre nel 1981, una relazione su *Enriques e la scuola* nel convegno di tre giornate, 20-22 novembre 1981, presso il liceo scientifico Enriques di Pisa, dedicato a *Federico Enriques: scienza e cultura nell'Italia del Novecento*, organizzato, insieme al Comune di Pisa dalla Scuola Normale Superiore¹⁵.

Presenti altri due nomi dell'accademia fiorentina anche nel convegno internazionale di studio organizzato dalla Cattedra di Storia della Pedagogia dell'Università della Calabria nelle giornate 6-8 maggio 1982 dedicato a *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*. Come riportato nella rubrica *Notizie Convegni* del Bollettino¹⁶, in quella occasione Antonio Santoni Rugiu propose una riflessione sulla figura de *Lo storico dell'educazione tra pedagogia e analisi della formazione*, accusando la storia della pedagogia di essere stata «ideologica, falsificatrice, proprio per la sua unilateralità che non considera lo stretto nesso tra teoria e società, della realtà dei fatti educativi»¹⁷, seguirono comunicazioni di Carmen Betti, Franco Cambi e Simonetta Ulivieri, tutti giovani allievi della scuola fiorentina. Sempre nel 1982 si dà notizia di un ciclo di lezioni, a partire dal 26 aprile, presso la Facoltà di Magistero a cura di Tina Tomasi, Demiro Marchi, Idana Pescioli sulla storia della scuola in Italia dal 1860 ai giorni nostri, mentre nello stesso mese la città di Genova ospitò un convegno a cura dell'amministrazione provincia-

¹² Gli atti del convegno furono raccolti in volume con lo stesso titolo, a cura di G. Genovesi e C.G. Lacaita ed edito nei tipi di FrancoAngeli nel 1983.

¹³ Per visionare la storia del Centro, oggi associazione di Enti locali del territorio Empolese Valdelsa, <www.centrociari.it/la-nostra-storia> (ultimo accesso: 07.07.2025).

¹⁴ «Bollettino CIRSE», a. II, n. 4, 1982, p. 80.

¹⁵ *Ibid.*, a. II, n. 3, 1982, pp. 57-58.

¹⁶ *Ibid.*, a. II, n. 4, 1982, n. 4, p. 80.

¹⁷ *Ibid.*, p. 82.

le, dedicato a Tristano (Pippo) Codignola *Tristano Codignola in trent'anni di politica scolastica italiana*; la prima relazione del convegno tenutosi presso il Liceo Scientifico G.D. Cassini dal titolo *Tre acquisizioni: la Scuola pubblica alla Costituente, la Media unica, la Materna statale* è a cura di Antonio Santoni Rugiu, seguono testimonianze di Marino Raichich. Ancora una fattiva dimostrazione di condivisione disciplinare tra storici storici (o storici puri) e storici dell'educazione¹⁸.

Scorrendo le rubriche informative dei *Notiziari* dell'Università di Firenze, nella prima metà degli anni Ottanta appare molto attivo nel Magistero, in termini di convegni e seminari proposti all'interno della Facoltà, rispetto all'Istituto di Pedagogia, l'Istituto di Lingue straniere che nel solo 1983 organizza una giornata di studi su Henry Roth, un convegno di studi shakesperiani oltre a presentare un ciclo biennale di manifestazioni su temi anglo-americani¹⁹. Nel 1983 fioriscono molte iniziative intorno alla figura dell'appena scomparso Tristano (Pippo) Codignola. Il 12 marzo la sezione bolognese della FNISM organizza un convegno su due coppie "pedagogiche" di padri e figli dal titolo *Pedagogia laica e politica scolastica: un'eredità storica. Commemorando insieme Ernesto e Tristano Codignola, Giuseppe e Lucio Lombardo-Radice* con interventi per la scuola fiorentina di Antonio Santoni Rugiu e Franco Cambi²⁰. L'attivo centro toscano "Bruno Ciari", sotto la direzione di Enzo Catarsi, docente al Magistero, il 1° febbraio 1983 organizza una tavola rotonda sul tema *Un uomo del Rinascimento, il posto di Lucio Lombardo Radice nella scuola e nella cultura italiana*²¹ e sul finire dell'anno, nei mesi di novembre e dicembre un pioneristico ciclo di conversazioni sulla didattica della storia²². A dimostrazione di questa vivacità, a livello nazionale, si ricorda anche il convegno di Padova (8-9 febbraio 1983) su *Analisi del discorso pedagogico*, la componente fiorentina è rappresentata da Lamberto Borghi con un intervento su *La pedagogia per il tempo futuro in Bogdan Suchodolski*. A Parma gli enti locali organizzarono dal 18 ottobre al 19 novembre del 1983 un ciclo di incontri su *Alla scoperta dell'infanzia: infanzia e educazione in Italia tra otto e novecento* con interventi degli esponenti "fiorentini" di Enzo Catarsi su *L'infanzia povera: dalla ruota agli asili* e Mario Valeri *La letteratura per l'infanzia: i libri*²³.

Nel 1984 la rubrica *Flash* si sposta nelle pagine iniziali come se l'urgenza del messaggio comunicativo tra soci scalasse alcune posizioni. Ivi si dà notizia del III Convegno Nazionale del CIRSE, *Cento anni di Università in*

¹⁸ Il programma completo sarà visibile nel «Bollettino CIRSE», a. III, n. 6, 1983, p. 103.

¹⁹ ASUFI, *Notiziario*, n. 1, gennaio 1983, p. 11; n. 4, aprile 1983, p. 6; n. 10, ottobre, p. 7; n. 2, febbraio 1984, pp. 10-11.

²⁰ «Bollettino CIRSE», a. III, n. 5, 1983, s.i.p.

²¹ *Ibid.*, p. 57.

²² «Bollettino CIRSE», a. III, n. 6, 1983, p. 102.

²³ *Ibid.*, pp. 105-106.

Italia: gli Studi Superiori dall'Unità ai nostri giorni Padova, 9-10 novembre 1984. I fiorentini sono presenti con Enzo Catarsi, *L'Università e la formazione dei maestri nell'Italia liberale (1859-1923)*, *La donna e gli studi universitari nell'Italia postunitaria* di Simonetta Ulivieri e una riflessione su *L'Istituto di Studi Superiori di Firenze dopo l'Unità* di Franco Cambi²⁴.

Siamo alla metà del decennio. Il tema della storia dell'editoria, e dell'editoria scolastica in particolare, si fa urgente. Si dà notizia di un interessante convegno, pionieristico nel suo contenuto, promosso dall'Istituto Gramsci dell'Emilia-Romagna e di Roma: *L'editoria scolastica ieri e oggi*, coordinato da Maria Luisa Altieri nel 1985²⁵. L'istituto per i beni artistici culturali e naturali della Regione Emilia-Romagna, Soprintendenza per i beni librari documentari organizza nell'ottobre del 1985 l'importante convegno *L'editoria tra Otto e Novecento in Italia e in Emilia Romagna* presso l'Accademia delle Scienze. L'anno si chiude con un seminario aperto, il 6-7 dicembre 1985 a Reggio Emilia, promosso dall'Istituto Banfi in collaborazione con l'Assessorato Scuole Infanzia e Asilo nido del Comune di Reggio Emilia, dal titolo *Per una storia dell'infanzia: scuola e istituzioni assistenziali tra '800 e '900*. Presenti per il Magistero fiorentino Antonio Santoni Rugiu con un intervento su *La storia dell'infanzia tra scuola e istituzioni assistenziali. Problemi di metodo*, Giulia Di Bello su *L'infanzia abbandonata allo Spedale degli Innocenti di Firenze* e Andrea Mannucci tratta *Le scuole dell'infanzia in Toscana: iniziative protestanti*.

Nell'aprile dell'anno successivo il CIRSE, in collaborazione con la sezione bolognese dell'As.Pe.I. (Associazione Pedagogica Italiana) e con il Dipartimento di scienze dell'educazione dell'Università di Bologna promuove un convegno su *Pietro Siciliani (1832-1885) e il rapporto Università-Scuola*, i "fiorentini" Tina Tomasi (con Luciana Bellatalla) saranno presenti con interventi su *Siciliani e l'insegnamento universitario della pedagogia*, Carmen Betti con *Siciliani e le conferenze pedagogiche fiorentine* e Franco Cambi con *Il posto di Siciliani nel positivismo italiano*²⁶. Mentre il CIRSE si prepara al suo IV Convegno nazionale tenutosi a Bari, 5-7 novembre 1986, dal tema *L'istruzione secondaria in Italia da Casati ai giorni nostri*²⁷, una pagina del Bollettino nella rubrica "Notizie, recensioni, segnalazioni" dà notizia del Convegno di studi, *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, 8-9 ottobre 1986, nato per iniziativa dell'Istituto di Pedagogia e dedicato ai 35 anni di impegno universitario di Lamberto Borghi di cui si ricostruisce la formazione, la permanenza in USA, a seguito delle persecuzioni razziali, e i ricchi rapporti intellettuali. Le giornate presiedute, tra gli altri, da Leonardo Trisciuzzi, con il saluto dell'allora preside

²⁴ *Ibid.*, a. IV, n. 8, 1984, p. 5.

²⁵ *Ibid.*, a. V, n.10, 1985, p. 41.

²⁶ «Bollettino CIRSE», a. VI, n. 12, 1986, pp. 4-5.

²⁷ *Ibid.*, a. VII, n. 14, 1987, p. 5.

di Magistero Mario Citroni e della direttrice dell'Istituto di Pedagogia Maria Ricciardi Ruocco, offrivano un dibattito multiforme, molteplici erano gli interessi di Borghi, come dimostrato dagli interventi di Antonio Santoni Rugiu sulle posizioni di laici e cattolici nel dibattito pedagogico e di Franco Cambi sulla figura del suo maestro²⁸. Il mese successivo (6 novembre), la Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze, dal 2001 INDIRE, organizza un *Incontro di studio sulla documentazione storico-educativa* in occasione della pubblicazione del ponderoso *Repertorio bibliografico di Storia dell'educazione*, curato da Dario Ragazzini²⁹. Ancora una volta è presente Santoni Rugiu con una relazione su *La storia dell'educazione in Italia*. Un autunno denso di incontri quello del 1986, il 28 ottobre l'Unione Femminile Nazionale ricorda la storica antifascista e partigiana Franca Pieroni Bortolotti con un incontro dibattito, tra i relatori Simonetta Ulivieri che sottolinea *L'impegno pedagogico nell'opera di Franca Pieroni Bortolotti*. Pare interessante notare anche le assenze della componente storico-educativa il 5 marzo 1986 quando la Facoltà di Lettere di Firenze organizza un seminario su *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'800* dove ritroviamo solo i nomi di storici puri, in primis Marino Raicich e i suoi allievi³⁰.

Il dibattito sulla figura di don Milani diventa una costante nei decenni a seguire. La Giunta regionale toscana celebra i trent'anni da *Esperienze pastorali*, con un seminario tenuto a Calenzano nel 1988, a cura di Michele Sorice, i cui atti furono pubblicati nei tipi di FrancoAngeli due anni dopo³¹.

Sullo scorcio del decennio, sempre nel 1988, viene organizzato a Venezia il V Convegno nazionale CIRSE sul tema *Cultura ed istruzione tecnico-professionale in Italia tra '800 e '900* i cui atti furono raccolti in forma di agile saggio nella collana *Biblioteca del Bollettino CIRSE*³².

2. Verso il nuovo millennio

Gli anni Novanta si aprono con la scomparsa di Tina Tomasi, dottore in legge e in filosofia, primo presidente del CIRSE e docente all'Università di Firenze, la cui figura è illustrata in questo fascicolo monografico nel saggio di Gianfranco Bandini. Preme comunque ricordare, per importanza e con-

²⁸ *Ibid.*, p. 60.

²⁹ D. Ragazzini (ed.), *Repertorio bibliografico di Storia dell'educazione*, Firenze, Sansoni, 1986, poi Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1991.

³⁰ «Bollettino CIRSE», a. VII, n. 14, 1987, pp. 71 e 73.

³¹ M. Sorice (ed.), *A trent'anni da Esperienze pastorali di Don Lorenzo Milani. Atti del Convegno*, Milano, FrancoAngeli, 1990.

³² *Cultura e istruzione tecnico-professionale in Italia tra '800 e '900. Atti del V Convegno Nazionale CIRSE* (Venezia, novembre 1988), Ferrara, CIRSE, [1991].

tenuti, i due convegni promossi in suo onore, dall'allieva Luciana Bellatalla a Pisa nel giugno del 1991 su *Storia, pedagogia, istituzioni educative* e da Franco Cambi e Simonetta Ulivieri il 3-4 aprile dell'anno successivo a Firenze su *I silenzi nell'educazione*³³, temi che la studiosa e docente voleva portare avanti e che troveranno sostanza nei due convegni³⁴. Nuove le prospettive di ricerca dell'ultimo – dove anche l'uso della preposizione assume significato – che mette in luce i silenzi nella teoria, nelle pratiche sociali, nella storiografia, nella scuola e nei soggetti sociali più deboli³⁵. Gli scenari in ambito storico-educativo nella prima metà degli anni Novanta si ampliano, come ci ricorda anche Antonio Santoni Rugiu nel suo articolato testo, *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, edito da La Nuova Italia nel 1994, che approfondisce i processi educativi svolti dalle istituzioni apposite, dalle comunità familiari e sociali, da influenze educative non intenzionali, a tratti casuali, come ci ricorda lo stesso autore nella sua *Introduzione* al volume, un testo che ancora interroga chi scrive come proposta didattica alle nuove generazioni a distanza di trent'anni dalla sua pubblicazione³⁶. Nella prima metà del decennio le discussioni accademiche si incentrano anche sulla ricerca e sull'insegnamento universitario in ambito storico-educativo, confluite anche nel volume *I saperi dell'educazione*, edito sempre dalla Nuova Italia e sempre nella collana *Educatori Antichi e Moderni* nel 1995 da tre esponenti dell'accademia fiorentina³⁷. Tornando allo stretto contesto di questo contributo, si ricordano seminari e convegni sulle tematiche più trattate. Il VI Convegno Nazionale CIRSE si sposta al sud della penisola con uno sguardo allargato sul tema *Mezzogiorno, scuola, ed educazione dal 1945 ad oggi* (Cosenza, ottobre 1990)³⁸.

Oltre alle iniziative d'incontro istituzionali nazionali, ricordiamo quelli più d'indirizzo locale, come il seminario dedicato a *Infanzia in Padania tra '800 e '900* presso l'Istituto di Storia contemporanea di Ferrara nelle giornate del 7 e 8 ottobre 1992, in cui Enzo Catarsi trattò de *Gli asili a Ferrara nell'Ottocen-*

³³ L. Bellatalla (ed.), *Storia, pedagogia, istituzioni educative: giornate di studio in onore di Tina Tomasi. Atti del seminario di studio* (Pisa 21-22 giugno 1991). Organizzato dal CIRSE con la collaborazione del Dipartimento di filosofia dell'Università di Pisa, della Domus mazziniana di Pisa, dell'Amministrazione provinciale di Pisa e della Cassa di Risparmio di Pisa, [s.l.], [s.n.], 1991. Gli atti del secondo convegno uscirono due anni dopo nella collana *Educatori Antichi e Moderni*: F. Cambi, S. Ulivieri (edd.), *I silenzi nell'educazione: studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Scandicci (Firenze), la Nuova Italia, 1994.

³⁴ G. Cives, *Nuovi studi e ricerche di storia dell'educazione*, in Cambi, Ulivieri, (edd.), *I Silenzi nell'educazione*, cit., p. 113.

³⁵ *Introduzione*, in *ibid.*, p. XII.

³⁶ A. Santoni Rugiu, *Introduzione*, in *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. IX-XI.

³⁷ F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (edd.), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

³⁸ Sul dibattito si veda anche: A. Semeraro, *Mezzogiorno, scuola ed educazione dal 1945*, «Studi storici», a. XXXI, n. 4, 1990, pp. 899-818.

to³⁹. Nello stesso anno il Bollettino CIRSE dà conto del VII Convegno Nazionale CIRSE, (Ferrara, 5-7 novembre) su *Educazione e socialismo in cento anni di storia italiana 1892-1992*, tra i fiorentini nella sezione *Biografie* Enzo Catarsi si occupò de *I socialisti e Maria Montessori*, Carmen Betti de *I socialisti e l'istruzione religiosa*, Simonetta Ulivieri de *I socialisti e l'educazione femminile*, mentre Franco Cambi descrisse *Le riviste socialiste*⁴⁰.

Nel 1994 il Bollettino raccoglie le indicazioni di seminari e convegni nella neo-denominata rubrica *Articoli, note e flash*. Il 3-4 novembre dello stesso anno a Reggio Emilia viene organizzato dal CIRSE un seminario su *Il Positivismo e l'educazione tra Ottocento e Novecento*, con lo scopo di presentare i risultati di una ricerca del gruppo ferrarese e di coloro che si erano aggregati, tra cui il già citato Enzo Catarsi⁴¹. Le notizie sui seminari si diradano nel Bollettino a favore di saggi critici e di recensioni ai volumi. Sul finire dell'anno (12-14 dicembre 1994) fu organizzato un convegno presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Catania dal tema *Giovanni Gentile. La Pedagogia, la Scuola*. In questo contesto è Franco Cambi a rappresentare l'area fiorentina⁴². Il IX Convegno Nazionale CIRSE si tenne presso l'Università di Cassino e fu dedicato al tema *La formazione del maestro in Italia*, (8-11 novembre 1995). Qui Enzo Catarsi esaminò *Le conferenze pedagogiche*, Simonetta Ulivieri il tema delle *Allieve e maestre* e Carmen Betti quello de *La formazione dell'insegnante durante il fascismo*⁴³. Nel maggio del 1996 fu l'Ateneo fiorentino a organizzare un seminario dal titolo *La famiglia e i suoi problemi oggi*⁴⁴, in onore di Demiro Marchi, direttore didattico, politico, docente, autore di alcuni saggi legati al tema dell'infanzia e adolescenza, che lasciava l'insegnamento accademico a Firenze⁴⁵.

All'inizio dell'anno successivo venne organizzato un convegno dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e dal CIRSE sul tema *La storia dell'educazione e le sue fonti*, (Brescia, 10-11 febbraio 1997), un tema caro a chi scrive, nel quale Enzo Catarsi espone una relazione sulle fonti della storia della scuola (fonti archivistiche e materiali, letterarie, fotografiche e cinematografiche, fonti orali e soggettività) pubblicata interamente nelle pagine del Bollettino⁴⁶. Fu Franco Cambi a illustrare *Esempi di rilettura di classici della pedagogia* nel

³⁹ «Bollettino CIRSE», a. XII, n. 25, 1992, pp. 7-8.

⁴⁰ Gli atti furono pubblicati l'anno successivo: E. Catarsi e G. Genovesi (edd.), *Educazione e socialismo in cento anni di storia italiana 1892-1992*, Ferrara, Corso Editore, 1993 nella collana *I sentieri dell'educazione* diretta da G. Genovesi e offerta ai soci CIRSE con lo sconto del 30%.

⁴¹ «Bollettino CIRSE», a. XIV, n. 28, 1994, pp. 3-5.

⁴² *Ibid.*, a. XV, n. 30, 1995, p. 59.

⁴³ *Ibid.*, p. 3.

⁴⁴ *Ibid.*, a. XVI, n. 32, 1996, p. 23.

⁴⁵ Si ricordano in particolare: D. Marchi, *Il bambino indifeso* e *Giovani e mass-media* entrambi editi a Livorno, Nuova Fortezza, rispettivamente nel 1988 e nel 1994.

⁴⁶ «Bollettino CIRSE», a. XVII, n. 33, 1997, pp. 1-8.

seminario *Lo studio dei classici della pedagogia* organizzato presso l'Università di Cassino (3-4 dicembre 1997)⁴⁷.

Il 1998 fu l'anno del IX Convegno nazionale CIRSE, tre giornate di studio dedicate ad anni ancora presenti nella memoria collettiva, dalle riflessioni storiche all'era del post-ideologico: *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della 'guerra fredda' (1958-1989)* (Urbino, 15-17 ottobre). Il ricco programma vide come relatori fiorentini Carmen Betti con una relazione su *1955: un anno da tematizzare*, Enzo Catarsi su *'Società' e 'provincia pedagogica'*, Franco Cambi con la riflessione *Dopo le ideologie: quale pedagogia?*⁴⁸.

La sezione italiana della neonata SPICAE (Società internazionale per la storia comparata dell'educazione, costituita presso l'Università di Valladolid il 3 giugno 1997), formata da Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla e Enzo Catarsi annuncia il suo primo convegno presso l'Università di Cassino nell'ottobre del 1999 sul tema *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*. Sempre a Cassino il 30 gennaio 1999 SPICAE aveva tenuto una tavola rotonda sul tema *Qualità dell'istruzione in Europa tra passato e presente* a conclusione del Convegno *Qualità dell'istruzione nella scuola per tutti* (28-30 gennaio 1999)⁴⁹. Nell'autunno dello stesso anno l'Università di Ferrara aveva ospitato il seminario CIRSE dedicata a *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, (18-20 ottobre 1999), una matura riflessione sulla storia della scuola elementare dopo l'Unità e sul concetto di scuola popolare. Fu articolato in sezioni dedicate a *I Maestri*, con interventi di Antonio Santoni Rugiu su *La tipicità del maestro e della maestra* e di Carmen Betti su *La professoressa della scuola normale*, a *La didattica* con interventi di Enzo Catarsi su *Il tirocinio magistrale* e Franco Cambi su *La stagione del positivismo*, mentre nell'ultima parte su *La dirigenza* Dario Ragazzini trattò specificamente *La dirigenza scolastica*⁵⁰.

Alle soglie del nuovo millennio, nel dicembre 1999, fu organizzata presso l'Università di Lecce una Conferenza internazionale sul tema *Storia e storiografia d'infanzia*, i cui lavori, dopo due anni, sono confluiti nel ricco volume *Archivi d'infanzia* sempre edito da La Nuova Italia, sempre nella collana *Educatori Antichi e Moderni*, frutto di un gruppo di ricerca nazionale. Quello fiorentino, coordinato da Simonetta Ulivieri, comprendeva, tra gli altri, inter-

⁴⁷ *Ibid.*, III p. di cop.

⁴⁸ Recensione di T. Pironi, *Riflessioni sull'eredità di un recente passato. Cronaca del IX Convegno del CIRSE*, in «Bollettino CIRSE», a. XIX, n. 35, 1999, pp. 49-53.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 40.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 59 con l'indicazione errata delle date 20-22 ottobre poi corrette nell'Errata Corrigé allegata. Una riflessione del seminario si può leggere nella rubrica *Notizie, recensioni e segnalazioni*: S. Barsotti, *Maestri, didattica e dirigenza scolastica: tre giornate di studio per un'analisi dettagliata dell'istruzione nell'Italia dell'Ottocento*, «Bollettino CIRSE», a. XX, n. 37, 2000, pp. 64-66.

venti sull'infanzia povera di Giulia Di Bello e sulle immagini dell'infanzia nella memoria anziana della stessa Ulivieri⁵¹.

3. *Gli ultimi anni*

Il magma di informazioni sull'argomento trattato nei primi venticinque anni del nuovo secolo su supporto cartaceo ma soprattutto in rete, anche come risorsa nativa digitale, è talmente ampio che la natura di questo contributo costringe a una scelta volutamente selettiva e legata agli interessi di ricerca di chi scrive.

Nel primo decennio del nuovo millennio è nuovamente l'oggetto libro/manuale di scuola protagonista di una fervida stagione di incontri e seminari dedicati alla manualistica scolastica, promossa sia dagli storici puri che dagli storici dell'educazione. La rivista «La fabbrica del libro», diretta da Gabriele Turi – studioso e docente fiorentino sempre compianto – aveva già visto la luce nel 1995⁵², i repertori TESEO e TESEO '900, a cura di Giorgio Chiosso, nati nel primo decennio, forniscono ancora oggi un prezioso repertorio di informazioni⁵³. In questo contesto, non si possono non ricordare due importanti convegni promossi dall'ateneo del capoluogo toscano. Il primo del febbraio del 2003, organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi, in collaborazione con la Regione Toscana sui *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento* i cui atti videro puntualmente vita l'anno successivo per la curatela di Carmen Betti⁵⁴. Un convegno che vide la compresenza di storici e storici dell'educazione di primo livello, italiani e stranieri, un'occasione di dibattito per «favorire una circolazione di idee in ordine agli aspetti metodologici ma anche contenutistici fra storici per così dire puri e storici dell'educazione, fra i quali, è noto, gli scambi non sono consueti»⁵⁵. Significativamente il primo intervento, dedicato a *L'editoria scolastica come problema storiografico*, è a firma dello stesso Gabriele Turi, seguito da relazioni di respiro internazionale e dai contributi sulla politica scolastica del mini-

⁵¹ E. Becchi, A. Semeraro (edd.), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2001.

⁵² «La fabbrica del libro: bollettino di storia dell'editoria in Italia», Milano, FrancoAngeli, 1995-2013, ora digitalizzato a cura della Fondazioni Mondadori www.fondazionemondadori.it/archivio/la-fabbrica-del-libro/ (ultimo accesso: 05.08.2025)

⁵³ G. Chiosso (ed.), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, [2003]; Id., *TESEO '900: editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, [2008].

⁵⁴ C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia. Atti del Convegno, Firenze 21-22 Febbraio 2003*, Firenze, Pagnini Editore, 2004.

⁵⁵ *Ibid.*, p. IX.

stro Michele Coppino di Gianfranco Bandini, sulla letteratura per l'infanzia di Franco Cambi, sul tipografo fiorentino Salvatore Landi di Stefano Oliviero fino ad arrivare alle riflessioni sulle novità dell'editoria scolastica e pedagogica fiorentina di Carmen Betti e a quelle di Santoni Rugiu sulla *Biblioteca di Lavoro* edita da Luciano Manzuoli. Fu un convegno di ampio respiro che vide anche la partecipazione attiva non solo di studiosi e ricercatori ma anche di bibliotecari e conservatori della memoria scolastica nel territorio toscano. Anche l'XI Convegno Nazionale CIRSE fu dedicato al tema di storia dell'editoria, *Editoria scolastica e fascismo* (Brescia, 14-15 marzo 2002), promosso dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e dall'Archivio per la storia dell'educazione in Italia. Nella seconda giornata, presieduta da Luciano Caimi, Carmen Betti curò un intervento su *L'editoria fiorentina: i nuovi protagonisti e i nuovi cataloghi* – di Bemporad, Vallecchi, Sansoni, Le Monnier – mettendo in luce soprattutto la figura di Giovanni Gentile come organizzatore culturale. In questo filone emerge anche la relazione di una non accademica, Luisa Finocchi (direttrice della Fondazione Mondadori) che raccoglieva gli intrecci editoriali tra autori, indicazioni ministeriali e corpo docente e discente⁵⁶. Nel novembre 2008, ancora una volta il manuale scolastico è protagonista a Firenze nel Convegno nazionale di studi dal tema *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, i cui interventi furono raccolti in volume qualche anno più tardi. Anche in questo caso le voci e i punti di vista sull'argomento sono plurali: geografi e storici, storici della pedagogia e bibliotecari, esperti di didattica e di nuove tecnologie, insegnanti e accademici trattano della *Didattica della geografia oggi*, dell'*Insegnamento della geografia tra Otto e Novecento* e della *Geografia e rinnovamento didattico del Novecento*⁵⁷.

Questo ampio arco temporale si apre e si chiude ancora una volta con le riflessioni – sempre attuali, sempre ricche di fascino per le nuove generazioni – su don Lorenzo Milani cui fu dedicato il convegno internazionale *Don Milani fra storia e memoria* svoltosi a Firenze l'11 e il 12 maggio 2007, per cura di Carmen Betti, che raccolse molti docenti dell'ateneo toscano tra cui Simonetta Ulivieri, Enzo Catarsi, Franco Cambi e Antonio Santoni Rugiu⁵⁸. Qui si ricordavano i quarant'anni della morte del sacerdote mentre è stato celebrato il centenario della nascita nel recentissimo Convegno Nazionale SIPED (Società Italiana di Pedagogia) *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative a 100 anni dalla nascita di Don Milani* (Università degli Studi di Firenze, 15-17 giugno 2023), che ha visto come partecipanti professori di chia-

⁵⁶ A. Magnanini, *Editoria scolastica e fascismo: il seminario CIRSE a Brescia*, «Bollettino CIRSE», a. XXII, n. 39, 2002, pp. 78-81.

⁵⁷ G. Bandini (ed.), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012.

⁵⁸ Per gli atti: C. Betti (ed.), *Don Milani fra storia e memoria. La sua eredità quarant'anni dopo*, Milano, Unicopli, 2009. Recensione di V. Boffo, «Nuovo Bollettino CIRSE», n. 1-2, 2009, pp. 76-78.

ra fama in ambito nazionale e numerosi studiosi junior nelle sessioni parallele di studio⁵⁹.

Oltre a questi due 'macro temi', editoria scolastica e don Milani, riprendiamo il necessariamente selettivo filo cronologico del contributo tornando all'inizio del nuovo secolo. Nell'aprile del 2000 due giornate di studio a Barga furono dedicate alla memoria di Renato Coèn, allievo di Ernesto Codignola, poi suo assistente volontario e in seguito docente di Pedagogia al Magistero Fiorentino⁶⁰.

Il 2000 fu un anno funesto per la perdita di grandi nomi della pedagogia italiana, fra novembre e dicembre mancarono Raffaele Laporta, Aldo Agazzi e Lamberto Borghi. Proprio a quest'ultimo venne dedicato il *Seminario in ricordo* organizzato dal Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi dell'Università degli Studi di Firenze con l'intento di illustrare gli aspetti scientifici e umani dello studioso. In particolare, Franco Cambi parlò di *Una filosofia dell'educazione ancora attuale* legata ai temi, cari a Borghi, della libertà, anche e soprattutto delle minoranze, e della dialettica intellettuale. Dario Ragazzini tenne un intervento su *Fascismo, USA, Dopoguerra: alle origini della pedagogia di Lamberto Borghi* mettendo in luce il rapporto con i filosofi radicali e la pedagogia d'oltreoceano, mentre Simonetta Ulivieri illustrò tre aspetti caratterizzanti la pedagogia di Borghi: interdisciplinarietà, l'aspetto di emancipazione e di tensione verso i problemi emergenti sociali. La seconda sessione, presieduta da Leonardo Trisciuzzi, vide le riflessioni sul tema libertà-autorità di Carlo Frattini e l'attenzione alla scuola dell'infanzia nella comunicazione di Carmen Betti⁶¹.

Il X Convegno Nazionale CIRSE dal tema *Genitori e figli: relazioni in rapida trasformazione* (25-27 ottobre 2001), si svolse ancora nel capoluogo toscano in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti, promosso da Enzo Catarsi e Franco Cambi, con relazioni di quest'ultimo sul concetto di autorità, di Giulia Di Bello sull'analisi dei documenti custoditi presso l'Istituto, mentre la questione sulle fonti della storia dell'infanzia fu affrontata nella terza giornata da Simonetta Ulivieri con una disamina della storia orale composta da autobiografie, diari e interviste⁶². Degli ultimi Convegni Nazionali citeremo brevemente solo le tematiche perché già descritti, soprattutto nelle loro dinamiche interne, nel saggio di Carmen Betti. Abbiamo già visto l'XI appuntamento

⁵⁹ Per gli atti della Junior Conference si vedano gli atti in formato ebook: <<https://www.pensamultimedia.it/libro/9791255681304>> (ultimo accesso: 05.08.2025).

⁶⁰ Si veda la recensione: E. Marescotti, *Il seminario di Barga su Renato Coèn e Roger Cousinet*, «Bollettino CIRSE», a. XXI, 2001, n. 38, pp. 67-70. Gli atti furono pubblicati un anno dopo: A. Corsi, G. Genovesi (edd.), *Roger Cousinet e Renato Coèn. Problemi dell'educazione e della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2001.

⁶¹ E. Marescotti (ed.), *Seminario in ricordo di Lamberto Borghi*, «Bollettino CIRSE», a. XXII, n. 39, 2002, pp. 66-67.

⁶² Ead., *I nostri convegni e seminari*, *ibid.*, pp. 76-78.

dedicato all'editoria, il XII Convegno Nazionale CIRSE tornò invece nella sede già più volte frequentata di Cassino con il tema *La storiografia dell'educazione: identità, metodo e modelli* (24-27 novembre 2004)⁶³ mentre Firenze riaccolse nel 2007 il XIII Convegno Nazionale dedicato a *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni, pratiche educative* i cui atti furono poi raccolti in volume nel 2008 a cura di Simonetta Ulivieri e Franco Cambi⁶⁴. Quest'ultimo ricorda, sempre nelle pagine del «Nuovo Bollettino CIRSE» che erano «momenti bui per l'Università, per la ricerca, per la cultura in Italia. I tagli della legge finanziaria del 2008 hanno prodotto lacerazioni in questi vari ambiti, di cui la stessa società civile si è fatta interprete con varie e incisive iniziative. Di protesta. Per le conseguenze gravi che possono esserci in settori così complessi e delicati dell'attività collettiva»⁶⁵. Eppure si riuscì a organizzare, sempre a Firenze, il nuovo Convegno Nazionale che ricordava un'altra protesta *Il '68 una rivoluzione culturale: tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere* (23-24 ottobre, 2010)⁶⁶. Il convegno, diviso in una prima parte sul messaggio e gli effetti del '68, con interventi di Franco Cambi sull'eredità di lungo periodo, e di Dario Ragazzini sulla scuola di massa, si concentrerà poi *Sulla frontiera della comunicazione* e *Sulla pedagogia: critica, ricostruzione, utopia*.

In collaborazione con la Facoltà di Lettere, Dipartimento di Italianistica, il 6 maggio del 2010 viene organizzato un convegno sulla formazione dei grandi classici italiani, analizzati sotto la doppia lente pedagogica e letteraria, organizzato da Franco Cambi e Roberta Turchi, dal titolo *Formazione e letteratura. Sulla giovinezza di Goldoni, Alfieri, Foscolo, Manzoni e Leopardi: letture a confronto* con una relazione di Carmen Betti sulla formazione del poeta marchigiano⁶⁷.

Agli inizi del 2011, nelle ormai più istituzionale pagina *Informazioni* del «Nuovo Bollettino CIRSE», viene annunciato il seminario fiorentino su *Icografie d'infanzia: momenti topici di un'evoluzione dell'immagine dell'infanzia*⁶⁸, con interventi di Egle Becchi, Monica Ferrari, Giulia Di Bello, Stefano Oliviero e Franco Cambi, i cui atti furono pubblicati in volume, con un titolo

⁶³ Le relazioni furono raccolte in volume l'anno successivo: L. Bellatalla, P. Russo (edd.), *La storiografia dell'educazione: identità, metodo e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

⁶⁴ F. Cambi, S. Ulivieri, *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni, pratiche educative*, Milano, Unicopli, 2008.

⁶⁵ F. Cambi, *Presentazione*, «Nuovo Bollettino CIRSE», a. III, n. 1-2, 2008, p.11.

⁶⁶ Per gli atti si veda: F. Cambi, C. Betti (edd.), *L'eredità del '68: tra pedagogia e comunicazione*, Milano, Unicopli, 2011.

⁶⁷ La locandina del seminario è visibile: <https://nuke.cirse.it/Portals/0/Archivio%20convegni%20nazionali/convegno_letteratura%20e%20formazione_6%20maggio2010.pdf> (ultimo accesso: 30.06.2025). Il testo ampliato della relazione di C. Betti, *Protagonisti della formazione di Giacomo Leopardi*, è presente in «Nuovo Bollettino CIRSE», a. VIII, n. 2, 2013, pp. 15-29.

⁶⁸ «Nuovo Bollettino CIRSE», a. V, n. 1, 2010, p. [127].

leggermente diverso l'anno successivo⁶⁹. Tra il 2011 e il 2013 si ricorda la scomparsa di Antonio Santoni Rugiu, Leonardo Trisciuzzi e Mario Alighiero Manacorda, «tre maestri di pedagogia laica», per citare le parole del neopresidente del CIRSE Giuseppe Trebisacce⁷⁰.

Nell'autunno del 2012 (8-9 novembre) si tenne a Lecce il XV Convegno Nazionale CIRSE dal tema *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, organizzato da Hervé A. Cavallera con una grande partecipazione di giovani studiosi⁷¹. Nella primavera dell'anno successivo (6-7 maggio 2013) l'Università di Ferrara ha ospitato un seminario, sempre promosso dal CIRSE, che poneva una domanda fondativa *Quale identità per la Storia dell'educazione?*, presenti per l'università fiorentina, tra gli altri, Carmen Betti e Stefano Oliviero⁷².

Dal 2014 la nostra principale fonte informativa cambia denominazione e colore, il «Nuovo Bollettino CIRSE», già «Bollettino CIRSE», diventa «Rivista di Storia dell'educazione» e la copertina vira dal rosso acceso al prugna. Mantiene intatta la rubrica *Informazioni* che nel secondo numero del 2015 dà conto del seminario nazionale tenutosi a Roma, il 30 gennaio, su *La ricerca storico-educativa tra passato e presente*⁷³ e del volume dedicato ad Antonio Santoni Rugiu presentato in quell'occasione⁷⁴. Nel 2016 è Bologna ad ospitare il XVI Convegno Nazionale *Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione* (26-27 febbraio) cui sarà dedicata la sezione monografica della «Rivista di Storia dell'educazione» curata da Giuseppe Trebisacce, mentre al fascicolo cartaceo era allegato un CD-ROM a cura di Carmen Betti, William Grandi e Rossella Raimondo.

Gli ultimi due Convegni Nazionali ci portano alla contemporaneità. Il primo, tenuto in una terra drammaticamente di confine come la Sicilia sul tema *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni* (Messina, 26-28 maggio 2022). Il convegno, di respiro internazionale, ha abbracciato la parola frontiera nei suoi molteplici significati, nella storia dell'educazione, nel genere e nel metodo e vide, tra i nomi legati a Firenze, un intervento su Ernesto Balducci e sulla rivista «Testimonianze» di Livia Romano e una relazione di Monica Dati sul contributo di Filippo Maria De Sanctis e

⁶⁹ L. Vanni (ed.), *Iconografie d'infanzia: momenti, modelli, metamorfosi*, Roma, Anicia, 2012.

⁷⁰ «Nuovo Bollettino CIRSE», a. VII, n. 2, 2012, p. 161.

⁷¹ *Ibid.*, p. 169-170. Per gli atti: H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013.

⁷² Si rimanda al numero monografico: L. Bellatalla (ed.), «Annali on-line della didattica e della formazione del docente», vol. 5, n. 6, 2013 <<https://annali.unife.it/adfd/issue/view/177>> (ultimo accesso: 29.08.2025).

⁷³ L'ampio resoconto del convegno è a cura di S. Oliviero, «Rivista di Storia dell'educazione», a. II, n. 1, 2015, pp. 201-204.

⁷⁴ C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia: tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

della cattedra di Educazione per gli adulti di Firenze⁷⁵. Il XVIII Convegno Nazionale, organizzato presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia nei primi mesi di quest'anno (30 gennaio-1° febbraio 2025) è stato dedicato all'ampio tema *Leggere, apprendere, capire il mondo. Analfabetismi e alfabetizzazione nella storia dell'educazione*. Anche solo scorrendo i relatori, tra cui quelli dell'ateneo fiorentino, e le tematiche del *Book of abstracts*, presenti in rete, possiamo avere conto della complessità dell'ambito disciplinare storico-educativo che oggi risponde a sfide globali⁷⁶.

⁷⁵ Il pdf degli atti è scaricabile al link della Messina University Press <<https://messinaup-pubblicazioni.unime.it/index.php/mup/catalog/book/15>> (ultimo accesso: 05.08.2025).

⁷⁶ <https://www.cirse.it/images/book_of_abstracts_convegno_CIRSE_2025_compresso.pdf> (ultimo accesso: 05.08.2025).

La letteratura per l'infanzia a Firenze: fra tradizione e innovazione negli ultimi cinquant'anni (1975-2025). Tre istituzioni protagoniste

Franco Cambi
University of Florence (Italy)
IUL University (Italy)
cambi.franco40@gmail.com

Children's literature in Florence: between tradition and innovation over the last fifty years (1975-2025). Three leading institutions

ABSTRACT: The essay reconstructs the role played by Florence and its educational tradition at various levels (institutional, editorial, and university), especially in the fifty years between the end of the twentieth century and the first twenty years of the twenty-first century: a period in which the cultural role, with respect to children's literature, was both changing and keeping alive a true educational commitment in this area of growth and cultivation of the child's mind.

EET/TEE KEYWORDS: Children's Literature; National Educational Center; Florence; Italy; XX-XXI Century.

Premessa

Già nel corso dell'Ottocento Firenze si affermò come un centro di attenzione all'infanzia e alla scuola (su cui si ricordino solo due figure eminenti come Lambruschini per la sua pedagogia cattolico-liberale avanzata e Collodi per il suo capolavoro narrativo per i ragazzi: un volume che rinnova, e magistralmente, la storia della letteratura per l'infanzia)¹.

¹ Cfr. *Prima di Pinocchio. Libri tra due secoli*, Firenze, Le Monnier, 1981; ma altresì G. Spadolini, *Felice Le Monnier cent'anni dopo (1884-1984)*, Firenze, Le Monnier, 1984; F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985.

Ma sarà il Novecento, e già nell'epoca fascista, a svilupparne il ruolo su questo orientamento culturale per l'infanzia, a partire dalla Mostra Didattica Nazionale attivata a Firenze nel 1925 e che lo stesso Giovanni Calò indicò come l'avvio di un «incoraggiamento» e «critica» ad un tempo anche e proprio della letteratura infantile, come ci ha ricordato Juri Meda nel volume curato da Pamela Giorgi nel 2010².

Firenze è stata davvero la città testimone di una ricca avventura educativa della pedagogia che poi dal secondo dopoguerra si apre a dibattiti internazionali con alta autorevolezza (e qui si ricordi il ruolo di Lamberto Borghi e ancor prima quello di Ernesto Codignola che elaborarono una pedagogia attivistica e democratica di finissima qualità), la quale ebbe ripercussioni anche nella letteratura infantile che visse allora uno sviluppo esemplare e complesso sempre a Firenze, disposto intorno a tre nuclei operativi di vero impegno culturale e formativo: come il Centro Didattico Nazionale con iniziative varie, tra cui due riviste ben significative; poi l'Editoria fiorentina con la narrativa per i ragazzi (e si veda in particolare l'editore Salani, ma non solo) e l'impegno pedagogico sviluppato con effetti profondamente innovativi da La Nuova Italia, casa editrice nata negli anni Venti a Venezia e trasferitasi a Firenze con Ernesto Codignola nel 1930, poi cresciuta in modo ricco e complesso nel Dopoguerra italiano (con voci che si fecero non solo di caratura nazionale, ma presenti anche a livello europeo e oltre, e in particolare negli USA, su vari fronti della cultura, ma con la pedagogia mantenuta al centro del suo catalogo), più altri editori che qui sotto ricorderemo; e infine la stessa Università fiorentina che venne via via sviluppando un impegno orientativo e critico rispetto alla letteratura giovanile, con iniziative molteplici e con voci ben significative di docenti, attenti a valorizzare la funzione formativa di tali narrazioni comunicate ai ragazzi fin dall'infanzia e capaci di arricchirne e l'immaginario e le loro esperienze formative personali³. Ma su queste tre frontiere torneremo più in dettaglio nelle pagine che seguono per mostrare proprio il ruolo-chiave che Firenze ha svolto in questo ambito anche e proprio negli ultimi cinquant'anni, cercando di contestualizzarli un po' con la vita culturale e sociale di Firenze: una città che, come disse Guido Piovene, nel suo *Viaggio in Italia*, con la sua storia guardava direttamente all'Europa e in particolare alla Francia e a Parigi, con cui aveva tenuto vivo, in modo costante, un fermo dialogo⁴.

² J. Meda, *Nascita e sviluppo dell'Istituto nel periodo fascista (1929-1943)*, in P. Giorgi (ed.), *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010, pp. 9-31.

³ Si vedano F. Cambi, *La scuola di Firenze da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982; F. Cambi, L. Trisciuzzi, *L'infanzia nella società moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1989; F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996; F. Cambi (ed.), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento ad oggi fra identità nazionale e laboratorio regionale*, Firenze, Le Lettere, 1998.

⁴ Si veda G. Piovene, *Viaggio in Italia*, Milano, Mondadori, 1957. L'opera, costruita come

1. *Dopo la guerra 1939-1945, nella democrazia e nella società complessa...: il ruolo del C.D.N.*

A partire dal secondo dopoguerra e poi nei decenni successivi su su fino ad oggi il Centro didattico Nazionale, sorto nel 1929 al seguito della *Mostra didattica nazionale sui prodotti delle scuole nuove*, che sotto la guida di Calò riuniva i prodotti scolastici più significativi dell'attivismo educativo, influenzato soprattutto da Giuseppe Lombardo Radice, assunse il suo ruolo sempre più a livello nazionale quale punto di riferimento organizzativo e innovativo per le scuole italiane. Che poi nel 1937 divenne il Museo Nazionale della Scuola che da lì attivò una sua lunga storia arrivata fino all'INDIRE attuale, come ci ha ricordato Pamela Giorgi nel bello e utile volume da lei curato: *Dal Museo Nazionale della Scuola all'INDIRE (1929-2009)*⁵. In questa lunga storia dell'istituzione fiorentina va ricordata la nascita delle *Sezione di Letteratura Giovanile*, sviluppatasi in modo sempre più organico, poi le due riviste esemplari del Centro (su cui ci soffermeremo subito sotto), gli Incontri o convegni (come quello del 1981 su Collodi o quello internazionale del 1982), facendosi anche Centro di documentazione educativa (varato nel 1980) e poi Biblioteca di Documentazione pedagogica inaugurata nel 1985, che ha custodito per decenni un patrimonio educativo e letterario e pedagogico veramente esemplare (ancora oggi presente in parte a Palazzo Gerini di via Buonarroti e che io stesso ebbi occasione di consultare per il mio studio del 1985 e che ricordo per la sua ricchezza e letteraria ed educativa veramente stimolante: forse la prima agenzia-guida per le scuole, per varietà e organicità di documenti, esistenti in Italia.

Dal 1999 la Biblioteca si è arricchita anche di un notevole patrimonio tecnologico, come ci ha ricordato Giovanni Biondi, dando così avvio ad una nuova via di documentazione educativa da far circolare nelle stesse scuole.

Oggi, come INDIRE, comprende tutto ciò, ma anche l'Archivio storico ANSAS (ambito rivolto all'autonomia scolastica, nato nel 2012) che raccoglie un patrimonio scolastico veramente esemplare⁶.

Così l'INDIRE, appunto oggi erede di tutto questo cammino educativo, si afferma come un'istituzione preziosa e per la guida delle scuole ricordando ad esse il compito didattico e formativo che deve aiutarle e sottolineando il ruolo che in esse deve avere la stessa narrazione per la formazione giovanile, da sviluppare attraverso opere letterarie di alta qualità narrativa ed educativa,

un vero *reportage* nel corso degli anni Cinquanta era orientata alla scoperta e definizione delle identità profonde della popolazione italiana.

⁵ Giorgi (ed.), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'INDIRE (1929-2009)*, cit.

⁶ P. Giorgi, I. Zoppi, *Lo straniero di carta: analisi di un fondo bibliografico scolastico*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024, pp. 823-836.

e da tener ben ferme con impegno nel processo formativo dei ragazzi fin dalla prima infanzia⁷.

Ma ora procediamo a presentare le due riviste di cui il Centro è stato fine promotore: «Schedario» e «il segnalibro». Con esse siamo davanti a due riviste che hanno accompagnato l'evoluzione della letteratura infantile e giovanile con uno sguardo tematico e critico posto al servizio delle scuole e delle loro biblioteche e degli stessi insegnanti, sviluppando a palazzo Gerini, sede dell'INDIRE, un vero Museo storico della scuola che insieme alla Biblioteca pedagogica nazionale (con emeroteca e comunicazioni via radio): un patrimonio didattico organico e ben articolato in sezioni, su cui già Calò via via informava con la rivista «Il Centro», per comunicare alle scuole forme di buona didattica, a partire dalle pratiche della lettura; sviluppando anche e già nel 1964 un *Servizio di Informazione e Documentazione Pedagogica*, ben diretto da Enzo Petrini⁸.

«Schedario», nata nel 1953 e rinnovatasi nel 1977, è stata davvero una rivista di alta qualità, aperta anche a valorizzare voci nuove del «narrare-all'infanzia» (come Rodari e le sue *Favole al telefono* o la Lindgren con *Pippi Calzelunghe*, che proprio a Firenze fu premiata in Palazzo Vecchio nel 1958), ma da ricordare per alcuni suoi numeri assai significativi, come quello del 1993, numero 3, dedicato al tema *Gli occhi della poesia*, con contributi di Mario Luzi o Guido Petter (un altissimo poeta e un fine studioso di scritture per l'infanzia) e di altri valenti studiosi, come Piumini o la Zamponi: tutte figure che rilevano e la ricchezza espressiva del dire-poetico e il suo tono sempre fatto di «vibrazione e intensità» (Luzi), significativo per l'adolescenza in particolare.

Oppure si rilegga il numero 1 del 1997 dedicato alla *Violenza* (da «chiamare col suo nome» e narrata proprio per educare alla «non-violenza») e anche il numero 3 dello stesso anno rivolto a *Educare a incontrare* con testi di Edda Ducci e molti altri studiosi. Tutti volumi di alta e varia emergenza educativa da ricordare e rileggere con attenzione in quanto rivolti sia ad aggiornare la narrativa per ragazzi come pure a tener fermi i criteri di valutazione di opere e tematiche svolte secondo «rigorosi criteri di valutazione psico-pedagogica, morale e artistica» (come nota Giorgetti, nel volume curato da Pamela Giorgi)⁹.

Quanto a «il segnalibro», nato come manuale per i bibliotecari interessati ai testi rivolti ai ragazzi, è stato uno strumento di sensibilizzazione alla letteratura infantile, che, uscito nel 1963, nel 1976 rinnovò il proprio profilo con un argomentare anche più valutativo e quindi più orientativo, sviluppando una schedatura più pluralistica.

Due riviste che hanno qualificato, e davvero molto, la letteratura per l'infanzia, mettendosi anche e proprio al servizio delle scuole. Quindi da ricordare

⁷ <https://it.wikipedia.org/wiki/Centro_didattico_nazionale> (ultimo accesso: 12.09.2025).

⁸ Giorgi (ed.), *Dal Museo Nazionale della Scuola all'INDIRE (1929-2009)*, cit., *passim*.

⁹ *Ibid.*

per il loro ricco lavoro svolto tra editoria e scuola e funzione formativa ben riconosciuta alla letteratura infantile.

Ma un'altra istituzione pedagogico-letteraria prese corpo a Campi Bisenzio, alle porte di Firenze, con la Biblioteca Gianni Rodari che pubblicava, dal 1977 informazioni critico-educative sui libri per l'infanzia usciti in Italia e recensiti su «Liber», la rivista della Biblioteca stessa. Ricordo qui solo il numero 34 del 1997 dedicato a *La famosa invasione dei libri in Italia 1987-1996. Dati, segreti, immagini di nuovi libri e giovani lettori*, un numero prezioso sia per la qualità dei testi di vari autori tenuti presenti come pure per i temi trattati. Ma sono da vedere anche molti altri numeri della rivista: come quello sulla questione ebraica (n. 20 del 1999) o quello rivolto al valore della lettura (n.73 del 2007) o quello dal titolo *A corpo libero* del 2023 dedicato proprio all'adolescenza e alla sua importanza formativa per ciascun singolo cittadino.

Così tra Firenze e dintorni si è sviluppata un'attenzione qualitativamente alta e a più livelli sulla letteratura dell'infanzia e oltre, maturatasi in istituzioni diverse e parallele per sensibilità e impegno educativo verso i più giovani allievi nei vari gradi di scuola¹⁰.

2. Il contributo dell'editoria fiorentina...

Un altro settore di sviluppo dell'attenzione alla letteratura per l'infanzia coltivato a Firenze è stato quello dell'editoria che lì ha trovato un centro motore di vero significato e culturale e formativo. Ma che si è via via spostato altrove (per ragioni economiche e di maggiore visibilità commerciale) e per le edizioni e per le iniziative di valorizzazione dei libri per l'infanzia (come è accaduto a Bologna o a Genova), anche se gli incontri su *TESTO* alla stazione Leopolda (che presenta i libri anno per anno al pubblico cittadino) sono rimasti un momento significativo e la testimonianza di un costante interesse letterario per l'infanzia.

Comunque, e già a partire dal 1862, a Firenze è stata attiva una casa importante di testi per ragazzi e che lì è rimasta fino agli anni Ottanta avanzati, quando si è fusa col gruppo Longanesi: la Salani; che è stata una casa editrice che ha a lungo prodotto romanzi per ragazzi, tra storie familiari e avventure, libri i quali sono stati per decenni una lettura diffusa nelle famiglie e nelle scuole italiane per nutrire l'immaginazione dei ragazzi stessi e che già negli anni Cinquanta raggiungevano un catalogo ricco, diversificato e affascinante con la *Biblioteca dei miei ragazzi*. E chi era, appunto, ragazzo in quegli anni

¹⁰ G. Gozzer, *Il Centro didattico nazionale e Museo della scuola*, Firenze, Centro didattico nazionale, 1951; D. Ragazzini (ed.), *Dal documento alla documentazione*, Milano, Mondadori education, 2001.

tra i Quaranta e i Sessanta ne ha conosciuto i testi più celebri, tra i quali voglio citare (in quanto rimasti casualmente presenti nella mia biblioteca personale di oggi e ormai ben satura di testi e storici e filosofici, ma con alcuni testimoni di quelle letture fatte tra infanzia e adolescenza): *Il fanciullo che venne dal mare* di Giannini (che inaugurò nel 1931 la collana) o *Ragazzi del porto* di Senesi (uscito nel 1940), ma anche *Reginella* di Bruyère (1934) o *C'era una volta un paggio...* di Bernage (1936, e sono solo alcuni esempi di un catalogo assai ricco e ben vario di cui vanno ricordati in particolare i molti testi di Gino Chelazzi: collana su cui una mia studentessa, Laura Marchini, elaborò la sua tesi di laurea rivolta a declinare l'*Immagine dell'infanzia borghese nella "Biblioteca dei miei ragazzi" dell'editore Salani*, discussa con pieno successo nell'anno accademico 1997-1998; ripercorrendo così un catalogo che dal 1931 al 1955 comprendeva ben 99 volumi di produzione soprattutto italiana e francese, ma anche con alcuni significativi classici giovanili, come *I ragazzi della via Paal*, di Molnar o il *Sussi e Biribissi* di Collodi (nipote) o *Spazzacamino* di Carolina Invernizio.

Nel 1987, come già ricordato, la Salani si fondeva con la Longanesi aprendosi ad autori più internazionali e noti come la Rowling con la sua fortunata serie di romanzi dedicati a *Harry Potter*. Un caso di editoria per i ragazzi di cui anche Firenze accompagnò la crescita. Poi negli ultimi decenni del Novecento e l'avvio del XXI secolo tale editoria formativa di qualità e richiamo lasciò Firenze, guardando al Nord e le case editrici rimaste (e più modeste su questo fronte) non fecero immagine forte e significativa di se stesse nella città e oltre su questo settore librario. Anche se vanno ricordate e l'editrice Giunti con testi classici come *Pinocchio* o *Cappuccetto rosso* presenti in un catalogo ricco e variegato, ma anche da ricordare per un testo originale di Pederiali: *Il bambino che non voleva nascere* del 1996; poi anche Vallecchi e con la sua collana del *Martin pescatore*, che ha coltivato la letteratura dell'infanzia sotto vari aspetti; poi l'editore Babalibri dal 1999 con una promozione della lettura attuata insieme alla casa francese *L'école de loisirs* con testi variamente formativi o Babidibù del 2005 con oggi già 1500 pubblicazioni creative e stimolanti. E sono tutte edizioni che manifestano proprio il permanere di una tradizione rivolta alla letteratura infantile e, diciamo, ormai da più di un secolo (anzi molto di più), "di casa" a Firenze, e sempre in forma autenticamente educativo-formativa¹¹.

¹¹ Centrale è stata dagli anni Trenta in poi (fino ai Duemila avviati) la presenza a Firenze della casa editrice La Nuova Italia che rinnovò la pedagogia italiana sviluppata dall'idealismo critico di Ernesto Codignola e poi dal pragmatismo importato da Lamberto Borghi dal suo lungo esilio statunitense. Cfr. <https://it.wikipedia.org/wiki/La_Nuova_Italia> (ultimo accesso: 21.09.2025). Sull'editoria fiorentina si vedano altresì *Cento anni di editoria per ragazzi a Firenze. Catalogo della mostra storica del 1988*, Firenze, 1988; C. Betti (ed.), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento*, Firenze, Regione Toscana, 2004; P. Giorgi, M. Zangheri, I.

3. ...e quello dell'Università di Firenze

Nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta e oltre anche l'Università fiorentina sviluppò, nella Facoltà di Magistero (poi di Scienze della formazione, dal 1995), un'attenzione via via sempre più organica alle forme e al ruolo della qualità e funzione educativa della letteratura infantile. Già negli anni Cinquanta e dopo fu soprattutto il pedagogista Mario Valeri a coltivare questo campo di studi educativi, elaborando via via una serie di volumi specifici e di qualità, tra i quali vanno ricordati *I ragazzi e la lettura* (del 1957), poi *I mass media e l'educazione* (1976), *Tempo libero ed educazione* (1979) e *Letteratura giovanile ed educazione* (1981): testi che sottolineano il valore formativo della narrazione da coltivare nel cammino dell'età evolutiva e a casa e a scuola e proprio per la sua "forza" formativa. Un impegno che proprio nell'avvio dell'età dei *media* si proponeva come richiamo a un modello di formazione dei giovani o giovanissimi che ne alimenti l'immaginario ma ancor più il pensiero critico e la sua complessità. Come fa la buona narrativa per i ragazzi. Un terreno di studio che verrà ripreso poi da Enzo Catarsi e da Flavia Bacchetti, sia pure in quote diverse: tema aggiuntivo per Catarsi e permanente per Bacchetti. Catarsi è stato una figura di pedagogista con interessi plurali tra cui ha sviluppato anche quello letterario-infantile, tra le sue indagini di storia della pedagogia e della scuola (tra Maria Montessori e la pedagogia della famiglia e altri temi scolastici). E si veda il testo dedicato a *I "Tusitala" gli scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, uscito nel 2005 presso l'editore Del Cerro e costruito con la partecipazione di Bacchetti, dove la dimensione formativa della narrazione viene ben evidenziata. Ma sono da ricordare anche altri suoi volumi su questo fronte educativo, come quello dedicato a *Rodari e l'infanzia*, edito a Tirrenia sempre presso l'editore Del Cerro nel 2002: un lavoro quello svolto da Catarsi anche sul fronte letterario per l'infanzia veramente utile e significativo.

Quanto a Flavia Bacchetti, dopo la sua formazione con Tina Tomasi, si orientò subito verso il ruolo formativo della narrazione, pubblicando poi nel 1997 *Nicolò Tommaseo. Il Giornale della Caterina* presso Le Lettere, poi *I bambini e la famiglia nell'Ottocento* (anch'esso del 1997, uscito dallo stesso editore), *I viaggi "en touriste" di De Amicis* del 2001 edito presso Del Cerro; fino alla raccolta dei testi di Rodari apparsi su *Paese Sera Libri* (pubblicati da Laterza nel 2005) e molte altre ricerche, compreso un testo come manuale su *La letteratura per l'infanzia oggi* (con contributi assai articolati di Nobile, Trequadrini e anche del sottoscritto, uscito presso l'editore Clueb a Bologna: un manuale di formazione veramente maturo). Ma vale ricordare anche il suo volume su *Attraversare boschi narrativi* del 2010 come finissimo invito ad

esercitare l'attività della lettura. Bacchetti divenne, a Firenze nel 2012, la prima docente ordinaria di letteratura infantile, dopo esser stata a lungo (dal 2001) docente associata, lì svolgendo nei due ruoli un lavoro e di ricerca e di formazione dei giovani come futuri-docenti, ricco e veramente esemplare. Tra seminari gestiti con Catarsi dal 1998 al 2000 e poi attraverso i suoi insegnamenti di letteratura infantile in vari corsi di laurea.

Ma nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione¹², di cui sono stato a lungo direttore, presero via via corpo iniziative culturali diverse dedicate proprio alla letteratura infantile, vista come una competenza da valorizzare nella coscienza dei docenti attuali e futuri, in modo da saper coltivare un'ampia idea di formazione dei ragazzi e insieme anche contrastare la crescita sempre più egemonica dell'*homo videns*. In particolare, sotto la mia guida, furono attivati più seminari in tal senso, i cui atti furono pubblicati presso Armando o altri editori. Erano seminari guidati da esperti e dedicati a vari temi di letteratura infantile, quali *Mostri e paure nella fiaba* del 2002 uscito a stampa presso Le Monnier; nel 2006 sul tema *Paesaggi della fiaba*, curato dal sottoscritto e anche da G. Rossi, uscito da Armando, e poi nel 2011 *Fiabe di tutti e di ciascuno* (con S. Landi e G. Rossi) uscito per un altro editore fiorentino (Nicompi), ma già preceduti, sempre a mia curatela, da *Itinerari nella fiaba*, pubblicato nel 1999 presso ETS e, con la curatela di V. Ongini, *Chi vuole fiabe, chi vuole?*, uscito a Campi Bisenzio per IDEST nel 2002. Ma va ricordata anche, nel 1996, la mostra realizzata sempre a Firenze su *Immagini della fata*, promossa da IBBY-UNELG con testi di vari illustratori. Una figura salvifica e sempre centrale nel mondo infantile.

Pertanto, in quegli anni ormai lontani il Dipartimento educativo di Firenze svolse davvero un'opera di riflessione formativa relativa alle fiabe e al narrare, accolte e valorizzate come la prima forma di testo narrativo da riconoscere nel suo valore e letterario ed educativo: un lavoro significativo a cui si dette sviluppo con impegno e passione e, forse, anche con risultati per le scuole da ricordare e da tener fermo come un tema-compito per loro fondamentale. E – senza forse – oggi ancor più necessari, nel tempo delle tecnologie imperanti e che impoveriscono, spesso e purtroppo, la coscienza personale dei ragazzi e rendono più modesto il loro pensiero critico, che nasce e cresce tra riflessività ed esperienze rivissute: a cui anche e proprio le fiabe e le altre forme narrative per i ragazzi possono portare un contributo decisivo e per il loro fascino e per la loro ricchezza e varietà di storie e di significati che fanno, nei ragazzi stessi, coscienza più ricca e complessa della vita: tra rischi e attese, tra incontri e premi e profonde tensioni tra bene e male intimamente rivissuti¹³.

¹² G. Di Bello, *Dall'Istituto superiore di Magistero alla Facoltà di scienze della formazione*, in *Formazione e società della conoscenza*, Firenze, FUP, 2006.

¹³ Sull'Università di Firenze nelle sue articolazioni recenti si veda *Storia dell'Ateneo Fiorentino. Contributi di studio*, II voll., Firenze, Edizioni Parretti Grafiche, s.d.

4. *Per concludere*

Quindi Firenze, con la sua alta tradizione pedagogica rinnovata nel corso degli anni Cinquanta e dopo su su fino ad oggi, ha svolto un ruolo innovativo nella formazione dei giovani, stimolandoli a uno studio articolato e moderno per formarsi come educatori. Un compito rimasto centrale nella Facoltà della Formazione, sviluppando lì anche vari contributi da parte delle discipline ausiliarie ma oggi sempre più necessarie: come psicologia e sociologia, storia sociale e politica e pluralismo dei saperi formativi, ma anche della letteratura soprattutto infantile e giovanile. E su questo piano il lavoro svolto a Firenze, come di sopra ricordato, è stato intenso e anche di guida nazionale e che sul terreno della letteratura infantile ha avuto un ruolo ampio (con ben tre Istituzioni a tutelarlo) e organico, correlato a una interpretazione e fine e giusta dell'infanzia stessa (ma su su fino all'adolescenza) che ha fatto della città toscana un punto alto di riferimento educativo. E lì proprio e anche la letteratura per l'infanzia ha vissuto una stagione di comprensione formativa e di crescita innovativa, come pure di sviluppo di occasioni riflessive di vario genere tra mostre, incontri teorici, presentazioni di volumi e riletture educative, che hanno fatto della Città-del-Giglio anche una vera "città dell'infanzia". E questa sua immagine-ruolo Firenze lo ha ben coltivato, accanto alle altre sue immagini di alto merito, come l'arte classico-moderna, il grande centro di cultura, la forte tensione intellettuale e il ruolo genetico avuto nella crescita dell'Occidente di ieri, ma ancora di oggi, con la sua tutela dei principi democratici come fermo segnale della storia cittadina: tra cui, appunto, la tutela dell'infanzia e in modo ricco e organico, sì in senso teorico-pedagogico ma anche pratico-operativo, sui quali aspetti continua a darci indicazioni centrali e preziose. A partire da una giusta e alta comprensione e coltivazione dell'infanzia stessa e in particolare della sua mente e coscienza in sviluppo.

La storia della scuola e delle istituzioni educative nell'Italia meridionale e insulare: un bilancio storiografico dalla seconda metà del Novecento ad oggi tra protagonisti, itinerari ed esperienze

Alberto Barausse
Department of Human, Social
and Educational Sciences,
University of Molise (Italy)
barausse@unimol.it

Michela D'Alessio
Department of Humanistic,
Scientific and Social Innovation
University of Basilicata (Italy)
michelina.dalessio@unibas.it

The history of schools and educational institutions in southern and insular Italy: a historiographical balance sheet from the second half of the 20th century to the present day between protagonists, itineraries and experiences

ABSTRACT: This contribution aims to critically examine – without claiming to be exhaustive – over fifty years of school and educational historiography produced on and in Southern Italy. The analysis considers the main epistemological, methodological, and thematic changes that have marked the evolution of the discipline, with particular attention to the overcoming of the neo-idealist paradigm, which for a long time confined the history of pedagogy to the history of ideas and the history of schooling to a marginal role in the sciences of education. It also highlights the places, tools, and paths that have fostered the emergence of new research perspectives, contributing to the enhancement of the history of schooling as a complex field, sensitive to the territorial, social, and cultural contexts of southern Italy.

EET/TEE KEYWORDS: Historical-pedagogical research; History of schooling; Epistemological shifts; Italy; XX-XXI Centuries.

Premessa: per un bilancio storiografico su scuola, società e storiografia nel Meridione d'Italia

Non sono mancate, nel corso di questi ultimi trent'anni, importanti riflessioni di carattere eminentemente storiografico sulla storia della scuola¹. Contributi che, tuttavia, hanno solo sfiorato il tema dello specifico rapporto tra istruzione, scuola, educazione e Mezzogiorno, oggetto delle rare incursioni da parte degli studiosi che solo nell'ultimo decennio hanno avuto occasione di rilevare l'incremento delle ricerche in questo ambito, valicando quella marginalità o comunque secondarietà d'interessi portati in precedenza². Alla luce di queste premesse vorremmo tracciare, con uno sguardo critico, le linee di un primo bilancio – non certo esaustivo – di oltre cinquant'anni di storiografia scolastico-educativa prodotta sul e nel Mezzogiorno, tenendo conto non solo dei mutamenti di natura epistemologica o metodologica intervenuti nelle diverse stagioni storiografiche nell'ambito storico scolastico ed educativo, ma anche dei luoghi e degli strumenti che hanno permesso l'avvio di nuovi itinerari di ricerca e di sviluppo della disciplina. La ricostruzione tiene conto dei mutamenti paradigmatici e del lungo processo di affrancamento delle discipline storico pedagogiche dall'impianto neoidealista che, per decenni, ha relegato la storia della disciplina a storia delle idee pedagogiche e la storia della scuola ad un oggetto pressoché marginale nel panorama delle scienze dell'educazio-

¹ Ci si limita a ricordare G. Ricuperati, *La storia dell'istruzione nella storiografia contemporanea*, in A. Santoni Rugiu (ed.), *Storia della scuola e Storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De donato 1982; F. Cambi, *La scuola italiana nella storiografia*, in G. Cives, (ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 363-426; A. Ballone, *La scuola italiana. Problemi storiografici e percorsi di ricerca*, «Rivista di storia contemporanea», n. 2-3, 1992, pp. 213-247; A. Bianchi, *La storia della scuola in Italia dall'Unità ai giorni nostri*, in L. Pazzaglia, R. Sani (edd.), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 500-529; R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in A. Tedde, R. Sani, (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita & Pensiero, 2003; E. De Fort, *Storia di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in M.T. Segà (ed.), *La Scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Istituto veneziano per la storia della Resistenza e della società contemporanea, Portogruaro, Edizioni nuova dimensione, 2002, pp. 31-70; M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 249-272; A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda (edd.), *Editoriale. «Il campanile scolastico». Rivedere la dimensione locale nella ricerca storico-educativa*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 5, n. 1, 2018, pp. 7-14.

² In un contributo di qualche anno fa Brunella Serpe sottolineava, con enfasi, come il Mezzogiorno fosse divenuto «categoria storiografica di prim'ordine». Cfr. B. Serpe, *Il Mezzogiorno nella storiografia educativa e scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, Vol. 1, pp. 539-559; G. Trebisacce, *Scuola e Mezzogiorno in 150 anni di storia unitaria*, in F. Cambi, G. Trebisacce (edd.), *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Pisa, Edizioni ETS, 2012, pp. 219-230; G. Trebisacce, *La questione educativa nella storia del Sud*, Cosenza, Jonia, 2003.

ne, condizionando anche le caratteristiche delle ricerche storico scolastiche ed educative nei contesti delle diverse aree del Mezzogiorno.

1. *Processi di scolarizzazione e contesto meridionale nella produzione storiografica tra gli anni Sessanta e Ottanta del Novecento*

Come è noto i primi affacci verso la storia dell'istruzione e della scuola nel Mezzogiorno si manifestarono negli anni Sessanta del XX secolo. Fu in quel decennio che comparvero gli studi di Arturo Arcomano³ e di Angelo Broccoli⁴ che avviarono una specifica analisi delle politiche scolastiche sviluppate nell'Ottocento borbonico e nel periodo post-unitario, inaugurando una serie di ricerche che avrebbero visto il loro sviluppo ulteriore negli anni Settanta. In quella fase, infatti, mentre gli storici dell'economia iniziavano ad esplorare il rapporto tra sviluppo economico, occupazione ed alfabetizzazione, seguendo le spinte di rinnovamento storiografico di matrice anglosassone e la lezione metodologica della scuola francese de *Les Annales*,⁵ avrebbero visto la luce gli studi di Dente, Crimi, Fusco e Nicodemo⁶ sull'Ottocento borbonico.

Nel corso degli anni Ottanta, poi, anche gli storici della pedagogia iniziarono a ripensare la storia della scuola italiana come tassello importante di fenomeni e processi politici, economici e sociali e culturali più complessi. La nascita del CIRSE nel 1981 e lo svolgimento nel 1982 del convegno su *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*⁷ iniziò ad aprire la strada alle prospettive di storia sociale dell'educazione⁸, come alle

³ A. Arcomano, *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Roma, Editori Riuniti, 1963. Nello stesso anno era apparso il lavoro sulla scuola in Basilicata di S. Bruno, *Cento anni per la scuola lucana*, Napoli, Società di cultura per la Lucania, 1963.

⁴ A. Broccoli, *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1861)*, Firenze, La Nuova Italia, 1968.

⁵ Ci si limita a ricordare le ricerche portate avanti, sin dalla fine degli anni Sessanta da L. Stone, *Literacy and education in England (1640-1900)*, «Past and Present», n. 42, 1969, pp. 69-139; *Instruction et développement économique au XX^{ème} siècle*, «Annales cispalines d'histoire sociale», vol. I, n. 2, 1970; A. Prost, *L'enseignement en France (1880-1967)*, Paris, 1968; C.M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, Utet, 1971.

⁶ D. Dente, *Comunità e scuole protestanti in Campania nel secolo XIX*, Napoli, Morano, 1977; A. Crimi, *Teoria educativa e scuola popolare in Sicilia al tempo dei Borboni*, Acireale, Accademia di Scienze, Lettere e Belle Arti degli Zelanti e dei Dafnici, 1978; F. Fusco, R. Nicodemo, *La scuola pubblica primaria ed il suo personale in Basilicata ed a Napoli nella prima metà dell'Ottocento attraverso l'Archivio del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione*, in A. Massafra (ed.), *Il Mezzogiorno preunitario. Economia, società e istituzioni*, Bari, Edizioni Dedalo, 1988.

⁷ A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce, *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini Editore, 1983.

⁸ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979; Id., *Dalla sto-*

suggerimenti della microstoria e della storia totale nel campo storico scolastico ed educativo⁹. In questo scenario furono intraprese alcune ricerche volte ad esplorare più analiticamente la geografia italiana dell'istruzione e il suo rapporto con la società civile ed economica nelle sue diverse articolazioni, dando avvio a una fase che, senza riuscire ad esprimere una visione progettuale organica, si propose di «anatomizzare»¹⁰ il tessuto socio-scolastico, in primo luogo ottocentesco, piuttosto diversificato. Si distinguevano, in quella fase, ricerche come quelle condotte da Bonetta per quanto riguarda il contesto siciliano¹¹ mirate ad approfondire il confronto tra scuola laica e cattolica¹² a cui avrebbe fatto seguito il considerevole studio di Costa, un'ampia indagine volta non solo a rilevare le istituzioni scolastiche ma anche la vita, il costume nella scuola siciliana dall'Unità agli inizi del Novecento dando spazio alle cronache, alle testimonianze, ai documenti, agli episodi "minori" per offrire un inedito spaccato della scuola nel contesto regionale. Una prospettiva di indagine che intendeva rompere lo schema interpretativo classico orientato a sottolineare il peso dell'uniformità e dell'omologazione al modello casatiano di scuola, richiamando le caratteristiche particolari e specifiche dell'Italia regionale dove la questione meridionale «attraversa[va] e contraddistingue[va] anche la storia della scuola dell'Italia assunta a nazione ne accompagna[va] la nascita e il destino, con una varietà significativa di tratti e di accenti»¹³. Un esercizio storiografico verso il quale si sarebbero diretti gli sforzi di altre due figure della storia della pedagogia di quegli anni, quelle di Ernesto Bosna e di Angelo Semeraro. Pur legati ad appartenenze culturali diverse, di matrice liberale lo studioso barese, marxista gramsciana il secondo, i due studiosi approfondirono le vicende della scuola nel contesto regionale pugliese sviluppando diversi nuclei tematici. Bosna sviluppò le sue indagini attraverso l'analisi critica del rapporto tra crescente scolarizzazione e processi socio-economici tanto nei decenni pre-unitari quanto in quelli post-unitari nel Mezzogiorno, con il *focus* sullo sviluppo dell'istruzione nella provincia di Bari, sulle battaglie per l'alfabetizzazione delle masse nel sud della penisola¹⁴. Accanto alle indagini volte allo studio dei processi di scolarizzazione di base Bosna si dedicò,

ria dell'ideologia pedagogica alla storia sociale dell'educazione, ibid., pp. 61-70.

⁹ S. Ulivieri, *La ricerca storico educativa tra storia totale e microstoria, ibid.*, pp. 213-226.

¹⁰ L'espressione fu utilizzata dallo storico Giuseppe Talamo nella prefazione al volume di G. Bonetta, *Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento*, Palermo, Sellerio, 1981, a p. 10.

¹¹ *Ibid.*

¹² G. Bonetta, *Scuola laica e scuola cattolica in Sicilia fra '800 e '900*, in *Chiesa e società urbana in Sicilia, 1890-1920*, Atti del Convegno di studi (Catania, 18-20 maggio 1989), Acireale, Galatea, 1990, pp. 213-242.

¹³ S.A. Costa, *La scuola e la grande scala*, Palermo, Sellerio Editore, 1990, p. 18.

¹⁴ E. Bosna, *Scuola e società in Capitanata e in terra di Bari agli inizi del 19 Secolo*, in *Il decennio francese in Puglia (1806-1815)*, Atti del 2. convegno di studi sul Risorgimento in Puglia, Bari, Bracciodieta, 1981, pp. 191-224; *Scuola e società nel Mezzogiorno. Il problema della alfabetizzazione di massa dopo l'unità*, Bari, Associazione dei maestri universitari, 1986; Id.,

in quello stesso decennio, anche alla ricostruzione dell'istruzione agraria¹⁵, alle origini dell'università di Bari e allo sviluppo dell'istruzione secondaria mettendo a fuoco, in particolare, il ruolo del collegio dei Gesuiti e del reale liceo delle Puglie con sede a Bari¹⁶. Non meno significativa fu l'esperienza di ricerca condotta da Angelo Semeraro, profondamente legato all'impostazione storiografica di matrice gramsciana - tanto da dedicare un pregevole studio di ricostruzione del profilo di Dina Bertoni Jovine -. Oltre a dedicare attenzione alle analisi di tipo ideologico delle politiche scolastiche dei dirigenti comunisti e laici nell'Italia del secondo dopoguerra e nel Mezzogiorno in particolare¹⁷, l'esponente marxista dedicò parte dei suoi studi ad approfondire le vicende dello sviluppo dell'istruzione elementare e della conquista dell'alfabeto nelle aree del Salento nel secondo Ottocento¹⁸.

2. *Gli anni Novanta tra ricerche di legittimazione storiografica per un neomeridionalismo scolastico e svolta paradigmatica verso una storia culturale della scuola*

Nell'ultimo decennio del secolo si affacciarono i tentativi per riportare al centro dell'attenzione la riflessione storico scolastica ed educativa sul Mezzogiorno. All'inizio degli anni Novanta si svolsero due incontri importanti: nel novembre del 1990 a Cosenza, su iniziativa di Giuseppe Trebisacce e Giovanni Genovesi si svolse il convegno sul tema *Scuola, educazione e Mezzogiorno nel*

La politica scolastica dell'età giolittiana e i suoi riflessi nelle regioni meridionali, «Quaderni dell'Istituto di pedagogia della Facoltà di magistero di Bari», n. 1, 1979, pp. 25-60.

¹⁵ Id., *L'istruzione agraria nel Mezzogiorno prima e dopo l'Unità*, «Studi storici meridionali», 1989, pp. 261-285.

¹⁶ Id., *Storia dell'università di Bari. Le origini: dal Collegio dei Gesuiti al Reale Liceo delle Puglie*, Bari, Università di Bari editrice, 1980; Giuseppe Maria Giovine, *scienziato e pedagogista*, «Risorgimento e Mezzogiorno», a. 19, n. 37-38, 2008, pp. 9-22; G. Genovesi, E. Bosna, *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri: atti del 4. convegno nazionale* (Bari, 5-7 novembre 1986), Bari, Cacucci, 1988.

¹⁷ A. Semeraro, *Il PCI e la scuola dal dopoguerra al sessantotto*, s.l., 1982; *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della repubblica*, Firenze, La Nuova Italia 1973; Id., *Idee e programmi dei laici sulla funzione dell'istruzione pubblica (1944-1948)*, Galatina, Congedo, 1989; Id., *Educazione e sviluppo nel Mezzogiorno: momenti di un dibattito del dopoguerra* [s.l. s.n.], «Studi Storici», n. 4, 1990, pp. 900-918; Id., *Tommaso Fiore provveditore agli studi la ricostruzione educativa in Puglia (1943-1947)*, Lecce, P. Manni, 2000. Sul ruolo di Semeraro si vedano anche le osservazioni di C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022.

¹⁸ A. Semeraro, *L'istruzione popolare in Terra d'Otranto nelle relazioni degli ispettori centrali e periferici e degli amministratori locali*, Galatina, Congedo, 1983; Id., *Cattedra, altare, foro. Educare e istruire nella società di Terra d'Otranto tra Otto e Novecento*, Lecce, Milella, 1984.

*secondo dopoguerra*¹⁹ a cui seguì, nel maggio del 1991, l'incontro promosso da Gaetano Bonetta e Saverio Santamaita sul tema *Il sistema formativo nel Mezzogiorno: storia e prospettive*²⁰. Gli storici dell'educazione promotori di quelle iniziative si muovevano alla luce di quello che giudicavano come il fallimento storico del meridionalismo e dei meridionalismi²¹. Di fronte a uno scenario contraddistinto, nel contesto territoriale del Sud, dal manifestarsi di fenomeni sociali rilevanti come l'espansione della illegalità mafiosa, l'incremento dell'evasione dall'obbligo e della dispersione scolastica non parve inutile da parte del gruppo di studiosi vicini agli ambienti laici e marxisti, sostenere lo sviluppo di una nuova forma di «neo meridionalismo scolastico» sul piano politico e culturale attraverso un'operazione di «legittimazione storiografica»²². Se nei propositi e negli approcci degli storici della pedagogia di estrazione laica e marxista, continuarono ad essere prevalenti istanze di carattere politico o socio-educativo²³ merita, però, rilevare l'intervento di Franco Cambi che esprimeva in forma più radicale l'esigenza di rinnovamento ed esprimeva un giudizio pesante sulla produzione storiografica. Lo storico fiorentino segnalava non solo l'assenza di una ricerca sistematica ed organica dedicata a scuola ed educazione nel Mezzogiorno da nessuna delle aree culturali, cattolica, laica e marxista, che avevano segnato la cultura pedagogica; al tempo stesso richiama il debito dei pochi interventi di analisi storico scolastica ed educativa prodotti fino a quel momento a paradigmi forti di matrice politica²⁴; la marginalità degli aspetti di natura antropologica che avevano connotato il Meridione che sarebbero stati utili al fine di far emergere mentalità e culture e quindi il costume educativo nelle aree del Mezzogiorno; la scarsa attenzione al ruolo della Chiesa cattolica che con la presenza capillare dei suoi organismi nei territori meridionali attraverso collegi, scuole, opere pie, associazioni, era stata un punto di riferimento etico per aggregare e veicolare valori e comportamenti. In quella circostanza egli tentò di articolare un programma di ricerca fondato sull'approccio di una storia capace di problematizzare la società meridionale nel suo complesso e nella sua specificità ponendo delle domande, dal

¹⁹ G. Genovesi, G. Trebisacce, *Mezzogiorno scuola educazione dal 1945 ad oggi*, Cosenza, Jonia, 1992.

²⁰ G. Bonetta, S. Santamaita (edd.), *Scuola ed emancipazione civile nel Mezzogiorno: studi di neomeridionalismo scolastico*, Milano, FrancoAngeli, 1992.

²¹ *Ibid.*, p. 35.

²² Bonetta sollecitava a «rinnovare e creare una cultura storica finalmente adeguata sia da un punto di vista storiografico che da un più generale punto di vista sociologico»: G. Bonetta, *Introduzione: una ipotesi di legittimazione storiografica e politica del neomeridionalismo scolastico*, *ibid.*, p. 34.

²³ Genovesi, Trebisacce, *Mezzogiorno, scuola educazione dal 1945 ad oggi*, cit.

²⁴ F. Cambi, *Ricerca storico-educativa e Mezzogiorno: per un nuovo programma di ricerca*, in Bonetta, Santamaita (edd.), *Scuola ed emancipazione civile nel Mezzogiorno: studi di neomeridionalismo scolastico*, cit., p. 46.

punto di vista euristico, particolarmente nuove e sollecitando anche l'ausilio ed il ricorso a nuove fonti tanto di carattere archivistico quanto a stampa²⁵.

Nelle considerazioni e proposte di Cambi si avvertivano i riflessi e l'attenzione dello storico della pedagogia fiorentino a un analogo rinnovamento che le correnti storiografiche vicine agli ambienti dell'Università Cattolica del S. Cuore stavano, in quella fase storica, manifestando. La ripresa tra gli anni Ottanta e Novanta delle ricerche sul ruolo educativo della Chiesa, attraverso l'analisi degli orientamenti del magistero pontificio e gli indirizzi pastorali dell'episcopato, dell'associazionismo e delle istituzioni educative fu al centro dei progetti di ricerca coordinati dalla facoltà di scienze dell'educazione dell'Università Cattolica del S. Cuore di Milano e di Brescia destinati a coinvolgere in forma interdisciplinare storici di diverse specializzazioni sotto la direzione di Luciano Pazzaglia²⁶. In quelle ricerche prevalentemente calate nel contesto settentrionale del paese, non mancarono studi ed analisi condotte intorno al ruolo ed allo spazio educativo occupato dalla Chiesa e dai suoi organismi nel sud tanto nell'Ottocento preunitario quanto per quello postunitario ed il Novecento. Quelle indagini davano avvio a uno scavo che non intendeva rimanere legato «ai processi connessi con la costruzione dello Stato unitario e a privilegiare, di conseguenza, tematiche quali il dibattito ideologico-politico, i rapporti tra Chiesa-Stato, le strategie delle correnti culturali fautrici dell'unificazione nazionale»²⁷. Ad essere analizzate con più rigore scientifico furono le indagini sulle iniziative e le politiche scolastiche promosse durante il periodo borbonico, come quelle di Pellegrino²⁸, di Cataldo Naro sui Collegi di Maria in Sicilia²⁹, le proposte educative della Chiesa nel contesto calabrese ed in quello pugliese³⁰, il ruolo di religiosi e delle congregazioni nella storia dell'istruzione e dell'educazione dei sordomuti³¹.

Queste ricerche posero le condizioni per una rivisitazione delle chiavi interpretative, prevalentemente risorgimentiste delle politiche scolastiche sia per il mezzogiorno borbonico, sia per l'Italia liberale, così come quelle del ceto

²⁵ *Ibid.*

²⁶ L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1958)*, Brescia, La Scuola, 1988; Id. (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994; Id. (ed.), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999; Id. (ed.), *Chiesa, cultura ed educazione tra le due guerre*, Brescia La Scuola, 2001.

²⁷ Id. (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e unificazione*, cit., p. 906.

²⁸ B. Pellegrino, *La politica scolastica del Regno delle Due Sicilie*, in Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e unificazione*, cit., pp. 809-824.

²⁹ C. Naro, *I Collegi di Maria in Sicilia*, *ibid.*, pp. 891-904; R.P. Violi, *Luigi Aiello e l'educazione dei sordomuti a Napoli a metà Ottocento*, *ibid.*, pp. 849-861.

³⁰ S. Palese, *Le proposte educative della Chiesa in Puglia* e L. Intrieri, *Le proposte educative della Chiesa in Calabria*, *ibid.*, rispettivamente alle pp. 825-848 e 863-890.

³¹ R. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800*, Torino, SEI, 2008.

politico democristiano nell'Italia repubblicana poi. Le indagini condotte da Maurizio Lupo³² e Roberto Sani³³ nella seconda metà degli anni Novanta mettevano in evidenza, nelle ricostruzioni storiografiche precedenti, una uniformità di giudizio sull'operato della classe dirigente borbonica nelle scelte di politica scolastica connotate da un sostanziale immobilismo. Su quelle indagini, oltre ad un pregiudizio storiografico di matrice risorgimentista, pesava l'uso esiguo di fonti, per lo più circoscritte a fonti a stampa, tra le quali prevalentemente collezioni di decreti e leggi, la stampa periodica, la memorialistica coeva e la dipendenza dall'uso di testi ripresi prevalentemente come fonti piuttosto che analizzati come studi critici³⁴. Sulla base di questi assunti Sani ebbe modo di sottolineare, in particolare, come l'incremento delle scuole nel corso dell'ultimo decennio non modificasse la complessiva insufficienza della realtà scolastica meridionale rispetto ai variegati bisogni delle popolazioni e alle esigenze della struttura economica e produttiva. Una ricostruzione delle vicende delle politiche scolastiche che offriva un'immagine «più complessa e problematica della situazione esistente al momento dell'Unità» rispetto a quella della «generale e irreversibile decadenza» e del «totale disarmo» restituitaci dalla storiografia tradizionale. Una ricostruzione che, metteva in evidenza un aspetto mai preso in considerazione dagli storici precedenti, in particolare per le scelte operate nel corso degli anni Cinquanta dell'Ottocento, parlando di una «modernizzazione senza stato», ovvero di «un processo di crescita e di ammodernamento del sistema scolastico che vedeva protagoniste - nel bene nel male - le comunità locali e, soprattutto, la Chiesa nelle sue diverse espressioni e articolazioni» tra vescovi, clero, istituti religiosi maschili e femminili.

Le nuove chiavi interpretative sulle vicende storico scolastiche meridionali otto e novecentesche attingevano anche alle successive ricerche condotte sulla scia del mutamento paradigmatico che dalla metà degli anni Novanta ha interessato la storiografia scolastico educativa europea, di matrice francese³⁵,

³² M. Lupo, *Istruzione, economia e società nel Mezzogiorno preunitario: note per una ricerca*, in I. Zilli (ed.), *Risorse umane e Mezzogiorno. Istruzione, recupero e formazione tra '700 e '800*, Napoli, ESI, 1999, pp. 1-60; Id., *Tra riforme, rivoluzione, reazione. Gli esordi dell'istruzione pubblica nel Regno di Napoli (1767-1806)*, «Nuova Rivista Storica», vol. LXXXIII, a. 2, 1999, pp. 281-314; Id., *Reorganization of the public education system in the Kingdom of Naples during the French period*, «Journal of Modern Italian Studies», vol. III, n. 4, 1999; Id., *Tra utopia e controllo sociale. Per una storia economica e sociale della pubblica istruzione nel Regno di Napoli (1767-1806)*, Napoli, Albano, 2000; Id., *La pubblica istruzione durante l'Ottocento borbonico: spunti per una rilettura*, in G. Gili, M. Lupo, I. Zilli (edd.), *Scuola e società. Le istituzioni scolastiche in Italia dall'età moderna al futuro*, Napoli, ESI, 2002, pp. 121-141.

³³ R. Sani, *Istruzione e scuola nel Meridione dalla Restaurazione all'Unità*, in H.A. Cavalera, Marco Gatti e la riforma della scuola. Atti del Convegno internazionale (Manduria, 9-10 novembre 2000), Manduria, Lacaita, pp. 175-199.

³⁴ Sani faceva riferimento al largo uso dei testi classici di G. Nisio, *Della istruzione pubblica e privata in Napoli dal 1806 sino al 1871*, Napoli, Tip. Testa, 1871 e di A. Zazo, *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano (1767-1860)*, Città di Castello, Il Solco, 1927.

³⁵ D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Novoa, M. Depaepe, E.W.

ponendo le basi per la promozione di un'indagine storico-educativa che fosse in grado di superare le prospettive offerte non solo dalla più tradizionale storia delle idee, ma anche dalla storia delle istituzioni e dalla storia sociale quantitativa, per pervenire a una storia della cultura scolastica capace di fare luce su dimensioni generalmente trascurate, come gli aspetti più interni della vita scolastica, quelli relativi alle pratiche didattiche o ai protagonisti della relazione educativa. Il fondamento del nuovo paradigma storiografico si radicava nella scoperta e nella "invenzione" di nuove fonti da parte degli storici dell'educazione unitamente allo scavo di nuovi nuclei tematici. Di qui gli apporti determinati dall'esito di importanti progetti di ricerca innovativi come quelli coordinati da Chiosso che dall'Università di Torino, sin dagli anni a cavallo tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta, coordinò le indagini intorno alla stampa pedagogica e magistrale, a cui sono seguiti quelle sull'editoria scolastico-educativa, la manualistica scolastica ed i libri per le scuole³⁶.

Ambiti di indagine che aprivano nuovi varchi di ricerca anche per il Sud connotato dalla presenza di un significativo numero di soggetti. Il numero censito delle riviste che videro la luce nel contesto meridionale è di ben 391 titoli su 1273 schede. Già Chiosso segnalava come la distribuzione dei periodici per regione interessasse tutte le aree del Mezzogiorno: l'11,5% la Sicilia, il 6,9% la Campania, il 3,9% la Puglia, il 2,3% la Calabria, l'1,6% per l'Abruzzo, l'1,4% la Sardegna, lo 0,6% il Molise e lo 0,4% la Basilicata. E come tra le città che registravano il maggior numero di periodici ci fossero Palermo, Napoli, Catania, Messina e Lecce. I giornali educativi sono spesso espressione della storia locale e, come tali, costituiscono una parte della memoria di una comunità e di un territorio. I casi di studio di maggiore interesse hanno riguardato soprattutto i periodici legati allo sviluppo dell'associazionismo magistrale nell'area chietina in Abruzzo³⁷ o quella di Isernia e Campobasso in Molise³⁸, in quella

Johanningmeier (edd.), *The colonial experience in education: historical issues and perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. I, 1995, pp. 353-382; D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 3, 1996, pp. 119-147.

³⁶ Sull'uso del manuale come fonte per la storia della scuola e dell'educazione a livello internazionale A. Choppin (ed.), *Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Recueil des textes officiels (1791-1992). Textes présentés par Alain Choppin et Martine Clinkspoor*, Paris, INRP-Publications de la Sorbonne, 1993; A. Benito Escolano (ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1997-98; Id., *Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional*, in A. Tiana Ferrer (ed.), *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2000, pp. 439-449.

³⁷ L. Gorgoni Lanzetta, *Il Bollettino della Società educativa Marrucino-Frentana di Chieti*, in G. Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 292-311.

³⁸ V. Miceli, *Associazionismo degli insegnanti e bollettini magistrali nel secondo Ottocen-*

potentina della Basilicata³⁹ o in alcune province della Sicilia⁴⁰. In maniera analoga le indagini sulla realtà tipografico-editoriale dedicata alla scuola hanno messo in luce una rete diffusa di piccole tipografie e case editrici, insieme a grandi poli editoriali. Tra le oltre 1400 realtà tipografico-editoriali censite, alcune delle quali hanno fatto la loro fortuna proprio grazie al mercato del libro scolastico, fu possibile ricostruire lo scenario di alcune importanti casi editrici che hanno operato nell'Otto e nel Novecento nel contesto meridionale. Tra le non molte indagini effettuate possiamo rilevare quelle relative alla realtà tipografico editoriale scolastica abruzzese condotte da Giovanna Millevolte⁴¹. Il Molise è stato oggetto di uno specifico approfondimento da parte di Alberto Barausse che ha potuto mettere in evidenza lo sviluppo dell'editoria a carattere scolastico educativo tra Otto e Novecento in regione⁴², attraverso una variegata e composita presenza di iniziative tipografico editoriali di tipo artigianale e, più raramente, a carattere imprenditoriale come quella del libraio-editore molisano Cosmo Marinelli o la casa editrice Colitti che è stata analizzata più in profondità da Michela D'Alessio⁴³. Più rarefatte le indagini negli altri contesti del Sud come quello lucano⁴⁴, mentre per la realtà siciliana si poteva disporre dell'analisi di Todaro⁴⁵ e del caso di studio sull'importante editore Sandron svolta da Roberto Sani⁴⁶.

to. *Una ricerca in corso in Molise*, in Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca*, cit., Vol. I, pp. 389-404.

³⁹ M. D'Alessio, *Un "giornale didattico" per i maestri del Sud. L'insegnamento della lingua italiana sulle colonne de «L'Educatore lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari» (1881-1883)*, in J.M.H. Diaz (ed.), *La prensa pedagogica de los profesores*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 167-178.

⁴⁰ G. Bonetta, *Il Progresso educativo per la ricchezza della nazione e del meridione*, in Chiosso (ed.), *Scuola e stampa nell'Italia liberale*, cit., pp. 111-140; P. Fiorentini, *Positivismo, pedagogia e scuola in Sicilia: l'Archivio di Pedagogia e scienze affini*, in *ibid.*, pp. 141-163.

⁴¹ G. Millevolte, *Il panorama editoriale scolastico del Novecento in Abruzzo*, in G. Millevolte, G. Palmieri, L. Ponziani (edd.), *Tipografia ed editoria in Abruzzo e Molise*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2007, pp. 143-210.

⁴² A. Barausse, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia Meridionale del primo Novecento: il caso del Molise (1900-1943)*, in *ibid.*, pp. 211-262.

⁴³ M. D'Alessio, *Cosmo Marinelli libraio-editore molisano degli ultimi decenni del XX secolo*, in *ibid.*, pp. 263-284.

⁴⁴ C. Tomasco, *La produzione scolastico-educativa della casa tipografica "La Perseveranza" (1905-1932)*, «Bollettino storico della Basilicata», n. 32, 2016, pp. 71-98; Ead., *Il "quarto potere" nella stampa magistrale tra Otto e Novecento in Basilicata: alcuni casi di studio*, in A. Araneo (ed.), *I luoghi e le forme del potere dall'antichità all'età contemporanea*, Potenza, BUP Basilicata University Press, 2019, pp. 319-332.

⁴⁵ L. Todaro, *Editoria e libri per l'istruzione e la formazione in Sicilia tra Otto e Novecento*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 15, 2008, pp. 213-229.

⁴⁶ R. Sani, *L'editoria scolastico-educativa nell'Italia meridionale tra Otto e Novecento: il caso Sandron, (1839-1925)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 4, 1997, pp. 53-84; G. Chiosso, *Libri, editori e scuola a Torino nel secondo Ottocento*, *ibid.*, pp. 85-116.

3. *Il XXI secolo e lo sviluppo dei cambiamenti paradigmatici della ricerca storico-scolastica ed educativa nel contesto meridionale: tra rilancio delle ricerche locali e spinte prosopografiche*

A partire dai primi anni del nuovo secolo la ricerca storico scolastica ed educativa rivolta ad approfondire le esperienze nel Mezzogiorno traeva linfa dai fermenti innovativi provenienti da più versanti. Se sul piano internazionale si ampliava il quadro degli apporti legati al mutamento paradigmatico attraverso il concorso della storiografia iberica e anglosassone⁴⁷, sul versante nazionale si consolidavano le attività di indagine su vasta scala, si registrava la nascita di centri di ricerca specializzati e si rinnovavano più antichi organismi di studio e ricerca, sorgevano nuove riviste e si attuava un parziale cambiamento generazionale di diversi docenti di storia della pedagogia negli atenei⁴⁸. Gli orientamenti della nuova storiografia erano diretti a favorire una rilettura degli interventi adottati durante il primo sessantennio dell'unificazione cercando di rimettere in discussione l'impianto di tipo "risorgimentista" delle politiche scolastiche e la rappresentazione che le stesse élite liberali avevano voluto dare della scuola e dei modelli organizzativi, pedagogici e didattici per scoprire le dinamiche più propriamente locali che hanno connotato il radicamento dei processi di scolarizzazione. Gli studiosi più sensibili alle innovazioni interpretative segnalavano la grande potenzialità che scaturiva da un approfondimento sistematico delle strutture e delle dinamiche scolastiche delle singole province. Piuttosto che ragionare in termini di «scuola nazionale» occorreva – scriveva Sani – «tener presenti la pluralità e la varietà delle situazioni locali». E proprio a partire da questo nuovo approccio lo storico romano sollecitava ad andare oltre le tradizionali dicotomie tra le quali quella stessa tra Nord e Sud. La distinzione tra realtà scolastica settentrionale e meridionale del Paese risultava essere troppo generica e insufficiente se non addirittura «fuorviante»⁴⁹ mentre, alla luce dei nuovi strumenti d'indagine e delle fonti a disposizione, si rendeva necessario introdurre nuovi indicatori e parametri di lettura generalmente ignorati dalla storia dell'educazione. Tra questi, quel-

⁴⁷ A. Escolano Benito, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000; Id., *La Cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007; A. Vinao Frago, *La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educacion*, «Educacion», vol. 35, n. 1, 2012, pp. 7-17; A. Novoa, *On History, History of Education and History of Colonial Education*, in Novoa, Depaepe, Johanningmeier (edd.), *The colonial experience in Education: historical issues and perspective*, cit., pp. 23-61; J. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere, *Silences and Images: the social history of the classroom*, New York, Peter Lang, 1999.

⁴⁸ F. Borruso, D.F.A. Elia, F. Pruneri, *The mapping of the historical-educational teachings present in the italian university education. A brief premise of method*, «Rivista Di Storia dell'Educazione», vol. 6, n. 1, 2019, pp. 7-8.

⁴⁹ Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, cit., p. 12.

li che rendevano possibile una migliore conoscenza delle risorse finanziarie destinate all'istruzione pubblica da parte delle amministrazioni provinciali e comunali, come delle disposizioni e degli interventi destinati ad assicurare un corretto funzionamento della struttura scolastica. O, ancora, del peso esercitato dalle tradizioni, dalla cultura e dalla mentalità degli amministratori locali nelle piccole realtà rurali e più periferiche della penisola, ben difficilmente inquadrabili nella definizione di amministrazione liberale, socialista o clericale. Tali categorie interpretative rischiavano, ormai, di risultare troppo ideologiche e lontane dalle dinamiche reali che hanno accompagnato lo sviluppo della scolarizzazione nei contesti marginali. Inoltre, suggeriva la necessità di ampliare ed approfondire l'analisi intorno all'atteggiamento ed ai comportamenti assunti dai vescovi, dal clero e dagli istituti religiosi maschili e femminili nei confronti dell'istruzione popolare al fine di uscire da una logica – anche qui risorgimentista – scarsamente orientata ad esplorare l'operato e le iniziative di ecclesiastici e religiosi impegnati come maestri nelle scuole elementari pubbliche⁵⁰. Sani sollecitava, inoltre, la costruzione di una vera e propria mappa della scuola, a partire da quella elementare, da realizzare tenendo conto di alcune variabili tra le quali quelle del profilo culturale e professionale degli insegnanti; l'attività di insegnamento, le pratiche didattiche, i metodi didattici, i contenuti ed i tempi degli insegnamenti, i libri di testo e la loro fruizione; l'effettiva incidenza delle teorie didattiche elaborate dalla pedagogia ufficiale quali il metodismo, il positivismo, l'herbartismo, sulla scuola, i modi e le caratteristiche della loro penetrazione e circolazione in ambito locale attraverso l'analisi della stampa magistrale, i manuali per i maestri e i sussidi, le conferenze pedagogiche e magistrali; l'analisi delle mentalità intese come l'affermazione nell'immaginario collettivo dell'importanza del valore dell'istruzione. Tale programma, sostenuto dal recupero di fonti a livello locale si iscriveva nella prospettiva di delineare una storia della scuola elementare e popolare, come di quella secondaria ed universitaria, «come parte della più generale storia della vita sociale e dei processi di modernizzazione civile e culturale del paese»⁵¹. Le considerazioni di Sani assumevano un significato ancor più rilevante se si tiene conto del fatto che furono presentate in occasione dello svolgimento di un convegno organizzato dall'Università di Sassari nel 2000 intorno ad un tema, quello dell'istruzione elementare e popolare che consentiva di presentare i risultati di alcune indagini relative ad uno dei contesti meno conosciuti fino a quegli anni, quello sardo. Accanto alle suggestioni degli storici dell'educazione più sensibili ad introdurre nell'analisi delle vicende scolastiche del Mezzogiorno i primi frutti dell'innovazione paradigmatica degli studi nel settore, è interessante notare l'analoga riflessione condotta da alcuni storici modernisti che, proprio nel sud, si avvicinarono a conclusioni e prospettive di ricerca piuttosto

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*, p. 17.

prossime. A Catania Giuseppe Giarrizzo tornava a parlare di «arretratezza e frammentarietà» del lavoro svolto complessivamente sulla storia della scuola italiana, di uno «stato incerto, confuso» degli archivi delle singole scuole e proponeva un nuovo modello di storiografia scolastica che ricalcava molti aspetti richiamati dagli storici dell'educazione⁵². Una prospettiva fondata sulle suggestioni storiografiche di Giuseppe Galasso, nonché di linguisti come Tullio De Mauro e di storici come Marino Raicich del quale erano note le analisi sui percorsi di alcuni professori di scuola secondaria nella Sicilia del secondo Ottocento, esemplificative di un modello di ricostruzione e di chiavi interpretative delle vicende complesse e articolate della scuola italiana⁵³.

Le sollecitazioni della nuova storiografia furono riprese in modo frammentato nel corso degli anni successivi. Alle analisi quantitative sviluppate da Marcantonio D'Arcangeli⁵⁴ sull'Abruzzo postunitario, hanno fatto seguito pochi specifici scavi intorno alle vicende della scolarizzazione nella regione centro-meridionale. Se le indagini, pur apprezzabili, promosse per il contesto sardo da Fabio Pruneri si collocavano più in linea con le indagini di tipo quantitativo sviluppate nel decennio precedente⁵⁵, più attente ad aspetti qualitativi risultano essere quelle di Marrone⁵⁶. In linea di continuità con l'invito di Lupo e Sani, a una rilettura interpretativa delle politiche scolastiche attuate nell'Ottocento borbonico e nel sessantennio post-unitario, orientata a rimettere in discussione l'impianto di tipo "risorgimentista" e la rappresentazione che le stesse élite liberali avevano voluto dare della scuola e dei modelli organizzativi, pedagogici e didattici, si collocavano altri studi come quelli di Palladino sul Collegio Sannitico di Campobasso⁵⁷. La ricerca ha potuto mettere in evidenza

⁵² G. Giarrizzo, *Per un nuovo modello di storiografia dell'educazione (scolastica) nell'Italia contemporanea*, in Id., *Per una storia d'Italia come storia delle sue scuole. Una scuola di frontiera, la "Manzoni" di Catania (1963-1968)*, Catania, G. Maimone, 2005, p. 215.

⁵³ M. Raicich, *Un piemontese in Sicilia*, in Id., *Di grammatica in retorica. Lingua scuola editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996, pp. 143-162.

⁵⁴ M.A. D'Arcangeli, *La formazione scolastica in Abruzzo 1861-1991. Un profilo statistico*, Pescara, Libreria dell'Università editrice, 2002.

⁵⁵ F. Pruneri, *L'istruzione in Sardegna 1720-1848*, Bologna, il Mulino, 2011; Id., *L'istruzione in Sardegna 1720-1848. Aspetti quantitativi e qualitativi* e F. Obinu, *Il panorama degli istituti per l'educazione femminile in Sardegna nella prima metà dell'Ottocento* in A. Bianchi, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Dal Regno di Sardegna alla Sicilia Borbonica: istituzioni scolastiche e prospettive educative*, Brescia, Morcelliana, 2019, alle pp. 129-144 e 145-166.

⁵⁶ A. Marrone, *Educare in Sardegna. Tracce biografiche di alcuni protagonisti tra XIX e XX secolo*, Cagliari, PFTS, University Press, 2020; E. Spanu Nivola, *Profilo storico dell'educazione popolare in Sardegna*, «Archivio sardo del movimento operaio contadino e autonomistico», n. 2, 1973, pp. 134-169; F. Ledda, *Teoria e pratica educativa nella Sardegna spagnola e nell'età sabauda*, in M. Brigaglia (ed.), *La Sardegna*, Enciclopedia, I, Cagliari, Della Torre, 1982, pp. 145-1850; L. Alberti, *Alfabetizzazione popolare e riforme scolastiche in Sardegna. Le istruzioni di Maurizio Serra per i maestri delle scuole normali (1824)*, «Sacer», n. 5, 1998, pp. 99-129; Sani, Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare*, cit.

⁵⁷ F. Palladino, *Scuola e società nel Meridione preunitario. Istruzione secondaria e forma-*

l'indispensabile funzione del collegio per garantire quel titolo di studio che, sostituendo definitivamente il titolo nobiliare, avrebbe costituito la condizione *sine qua non* per accedere ai vertici socio politici della provincia, rilevando l'estrazione socio-economica e territoriale degli iscritti in collegio e conducendo l'analisi sulle relative carriere professionali e politiche. Un'ulteriore indagine, condotta da un'altra studiosa aggregata al gruppo di ricerca del centro di ricerca dell'ateneo molisano, metteva a fuoco, invece, le esperienze di formazione tecnica e professionale degli artefici sempre nel contesto molisano durante i decenni preunitari⁵⁸, legate al modello della carità produttiva ispirata ai reclusori-manifattura, come le case pie di lavoro e gli orfanotrofi rilevando la natura di episodi formativi isolati di breve durata, sganciati dal circuito economico statale riflesso dell'esiguità dell'apparato produttivo di tipo industriale presente nel territorio molisano. Si tratta di contributi di grande complessità che hanno fatto leva su diversi livelli della produzione storiografica, da quella economica a quella sociale a quella storico artistica e che hanno concorso a far luce intorno ad iniziative del tutto sconosciute e trascurate dalla ricerca storico scolastica ed educativa nei decenni precedenti, tra cui le pratiche espositive ed in particolare il ruolo giocato dalle Esposizioni universali sia nel periodo preunitario che in quello postunitario⁵⁹. Oltre ad incrementare le conoscenze intorno all'ambito della storia dell'istruzione tecnica e professionale nel periodo dell'Italia liberale, Viola ha potuto far luce sulle esperienze che partivano dai bisogni formativi locali molisani per esplorare le iniziative come l'orfanotrofio e la Casa pia di lavoro sorte rispettivamente nel 1810 e nel 1848, la scuola di disegno lineare istituita a Campobasso nel 1842 e le scuole tecniche o quelle serali per gli operai o gli adulti in genere aperte nel primo venticinquennio postunitario nelle realtà di Campobasso e di Isernia. Gli approfondimenti sul contesto molisano traevano beneficio anche dall'istituzione presso l'Università degli Studi del Molise del *Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro per la scuola e della letteratura per l'infanzia* (C.e.S.I.S.). La nuova struttura raccoglieva intorno a sé un nuovo gruppo di giovani ricercatori coordinati da Alberto Barausse, impegnati ad approfondire le vicende scolastiche nei contesti meridionali cercando di rispondere all'invito di esplorare la dimensione locale. Tra le ricerche condotte si segnalavano, per il loro carattere innovativo ed in linea con le suggestioni indicate dal nuovo paradigma storiografico, le prime indagini sull'origine e lo sviluppo in età liberale, prima, e durante il ventennio fascista, della scolarizzazione in Molise da

zione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848), Macerata, eum, 2015.

⁵⁸ V. Viola, *L'istruzione tecnica nel Meridione nel quarantennio postunitario (1861-1898). L'esperienza del Molise*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 559-601.

⁵⁹ Ead., «Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica». *Percorsi di formazione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2016.

parte di Barausse⁶⁰, seguite dalle esplorazioni di Michela D'Alessio intorno ad alcuni temi riguardanti il periodo successivo l'unificazione, quali i luoghi istituzionalmente significativi, i protagonisti, gli strumenti e i mezzi materiali del "fare scuola" nell'area molisana. In tal senso venivano portate all'attenzione componenti primarie della cultura scolastica come la vita interna degli istituti d'istruzione secondaria, le attività didattiche praticate nelle scuole elementari di piccoli comuni molisani nei decenni successivi l'unificazione, l'analisi di profili che esercitarono quell'opera di mediazione tra i ceti dirigenti nazionali e le espressioni locali, le letture destinate all'infanzia scolastica, le scritture scolastiche conservate nei quaderni di scuola, l'attenzione all'insegnamento della lingua italiana nelle aule scolastiche⁶¹.

Una nuova occasione per esplorare le dinamiche della scolarizzazione nel Meridione fu costituita dalle celebrazioni per i 150 anni dell'Unità per le quali il CIRSE e l'Università della Calabria organizzarono un incontro che includeva una sessione dedicata a presentare «uno sguardo dal Sud» allo sviluppo dei processi di scolarizzazione ed educativi. L'ottica si collocava, però, nella prospettiva di restituire vigore non solo al sentimento nazionale ma anche «ad una temperie meridionalista»⁶² come categoria etico-politica – in declino – piuttosto che alla ricerca storico scolastica ed educativa in senso critico problematizzante. Tuttavia, l'evento offrì la possibilità di alcune limitate incursioni nelle vicende della storia dell'istruzione calabrese, salentina e siciliana, sondando la condizione dell'istruzione nel primo Novecento e sul ruolo dell'ANIMI in Calabria, piuttosto che quello esercitato da alcuni profili di intellettuali filantropi, come Zanotti Bianco, o di donne dedite all'insegnamento o la figura del maestro Arcomano, non tutte capaci di presentare spunti inediti⁶³.

⁶⁰ A. Barausse, *Le istituzioni scolastiche dall'Unità al fascismo (1861-1933)*, in R. Lalli, N. Lombardi, G. Palmieri (edd.), *Campobasso. Capoluogo del Molise*, Campobasso, Palladino Editore, 2008, Vol. II, pp. 107-135; Id., *La scuola in Molise dalla riforma Gentile all'introduzione del libro unico di Stato*, «Almanacco del Molise», 2010, pp. 47-79; Id., *La scuola in Molise dall'inizio degli anni Trenta alla Carta della scuola*, «Almanacco del Molise», 2011, pp. 53-82.

⁶¹ M. D'Alessio, *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise fra Otto e Novecento*, Campobasso, Palladino Editore, 2011; Ead., *Scuola e lingua nel Molise di fine Ottocento*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005.

⁶² Si veda il saggio introduttivo di Trebisacce, *Scuola e Mezzogiorno in 150 anni di storia unitaria*, cit., p. 229.

⁶³ A. Criscenti, *Classe dirigente e borghesia imprenditrice nel Mezzogiorno: luci ed ombre nel processo italiano di acculturazione*, in *ibid.*, pp. 231-260; B. Serpe, *L'azione educativa dell'Animi e la metodologia didattica di Maria Montessori*, in *ibid.*, pp. 245-260; A.M. Colaci, Antonietta De Pace: il riscatto civile di una "donna per errore", in *ibid.*, pp. 261-282; N. Trebisacce, *La scuola in Calabria nel dibattito di inizio Novecento*, in *ibid.*, pp. 283-294; V. Bosna, *Istruzione ed educazione femminile nella storia del Mezzogiorno tra Otto e Novecento*, in *ibid.*, pp. 295-306; F. Stizzo, *Mezzogiorno e questione educativa tra Otto e Novecento. Il magistero di uno straordinario itinerario intellettuale filantropico*, in *ibid.*, pp. 307-326; T. Russo, *Un giovane maestro lucano nel secondo dopoguerra: Arturo Arcomano*, in *ibid.*, pp. 327-332; N. De Scisciolo, *L'esperienza educativa e scolastica di Arturo Arcomano nel secondo dopoguerra*, in *ibid.*, pp. 333-346.

La produzione nel contesto meridionale era, poi, destinata ad arricchire anche il versante dell'editoria scolastica e dei libri di testo, attraverso la realizzazione di alcuni fondamentali repertori, come quello pubblicato nel 2008⁶⁴, ed il concorso alla pubblicazione di un'indagine mirata a far emergere la circolazione nel Meridione della manualistica scolastica nelle scuole elementari durante i primi quindici anni postunitari. Una indagine fondata su una inedita documentazione archivistica che consentiva di mettere in evidenza non solo il largo impiego della produzione piemontese e lombarda nelle aree meridionali del paese ma anche la diffusione di testi realizzati da insegnanti o provveditori o ispettori nelle diverse province nel Meridione⁶⁵. Una migliore conoscenza dell'uso dei libri di testo apriva nuove opportunità anche per scavare e delineare, in tal modo, un nuovo filone di ricerca, quello della storia delle discipline scolastiche nelle scuole delle aree meridionali. In questa prospettiva utili "esercitazioni" di scavo erano quelle condotte da Mirella D'Ascenzo che si soffermava sul manuale realizzato dall'insegnante sardo Maurizio Serra in Sardegna nel periodo pre-unitario⁶⁶; l'analisi della produzione di sillabari e di libri da parte delle case editrici nel Sud per l'insegnamento della scrittura e della lettura⁶⁷; e la ricostruzione della produzione anche nel Mezzogiorno di quella specifica manualistica introdotta dopo la riforma Gentile e diffusasi fino alla seconda metà degli anni Venti per l'apprendimento linguistico nelle scuole elementari attraverso la valorizzazione dei dialetti regionali⁶⁸. L'insegnamento della lingua italiana nelle scuole meridionali costituiva un campo di interesse per gli studiosi anche alla luce dell'individuazione dei quaderni scolastici che, oltre a rappresentare una innovativa fonte da conservare per i nascenti centri di ricerca⁶⁹, costituisce un giacimento indispensabile per scandagliare

⁶⁴ A. Barausse (ed.), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, 2 voll., Macerata, Alfabetica, 2008.

⁶⁵ Id., "Nonostante tanto diluvio di libri scolastici". *I libri di testo per le scuole elementari e le indagini ministeriali di Bargoni e Bonghi durante gli anni della Destra Storica (1869-1875)*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2018, 2 ed. riv.

⁶⁶ M. D'Ascenzo, *Un manuale per i maestri. Le istruzioni di Maurizio Serra*, in Sani, Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, cit., pp. 287-330.

⁶⁷ A. Barausse, *Imparare a leggere e scrivere nell'Italia del secondo Ottocento: i sillabari tra pratiche didattiche, costume educativo nazionale e produzione editoriale*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 2, 2014, pp. 109-150.

⁶⁸ M. D'Alessio, "La didattica degli editori" nei manuali per la scuola elementare dopo Gentile: i libri di cultura regionale sulla Basilicata, in Bosna, Cagnolati (edd.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci, 2019, pp. 63-88; Ead., *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2013; A. Barausse, M. D'Alessio, "Dalla piccola alla grande Patria". *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, in G. Chiosso (dir.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. XXXI-LIV.

⁶⁹ M. D'Alessio, *Il fondo dei quaderni di scuola del "Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia" dell'Università del Molise: una raccolta in corso*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (edd.), *School*

lo sviluppo delle scritture scolastiche e le analisi sulla storia delle discipline scolastiche e la produzione scolastica materiale: un esercizio storiografico, sul quale la ricerca storico scolastica ed educativa nel 2007 si confrontò in termini internazionali⁷⁰ ma dove, tuttavia, rimase troppo limitato nelle ricostruzioni relative ai contesti del Mezzogiorno⁷¹.

La riscoperta del valore delle indagini sul piano delle articolazioni locali si è espressa anche attraverso un incremento, nel corso del primo decennio del nuovo secolo, dell'analisi dei diversi percorsi formativi degli insegnanti nel contesto meridionale. Lungo questa traiettoria le esplorazioni condotte nelle aree del Mezzogiorno hanno potuto mettere in evidenza alcune esperienze e casi di studio ancora oscuri. Grazie ad un progetto di ricerca coordinato da Luciano Pazzaglia all'inizio del nuovo millennio furono promosse diverse indagini per portare alla luce i percorsi istituiti alla fine del 1904 dal ministro Orlando, i «corsi di perfezionamento per i licenziati dalle scuole normali» e conosciuti come le scuole pedagogiche. Tra le ricerche furono esplorate anche le «scuole pedagogiche» istituite nelle aree meridionali ed insulari⁷². Altro ambito di indagine sondato in maniera analitica era quello relativo alle scuole normali nel contesto siciliano preunitario borbonico delle province di Messina e Catania, Siracusa, Girgenti, Noto, Trapani e Palermo, le province della Calabria⁷³. Non sempre tali ricerche presentano, però, un analogo valore.

Exercise Books. A complete source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries, Firenze, Polistampa, 2010, Vol. I, pp. 127-146.

⁷⁰ L'Università di Macerata nell'autunno del 2007 si rese protagonista di un relevantissimo appuntamento dal carattere internazionale che riunì studiosi provenienti da tutto il mondo per discutere intorno ad un tema del tutto nuovo nel panorama della storia della scuola ma ricco di suggestioni, quello relativo ai quaderni di scuola ed i cui atti furono raccolti in Meda, Montino, Sani (edd.), *School exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, cit.

⁷¹ A. Barausse, *I mutamenti dell'italiano scolastico e dell'educazione linguistica nei quaderni molisani tra Otto e Novecento*, in *ibid.*, pp. 1195-1236; Id., *L'insegnamento della lingua italiana nelle scuole molisane dell'Ottocento*, in G. Fiorentino (ed.), *Perché la grammatica? Didattica della lingua tra scuola e università*, Roma, Carocci, 2009, pp. 143-157.

⁷² A.M. Colaci, *Le Scuole pedagogiche nel Meridione d'Italia*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 11, 2004, pp. 239-292; I. Serra, *Dibattiti e iniziative per una Scuola pedagogica in Sardegna*, *ibid.*, pp. 293-321.

⁷³ C. Sindoni, S. Agresta, *Scuole, maestri e metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2012; Idd., *Scuole, Maestri e Maestre nella Sicilia Borbonica (1817-1860). Appendice Statistica Intendenze di Messina e Catania*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2012, Vol.1; Idd., *Scuole, maestri e metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860). Appendice Statistica. Intendenze di Caltanissetta, Girgenti e Siracusa/Noto*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2012 Vol. II; Idd., *Scuole, Maestri e Maestre nella Sicilia borbonica (1817-1860). Appendice Statistica. Intendenze di Palermo e Trapani*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2012 Vol. III; Idd., *Scuole, Maestri e Maestre nelle Calabrie borboniche (1817-1860), Vol I. Calabria Ulteriore Prima*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2016; F. Stizzo, *L'Ottocento preunitario in provincia. Cultura e istruzione nella Calabria Citeriore (1806-1860)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020; C. Sindoni, *Il metodo normale nei Regni meridionali (1874-1815)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022.

Il più delle volte tali studi, pur apprezzabili dal punto di vista della raccolta documentaria, dall'attento gusto archivistico, si fermano ad analisi di tipo quantitativo o non introducono nuove analisi di lettura. Esiti diversi si presentano anche per le analisi delle differenti tipologie di scuole destinate a sostenere nei diversi ambiti provinciali del Mezzogiorno la formazione di quel contingente di maestri e di maestre indispensabile per il difficile compito della nazionalizzazione o italianizzazione degli italiani, nel periodo postunitario da perseguire attraverso la trasmissione di un insieme di “valori” e di “esempi” tesi a plasmarne il carattere e l'identità; delle conferenze pedagogiche che hanno connotato i percorsi formativi e, successivamente al 1923, degli istituti magistrali che hanno contribuito a formare intere generazioni di insegnanti nel contesto meridionale. Questo tipo di scavo forniva alcune prime indicazioni sul reale andamento dei processi che hanno segnato in profondità lo sviluppo della categoria magistrale; sul tipo di cultura pedagogica diffusa dalle scuole normali e magistrali; sulle conseguenze derivanti dalla loro matrice rurale piuttosto che urbana o, ancora, dalla natura provinciale piuttosto che statale delle scuole. L'analisi più puntuale dei processi formativi e selettivi del corpo docente permetteva, in alcuni casi di studio, la comprensione delle modificazioni intervenute sul piano del profilo/provenienza sociale (età, professione dei genitori) degli/delle insegnanti. Tra i casi di studio che meglio ricostruivano i luoghi della formazione magistrale cercando di rispondere alle nuove sollecitazioni storiografiche possiamo annoverare poche indagini come quelle sul Salento e, soprattutto, sul Molise condotte da Valeria Miceli sulla realtà del primo quarantennio postunitario⁷⁴. Più recentemente, in linea di continuità tematica, ma non sempre di approccio, proprio in questi ultimi anni, nuove indicazioni sono emerse per le scuole normali e magistrali di alcune province nel Sud. Tra queste quelle di Catania⁷⁵, quelle istituite in Sardegna e quelle sorte nell'area amministrativa della Calabria Citeriore e di Cosenza in particolare⁷⁶. Nell'area della Basilicata si segnala un recente contributo di studio

⁷⁴ V. Miceli, *Per una storia della formazione magistrale nell'Italia meridionale. Le origini della Scuola normale maschile in Molise (1872-1898)*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, pp. 215-252; Ead., «Per educare e istruire la nazione». *Le origini della formazione delle maestre in Molise negli anni della Destra storica (1861-1876)*, in E.N. Chavarria, I. Zilli (edd.), *Culture di genere in Unimol*, Campobasso, Università degli Studi del Molise, 2013, pp. 107-142; Ead., *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'Istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (1861-1900)*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2013.

⁷⁵ G. Denaro, *La Scuola Normale Femminile di Catania tra Otto e Novecento, e il suo impegno per un rinnovamento didattico e metodologico*, in S. Lentini, F. Prunerì, B. Serpe, C. Sindoni, *L'istruzione elementare e normale nel Sud Italia dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914)*. Tomo I, Lecce, Pensa MultiMedia, 2024, pp. 407-440.

⁷⁶ F. Stizzo, *L'istruzione normale nella Provincia di Calabria Citeriore (1861-1914)*, in *ibid.*, pp. 379-406; N. Trebisacce, *Radiografia di un'istituzione scolastica: la Scuola Normale di Cosenza dalla nascita alla Grande Guerra*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 9, n. 1,

sulla scuola normale di Lagonegro tra fine Ottocento e il 1925⁷⁷. Non tutti i contributi hanno ugual valore ma in alcuni casi le ricostruzioni riescono a far luce sulle origini delle scuole, si soffermano sul dibattito attraverso la stampa periodica locale, il loro consolidamento attraverso la divisione di genere tra scuole maschili e femminili, i diversi percorsi di sviluppo o regresso, il numero e l'evoluzione delle allieve e degli allievi frequentanti le scuole. Talvolta, si veda ad esempio l'interessante contributo sulla scuola normale femminile di Catania, la ricostruzione soffre di un mancata integrazione con la documentazione archivistica custodita presso l'Archivio Centrale dello Stato o di una non corretta contestualizzazione storico-pedagogica. Ancora meno dissodato il terreno delle scuole magistrali istituite nel Meridione per formare gli insegnanti di ginnastica, tema al quale si è, fundamentalmente dedicato, solo Elia⁷⁸.

Il rinnovamento dell'impianto delle ricerche storico-scolastiche consolidatosi nei primi quindici anni del nuovo secolo ha avuto un suo rilievo anche per legittimare la ripresa del filone prosopografico. Le ricerche avviate in questi ultimi decenni, sia quelle promosse a livello locale che nell'ambito di progetti di ricerca nazionali, hanno aperto nuove strade per una più particolareggiata conoscenza di profili di uomini e donne di scuola utili per allargare lo studio e la conoscenza dei fenomeni legati alla diffusione dell'istruzione e dell'educazione nel contesto del Mezzogiorno. Non si può non far riferimento al grande progetto di ricerca coordinato da Chiosso e Sani per la realizzazione, a partire dal 2008, del Dizionario Biografico dell'Educazione⁷⁹. Gli studi hanno potuto usufruire della individuazione di tanti fondi archivistici contenenti fascicoli personali relativi a personale coinvolto nel settore dell'istruzione e dell'educazione che ha lavorato nei contesti scolastici meridionali, custoditi in diverse sedi, tanto negli archivi scolastici locali, custode anche degli uffici degli ex provveditorati scolastici, quanto in quelli centrali. Le figure che hanno operato nel campo dell'istruzione o dell'educazione sotto differenti profili professionali nel sud e nelle isole sono 699. Disaggregando il dato, le biografie raccolte dal DBE si riferiscono a 193 tra maestre e maestri, 173 tra direttori e direttrici, 94 tra educatori ed educatrici, 95 tra ispettori ed ispettrici, 237 professoresse e professori, 171 docenti universitari, 39 amministratori pubblici. Uno spaccato

2022, pp. 61-70; G. Trebisacce, *Un viaggio lungo 152 anni. Dalla Scuola Normale al Liceo Statale*, in L. Giannicola (ed.), *Il "Lucrezia della Valle" da Scuola Normale a Liceo*, Cosenza, Jonia Editrice, 2014.

⁷⁷ N. Capaldo, *La formazione delle maestre tra fine '800 e '900. La scuola normale "Raffaella Settembrini" di Lagonegro (1880-1925)*, Potenza, BUP, 2022.

⁷⁸ F.A. Elia, *Maestri e palestre agli albori della pratica ginnastica nelle scuole del Mezzogiorno. Il censimento del 1864*, «Rivista Di Storia dell'Educazione», vol. 9, n. 1, 2022, pp. 31-42.

⁷⁹ G. Chiosso, R. Sani (dirr.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013. Sulle motivazioni dell'opera si rinvia a Idd., *Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 461-464.

inedito di profili che hanno animato tutte le aree regionali del Meridione come è possibile desumere dalla tabella seguente:

Regione	Maestri/e	Direttori/ici	Educatori/ici	Amm.pubblici	Ispettori/ici	Professori/esse	Professori universitari	Scrittori/ici
Abruzzo	21	15	4	2	13	20	7	11
Basilicata	11	5	3	2	7	7	4	3
Campania	18	34	26	9	12	78	39	27
Molise	23	16	3	2	13	17	5	3
Puglia	35	28	9	10	17		50	20
Sardegna	24	20	24	3	6	14	7	29
Sicilia	61	55	25	11	27	101	59	15

In questa prospettiva meritano essere rilevati anche alcuni approfondimenti come quelli curati in Sardegna da Morrone⁸⁰, in Basilicata da D'Alessio⁸¹, di Amelia Andreassi in quello barese o, per il contesto abruzzese, le più recenti indagini sulla figura di Umberto Postiglione analizzata nel quadro di una più approfondita analisi del movimento anarchico abruzzese⁸².

4. *L'ultimo decennio e la ricerca nel e sul Meridione: i nuovi ambiti d'indagine tra studi sulla memoria scolastica e sul patrimonio storico scolastico, strumenti, approcci e chiavi interpretative*

Nel corso dell'ultimo decennio la produzione storiografica maturata nel contesto meridionale e sul Sud si colloca in uno scenario destinato ad una ulte-

⁸⁰ A. Marrone, *Educare in Sardegna. Tracce biografiche di alcuni protagonisti tra XIX e XX secolo*, Cagliari, PFTS, University Press, 2020.

⁸¹ M. D'Alessio, "Una biografia collettiva degli educatori italiani degli ultimi due secoli": a proposito del *Dizionario Biografico dell'Educazione, 1800-2000*, «Bollettino Storico della Basilicata», n. 32, 2016, pp. 146-155 e ora Ead., *Gli operatori dell'alfabeto nel Mezzogiorno d'Italia. I benemeriti dell'educazione e dell'istruzione nella Basilicata otto-novecentesca tra politiche educative e memoria pubblica della scuola*, Atti del XVIII Congresso Nazionale CIRSE (Reggio Emilia, 30 gennaio-1° febbraio 2025), in corso di stampa.

⁸² E. Puglielli, *Umberto Postiglione e la grande guerra*, «Rivista Abruzzese»; Id., *L'autoeducazione del maestro. Vita di Umberto Postiglione*, Chieti, Edizioni Menabò, 2019.

riore articolazione della disciplina storico scolastica ed educativa. Le spinte di innovazione vanno ad alimentare processi interni alla comunità scientifica che si traducono nella nascita di nuovi terreni sui quali costruire inedite esperienze dal punto di vista storico scolastico ed educativo.

Proprio a partire dal 2015, sulla scia dell'ampliamento dei processi di internazionalizzazione, cogliendo gli stimoli delle indagini sulla storia della cultura scolastica e sulla memoria, l'indagine si è orientata verso il radicamento, all'interno della prospettiva storiografica, della "narrazione" sul patrimonio storico scolastico ed educativo. La consapevolezza di trovarsi di fronte alla dimensione materiale ed immateriale delle culture scolastiche, agli oggetti e agli ausili didattici sia come fonti che come metodi e oggetto di studio, costituiva la premessa per l'ulteriore consolidamento ed articolazione della prospettiva orientata a sviluppare in senso scientifico l'ambito dello studio, dell'analisi e della valorizzazione dei beni culturali scolastici definiti, per l'appunto, patrimonio storico scolastico ed educativo⁸³. Un ambito che ha visto maturare una nuova società scientifica, la Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE)⁸⁴, destinata ad affiancare l'impegno scientifico del CIRSE, a sua volta impegnato dal 2016, ad innestare un processo di rinnovamento – almeno nelle intenzioni – dei suoi indirizzi. Impegni che si sono tradotti nell'avvio di nuovi progetti editoriali tanto da una parte quanto dall'altra⁸⁵.

Tale percorso è andato ad alimentare un innovativo percorso storiografico che avrebbe sviluppato, articolandosi in declinazioni diverse, il tema della memoria scolastica. Sull'onda dei risultati del convegno svoltosi a Siviglia nel 2015 prese le mosse il Progetto di ricerca di rilevanza nazionale che ha aperto uno squarcio del tutto originale su un versante poliedrico delle forme di memoria che hanno interessato le istituzioni scolastiche ed educative, sollecitando le indagini ad approfondire il ruolo esercitato dalla finzione letteraria e dalla fiction popolare, dal teatro e dal cinema, così come quelle trasmesse attraverso

⁸³ R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Atti del Convegno di studi internazionale organizzato dall'Università degli Studi del Molise (Campobasso, 2-3- maggio 2018), Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 35-48.

⁸⁴ A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018), Macerata, eum, 2020; A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria*, Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021.

⁸⁵ Il direttivo del CIRSE avviò un percorso di rilancio editoriale sia attraverso la ridefinizione della rivista che assumeva il nome di «Rivista di Storia dell'educazione», quanto con una collana editoriale che assumeva il nome di *Nodi di Storia dell'educazione*. Da parte sua la SIPSE inaugurava una collana dal titolo *Thesaurus Scholae. Fonti e studi sul patrimonio storico-educativo*. <<https://www.cirse.it>; <https://sipse.eu>.> (ultimo accesso: 25.08.2025).

le immagini o altri mezzi, nella costruzione della memoria collettiva; o ancora studi fondati sull'analisi degli ego-documenti – secondo la classificazione di Vinão – costituiti dai diari, dalle autobiografie, dalle memorie, ma anche e soprattutto dai ricordi personali recuperati attraverso le testimonianze orali; o, infine, l'attenzione alle forme attraverso le quali la scuola e l'educazione sono state oggetto della definizione di una memoria promossa dalle istituzioni pubbliche nel quadro di ben precise politiche pubbliche della memoria e che si esprimono attraverso la creazione di «luoghi della memoria scolastica», per riprendere una categoria storiografia introdotta da Pierre Nora e che per quanto riguarda la scuola, secondo gli studi di Connercton ripresi da Meda e Vinão, ha assunto forme diverse come i musei della scuola, i memoriali della scuola; e luoghi della memoria scolastica sono le vie, le piazze e gli edifici scolastici che espongono i nomi degli insegnanti, degli educatori e degli esperti nell'area della pedagogia; l'inaugurazione di targhe, busti e monumenti; il conferimento di decorazioni e distinzioni; la stampa di francobolli e monete commemorative; la celebrazione di funerali promossi dalle associazioni professionali e dalle istituzioni pubbliche in conformità a una memoria specifica⁸⁶.

In questo scenario si innestano le ulteriori esperienze di ricerca degli storici operanti negli atenei del Mezzogiorno, delle strutture presenti ormai da un decennio o più radicate nel tempo, nelle quali gli storici della pedagogia hanno perseguito esperienze di innovazione o si sono mosse in un alveo più tradizionale di storia sociale dell'istruzione.

Il centro di ricerca dell'ateneo molisano sviluppa ulteriormente le sue indagini dotandosi dal 2012 di una specifica collana editoriale, la *Biblioteca Ce.S.I.S.*, tentando di consolidare la dimensione locale della ricerca e di innestare sempre di più il suo operato nel contesto della internazionalizzazione della ricerca. Gli assi lungo i quali vengono rilette le esperienze della scolarizzazione in Molise si collocano nel quadro delle indagini che il gruppo di ricerca molisano avvia intorno all'uso ed alla valorizzazione delle fonti orali, a quello sulle culture scolastiche materiali che alimentano il patrimonio storico scolastico⁸⁷, alle forme di memoria pubblica destinate agli insegnanti ed agli

⁸⁶ <www.memoriascolastica.it>. Sul PRIN, si vedano J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and its many pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024; L. Paciaroni, S. Montecchiani, *Le forme della memoria scolastica. A proposito del primo seminario nazionale PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp.1047-1053; L. Paciaroni, *Le forme della memoria scolastica: interventi nazionali e prospettive internazionali. A proposito del secondo seminario PRIN*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 809-816.

⁸⁷ A. Barausse. *Gli "archivi della memoria" e il rinnovamento del "fare" storico scolastico*, in Ascenzi, Covato, Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit., pp. 33-48; R. Andreassi, A. Barausse, V. Viola, *La cultura scientifica e le Humanities: catalogazione e musealizzazione dei sussidi didattici di tipo scientifico*, in *ibid.*, pp. 527-550; A. Barausse *et alii*, *Musei scolastici e collezioni scientifiche delle Scuole: censire, conservare e valorizzare il*

alunni⁸⁸ ed a quello legato ai processi di scolarizzazione nei contesti dell'emigrazione oltreoceano⁸⁹. Particolarmente significative sono state alcune iniziative seminariali di carattere nazionale, seguite dalla pubblicazione degli atti, volte a mettere a fuoco l'articolazione delle esperienze di scolarizzazione nei contesti rurali tra i quali quello molisano e lucano⁹⁰; e di respiro internazionale, volte ad approfondire alcuni casi di studio specifici nell'ambito storico scolastico come forme di espressione e valorizzazione del patrimonio storico educativo⁹¹; o di promozione, oltre che di partecipazione diretta all'estero, di congressi dal carattere internazionale come quello svoltosi in Brasile a Porto Alegre nel 2016⁹² ed a Caxias do Sul nel 2018⁹³.

Nel contesto della Basilicata si è distinto il percorso della *Deputazione Lucana di Storia Patria*, sorta nel 1966⁹⁴ e che a partire dagli anni Duemila,

patrimonio storico scolastico, in E. Ortiz, J. Antonio González, J. Miguel Saiz, L.M. Naya, P. Dávila (Orgs.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio historico-educativo*, Santander, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 733-752.

⁸⁸ A. Barausse, «Ricambiare l'amore che portano all'educazione...». *Public memory and awards of honour of public education in Italy from the Unification to the end of the 19th Century (1861-1898)*, 2019, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 185-205; A. Barausse, *Medals, Diplomas and Lifetime Allowances. Honours and a Form of Promotion a Public Policy of School Memory*, in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, cit., Vol. 2, pp. 431-446; A. Pilla, *Public School Memory between Centralist Policies and Local Instances. Giuditta Ferrari well deserving of education and the Termoli "Gesù e Maria" boarding school in the Early 20th Century*, in *ibid.*, pp. 241-257; A. Barausse, *La quotidianità scolastica attraverso un'inedita narrazione delle fonti: le medaglie premio nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, in B.M. Fraile (ed.), *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamanca, 2024, pp. 503-516.

⁸⁹ A. Barausse, *Le scuole italiane del Rio Grande do Sul/Brasile negli anni della grande colonizzazione (1875-1901)*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 79-138; *Id.*, *Processi di scolarizzazione etnica italiana nei contesti migratori in Brasile. Un primo bilancio storiografico tra dimensione locale e transnazionale della ricerca*, in R. Radunz, V.B. Heredia Merlotti (orgs.), *Imigração e Emigração balanço historiográfico no sul do Brasil*, Caxias do Sul, Educus, 2022, pp. 133-184.

⁹⁰ Barausse, D'Alessio (edd.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento*, cit.; *Id.*, *La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali*, in *ibid.*, pp. VII-XXXIV; A. Barausse *Le scuole rurali in Molise tra idealismo e fascismo*, in *ibid.*, pp. 93-137.

⁹¹ Barausse, de Freitas Ermel, Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit.

⁹² A. De Ruggiero, V.B.M. Heredia; A. Barausse (org.), *História e narrativas transculturais entre a Europa Mediterrânea e a América Latina*, Porto Alegre, EDIPUCRS, 2017, Vol.1.

⁹³ Gli atti del congresso sono stati raccolti in inglese nel numero monografico della rivista «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, introdotti dalla densa riflessione storiografica curata da A. Ascenzi, A. Barausse, R. Sani, T.Â. Luchese, *History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective: a research «agenda»*, *ibid.*, pp. 227-262; successivamente tradotto in portoghese in Â. Luchese, A. Barausse, R. Sani, A. Ascenzi (Orgs.), *Migrações e História da Educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional*, Caxias do Sul, EdiUCS, 2021.

⁹⁴ La *Deputazione Lucana di Storia Patria* nasce ufficialmente nel 1966, ma affonda le sue

sotto la presidenza di Antonio Lerra, ha conosciuto una nuova fase di espansione e rinnovamento, promuovendo una visione interdisciplinare della storia regionale e favorendo il dialogo tra storia, pedagogia, antropologia e patrimonio culturale. Sotto la sua direzione, la Deputazione ha avviato dal 2015, sotto il coordinamento di Michela D'Alessio, il lavoro di una mirata unità di ricerca e la pubblicazione di una collana omonima, come sua emanazione, intorno a *Educatori e istituzioni scolastiche nella Basilicata moderna e contemporanea* che risponde all'esigenza di una rilettura dei contesti formativi e scolastici della Basilicata, indirizzando lo sguardo al ruolo e alle funzioni esercitate da educatori ed insegnanti, attraverso anche il recupero, la salvaguardia e la fruibilità del patrimonio storico-educativo, secondo gli approcci della più aggiornata storiografia educativo-scolastica. Hanno fatto seguito una serie di iniziative scientifico-culturali sul territorio, incontri seminariali, attività frutto di collaborazione con altri enti e istituzioni⁹⁵, soprattutto con la dirigenza dell'Ufficio scolastico Regionale⁹⁶ e degli Istituti scolastici, più direttamente sensibili e impegnati nella tutela e valorizzazione del patrimonio scolastico-educativo⁹⁷. Tra gli strumenti messi in campo in questo ultimo decennio, poi, vanno annoverate due nuove collane editoriali promosse dagli storici dell'educazione degli atenei di Messina e di Reggio Calabria e di Lecce⁹⁸.

radici in un più ampio movimento di valorizzazione della storia regionale meridionale, già attivo nel contesto della *Deputazione Calabrese*, cui la Basilicata era annessa fino al 1956. La sua istituzione rappresenta un momento cruciale per la costruzione di una coscienza storica territoriale, capace di sottrarre la Basilicata all'ombra di una narrazione nazionale spesso centralista e marginalizzante. Figura fondativa e primo presidente della Deputazione fu Raffaele Ciasca, storico e senatore della Repubblica, autore di numerosi studi sul Mezzogiorno, sul brigantaggio, sulla questione agraria e sul processo di unificazione nazionale. La sua visione era quella di una storia lucana capace di contribuire attivamente alla rilettura critica della storia d'Italia, con particolare attenzione alle dinamiche educative e sociali. Negli anni successivi, il testimone fu raccolto da Raffaele Giura Longo, storico e parlamentare, che guidò la Deputazione con rigore scientifico e sensibilità politica, sostenendo la pubblicazione del *Bollettino Storico della Basilicata*, rivista che da allora è divenuto punto di riferimento per gli studi regionali e per l'approfondimento delle istituzioni scolastiche locali: cfr. <<https://www.internetculturale.it/it/64/partner/30061/deputazione-di-storia-patria-per-la-lucania-istituto-per-gli-studi-storici-dall-antichita-all-eta-contemporanea>> (ultimo accesso: 12.08.2015).

⁹⁵ Si ricorda almeno l'iniziativa organizzata con l'Archivio di Stato di Potenza, *Tra le carte d'archivio. Storia e vita della Scuola in Basilicata* (Potenza, 16 novembre 2023).

⁹⁶ L'esito di questa forma di collaborazione attiva ha condotto, più di recente, alla definizione di un accordo di collaborazione tra Università, Deputazione e Istituti scolastici lucani.

⁹⁷ Risultato del nuovo cantiere di lavoro della Deputazione è stato il Convegno nazionale di studi *La Memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, svoltosi a Matera nell'ottobre del 2019, con il sostegno scientifico della SIPSE, su cui M. D'Alessio, «La memoria e le carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo». *A proposito del recente Convegno nazionale di studi di Matera (4-5 ottobre 2019)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 791-807. Si vadano pure Ead., *Sulle orme del passato educativo in Italia. Memorie scolastiche del Novecento nei fondi archivistici della Basilicata*, cit.; R. Labriola, *L'istituzione della Scuola media "M. Granata" di Rionero in Vulture. Storia, territorio e modelli pedagogici*, Potenza, EditriceErme, 2024.

⁹⁸ Si fa riferimento alla collana *Educazione e Mezzogiorno* diretta da Cosimo Laneve e alla

Sul piano contenutistico, nel corso di questo ultimo decennio si è ampliato lo spettro tematico delle ricerche analizzato con la lente della storia locale: si sono indagate le pratiche didattiche rurali, le esperienze scolastiche femminili, le forme di resistenza culturale, il ruolo degli insegnanti come mediatori sociali. Il settore più coltivato è rimasto quello elementare. Pur in un quadro dove le ricerche risultavano essere ancora scarse e piuttosto frammentate e non sempre di pari valore, si potevano registrare alcune prime indagini che hanno potuto far luce sui riflessi delle politiche scolastiche e delle didattiche nel contesto lucano⁹⁹ e molisano¹⁰⁰, o su aree raramente toccate come nel caso delle piccole realtà pugliesi di Martina Franca o di quella brindisina¹⁰¹. Altre esplorazioni sono state condotte per rilevare figure meno note di maestri, maestri, ispettori operanti nei contesti territoriali calabrese, messinese, la nascita di scuole nel coterio carcerario catanese, l'impatto sociale ed economico delle piccole scuole sarde, esempi di produzione di letteratura destinata all'infanzia scolastica, sondaggi sulle potenzialità di ricostruzione delle scuole nel beneventano¹⁰², l'infanzia abbandonata nell'Ottocento preunitario tarantino¹⁰³. Alcuni di questi scritti, inserendosi nell'alveo degli studi storici sulle "periferie" del Paese, si sono orientati a mettere in evidenza l'attenzione crescente del Regime per la scuola del Mezzogiorno, spiegabile con l'intenzione di intensificare il processo di integrazione del Sud nei circuiti nazionali della cultura fascista. In altre circostanze le ricerche si sono inquadrate in una chiave interpretativa orientata a mettere in luce la negazione da parte del regime della questione meridionale e la piegatura propagandistica delle pratiche didattiche¹⁰⁴. Alcune esperienze di scolarizzazione sviluppate durante il ventennio ed emerse

collana *I Mezzogiorni* diretta da Anna Maria Colaci e Brunella Serpe, entrambe per i tipi Pensa MultiMedia.

⁹⁹ A. Arcomano, *Scuola e istruzione durante il fascismo in Basilicata*, in N. Calice (ed.), *Campagne e Fascismo in Basilicata e nel Mezzogiorno*, Manduria, Lacaita, 1981, pp. 357-381; R. Labriola, *Le radici del consenso. Scuola, lingua e stampa nella Lucania fascista*, Potenza, Consiglio Regionale della Basilicata, 2010; M.A. Bocchetti, *La scuola elementare nel ventennio fascista*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2013.

¹⁰⁰ Barausse, *La scuola in Molise dalla riforma Gentile all'introduzione del libro unico di Stato*, cit.; Id., *La scuola in Molise dall'inizio degli anni Trenta alla Carta della scuola*, cit.

¹⁰¹ R. Lacarbonara, *La scuola elementare a Martina Franca e nel Circolo Didattico di Noci. La rivista "La Voce della scuola", primo trimestre, 1930-1931*, in A.M. Colaci, B. Serpe (edd.), *Mezzogiorno Scuola Educazione. Resistenze e innovazioni (1900-1960)*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 49-83; A.M. Colaci, *Il processo di fascistizzazione scolastica nell'ex Provincia di Terra d'Otranto: l'Istituto G.B. Perasso di Brindisi nel quinquennio 1930-1935*, in *ibid.*, pp. 85-133.

¹⁰² Si vedano i contributi di De Salvo, Denaro, Lentini, Pruneri, Serpe, Todaro, Trebisacce Colaci, Gabusi, Sindoni contenuti nel volume C. Sindoni, D. De Salvo (edd.), *Scuole e maestri nel Mezzogiorno d'Italia tra Ottocento e Novecento*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020.

¹⁰³ B. De Serio, *L'infanzia abbandonata a Taranto nel XIX secolo, Storia ed evoluzione dei servizi di accoglienza dei bambini esposti*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2019.

¹⁰⁴ In questa direzione si muovono i contributi raccolti da Colaci, Serpe (edd.), *Mezzogiorno Scuola Educazione. Resistenze e innovazioni (1900-1960)*, cit.

dalle indagini storiche di questi ultimi decenni sono quelle relative alle scuole rurali¹⁰⁵. Tra questi ci si permette di ricordare le prime indagini sviluppate nel contesto delle scuole rurali molisane e in quelle lucane. All'interno di questa prospettiva un ambito maggiormente indagato è stato quello relativo all'operato degli enti delegati alla lotta all'analfabetismo nei contesti meridionali. In particolare, oggetto di alcuni approfondimenti è stato l'associazionismo del Consorzio emigrazione e lavoro in Molise¹⁰⁶ come quello dell'ANIMI in Calabria e Basilicata per il quale si ricordano i contributi di Serpe e di D'Alessio¹⁰⁷. Studi che arricchiscono le esperienze dell'ANIMI (Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia) e dell'UNLA (Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo)¹⁰⁸ non solo come enti promotori di alfabetizzazione, ma come agenti culturali, capaci di trasformare il paesaggio educativo rurale, ricostruendo aspetti, luoghi ed attori di una didattica differenziata adeguata ai bisogni delle popolazioni contadine e all'ambiente. All'interno di questo percorso di investigazione della realtà educativa meridionale, pertanto, i lavori posti al centro della ricerca hanno investito lo studio di alcune esperienze educative di enti e associazioni private¹⁰⁹, una lettura attenta alle dinamiche istituzionali, ma sempre radicata nel contesto territoriale in relazione allo sviluppo dell'istruzione, coniugando la dimensione normativa con quella sociale¹¹⁰; studi sulla profes-

¹⁰⁵ Barausse, D'Alessio, *La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali*, cit.

¹⁰⁶ Barausse *Le scuole rurali in Molise tra idealismo e fascismo*, cit., pp. 93-137.

¹⁰⁷ B. Serpe, *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*, Cosenza, Jonia, 2004; Ead., *Mezzogiorno e questioni scolastico educative nel primo Novecento*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 11-48; M. D'Alessio, *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928)*, Venosa, Osanna, 2020; Ead., *L'ANIMI "per la scuola rurale". Un settennio di attività contro l'analfabetismo in Basilicata (1921-1928)*, in Barausse, D'Alessio (edd.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, cit., pp. 155-190; Ead., *Igiene e scuole rurali. Itinerari ed esperienze dell'ANIMI in Basilicata durante il fascismo tra educazione e propaganda*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 3, n. 2, 2016, pp. 43-48; Ead., «Our Schools». *The work of the Association of Southern Italy against illiteracy in Basilicata (1921-1928)*, «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 2, 2015, pp. 463-480.

¹⁰⁸ Ead., «Al di là dell'alfabeto» nella Basilicata del secondo dopoguerra. *Battaglie ed esperienze dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo nel Mezzogiorno d'Italia*, in A. Cagnolati e T. Rabazas Romero (edd.), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*, Roma, tab edizioni, 2023, Vol. 2, pp. 57-80.

¹⁰⁹ Cfr. D'Alessio, *L'alfabeto nelle campagne*, cit., in cui si propone un'attenta rilettura delle ragioni dell'esaurirsi della parabola di vita dell'ANIMI, ricondotte non solo alle subentrate ingerenze del fascismo nel suo spazio autonomo di manovra e azione tra le campagne e le montagne meridionali, generalmente reiterate dagli studi, ma alle premesse politiche (doveva trattarsi di una delega temporanea e circoscritta ad alcune realtà territoriali), oltre che ai fattori di natura tecnica ed organizzativa dell'Associazione privata: toccando, con maggiore problematicità, le traiettorie dell'azione privata e quella pubblica, nel campo dell'istruzione degli adulti analfabeti. Tematiche, forse, non sufficientemente ancora sviluppate dagli studi.

¹¹⁰ R. Labriola, *La Basilicata tra i banchi di scuola. Dal periodo fascista agli anni Sessanta*

sione docente e l'associazionismo nel Meridione d'Italia¹¹¹, insieme alla stampa magistrale¹¹²; quindi, venendo agli anni più recenti, intorno alla memoria educativa e alla cultura materiale della scuola¹¹³. In questi ultimi studi l'indagine storica si intreccia con l'etnografia e la narrazione, dando voce a maestri, alunni e comunità locali¹¹⁴, secondo un approccio fortemente partecipativo: la scuola è vista come luogo di vita, non solo di istruzione, e la storia scolastica diventa strumento di ricostruzione identitaria per territori spesso marginalizzati. La storiografia educativa prodotta nel Meridione si apre, quindi, alla *Public History of Education*¹¹⁵, dove il Mezzogiorno non è più solo oggetto di studio, ma soggetto attivo nella costruzione della propria storia educativa. Nelle aree territoriali del Molise, della Basilicata¹¹⁶ e della Calabria¹¹⁷, della Puglia, della Campa-

del Novecento, Potenza, EditricErmes, 2021, in cui lo studioso ha inteso prospettare come le politiche scolastiche abbiano inciso (o fallito) nel trasformare la realtà educativa lucana.

¹¹¹ C. Tomasco, *La voce dei maestri: le Conferenze magistrali nella Basilicata tra Otto e Novecento*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive Historical-educational heritage as a source of Public History of Education. Between good practices and new perspective*, III Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (Milano, 14-15 dicembre 2023), Macerata, eum, 2024, pp. 977-991; Ead., *Il periodico socialista «La Squilla Lucana» a favore dell'istruzione nella Basilicata del primo Novecento*, in J.M. Hernández Díaz (ed.), *Prensa pedagógica: mujeres, niños, sectores populares y otros fines educativos*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 419-429.

¹¹² M. D'Alessio, C. Tomasco, *Didattica e coscienza magistrale nella stampa scolastica italiana. Due giornali educativi nella Basilicata di fine Ottocento*, nella sezione monografica *I periodici per l'insegnamento come fenomeno transnazionale. Le voci dell'associazionismo, della costruzione dell'identità professionale e dell'innovazione pedagogico-didattica tra mutamenti politici, sociali e culturali nell'Otto e Novecento*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 193-210.

¹¹³ M. D'Alessio, R. Labriola, *Oggetti pedagogici che parlano. La cultura scolastica durante il Ventennio fascista in Basilicata attraverso i quaderni di scritture infantili conservati presso l'Archivio di Stato di Potenza (1938-40)*, in B.M. Fraile (ed.), *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo*, cit., pp. 165-181; M. D'Alessio, *Andar per scuole tra le montagne della Basilicata. Un laboratorio nomade tra le scuole rurali e le storie dei maestri nel Pollino*, in Ascenzi, Bandini, Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education*, cit., pp. 305-319; M. D'Alessio, C. Tomasco, *Per un riuso culturale e didattico dei beni scolastici. La progettazione di una rete di Poli del patrimonio storico-educativo in Basilicata*, in Ascenzi, Covato, Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit., pp. 79-92; D'Alessio, *Sulle orme del passato educativo in Italia*, cit.

¹¹⁴ Sul tema cfr. M. D'Alessio, *Scuola, memoria e territorio. Il valore comunitario del patrimonio storico educativo: percorsi ed esperienze in Basilicata*, intervento al Convegno Internazionale di studi sull'Ecomuseo dell'educazione, organizzato dall'Amministrazione comunale e dal Comitato cittadino di Monopoli (Ba), (Monopoli, 1-2 luglio 2022).

¹¹⁵ D'Alessio, *Andar per scuole tra le montagne della Basilicata*, cit.

¹¹⁶ D'Alessio, Tomasco, *Per un riuso culturale e didattico dei beni scolastici. La progettazione di una rete di Poli del patrimonio storico-educativo in Basilicata*, cit., pp. 79-92; R. Labriola (ed.), *Fare scuola in Basilicata. Patrimonio storico-educativo, progettualità e indirizzi pedagogici nell'Istituto comprensivo di Picerno*, Potenza, EditricErmes, 2025.

¹¹⁷ B. Serpe, F. Stizzo, *Il patrimonio storico-educativo in Calabria. Esperienze laboratoriali*

nia¹¹⁸ possiamo rilevare l'incremento delle pratiche di educazione patrimoniale e delle esperienze di storia partecipata volte a promuovere la valorizzazione del patrimonio scolastico come bene culturale condiviso. I progetti di laboratorio didattico, le esposizioni itineranti e le iniziative di coinvolgimento comunitario testimoniano una volontà di rendere la storia della scuola accessibile e partecipata, superando la dimensione accademica per dialogare con insegnanti, studenti, cittadini e istituzioni locali. L'impegno della storiografia scolastico educativa esercitato nei contesti meridionali della penisola sul Mezzogiorno si è ulteriormente arricchito con gli itinerari avviati in questi ultimi recentissimi anni nell'ambito del progetto triennale di ricerca di rilevante Interesse Nazionale dal titolo *Literacy and Development in Southern Italy from Italian Unification to the Giolittian era (1861-1914)*. Scopo dell'indagine su scala triennale era quello di realizzare una mappatura del sistema scolastico presente nelle regioni Campania, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia e Sardegna tenendo conto di diverse variabili quali la quantità delle scuole realmente in funzione nei territori comunali, la loro ubicazione, il numero delle classi attive, il numero degli alunni frequentanti, lo stato dei locali e dei sussidi, i libri di testo adottati, lo *status* la retribuzione e l'età dei maestri/professori, gli insegnamenti impartiti ed le attività laboratoriali svolte, mettendo a fuoco «il binomio istruzione sviluppo». Si tratta di una “attualizzazione” dell'approccio che ebbe origine all'inizio degli anni Settanta del Novecento quando, sulla scia delle ricerche anglosassoni, furono promosse le ricerche orientate a mettere in rapporto l'istruzione con lo sviluppo economico e sociale. L'impressione è che, talvolta, le indagini condotte abbiano camminato in modo separato, senza sviluppare un adeguato confronto con analisi e casi di studio già esplorati in precedenza e senza tener conto degli apporti maturati in questi ultimi venticinque anni. La portata dell'ambizioso progetto, tuttavia, non è ancora ben definibile. Il lavoro condotto si è tradotto in una meticolosa ed imponente raccolta di dati relativi agli indicatori individuati per le venti province prese in esame. Gli esiti di tale indagine, tuttavia, sono ancora in via di elaborazione e solo parzialmente sono stati pubblicati i risultati per quanto riguarda gli aspetti generali con specifici approfondimenti relativi all'istruzione normale negli anni compresi tra l'Unità e la Prima guerra mondiale, già segnalati nelle pagine precedenti¹¹⁹, o a quella elementare in una porzione del contesto calabrese

e prospettive, in Ascenzi, Bandini, Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education*, cit., pp. 425-430.

¹¹⁸ Associazione delle Scuole Storiche Napoletane. Una rete di scuole per salvare il patrimonio culturale, in <<http://www.sipse.eu/2018/03/16/associazione-delle-scuole-storiche-napoletane-rete-scuole-salvare-patrimonio-culturale/>> (ultimo accesso: 13.07.2025).

¹¹⁹ Lentini, Pruneri, Serpe, Sindoni, *L'istruzione elementare e normale nel Sud Italia dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914)*, cit.

nel primo sessantennio postunitario¹²⁰. Tali studi, peraltro, sembrano orientarsi più su una dimensione di carattere puramente quantitativo piuttosto che offrire una nuova lettura o interpretazione dello sviluppo della scolarizzazione secondo i propositi del progetto da cui prendono le mosse. Pur recuperando, attraverso un notevole sforzo, una ricca messe di dati («un'azione imponente di raccolta dei dati») direttamente nei luoghi che hanno prodotto la scolarizzazione, le analisi che ne conseguono, in alcuni casi, sembrano soffrire di un deficit interpretativo, di un ridotto grado di problematizzazione più profonda, delle cause strutturali nei ritardi e nelle resistenze all'alfabeto e del più complesso sviluppo educativo, nel Mezzogiorno (peraltro circoscritto ancora alle sole aree della Sicilia e della Calabria). Del resto, lo stesso coordinatore del progetto dichiarava che in merito alle fonti l'obiettivo «è stato quello di utilizzare dati quantitativi, cioè informazioni che, opportunamente normalizzate, fossero in grado di offrire, a successive ricerche, analisi di tipo qualitativo, in grado di arricchire il dibattito attorno alle ragioni del divario che ancora colpisce il nord e il sud Italia»¹²¹.

Conclusioni

L'insieme dei contributi prodotti negli ultimi anni dagli studiosi gravitanti intorno alle aree di ricerca nel Mezzogiorno ha concorso, in modo diverso, a generare un incremento e un riposizionamento significativo delle aree meridionali all'interno della storiografia scolastico educativa. Questo cambiamento ha provocato ricadute importanti tanto dal punto di vista epistemologico quanto da quello metodologico. Dal punto di vista interpretativo, se in passato gli squilibri, le arretratezze, le problematicità del Sud erano analizzate quasi esclusivamente attraverso le lenti normative e le politiche scolastiche centralistiche, considerate generalmente insufficienti, l'apporto offerto dalla ripresa della dimensione locale della ricerca ha concorso a decentrare e declinare la narrazione nazionale favorendo una lettura più stratificata ed articolata dei processi di scolarizzazione; a studiare le scuole nel Sud non più solo attraverso la chiave di lettura risorgimentista, ma anche attraverso apporti tesi a considerarle istituzioni capaci di produrre cultura, memoria e identità. Si è andata, poi, affermando una storiografia che ha introdotto un insieme di scelte metodologiche orientate a privilegiare la pluralità delle fonti per cui la scuola

¹²⁰ D. De Salvo, *Istruzione elementare e sviluppo economico nella Prima Calabria Ulteriore dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2024.

¹²¹ F. Pruneri, S. Lentini, B. Serpe, C. Sindoni (edd.), *Not just A, B, C. Education and Development in Southern Italy (1861-1914)*, «Rivista Di Storia dell'Educazione», vol. 9, n. 1, 2022, pp. 3-14.

viene studiata non solo attraverso leggi e programmi, ma anche attraverso il ricorso ai fondi degli archivi centrali e locali o di persona, in cui elemento distintivo è l'attenzione alla cultura materiale e simbolica della scuola grazie al riferimento ad uno spettro più ampio di nuove fonti come, ad esempio, registri scolastici, quaderni degli alunni, giornalini scolastici, libri di testo, oggetti didattici, fotografie e architetture scolastiche, testimonianze orali che diventano fonti storiche a pieno titolo, capaci di restituire la complessità dell'esperienza educativa.

Accanto all'indubbia crescita dell'apporto dei contributi utili a riannodare i molteplici fili della scolarizzazione nel Meridione, non possiamo non registrare la presenza di alcune criticità. Permane ancora una considerevole frammentarietà delle conoscenze sulla realtà scolastica delle scuole nel Sud e il valore euristico delle indagini presenta ancora un carattere disomogeneo: a fronte di ricerche molto accurate e complesse e ben documentate fanno, invece, riscontro esplorazioni ancora troppo fragili sia sul versante interpretativo sia su quello documentario. Così come, in altre circostanze, pesa l'assenza di un confronto con gli apporti forniti nel corso di questi ultimi venticinque anni che non hanno, certo, esaurito il vasto campo d'indagine ancora per tanta parte largamente inesplorato (si pensi al contesto campano), tanto delle scuole primarie quanto di quelle secondarie. Restano, pertanto, ancora validi, a nostro avviso, gli inviti storiografici emersi in diverse occasioni ad ampliare il raggio delle ricerche e a delineare una storia dei processi di scolarizzazione, nei suoi diversi gradi, «come parte della più generale storia della vita sociale e dei processi di modernizzazione civile e culturale»¹²², all'interno dei quali anche le scuole collocate nel contesto meridionale hanno concorso a generare una memoria comunitaria.

¹²² Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, cit., p. 17.

Il contributo del Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia dell'Università del Molise alla ricerca storico-educativa tra dimensione locale e transnazionale

Florindo Palladino
Department of Humanities,
Social Sciences and Education
University of Molise (Italy)
florindo.palladino@unimol.it

The Contribution of the Centre for Documentation and Research on the History of Educational Institutions, School Books and Children's Literature of the University of Molise to Historical-Educational Research between the Local and Transnational Dimension

ABSTRACT: This article retraces the twenty-year history of the Center for Documentation and Research on the History of School Institutions, School Books, and Children's Literature (CeSIS) at the University of Molise, emphasizing its contribution to the renewal of historical-educational studies. By examining the Center's core components – documentary heritage, collaborative networks, and scholarly output – a working model emerges in which heritage preservation, historiographical research, and international dialogue are closely intertwined.

EET/TEE KEYWORDS: History of education; University centre; Historical-educational heritage; Internationalization of research; Italy; XXI Century.

Introduzione

Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (CeSIS) nasce nel 2006, in seno all'Università degli Studi del Molise¹, in un contesto di profonda revisione metodologica degli studi storico-educativi. Già tra gli anni Ottanta e Novanta, una corrente della storiografia educativa italiana aveva avviato un processo di ripensamento dei paradigmi interpretativi che Roberto Sani avrebbe poi efficacemente sintetizzato nel superamento della «tradizionale e ormai esangue storia della scuola intesa essenzialmente come storia delle teorie e dei modelli istituzionali»².

Il rinnovamento metodologico si è ancorato progressivamente a prospettive teoriche che hanno orientato la ricerca verso lo studio della cultura materiale scolastica, con un mutamento di prospettiva che ha comportato il riconoscimento del patrimonio storico-educativo quale fonte documentale dotata di specifica «pregnanza ermeneutica», capace di restituire le molteplici dimensioni della realtà scolastica. Al contempo, la materialità degli oggetti ha imposto la necessità di interventi di salvaguardia e conservazione, configurando il patrimonio storico-educativo simultaneamente come «documento» per la ricostruzione storica e «monumento» da preservare³.

In questo contesto, il CeSIS assume fin dalla fondazione l'obiettivo di «promuovere la ricerca, la conservazione e l'utilizzo a scopi scientifici dei documenti inediti e a stampa relativi alla storia delle istituzioni scolastiche ed educative, dell'editoria scolastica e dei libri di testo ed alla storia dell'editoria e della letteratura per l'infanzia in Italia e nel resto d'Europa»⁴. L'intento programmatico travalica la semplice conservazione patrimoniale per abbracciare la valorizzazione scientifica attraverso un approccio storiografico che mantiene l'ancoraggio alla dimensione storica dei processi educativi.

La vocazione alla valorizzazione del patrimonio storico-educativo si concretizza nel 2013 con l'istituzione del Museo della scuola e dell'educazione popolare (MuSEP), concepito quale spazio di mediazione tra memoria, territorio e comunità⁵. Il percorso di musealizzazione rappresenta l'esito di un

¹ Archivio CeSIS, *Atti amministrativi*, D.R. n. 738/2006. Il CeSIS è inquadrato amministrativamente come Centro del dipartimento SUSEF. Diretto da Alberto Barausse, è articolato in un Comitato tecnico-scientifico di carattere internazionale e si avvale di membri esperti per le attività di ricerca e valorizzazione del patrimonio storico-educativo.

² R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, «Revista Linhas», vol. 20, n. 44, 2019, pp. 53-74.

³ *Ibid.*, p. 65.

⁴ Archivio CeSIS, *Atti amministrativi*, D.R. n. 738/2006, Allegato A, art. 2.

⁵ Sulle origini e le attività del MuSEP, oltre al contributo di R. Andreassi, *La storia della scuola e della letteratura per l'infanzia tra rappresentazione museale e educazione al patrimonio: l'esperienza del «Museo della scuola e dell'educazione popolare» dell'Università del Molise*, pubblicato nel presente volume, si rimanda a: R. Andreassi, A. Barausse, M. D'Alessio,

processo di maturazione scientifica e istituzionale che ha progressivamente consolidato il Centro nella sua duplice funzione di archivio documentale e polo di ricerca.

La crescita del CeSIS ha beneficiato della partecipazione a progetti di ricerca nazionali (PRIN) che hanno favorito il coordinamento scientifico tra atenei e il confronto metodologico tra studiosi. L'integrazione nel sistema della ricerca nazionale si è quindi saldata con il processo di internazionalizzazione degli studi storico-educativi, come testimonia la costituzione della collana *Biblioteca CeSIS*, il cui comitato scientifico riunisce storici dell'educazione provenienti da università europee e latino-americane⁶.

Il presente contributo ricostruisce il percorso ventennale attraverso l'analisi delle componenti costitutive dell'attività del CeSIS: la formazione e gestione dei fondi documentali, le collaborazioni scientifiche nazionali e internazionali e i filoni di ricerca che hanno articolato dimensione locale e prospettive transnazionali, evidenziando le modalità attraverso cui il Centro ha partecipato al rinnovamento degli studi storico-educativi e al dialogo scientifico internazionale⁷.

1. I fondi del CeSIS

Il patrimonio documentale del CeSIS è andato progressivamente costituendosi attraverso donazioni, acquisizioni mirate e campagne sistematiche di recupero. L'organizzazione dei fondi segue criteri tipologici e archivistici che rispettano l'integrità delle provenienze originarie, riflettendo la complessità del patrimonio conservato.

In linea con le indicazioni della Commissione SIPSE per la catalogazione⁸, il Centro ha utilizzato modelli di schedatura differenziati per tipologia

Museo della scuola e dell'educazione popolare. Università degli Studi del Molise - Campobasso, Italia, «Cabás», n. 28, 2022, pp. 207-228; R. Andreassi, A. Barausse, *Il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise tra internazionalizzazione della ricerca e percorsi di educazione al patrimonio storico educativo*, in V. Bosna, A. Cagnolati (edd.), *Itinerari nella storiografia educativa*, Bari, Cacucci Editore, 2019, pp. 155-185.

⁶ La collana è consultabile al seguente indirizzo web: <<https://www.pensamultimedia.it/catalogo/collana/256>> (ultimo accesso: 31.08.2025).

⁷ Il quadro complessivo delle attività svolte dal CeSIS nel primo decennio di attività (2006-2015), comprensivo di convenzioni stipulate, filoni di ricerca sviluppati, pubblicazioni, convegni e seminari organizzati, è documentato in Archivio CeSIS, *Relazione sulle attività del Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (2006-2015)*, Campobasso, 2015 (dattiloscritto), a cura di A. Barausse.

⁸ M. Brunelli, F.D. Pizzigoni (edd.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni scolastici della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023.

di materiale, con l'obiettivo di creare un protocollo condiviso a livello nazionale per la conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-scolastico, garantendo sia la preservazione fisica dei documenti sia la loro piena accessibilità attraverso standard catalografici riconosciuti e piattaforme digitali interoperabili⁹.

1.1 *Libri scolastici*

Il patrimonio librario del CeSIS comprende oltre 5.000 volumi, di cui 2.345 unità bibliografiche già catalogate e rese accessibili attraverso il sistema OPAC del Sistema Bibliotecario Nazionale, garantendo l'integrazione nelle reti di ricerca. La costituzione del fondo trova origine nella donazione di Guido Vincelli, sociologo molisano che condusse pioneristiche ricerche sulle comunità meridionali. Il nucleo iniziale si è progressivamente ampliato attraverso donazioni di eredi di insegnanti, cessioni da istituzioni scolastiche, acquisti mirati presso antiquari specializzati e recuperi da collezioni private¹⁰.

La distribuzione cronologica del patrimonio rivela un'ampia stratificazione temporale (Grafico 1), includendo anche testi risalenti ai secoli XVI-XVIII (2,7%). I volumi del periodo 1963-1985 rappresentano la concentrazione maggiore (27,6%), seguiti da quelli editi tra il 1944 e il 1962 (20,6%) e tra il 1923 e il 1943 (19,1%). I volumi ottocenteschi costituiscono il 15,3% del patrimonio, i testi del periodo 1901-1922 ammontano all'11,0% e quelli degli anni più recenti al 3,7%.

⁹ Oltre ai fondi di seguito descritti, il CeSIS conserva un patrimonio di cultura materiale costituito da oltre 500 oggetti in corso di catalogazione. Tale patrimonio costituisce parte integrante delle collezioni del Museo della Scuola e dell'Educazione Popolare (MuSEP) e per tale ragione non sarà oggetto di analisi nel presente contributo. Per una trattazione delle strategie espositive e dei progetti di valorizzazione, si rimanda al contributo di R. Andreassi in questo stesso volume.

¹⁰ A. Barausse, *El Centro de documentación e investigación sobre la historia de las instituciones escolares, del libro escolar y de literatura infantil de la Universidad de Molise (Italia)*, «Cabás», n. 16, 2016, pp. 143-167; A. Barausse, R. Andreassi, *Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università del Molise tra dimensione locale e scenari internazionali*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La Práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, FahrenHouse, Salamanca 2018, pp. 1083-1096.

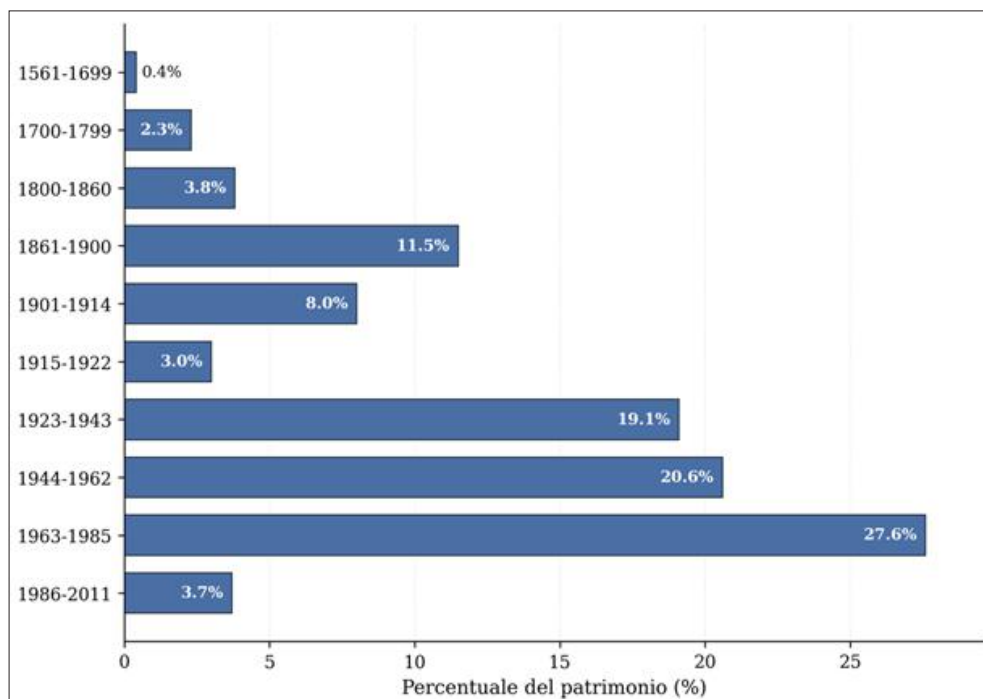


Grafico 1: Distribuzione cronologica del fondo librario CeSIS

Dal punto di vista tipologico (Grafico 2), il fondo si articola prevalentemente nell'area linguistico-letteraria (23%), che include grammatiche, antologie, testi per l'insegnamento delle lingue classiche e moderne, e storie della letteratura italiana e straniera. Segue l'area scientifico-matematica (21,6%), che comprende aritmetiche, geometrie, testi di scienze naturali, fisica e chimica, e l'area storico-geografica (16,7%) che annovera atlanti, manuali di storia e geografia.

Rilevante è anche la presenza di testi di pedagogia e didattica (10,9%), con manuali metodologici e testi per la formazione degli insegnanti, seguiti dai materiali per l'educazione artistica e pratica (8,7%), che includono manuali di disegno, calligrafia e discipline pratiche. L'educazione religiosa e morale (8,3%) è rappresentata da catechismi e testi di formazione morale. Completano il quadro la letteratura per l'infanzia (7,9%), e le raccolte di sussidiari (3%).

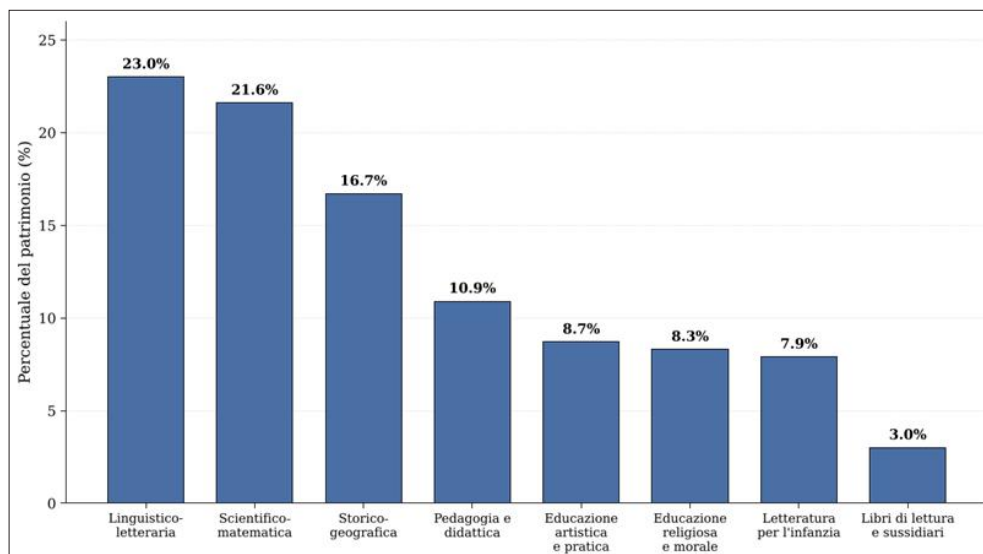


Gráfico 2: Composizione tipologica del patrimonio librario del CeSIS

La catalogazione è stata accompagnata da strategie di conservazione differenziata basate sullo stato fisico dei volumi. Il fondo è organizzato in collezioni nominative che preservano l'unitarietà delle raccolte originarie¹¹.

Ai 2.345 volumi catalogati, si aggiungono ulteriori 2.700 volumi in fase di catalogazione, acquisiti attraverso donazioni recenti e campagne di recupero ancora in corso. L'integrazione di questi volumi nel catalogo online amplierà significativamente la documentazione disponibile, colmando lacune cronologiche e tematiche e rafforzando la rappresentatività del patrimonio.

1.2 Registri di classe

I registri di classe costituiscono «una fonte raramente utilizzata fino a poco tempo nelle indagini di microstoria dell'educazione ma euristicamente molto feconda» (p. 843), capace di restituire le dimensioni quotidiane della vita scolastica al di là delle prescrizioni normative¹².

¹¹ Per una descrizione particolareggiata di tali fondi si rimanda a: Barausse, Andreassi, *Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università del Molise tra dimensione locale e scenari internazionali*, cit.

¹² M. D'Alessio, *Between the desks of the Italian rural schools in the first half of XX century. The teachers' voice in school life stories*, in P. Dávila Balsera, L.M. Naya Garmendia (edd.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, San Sebastián, Erein, 2016, pp. 843-854.

Il nucleo principale del fondo è costituito dai 1.149 registri di classe che coprono un arco temporale di novant'anni (1895-1985), provenienti dalla Direzione Didattica di Larino¹³. La documentazione testimonia l'attività scolastica di un vasto comprensorio del Molise centro-orientale che includeva, oltre al comune di Larino, anche Montorio nei Frentani, Ururi, Montelongo e numerose frazioni rurali, offrendo uno spaccato significativo dei processi di scolarizzazione nelle aree interne. Completano il fondo 161 registri di esami e scrutini (1923-1949), provenienti da Larino (47), Montorio nei Frentani (42) e Ururi (72), che documentano le pratiche valutative e i percorsi di promozione degli alunni tra il 1923 e il 1949 (Tabella 1).

Tipologia	N. registri	Copertura temporale	Provenienza principale
Registri di Classe	1.149	1895-1985	Direzione Didattica Larino
Registri Esami e Scrutini	161	1923-1949	Larino (47), Montorio (42), Ururi (72)
Totale	1.310	1895-1985	Molise centro-orientale

Tab. 1: Composizione del fondo archivistico dei registri scolastici del CeSIS

Dall'analisi tipologica emerge che i registri delle classi miste costituiscono il 48,4% del fondo, seguiti dai registri delle classi maschili (23,7%) e femminili (13,5%). I registri delle pluriclassi (7,4%) documentano l'organizzazione scolastica nelle aree rurali, mentre quelli delle scuole popolari (5,2%) attestano le attività di alfabetizzazione adulta. I registri delle classi carcerarie (1,1%), pur nella loro limitata consistenza, costituiscono documentazione unica dell'istruzione in contesti di reclusione (Tabella 2).

Tipologia registri	Percentuale
Classi miste	48,4%
Classi maschili	23,7%
Classi femminili	13,5%
Pluriclassi	7,4%
Scuole popolari	5,2%
Classi carcerarie	1,1%

Tab. 2: Distribuzione tipologica dei registri di classe

Il fondo dei registri degli Esami e Scrutini, con le sue 161 unità documentali, costituisce un complemento essenziale alla documentazione. La tipologia dei documenti include *Registri degli esami* (60,9%), *Relazioni finali* degli inse-

¹³ Archivio CeSIS, *Registri scolastici*.

gnanti (13,7%), *Registri degli scrutini e degli esami* (10,5%) e *Verbali di esame* (8,7%), che documentano l'evoluzione degli approcci valutativi.

1.3 Quaderni scolastici

La collezione di 648 quaderni scolastici costituisce una fonte privilegiata per la ricostruzione della vita scolastica quotidiana, offrendo accesso al confronto tra la scuola “legale” dei programmi ministeriali e la scuola “reale” delle aule¹⁴.

Il processo di costituzione del fondo¹⁵, avviato nel 2006, ha seguito un percorso di recupero e salvaguardia di materiali provenienti da collezioni private, in quello che D'Alessio definisce un recupero tra «fondaci, bauli e polverose soffitte»¹⁶.

L'organizzazione archivistica della collezione ha mantenendo l'integrità delle provenienze originarie e l'attribuzione ai proprietari-donatori, consentendo non solo la conservazione del contesto originario dei documenti, ma anche la possibilità di ricostruire percorsi biografici completi, seguendo le traiettorie educative e professionali dei singoli autori dei quaderni. La collezione si articola attualmente in undici fondi nominativi di diversa consistenza, cui si aggiunge un fondo generale del Centro che raccoglie i quaderni non attribuibili a specifiche provenienze (Tabella 3).

Fondo	N. quaderni	Periodo principale
CeSIS (materiali vari)	201	1886-1960
Andreassi	106	1940-1959
Pede	98	1950-1960
Freda-Padron)	85	1920-1930
Angiolini	48	Vari
Galasso-Iacobelli	23	1920-1950
Bonanni	23	Vari

(segue)

¹⁴ M. D'Alessio, *Il fondo dei quaderni di scuola del «Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università del Molise: una raccolta in corso*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Firenze, Polistampa, 2010, pp. 127-146.

¹⁵ Archivio CeSIS, *Quaderni ed elaborati scolastici*.

¹⁶ *Ibid.*, p. 129.

Fondo	N. quaderni	Periodo principale
d'Amico	23	Vari
Ialenti	21	1910-1940
Cefaratti	15	1930-1950
Fusco	5	Vari
TOTALE	648	Fine '800-1960

Tab. 3: Struttura e periodizzazione del fondo quaderni scolastici

La distribuzione cronologica dei materiali abbraccia il periodo che si estende dalla fine dell'Ottocento agli anni Sessanta, con concentrazioni tra le due guerre e nel secondo dopoguerra. La provenienza geografica, pur privilegiando Molise e Puglia, include quaderni da diverse regioni italiane.

I contenuti documentati spaziano dai temi di composizione agli esercizi di calligrafia, dai problemi di aritmetica alle traduzioni classiche, dalle cronache scolastiche ai diari personali, permettendo di ricostruire l'evoluzione delle metodologie didattiche e i processi di alfabetizzazione e disciplinamento scolastico¹⁷.

1.4 *Stampa pedagogica e scolastica*

Come ci ricorda Giorgio Chiosso, la stampa pedagogica e scolastica costituisce una fonte primaria insostituibile per ricostruire «la trama della vita scolastica, le diverse concezioni dell'infanzia e della scuola, i rapporti tra cultura pedagogica e prassi educative, i modelli didattici e formativi, la condizione dei maestri e dei professori, la storia delle loro associazioni e delle loro battaglie rivendicative»¹⁸.

La collezione cartacea posseduta dal Centro comprende 56 testate¹⁹, in un arco cronologico che si estende dal 1861 al 1996, con una concentrazione particolarmente significativa nel periodo 1880-1940.

Tra i periodici posseduti spicca «Il Giornale per i Bambini» (Roma, 1881-1889), diretto inizialmente da Ferdinando Martini e reso celebre dalla pubblicazione a puntate de *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi. Altrettanto significativa è la presenza di «Cenerentola» (Roma, 1892-1894), fondata da

¹⁷ Per un approfondimento sul valore documentario dei quaderni scolastici conservati presso il CeSIS, si veda in particolare l'analisi del Fondo *Amelia Andreassi* in: R. Andreassi, A. Barausse, *Le scritture professionali di Amelia Andreassi: gli ego-documenti di una insegnante italiana del Novecento*, «Cadernos de História da Educação», vol. 20, n. 48, 2021, pp. 1-21.

¹⁸ G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, Editrice La Scuola, 1997, p. 5.

¹⁹ Archivio CeSIS, *Stampa pedagogica e scolastica*.

Luigi Capuana, che coinvolse molte penne attratte dalla produzione letteraria per l'infanzia.

«Il Giornalino della Domenica» (Firenze, 1906-1927), fondato e diretto da Luigi Bertelli sotto lo pseudonimo di Vamba, costituisce una pietra miliare della collezione, rappresentando l'espressione più alta del giornalismo per ragazzi²⁰. Accanto ad esso, ricordiamo la presenza nella collezione de «Il Tesoro dei Bambini» (Roma, 1893-1897), diretto inizialmente da Emma Perodi, tra i primi periodici italiani stampati a colori, e «Il Romanzo illustrato per i ragazzi» (Roma, 1920-1921), diretto da Maffio Maffii, che completa il quadro delle firme storiche della letteratura per la gioventù.

Nel campo della pedagogia e della cultura scolastica, la collezione include, tra gli altri: «Cultura e Scuola» (Roma, 1961-1996), prestigiosa rivista trimestrale diretta da Umberto Bosco, punto di riferimento per riflessione pedagogica e umanistica; «Il Risveglio Educativo» (Milano, 1884-1901), fondato e diretto da Guido Antonio Marcati con la collaborazione di importanti pedagogisti come Aristide Gabelli, che testimonia il ruolo della stampa nel rinnovamento didattico post-unitario; «L'Avvenire Educativo» (Palermo, 1886-1898), che ebbe tra i suoi direttori Gabriele Gabrielli, voce autorevole del dibattito pedagogico meridionale.

Le riviste di categoria costituiscono il nucleo più consistente del fondo, documentando l'evoluzione del movimento magistrale italiano. «L'Unione dei Maestri Elementari d'Italia» (Torino, 1877-1920) fu l'organo centrale del sindacalismo magistrale, mentre «La Voce delle Maestre d'Asilo» (Ancona/Milano, 1904-1943) rappresentò la prima espressione organizzata delle educatrici dell'infanzia. «L'Avvenire dei Maestri Elementari Italiani» (Roma, 1885-1897) e «L'Amico delle Scuole Popolari» (Napoli, 1861-1876) testimoniano, infine, le battaglie per la dignità professionale e l'alfabetizzazione popolare.

Anche i bollettini ufficiali degli organi istituzionali costituiscono una documentazione preziosa per ricostruire le politiche educative. Il centro conserva «La Scuola del Molise» (Campobasso, 1925-1927), bollettino del R. Provveditorato agli Studi, e «Il Molise Magistrale» (Campobasso, 1909-1925) che documentano la vita scolastica regionale.

²⁰ Merita qui ricordare il rigoroso lavoro di Rossella Andreassi, «Caro Vamba...» *La Corrispondenza de Il Giornalino della Domenica* (1906-11). *Il progetto di Luigi Bertelli per l'educazione civile dell'infanzia*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, basato sulla trascrizione integrale della corrispondenza pubblicata nella rubrica del «Giornalino della Domenica» (1906-1911), recuperando così un corpus documentale di sicuro valore per la storia dell'educazione. Attraverso l'analisi sistematica della corrispondenza, lo studio ricostruisce il progetto educativo di Luigi Bertelli per la formazione civile dell'infanzia italiana. La presentazione della pubblicazione è stata occasione di un confronto tra gli storici dell'educazione: R. Sani, L. Cantatore, M. D'Alessio, A. Barausse, *La parola ai bambini: a proposito di un recente studio sul «Giornalino della Domenica» di Vamba*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 2, 2024, pp. 411-442.

Particolare interesse riveste la documentazione relativa al periodo fascista, con periodici come «Il Balilla» (Milano, 1923-1943), organo ufficiale dell'Opera Nazionale Balilla, e «La Piccola Italiana» (Milano, 1927-1943), che testimoniano le strategie di indottrinamento dell'infanzia. Inoltre, la presenza di riviste specializzate come «La Voce del Sordomuto» (Milano, 1924-1939), diretta da Vittorio Ieralla, rappresentano fonti uniche nel loro genere per la storia dell'educazione speciale.

Il fondo include inoltre il «Corriere dei Piccoli» (Milano, 1908-1995), di cui il Centro conserva annate che documentano la storia dell'illustrazione e del fumetto educativo italiano, oltre a periodici minori ma significativi come «Bambinopoli» (Napoli, 1934-1968) e «Ragazzi!» (Livorno, 1930-1931).

La dimensione geografica evidenzia una cospicua presenza di testate meridionali e molisane, tra cui: «L'Educatore del Molise» (Isernia, 1886-1887), che rappresenta la prima espressione del giornalismo scolastico regionale, mentre «L'Emulazione» (Agnone, 1891-1925) documenta la vitalità culturale dei centri minori. Completano il quadro riviste specializzate come «Il Poliglotta Moderno» (Milano, 1905-1907) per l'insegnamento delle lingue e «Gymnasium» (Roma 1902-1913; Torino 1933-1964) per l'istruzione classica.

La maggior parte dei periodici conservati presenta annate incomplete e il lavoro di catalogazione è ancora in corso. Il Centro sta digitalizzando le collezioni cartacee esistenti e cercando di recuperare i fascicoli mancanti anche con acquisizioni digitali. Parallelamente, si è avviato il recupero digitale dei principali periodici e bollettini scolastici, al di là del posseduto cartaceo. L'obiettivo è creare un archivio digitale della stampa pedagogica e scolastica italiana da rendere accessibile online agli studiosi, trasformando questi materiali fragili e dispersi in una risorsa di ricerca consultabile da remoto.

1.5 Archivio della memoria

La costituzione di un Archivio della memoria rappresenta un'iniziativa a «carattere fortemente innovativo» nell'ambito del rinnovamento storiografico²¹. L'Archivio si configura come un fondo documentale articolato su una doppia tipologia di fonti – fotografiche e orali – che insieme concorrono alla ricostruzione della memoria collettiva della scuola tra Otto e Novecento. L'operazione che ha accompagnato la nascita dell'Archivio, nel 2012, si è inserita in quella che Barausse ha definito «una faticosa campagna storiografica» per il riconoscimento della dignità scientifica delle fonti soggettive, le quali hanno

²¹ A. Barausse, «E non c'era mica la bici!» *Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, Vol. II, pp. 539-560.

trovato legittimazione solo di recente, con il simposio internazionale di Siviglia *School Memories. New Trends in Historical Research into Education* (2015) e il PRIN *School Memories between Social Perception and Collective Representation* (2016-2019)²².

Il fondo fotografico, in via di catalogazione, raccoglie circa 500 fotografie del secolo scorso, provenienti tanto da insegnanti quanto da studenti dell'epoca attraverso donazioni e prestiti, che consentono di ricostruire non solo i «momenti significativi della vita scolastica locale, ma anche per conoscere le forme e le rappresentazioni della scuola nella memoria collettiva delle comunità locali del sud Italia nel Novecento»²³.

Parallelamente all'acquisizione del patrimonio fotografico, il CeSIS ha avviato la raccolta sistematica di testimonianze orali attraverso video e audio interviste a insegnanti e dirigenti scolastici che hanno operato nel corso del Novecento.

La raccolta si articola in due sezioni distinte: la prima comprende 13 interviste realizzate dal gruppo di ricerca del CeSIS e confluite nella Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*; la seconda raccoglie 31 interviste condotte dagli studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, elaborate nell'ambito di specifici moduli didattici dell'insegnamento di Storia della Scuola. Ogni intervista è corredata da trascrizione completa revisionata, scheda anagrafica dettagliata e metadati standardizzati.

Il corpus documenta oltre settant'anni di storia scolastica attraverso le testimonianze di maestri e maestre nati tra il 1914 e il 1952, con una concentrazione significativa del 59% di intervistati nati negli anni Trenta. Le carriere professionali documentate si estendono dal 1940 al 2014, coprendo 74 anni di trasformazioni del sistema scolastico. La distribuzione di genere riflette la femminilizzazione della professione con il 61% di maestre e il 36% di maestri, mentre la copertura geografica privilegia l'area meridionale: Molise (50%), Campania (18%), Puglia (14%), con presenze da altri territori meridionali (18%).

Il processo di conservazione segue standard internazionali per il trattamento delle fonti audiovisive: digitalizzazione completa, sistema di backup ridondante, migrazione periodica su nuovi supporti. L'accessibilità è garantita attraverso molteplici canali: stralci disponibili online sul canale YouTube @ *museunimol*, consultazione integrale presso la sede del Centro su appuntamento, e database completo in fase di implementazione²⁴.

²² C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017; J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli, *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times. Presentation*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 11-21.

²³ Barausse, Andreassi, *Il Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia dell'Università del Molise tra dimensione locale e scenari internazionali*, cit., p. 1091.

²⁴ Per un'analisi dettagliata dei temi ricorrenti emersi dalle interviste raccolte nel fondo, si

2. Reti di collaborazione nazionali e internazionali

Il CeSIS ha tessuto dal 2006 reti collaborative che si sono estese dalla dimensione nazionale a quella internazionale mediante progetti di ricerca, convenzioni istituzionali e scambi scientifici.

I Progetti di Ricerca di Interesse Nazionale hanno rappresentato il primo canale attraverso cui il Centro si è inserito nelle reti della ricerca storico-educativa italiana. Il PRIN 2006-2008, coordinato da Giorgio Chiosso sull'editoria scolastico-educativa del XX secolo, ha visto il Centro molisano contribuire al repertorio TESEO '900 con ricerche sulla realtà editoriale meridionale²⁵.

Il PRIN 2009-2011, coordinato da Roberto Sani e Giorgio Chiosso, ha impegnato il gruppo molisano nella stesura di 237 profili biografici per il *Dizionario Biografico dell'Educazione*, recuperando figure meridionali marginalizzate dalla storiografia²⁶.

Nel PRIN 2017-2022 *School Memories between Social Perception and Collective Representation* – che ha coinvolto le unità di ricerca coordinate dalle Università di Macerata, Firenze, Roma Tre e Cattolica di Milano – il CeSIS ha curato la Banca Dati delle onorificenze conferite a esponenti e istituzioni del mondo della scuola, con 72 schede documentali, innumerevoli profili biografici dei benemeriti e il conseguimento del brevetto Mnemosine²⁷.

I PRIN hanno consolidato le collaborazioni tra le università e aperto quindi la strada alla fondazione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), costituitasi in occasione della *III International Conference on School Material Culture* svoltasi a Macerata nel 2017. Il CeSIS, tra i soci istituzionali, partecipa attivamente alle commissioni tematiche sulla catalogazione dei beni scolastici, sugli archivi scolastici e sui musei scolastici²⁸.

L'apertura internazionale si è sviluppata verso l'Europa a partire dalla visita di studio al Centro Internacional de la Cultura Escolar di Berlanga de Duero (2010) e dalla convenzione stipulata nel 2012 tra il CeSIS e il CEINCE,

rimanda a R. Andreassi, V. Viola, *La storia orale e la scuola come ambito di ricerca e di innovazione storiografica negli ultimi trent'anni*, in questo volume.

²⁵ G. Chiosso (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008.

²⁶ G. Chiosso, R. Sani (edd.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione, 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013.

²⁷ J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024; A. Barausse, *Le onorificenze scolastiche agli «apostoli dei tempi nuovi». Memoria scolastica pubblica e rappresentazione del personale scolastico durante il fascismo. Parte prima*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVIII, n. 1, 2023, pp. 277-291; Id., *Le onorificenze scolastiche agli «apostoli dei tempi nuovi». Memoria scolastica pubblica e rappresentazione del personale scolastico durante il fascismo. Parte seconda*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVIII, n. 2, 2023, pp. 125-147.

²⁸ M. Brunelli, *La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 653-665.

in occasione del conferimento ad Agustín Escolano Benito del titolo di *Visiting Professor* presso l'Università degli Studi del Molise²⁹. L'inserimento nel movimento storiografico iberico ha favorito il confronto con nuovi approcci alla cultura materiale della scuola³⁰. La rete di collaborazione in Spagna si è progressivamente ampliata attraverso i rapporti con l'Universidad de Sevilla che hanno prodotto seminari sulla educazione museale e sulla memoria scolastica (Campobasso, 2014) sino a giungere alla partecipazione del simposio internazionale *School Memories* di Siviglia (settembre 2015) in cui sono state presentate le metodologie del CeSIS nell'uso delle fonti orali³¹, inaugurando un rapporto con gli studiosi spagnoli che si è andato consolidando negli anni attraverso la partecipazione ai convegni internazionali della Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE)³².

La dimensione extraeuropea si è sviluppata a partire dal 2015 con le collaborazioni ibero-americane. Le collaborazioni con i gruppi di ricerca brasiliani – in particolare con il Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Migrações Italianas presso la Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, coordinato da Maria Helena Câmara Bastos e Antonio De Ruggiero, il Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória presso la Universidade de Caxias do Sul diretto da Terciane Ângela Luchese, e il Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação diretto da Diana Vidal presso l'Universidade de São Paulo – ha inaugurato in Italia una prospettiva di ricerca transnazionale sui processi di scolarizzazione nei contesti migratori e coloniali³³, aperto nuove campi di indagine – come attestano il dossier *Da Itália ao Brasil: processos educativos e formativos*³⁴ e le ricerche sulle scuole etniche italiane nel Rio Grande do Sul, su cui avremo modo di ritornare – e consentito la partecipazione ai maggiori congressi accademici dell'area iberoamericana: CIHELA, CBHE, ASPHE e TRANSFOPRESS Brasil.

Le collaborazioni internazionali hanno finalmente consentito al Centro di organizzare incontri di studio internazionali, tra cui ricordiamo il seminario *Crossing perspectives on historical educational Heritage* (Campobasso, 2018) che ha riunito studiosi provenienti dalle realtà sinora richiamate³⁵.

L'intensa attività di networking del Centro molisano ha generato risultati tangibili e duraturi: dalla pubblicazione di volumi collettanei e numeri speciali

²⁹ Archivio CeSIS, *Convenzioni*.

³⁰ A. Escolano Benito, *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007.

³¹ Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, cit.

³² Archivio CeSIS, *Seminari e Convegni*.

³³ A. Ascenzi, A. Barausse, T.A. Luchese, R. Sani, *Educational and schooling processes in the Brazilian migratory context*, «History of Education», vol. 48, n. 2, 2019, p. 238.

³⁴ «Revista História da Educação», numero speciale *Da Itália ao Brasil: processos educativos e formativos*, vol. 21, n. 53, 2017.

³⁵ A. Barausse, T.F. Ermel, V. Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Campobasso-Lecce, Pensa MultiMedia, 2019.

su riviste internazionali, alla realizzazione di programmi di mobilità per ricercatori e dottorandi.

3. Dalla dimensione locale alla prospettiva transnazionale: filoni di ricerca e contributi scientifici

L'analisi del patrimonio documentale e delle reti di collaborazione sin qui delineata trova il suo naturale complemento nell'esame dei principali filoni di ricerca sviluppati dal CeSIS nel corso della sua attività ventennale. Se i fondi archivistici e librari costituiscono l'infrastruttura documentale del Centro e le collaborazioni nazionali e internazionali ne definiscono la partecipazione al dibattito storiografico, è attraverso la produzione scientifica che il CeSIS ha contribuito al rinnovamento degli studi storico-educativi, articolando filoni di ricerca che dalla dimensione locale si è progressivamente estesa verso prospettive transnazionali.

I filoni di ricerca di seguito esaminati rappresentano solo alcune delle linee di indagine perseguite dal Centro, che spesso si intersecano e si alimentano reciprocamente, configurando un quadro di ricerca unitario pur nella molteplicità delle prospettive tematiche³⁶.

3.1 Storia delle istituzioni scolastiche

Il superamento del «nazionalismo metodologico»³⁷ è alla base delle quattro monografie incentrate sulla storia delle istituzioni scolastiche della Provincia di Molise, nelle quali l'analisi delle dinamiche locali ha permesso di elaborare nuovi modelli interpretativi dei processi di scolarizzazione.

Il primo volume della serie è rappresentato dalla ricerca di Valeria Miceli che affronta la formazione magistrale, ricostruendo le vicende delle scuole normali molisane dal 1861 al 1900³⁸. Il lavoro, fondato sull'incrocio di atti del

³⁶ I vincoli editoriali e le esigenze di sintesi non consentono di esaminare altri significativi filoni di ricerca sviluppati dal CeSIS. Tra questi, le indagini sul patrimonio storico-educativo e sull'educazione al patrimonio, analizzate nel contributo di Andreassi in questo volume; gli studi sulle fonti orali quali strumenti di ricostruzione della memoria scolastica, oggetto del saggio di Andreassi e Viola in questo stesso volume; le ricerche sull'associazionismo magistrale e i processi di professionalizzazione docente, e il filone prosopografico avviato con il progetto Teseo '900, che pure hanno costituito ambiti rilevanti dell'attività scientifica del Centro.

³⁷ A. Barausse, C. Ghizzoni, J. Meda, *Editoriale. Il campanile scolastico*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 5, n. 1, 2018, pp. 7-14.

³⁸ V. Miceli, *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013.

Consiglio provinciale, documentazione dell'Archivio storico del Liceo "G.M. Galanti", relazioni ministeriali e inventari delle biblioteche magistrali, mira a verificare le caratteristiche dell'istruzione normale nella Provincia di Molise. Il livello di analisi incrocia gli orientamenti ministeriali intorno alla formazione dei maestri e delle maestre con le dinamiche complesse tra l'autorità del potere centrale e quello delle singole realtà locali, municipali o provinciali, documentando «lo scarto esistente» tra «i modelli di insegnante perseguiti dalla classe dirigente nazionale nel periodo post-unitario» e la realtà locale.

La formazione tecnica e professionale è al centro della monografia di Valeria Viola che affronta un ambito poco esplorato dalla storiografia storico-scolastica, analizzando l'istruzione tecnica e professionale in un arco temporale che si estende lungo il XIX secolo, con un'attenzione alle esperienze istituzionali del primo quarantennio postunitario³⁹. La natura polifunzionale delle scuole di mestiere, da sempre preposte sia alla gestione delle emergenze sociali - come il recupero dei poveri attraverso l'addestramento al lavoro - sia allo sviluppo dell'economia ha richiesto «una metodologia di studio aperta alle sollecitazioni della storia economica e di quella sociale», mediante cui sono state analizzate le scuole tecniche molisane che «risultarono spesso episodi formativi isolati, di breve durata, sganciati dal circuito economico statale» a causa dell'«esiguo apparato produttivo e la conseguente mancata vocazione industriale del suo territorio».

L'istruzione secondaria classica, destinata alla formazione delle élites dirigenti, è oggetto di due volumi di Florindo Palladino che seguono una continuità cronologica: il primo (2015)⁴⁰ ne ricostruisce le origini e gli sviluppi in Molise dal periodo napoleonico al 1848, mentre il secondo (2022)⁴¹ prosegue l'analisi nella fase di transizione dall'ordinamento scolastico borbonico a quello nazionale durante gli anni della Destra storica. Attraverso questa prospettiva temporale, Palladino documenta come il Collegio prima e il Liceo dopo hanno avuto il delicato ruolo di garantire quel titolo di studio che, sostituendo definitivamente il titolo nobiliare, avrebbe costituito il nuovo strumento indispensabile per accedere ai vertici socio-politici. Alla "nobiltà", intesa come classe di governo che per secoli aveva fornito i quadri dirigenti, subentrò, nel corso dell'Ottocento molisano, il 'notabilato' affrancato dalla classe dei proprietari terrieri e dalla consistenza dei latifondi, per essere proiettato verso la professione, come attesta la parabola conclusiva dello studio costruita sulla

³⁹ V. Viola, *"Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica". Percorsi di formazione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento*, Lecce, Pensa Multimedia, 2016.

⁴⁰ F. Palladino, *Scuola e società nel Meridione preunitario. Istruzione secondaria e formazione delle élites dirigenti in Molise (1806-1848)*, Macerata, eum, 2015.

⁴¹ F. Palladino, *La nazionalizzazione delle élites nel Meridione. Istruzione classica e formazione delle classi dirigenti in Molise negli anni della Destra storica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022.

estrazione socio-economica degli studenti iscritti e le rispettive professioni, con i relativi incarichi politici assunti.

A tali lavori si affiancano le ricerche dedicate alla genesi dell'istruzione secondaria nella Francia napoleonica, alle origini del sistema di istruzione nel Regno di Napoli, alla formazione e al reclutamento dei professori di scuola secondaria nel Meridione preunitario, nonché al ruolo svolto dagli docenti universitari in qualità di ispettori governativi nei ginnasi e nei licei nel primo quarantennio post-unitario⁴².

Le impostazioni metodologiche adottate negli studi sin qui illustrati hanno consentito di affrontare con strumenti interpretativi rinnovati le specificità del contesto locale superando le tradizionali letture dicotomiche e il «meridionalismo vittimistico»⁴³.

3.2 *Scuola rurale e processi di scolarizzazione nel Meridione*

Il filone di ricerca dedicato alla scuola rurale e ai processi di scolarizzazione nel Meridione si configura come «un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali»⁴⁴. L'approccio adottato ha privilegiato l'analisi delle tensioni tra centralismo ministeriale e adattamento locale, valorizzando la pluralità delle fonti storiche – archivi, testimonianze orali, diari, quaderni, materiali didattici – per ricostruire le esperienze scolastiche delle comunità meridionali.

Le ricerche di Barausse sulle scuole rurali molisane tra idealismo e fascismo (1922-1938) hanno ricostruito l'intreccio tra politiche educative nazionali e specificità territoriali, analizzando le azioni di riforma, alfabetizzazione e propaganda promosse nel Molise rurale, rivelando le criticità e i risultati delle politiche scolastiche e documentando le forme di adattamento e resistenza locale⁴⁵.

⁴² F. Palladino, *O Ensino Secundário na França napoleônica*, «Cadernos de História da Educação», vol. 22, n. 171, 2023; Id., *The public education system in Southern Italy (1806-1820)*, «Agora International Journal of Juridical Sciences», vol. 16, n. 2, 2022, pp. 88-99; Id., *La formazione e il reclutamento dei professori delle scuole secondarie nel Meridione preunitario*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 377-389; Id., *Inspection visits to secondary schools in Italy: the role of university professors (1859-1889)*, «Agora International Journal of Juridical Sciences», vol. 16, n. 2, 2022, pp. 80-87.

⁴³ Cfr. nel presente volume il contributo di A. Barausse, M. D'Alessio, *La storia della scuola e dell'educazione nel Meridione: un bilancio storiografico dalla seconda metà del Novecento ad oggi tra protagonisti, itinerari ed esperienze*.

⁴⁴ A. Barausse, M. D'Alessio, *La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali*, in Idd. (edd.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, pp. VII-XXXIV.

⁴⁵ A. Barausse, *Le scuole rurali in Molise tra idealismo e fascismo*, in Barausse, D'Alessio

Gli studi di Viola sull'edilizia scolastica rurale in Molise tra Otto e Novecento hanno evidenziato come gli spazi educativi nelle aree interne non fossero meri contenitori fisici dell'attività didattica, ma dispositivi di promozione sociale e culturale della scuola italiana "diffusa"⁴⁶. L'analisi dei modelli di adattamento edilizio, delle strategie di rappresentazione pubblica e della propaganda che accompagnarono la costruzione e gestione degli edifici scolastici rurali ha rivelato come questi spazi incarnassero processi di memoria collettiva, identità condivisa, innovazione metodologica e resilienza locale, fungendo sia da soluzione alle carenze infrastrutturali sia da veicoli di modernizzazione delle comunità periferiche⁴⁷.

Un contributo decisivo ai processi di alfabetizzazione delle aree rurali meridionali venne dall'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI). Gli studi di D'Alessio hanno ricostruito l'opera dell'ANIMI tra fine Ottocento e primo Novecento nella formazione e assistenza dei maestri elementari⁴⁸, culminando nella monografia *L'alfabeto nelle campagne*⁴⁹ che ha approfondito l'azione in Basilicata tra il 1921 e il 1928, evidenziando i modelli di promozione dell'istruzione popolare: la mappatura capillare delle scuole rurali, le strategie di propaganda educativa, la gestione delle risorse, la formazione e il sostegno ai maestri. Le ricerche hanno mostrato come l'ANIMI non si limitasse alla lotta contro l'analfabetismo, ma promuovesse pratiche pedagogiche innovative attraverso manuali didattici, circolari scolastiche e reti associative per lo sviluppo dell'istruzione primaria. Nel secondo dopoguerra, l'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo proseguì questa esperienza, configurandosi come movimento democratico e meridionalistico che praticò nei contesti rurali lucani un modello educativo innovativo in continuità con l'ANIMI⁵⁰.

Ricordiamo, infine, lo studio su *L'Educatore lucano* (1881-1883), periodico didattico pubblicato a Rionero in Vulture, che ha evidenziato come questi «giornali didattici» fungessero da strumenti fondamentali per la formazione

(edd.), *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento*, cit.

⁴⁶ V. Viola, *Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali*, in *ibid.*, pp. 471-493.

⁴⁷ V. Viola, *Un problema di "spazio". Alcune riflessioni storiografiche sull'edilizia scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, in Viola, Barausse, de Freitas Ermel (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit.

⁴⁸ M. D'Alessio, *Igiene e scuole rurali. Itinerari ed esperienze dell'ANIMI in Basilicata durante il fascismo tra educazione e propaganda*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 3, n. 2, 2016, pp. 43-58.

⁴⁹ M. D'Alessio, *L'alfabeto nelle campagne. L'opera educativa dell'ANIMI in Basilicata (1921-1928)*, Venosa, Osanna, 2020.

⁵⁰ M. D'Alessio, «Al di là dell'alfabeto» nella Basilicata del secondo dopoguerra. Battaglie ed esperienze dell'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo nel Mezzogiorno d'Italia, in A. Cagnolati, T. Rabazas Romero (edd.), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*, Roma, Tab edizioni, 2023, Vol. 2, pp. 57-80.

dei maestri elementari del Sud nell'Italia post-unitaria, veicolando strategie idonee all'insegnamento della lingua italiana in contesti caratterizzati da forte presenza dialettale, e configurandosi come canali di aggiornamento professionale per favorire l'emancipazione culturale della scuola meridionale⁵¹.

L'approccio metodologico di questo filone di ricerca, basato sull'incrocio sistematico di fonti di diversa natura, sta permettendo di ricostruire i processi di scolarizzazione nelle aree rurali attraverso le loro molteplici dimensioni, restituendo le specificità di contesti dove alfabetizzazione, modernizzazione e resistenze locali si intrecciarono in forme non riducibili a schemi interpretativi predefiniti.

3.3 *Libri di testo ed editoria scolastica*

La storia dei libri di testo e dell'editoria scolastica rappresenta il filone centrale nelle ricerche del CeSIS. Sulla scia di quanto realizzato in Francia dall'Institut National de Recherche Pédagogique, il percorso ha preso avvio dalla sistematizzazione dell'intera produzione normativa ministeriale sui libri di testo dall'Unità al fascismo. La pubblicazione di Barausse in due tomi della legislazione e delle disposizioni normative oltre che degli elenchi dei testi approvati tra il 1861 e il 1875, introdotta da un'ampia e documentata ricostruzione delle complesse vicende che hanno contrassegnato la storia del libro scolastico, hanno colmato una enorme lacuna negli studi storico-educativi, rendendo disponibile un corpus documentale fondamentale per ricostruire non solo la storia della manualistica scolastica ma anche per approfondire le tematiche inerenti «*la pratica didattica e gli orientamenti e gli indirizzi culturali veicolati attraverso i testi*»⁵². Un approfondimento specifico, basato su un'ampia documentazione archivistica, ha ricostruito le vicende dei libri di testo nelle scuole elementari italiane analizzando le indagini ministeriali di Bargoni e Bonghi, le politiche di adozione, le problematiche distributive, la funzione ispettiva e le dinamiche editoriali durante gli anni della Destra Storica⁵³.

L'analisi della manualistica specifica ha poi rivelato strategie differenziate di approccio alla questione linguistica e identitaria. Lo studio dei sillabari e

⁵¹ M. D'Alessio, *Un "giornale didattico" per i maestri del Sud. L'insegnamento della lingua italiana sulle colonne de «L'Educatore lucano. Periodico d'educazione e d'istruzione per le scuole elementari» (1881-1883)*, in J.M.H. Díaz (ed.), *La prensa pedagógica de los profesores*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, pp. 167-178.

⁵² A. Barausse, *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla Legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*, 2 voll., Macerata, Alfabetica, 2008.

⁵³ A. Barausse, «Nonostante tanto diluvio di libri scolastici». *I libri di testo per le scuole elementari e le indagini ministeriali di Bargoni e Bonghi durante gli anni della Destra Storica (1869-1875)*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, 2ª ed. riv.

dei libretti di esercizi di lettura del secondo Ottocento ha documentato l'evoluzione di questi strumenti didattici fondamentali per l'alfabetizzazione⁵⁴. Attraverso lo spoglio di banche dati, repertori e fonti archivistiche Barausse ha ricostruito la produzione editoriale di questo settore poco studiato della manualistica. L'analisi ha evidenziato come i sillabari non fossero solo strumenti tecnici per l'apprendimento della lettura e scrittura, ma veicoli di contenuti educativi finalizzati allo sviluppo della dimensione civile ed etica e alla promozione dell'identità nazionale nella scuola primaria italiana.

Un ulteriore contributo di Barausse e D'Alessio, elaborato nell'ambito del repertorio TESEO '900 dedicato agli editori scolastico-educativi del primo Novecento, ha analizzato la produzione di libri dialettali e almanacchi regionali tra XIX e XX secolo⁵⁵. La ricerca ha mostrato come «la produzione editoriale abbia valorizzato la varietà linguistica italiana e regionale, fissando modelli identitari che collegavano la 'piccola patria' locale con la 'grande patria' nazionale».

La tematica è stata poi approfondita da D'Alessio per il periodo fascista, analizzando la tensione tra politiche di nazionalizzazione scolastica e resistenze linguistiche e culturali. Si è così potuto mostrare come l'accoglienza pedagogica del dialetto e della cultura regionale prevista dai programmi lombardiani post-riforma Gentile si sia progressivamente affievolita con l'avanzare della fascistizzazione dello Stato⁵⁶.

L'analisi dell'editoria scolastica si è estesa anche al periodo preunitario del Regno di Napoli (1806-1815) e del Regno delle Due Sicilie (1816-1820)⁵⁷, con lo studio di Palladino che ha collocato le vicende del mercato tipografico-editoriale nel contesto delle riforme educative del Decennio francese e ricostruito la geografia produttiva dell'editoria scolastica. L'attività editoriale rimase concentrata nelle capitali del Regno – Napoli e Palermo – mentre fu quasi assente nelle province, che mancavano di un tessuto produttivo tipografico ma costituivano comunque un mercato per i libri scolastici. Lo studio ha rivelato, inoltre, la continuità dei modelli didattici e dei testi attraverso il cambio di regime, dalla dominazione francese alla Restaurazione borbonica.

⁵⁴ A. Barausse, *Imparare a leggere e scrivere nell'Italia del secondo Ottocento: i sillabari tra pratiche didattiche, costume educativo nazionale e produzione editoriale*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 2, 2014, pp. 109-150.

⁵⁵ A. Barausse, M. D'Alessio, «Dalla piccola alla grande Patria». *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, in Chiosso (ed.), TESEO '900. *Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, cit., pp. XXXI-LIV.

⁵⁶ M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013.

⁵⁷ F. Palladino, *Manuais e edição escolar em Nápoles (1806-1820)*, «História da Educação», vol. 27, 2023, <DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/127288>> (ultimo accesso: 19.08.2025).

3.4 *La dimensione transnazionale: processi di scolarizzazione nei contesti migratori e coloniali*

Il filone sui processi di scolarizzazione nei contesti migratori e coloniali costituisce lo sviluppo più recente delle attività di ricerca del CeSIS, inquadrato nella prospettiva transnazionale degli studi storico-educativi che interpreta i fenomeni educativi attraverso le categorie di «movimento, riflusso e circolazione» piuttosto che come realtà statiche e nazionalmente delimitate⁵⁸.

Le ricerche sulle scuole etniche italiane in Brasile formano il nucleo di questo filone, sviluppatosi attraverso un'intensa collaborazione con le università brasiliane. Gli studi condotti da Barausse hanno documentato come le scuole italiane in Brasile tra il 1875 e il 1945 rappresentassero spazi complessi di negoziazione identitaria, dove si intrecciavano dinamiche di preservazione culturale e processi di adattamento locale⁵⁹. L'analisi ha interessato non solo lo Stato del Rio Grande do Sul ma anche São Paulo e centri urbani come Pelotas, permettendo di ricostruire una geografia articolata delle istituzioni scolastiche: dalle scuole sussidiate dal governo italiano a quelle gestite dalle società di mutuo soccorso, dalle iniziative delle congregazioni religiose – salesiani, scalabriniani, maristi coordinati dall'Italica Gens – agli istituti privati⁶⁰.

L'incrocio sistematico di fonti consolari italiane con archivi brasiliani ha permesso di documentare le trasformazioni di queste istituzioni attraverso passaggi storici cruciali: dalla transizione dall'Impero alla Repubblica brasiliana (1889), dall'Italia liberale al fascismo, fino alle politiche di nazionalizzazione varguista degli anni Trenta che portarono alla chiusura delle scuole etniche a partire dal 1938⁶¹. Un contributo rilevante è rappresentato dall'analisi dei li-

⁵⁸ E. Fuchs, E. Roldan Vera, *The Transnational in the History of Education*, Cham, Palgrave Macmillan, 2019.

⁵⁹ A. Barausse, *From the Mediterranean to the Americas. Italian Ethnic schools in Rio Grande do Sul between emigration, colonialism and nationalism (1875-1925)*, «Sisyphus – Journal of Education», n. 4, 2016, pp. 144-172; Id., *Chamas da Educação Nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no Rio Grande do sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898)*, «História da educação», vol. 21, 2017, pp. 41-85; T.Â. Luchese, A. Barausse, *Education, ethnic identity, and memory in the Italian ethnic schools of South Rio Grande (1875-1902)*, «Paedagogica Historica», vol. 54, n. 6, 2018, pp. 720-735.

⁶⁰ A. Barausse, *Between religion and nation: Italica gens and the development of ethnical schools and Italian language in Southern Brazil in the early 20th century (1910-1930)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 303-337; Id., *Entre religião e pátria: a Italica Gens e o desenvolvimento das escolas étnicas e a Língua Italiana no Brasil meridional nas primeiras décadas do século XX*, in Luchese, Barausse, Sani, Ascenzi (edd.), *Migrações e História da Educação*, cit., pp. 133-172; R. Castro, A. Barausse, *Uma sociedade sem escola é um corpo senz'anima: as escolas italianas de Pelotas/RS mantidas pelas sociedades de Mutuo Socorro no século XIX*, «Revista História da Educação», vol. XXIV, 2020, pp. 1-32.

⁶¹ Barausse, Luchese, *Education, ethnic identity, and memory in the Italian ethnic schools of South Rio Grande (1875-1902)*, cit.; Barausse, *Chamas da Educação Nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no Rio Grande do sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898)*, cit.; A. Barausse, *Nationalism and schooling: between italianity and brazilii-*

bri scolastici come dispositivi di costruzione identitaria nei contesti migratori. Le ricerche hanno documentato l'evoluzione delle politiche editoriali italiane per le scuole all'estero, dal periodo liberale al fascismo, evidenziando la produzione di manuali specifici per il contesto brasiliano finalizzati a promuovere l'italianità⁶².

Le indagini hanno inoltre aperto una prospettiva sulla formazione dei «maestri speciali» destinati all'educazione degli emigranti. L'analisi dei corsi preparatori istituiti dopo la fondazione del Commissariato Generale dell'Emigrazione (1901) ha rivelato come questi docenti fossero concepiti quali mediatori culturali e agenti di «protezione sociale»⁶³.

Un ambito di ricerca particolarmente fecondo è stato quello dedicato alla stampa periodica italiana in Brasile, con un focus sul giornale «Stella d'Italia» di Porto Alegre (1902-1925). Gli studi condotti hanno mostrato come il periodico fungesse da spazio di costruzione identitaria, veicolando modelli educativi, promuovendo le scuole italiane e mediando tra cultura d'origine e società d'accoglienza⁶⁴. L'analisi delle pratiche commemorative costituisce un ulteriore tassello, rivelando come le festività scolastiche costituissero tecnologie della memoria attraverso cui le comunità migranti negoziavano la propria identità collettiva⁶⁵.

Le ricerche sull'opera della Società Dante Alighieri hanno inoltre evidenziato il ruolo delle reti associative transnazionali nel sostegno all'educazione

ty. *Dispute in education of Italian gaúcho people (RS, 1930-1945)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 443-475; A. Barausse, G.L. Rech, *Schooling of Italian immigrants in Porto Alegre/RS (1928-1938)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 527-557.

⁶² A. Barausse, «Uma impronta de italianità»: os livros didáticos para as escolas étnicas italianas no Brasil entre o liberalismo e o fascismo, «Cadernos de História da Educação», vol. 18, n. 2, 2019, pp. 329-350; Id., *The construction of national identity in textbooks for Italian schools abroad: the case of Brazil between the two World Wars*, «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 2, 2015, pp. 425-461; Id., *Os livros escolares como instrumentos para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925)*, «História da Educação», vol. 20, 2016, pp. 81-94.

⁶³ M. D'Alessio, *Preparatory courses addressed to «special» teachers for training Italian migrants in the early twentieth century*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 491-508; Ead., *Os cursos de preparação para os professores «especiais» dos emigrantes na Itália do início dos Novecentos*, in Luchese, Barausse, Sani, Ascenzi (edd.), *Migrações e história da educação*, cit., pp. 425-448; Ead., *Manuals and textbooks for Italian migrants' teachers in the early Twentieth Century*, «Cadernos de História da Educação», vol. 21, 2022, pp. 1-23; Ead., *O alfabeto do emigrante transoceanico: manuais e guias de instrução e preparação à expatriação*, in XIV Congresso Iberoamericano de Historia de Educação (CIHE-LA 2021), Lisboa, HISTEDUP, 2021, pp. 443-457.

⁶⁴ M.H. Câmara Bastos, A. Barausse, *Informing and educating for Italianess on the pages of «Stella d'Italia» (Porto Alegre/RS, 1902-1908)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 359-387.

⁶⁵ A. Barausse, T.Á. Luchese, *Celebrations of Italianes: Italian immigration in Rio Grande do Sul and schools, between memory and history (1924-1926)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 2, 2020, pp. 671-698.

degli emigranti. La Commissione dei libri della Dante, attraverso la distribuzione gratuita di materiali didattici e la creazione di biblioteche circolanti per contrastare la “snazionalizzazione”, costruì una rete capillare che si estendeva dall’Europa alle Americhe⁶⁶.

L’approccio transnazionale ha permesso di evidenziare la circolarità dei processi educativi, la mobilità dei modelli pedagogici e la natura ibrida delle identità migranti⁶⁷. Il filone transnazionale ha prodotto oltre cinquanta pubblicazioni, consolidando il CeSIS come punto di riferimento nazionale per gli studi sui processi scolastici nei contesti migratori⁶⁸.

Conclusioni

Il percorso ventennale del CeSIS si è articolato su tre direttrici interconnesse: la conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo, la costruzione di reti collaborative e la ricerca scientifica. Tali componenti, lungi dal configurarsi come ambiti separati, hanno dato vita a un modello di lavoro in cui l’attività archivistica e documentale si è saldata con la produzione storiografica e il dialogo scientifico internazionale.

La progressiva stratificazione dei fondi documentali – dai libri di testo ai registri scolastici, dai quaderni ai periodici, dalle fotografie alle testimonianze orali – ha creato la base per iniziare a costruire una infrastruttura che ambisce a diventare piattaforma di riferimento per gli studiosi del settore. La catalogazione secondo standard condivisi, l’implementazione di sistemi digitali interoperabili e l’apertura alla consultazione rispondono alla necessità di rendere accessibile un patrimonio che altrimenti rimarrebbe confinato nella disponibilità di pochi studiosi. Il completamento di questo processo richiede il proseguimento delle campagne di acquisizione, l’estensione della digitalizzazione e il potenziamento degli strumenti di ricerca online.

L’inserimento nelle reti scientifiche nazionali attraverso l’apertura verso le comunità accademiche iberiche e latino-americane attesta come il rinnovamento degli studi storico-educativi richieda oggi collaborazioni internazionali per avviare progetti di ampio respiro scientifico. La produzione scientifica del gruppo di ricerca del CeSIS ha potuto beneficiare di questo confronto svilup-

⁶⁶ M. D’Alessio, *La “Dante” per la “perenne italianità” degli emigranti all’estero. L’opera della “Commissione dei libri” tra primo Novecento e ascesa del fascismo*, «Educar em Revista», vol. 39, e88168, 2023.

⁶⁷ T.Â. Luchese, A. Barausse, R. Sani, A. Ascenzi, *Introdução: História da educação e migrações: olhares cruzados entre o local e o transnacional*, in Idd. (edd.), *Migrações e História da Educação: saberes, práticas e instituições, um olhar transnacional*, cit., pp. 21-64.

⁶⁸ Archivio CeSIS, *Pubblicazioni*.

pando filoni di indagine che hanno contribuito a ridefinire approcci metodologici e nuove chiavi interpretative.

Le prospettive future si orientano verso il consolidamento delle collaborazioni già in atto e l'ampliamento delle iniziative congiunte. La costruzione di banche dati condivise, l'organizzazione di programmi di mobilità per ricercatori e dottorandi, la promozione di progetti editoriali internazionali costituiscono gli obiettivi che potranno garantire la continuità dell'esperienza maturata in questi vent'anni, trasformando le acquisizioni raggiunte in base per ulteriori indagini sui processi educativi.

La storia della scuola e della letteratura per l'infanzia tra rappresentazione museale e educazione al patrimonio: l'esperienza del Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università del Molise

Rossella Andreassi
Department of Human, Social
and Educational Sciences,
University of Molise (Italy)
andreassi@unimol.it

The history of school and children's literature between museum representation and heritage education: the experience of the Museum of School and Popular Education of the University of Molise

ABSTRACT: The paper aims to present the experience of the Museum of School and Popular Education (MuSEP) at the University of Molise. The Museum was officially established in 2013 as an outgrowth of the Ce.S.I.S., which had already been active since 2006. Since 2017, MuSEP has also been part of the university museum network *MuseUnimol*. The paper highlights the close relationship between the orientations of historical-educational research and the activities carried out by the Museum. A theoretical framework on heritage education is then provided, accompanied by several project-based examples. Another area of focus of the Museum is the promotion of reading, which is described both in its conceptual dimensions and through concrete initiatives. Attention is also given to the most innovative aspect, namely the use of new technologies.

EET/TEE KEYWORDS: Historical-educational heritage; Museum of School and Popular Education; Workshops; Italy; XXI Century.

1. *Inquadramento storiografico*

Negli ultimi 15 anni si è assistita ad una rivoluzione storiografica nel campo delle ricerche di ambito storico educativo con grandi innovazioni nello stu-

dio del patrimonio storico scolastico. Si è abbandonata l'idea settoriale disciplinare di studi di storia della pedagogia come storia delle idee pedagogiche o della storia della scuola come storia della legislazione scolastica, per passare a un concetto di storia della cultura scolastica da indagare sotto gli aspetti materiali e immateriali.

Nel quadro del rinnovamento storiografico di questi ultimi decenni, inoltre, hanno assunto un ruolo via via più rilevante i centri e le istituzioni museali destinati alla individuazione, conservazione e valorizzazione dei beni culturali scolastici ed educativi¹. L'interesse è rivolto alla salvaguardia e allo studio di quell'insieme di beni, materiali e immateriali, che compongono il Patrimonio storico-educativo all'interno del quale si colloca quello storico-scolastico, come suggeriscono le più recenti definizioni di carattere epistemologico di tale settore². Un ambito che apre nuove prospettive di indagine³ ed è orientato, come afferma G. Chiosso, verso tutti gli strumenti del "fare scuola": «la trama della vita scolastica, le diverse concezioni dell'infanzia e della scuola, i rapporti tra i modelli formativi e cultura scolastica, la storia dei saperi e delle discipline e delle relative pratiche didattiche»⁴.

La nuova prospettiva di ricerca si avvale dei mutamenti manifestatisi con l'evoluzione storiografica nel campo dell'educazione e della scuola, e del consolidarsi del nuovo paradigma che ci permette di comprendere come la cultura scolastica, analizzata inizialmente solo come una parte secondaria della storia dell'educazione, dalla metà degli anni Novanta del Novecento, grazie alle suggestioni offerte dallo storico francese Dominique Julia⁵, ha beneficiato

¹ Per un inquadramento della costituzione di centri e musei della scuola nell'alveo della ricerca storico-educativa si veda A. Barausse, *Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali*, in I. Zilli (ed.), *Atlante delle emergenze culturali del Molise. Risultati, riflessioni ed implicazioni di un primo censimento*, Campobasso, Palladino Editore, 2010, pp. 127-144; riflessioni sull'inquadramento storiografico e sulle proposte didattiche del MuSEP sono già presenti in R. Andreassi, *Il patrimonio storico-scolastico tra ricerca, musealizzazione e didattica della storia. L'esperienza del Ce.S.I.S. e MuSEP dell'Università degli studi del Molise. The historical school heritage between research, musealisation and history teaching. The experience of Ce.S.I.S. and MuSEP of the University of Molise*, «Nuova Secondaria», a. XL, n. 8, aprile 2023, pp. 139-157.

² 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*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, pp. 253-279; Id., *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in A. Badanelli, J. Meda (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-198; Id., *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

³ R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine*, in A. Barausse, T. Ermel de Freitas, V. Viola, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2020, pp. 35-48.

⁴ G. Chiosso (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, p. 6.

⁵ D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia*

di un significativo cambiamento di approccio. Infatti, tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta, si posero le fondamenta per la promozione di una indagine storico-educativa che fosse in grado di superare le prospettive offerte dalla più tradizionale storia delle idee pedagogiche, storia delle istituzioni o storia sociale quantitativa per pervenire a una storia della cultura scolastica capace di fare luce sugli aspetti più interni della vita delle scuole come le pratiche didattiche o i protagonisti della relazione educativa. Il mutamento paradigmatico fu reso possibile grazie alle suggestioni e al confronto avviato sin dalla prima metà degli anni Novanta con la storiografia educativa europea di matrice francese, iberica⁶ e successivamente belga e anglosassone⁷. Il rinnovamento storiografico educativo maturato in queste ultime decadi ha, tra le altre cose, aperto nuove linee di investigazione, favorendo la crescita di interesse intorno a diverse problematiche, tra le quali quella della conservazione e della valorizzazione dei beni culturali delle scuole. Un processo che, contestualmente, è stato accompagnato dalla scoperta e valorizzazione di nuove tipologie di fonti documentarie che oggi hanno reso più ampio il patrimonio documentale. Durante la prima decade del XXI secolo, si è iniziato a riflettere sugli aspetti materiali e immateriali della scuola come beni culturali e alcune iniziative scientifiche posero l'esigenza di sostenere a livello locale la conservazione e la valorizzazione degli oggetti e del materiale scolastico conservato negli archivi o nei centri specializzati; ma anche di chiarire epistemologicamente il variegato e composito spettro di quello che, più recentemente, è stato meglio definito come patrimonio storico-educativo⁸ divenuto, nel frattempo, un'ulteriore linea di investigazione per la ricerca storico-educativa sempre più attenta alle problematiche della conservazione e della valorizzazione del patrimonio stesso.

Le origini storiche delle strutture museali di carattere pedagogico o scolastico affondano le loro radici nella metà del XIX secolo come le più recenti indagini hanno potuto mettere in luce⁹ che ricostruiscono il percorso evolutivo

comparata delle culture scolastiche, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, pp. 119-147.

⁶ A. Benito Escolano, *La Cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007.

⁷ M. Depaepe, F. Simon, *Is there any place for the history of Education in the History of Education? A Plea for the history of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica Historica», vol. XXXI, n. 1, 1995, pp. 9-16.

⁸ Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, cit.

⁹ Si segnalano, in questa sede, gli studi di Barausse, *Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali*, cit.; Id., *Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. Nation building tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni transnazionali*, in Barausse, Ermel de Freitas, Viola, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 109-150; e di M. Brunelli, *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2020.

dei Musei scolastici da veicolo identitario dei nuovi stati nazionali, alla costituzione e uso delle collezioni didattiche per il lavoro manuale e l'insegnamento oggettivo, fino all'analisi dei sussidi didattici immessi nel mondo scolastico. Il Museo scolastico risulta essere un dispositivo didattico al servizio degli alunni e dei maestri per implementare innovative e concrete pratiche didattiche.

Queste strutture stanno anche assumendo un ruolo molto significativo come spazio di formazione e didattica per i nuovi insegnanti che, attraverso un percorso museale e laboratoriale storico possono riscoprire le origini culturali del loro ruolo e della professione, oltre che utilizzare questi luoghi come occasione di incontro e aggiornamento¹⁰.

Tale processo di cambiamento ha incrociato il mutamento che si è registrato sul versante della museologia. In particolare, ha rivelato il passaggio da strutture puramente conservative a strutture a vocazione educativa che ha coinvolto, con un certo ritardo storico, le strutture museali in Italia a partire dal secondo dopoguerra. Solo dopo la fine del secondo conflitto mondiale ebbe inizio quel processo di democratizzazione dell'accesso alle istituzioni museali favorito, peraltro, dall'inserimento per la prima volta nei programmi scolastici dell'educazione al patrimonio. Un cambiamento reso possibile dall'apporto fornito dalle innovazioni pedagogiche di Dewey. Fu in quel frangente storico che ci si avviò verso una funzione sociale dell'istituzione museale seguita da un ripensamento della ristrutturazione degli spazi per renderli più funzionali ad un pubblico più ampio fino ad arrivare, nel corso degli anni Settanta, a una didattica museale per tutti e ad un apporto interdisciplinare nel campo museologico¹¹.

Le trasformazioni storiografiche che hanno investito l'ambito disciplinare specifico si collocano inoltre entro un più ampio processo di ridefinizione del concetto stesso di Museo. Negli ultimi decenni, infatti, l'istituzione museale non è più interpretata unicamente come luogo di raccolta, tutela e conservazione, bensì come organismo dinamico, chiamato a rispondere alle istanze etiche, culturali e formative della società contemporanea.

¹⁰ F. Targhetta, *I musei dell'educazione come risorsa per la ricerca*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, pp. 421-431; C. Yanes, *The museum as a representation space of popular culture and educational memory*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 2, 2011, pp. 19-31; M. Brunelli, E. Patrizi, *School museums as tools to develop the social and civic competencies of European citizens. First research notes*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 2, 2011, pp. 507-524; N. Padrós Tuneu, *Los museos pedagógicos y la proyección cívica del patrimonio educativo*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 1, 2012, pp. 681-684.

¹¹ Cfr. F. Targhetta, *Un trentennio in continua evoluzione: nascita e consolidamento della didattica museale tra il 1945 e il 1975*, in G. Zago (ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 85-106; R. Andreassi, A. Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel Sistema museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica*, in Barausse, Ermel de Freitas, Viola, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 271-298.

In particolare, nel contesto universitario, la missione primaria del Museo è la ricerca: l'indagine scientifica, sostenuta dai centri di ricerca e dalle reti accademiche, consente di restituire senso e profondità a quei frammenti di memoria custoditi nelle collezioni, intesi come dispositivi culturali attraverso i quali il passato torna a dialogare con il presente. Il Museo, in questa prospettiva, risulta essere un contenitore di tracce che solo la ricerca consente di reinserire nei loro originari contesti d'uso, rendendo così possibile una reale comprensione storica. Oltre l'aspetto legato alla ricerca i musei universitari hanno un'altra funzione essenziale che è quella del Public Engagement strettamente legata alla Terza Missione degli Atenei, orientata alla disseminazione dei risultati della ricerca e al loro trasferimento culturale verso la società civile.

Il Museo si configura oggi come un tassello imprescindibile nel tessuto sociale, non più un luogo neutrale, ma uno spazio generativo di cultura, formazione e cittadinanza¹². L'accessibilità e la fruizione allargata diventano principi fondanti: il museo concettualmente può essere definito la "casa di tutti", e al contempo è uno spazio plurale, che si colora di risonanze differenti a seconda delle esperienze, delle sensibilità e delle competenze di ciascun visitatore. I pubblici dei musei sono di diverse tipologie anche se le scuole di ogni ordine e grado restano il pubblico privilegiato di tale processo, in quanto comunità educative che possono integrare l'esperienza museale nei percorsi curricolari; ma al tempo stesso la cittadinanza tutta può riconoscerli un laboratorio di apprendimento permanente, di educazione alla memoria storica e di formazione civica¹³. Non a caso i musei scolastici ed educativi, si pongono oggi quali presidi culturali capaci di favorire la riflessione critica sulla storia dei saperi e delle istituzioni educative, rafforzando il nesso tra patrimonio materiale e crescita della coscienza collettiva divenendo esempi paradigmatici di come il patrimonio scolastico e didattico possa farsi catalizzatore di memoria collettiva, strumento di educazione alla cittadinanza e dispositivo di apprendimento permanente¹⁴.

A questa rivoluzione concettuale, accelerata dall'esperienza pandemica, si affianca l'innovazione tecnologica: la digitalizzazione delle collezioni, la realtà virtuale e le piattaforme multimediali hanno permesso di ampliare i confini tradizionali del Museo, rendendolo accessibile da remoto e restituendo virtualmente anche contesti storici non più esistenti. Si configura così un'inedita dialettica fra dimensione fisica e dimensione digitale, che amplia l'orizzonte dell'esperienza museale e consolida la capacità dell'istituzione di dialogare con i pubblici, dentro e oltre le proprie mura. Il Museo, dunque, non è più soltanto custode del passato, ma diventa agente attivo di trasformazione culturale, pe-

¹² Cfr. C. Greco, P. Paola Dubini, *La cultura è di tutti*, Milano, Egea, 2024.

¹³ J. Meda, D. Montino, *Musei scolastici e patrimonio educativo. Esperienze italiane ed europee*, Firenze, Le Monnier, 2020.

¹⁴ E. Christillin, C. Greco, *Le memorie del futuro. Musei e ricerca*, Torino, Einaudi, 2021.

dagogica e sociale: un luogo di incontro fra memoria e innovazione, fra ricerca e comunità, fra storia e cittadinanza.

Questa nuova visione della ricerca e del museo ha messo in campo anche un altro bisogno da parte degli studiosi: quello di individuare ulteriori forme attraverso le quali poter ricercare, conservare e valorizzare il patrimonio dei beni materiali e immateriali propri delle culture scolastiche. Ciò ha rappresentato il motore di sviluppo sia di contributi volti a ricostruire la funzione storica dei musei, anche in una prospettiva comparata¹⁵, sia per la nascita a livello nazionale e internazionale, di strutture museali tali da poter svolgere queste funzioni di raccolta, conservazione, ricostruzione degli ambienti scolastici e delle pratiche didattiche valorizzandoli a tutto tondo in percorsi multidisciplinari e aperti alla modernità contemporanea. L'attenzione posta alla valorizzazione delle fonti prodotte a livello locale è stata così all'origine dei percorsi di ricerca attivati dal MuSEP-Ce.S.I.S., con lo scopo di illuminare i processi di scolarizzazione, soprattutto nelle regioni meridionali tra XIX e XX secolo, e di avviare un vero e proprio processo di musealizzazione della scuola e dell'educazione popolare. Accanto alle iniziative più prettamente scientifiche, si collocano anche proposte di carattere divulgativo, oltre a progetti e visite a carattere internazionale, che hanno rafforzato il ruolo del Museo come nodo di una rete di scambi scientifici e culturali transnazionali.

2. Origini e sviluppi del MuSEP e del Ce.S.I.S. tra cambiamenti nella formazione degli insegnanti, riforme scolastiche e innovazione educativa

In questo quadro connotato da una nuova attenzione verso i musei e i centri di ricerca e da grandi e continui cambiamenti nel mondo legislativo e della formazione, si collocano la nascita e gli sviluppi del Museo della scuola e dell'educazione popolare (MuSEP), istituito nel 2013 come emanazione del Centro

¹⁵ Se ne vedano alcuni esempi in cfr. A. Barausse, *I maestri all'università. La Scuola pedagogica di Roma (1904-1923)*, Perugia, Morlacchi, 2004, pp. 35 e ss.; F. Borruso, *A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)*, «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 323-345; M. D'Ascenzo, R. Vignoli (edd.), *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento, Il Museo didattico 'Luigi Bombicci' di Bologna*, Bologna, Clueb 2008; M. Brunelli, *Alle origini del museo scolastico. Storia di un dispositivo didattico al servizio della scuola primaria e popolare tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2020; A. Barausse, *Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. Nation building tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni transnazionali*, in Barausse, Ermel de Freitas, Viola, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 109-150; M.J. Mogarro, *O museu pedagogico de Lisboa num tempo de modernização educativa e de circulação transnacional de ideias*, in *ibid.*, pp. 151-178; M.H. Câmara Bastos, *Pedagogium: la storia del museo pedagogico brasiliano (1890-1919)*, in *ibid.*, pp. 203-236.

di documentazione e ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.) dell'Università degli Studi del Molise, sorto nel 2006 per promuovere il reperimento e la raccolta di fonti per l'attività di ricerca storico-educativa. Entrambe le strutture, oggi afferenti al Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione, si collocano nel quadro dell'evoluzione che le università italiane e le discipline di storia dell'educazione hanno vissuto nel corso degli ultimi anni. La struttura museale fa anche parte dal 2017 del Sistema museale di ateneo denominato MuseUnimol¹⁶, che include cinque diverse realtà museali su tematiche differenti (scientifiche, tecniche, botaniche, artistiche e storico-educative).

Per comprendere meglio le origini del MuSEP e del Ce.S.I.S. è necessario tener presente diversi fattori. La loro nascita si inserisce nell'evoluzione dell'università italiana. In particolare, dopo l'introduzione – a partire dal 1998 – dei corsi di laurea e di specializzazione per la formazione degli insegnanti della scuola primaria e secondaria, e con la successiva moltiplicazione dei corsi di laurea, sia triennali sia magistrali, nell'ambito pedagogico, si è registrata una significativa affermazione della disciplina.

Inoltre, è utile guardare al periodo in cui è nato, segnato da importanti riforme che cambiarono in profondità il sistema educativo italiano¹⁷. Queste trasformazioni non riguardarono solo l'organizzazione della scuola, ma ridefinirono anche il legame con le istituzioni culturali, aprendo la strada al riconoscimento dei musei scolastici come luoghi di apprendimento, sperimentazione e formazione permanente.

Un primo passaggio cruciale è rappresentato nel 2003 dalla Riforma Moratti¹⁸ che intervenne cancellando la precedente riforma Berlinguer, varata nel 2000. La riforma Moratti introdusse una nuova architettura dell'istruzione, fondata sulle cosiddette “tre i”: inglese, informatica e impresa. Venne attribuita centralità al potenziamento delle competenze linguistiche, aprendo la strada all'adozione della metodologia Content and Language Integrated Learning (CLIL). I successivi decreti del Presidente della Repubblica 88 e 89 del 2010¹⁹ disciplinarono la normativa che prevede l'obbligo di insegnare, nel

¹⁶ Per approfondimenti sulla nascita del Sistema Museale Unimol e il ruolo del Museo della scuola si veda R. Andreassi, A. Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel Sistema Museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica*, in Barausse, Ermel de Freitas, Viola, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 271-298.

¹⁷ Per approfondimenti v. C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 2023.

¹⁸ Legge 28 marzo 2003, n. 53, Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.

¹⁹ D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89, Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei.

quinto anno della scuola superiore di II grado, una disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL.

Il Museo della scuola ha ricevuto, nei primi anni di apertura al pubblico, molte richieste da parte di scuole secondarie e cominciò a configurarsi come laboratorio linguistico e culturale, capace di offrire materiali autentici per percorsi didattici in lingua straniera. In questo contesto i ragazzi si misero alla prova con l'inglese, producendo didascalie e materiali digitali tradotti nella lingua straniera²⁰.

Un passaggio decisivo arrivò con la Riforma Gelmini del 2008. Da quel momento la laurea in Scienze della formazione primaria divenne un titolo abilitante, e il Museo della scuola Unimol fu chiamato a svolgere un ruolo nuovo: diventare un luogo di sperimentazione per i futuri insegnanti. La riforma introdusse anche l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione, nato per rafforzare la consapevolezza civica, anche se spesso applicato in modo non uniforme. In questo quadro il Museo offrì contesti e strumenti utili per dare profondità storica ai valori della cittadinanza. Infine, con lo stesso provvedimento, la Terza missione²¹ fu riconosciuta come compito istituzionale delle università, aprendo la strada ad attività sempre più ampie di partecipazione e condivisione del sapere con la comunità.

Negli ultimi due decenni la formazione dei docenti delle scuole secondarie ha conosciuto importanti trasformazioni: dapprima con l'istituzione delle Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS)²² nell'anno 1999-2000, costituite da percorsi biennali finalizzati alla preparazione degli insegnanti di primo e secondo grado, e successivamente nell'a.a. 2011-2012 con la loro sostituzione con i Tirocini formativi attivi (TFA)²³, corsi annuali dedicati all'abilitazione all'insegnamento. All'interno del primo ciclo di TFA dell'Università del Molise fu attivato l'insegnamento I musei della scuola e la didattica, affidato alla scrivente. Si trattò di un momento fondativo nella storia del Museo: per la prima volta, l'istituzione museale entrava a pieno titolo nella formazione universitaria degli insegnanti. In questo modo si consolidò la funzione del Museo come spazio accademico riconosciuto, capace di contribuire allo sviluppo della disciplina pedagogica.

²⁰ È possibile visionare i prodotti realizzati all'interno di queste esperienze da alcune scuole Superiori in Archivio MuSEP, Fondo Supporti Multimediali (2012-2025).

²¹ Per approfondimenti sul ruolo del Museo della scuola all'interno della Terza missione v. R. Andreassi, A. Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel Sistema Museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica*, in Barausse, Ermel de Freitas, Viola, *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 271-298.

²² Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) sono nate grazie al Decreto MURST del 26 maggio 1998.

²³ Il TFA costituì il superamento delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) e fu introdotto dal decreto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n. 249 del 10 settembre 2010.

Un ulteriore aspetto che ha segnato i cambiamenti della scuola italiana riguarda l'integrazione degli studenti stranieri. Già negli anni Novanta diversi provvedimenti, come la Legge 40/1998 (Turco-Napolitano) e il D.P.R. 394/1999 (Regolamento di attuazione), sancirono il diritto all'istruzione per tutti i minori stranieri presenti sul territorio, indipendentemente dalla regolarità del soggiorno. Successivamente, la Circolare Ministeriale n. 24/2006, contenente le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, e la Nota prot. n. 465 del 27 gennaio 2012 hanno ulteriormente consolidato tale orientamento.

Anche il museo è stato sollecitato da queste trasformazioni, promuovendo attività specifiche e raccogliendo testimonianze degli studenti stranieri.

A tal proposito è stato avviato nel 2014 un progetto dal titolo *Memorie di scuola dal Mondo*²⁴ in cui sono stati intervistati studenti stranieri inseriti in classi italiane per un confronto tra le loro scuole di provenienza e quella italiana. L'iniziativa ha avuto un duplice valore: documentare le trasformazioni della scuola in chiave interculturale e rendere il Museo uno spazio di narrazione e confronto tra diverse esperienze educative.

Un altro significativo cambiamento nel mondo scolastico è stata l'istituzione dell'Alternanza scuola lavoro, introdotta inizialmente dalla Legge 53/2003 e disciplinata dal Decreto Legislativo n. 77/2005, può essere definita come una «metodologia didattica» innovativa che permette agli studenti di affiancare alla formazione scolastica, prettamente teorica, un periodo di esperienza pratica presso un ente pubblico o privato. Per quanto già esistente a livello normativo, questa proposta è diventata attuativa solo nel 2015 attraverso la Legge della «Buona Scuola»²⁵. È la riforma ricordata per il suo tratto innovativo sull'Autonomia scolastica, sulla formazione digitale e sull'alternanza scuola-lavoro. Un'altra novità è stato il cambio dei compiti e dei poteri dei dirigenti scolastici che sono stati elevati e hanno assunto il ruolo di *leader* educativi. L'alternanza scuola-lavoro viene resa obbligatoria agli studenti provenienti da qualsiasi istituto, non solamente dagli istituti tecnici. Dal 2019 è stato modificato il nome in Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (P.C.T.O), sono stati variati i fondi dedicati e anche la durata dei percorsi riducendo significativamente le ore.

Dall'anno scolastico 2017/18 l'Alternanza scuola lavoro è entrata a pieno regime ed il Museo della scuola ha realizzato una sua proposta progettuale proprio in questo anno, accogliendo gli studenti del Liceo scientifico Romita di Campobasso²⁶. Si trattò di un percorso di ricerca e musealizzazione del pa-

²⁴ È possibile visionare video su questa esperienza nel canale YouTube del Sistema Museale: <<https://www.youtube.com/@museunimol/videos>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

²⁵ La riforma della Buona scuola n. 107 del 13 luglio 2015 promulgata durante il governo Renzi.

²⁶ Per approfondimento su questa esperienza vd. R. Andreassi, A. Barausse, V. Viola, *La*

trimonio storico-scientifico dell'istituto, configurandosi così come spazio formativo extracurricolare e luogo di esperienza diretta del patrimonio. La stessa legge, con i suoi decreti attuativi promosse la valorizzazione del patrimonio culturale e delle produzioni creative²⁷.

Un altro pilastro di questa riforma è stato il documento di indirizzo Piano Nazionale Scuola Digitale²⁸ che mirava a una trasformazione digitale complessiva della scuola italiana attraverso azioni focalizzate su connettività, ambienti e strumenti, competenze e contenuti, e formazione e accompagnamento. Il Museo anche in questo campo si è allineato alle più recenti indicazioni nel promuove l'innovazione metodologica e l'uso delle tecnologie come strumenti per sviluppare competenze, cittadinanza attiva e consapevolezza critica attraverso le esperienze di digitalizzazione del patrimonio, l'educazione a distanza attraverso robot e la realizzazione di visite virtuali²⁹.

In questo scenario normativo, che riguarda la scuola e la formazione dei docenti, il Centro di ricerca e il Museo della scuola hanno operato e continuano a operare in dialogo con un sistema formativo in costante evoluzione. In conclusione, la parabola normativa dagli anni Duemila a oggi mostra come ogni intervento legislativo abbia prodotto effetti, diretti o indiretti, sui musei scolastici. Il MuSEP, nato in risposta ai mutamenti della ricerca storico-educativa, ha saputo rispondere anche a esigenze scientifiche e territoriali, inserendosi pienamente nelle dinamiche formative promosse dalle riforme. Si è così configurato come spazio di ricerca, formazione docente, educazione civica e interculturale, nonché di sperimentazione legata ai nuovi linguaggi digitali: obiettivi che continua a perseguire integrando memoria storica e innovazione didattica.

cultura scientifica e le Humanities: catalogazione e musealizzazione dei sussidi didattici di tipo scientifico, in Atti del II Congresso Nazionale della Sipse, A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 527-550.

²⁷ D.lgs. 13 aprile 2017, n. 60, Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio culturale e sul sostegno della creatività. Nel 2016, durante il Governo Gentiloni, la Ministra Fedeli dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, prosegue la riforma "La Buona Scuola" emanando i decreti legislativi della Legge n. 107/2015. Tali decreti entrano in vigore il 31 maggio 2017. Tra tali decreti attuativi il n. 60 ha un diretto riferimento alle *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*.

²⁸ Il Piano nazionale per la scuola digitale (PNSD) è il principale strumento di programmazione del processo di trasformazione digitale della scuola italiana, introdotto dall'articolo 1, commi 56-59, della legge 13 luglio 2015, n. 107.

²⁹ A tale argomento è dedicato un paragrafo *L'educazione e la conservazione del patrimonio attraverso la multimedialità e l'innovazione* del presente articolo.

3. Lo spazio museale e l'allestimento

Il Museo della scuola rappresenta l'evoluzione in forma permanente della mostra storico-documentaria dal titolo *L'Italia a scuola. 150 anni tra storia e memorie*³⁰ allestita presso la Biblioteca d'ateneo nel 2012 per celebrare i 150 anni dell'Unità d'Italia³¹. Il Museo è stato ospitato inizialmente e fino al maggio 2020, al piano terra della Residenza Universitaria Vazzieri all'interno del Campus Universitario nella sede di Campobasso e si estendeva in uno spazio di circa 140 mq. La progettazione museografica ha cercato di assicurare l'adattabilità e il riuso dei materiali espositivi scegliendo supporti (pannelli autoportanti in polionda) che potessero essere inseriti facilmente in altri ambienti e permettessero di modificare i percorsi a seconda delle attività museali via via in programmazione come, per esempio, in occasione di seminari, di laboratori scolastici o di lezioni accademiche o per la proiezione di filmati. Gli ambienti creati hanno definito cinque spazi più una hall di ingresso. In questi ambienti sono state collocate cinque sezioni, tre delle quali hanno seguito un

³⁰ Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2012.

³¹ Diversi sono gli articoli negli anni che hanno presentato la collezione e l'allestimento oltre che le attività del MuSEP: R. Andreassi, *Luoghi e strumenti per la ricerca e la didattica. Il Centro per la Storia delle istituzioni scolastiche, del libro per la scuola e la letteratura per l'infanzia e il Museo della scuola e dell'educazione popolare dell'Università degli Studi del Molise* in Atti convegno internazionale *La ricerca storica educativa oggi*, organizzato dal CIRSE, Lecce 8 novembre 2012, Lecce, Multipensa, 2013, Vol. 1, pp. 175-192; R. Andreassi, *The school museum as a learning place: the experience of the Museum of School, and Popular education of the University of Molise (Italy)*, in Atti della VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (Sephe), *Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, 2014, pp. 165-177; R. Andreassi, A. Barausse, M. D'Alessio, *Museum of School and Popular Education Università degli Studi del Molise - Campobasso, Italy*, «Cabás», n. 16, 2016, pp. 143-167; R. Andreassi, *The School Museum for an educational pathway: the experience of University Molise*, in *Education and Museum: Cultural Heritage and Learning*, Edmuse, ISBN 978-88-909933-3-6, Roma, Digilab Sapienza Università Roma, 2017, pp. 57-63; R. Andreassi, A. Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» dell'Università degli Studi del Molise tra internazionalizzazione della ricerca e percorsi di educazione al patrimonio storico educativo Università degli studi del Molise-Campobasso, Italia*, in *Itinerari nella storiografia educativa*, Atti Seminario di studi Itinerari di storiografia educativa, Università degli Studi di Bari, aprile 2017, Bari, Cacucci Editore, 2019, pp. 155-185; R. Andreassi, *Museum of school and popular Education (Museo della scuola e dell'educazione popolare) of the University of Molise, Italy*, in *Creating links in education. Teachers and Their association*, 15th International Symposium on School Life 2013, Lubiana 28 Giugno 2013, Ljubljana, 2019, pp. 421-431; R. Andreassi, A. Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel Sistema Museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche, Terza missione e sperimentazione didattica*, in Barausse, Ermel de Freitas, Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico artistico. Atti dell'incontro internazionale di studi 2-3 maggio 2018*, cit., pp. 271-298; R. Andreassi, *Percorsi per la conoscenza partecipata della storia della scuola: l'esperienza del Ce.S.I.S. e del Museo della scuola dell'Università degli Studi del Molise* «Gloale: rivista molisana di storia e scienze sociali», n.8, 2014, pp. 217-227; Andreassi, *Il patrimonio storico-scolastico tra ricerca, musealizzazione e didattica della storia*, cit., pp. 139-157.

ordinamento cronologico, per delineare la storia della scuola e delle istituzioni scolastiche a partire dall'Unità d'Italia (1861) fino ai giorni odierni (attraverso il passaggio dell'epoca fascista e dell'età repubblicana), riportando sempre nei testi un'ottica nazionale e un approfondimento locale. Le altre due sezioni hanno unito un percorso sincronico e diacronico puntando l'attenzione alla dimensione materiale della scuola e ai suoi protagonisti. In questa parte dell'esposizione è stata utilizzata una documentazione attenta alla valorizzazione di oggetti e memorie scolastiche dei protagonisti del fare scuola attraverso anche l'utilizzo di fonti particolari come diari scolastici, cronache e testimonianze. Una parte di questa esposizione è stata dedicata alla ricostruzione di due piccole aule scolastiche della prima metà del Novecento dove è stato possibile visionare dal vivo l'organizzazione dello spazio e l'uso delle strumentazioni didattiche principali. L'esposizione, inoltre, è stata arricchita da video con interviste ad anziani maestri, con la proiezione di una scelta di immagini d'epoca di argomento scolastico, con una presentazione digitale delle copertine di quaderni posseduti dal Museo e con supporti digitali con l'ausilio dei quali è possibile sfogliare l'interno di una selezione di quaderni. La progettazione dell'allestimento e dei contenuti educativi e scientifici del Museo della scuola dell'Unimol si colloca all'interno di un approccio metodologico che mira a favorire l'acquisizione di un abito critico riflessivo e problematico piuttosto che fondato sulla dimensione emozionale e il riconoscimento nostalgico che gli oggetti materiali evocano nella memoria collettiva: il proprio passato esperienziale scolastico (costituito da rituali scolastici, pratiche didattiche, materiali scolastici) viene inserito, attraverso la visita al Museo, in un contesto storico preciso (costituito anche dalla conoscenza dei programmi scolastici in vigore, dalle teorie pedagogiche del periodo, del design proposto dai cataloghi per gli arredi scolastici...) di cui molte volte da alunni non si era consapevoli e in tale maniera il semplice ricordo si trasforma in memoria collettiva condivisibile.

Nel 2020 a causa della riorganizzazione degli spazi universitari per il distanziamento necessario per il contenimento della Pandemia, il Museo è stato spostato in uno spazio più prestigioso (all'interno della Biblioteca di Ateneo sempre a Campobasso), ma ridotto in metratura. Il percorso storico museale è rimasto invariato salvaguardando la coerenza della narrazione storico-museale e sono stati garantiti comunque tutti i servizi e l'offerta per il pubblico attraverso anche un potenziamento dei percorsi didattici gestiti in collaborazione con la Biblioteca d'Ateneo. Una limitazione contingente è stata trasformata, grazie alla volontà degli operatori delle due strutture, in un punto di forza.

4. Educazione al patrimonio

Il patrimonio storico-scolastico presenta considerevoli potenzialità educative e su di esse si innesta il lavoro del Museo. I riferimenti teorici e metodologici sono molteplici. Basterà ricordare, in questa sede, quelli che rinviano all'educazione al patrimonio e all'interpretazione del patrimonio secondo la distinzione richiamata da Marta Brunelli in uno studio di settore³². La prima si intende come «una forma di educazione globale» che viene destinata prevalentemente al pubblico scolastico; la seconda è intesa come «mediazione museale» ritenuta più adeguata alla realizzazione di servizi educativi per i pubblici non scolastici. Sulla base di questi presupposti il Museo della scuola³³ ha realizzato attività differenti a seconda delle finalità, offrendo forme divulgative (come semplici visite, proiezioni di film, dibattiti, incontri con autori), e di didattica della storia incentrate su un'accurata progettazione e proposte fondate prevalentemente sulla base del modello laboratoriale. All'interno di queste il MuSEP ha abbandonato le attività di tipo esclusivamente trasmissivo, per operare attraverso una didattica attiva nel campo storico capace di coniugare riflessioni di natura teorica e pratiche innovative. Nella costruzione dei percorsi didattici si è partiti sempre dal presupposto che all'interno del Museo non esiste un sapere già costituito da imparare³⁴, ma bisogna costruire il sapere attraverso la scoperta e l'esplorazione, partendo dagli oggetti musealizzati.

La didattica museale adottata dal MuSEP si pone l'obiettivo di superare il modello della semplice visita guidata per puntare a quello della visita efficace, provocando e sollecitando nel pubblico un approccio problematico e curioso, in una parola critico, agli oggetti che compongono le collezioni. Ogni oggetto prodotto dagli esseri umani e sopravvissuto nel tempo costituisce una traccia della vita passata. Tale traccia, però, è una fonte solo potenziale, e rimane muta fino a quando, come segnalava Marc Bloch, una persona non si rivolge a essa interrogandola³⁵. E le domande da rivolgere alla traccia, come ricorda

³² M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, Franco-Angeli, 2018, pp. 39-54.

³³ Molti gli articoli pubblicati sulle pratiche didattiche presso il Museo della scuola Unimol. In particolare, si ricorda il più recente: Andreassi, *Il patrimonio storico-scolastico tra ricerca, musealizzazione e didattica della storia*, cit.

³⁴ Per approfondimenti sul tema: Ead., *The school museum as a learning place: the experience of the Museum of School, and Popular education of the University of Molise (Italy)*, in *Atti della VI Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo (Sephe), Pedagogía Museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, Madrid, 2014, pp. 165-177; R. Andreassi, A. Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» dell'Università degli Studi del Molise tra internazionalizzazione della ricerca e percorsi di educazione al patrimonio storico educativo Università degli studi del Molise-Campobasso, Italia*, in *Itinerari nella storiografia educativa*, cit., pp. 155-185; Brunelli, *Alle origini del museo scolastico*, cit.

³⁵ Lo storico francese scriveva che «un oggetto storico di per sé è muto, parla solo se interrogato». M. Bloch, *Apologia della storia*, Torino, Einaudi, 1981, p. 70.

Gabrielli, «sono infinite», proprio per la concezione dinamica della storia ed è solo l'azione degli storici che la interrogano a farla parlare in una o nell'altra direzione³⁶. È questo atto umano di domandare alla traccia delle informazioni sul passato che la trasforma in fonte storica, mentre l'uso della fonte nell'ambito di una ricerca ne fa un documento³⁷. Partendo dalle considerazioni dello storico francese ci si è chiesti come stimolare un utente museale (con una maggiore attenzione alla fascia scolare) a porre le domande per far parlare l'oggetto esposto.

Per quanto riguarda le elaborazioni teoriche più propriamente didattiche alle quali si attinge per la individuazione delle strategie e dei metodi più efficaci, ci si appoggia a quelle relative all'apprendimento per scoperta elaborate da Jerome Bruner³⁸ o dell'apprendimento di matrice costruttivista e socio-interazionista che focalizzano l'analisi sui processi di apprendimento. Per le teorie costruttiviste, come ci ricordano Monducci e Portincasa³⁹, la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva del soggetto tramite la riflessione sulle proprie esperienze. In ambito pedagogico ciò comporta mettere l'accento sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento, sulla costruzione della conoscenza piuttosto che sulla sua trasmissione. Si tratta di creare ambienti e situazioni che permettano all'allievo, da solo o preferibilmente in gruppo, di affrontare problemi concreti ed elaborare, con la guida dell'insegnante, le più opportune strategie per trovare soluzioni ai problemi posti.

Si tratta di approcci orientati a valorizzare le collezioni del patrimonio storico-scolastico presenti all'interno del MuSEP: gli oggetti ed artefatti, inclusi quelli scolastici, come espressione della cultura materiale della scuola, sono ormai inclusi nelle strategie didattiche del fare storico. Per la riflessione sull'uso degli oggetti nella didattica, peraltro, ci si può avvalere di una feconda tradizione di studi: basterebbe ricordare, tra le più lontane, le suggestioni delle lezioni di cose della pedagogia positivista e della didattica intuitiva che ispirarono le prime forme ottocentesche di Museo scolastico o quelle primo novecentesche montessoriane sulla didattica con gli oggetti che affermavano l'uso educativo degli oggetti attraverso il quale il bambino è coinvolto attivamente nel processo di apprendimento. O quelle offerte, nel secondo Novecento, dalla riflessione pedagogica di Decroly che, a sua volta, per proporre un rinnovamento delle pratiche nell'insegnamento, riprendeva l'importanza degli oggetti nelle attività didattiche fondate sull'osservazione, sull'associazione e sull'espressione. I musei sono i 'luoghi' alleati per la messa in opera di propo-

³⁶ G. Gabrielli, *Tracce, fonti, documenti in Insegnare storia nella scuola primaria*, cit., p. 145.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1966.

³⁹ F. Monducci, A. Portincasa, *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*, Novara, UTET Università, 2023.

ste formative, dal momento che gli oggetti, che costituiscono la base delle loro collezioni e che producono comunicazione e significato, rivelano un grande potenziale educativo.

4.1 *Fare storia al Museo: esempi di attività didattiche*

Sulla scia di recenti studi ed analisi contenenti dettagliate ed esaustive indicazioni sulle pratiche didattiche realizzabili in un Museo della scuola e fondate sulla valorizzazione del patrimonio storico- scolastico⁴⁰ ci si vuol soffermare su alcune delle molte attività laboratoriali di storia create e sperimentate presso il MuSEP⁴¹.

Il prototipo di riferimento per la conoscenza delle collezioni museali è rappresentato dal laboratorio ludico-didattico *La memoria... del maestro Loffredo*, realizzato in occasione della mostra *L'Italia a scuola. 150 anni tra storia e memorie* (aprile-luglio 2012)⁴², rivolto alla scuola primaria, alla scuola secondaria di primo grado e a gruppi familiari. L'attività costituisce un primo approccio esplorativo alle collezioni museali, finalizzato a promuovere l'uso consapevole delle diverse tipologie di fonti (scritte, visive, materiali e orali). Ne sono state elaborate più versioni, calibrate sull'età dei partecipanti, e il laboratorio risulta tuttora attivo quale percorso introduttivo alla visita del Museo. Un'ulteriore esperienza, più volte riproposta, a completamento della precedente esperienza museale è il laboratorio di scrittura *L'ABC dello scolaro*, incentrato sugli strumenti e le pratiche della scrittura.

Più articolata si presenta la progettazione didattica sviluppata nell'ambito del progetto *Non di solo terra... le scuole rurali in Molise tra '800 e '900*⁴³, realizzato tra aprile 2013 e novembre 2015 e finanziato dall'IRESMO Molise. Il progetto si è articolato in una fase di ricerca, culminata nella pubblicazione del volume collettaneo curato da A. Barausse e M. D'Alessio (*Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018), e in una fase didattica, che ha coinvolto sei classi pilota con tre incontri ciascuna. Le attività proposte sono state di diverse tipologie da un laboratorio su fonti storiche eterogenee dal titolo *La memoria del maestro Felice* a un gioco di plancia interamente ideato sul tema delle scuole rurali con

⁴⁰ Cfr. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico*, cit.; Ascenzi, Covato, Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit.

⁴¹ È possibile presso l'Archivio CESIS-MuSEP visionare i materiali didattici; inoltre, si ricordano i citati articoli delle note 31 e 32 che presentano molte attività realizzate.

⁴² Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2012.

⁴³ Archivio CESIS_MuSEP, Fondo atti amministrativi, 2014.

l'uso di documenti e bibliografia tematica; infine, *La valigia del maestro rurale* che ha permesso, attraverso un giallo da svelare, di individuare diversi profili di insegnanti delle scuole rurali consultando oggetti e testimonianze orali⁴⁴.

Un ulteriore progetto, anch'esso finanziato dall'IRESMO, è stato *Non è mai troppo tardi: l'istruzione nell'Italia degli anni '50 e '60 del '900*⁴⁵. Tale iniziativa ha previsto l'assegnazione di una borsa di ricerca finalizzata a indagare i processi di scolarizzazione nel secondo dopoguerra e il ruolo dei mezzi di comunicazione di massa a sostegno dell'alfabetizzazione. Contestualmente, tra il 2013 e il 2016, sono state realizzate tre attività ludico-didattiche sperimentate in sei classi di scuole primarie e secondarie di primo grado della Regione Molise. La prima esperienza è stata di tipo storico-laboratoriale a partire da documenti e materiali del periodo storico di Alberto Manzi o riproduzioni di documenti personali provenienti dal Centro Alberto Manzi di Bologna; a seguire è stato realizzato un gioco didattico di plancia dal titolo *Insieme a... Alberto Manzi* che ha permesso agli utenti di ricostruire la biografia di Manzi, e infine un laboratorio audiovisivo per conoscere e saper "leggere" le fonti audiovisive e le produzioni filmiche dell'autore⁴⁶.

Il percorso si è concluso con un concorso e con una manifestazione pubblica, che ha visto la partecipazione di Alessandra Falconi, Responsabile del Centro Alberto Manzi e la testimonianza diretta di due ex alunne del maestro Manzi, le quali hanno offerto un resoconto delle sue attività didattiche⁴⁷.

Le proposte del Museo negli anni si sono arricchite anche grazie ad apporti internazionali come in occasione della permanenza di Pablo Alvarez Dominguez (Universidad de Sevilla), nel 2014, periodo in cui il Museo ha organizzato il ciclo di eventi *Percorsi ed esperienze di conoscenza e valorizzazione del patrimonio scolastico ed educativo. Tra storia della scuola e pratiche di museologia scolastico-educativa*, articolato in sei incontri (giugno-luglio 2014)⁴⁸, comprendenti laboratori per le scuole e famiglie oltre che seminari di respiro internazionale.

La collaborazione con altri enti di formazione e associazioni è sempre stata propulsiva come per esempio nel dicembre 2014, in prossimità delle festività natalizie, quando fu organizzata un'iniziativa in collaborazione con l'Università del Molise della Terza Età e del Tempo Libero, realizzando interviste sul Natale del passato e la mostra *Letterine di Natale. Percorso storico alla riscoperta dei desideri, delle promesse, dei sentimenti del passato tra carte preziose*

⁴⁴ Sono disponibili video delle diverse esperienze presso l'Archivio CESIS_MuSEP, Fondo supporti multimediali, (2012-2025).

⁴⁵ Archivio CESIS_MuSEP, Fondo atti amministrativi, 2014.

⁴⁶ Anche per questo progetto sono disponibili video delle diverse esperienze presso l'Archivio CESIS_MuSEP, Fondo supporti multimediali, (2012-2025).

⁴⁷ Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2016.

⁴⁸ Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2014.

e *calligrafia incerta*⁴⁹, presentando lettere natalizie redatte da bambini tra i primi decenni del Novecento e gli anni Settanta. L'esposizione, accompagnata da un laboratorio di ascolto e scrittura (17-18 dicembre 2014), ha consentito agli studenti di ripercorrere il rito della "letterina di Natale", un tempo collocata sotto il piatto del capofamiglia e letta pubblicamente durante il pranzo.

L'azione del Museo e il suo rapporto con il territorio si sono mantenuti costanti nel tempo, anche attraverso collaborazioni con istituzioni scolastiche per la costruzione di percorsi educativi condivisi con esperienze di coprogettazione con le scuole del territorio unendo competenze diverse e raggiungendo in tal modo risultati sempre più ampi. Tra queste esperienze di coprogettazione va ricordata la mostra temporanea intitolata *La scuola dei nonni*⁵⁰ realizzata nel 2015, in cui gli alunni della primaria hanno svolto attività di studio, analisi, catalogazione e musealizzazione di documenti e oggetti relativi alla storia dell'educazione, provenienti in larga parte da raccolte familiari. Successivamente, hanno interpretato la funzione di guide museali, accompagnando il pubblico tra gli ambienti e le teche da loro stessi allestite, in un percorso che ha inteso raccontare l'evoluzione della scuola italiana dal ventennio fascista fino agli anni Ottanta del secolo scorso.

Un altro progetto in collaborazione attiva e duratura con una scuola, questa volta secondaria di II grado, nell'anno scolastico 2017-18 è stato quello del già citato progetto PCTO (ex Alternanza scuola lavoro) in cui è stato programmato un percorso di conoscenza del patrimonio attraverso delle attività pratiche per poter far vivere ai ragazzi partecipanti l'esperienza lavorativa che caratterizza un Museo e un Centro di ricerca universitario.

Il progetto complessivo dal titolo *La cultura scientifica e le Humanities: catalogazione e musealizzazione dei sussidi didattici di tipo scientifico*⁵¹, è stato realizzato con la classe VG indirizzo tecnologico del Liceo Scientifico A. Romita di Campobasso.

Il progetto è nato dalla volontà di far avvicinare i ragazzi al mondo della ricerca accademica ma anche agli aspetti organizzativi di gestione, conservazione e valorizzazione legati alla vita di un Museo. Un ampio spazio è stato riservato allo studio, alla ricerca, alla catalogazione e alla comunicazione dei beni antichi scolastici conservati presso il Liceo Scientifico A. Romita di Campobasso. Interessanti anche i risultati raggiunti dai ragazzi attraverso la rea-

⁴⁹ È possibile visionare il video su questa esperienza nel canale YouTube del Sistema Museale: <<https://www.youtube.com/@museunimol/videos>> (ultimo accesso: 30.08.2025) e visionare la locandina in Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2014.

⁵⁰ È possibile visionare il video in Archivio MuSEP, Fondo Supporti Multimediali (2012-2025), b. a.2015. La scuola partecipante al progetto è stata la scuola Primaria I.C. Petrone Campobasso.

⁵¹ I risultati di questo percorso sono stati pubblicati nel saggio: Barausse, Andreassi, Viola, *La cultura scientifica e le Humanities. Catalogazione e musealizzazione dei sussidi didattici di tipo scientifico*, cit., pp. 527-550.

lizzazione di un data base sui beni scolastici, opuscoli e video divulgativi sul progetto oltre ad un evento finale di presentazione.

Il Museo negli anni si è anche impegnato per la sensibilizzazione e la promozione di temi importanti all'interno di ricorrenze internazionale come, per esempio, il Giorno della Memoria istituito per commemorare le vittime dell'Olocausto (la Shoah). In particolare, ricordiamo il laboratorio storico *Libro e Moschetto. Studente perfetto*⁵² volto a riflettere criticamente sui rapporti tra scuola, educazione e propaganda nei regimi totalitari. Questo modello laboratoriale riscosse molto successo perché permetteva anche ai più piccoli di verificare dal vivo, attraverso i materiali scolastici del fascismo, cosa volesse dire fare propaganda a scuola e come il regime e la sua ideologia penetrasse a scuola non solo attraverso il Libro unico di stato ma anche attraverso supporti come i quaderni o le pagelle o i diari e perfino attraverso le riviste per l'infanzia come il «Corriere dei Piccoli».

Durante la pandemia da Covid-19, il Museo ha continuato a mantenere un rapporto attivo con le scuole attraverso iniziative adattate al contesto emergenziale. In particolare, nell'autunno 2020 è stato proposto il laboratorio *Il MuSEP va a scuola: la valigia ritrovata*, svolto presso il Convitto Mario Pagano di Campobasso, destinato a classi quarte e quinte della scuola primaria (settembre–ottobre 2020). L'attività, centrata sulla conoscenza delle collezioni museali, ha consentito di mantenere vivo il legame con gli studenti, nonostante le restrizioni imposte dalla pandemia, attraverso la presenza diretta dell'operatore museale a scuola.

Il Museo della scuola è stato anche attuatore e coprogettista del percorso *Viaggio nella scuola del Passato* all'interno del progetto *Didattica da fuori classe*⁵³ dell'Istituto Comprensivo Igino Petrone di Campobasso attraverso 3 incontri per due annualità consecutive 2022-2023 e 2023-2024. Il percorso è stato condiviso anche con la Biblioteca di Ateneo per mettere in campo anche altre competenze legate alla catalogazione dei libri e alla loro collocazione secondo criteri scientifici.

Il MuSEP si è dedicato anche alla progettazione di percorsi didattici mirati alla conoscenza di singole personalità come, per esempio, l'attività creata per la conoscenza del pedagogista e scrittore del Novecento Mario Lodi⁵⁴ nel 2022 in occasione del centenario dalla nascita. Questo percorso ha avuto una

⁵² Realizzato la prima volta il 24–25 gennaio 2019, con il patrocinio dell'Ufficio Scolastico Regionale e la partecipazione dell'Istituto Comprensivo “F. Jovine” di Campobasso.

⁵³ Archivio MuSEP, Fondo Atti Amministrativi (2012-2025), b. a.2022, 2023.

⁵⁴ Nello stesso anno dal Centro di ricerca Ce.S.I.S. e dal MuSEP fu organizzato un seminario scientifico sulla figura di Mario Lodi dal titolo *Letteratura per l'infanzia e scuola nel Dopoguerra* (Unimol Venerdì 25 marzo 2022) con relatori come Juri Meda, Tonucci. A introdurre Alberto Barausse e Rossella Andreassi. Fu inserita anche la testimonianza della maestra Rosa de Rensis che aveva partecipato al Movimento di Cooperazione educativa a Campobasso. Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2022.

durata annuale ed è stato realizzato grazie alla collaborazione di una tesista in Teoria e storia della Letteratura per l'infanzia e di alcune insegnanti dell'Istituto Comprensivo Petrone di Campobasso. Attraverso la creazione di un quaderno didattico tematico gli studenti hanno ricostruito la storia e il pensiero del maestro, sperimentando anche i metodi della tipografia e della scrittura collettiva di Lodi.

Un ulteriore percorso in questa direzione progettuale è stato il laboratorio dal titolo *Al di là del muro: l'esperienza di don Milani*⁵⁵ dedicato nel 2023 al priore nel centenario della sua nascita. Il percorso, inserito come proposta differenziata per le scuole a conclusione di un seminario scientifico⁵⁶, ha utilizzato fonti o riproduzioni conservate al museo e testi da lui scritti oltre che testimonianze orali di suoi alunni presenti in rete per una conoscenza più diretta del priore di Barbiana. Hanno partecipato alle attività i bambini della scuola Primaria Don Milani di Campobasso proprio con la finalità di far conoscere la personalità a cui era dedicata la loro scuola.

4.2 *L'educazione e la conservazione del patrimonio attraverso la multimedialità e l'innovazione*

L'attenzione verso i linguaggi multimediali costituisce una costante nelle attività del MuSEP, che sin dal 2018 ha intrapreso un percorso di sperimentazione volto a coniugare tradizione museale e innovazione tecnologica⁵⁷. Le iniziative intraprese, nate inizialmente come progetti di didattica a distanza, si sono progressivamente consolidate in dispositivi di mediazione culturale capaci di ampliare le forme di accessibilità e partecipazione, soprattutto in contesti di isolamento forzato, come durante l'emergenza pandemica da Covid-19.

Il primo progetto di didattica a distanza dal titolo *Dov'è va al Museo*, realizzato in collaborazione con l'Istituto D'Ovidio di Campobasso⁵⁸, prevedeva

⁵⁵ Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2023.

⁵⁶ Seminario scientifico dal titolo *Don Milani. 1923-2023 Cento anni dalla nascita*, Unimol 6 dicembre 2023 con i relatori Serena Sani, Roberto Sani, G.C. Bregantini. Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2023.

⁵⁷ Per approfondire questo aspetto v. R. Andreassi, *Il Museo della Scuola tra storia e nuove tecnologie emergenti*, in B.M. Fraile (ed.), *Modos de entender, pensar y sentir el patrimonio histórico educativo*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2024, pp. 1041-1056.

⁵⁸ Il progetto *Dov'è va al museo* curato da Rossella Andreassi per il MuSEP, Cosmo Manocchio e Donatella Lettino per l'I.C. D'Ovidio e in collaborazione con Florindo Palladino per la valutazione dei risultati è stato presentato nella pubblicazione a più mani: *Nuove tecnologie, innovazione didattica, accessibilità al patrimonio storico scolastico. Quando il robot, tra scuola e museo, aiuta la storia* con M.D. Lettino, C. Manocchio, F. Palladino in Ascenzi, Covato, Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, cit., pp. 169-194.

l'impiego di un robot-drone per mettere in relazione due gruppi di studenti: uno fisicamente presente negli spazi museali, l'altro collegato da remoto. La sfida metodologica consisteva nel costruire un percorso cooperativo basato sull'analisi di materiali documentari differenziati, comprensibili e interpretabili soltanto mediante confronto e collaborazione reciproca che avveniva attraverso il Robot Dovì in un percorso collaborativo tra i diversi utenti.

Con l'emergenza sanitaria da Covid-19, la modalità a distanza si è consolidata: sono stati utilizzati durante il 2020 e parte del 2021, ambienti virtuali su piattaforma Google Meet, organizzati in 'piccole stanze' dedicate al lavoro di gruppo, coordinate dall'operatore museale mediante strumenti integrativi come l'estensione Mute Tab. Tra i laboratori così strutturati, si segnala *Libro e moschetto, studente perfetto! La scuola al tempo del fascismo*, realizzato negli anni precedenti anche in presenza, che ha consentito una riflessione critica sulle fonti del Ventennio, coinvolgendo numerose scuole secondarie⁵⁹.

Parallelamente, l'uso del robot-drone è stato esteso grazie alla collaborazione con il Convitto Mario Pagano di Campobasso⁶⁰, consentendo a studenti della scuola primaria e secondaria di primo grado di esplorare a distanza gli spazi museali attraverso attività ludico-didattiche di ricerca e riconoscimento di elementi legati alla storia dell'istruzione.

Nel 2023 si è avviato un altro progetto di innovazione didattica e comunicativa fondato sulla produzione di *audiozoom*, grazie al finanziamento del bando Piccoli Musei del Ministero della Cultura (Decreto n.145/2023)⁶¹. Si tratta di brevi tracce sonore (della durata compresa tra uno e tre minuti) concepite per restituire in forma immediata e coinvolgente il valore simbolico e culturale degli oggetti museali. Il percorso audio si orienta verso la creazione di un vero e proprio *Museo parlante*, nel quale gli oggetti stessi divengono narratori della propria storia, offrendo al visitatore un'esperienza di conoscenza partecipata e multisensoriale. Elaborati a partire da studi scientifici, tradotti in testi divulgativi e interpretati da attori professionisti con supporto di effetti sonori, essi garantiscono una fruizione integrata mediante QR code che rimandano alla piattaforma Spreakers, a brochure o supporti digitali.

Il MuSEP ha partecipato anche ad un altro progetto di natura fortemente tecnologica denominato MolisCTE⁶² – Casa delle Tecnologie Emergenti del Comune di Campobasso, finanziato dal MIMIT e sviluppato con il Diparti-

⁵⁹ È possibile scorrere tutti i laboratori svolti consultando il Facebook del Museo della scuola.

⁶⁰ Archivio CESIS_MuSEP, Fondo atti amministrativi, 2021.

⁶¹ Il percorso *Il Museo parlante* è all'interno del progetto *Memorie di Scuola e patrimonio storico educativo*, Responsabili Scientifici Rossella Andreassi, Alberto Barausse e Florindo Palladino. Sono ascoltabili gli audio online <<https://www.spreaker.com/podcast/il-museo-parlante--6431437>> (ultimo accesso: 30.08.2025)

⁶² Informazioni sul progetto sono visionabili sul sito: <<https://ctemolise.it/it/>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

mento SUSEF dell'Università del Molise. Il contributo del Museo si è centrato sul tema *Il Molise a scuola tra Otto e Novecento*, con attività di ricerca, mappatura e valorizzazione del patrimonio scolastico regionale.

Il tour virtuale⁶³ realizzato grazie al progetto ha previsto non solo una passeggiata digitale tra gli spazi museali, ma anche la possibilità di approfondire singoli beni e figure educative mediante schede dedicate. Tale strumento, collocandosi in una dimensione pienamente digitale, rafforza il legame tra memoria scolastica e storia del territorio, ampliando i confini dell'accessibilità e proiettando il Museo in una dimensione interattiva e diffusa.

Ulteriore ampliamento del progetto degli audiozoom è stato quello finanziato nel 2024 dalla Fondazione Banco di Napoli⁶⁴ che ha coinvolto tutti i Musei del Sistema museale nella progettazione di podcast tematici.

Rispetto ai video, il formato dei podcast favorisce una più rapida interiorizzazione dei contenuti, stimolando al contempo un forte coinvolgimento emotivo. Il podcast, nato come formato radiofonico digitale caratterizzato da fruizione asincrona e seriale, si configura come strumento in grado di integrare l'esperienza museale tradizionale, attrarre pubblici remoti e arricchire percorsi educativi.

La progettazione prende avvio dall'Archivio multimediale Ce.S.I.S.-MuSEP, costituito da circa cinquanta interviste a maestri, alunni e dirigenti scolastici, in parte già confluite nella collana audiovisiva *Memorie di scuola*⁶⁵. I podcast in corso di realizzazione attingono a tali fonti orali, stabilendo connessioni dirette con gli oggetti musealizzati e potenziando le pratiche di didattica a distanza sperimentate durante la pandemia.

Il progetto si integra con i processi di digitalizzazione del patrimonio museale già avviati dal 2015 mediante QR code, dispositivi che garantiscono accessibilità anche a persone con disabilità motoria. In tal modo il podcast diventa vettore di narrazione immersiva ed empatica, capace di superare i limiti spaziali delle sale e di estendere la funzione culturale del Museo in una prospettiva turistica e partecipativa.

Nel quadro delle attività di tutela e valorizzazione del nostro patrimonio, il MuSEP ha intrapreso un percorso di catalogazione digitale dei beni sto-

⁶³ Il tour virtuale è visionabile all'indirizzo: <<https://my.matterport.com/show/?m=d9XhjS4sDLR>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

⁶⁴ Archivio CESIS_MuSEP, Fondo atti amministrativi, 2024.

⁶⁵ Per approfondimenti su questo progetto v. l'articolo di Andreassi e Viola nel presente numero di HECL. Inoltre, si veda R. Andreassi, V. Viola, *La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei Maestri*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024, pp. 597-613; R. Andreassi, V. Viola, *The Construction of an "Archive of Memory". School Memory through the Voice of its protagonists in 20th Century in Molise*, in J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024, pp. 85-94.

rico-scolastici⁶⁶ attraverso il sistema SIGEC WEB, la piattaforma ufficiale dell'ICCD destinata alla gestione e conservazione dei dati del patrimonio culturale nazionale. L'iniziativa rientra nel progetto sperimentale promosso dalla SIPSE (Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo) volto a definire modelli condivisi di inventariazione e di descrizione del patrimonio scolastico su scala nazionale.

Il percorso intrapreso dal MuSEP testimonia una progressiva apertura verso la multimedialità come strumento privilegiato per l'innovazione didattica, la mediazione culturale e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo. L'integrazione tra robotica, piattaforme digitali, podcast, audiozoom e tour virtuali configura il Museo non soltanto come luogo di conservazione, ma come laboratorio di sperimentazione tecnologica e pedagogica, capace di coniugare memoria, ricerca e accessibilità in un quadro di crescente complessità culturale.

4.3 Terza Missione e attività di educazione alla cittadinanza

Negli ultimi anni il Museo ha sviluppato numerose iniziative riconducibili in maniera più diretta alla cosiddetta Terza Missione dell'Ateneo, con l'obiettivo di promuovere forme di educazione alla cittadinanza, favorire la democratizzazione del sapere e ampliare l'accesso del pubblico alle strutture museali. Tra queste, un ruolo centrale è stato assunto dalla Giornata Nazionale delle Famiglie al Museo (FAMU), alla quale il Museo della Scuola ed Educazione Popolare partecipa stabilmente dal 2014 (con la sola interruzione nel biennio 2020–2021 a causa della pandemia)⁶⁷. L'iniziativa, di respiro nazionale e condivisa da oltre 700 musei italiani, si svolge annualmente nel mese di ottobre e gradualmente a partire dal 2015 ha coinvolto anche gli altri Musei di ateneo facenti parte del Sistema Museale di Ateneo (MuseUnimol)⁶⁸, proponendo attività didattiche e divulgative a rete tra tutte le strutture e rivolte a un pubblico

⁶⁶ Responsabile per la sperimentazione presso il MuSEP: R. Andreassi, in collaborazione con V. Viola membro della Commissione nazionale per la catalogazione dei beni culturali della scuola della Sipse; Archivio CESIS_MuSEP, Fondo atti amministrativi, 2024

⁶⁷ Per approfondimenti sul ruolo del MuSEP e la terza missione CFR: R. Andreassi, A. Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel Sistema Museale dell'Università del Molise: tra pratiche storiografiche. Terza missione e sperimentazione didattica*, in Barausse, de Freitas Ermel, Viola (edd.), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, cit., pp. 271-298; è possibile visionare tutte le locandine delle diverse annualità in Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025).

⁶⁸ Andreassi, Barausse, *Il «Museo della scuola e dell'educazione popolare» nel Sistema Museale dell'Università del Molise*, cit., pp. 271-298.

familiare, eterogeneo e non specialistico con la finalità di favorire l'accesso alle strutture museali.

Ogni anno l'organizzazione nazionale lancia un tema (come per esempio l'accessibilità, l'inclusività, la sostenibilità, ecc.) che ciascun museo può declinare secondo le proprie specificità e collezioni creando delle attività e dei materiali didattici specifici. Parallelamente viene organizzata annualmente anche una comunicazione online univoca, coordinata dall'organizzazione nazionale. L'iniziativa è monitorata attraverso test di gradimento che compongono poi un report finale locale e uno nazionale. Le ricadute in merito alla visibilità e accessibilità dei musei partecipanti sono molto alte. La giornata si completa con l'organizzazione di un concorso per bambini per il quale i piccoli partecipanti possono inviare dei loro elaborati sulla giornata vissuta ai Musei Unimol. I migliori disegni, valutati da una commissione composta da membri dei Musei, vengono premiati circa tre mesi dopo con l'organizzazione di un pomeriggio dedicato ai bambini vincitori e alle loro famiglie. Anche a livello nazionale viene organizzato un concorso sempre con gli elaborati dei bambini la cui votazione avviene attraverso i canali social.

Le proposte dei percorsi educativi dei Musei Unimol all'interno delle Giornate Famu hanno ricevuto due premi nazionali e sono state valutate come i migliori progetti educativi nel campo della didattica museale. Il primo *Premio Speciale F@Mu*, è stato ottenuto nel 2017 come Sistema Museale; nel 2021 il Museo della scuola ha ricevuto un altro premio come *Progetto più Bello* al Concorso nazionale *Giovani al Museo della FAMU* (categoria 12 anni+) proprio per i laboratori didattici proposti per un pubblico adolescenziale. Quest'ultimo premio è stato il risultato dei tanti anni in cui il Museo della scuola ha riservato largo spazio ed energie allo sviluppo di una didattica museale efficace, organizzando molte sperimentazioni aperte anche alla partecipazione attiva nella progettazione e gestione degli studenti universitari.

Oltre alla partecipazione continuativa alla Giornata Nazionale delle Famiglie al Museo, il MuSEP ha realizzato ulteriori attività riconducibili alla Terza Missione, in collaborazione con organismi interni ed esterni all'Ateneo. Particolarmente significativa è stata la cooperazione con il Comitato Unico di Garanzia (CUG) dell'Università del Molise, dalla quale sono scaturite diverse proposte come il laboratorio didattico *Buon Compleanno Costituzione*⁶⁹, rivolto agli studenti della scuola primaria e finalizzato a promuovere la conoscenza e la riflessione critica sulla Carta costituzionale, e inoltre le diverse *Giornate Bimbi e Bimbe in Ateneo. A Lavoro con i grandi* oltre l'adesione, nel 2022, alla campagna di sensibilizzazione *Masha Amini: una ciocca per tutte le donne dell'Iran*.

⁶⁹ Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a.2018; <<https://www.unimol.it/blog/museunimol-e-cug-unimol-buon-compleanno-costituzione-giovedi-6-dicembre-50104/>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

Un'altra iniziativa che ha visto la partecipazione del Museo a eventi cittadini è stata la partecipazione dal 2022 per tre anni consecutivi, alla giuria del Premio Letterario Sergio Zarrilli nell'ambito delle attività della convenzione UniMol-Nati per Leggere Molise. Quest'ultima iniziativa ha contribuito a consolidare l'impegno del Museo nella promozione della lettura e nella diffusione della cultura quale strumento di inclusione sociale.

Tra il 2023 e il 2025 il Museo ha continuato il suo impegno nel sociale attraverso il partenariato al *Progetto Rubik Prendere in mano la vita...una faccia alla volta*⁷⁰ (Progetto finanziato dall'Unione Europea Next Generation EU - PNNR - M5P3 – all'interno della misura degli Interventi socio-educativi strutturati per combattere la povertà educativa del Mezzogiorno a sostegno del Terzo Settore). Nelle attività dedicate al progetto Rubik, il Museo ha organizzato la formazione per studenti universitari e docenti di scuola e molti laboratori tematici. Inoltre, il museo ha avuto la funzione di ponte tra il patrimonio materiale scolastico e le comunità locali, offrendo occasioni di apprendimento informale per bambini, ragazzi e famiglie, ma anche formando operatori culturali e studenti universitari. Grazie alla sua collezione, ai materiali di documentazione e al formato laboratoriale delle attività, il Museo ha contribuito a rendere concreta l'idea che la scuola non è solo storia passata, ma risorsa per la cittadinanza attiva, l'inclusione e la valorizzazione delle memorie individuali e collettive. Il progetto si è concluso nel giugno 2025 con una festa al Museo della scuola⁷¹, con il rinnovo degli apparati museali e con l'acquisto di una ricca collezione bibliografica destinata agli insegnanti e ai bambini.

5. Letteratura per l'infanzia e diffusione delle buone pratiche di educazione alla lettura

Un altro segmento di proposte che il Museo della scuola cura da molti anni è l'educazione alla lettura attraverso laboratori che mettano in contatto i giovani lettori, gli insegnanti e i genitori con i classici dell'infanzia e per la gioventù ma anche con la nuova editoria attraverso incontri con l'autore, con gli editori e i bibliotecari.

Va precisato che la letteratura per l'infanzia costituisce un campo di studio peculiare e complesso, che non si limita a un semplice intrattenimento destinato a un pubblico giovane, bensì si configura come uno spazio culturale e simbolico denso di significati. Essa si pone come strumento educativo, immaginativo e formativo, capace di offrire modelli narrativi e visivi, di forgiare sensibilità estetiche e di trasmettere valori etici e sociali variabili nel tempo. In

⁷⁰ È possibile visionare le diverse iniziative svolte sul canale Facebook del Museo della scuola.

⁷¹ Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. a. 2025.

tal senso, il valore della letteratura per l'infanzia risiede tanto nella sua funzione di mediazione fra il bambino e il mondo, quanto nella sua capacità di generare processi creativi, di contaminare linguaggi e di riflettere l'evoluzione storica e culturale della società che la produce.

La produzione letteraria per i più piccoli appare come un *mare magnum*⁷² in cui convivono repertori, simboli e modelli spesso eterogenei, ed è caratterizzata da un continuo intreccio tra tradizione e innovazione, tra recupero del passato e tensione avanguardistica, tra linguaggi popolari e sperimentazioni artistiche.

Il Museo negli anni ha cercato di percorrere tutti i diversi sentieri della Letteratura per l'infanzia con uno sguardo storico e anche contemporaneo, attraverso gli incontri con gli autori, i cicli di seminari e di indagare su tutte le innovazioni e i vari linguaggi. L'approccio è stato poliedrico: si è posta attenzione ai testi sia dal punto di vista del genere letterario e dei destinatari, sia rispetto alle caratteristiche artistiche e materiali dell'oggetto-libro, rivelando l'intima connessione fra contenuto, forma e funzione. Tutto ciò è avvenuto sia attraverso i laboratori che hanno permesso un dialogo con i più piccoli sia attraverso gli incontri per il pubblico adulto.

Negli anni le attività proposte non hanno operato solo per lo sviluppo del piacere dell'ascolto e della lettura autonoma ma anche per la creazione di un gusto nel lettore, di una capacità di scelta e di comprensione della nascita delle storie con uno sguardo storico. Molte volte i laboratori di lettura si sono intrecciati con altre metodologie unendo l'ascolto a pratiche manuali come la realizzazione di elaborati che riportassero l'attenzione sulla materialità del libro.

Un altro aspetto molto curato è stata l'attenzione verso il libro come oggetto storico che racconta un passato anche attraverso i suoi aspetti materiali ed editoriali anche attraverso rimandi ai possessori e all'epoca in cui è stato usato. Questi percorsi hanno permesso di valorizzare la collezione di libri antichi presente al Museo e al Ce.S.I.S in percorsi didattici storici.

Il Museo è infatti in assoluto un luogo dove la narrazione diviene viva e rappresenta uno strumento potente che riesce a trasportare il fruitore molto più lontano del noto, del visibile. Collegare la lettura ad alta voce agli oggetti esposti o far rivivere dei testi, anche dei classici della letteratura per l'infanzia, all'interno del Museo della scuola, è stata la sfida che ci ha guidato nelle sperimentazioni. Negli anni abbiamo notato come, iniziare da una storia e dare un contesto narrativo all'esperienza che sarebbe stata vissuta nel Museo, poteva creare una grande attrazione nei ragazzi per le fasi successive del lavoro. Per questa ragione abbiamo utilizzato spesso un filo conduttore narrativo che guidasse gli studenti alla scoperta del museo, dei suoi beni, dei libri e delle storie in esso custodite. Abbiamo creato vari modelli didattici in cui la lettura ad alta

⁷² Per approfondimenti su questi temi v. S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci editore, 2020.

voce fosse inserita in percorsi molto più ampi e complessi per poter collegare questa pratica anche allo spazio museale e alle collezioni in esso conservate. In tutte le esperienze proposte la lettura ad alta voce è stata usata come grimaldello per aprire mondi sconosciuti, rafforzando e strutturando l'immaginario dei fruitori in molteplici direzioni.

Le esperienze in questo campo sono state spesso affiancate dai volontari di Nati per Leggere Molise con i quali dal 2017⁷³ è stata firmata una convenzione che prevedeva la realizzazione di attività all'interno dei Musei Unimol.

La prima esperienza in questo campo è stata realizzata nel dicembre 2012 con il laboratorio *E lessero felici e contenti aspettando il Natale*⁷⁴ laboratorio di lettura in collaborazione con il programma Nati per leggere aperto a gruppi familiari con bambini tra i 5 e gli 8 anni⁷⁵. Questa attività ha riscosso un grande successo anche grazie all'aspetto teatrale della realizzazione e del racconto fantastico che si intrecciava con la realtà. Libri antichi e moderni si sono intrecciati in un connubio vincente⁷⁶.

Il primo valore aggiunto di questa modalità di approccio al museo è stato il proporre, non solo libri di letteratura contemporanea, ma anche libri antichi sullo stesso tema. Il che ha implicato anche una riflessione più ampia sul concetto di originale e su quello di plagio e, più in generale, sul concetto di variante e su come le storie si modifichino nello spazio e nel tempo. Per raggiungere queste conoscenze più complesse si è deciso di svolgere in periodo natalizio un

⁷³ Archivio CESIS_MUSEP, fondo atti amministrativi (2012-2015), b.2017.

⁷⁴ Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. 2012.

⁷⁵ L'attività partiva dallo stratagemma narrativo di un folletto dispettoso facente parte della tradizione popolare molisana che si era divertito a fare uno scherzo ai curatori del Museo tagliando in piccoli pezzi e mescolando insieme pagine antiche, preziosi libri (riprodotti a questo scopo da quelli autentici). Asseconando questo dispositivo ludico e teatrale, i curatori hanno invitato i bambini ad aiutarli a ricomporre i frammenti. I bambini, quindi, esplorano il museo alla ricerca degli autentici libri antichi che il folletto dispettoso ha nascosto, rintracciabili grazie alla ricostruzione delle pagine. Questa fase preliminare è seguita da una sessione di lettura di libri antichi e nuovi che abbia come soggetto, come dispositivo, il Natale per mantenere buono il folletto. <http://oldweb.unimol.it/unimolise/unimol/00054980_E_lessero_felici_e_contenti_aspettando_il_Natale.html> (ultimo accesso: 30.08.2025).

⁷⁶ Numerose le altre iniziative progettate e realizzate nel tempo con il coordinamento didattico di Rossella Andreassi: *Pinocchio nel tempo* laboratorio di lettura e conferenza per bambini presso la scuola primaria Don Milani (CB), a.s. 2012-2013; *Il carnevale degli animali* laboratorio di lettura e musica per gruppi familiari, 8-12 febbraio 2013; *Vecchie storie e nuove tra immagini e parole* laboratorio ludico e di lettura per gruppi familiari, 22 maggio 2013; *Storie per pensare, per sentire, per fare* laboratorio ludico e di lettura per gruppi familiari, 22 luglio 2013; *Liberi di leggere: la festa del libro* Istituto comprensivo Morcone del Sannio, a.s. 2012-2013; 2013-2014. (video amatoriale in cd al Ce.S.I.S); *LABbosco, racconti, immagini in verde e marrone* laboratorio ludico e di lettura, 18 marzo 2014; Laboratorio didattico *Uno schiaccianoci e tanti autori*; tenutosi presso il Museo della scuola e dell'educazione popolare, Università degli Studi del Molise, 15 dicembre 2016; Presentazione (moderatrice Rossella Andreassi) del libro per infanzia di T. Porcella, *Janas, Cogad e Mommotti e altri esseri fantastici della Sardegna*, Campobasso, Telos edizioni, 2022, (Campobasso, 19 gennaio 2023).

laboratorio multisensoriale unendo musica, lettura ad alta voce e manualità. In questa seconda attività abbiamo presentato le due versioni dello Schiaccianoci di Dumas e di Hoffmann⁷⁷, immaginando i due artisti in un aldilà irreali, intenti a discutere per attribuirsi la paternità dell'opera. L'introduzione a queste letture comparate si è sviluppata all'interno di un laboratorio in cui i fruitori hanno conosciuto la nascita dell'oggetto artistico dello schiaccianoci, ne hanno manipolato e costruito uno e si sono anche accostati alle note musicali di Čajkovskij.

Un'altra sfida è stata quella di confrontare il racconto di alcuni classici con la loro rappresentazione filmica e ciò è avvenuto sempre attraverso la lettura ad alta voce di frammenti del romanzo Orzowei di Alberto Manzi e la visione della miniserie televisiva italo tedesca del 1976. Il confronto tra le due arti e la annotazione delle differenze ha rappresentato un percorso conoscitivo e critico interessante per i ragazzi. Spesso, nei percorsi proposti, la lettura ad alta voce è stata accompagnata da app facilitatrici anche per ragazzi con dislessia o DSA come il caso della presentazione del libro *Il Mago Tre-Pi*⁷⁸ di Lilith Moscon (Telos edizioni), o nel caso del percorso e laboratorio su Pinocchio, la conoscenza del libro e del personaggio è stata facilitata dall'app *Pinocchio dello Studio Elastico*⁷⁹. La lettura ad alta voce è stata anche la partenza di laboratori storici dedicati alla Shoah e alla scoperta della finalità dell'insegnamento scolastico, fortemente propagandistico, durante il Fascismo. All'interno di questi temi un libro contemporaneo che ha dato il via a un'esperienza laboratoriale supportata anche dalla consultazione delle fonti storiche all'interno del Museo, è stato *Stelle di Panno* di Ilaria Mattioni (Lapis edizioni, 2017). La storia, che narra l'amicizia tra una ragazzina ariana e una ebrea, è stata letta e vissuta all'interno del Museo della scuola, creando un percorso critico di conoscenza della storia di quel periodo storico⁸⁰.

5.1 *Gli strumenti per l'educazione alla lettura: cicli di seminari, progetti Cepell, festival*

Un'altra iniziativa nel campo della promozione della lettura portata avanti a partire dal 2018 è il ciclo di incontri *La primavera dei libri. Letteratura per l'in-*

⁷⁷ Archivio MuSEP, Fondo Locandine (2012-2025), b. 2016.

⁷⁸ *Ibid.*, b.2018

⁷⁹ APP *Pinocchio* (2011) dello Studio Elastico, ha ottenuto numerosi riconoscimenti internazionali. Nel 2015 si è aggiudicato il Bologna Ragazzi Digital Award per i *Dadà* e il Premio Andersen per le creazioni digitali; è visionabile il video del laboratorio in Archivio MuSEP, Fondo Supporti Multimediali (2012-2025), b. 2014.

⁸⁰ Tutte le iniziative citate sono presenti all'interno dei post del Facebook del Museo della scuola.

*fanzia e scuola tra passato e presente*⁸¹, che in quest'anno accademico è giunto ormai alla settima edizione, e ha unito riflessioni di tipo accademico a seminari di tipo più divulgativo sulla letteratura per l'infanzia e sulla storia della scuola e delle istituzioni educative. La rassegna, ospitata e promossa dal Museo, si articola in seminari scientifici di approfondimento, incontri con autori ed editori, seminari-esperienza dedicati alla presentazione di buone pratiche scolastiche e seminari-didattici in cui vengono sperimentate metodologie applicabili all'insegnamento. Il carattere fortemente aperto di questo ciclo ne fa un vero strumento di *public engagement* museale, capace di coinvolgere comunità scolastiche, studenti universitari, insegnanti in formazione e cittadini, con ricadute significative sul territorio e una chiara spendibilità sul piano educativo. In alcune annualità la *Primavera dei libri* ha anche accolto delle sperimentazioni didattiche a cui hanno partecipato delle scolaresche collaborando strettamente con i corsisti adulti arricchendo in maniera esperienziale la loro formazione.

All'interno della rassegna sono state organizzate anche visite virtuali o in presenza a Biblioteche con Sezioni ragazzi; ricordiamo la visita alla Bibliomediateca di Campobasso, quella a distanza con la Biblioteca Ospizio di Reggio Emilia e con la Magna Capimana di Foggia.

Le proposte si sono arricchite anche grazie alla presenza del mondo editoriale e del mondo associativo e della costante presenza del Programma Nati per leggere Molise⁸².

Nelle sette annualità sono stati realizzati 65 incontri con la presenza di moltissimi ospiti. Da altri atenei italiani ricordiamo gli interventi dei docenti universitari R. Sani, P. Boero, J. Meda, e della professoressa C. Lepri oltre a molti docenti dell'ateneo molisano. In molte edizioni vi sono stati ospiti internazionali che hanno arricchito le proposte: ricordiamo la relazione della prof.ssa Panizzolo sulla diffusione in Sud America del libro Cuore di Edmondo De Amicis, o gli studi delle scuole italiane all'estero della dott.ssa Renata Castro o ancora gli studi sui quaderni spagnoli del prof. Bienvenido Martin Fraile. Di diversa tipologia gli incontri con autori per l'infanzia di calibro nazionale come Daniele Aristarco (autore per l'Einaudi Ragazzi), Ilaria Mattioni (recente vincitrice del premio Campiello 2025), Teresa Porcella (curatrice di diverse collane editoriali) e molti altri. Un ampliamento verso il mondo editoriale è stato rappresentato dalla presenza della responsabile della rivista Andersen, Barbara Schiaffino, e da editori come Luana Astore fondatrice della Telos edi-

⁸¹ Il ciclo è stato sempre proposto da Alberto Barausse e curato da Rossella Andreassi in stretta collaborazione a seconda delle annualità con i docenti dei laboratori di Letteratura per l'infanzia Valeria Viola, Luana Astore, Valeria Miceli, Florindo Palladino.

⁸² Il primo referente regionale ospite del Ciclo è stato il pediatra Sergio Zarrilli. Alla sua dipartita è stato sostituito dal dott. Nunzio Salvatore Colarocchio. I due pediatri sono stati accompagnati sempre dalla volontaria maestra Rosa de Rensis e a secondo dell'annualità da altri volontari che hanno partecipato anche a sperimentazioni didattiche come per esempio attraverso il Progetto Mamma Lingua a letture in lingua straniera.

zioni (prima e unica casa editrice molisana per ragazzi) e rappresentanti di altre case editrici come la Rizzoli. Ulteriori voci provengono invece dal mondo della scuola con la presenza di dirigenti e docenti che negli anni hanno presentato numerose buone pratiche. Ricordiamo a tal proposito le testimonianze di Rosa de Rensis, M. Donatella Lettino, C. Manocchio, G. Totaro, L. Razzante.

Il ruolo del MuSEP all'interno di tali iniziative non si è limitata all'organizzazione logistica, ma ha assunto una funzione di regia scientifica e culturale: il museo è divenuto luogo in cui la memoria storica della scuola dialoga con le nuove pratiche educative, e in cui la letteratura per l'infanzia viene valorizzata come strumento di formazione critica e di cittadinanza attiva. In particolare, per i futuri insegnanti, le attività rappresentano un laboratorio privilegiato di professionalizzazione, in quanto consentono di confrontarsi con autori, illustratori ed esperti del settore, di acquisire competenze sulla promozione della lettura, sulla *reading literacy*, sulla didattica della narrazione e sull'uso di albi illustrati, *silent books*, testi accessibili e multilingui. Attraverso queste esperienze, il MuSEP rafforza la sua vocazione non solo di custode del patrimonio scolastico, ma di vero e proprio incubatore di innovazione didattica, in grado di formare nuove generazioni di docenti e di contribuire allo sviluppo culturale e sociale del territorio molisano.

Tra le attività più significative all'interno delle proposte di educazione alla lettura promosse dal Museo si colloca anche la rassegna *Indovina chi viene al Museo?* avviata nel 2015 e tuttora in corso. L'iniziativa fa parte delle azioni per la promozione della lettura e della letteratura per l'infanzia, attraverso presentazioni di libri, laboratori didattici e conversazioni con autori ed esperti del settore e nasce con l'obiettivo di avvicinare bambini, ragazzi, famiglie, insegnanti e la cittadinanza al mondo della letteratura per l'infanzia e della narrativa contemporanea, proponendo incontri diretti con autori, illustratori ed editori all'interno dello spazio museale. La finalità è duplice: da un lato, favorire il piacere della lettura e l'educazione letteraria attraverso un contatto vivo con le figure che creano e diffondono libri per ragazzi; dall'altro, rendere il Museo un luogo di confronto culturale e di apprendimento non formale, in linea con la terza missione universitaria. Negli anni hanno partecipato ospiti di rilievo nazionale che hanno contribuito ad arricchire il panorama delle proposte rivolte al pubblico.

La partecipazione del Museo ai bandi promossi dal Centro per il libro e la lettura (Cepell) costituisce un capitolo significativo delle attività di Terza Missione e di promozione della lettura. Attraverso tali iniziative, il Museo ha intrecciato la valorizzazione del patrimonio storico-educativo con le politiche nazionali di diffusione della lettura, confermandosi attore strategico capace di connettere ricerca universitaria, comunità educative e reti associative.

Tra le esperienze più rilevanti, il progetto *Lettori a spasso, Lettori al passo* (2019)⁸³ ha visto il Museo impegnato come partner territoriale nello svilup-

⁸³ Archivio CESIS_MuSEP, Fondo atti amministrativi, 2019.

po di percorsi di educazione alla lettura fondati su qualità editoriale, accessibilità e integrazione tra libro e nuovi media. L'iniziativa ha reso possibile l'attivazione di laboratori diffusi, il coinvolgimento di scuole e biblioteche, e il consolidamento del ruolo del Museo come spazio di sperimentazione e mediazione culturale.

La collaborazione con SciogliLibro si è rinnovata con *Io Leggo – Ad Alta Voce* (2020)⁸⁴, anch'esso sostenuto dal Cepell, che ha posto al centro la lettura espressiva e inclusiva. In tale contesto, membri del MuSEP hanno contribuito alla formazione di insegnanti, bibliotecari e operatori culturali, valorizzando la lettura ad alta voce come pratica di alfabetizzazione emotiva, accessibilità e partecipazione. Il progetto ha rafforzato la dimensione pedagogica del Museo, inserendolo in un network nazionale di buone pratiche e ampliandone la portata oltre i confini regionali. All'interno dell'iniziativa è stato inoltre sviluppato il percorso *Un Museo ad Alta Voce*, in cui gli oggetti della collezione sono stati reinterpretati attraverso testi e filastrocche composti dagli studenti sotto la guida di Teresa Porcella.

Un ulteriore avanzamento è stato rappresentato da *Leggere, dire, fare parole. Costruire libri, costruire lettori in rete* (2020)⁸⁵, promosso dall'Associazione La Scuola del Fare e vincitore del bando *Educare alla lettura*. Il MuSEP, riconosciuto come partner territoriale, ha svolto all'interno del progetto un ruolo di raccordo tra diversi istituti comprensivi molisani, offrendo competenze scientifiche, materiali d'archivio e spazi formativi. L'iniziativa ha mirato a sviluppare percorsi laboratoriali innovativi per la promozione della *reading literacy* e la formazione dei docenti, con particolare attenzione all'inclusione e alla creatività infantile.

Un'altra tipologia di iniziative a cui ha aderito il Museo nel biennio 2023-2024 è stata l'adesione al festival *LibrOrchestra*⁸⁶, ospitato a Campobasso per due edizioni consecutive. *LibrOrchestra* è un progetto ideato dall'Atelier Elisabetta Garilli, che da anni percorre il territorio nazionale con l'obiettivo di avvicinare bambini e ragazzi alla lettura attraverso l'integrazione dei linguaggi narrativi, musicali e teatrali. La sua cifra distintiva è quella di trasformare il libro in esperienza multisensoriale e partecipativa: la parola scritta viene accompagnata da musica dal vivo, gestualità e performance, generando un coinvolgimento che trascende la dimensione strettamente testuale e valorizza la lettura come pratica estetica, collettiva e inclusiva. L'edizione 2023, ospitata a Campobasso anche con il sostegno dell'Università degli Studi del Molise, ha visto l'organizzazione di incontri formativi e laboratoriali all'interno delle sedi universitarie, favorendo una sinergia diretta con il MuSEP. L'edizione 2024, inaugurata nel capoluogo molisano, ha confermato e consolidato questa

⁸⁴ *Ibid.*, Fondo atti amministrativi, 2020.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ Archivio CESIS_MuSEP, Fondo atti amministrativi, 2023, 2024.

collaborazione, rafforzando il radicamento del festival nel tessuto culturale e cittadino. L'apporto formativo del Museo all'interno di *LibrOrchestra* è stato particolarmente significativo per gli studenti universitari di Scienze della Formazione Primaria coinvolti come volontari e facilitatori nei laboratori e negli incontri. La loro partecipazione ha consentito non soltanto di vivere un'esperienza professionalizzante, ma anche di riflettere in modo critico sulle potenzialità pedagogiche della lettura integrata con musica e arti performative.

L'azione del MuSEP, come attore strategico nel panorama della promozione della lettura, capace di coniugare tradizione storica, ricerca scientifica e nuove pratiche di cittadinanza culturale, si è ulteriormente qualificata nell'a.a. 2024-2025 grazie alla collaborazione con il Dipartimento SUSEF (Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione) e alla realizzazione di un corso di formazione dal titolo *Educare alla pace*⁸⁷ con lo scrittore Daniele Aristarco, autore per ragazzi e riconosciuto promotore di pratiche innovative di educazione alla lettura. Il percorso formativo è stato rivolto a futuri insegnanti, studenti universitari, operatori scolastici e bibliotecari.

Il corso ha offerto un'esperienza formativa di tipo laboratoriale, incentrata sulla scrittura creativa, sulla lettura critica e sulla riflessione civica attraverso i testi destinati a bambini e adolescenti. In questo senso, il progetto non si è limitato a proporre contenuti teorici, ma ha voluto sviluppare competenze operative, offrendo ai corsisti occasioni di progettazione didattica, di esercizio narrativo e di confronto con i linguaggi contemporanei della letteratura per l'infanzia.

Il Museo, inoltre, da anni crea reti e collaborazioni anche con librerie, case editrici, associazioni culturali, enti locali, scuole. Un esempio concreto è rappresentato dal Festival Mo.Li.Se. – Mondì, Libri e Segni, nato grazie all'impegno della Libreria indipendente Risguardi di Campobasso e di Telos edizioni oltre a molti altri soggetti pubblici e privati, con l'obiettivo di promuovere la lettura come pratica di comunità e di intrecciarla con l'identità culturale e territoriale del Molise.

Il festival, organizzato in collaborazione con l'Università, ha proposto incontri con autori, laboratori per ragazzi, passeggiate letterarie ed eventi all'aperto, creando un dialogo fra parola scritta, segni del paesaggio e tracce della memoria. Il MuSEP ha partecipato come partner culturale e formativo curando una rassegna di seminari antecedenti al Festival dal titolo *Aspettando il Festival Mo.Li.Se.*⁸⁸, contribuendo a inserire nel programma attività legate alla storia della scuola e all'educazione alla lettura.

La partecipazione a questi progetti testimonia la capacità del MuSEP di

⁸⁷ Ibid., 2024; Archivio CESIS_MuSEP, Fondo locandine (2012-2025) b.2024, b.2025.

⁸⁸ Responsabili scientifici per l'Unimol: Rossella Andreassi e Alberto Barausse. Ideazione e coordinamento di Luana Astore (Telos edizioni) Archivio CESIS_MuSEP, Fondo atti amministrativi, 2025; Archivio CESIS_MuSEP, Fondo locandine (2012-2025) b.2025.

tradurre la propria identità di custode del patrimonio scolastico in piattaforma dinamica per la sperimentazione educativa. Tali esperienze hanno rafforzato la missione di un'università aperta al territorio, generando al contempo una ricaduta formativa per i futuri insegnanti, che hanno potuto integrare i contenuti dei corsi di Letteratura per l'infanzia e di Storia delle istituzioni scolastiche con pratiche concrete di promozione della lettura. Ne emerge un modello in cui conoscenza critica, innovazione didattica e responsabilità sociale si intrecciano nella formazione delle nuove generazioni di docenti.

Conclusioni

Per la VQR 2020-2024 il MuSEP è stato individuato dall'Università del Molise come caso di studio e ciò rappresenta non solo un importante riconoscimento istituzionale, ma anche la conferma della solidità e della coerenza del percorso intrapreso dal Museo insieme al Centro di ricerca Ce.S.I.S., capaci di integrare ricerca scientifica, valorizzazione del patrimonio e pratiche di Terza Missione in modo organico e continuativo. La scelta operata dall'ANVUR, che ha progressivamente incluso tra i propri indicatori anche le attività di *public engagement*, valorizzazione culturale e divulgazione scientifica, testimonia infatti come l'esperienza del MuSEP non sia un episodio isolato, ma il risultato di un progetto ampio e strutturato che ha saputo produrre impatti tangibili in molteplici direzioni: dalla valorizzazione di un ricco patrimonio librario e documentario all'innovazione tecnologica e digitale, dall'attivazione di percorsi laboratoriali e inclusivi alla promozione della formazione permanente, dal rafforzamento della coesione comunitaria alla capacità di generare ricadute economiche e turistiche sul territorio. In questa cornice, la valutazione positiva del pubblico e l'alto grado di soddisfazione registrato attraverso i questionari di gradimento, confermano ulteriormente la rilevanza sociale e culturale delle attività svolte. Il riconoscimento come caso di studio per la VQR assume quindi il valore di una certificazione autorevole, che consolida la funzione del MuSEP come laboratorio dinamico di ricerca, educazione e innovazione, nonché come mediatore culturale in grado di costruire reti nazionali e locali, e luogo in cui è possibile sperimentare pratiche di inclusione e diffondere nuove forme di cittadinanza culturale. In tale prospettiva, inoltre, il percorso appena avviato di accreditamento al Sistema Museale Nazionale da parte dell'Unimol si configura come il completamento naturale di questa traiettoria: un passo che permetterà al Museo di consolidare ulteriormente le proprie pratiche di tutela e ricerca, ampliare i servizi educativi, rafforzare la cooperazione con altre istituzioni e accrescere la propria visibilità a livello nazionale e internazionale. L'inserimento nella rete dei musei italiani, infatti, non sarà soltanto un traguardo formale, ma rappresenterà l'esito di un cammino

già ampiamente riconosciuto e apprezzato, attestando il MuSEP come presidio culturale ed educativo di riferimento e come nodo attivo di una rete capace di coniugare memoria e innovazione, tradizione e sperimentazione, rigore scientifico e responsabilità sociale.

La storia orale e la scuola come ambito di ricerca e di innovazione storiografica negli ultimi trent'anni*

Rossella Andreassi
Department of Human,
Social and Educational Sciences,
University of Molise (Italy)
andreassi@unimol.it

Valeria Viola
University "Giustino Fortunato"
Benevento (Italy)
v.viola@unifortunato.eu

Oral history and the school as a field of research and historiographical innovation over the past thirty years

ABSTRACT: The paper aims, on the one hand, to retrace the consolidation of oral sources as academically legitimate evidence within the historiographical renewal of the past three decades particularly in research strands concerned with material culture, school memory, and public history and, on the other, to present the most up-to-date outcomes of methodological debate regarding their collection, preservation, and public valorisation. The methodological dimension will be a pivotal focus of the discussion, since interviews being at once subjective memory sources and the product of a process of historical reconstruction shaped by the interaction of multiple actors require the adoption of criteria capable of ensuring a robust and verifiable interpretation of the historical record.

EET/TEE KEYWORDS: Oral sources; Research methodology; Memory; School history; Italy; XX-XXI Centuries.

* Il presente contributo è il risultato del lavoro congiunto di Valeria Viola, autrice del paragrafo 1, e di Rossella Andreassi, autrice dei paragrafi 2, 3. Le conclusioni sono frutto della collaborazione di entrambe le studiose.

1. *L'uso delle fonti orali nella ricerca storico-educativa: evoluzione e prospettive*

La rivoluzione storiografica francese innescata alla fine degli anni Novanta del Novecento da Julia e Chervel¹ – destituendo definitivamente la storia dell'educazione fondata sulle teorie e sullo studio della documentazione ufficiale e proclamandone una attenta anche alla cultura materiale² – ha comportato una ridefinizione delle metodologie di ricerca e una nuova valutazione di quelle fonti che non godevano di «rispettabilità storiografica»³, prime fra tutte le fonti orali. Queste, più di altre, sono state interessate da un complesso e lungo processo di riconoscimento di dignità scientifica in quanto esposte al rischio di inattendibilità per il fatto di costituire sempre l'esito di una lettura retrospettiva e soggettiva del dato storico. La labilità della memoria, l'interpretazione soggettiva dei fatti indagati, l'interazione tra gli intervistati e il ricercatore, hanno contribuito a dissuadere gli storici di settore dal farne ricorso e a continuare a preferire le fonti, materiali e immateriali, che offrivano maggiori garanzie e meno complicazioni in relazione al metodo e al rapporto tra «storia e memoria»⁴. L'impiego delle interviste solleva da sempre una serie di problemi riconducibile alla loro intrinseca “imperfezione”, in quanto fonti di memoria. Quest'ultima, fornisce, infatti, un flusso di informazioni regolato dai meccanismi di rievocazione, rimozione, correzione e riscrittura tipici della mente umana e, per tale ragione, non sempre attendibile. Accanto a queste variabili fisiologiche non concorrono a mitigare la diffidenza verso queste fonti aspetti come la presunta neutralità dell'intervistatore e il ruolo esercitato dal “punto

¹ D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 3, n. 3, 1996, pp. 119-147; A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

² Per un quadro sugli studi sulla cultura materiale della scuola si faccia riferimento a: M. Lawn, I. Grosvenor (edd.), *Materialities of schooling. Design, technology, objects, routines*, Oxford, Symposium Books, 2005; A. Escolano Benito (edd.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para la Ampliacion de Estudios, 1907-2007*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007; M. Lawn (edd.), *Modelling the Future: Exhibitions and the Materiality of Education*, Oxford, Symposium Books, 2009; J. Meda, *Nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, p. 254; Id., *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016; R. Sani, *Pre-fazione all'edizione italiana*, in V.L. Gaspar da Silva, G. de Souza, C.A. Castro (edd.), *Cultura materiale della scuola in prospettiva storica: scritture e possibilità*, São Luís, EDUFMA, 2023, Vol. II, pp. 9-16.

³ A. Portelli, *Vita e morte della parola*, «Rivista Il de Martino. Storie voci suoni», n. 33, 2022, pp. 70-75.

⁴ B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, p. 9.

di vista” del testimone nella ricostruzione, interpretazione e rappresentazione del passato scolastico⁵.

Inoltre, l'interesse nei confronti della «materialità educativa» manifestato dagli studiosi di settore all'interno della «faticosa campagna storiografica» avviata alla fine del secolo scorso ha penalizzato, come ha sottolineato Juri Meda «[...] l'esplorazione delle potenzialità euristiche di fonti immateriali, come i ricordi degli ex-insegnanti e degli ex-alunni/e della scuola di un determinato periodo storico»⁶. Il ritardo con cui la comunità scientifica ha manifestato attenzione e fiducia nei confronti delle fonti orali le ha precluso la possibilità di avvalersi di punti di osservazione alternativi capaci di colmare soprattutto i vuoti storiografici sulla cultura, sulla quotidianità della scuola e sul patrimonio storico-educativo⁷. Le fonti orali, infatti, appaiono in grado di restitu-

⁵ V. Viola, R. Andreassi, *The Construction of an "Archive of Memory". School Memory through the Voice of its protagonists in 20th Century in Molise*, in J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Macerata, eum, 2024, Vol. I, p. 90.

⁶ A. Barausse, J. Meda, C. Covato, *Scuola, memoria, storia. A proposito di un recente volume*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 2, 2020, p. 761.

⁷ Sul concetto di patrimonio scolastico-educativo si riportano di seguito alcuni dei titoli più significativi riferibili alla produzione scientifica di settore: A. Escolano Benito, *La cultura material de la escuela*, Berlanga de Duero, CEINCE, 2007; M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi, *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 15, 2008, pp. 15-192; A. Barausse, *Alla scoperta di nuovi tesori. Le carte e i libri scolastici come beni culturali*, in I. Zilli (ed.), *Atlante delle emergenze culturali del Molise: risultati, riflessioni e implicazioni di un primo censimento*, Campobasso, Editore Palladino, 2010, pp. 127-144; M. Brunelli, *La catalogazione dei «beni culturali»*, in A.H. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, Vol. II, pp. 193-218; J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, in Id., A. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas: actas del 1° Workshop Italo-Espanol de Historia de la cultura escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-198; Id., *Mezzi di educazione di massa*, cit.; M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018; R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La pratica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Atti della VII Jornadas Científicas de la SEPHE - I Congresso Nazionale della SIPSE Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (Palma di Maiorca, 20-23 novembre 2018), Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27-44; Id., *La ricerca sul Patrimonio storico-scolastico ed educativo tra questioni metodologiche, nodi interpretativi e nuove prospettive d'indagine*, in A. Barausse, V. Viola, E.T. de Freitas, *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-scolastico*, Lecce, Pensa Multimedia, 2020, pp. 35-48; A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Macerata, eum, 2021; F.D. Pizzigoni, *Tracce di patrimonio. Fonti per lo studio della materialità scolastica nell'Italia del secondo Ottocento*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022; Ead., M. Brunelli (edd.), *Il passaggio necessario: catalogare per valorizzare i beni scolastici della scuola. Primi risultati del lavoro della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, eum, 2023; F. Borruso, M. Brunelli, M. Orlando, F.D. Pizzigoni, V. Viola, *La catalogazione del bene cultura della scuola*,

ire «informazioni fondamentali sulla “scuola reale” che si cela spesso dietro quella “legale” prescritta dalla legislazione scolastica e informata alle dottrine pedagogiche»⁸.

I motivi alla base di tale mancata preferenza vanno ricondotti *in primis* al retaggio della storiografia di derivazione neoidealista che «ha reso e rende più complesso il rapporto degli storici dell'educazione con un approccio di lavoro che chiede un serio approfondimento degli aspetti metodologici»⁹. La scelta di avvalersi delle narrazioni soggettive audio visive implica, infatti, un maggiore grado di complessità della ricerca storica soprattutto per quanto riguarda il recupero delle notizie perché «mentre le altre fonti preesistono all'intervento dello storico, nel caso delle fonti orali la loro stessa esistenza è frutto della ricerca»¹⁰. Le fonti orali, infatti, sono disponibili alla consultazione solo dopo essere state realizzate secondo l'adozione di criteri metodologici funzionali a renderle affidabili dal punto di vista euristico.

Fino agli inizi degli anni Duemila, in assenza di esperienze di settore, gli studiosi di ambito storico-educativo hanno fatto riferimento alla storia orale che si è sviluppata a partire dal secondo dopoguerra su iniziativa di ricercatori eterodossi che hanno adottato un «approccio dal basso»¹¹. È opportuno sottolineare che fino alla fine degli anni Sessanta del Novecento, infatti, soltanto la parte delle scienze sociali che si occupava della cultura popolare ricorreva alle interviste per dare voce alle «classi subalterne e prive di scrittura»¹². Simonetta Ulivieri è stata tra le prime a fare tesoro della lezione della storia orale¹³ e a richiamare l'attenzione degli storici dell'educazione sulle potenzialità che offrivano le testimonianze orali per dare voce ai soggetti «esclusi dalla narrazione storica» come per esempio, i bambini rappresentanti dell'infanzia emarginata. Nel 2001 la studiosa, riprendendo le considerazioni espresse già

in E.O. García, J.A. González de la Torre, J.M. Gómez, L.M. Naya Garmendia y P. Dávila Balsera (edd.), *Nuevas miradas sobre el patrimonio histórico educativo*, Santander-Polanco, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 689-708.

⁸ Barausse, Meda, Covato, *Scuola, memoria, storia*, cit., p. 761.

⁹ *Ibid.*, p. 768

¹⁰ Bonomo, *Voci della memoria*, cit., p. 25.

¹¹ B. Coppini Orlandi, *L'impiego delle fonti orali nella ricostruzione delle storie di famiglia. Una rassegna storiografica*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», n. 1, 2017, p. 98.

¹² A. Barausse, «E non c'era mica la bic!» *Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, Vol. II, p. 544.

¹³ Sulle origini e l'evoluzione della storia orale si faccia riferimento a: Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, cit., pp. 43-82; all'articolo di Coppini Orlandi, *L'impiego delle fonti orali nella ricostruzione delle storie di famiglia. Una rassegna storiografica*, cit.; a L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020, pp. 29-36.

qualche anno prima¹⁴ sugli aspetti metodologici del rapporto storia orale/storia dell'educazione, affermava:

L'utilizzo della storia orale parte dal presupposto di un rinnovamento della ricerca storica e sociale: essa si basa infatti sull'uso di testimonianze orali, sul valore della soggettività e della vita quotidiana dei protagonisti "sconosciuti" della storia, dando voce ed autoriconoscimento ai "senza voce"¹⁵.

L'intenzione della studiosa era di avviare un'indagine sulla storia dell'infanzia attraverso il recupero della memoria autobiografica raccolta anche attraverso le fonti soggettive come «quelle orali, poco utilizzate in passato e viste con sospetto da certa storia ufficiale, più legata ai ceti dominanti e alla sacralità della parola scritta»¹⁶. L'affermazione non si traduceva certo come una demonizzazione delle fonti ufficiali, ma come un sentimento di insofferenza verso il rigore ostinato di quei ricercatori che non prevedeva ancora altre vie possibili rispetto a quella tracciata dalla storiografia tradizionale. L'apertura alla dimensione soggettiva della storia si iscriveva all'interno del generale processo di rinnovamento della ricerca di ambito storico-educativo avviata nel secolo scorso che, accogliendo la lezione della scuola annalista, aveva portato allo spostamento dell'attenzione dalla storia delle idee pedagogiche a quella della scuola e delle istituzioni educative, considerate per molto tempo «espressione di una storia minore o, in altri casi, come un esercizio di semplice ricostruzione filologica»¹⁷. Tale contesto ha favorito lo sviluppo di un fare storia attento anche a «ricostruire la totalità e la materialità del passato» attraverso l'analisi delle «fonti tali loro malgrado», secondo la celebre definizione di Marc Bloch, che induceva a guardare anche alle esperienze condotte a partire dagli anni Cinquanta dagli studiosi di ambito sociologico e antropologico come Danilo Dolci, Ernesto De Martino, Rocco Scotellaro¹⁸ che avevano richiamato l'attenzione sulla possibilità che offrivano le testimonianze orali nel fare emergere gli aspetti che sfuggivano ai documenti ufficiali. Tra gli anni Settanta e i primi anni Ottanta del secolo scorso si è registrato un incremento degli studi dedicati alla riflessione teorica «sulla natura e le specificità di queste fonti» che ha prodotto un significativo mutamento al loro approccio, consentendo di «mettere a punto uno strumentario più ricco e sofisticato per l'interpretazione

¹⁴ F. Cambi, S. Olivieri (edd.), *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

¹⁵ S. Olivieri, *La mia mamma faceva la corallaia!*, in C. Covato, S. Olivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Edizioni Unicopli, 2001, pp. 232-233.

¹⁶ *Ibid.*, p. 233.

¹⁷ Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., p. 11.

¹⁸ Si propongono di seguito alcuni dei titoli più significativi della produzione degli studiosi citati: R. Scotellaro, *Contadini del Sud*, Bari, Laterza, 1954; D. Dolci, *Banditi a Partinico*, Bari, Laterza, 1955; E. De Martino, *Sud e magia*, Milano, Feltrinelli, 1959.

dei materiali raccolti»¹⁹. Il convegno internazionale dal titolo *Antropologia e storia: fonti orali* svoltosi a Bologna nel 1976 ha rappresentato un momento significativo all'interno del processo di legittimazione dell'uso delle fonti orali nella ricerca; l'evento ha infatti sancito l'apertura «del mondo universitario e della cultura scientifica accademica alle fonti orali»²⁰. Maurizio Gribaudo, per esempio, due anni più tardi sollecitava gli storici a sviluppare un approccio più problematico rispetto alla testimonianza autobiografica, chiedendo loro di interrogarsi sul funzionamento della memoria e sulla struttura della narrazione che «non è casuale», ma il risultato della selezione di momenti di vita riportati secondo un modello di trasmissione riconducibile ai caratteri culturali del gruppo di appartenenza.

In seguito, storici di diversa provenienza come, ad esempio, Gianni Bosio, Alessandro Portelli, Giovanni Contini e Alfredo Martini²¹ hanno contribuito a definire meglio il concetto di fonte orale, a fornire le prime indicazioni di metodo per la sua produzione e a individuare i criteri per renderla quanto più possibile attendibile. Portelli, ad esempio, ha evidenziato come le «testimonianze rese oralmente da parte di protagonisti o partecipanti agli eventi su cui verte la ricerca, e registrate dallo storico» al pari delle altre fonti devono essere «sottoposte ai normali procedimenti della critica storiografica per accertarne attendibilità e utilizzabilità, né più né meno dei documenti d'archivio»²². Le fonti orali, risultando l'esito di un'interazione tra due soggetti, intervistato e storico, impongono a quest'ultimo di tenere conto di ulteriori accorgimenti scientifici e metodologici e di mostrarsi disponibile a rivedere continuamente la propria agenda di lavoro²³.

L'attività prima del periodico «Fonti orali. Studi e ricerche», attivo dal 1981-1988, e poi la costituzione nel 2006, dell'Associazione Italiana di Storia Orale (AISO), hanno rappresentato senza dubbio ulteriori e significativi passi in avanti per l'affermazione dell'importanza dell'utilizzo delle interviste all'interno della storiografia, contribuendo a richiamare l'attenzione della comunità scientifica sulla necessità di prevedere modalità per la consultazione e conservazione di queste fonti. Per quanto riguarda il campo della storia dell'e-

¹⁹ Si veda Bonomo, *Voci della memoria*, cit., pp. 60-54.

²⁰ Coppini Orlandi, *L'impiego delle fonti orali nella ricostruzione delle storie di famiglia*, cit., p. 99; Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., p. 34.

²¹ G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993; A. Portelli, *L'uso dell'intervista nella storia orale*, in E. Cento, L. Di Ruscio (ed.), *Didattica della storia dell'800 e del '900. Un modello per la fruizione e la valorizzazione delle fonti documentarie*, Corazzano (Pisa), Titivillus, pp. 58-67; Id., *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2007.

²² A. Portelli, *Un lavoro di relazione: osservazioni sulla storia orale*, «Ricerche storiche salesiane», vol. 19, n. 1, 2000, p. 125.

²³ *Ibid.*

ducazione²⁴ il ricorso alle memorie soggettive audio visive è avvenuto solo a partire dalla fine del Novecento in Spagna e in Francia; nel mondo anglosassone, al contrario, il loro utilizzo è coinciso con la maggiore attenzione verso la dimensione della soggettività e del soggetto. I primi approcci alle interviste in ambito storico-educativo in Italia si sono registrati, infatti, abbastanza tardi. A parte il lavoro del 1994 di Marcello Dei²⁵, che aveva osservato la professione docente tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra «da una prospettiva eminentemente sociologica» per diversi anni non si è colto un interesse verso questo tipo di documenti, a differenza di quanto invece accadeva in ambito anglosassone e nord-americano grazie a Philip Gardner e Peter Cunningham interessati a «studiare attraverso tali fonti l'identità professionale degli insegnanti»²⁶. In ambito nazionale, come già affermato in precedenza, un incremento di interesse verso le fonti orali, seppur non significativo, è coinciso con l'avvento degli studi sulla cultura materiale della scuola che hanno contribuito in generale a dare maggiore impulso al processo di legittimazione delle fonti soggettive, invitando la comunità accademica a utilizzarle non solo per dare voce ai soggetti marginali della storia dell'educazione, ma per fare emergere:

ciò che era realmente accaduto all'interno delle aule scolastiche, specie rispetto a questioni – come le punizioni corporali, le pratiche educative proibite e altri tabù pedagogici – non documentabili all'interno delle cronache ufficiali, anche se storicamente attestabili²⁷.

Il dibattito all'interno degli studi di settore intorno alle potenzialità euristiche di questo tipo di fonti si è intensificato a partire dai primi anni Dieci del Duemila come dimostrano i titoli dedicati della biblioteca di settore, sebbene pochi, a firma di Davide Montino²⁸, Alberto Barausse, Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero, Mirella D'Ascenzo e Fabio Targhetta²⁹.

²⁴ Per un approfondimento sull'evoluzione dell'utilizzo delle fonti orali all'interno della ricerca di ambito storico-educativa si rimanda a Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit., pp. 36-49.

²⁵ M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, il Mulino, 1994.

²⁶ Barausse, Meda, Covato, *Scuola, memoria, storia*, cit., p. 761.

²⁷ J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto (edd.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2021, p. 28.

²⁸ A. Marengo, D. Montino, *Storie magistrali. Maestre e maestri tra Savona e la Valle Bormida nella prima metà del Novecento*, Millesimo, Comunità Montana «Alta Val Bormida», 2008; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017, pp. 157-164; E. Macinai, S. Oliviero, *Stories of school and childhood: video testimonies for a bottom-up narrative*, «Historia y Memoria de la Educación», vol. 5, 2017, pp. 489-502; G. Bandini, *Educational Memories and Public History: a Necessary Meeting*, in Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (edd.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, cit., pp. 143-156.

²⁹ A. Barausse, *Gli "archivi della memoria" e il rinnovamento del "fare" storico scolastico*,

Il 14th *International Symposium for School Life and School History Collections* tenuto nell'estate del 2011 a Bressanone ha rappresentato un'importante occasione di riflessione e confronto sul tema della raccolta delle memorie scolastiche. In quella circostanza Alberto Barausse, direttore del gruppo di ricerca del Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, dei Libri di Testo e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.) dell'Università del Molise, aveva illustrato all'interno del suo intervento dal titolo *Memorie scolastiche. Le fonti orali nella storia della scuola e delle istituzioni educative* «alcune ipotesi di lavoro» sviluppate nell'ambito di un progetto editoriale finalizzato alla creazione di un archivio audiovisivo attraverso la raccolta di testimonianze orali di ex insegnanti e alunni, al fine di mettere in luce l'evoluzione dei processi scolastici e delle esperienze didattiche maturate in alcune aree del Mezzogiorno d'Italia tra gli anni Trenta e Ottanta del Novecento, di cui avrebbe parlato più dettagliatamente l'anno successivo a Lecce nel corso del convegno Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa (CIRSE) dal titolo *La ricerca storico-educativa oggi*. I tempi, dunque, sembravano maturi per avviare e sviluppare i primi confronti sulle fonti orali e sul loro possibile impiego nei nuovi ambiti d'indagine individuati dalla storiografia dell'educazione. Negli anni seguenti, infatti, sono state avviate diverse esperienze presso i numerosi centri di documentazione e ricerca affiliati alla Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)³⁰ aventi per oggetto la costruzione e l'utilizzo delle fonti orali in ambito storico-educativo, di cui per esigenze di sintesi editoriale, sono ricordate nel rapido elenco proposto di seguito: il progetto dell'Università degli Studi del Molise dal titolo *Memorie di scuola. La voce dei maestri* coordinato da Alberto Barausse; quello dell'Università di Firenze coordinato da Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero; quello del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova, guidato da Fabio Targhetta; l'iniziativa della Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano, in collaborazione con le Alte Scuole Pedagogiche (Pädagogischen Hochschule) dei Grigioni e del Canton Vallese, sotto la direzione scientifica di Annemarie Augschöll Blasbichler; il progetto curato da Mirella D'Ascenzo dell'Università di Bologna; il laboratorio di Storia dell'Educazione e Letteratura per l'Infanzia del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Torino; quello attivato presso l'Università di Foggia a cura di Antonella Cagnolati e Barbara De Serio; infine, il progetto del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di

in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, Macerata, eum, 2021, pp. 33-48; P. Zamperlin, *Le fonti orali e i Musei dell'educazione*, «Studium Educationis», vol. 12, n. 3, 2011, pp. 147-149; Barausse, *E non c'era mica la bici!*, cit.

³⁰ M. Brunelli, *La recente costituzione della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XXI, n. 2, 2017, pp. 653-665.

Macerata. Si tratta di iniziative eterogenee che coinvolgono, a vario titolo, ricercatori, studenti e comunità locali, e che sono state analizzate nel lavoro del 2021 di Lucia Paciaroni³¹, la prima monografia interamente dedicata al tema delle fonti orali all'interno di una bibliografia di settore storico-educativo che non è più così breve.

Il filone degli studi sulla memoria scolastica, intesa come «pratica individuale, collettiva e pubblica di rievocazione d'un comune passato scolastico»³² ha creduto maggiormente nelle possibilità euristiche degli aspetti materiali e immateriali riferibili ai testimoni del passato scolastico. Ne è scaturito un nuovo approccio di studio interessato allo sviluppo di una storia attenta alla dimensione della soggettività in cui la memoria non è intesa solo come fonte, ma come oggetto della ricerca, all'interno della quale le testimonianze soggettive assumono una funzione strategica. In particolare, a partire dal simposio internazionale *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, tenutosi a Siviglia nel 2015, la comunità scientifica ha riconosciuto agli ego-documenti un ruolo strategico nel processo di costruzione delle forme della memoria scolastica³³. In quella occasione il gruppo di ricerca dell'ateneo molisano con una relazione dal titolo *When I used the trumpet to call up the schoolkids. The use and value of oral memories in the historical-school research* condivideva gli esiti della riflessione sul tema condotta alla luce della realizzazione dei primi volumi della collana *Memorie di scuole. La voce dei maestri*, richiamando l'attenzione su questioni come la raccolta, la costruzione e la valorizzazione delle fonti orali all'interno della ricerca di settore³⁴. Il gruppo di ricerca Ce.S.I.S. in seguito si è fatto promotore di altri momenti di confronto di taglio internazionale coinvolgendo anche studiosi appartenenti ad altri settori scientifici. Il seminario dal titolo *Tra gli angoli della memoria. Riflessioni metodologiche ed esperienze di ricerca di storia orale in ambito storico-educativo*, svoltosi nella primavera del 2017, ha rappresentato l'occasione per intavolare un'in-

³¹ Andreassi, Viola, *The Construction of an "Archive of Memory"*, cit., p. 86.

³² Yanes-Cabrera, Meda, Viñao (edd.), *School Memories*, cit., p. 5.

³³ Cfr. A. Viñao Frago, *La Historia de la Educación ante el siglo XXI: tensiones, retos y audiencias*, in M. Ferraz Lorenzo (ed.), *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2005, pp. 147-166; Id., *Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea*, «Cultura escrita y sociedad», vol. 8, 2009, pp. 183-200; Id., *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», vol. 12, 2005, pp. 19-33; Id., *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI», vol. 2, 2010, pp. 17-42; Yanes Cabrera, Meda, Viñao Frago (eds.), *School Memories*, cit.; J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli (edd.), *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019.

³⁴ A. Barausse, R. Andreassi, V. Viola, «Quando per chiamare gli alunni usavo la tromba». *L'uso e il valore delle memorie orali nella ricerca storico scolastica*, relazione presentata in occasione del simposio internazionale *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues* (Siviglia, 22-23 settembre 2015).

teressante discussione sul tema alla quale, accanto agli studiosi di settore ha preso parte Giovanni Cottini, presidente dell'Associazione Italiana di Storia Orale (AISO)³⁵.

La riflessione avviata in area iberica è stata portata a piena maturazione in ambito nazionale all'interno del PRIN *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*³⁶, i cui risultati rappresentano un riferimento imprescindibile per le ricerche sul tema. Ai fini della presente analisi, in particolare, il progetto consente di ragionare e mostrare i risultati della ricerca di settore sulle narrazioni autobiografiche e di misurare l'aumento del loro peso scientifico rispetto al passato, aumentato anche grazie alla previsione del loro utilizzo all'interno delle pratiche della Public history³⁷. Le linee argomentative delineate intorno alla questione, presentate all'interno della pubblicazione dedicata, come pure la sezione del repertorio on line *Memorie educative in video* riservata alle fonti orali³⁸, dichiarano il buon esito, o quanto meno il raggiungimento di un apprezzabile livello di avanzamento del processo di legittimazione del loro impiego all'interno degli studi di ambito storico-educativo.

Alla luce di tali risultati, dunque, è facile concludere che lo storico dell'educazione nelle fonti orali oggi intraveda rispetto al passato un'opportunità preziosa in termini euristici alla quale non sente più di voler rinunciare ulteriormente. La prospettiva rovesciata tipica di queste fonti attraverso cui viene

³⁵ Seminario internazionale *Tra gli angoli della memoria. Riflessioni metodologiche ed esperienze di ricerca di storia orale in ambito storico-educativo* a cura del (Ce.S.I.S.) e del Museo della scuola e dell'educazione popolare (MuSEP), dell'Università degli Studi del Molise. Campobasso, 13 giugno 2017. Di seguito si indicano i titoli degli interventi tenuti dai relatori: G. Cottini, *La scuola di San Gersolè tra storia e memoria: l'uso delle fonti orali*; L. Sgarbi Santos Graziottin (Unisinos, Rio Grande do Sul, Brasile), *História da Educação: possibilidades de pesquisa em acervos de memória oral*; S. Oliviero, (Università degli Studi di Firenze), *Scuola, formazione e professioni educative nelle memorie nell'Archivio di Studi e Ricerche sull'Infanzia (SRI)*; A. Barausse, (Università degli Studi del Molise) *Scuola e professione docente in Molise nel secondo dopoguerra attraverso l'Archivio della memoria del Ce.S.I.S.*

³⁶ PRIN 2019-2023. *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*. <<https://www.memoriascolastica.it>> (ultimo accesso: 10.08.2025); J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll, Macerata, eum, 2024.

³⁷ Per avere un quadro sui principi ispiratori della *Public History* si rimanda a S. Noiret, *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», vol. 37, 2011, pp. 9-35. Sul tema della *Public History* in ambito storico-educativo si faccia riferimento a G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press 2019; J. Meda, L. Pomante, M. Brunelli, *Memories and Public Celebrations of Education in Contemporary Times. Presentation*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 1, 2019; Meda, *Memoria magistra*, cit., pp. 25-35. In ultimo si segnala il volume che raccoglie gli atti del III Congresso della SIPSE *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*: A. Ascenzi A, G. Bandini G, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2024.

³⁸ <<https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale>> (ultimo accesso: 13.08.2025).

condotta la ricerca, sia sul piano degli eventi e delle esperienze personali sia su quello della soggettività della memoria, consente di recuperare quegli aspetti che sfuggono alla storiografia tradizionale. Francesco Bellacci, per esempio, approfondendo il rapporto tra storia orale e memoria scolastica ha evidenziato che:

The use of oral source makes it possible to overturn the “top-down” view that is typical of traditional historiography, in favour of a “bottom-up” approach focused more the events and culture of ordinary people and subaltern or marginl groups³⁹.

Il processo di riconoscimento di rispettabilità scientifica delle interviste audio visive all'interno della ricerca storico-educativa non costituisce però un processo isolato, ma va inquadrato all'interno di quello riferibile alla storiografia in generale. L'interesse crescente verso questo tipo di documentazione, a cui corrisponde un suo ricorso sempre più frequente da parte degli storici e studiosi di diversa provenienza, ha sollecitato negli ultimi anni un confronto sempre più animato e proficuo circa la sua natura, la metodologia di realizzazione, la valorizzazione e la tutela. A sei anni dalla pubblicazione de *Le buone pratiche per la storia orale*⁴⁰ diffuse dall'AISO, il 27 ottobre 2021, in occasione della Giornata mondiale UNESCO del Patrimonio audiovisivo a Roma, si è svolto il seminario dal titolo *Il Vademecum per le fonti orali: una bussola per operatori, ricercatori, istituzioni* all'interno del quale veniva presentato il *Vademecum per il trattamento delle fonti orali*, pubblicato successivamente nel 2023⁴¹. L'iniziativa costituisce senz'altro uno dei momenti più alti del processo di legittimazione dell'utilizzo delle fonti orali all'interno della ricerca storica. Alessandro Portelli ha avvertito l'evento come «un riconoscimento istituzionale e un'elaborazione di metodo» che ha messo finalmente «un po' un punto fermo dopo questi quarant'anni di storia orale in Italia»⁴². Negli ultimi anni di questa storia, dunque, è stato significativo anche il contributo della storiografia di settore storico-educativo dato attraverso le riflessioni e ai progetti condotti illustrati in precedenza.

Prima di procedere all'approfondimento sugli aspetti metodologici delle fonti orali, oggetto dei paragrafi successivi, si ritiene opportuno richiamare ancora una volta alla cautela storiografica che richiede l'utilizzo di tutte le fonti soggettive. Innanzitutto, va sottolineato che l'avvenuto riconoscimento della

³⁹ F. Bellacci, *The School of “Fascism in Crisis” through the Memories of Pupils of the Time*, in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, cit., Vol. I, p. 98.

⁴⁰ A. Casellato, *L'attività dell'Associazione italiana di storia orale per la conservazione delle fonti orali*, in D. Brunetti, D. Robotti, E. Salvalaggio (edd.) *Documenti sonori. Voce, suono, musica in archivi e raccolte*, Torino, Centro studi piemontesi, 5 voll., 2021, pp. 155-162.

⁴¹ L'evento è stato promosso su iniziativa dell'Istituto centrale per gli archivi, l'Istituto centrale per i beni sonori e audiovisivi e l'Associazione italiana di storia orale.

⁴² A. Portelli, *Vita e morte della parola*, in Ministero della Cultura Direzione Generale Archivi, *Vademecum per il trattamento delle fonti orali*, Rieti, Tipografia Fabri, 2023, p. 3.

forza euristica di queste fonti non può essere inteso come una dichiarazione di piena fiducia nei loro confronti, poiché, anche se costruite con rigore metodologico, restano fonti soggettive alla quali è opportuno continuare a non assegnare «un significato esagerato»⁴³. Sebbene oggi sia indiscutibile che i testimoni siano in grado di fornire allo storico informazioni alle quali altrimenti non potrebbe accedere e che la loro memoria riesca a sopperire ai vuoti storiografici sulla cultura e sulla quotidianità della scuola, bisogna tenere a mente, come ha sottolineato Monica Galfrè, che esse sono sempre «rappresentazioni del passato, ognuna con le sue verità che si costruiscono nel presente»⁴⁴. Il delicato equilibrio tra storia e memoria necessita, infatti, della continua messa a punto di un metodo di lavoro di ricerca storica rigoroso al fine di assicurare una ricostruzione attendibile del passato. Come ha affermato Stefano Oliviero:

In everyday language, history and memory are often used interchangeably, whereas it is well known that these two forms of processing the past possess fundamental underlying differences. In essence, history constructs narratives based on information drawn from a number of sources, which are duly criticised, interwoven and contextualised. Memory, on the other hand, relies on an inherently subjective point of view and on collective representations – elements that are not necessarily substantiated or supported by sources. Memory thus sometimes tends to generalise or simplify a subject of study – the past – which is, in reality, highly complex. An accurate reconstruction of the past, beyond the nuances of the relationship between history and memory [...] must instead adopt a rigorous historical method⁴⁵.

In conclusione, alla luce di tali considerazioni, appare fondamentale che gli storici continuino a essere consapevoli dei limiti delle reinterpretazioni soggettive e della necessità di affinare sempre di più gli strumenti necessari per accedere, confrontare e gestire le varie tipologie di fonti. Il fine risulta, dunque, quello di continuare a puntare alla ricostruzione di un percorso storico solido e verificabile attraverso un approccio multidisciplinare e un atteggiamento aperto alla condivisione delle riflessioni e dei risultati provenienti anche ad altri ambiti disciplinari.

⁴³ R. Andreassi, V. Viola, *La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei Maestri*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, p. 604

⁴⁴ M. Galfrè, *Scuola, memoria, storia*, III seminario nazionale PRIN *Le forme della memoria scolastica e educativa*. *Questioni metodologiche, buone pratiche, esperienze digitali*. 17 settembre 2020 <https://youtu.be/TaXCs_knmH8?si=-cD4WqXXg0KAfGrI> (ultimo accesso: 13.08.2025).

⁴⁵ S. Oliviero, *Narrating the School of the Past and the Future. A Preliminary Analysis of the "Educational Memories on Video" (MEV) Database*, in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, cit., Vol. IV, p. 1021.

2. Metodologia della raccolta delle fonti orali

La riflessione che segue vuole approfondire gli aspetti metodologici relativi alla costruzione, consultazione, conservazione e valorizzazione delle fonti orali esaminando anche aspetti come la presunta neutralità dell'intervistatore, i limiti fisiologici della memoria umana, fino ai processi di trasformazione e rielaborazione del ricordo⁴⁶. Questi approfondimenti nascono da oltre dieci anni di esperienza nel campo e attraverso la realizzazione delle interviste facenti parte del progetto *Archivio della memoria* del Ce.S.I.S.-MuSEP dell'Unimol che verrà illustrato nel paragrafo successivo.

Le testimonianze orali, come già affermato, rientrano tra gli ego-documenti⁴⁷ e rappresentano pertanto, oggi, una fonte sempre più centrale nella ricerca storico-scolastica. Attraverso di esse è possibile accedere a una rappresentazione soggettiva della scuola che contribuisce alla costruzione della «memoria scolastica».

A causa dell'essere fonti «imperfette»⁴⁸ come già ricordato precedentemente, permane la necessità di affrontare le sfide metodologiche che esse pongono: dall'impossibile neutralità dell'intervistatore, ai limiti fisiologici della memoria umana, fino ai processi di trasformazione e rielaborazione del ricordo e alle modalità di conservazione e valorizzazione⁴⁹.

L'interprete delle fonti orali si trova spesso a confrontarsi con memorie frammentarie, lacunose, non sempre esatte. Ogni intervista dipende inevitabilmente dal punto di vista del testimone, dalla sua interpretazione soggettiva del passato, dalla costruzione di sé che egli mette in atto nel momento stesso della narrazione e della rappresentazione della comunità in cui è vissuto o vive e dell'ambito culturale di appartenenza. È dunque fondamentale essere consapevoli di queste distorsioni e utilizzare strumenti critici adeguati, ricorrendo alla comparazione con altre fonti che permettano una ricostruzione storica fondata e verificabile. Di seguito si analizzeranno gli aspetti metodologici funzionali a rendere le fonti orali fonti affidabili.

⁴⁶ Queste riflessioni sono già state riportate in parte nei saggi di Andreassi, Viola, *The Construction of an "Archive of Memory". School Memory through the Voice of its protagonists in 20th Century in Molise*, cit.; Andreassi, Viola, *La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei Maestri*, cit.

⁴⁷ Cfr. nota 33 per i riferimenti bibliografici in merito.

⁴⁸ A. Barausse., "E non c'era mica la bic!", cit., pp. 539-560.

⁴⁹ Queste riflessioni nascono da oltre dieci anni di esperienza nel campo e attraverso la realizzazione di interviste realizzate grazie al progetto *Archivio della memoria* del Ce.S.I.S.-MuSEP dell'Unimol e sono già state riportate in parte nei saggi di Andreassi, Viola, *The Construction of an "Archive of Memory". School Memory through the Voice of its protagonists in 20th Century in Molise*, cit.; Andreassi, Viola, *La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei Maestri*, cit.

La selezione del campione

La selezione del campione rappresenta un fattore di indirizzo della raccolta delle fonti. La scelta adottata dal gruppo di ricerca in tal senso è stata quella di seguire il criterio dell'eterogeneità con l'obiettivo di ottenere un campione rappresentativo, sia dal punto di vista temporale sia da quello spaziale. Ciò significa operare una selezione tra i testimoni, individuati tramite segnalazioni spontanee, per passaparola tra colleghi, ex maestri ed ex studenti, con l'obiettivo di ottenere un campione rappresentativo ed eterogeneo, sia dal punto di vista temporale sia da quello spaziale.

La relazione tra intervistatore e intervistato

Un altro elemento fondamentale nella raccolta delle interviste è il rapporto che si instaura tra intervistatore e intervistato in uno scambio continuo di sguardi come ricorda Portelli⁵⁰ e una costruzione sinergica del racconto: «è nella costruzione di questo andare e venire reciproco e plurivocale in cerca di senso che prende forma la storia parlata»⁵¹. Il rapporto tra i due soggetti è stato definito in più modi come riportato da Bonomo⁵²: «un campo di forza»⁵³, «una partita a nascondino»⁵⁴, «una danza o una contesa»⁵⁵. Sempre Bonomo ricorda come le motivazioni dei due soggetti possano essere diverse: l'intervistatore/ricercatore è interessato a rintracciare elementi utili alla ricostruzione di informazioni storiche, l'intervistato può essere mosso da gentilezza nel rispondere alla richiesta, dal desiderio di autorappresentarsi o di essere al centro dell'attenzione, ma anche dalla volontà di contribuire alla ricostruzione di una determinata storia attraverso il suo vissuto personale.

Risulta necessario, dunque, creare un clima di fiducia, ascolto e empatia, in cui l'intervistato si senta a proprio agio nel rievocare il proprio passato. L'intervistatore deve sicuramente essere competente nella materia per poter essere in grado di guidare il racconto attraverso domande mirate, valorizzando anche i dettagli apparentemente insignificanti che, se opportunamente esplorati, possono aprire nuove prospettive di ricerca⁵⁶. Molto spesso anche l'uso, da parte

⁵⁰ A. Portelli, *Storie orali. Racconti, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli 2007, p.60.

⁵¹ R. Grele, *Introduzione* in Portelli, *Storie orali. Racconti, immaginazione, dialogo*, cit., p. XV.

⁵² B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella storia*, Roma, Carocci editore, 2015, p. 90.

⁵³ Contini, Martini, *Verba Manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, cit., p. 17.

⁵⁴ D. Voldman, *Définitions et usages*, in Ead. (ed.), *La bouche de la vérité? La recherche historique et les sources orales*, «Cahiers de l'IHTP», vol. 21, 1992. pp. 33-44.

⁵⁵ A. Casellato, *Il figlio dell'eroe. Una fonte orale*, in S. Luzzatto, *Prima lezione di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 2010 (2010b), pp. 169-82.

⁵⁶ Osservazioni sulla raccolta e uso delle fonti orali sono approfondibili in Barausse, «E non

dello storico, di termini particolari o il tono della voce, può condizionare la risposta e il ricordo: queste variabili vanno considerate e tenute sotto controllo. Ovviamente gli argomenti e l'andamento dell'intervista non sono del tutto prevedibili e quindi anche la capacità di improvvisazione e di reindirizzamento da parte dell'intervistatore, è fondamentale. Si tratta, in sostanza, di una relazione dialogica basata su un'interazione costante.

Il luogo dell'intervista

Anche il luogo in cui si svolge l'intervista costituisce una variabile significativa, in quanto contribuisce a modificare il tipo di stato d'animo e le informazioni che l'intervistato può fornire. Molto spesso le registrazioni vengono effettuate nelle abitazioni dei testimoni, contesto che favorisce un atteggiamento più spontaneo e rilassato. Tuttavia, in altri casi, si è rivelato particolarmente evocativo condurre l'intervista all'interno di contesti diversi, come per esempio negli stessi edifici scolastici frequentati in passato dai testimoni o in luoghi di raccolta del patrimonio storico-educativo⁵⁷. Inoltre, è stato osservato che la presenza o meno di pubblico durante la registrazione può influire sull'auto-rappresentazione dell'intervistato: in presenza di spettatori, i ricordi tendono a essere narrati in forma più ordinata, ma anche più edulcorata, nel tentativo di offrire un'immagine positiva di sé e dare una propria autorappresentazione.

La rievocazione dei ricordi può essere sollecitata attraverso il ricorso di alcuni accorgimenti, come gli oggetti personali che assumono valore semioforico⁵⁸ – fotografie, quaderni, materiali didattici, pagelle, diari – utilizzati per stimolare la memoria del testimone e favorire l'emersione dei ricordi scolastici che aiutano l'intervistato a tornare indietro nel tempo. Altri elementi possono essere gli odori, qualche suono, un sapore particolare, il rivisitare un ambiente.

I tempi dell'intervista

È consigliabile, inoltre, pianificare almeno due incontri tra intervistatore e intervistato: un incontro preliminare, finalizzato a costruire una relazione

c'era mica la bic!", cit.; Paciaroni, *Memorie di scuola*, cit.; Andreassi, Viola, *La rappresentazione del patrimonio storico-scolastico attraverso la voce dei Maestri*, cit.,

⁵⁷ Luoghi deputati a questo possono essere i Centri di ricerca o i Musei della scuola o dell'educazione.

⁵⁸ R. Andreassi, *Il patrimonio storico scolastico come risorsa pedagogica*, in M. Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia, tra innovazione e internazionalizzazione*, Lecce, Pensa Multi-Media, 2014, pp. 353-364.

di maggiore confidenza e reciproca conoscenza e uno successivo, dedicato alla conduzione dell'intervista vera e propria. In alcuni casi è necessario anche incontrarsi più volte per dare dei tempi distesi all'intervistato. Un aspetto tutt'altro che secondario è rappresentato dalla durata perché varia a seconda dell'interesse suscitato nell'intervistatore, dalla volontà di raccontarsi, dalla ricchezza e durata delle esperienze attuate e dalla condizione fisica dell'intervistato. L'esperienza condotta sul campo suggerisce di non prevedere una durata oltre i 90': tempi più lunghi, infatti, rischiano di inficiare sia la qualità dell'interazione che le capacità espressive del testimone.

La somministrazione

Per quanto riguarda la formula di somministrazione è da preferire la modalità della videoregistrazione e non solo l'audioregistrazione, perché consente di valorizzare anche la dimensione non verbale della comunicazione come la mimica facciale, la gestualità, le posizioni del corpo, spesso densi di significati impliciti. Una scelta supportata, tra l'altro, dalla considerazione che la tecnologia facilita la realizzazione di videoriprese anche senza il supporto di costose strumentazioni.

Il questionario

Il questionario rappresenta lo strumento centrale per la raccolta delle testimonianze in quanto fornisce un copione utile nella conduzione dell'intervista e nella fase di rielaborazione successiva per un confronto successivo delle informazioni raccolte. È consigliabile, inoltre, che le interviste siano realizzate seguendo un questionario predefinito, articolato in diverse macroaree tematiche⁵⁹. Gli argomenti possono essere molteplici ma conviene tracciare prima un percorso da seguire durante l'intervista da condividere anche con l'intervistato soprattutto ai fini dell'analisi e ricostruzione storica successiva. Alla conversazione strutturata, gestita attraverso il supporto del questionario, è consigliabile affiancare anche uno spazio narrativo aperto, nel quale il testimone può raccontare liberamente i propri ricordi.

Per quanto le domande devono essere pensate in modo da garantire una certa uniformità, devono essere anche adattate all'età e all'esperienza di ciascun intervistato e comunque ogni intervista rappresenta un *unicum*.

⁵⁹ È possibile consultare i modelli di questionari presso l'Archivio CESIS.

La trascrizione

Un altro aspetto molto controverso è la trascrizione. Si ritiene utile ricorrere alla doppia modalità di conservazione, ovvero: trascrizione e digitalizzazione, rinviando nello scritto al formato digitale attualmente facilmente inseribile in piattaforme online⁶⁰ come approfondito anche nel *Vademecum per il trattamento delle fonti orali*⁶¹. Il formato digitale, per la maggior parte degli studiosi, è da considerarsi la vera fonte orale, mentre la trascrizione rappresenta un ausilio nell'analisi. La trascrizione costituisce una "traduzione" in un codice linguistico diverso, perdendo elementi come il ritmo, la gestualità, la commozione, la gamma di volumi, l'accelerazione o il rallentamento etc. Anche l'intonazione della voce che può dare alla stessa frase significati opposti, si perde nella trascrizione, mentre quest'ultima possiede degli elementi che l'oralità non ha, come per esempio la divisione in paragrafi, il corsivo per il dialetto, il maiuscolo e minuscolo etc., che non possono comunque restituire l'oralità alla fonte.

Contini⁶² afferma che «ogni trascrizione risulta essere, nel migliore dei casi, una povera eco della registrazione». Anche Portelli⁶³ sottolinea come la scrittura con la sua regolarità isocronica e isomorfica fa disperdere la ricchezza dei caratteri peculiari dell'oralità prima descritti. Quindi, abbandonando l'idea che la trascrizione sia il vero documento, è comunque consigliabile realizzarla come supporto ma non considerarla fonte.

Un ausilio molto utile per il lavoro di ricerca storica, oltre la trascrizione integrale del testo, è l'elaborazione di un abstract e l'attribuzione di parole chiave utili per l'indicizzazione attraverso software. Per ciascun testimone inoltre è fondamentale redigere una scheda anagrafica e acquisire una liberatoria per l'uso dell'intervista, a garanzia della correttezza scientifica ed etica dell'intero processo. È necessario inoltre rispettare la volontà dell'intervistato circa alcuni dettagli o informazioni dette durante l'intervista che si preferisce non rendere note. Può capitare che questo ripensamento avvenga dopo giorni o periodi più lunghi o che venga espresso anche dopo un confronto avuto con i figli o dopo la visione dell'intervista registrata. Ovviamente la volontà dell'intervistato

⁶⁰ Ricordiamo a tal proposito la Banca dati con le interviste curate da G. Bandini e realizzate all'interno del progetto PRIN 2017 *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861–2001)*.

⁶¹ Ministero della cultura. Direzione generale archivi, *Vademecum per il trattamento delle fonti orali*, Pubblicazioni Degli Archivi Di Stato Quaderni Della Rassegna Degli Archivi Di Stato, 114, 2023.

⁶² G. Contini, *Le fonti orali e audiovisive*, in C. Pavone (ed.), *Storia d'Italia nel secolo ventesimo. Strumenti e fonti*, vol. 3, *Le fonti documentarie*, Ministero per i Beni e le attività culturali, Dipartimento per i beni archivistici e librari, Direzione generale per gli archivi, Roma, 2006, pp. 795-820, in partic. p. 809.

⁶³ Portelli, *Storie orali. Racconti, immaginazione, dialogo*, cit., p. 9.

resta legittima sempre, e bisogna ricorrere a modifiche o omissioni in caso di richieste⁶⁴.

Il montaggio

Un elemento poco analizzato finora è anche la messa a disposizione del prodotto al pubblico connesso al lavoro di montaggio. La metodologia messa a punto dal nostro gruppo di lavoro prevede di procedere alla fase del montaggio a ridosso della somministrazione dell'intervista per consentire una più facile gestione delle informazioni. Si sono previste anche la realizzazione di due versioni dell'intervista, una integrale e una che corrisponde al risultato di una selezione, di taglio più divulgativo, destinata al pubblico. La prima garantisce la conservazione dell'intervista originale; la seconda, comprensiva di copertina, musiche e immagini degli eventuali oggetti e fotografie portati dall'intervistato, offre una versione maggiormente godibile da parte di un pubblico più ampio e funzionale alle attività di terza missione.

La conservazione

Un altro elemento non trascurabile è la conservazione e catalogazione di queste fonti. Sicuramente la creazione di Banche dati digitali, di cui si sono già citati esempi, rappresentano un'ottima risposta a questa necessità superando i pregressi supporti digitali come i cd rom. Un altro espediente può essere quello della pubblicazione su siti istituzionali con rimandi a canali YouTube indicizzati⁶⁵.

⁶⁴ È capitato anche al nostro Centro di ricerca di ricevere richieste di correzioni o di eliminazione di parti di intervista, perché l'intervistato ripensando a quanto detto riteneva che il ricordo non era corretto o ancora, da un confronto con terzi (di solito i figli) si era ritenuto opportuno non divulgare dei nomi o degli accadimenti.

⁶⁵ Questa è stata la scelta del nostro gruppo di ricerca. Nel 2018 sono stati realizzati degli stralci delle interviste e inserite, corredate da una scheda riassuntiva e parole chiave, sul sito Unimol con collegamento diretto al canale YouTube del Sistema Museale MuseUnimol. In questo momento il sito è in fase di riorganizzazione ma le interviste sono sempre visibili sul canale YouTube del Sistema Museale MuseUnimol.

3. *La rappresentazione della scuola attraverso un campione di intervistati: il progetto Archivio della Memoria*

All'interno di queste coordinate storiografiche e metodologiche si colloca il progetto *Archivio della Memoria*⁶⁶ avviato a partire dal 2012 dal Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia (Ce.S.I.S.) in collaborazione con il Museo della scuola e dell'educazione popolare (MuSEP) dell'Università degli Studi del Molise. Il progetto di ricerca ed editoriale è stato incentrato sulla raccolta e valorizzazione di fonti orali, che ha dato vita alla collana audiovisiva *Memorie di scuola*, articolata in due sezioni principali: *La voce dei maestri* e *La voce degli alunni*⁶⁷. La raccolta comprende circa cinquanta video interviste somministrate ad insegnanti, dirigenti scolastici ed ex alunni e realizzate secondo la metodologia illustrata nel paragrafo precedente. Di queste, ad oggi, quindici⁶⁸ sono state curate da storici dell'educazione e montate professionalmente grazie al supporto di un tecnico audio-video⁶⁹, mentre le altre sono state prodotte anche grazie alla partecipazione attiva degli studenti universitari nell'ambito del corso di *Storia della scuola e istituzioni educative* del Corso di laurea di Scienze della Formazione primaria. Il progetto, tuttora in espansione, rappresenta un esempio concreto di interazione tra ricerca, didattica universitaria e valorizzazione della memoria educativa.

Il campione, che ha consentito di ricostruire uno spaccato della vita scolastica molisana, presenta queste caratteristiche: si tratta di insegnanti di entrambi i sessi, in pensione, di età compresa tra i 68 e i 95 anni (al momento dell'intervista), che nel corso della loro carriera hanno prestato servizio per lo più in scuole primarie situate in piccoli comuni rurali e montani del Molise.

Per la raccolta delle interviste il gruppo di ricerca ha elaborato un questionario semi-strutturato, soggetto a una continua revisione anche a causa della variazione anagrafica dei testimoni, suddiviso nelle macroaree indicate di seguito: 1) la formazione dell'intervistato, da scolaro e da insegnante; 2) la vita in aula (odori, suoni, tempi, ritualità, didattica); 3) l'esercizio della professione docente; 4) il rapporto con la religione, il sindacato e la politica. Secondo il

⁶⁶ Viola, Andreassi, *The Construction of an "Archive of Memory". School Memory through the Voice of its protagonists in 20th Century in Molise*, cit.

⁶⁷ Sono previsti degli ampliamenti con una sezione dedicata a testimoni provenienti da scuole di altre parti del mondo con il Titolo *Memorie di scuola dal mondo*. Sono già stati realizzati dei prodotti sperimentali in questa direzione all'interno delle azioni di Terza Missione del MuSEP.

⁶⁸ Sono visibili stralci di queste interviste sul canale YouTube del Sistema Museale MuseUnimol indicizzate nella playlist del MuSEP: "Memorie di Scuola" Collana Audiovisiva a cura del Ce.S.I.S. e del MuSEP – Unimol.

⁶⁹ Le interviste dell'Archivio della Memoria sono state realizzate a livello tecnico da Giorgio Calabrese dell'Ufficio Relazioni e Comunicazioni Istituzionali dell'Università degli Studi del Molise.

modello prima descritto, è stato possibile comparare in modo sistematico le narrazioni degli insegnanti intervistati, restituendo un quadro storico-sociale delle scuole del Molise lungo un arco cronologico che si estende dagli anni Trenta fino agli anni Ottanta del Novecento. In particolare, le fonti orali hanno consentito di ricostruire una “mappa della scuola” che distingue le realtà scolastiche urbane da quelle rurali, evidenziando elementi di lunga durata, persistenze materiali e criticità infrastrutturali che hanno accompagnato generazioni di insegnanti e alunni.

Attraverso le testimonianze è emerso con forza il legame tra le condizioni dell'istruzione e il più ampio contesto sociale. Le interviste offrono infatti un ampio ventaglio di informazioni relative alla condizione economica delle famiglie, alla povertà diffusa e ai fenomeni migratori, nonché al rapporto tra insegnanti e genitori, tema che si rivela particolarmente significativo per comprendere la percezione sociale della scuola e la sua funzione educativa nei territori marginali.

L'indagine ha riguardato una regione, il Molise⁷⁰, il cui sviluppo economico e sociale ha seguito traiettorie più lente rispetto alle aree centrali e settentrionali del Paese, condizionando profondamente i processi di scolarizzazione. Le voci raccolte appartengono a maestri nati a partire degli anni Venti del Novecento, che hanno frequentato la scuola elementare come alunni negli anni Trenta e avviato la propria carriera professionale in due fasi distinte: alcuni negli ultimi anni del fascismo, altri nel pieno della ricostruzione postbellica, operando comunque in un contesto segnato da uno sviluppo lento tipico delle aree depresse del Mezzogiorno.

La lettura delle interviste conferma la periodizzazione proposta da Gino Massullo⁷¹, che individua l'evoluzione socio-economica del Molise suddivisa in tre fasi: una prima, che si estende dal ventennio fascista fino alla fine degli anni Sessanta, caratterizzata da isolamento e depressione economico-sociale; una seconda, tra gli anni Settanta e la fine degli anni Novanta, in cui la regione – divenuta istituzionalmente autonoma – si configura come “periferia” del sistema economico nazionale; e infine una terza, più recente, che si apre tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, con l'ingresso, seppur graduale, in un'economia di tipo terziario.

Le testimonianze rivelano un vissuto scolastico che riflette appieno la marginalità di questi territori: ricorrenti sono i riferimenti alla povertà strutturale dei piccoli comuni, alla mancanza di infrastrutture, alla fragilità delle condizioni familiari e all'emigrazione come strategia di sopravvivenza. Le memorie orali riportano alla luce un mondo profondamente rurale, connotato da feno-

⁷⁰ Le prime riflessioni sul campione sono presenti nel saggio Barausse, “*E non c'era mica la bic!*”, cit.

⁷¹ G. Masullo, *Dalla periferia alla periferia. L'economia nel Novecento*, in Id. (ed.), *Storia del Molise*, Roma, Donzelli, 2006, pp. 459-509.

meni ben noti alla letteratura sulla questione meridionale, come l'esodo dei bambini insieme ai genitori o da soli verso l'estero, il pauperismo dell'infanzia, e le difficili condizioni materiali del lavoro educativo.

Sebbene le domande poste agli intervistati coprissero molteplici aspetti dell'esperienza scolastica, in questa sede si è scelto di focalizzare l'attenzione su due piste di ricerca⁷² che, confermano il potenziale euristico delle fonti orali anche nel filone di indagine della memoria scolastica e definiscono temi particolarmente ricorrenti e sono stati individuati per mostrare l'utilità e la possibilità di utilizzare le fonti orali nella ricostruzione di elementi della memoria scolastica:

- la condizione sociale degli alunni e la relazione scuola-famiglia;
- i fenomeni di povertà e di emigrazione registrati attraverso la scuola.

Dal maestro «riferimento sociale» al confronto con le famiglie in un contesto di vulnerabilità economica e culturale

Un nucleo tematico emerso con particolare evidenza dalle interviste di ambito molisano riguarda la condizione sociale degli alunni e la relazione tra scuola e famiglie. L'arco temporale considerato si estende sempre dagli anni Trenta fino agli anni Ottanta del Novecento⁷³.

Le testimonianze relative agli anni Trenta e Quaranta descrivono un contesto di forte vulnerabilità economica e culturale: la maggior parte degli alunni proveniva da famiglie contadine numerose, prive di adeguati mezzi di sussistenza e segnate da un basso livello di scolarizzazione. Gli insegnanti ricordano con precisione i segni materiali della povertà infantile – abiti logori, scarpe consumate o assenti – e la difficoltà delle famiglie a sostenere anche le più modeste spese scolastiche, come l'acquisto di quaderni e strumenti di scrittura: «Molti bambini non avevano scarpe, arrivavano a scuola con zoccoli o a piedi scalzi [...]. Spesso non avevano quaderni o penne»⁷⁴. L'inizio della scuola rappresentava spesso l'unica occasione per ricevere un indumento nuovo o

⁷² Altre piste di ricerca, come la struttura e l'architettura delle scuole rurali sempre a partire dalle fonti orali, sono state già sviluppate in altri contributi come V. Viola, *Processi di scolarizzazione e spazi rurali: l'edilizia scolastica per le scuole rurali*, in A. Barausse, M. D'Alessio, *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento. Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, pp. 74-75; V. Viola, *Un problema di "spazio". Alcune riflessioni storiografiche sull'edilizia scolastica in Italia tra Otto e Novecento*, in Barausse, Viola, de Freitas, *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-scolastico*, cit., p. 488.

⁷³ Cfr. A. Barausse, *Non c'era mica la Bic...*, cit.

⁷⁴ Intervista alla maestra Rosaria Del Coiro (nata a Agnone-CB, 23/01/1930) del 28/07/2011. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

un pasto caldo, grazie al sostegno dei patronati e delle mense scolastiche, che costituivano veri e propri presidi sociali.

Dalle fonti orali emerge con chiarezza la composizione sociale delle classi molisane nella prima metà del Novecento che è confermata anche da altri fonti⁷⁵. In prevalenza, gli alunni appartenevano a famiglie di contadini o pastori, soprattutto nelle aree agricole e montane. Erano presenti anche figli di artigiani – falegnami, fabbri, calzolai – mentre i figli di professionisti o famiglie colte costituivano una presenza del tutto marginale, percepita come “mosche bianche”⁷⁶ in un panorama dominato dalla povertà e dall’analfabetismo degli adulti. Tale divisione sociale era sottolineata e trovava espressione persino nella disposizione degli alunni in aula: «Fino agli anni Sessanta, i figli dei professionisti o dei maestri stavano sempre nei primi banchi [...]. Gli altri, quelli più poveri, in fondo»⁷⁷. L’uso del grembiule attenuava solo parzialmente le differenze esteriori, che restavano riconoscibili attraverso linguaggio, atteggiamenti e aspettative.

Un altro tema ricorrente è il rapporto tra scuola e famiglie, che muta significativamente nel tempo anche in rapporto alle normative e riforme scolastiche. Negli anni Trenta e Quaranta del Novecento, si registra un atteggiamento di marcata deferenza nei confronti dell’insegnante: «Il maestro era rispettato, era una figura importante [...]. La gente ci vedeva come persone colte, da seguire»⁷⁸. Nelle campagne, il maestro godeva di un’autorità indiscussa, rispettata e talvolta temuta: «Se un bambino veniva punito a scuola, a casa prendeva anche di più [...]. I genitori non si opponevano mai all’insegnante»⁷⁹. Come ricordato dal maestro Quartullo⁸⁰, eventuali punizioni scolastiche venivano spesso reiterate in ambito domestico, in un’ottica di piena legittimazione dell’autorità docente.

Nel secondo dopoguerra, pur con i primi segnali di mutamento sociale, si mantenne un atteggiamento di rispetto formale verso l’insegnante, percepito come garante dell’educazione dei figli. Questa deferenza si esprimeva anche at-

⁷⁵ Cfr. Commissione Parlamentare d’Inchiesta sulla miseria, Relazione finale, Roma, Camera dei Deputati, 1953.

⁷⁶ Intervista al maestro Nicola Flocco (nato a Montecilfone-CB il 6/12/1928) del 8/11/2012. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

⁷⁷ Intervista al maestro Antonio Salvatore D’Amico (nato a Jelsi-CB, 12/06/1917) del 24/7/2013. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

⁷⁸ Intervista al maestro Nicola Flocco, cit.

⁷⁹ Intervista alla maestra Rosaria Del Coiro (nata a Agnone-CB, 23/01/1930) del 28/07/2011. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

⁸⁰ «C’era questa mentalità: i genitori quando appuravano che il figliolo a scuola aveva preso uno schiaffo dal maestro, a casa non lo riferivano, perché poi avevano il supplemento. Sì, sì. Se avevi ricevuto uno schiaffo dal maestro, andavano a casa: ‘Mamma, papà il maestro m’ha dato uno schiaffo’, ‘Ah sì? Vieni qua, pam-pam’, ne avevano altre cinque o sei, dieci». Intervista al maestro Felice Quartullo (nato a Salcito-CB il 28/12/1920) del 28/06/2011. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

traverso pratiche simboliche, come l'offerta di doni in occasione delle festività: «I bambini portavano alle maestre uova, formaggi, dolci [...]. Era un segno di rispetto e riconoscenza»⁸¹. In particolare, nelle comunità rurali, tali gesti rafforzavano il legame affettivo con la figura del maestro, considerato non solo un funzionario statale, ma una presenza stabile e di riferimento per l'intera comunità.

A partire dagli anni Settanta, soprattutto nei contesti urbani, si registra un cambiamento significativo⁸². Grazie al Decreto del Presidente della Repubblica 416/1974 si istituiscono per la prima volta in Italia gli organi collegiali nella scuola che prevedono la partecipazione di una rappresentanza di genitori, i quali iniziano ad avere un ruolo più attivo e partecipe nella scuola. L'atteggiamento di rispetto indiscusso tende a indebolirsi, lasciando spazio a forme più critiche di interazione: «I genitori hanno iniziato a contestare di più [...]. Non c'era più la deferenza di prima». In questo periodo, complice anche il miglioramento del livello culturale e sociale dei genitori, si affermano nuove dinamiche di partecipazione, talvolta percepite dagli insegnanti come forme di controllo o interferenza: «I genitori ci rispettavano molto, ma a volte intervenivano, soprattutto nei paesi più grandi [...]. Qualcuno voleva controllare che cosa facevamo con i loro figli»⁸³.

Tuttavia, anche in questo quadro in trasformazione, non mancano esempi di costruzione di un dialogo consapevole. Alcuni insegnanti parlano della chiarezza dei ruoli con cui creavano una relazione con i genitori come dice Vincenza Conti:

ogni volta che avevo una classe nuova, io parlavo con loro e dicevo: “Voi me li avete affidati, affidati questi bimbi e dobbiamo avere fiducia l'uno dell'altro. Se io li richiamo a scuola voi dovete rimanere al vostro posto, perché a scuola sono io quella che, con cui lavorano i bambini e se viene un vostro figlio viene rimproverato, vuol dire che in quel momento aveva bisogno di rimprovero”⁸⁴.

Alcuni insegnanti raccontano di aver instaurato un vero e proprio “patto educativo”⁸⁵, chiarendo fin dall'inizio dell'anno scolastico le regole della propria azione didattica e ottenendo così la collaborazione delle famiglie. Allo stesso tempo, il grado di partecipazione dei genitori era fortemente condizio-

⁸¹ Intervista al maestro Nicola Flocco, cit.

⁸² Intervista alla maestra Rosa de Rensis (nata a Campobasso il 12/12/1952) del 18/07/2014. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

⁸³ Intervista alla maestra Giovanna Di Soccio (nata a Campobasso il 30/05/1945) del 04/12/2014. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

⁸⁴ Intervista alla maestra Vincenza Conti (nata a Capracotta-IS, 04.10.1945) del 11/03/2014. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

⁸⁵ Intervista alla maestra Giovanna Rossi (nata a Campobasso 11.12.1926) del 29/10/2015. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*. «Io spiegavo subito alle famiglie come lavoravo [...]. Così si creava un patto educativo chiaro».

nato dalle condizioni materiali: vi sono numerosi racconti di famiglie completamente assenti dalla vita scolastica, non per disinteresse, ma per la necessità di dedicarsi al lavoro quotidiano al fine di garantire la sopravvivenza del nucleo familiare.

Nel complesso, queste memorie restituiscono un mosaico articolato di relazioni educative e sociali che riflettono il progressivo mutamento del ruolo della scuola nel tessuto civile. Dalla deferenza alla contrattazione, dal silenzio al confronto, il dialogo scuola-famiglia si configura come una chiave interpretativa centrale per comprendere le trasformazioni del mondo scolastico nel corso del Novecento. Le narrazioni illuminano la transizione da un'infanzia segnata dalla povertà e dall'emigrazione a una società sempre più urbanizzata, caratterizzata dalla diversificazione delle professioni genitoriali. Attraverso queste fonti orali emergono non solo le rappresentazioni del ruolo dell'insegnante e la dimensione quotidiana della vita scolastica, ma anche l'evoluzione del rapporto tra istituzioni educative, famiglie e comunità.

Povertà ed emigrazione: tracce biografiche e dimensioni collettive

Un ulteriore elemento ricorrente nelle testimonianze raccolte è la centralità del fenomeno migratorio, vissuto direttamente o indirettamente dagli insegnanti e dagli alunni, come risposta necessitata alle condizioni economiche di miseria e alla cronica assenza di opportunità lavorative nella regione. L'emigrazione, nel contesto molisano, non fu soltanto un'esperienza individuale o familiare, ma un vero e proprio fenomeno collettivo, radicato nel tessuto sociale, culturale ed economico del territorio.

La storia dell'emigrazione molisana si distingue per tre caratteristiche fondamentali: l'alta incidenza numerica, la precocità rispetto ad altre regioni italiane e la capillarità territoriale⁸⁶. Essa ha coinvolto in modo esteso tutte le aree della regione, manifestandosi con modalità diverse ma accomunate da un'unica motivazione di fondo: la necessità di sopravvivere. A rendere peculiare il fenomeno contribuisce anche la tradizione secolare della mobilità stagionale legata alla transumanza, che aveva abituato molte famiglie all'allontanamento temporaneo dei membri maschili per ragioni lavorative. In questo senso, si può affermare che l'emigrazione moderna si sia innestata su una consuetudine preesistente di mobilità economica.

I dati storici indicano tre principali ondate migratorie. Il nostro campione di intervistati si colloca nella terza ondata. La prima, tra il 1870 e il 1890, fu

⁸⁶ V. Lombardi, *L'emigrazione dal Molise*, A.S.E.I. Archivio Storico dell'Emigrazione Italiana, 2007 sul sito https://www.asei.eu/it/2007/09/lemigrazione-dal-molise/?utm_source=chatgpt.com (ultimo accesso: 30.08.2025).

una risposta all'aggravarsi delle condizioni socio-economiche nel periodo immediatamente successivo all'Unità d'Italia. L'unificazione, lungi dal favorire uno sviluppo omogeneo, accentuò il divario tra nord e sud, determinando l'entrata in crisi del sistema silvo-pastorale su cui si fondava l'economia molisana. La seconda ondata migratoria si colloca nel periodo a cavallo tra il 1900 e il 1915, prima della Prima guerra mondiale, mentre la terza, cui fanno riferimento la maggior parte delle testimonianze raccolte, ebbe luogo nel secondo dopoguerra, tra il 1945 e il 1980. Si stima che, tra il 1876 e gli anni Ottanta del Novecento, oltre 600.000 molisani siano emigrati verso l'Europa centro-settentrionale e le Americhe⁸⁷.

Le fonti orali raccolte nel progetto restituiscono con efficacia la dimensione vissuta di questa emigrazione. Questi dati sono confermati anche dai registri scolastici conservati presso il Centro di ricerca Ce.S.I.S. dell'Unimol, che riportano spesso informazioni su bambini emigrati in quegli anni in Molise. I maestri intervistati ricordano con lucidità la difficile situazione economica del Molise negli anni Cinquanta⁸⁸, quando interi nuclei familiari furono costretti ad abbandonare i propri paesi d'origine. In alcuni casi, a emigrare erano solo gli uomini, lasciando la moglie e i figli alle cure dei nonni o di altri parenti. Pasquale Marcovecchio alunno a Colletocchia racconta quanto fossero importanti le narrazioni degli immigrati per la costruzione dell'immaginario infantile:

Il mondo fuori di Agnone, per un bambino che viveva la campagna e veniva a scuola in una scuola rurale, era affidato solo alla sua fantasia, se lo può immag... se lo poteva immaginare in tanti modi, bello o brutto, non lo so. Certo, si affidava a quello che gli potevano raccontare i genitori, perché i nostri genitori sono stati tutti emigranti. Quindi, mio padre è stato in Germania, mi raccontava com'era la Germania. Io me la immaginavo nella mia mente – chissà cosa mi potevo immaginare – ma non la vedevo, cioè non l'ho vista, non ci sono stato. Così quello che ci diceva la maestra, i genitori. Si stava... ai nonni, che ci raccontavano chi era stato negli Stati Uniti, chi è... raccontavano. Uno, sì, con la fantasia volava, immaginava⁸⁹.

Capitava anche che partisero entrambi i genitori, affidando i bambini a reti familiari di sostegno⁹⁰. Come racconta Rosaria del Coiro esisteva una norma per cui i bambini non potevano seguire i genitori migranti se minori di 12 anni:

Mentre, a Sant'Angelo del Pesco, c'era un altro problema, perché i genitori andavano fuori a lavorare, in Svizzera, in Germania, in America e allora non c'erano le leggi – dicono male che adesso – ma gli italiani non si potevano portare i bambini inferiori a 12/13 anni

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ Intervista al maestro Giovanni Ciarmela (nato Fossalto-CB, 01/12/1932) del 10/03/2014. Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

⁸⁹ Intervista a Pasquale Marcovecchio (nato ad Agnone il 13/05/63) del 5/11/2013 Collana Audiovisiva *Memorie di scuola. La voce dei maestri*.

⁹⁰ Intervista alla maestra Rosaria Del Coiro, cit.

e quindi li dovevano lasciare coi nonni. E questi bambini vivev... vedevano i genitori solo durante l'estate 15 giorni e a Natale n'altri 15 giorni. E vivevano sempre coi nonni, quindi l'educazione la ricevevano dai nonni e ce n'erano molti di questi bambini⁹¹.

Non mancano, infine, i racconti di bambini e ragazzi costretti a partire da soli, in cerca di un futuro migliore. In alcuni casi, venivano segnalati episodi di emigrazione infantile "stagionale", con bambini che frequentavano la scuola solo per parte dell'anno⁹² come il caso dei figli di circensi o dei figli dei carbonai raccontato dalla maestra Del Coiro:

Quando stavo a Vinchiatturo, ma più che abbandoni scolastici, siccome c'avevamo i figli di carbonai e quindi quelli erano stagionali, c'era un periodo in cui vivevano a Vinchiatturo e in quei periodi in cui andavano a fare legname altrove e se li portavano questi bambini, perché non sapevano a chi lasciarli⁹³.

Vi sono fonti orali che testimoniano anche l'emigrazione di insegnanti all'estero, nel corso della propria esperienza professionale, con esperienze in Germania – all'interno di classi scolastiche speciali per figli di emigrati italiani, connotate da una forte esigenza di mediazione linguistica e culturale.

Si evince come per i bambini italiani oltre ad essere istituite classi speciali senza la presenza di bambini tedeschi era preclusa anche la possibilità di poter scegliere la scuola secondaria. Per gli italiani c'era solo la possibilità di continuare gli studi in scuole professionali come racconta la maestra Giovanna Di Soccio che sottolinea la marginalità dei bambini italiani rispetto ai tedeschi:

Ma perché i miei alunni, dopo la quinta, devono andare solo alla "Berufsschule", cioè alla scuola professionale, non m'... "C" stanno le scuole buone anche per i tedeschi, perché ai bambini italiani...". Avevo già cominciato a fa sto, questo tipo di lotta diciamo, poi... e niente⁹⁴.

Questi racconti confermano come la scuola si trovasse spesso a fronteggiare situazioni di grande fragilità affettiva e sociale, con alunni discontinui nella frequenza, segnati da vissuti precoci di distacco e responsabilità. L'emigrazione non costituiva solo una perdita materiale per la comunità scolastica, ma anche una frattura nei percorsi formativi e relazionali degli alunni. Gli insegnanti si trovavano così a svolgere un ruolo pedagogico e sociale di grande delicatezza, cercando di mantenere vivo un senso di appartenenza e continuità per chi restava.

La memoria di queste partenze, raccolta nelle interviste, è spesso intrisa

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Oltre ai lavori stagionali vi sono racconti di passaggi di famiglie di circensi e di bambini che frequentavano la scuola solo per il periodo di permanenza del circo nel paese Maestro Nicola Flocco.

⁹³ Intervista alla maestra Rosaria Del Coiro, cit.

⁹⁴ Intervista alla maestra Giovanna Di Soccio, cit.

di dolore e nostalgia, ma anche di consapevolezza: per molti, l'emigrazione rappresentava l'unica possibilità concreta di miglioramento. Essa si intreccia profondamente con l'identità molisana del Novecento e offre, attraverso le voci dei testimoni, una lettura storica intensa e partecipe del modo in cui la scuola ha assunto nella vita di individui e comunità segnati dalla marginalità sociale e dalla mobilità forzata.

Conclusioni

La riflessione esposta ha voluto misurare la posizione e il passo tenuto dalle fonti orali all'interno del percorso di rinnovamento della storiografia storico-educativa degli ultimi trent'anni. Sono queste fonti che consentono di osservare a una distanza ravvicinata i passaggi più delicati di questo percorso, in quanto presentano insieme alle criticità tipiche delle fonti soggettive, quelle legate ai processi della memoria e della relazione interpersonale che esige il loro procedimento di costruzione. In particolare, l'*excursus* proposto in questa sede ha mirato a restituire la complessità soprattutto relativamente agli aspetti dell'attendibilità scientifica e della legittimazione del loro utilizzo. Le fonti orali, infatti, hanno intrapreso più tardi e attraversato con un carico maggiore di diffidenza e di pregiudizio il passaggio aperto dagli storici francesi alla fine degli anni Novanta del Novecento che doveva condurre la storiografia storico-educativa da un approccio metodologico tradizionale, basato sullo studio della documentazione ufficiale, verso quello di derivazione annalista che legittimava il ricorso anche alle fonti soggettive, materiali e di memoria orale.

La descrizione delle esperienze condotte in ambito storico-educativo soprattutto nell'ultimo decennio, vuole delineare un programma di lavoro che mira alla messa a punto di una metodologia sempre meglio capace di garantire alle fonti orali un maggiore grado di affidabilità in termini euristici e, di conseguenza, un riconoscimento scientifico all'interno degli studi di ambito storico-educativo. Tali risultati, però, non possono considerarsi esaustivi. L'inserimento delle fonti soggettive audiovisive all'interno del *corpus* documentario degli storici della scuola comporta da parte di questi ultimi l'assunzione di ulteriori e nuovi impegni in merito ad aspetti centrali relativamente alla loro gestione come la conservazione, la valorizzazione e la condivisione all'interno delle pratiche della *public history*. A giudizio di chi scrive, il confronto continuo sul tema tra gli studiosi di settore, come pure l'apertura alle sollecitazioni e alle metodologie adottate dalle altre scienze sociali, resta la via da percorrere per ottenere un approccio che consenta di ottenere, valorizzare e conservare fonti orali attendibili, verificabili e funzionali a colmare i vuoti storiografici sugli aspetti sulla cultura e sulla quotidianità della scuola che non riescono ad emergere dalla documentazione tradizionale.

Peer-review policy / Referaggio

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), which are chosen by the Editor on the base of their expertise. For further information see the website:

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati dal Direttore sulla base delle competenze e interessi di ricerca. Ulteriori informazioni sul sito:

<<http://www.hecl.it>>

Referees for the year / Revisori per l'anno 2025

Anna Ascenzi (Università degli studi di Macerata, Italy); Gianfranco Bandini (Università degli studi di Firenze, Italy); Alberto Barausse (Università degli studi del Molise, Italy); Milena Bernardi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Paolo Bianchini (Università degli studi di Torino, Italy); Pino Boero (Università degli studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli studi di Macerata, Italy); Antonella Cagnolati (Università degli studi di Foggia, Italy); Lorenzo Cantatore (Università degli studi di Roma Tre, Italy); Dorena Caroli (Università degli studi di Macerata, Italy); Antonio Castillo Gómez (Universidad de Alcalá, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli studi di Torino, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); Maria Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Carmela Covato (Università degli studi di Roma Tre, Italy); Michelina D'Alessio (Università degli studi della Basilicata, Italy); Mirella D'Ascenzo (Università degli studi di Bologna, Italy); Annamaria Ducci (Accademia di Belle Arti di Carrara, Italy); Agustín Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Sabrina Fava (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy); Martine Gilsoul (Università Pontificia Salesiana, Italy); Teresa González Pérez (Universidad de La Laguna, Spain); Jan Gunčaga (University of Ružomberok, Slovakia); Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés, Argentina); Robert Hampel (University of Delaware, USA); Elemér Kelemen (Hungarian Academy

of Sciences, Hungary); Pigga Keskitalo (Sámi University College, Norway); Adriana Kičková (University in Nitra, Slovakia); Moysés Kuhlmann Jr. (Universidade Católica de Santos São Paulo – Brasil); Francisco Javier Laspalas (Universidad de Navarra, Spain); Daniel Lindmark (Umea University, Sweden); Juri Meda (Università degli studi di Macerata, Italy); Maria Cristina Morandini (Università degli studi di Torino, Italy); Gabriela Ossenbach Sauter (UNED, Spain); Michel Ostenc (Université de Angers, France); Riccardo Pagano (Università degli studi di Bari, Italy); Merja Pakuniemi (Institute of Migration – Finland); Elisabetta Patrizi (Università degli studi di Macerata, Italy); Furio Pesci (Università La Sapienza di Roma, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Chiara Piva (Università “Ca’ Foscari” di Venezia, Italy); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy); Edvard Protner (Università degli studi di Maribor – Slovenia); Erika Sarivaara (Sámi University – Norway); Marika Savukoski (Municipality of Pyhärinta – Finland); Gabriella Seveso (Università degli Studi di Milano «Bicocca», Italy); Miguel Somoza Rodriguez (UNED, Spain); Bernat Sureda Garcia (Universidad de las Islas Baleares, Spain); Fabio Targhetta (Università degli studi di Macerata, Italy); Ariclé Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil); Javier Vergara (UNED, Spain).

Databases / Banche Dati

Hecl is indexed in the following databases:

Hecl è indicizzata nelle seguenti banche dati:

ACNP-Catalogo Italiano dei Periodici; BSN-Bibliografia Storica Nazionale; EBSCO-Historical Abstracts; SCOPUS-Elsevier; EIO-Editoria Italiana On line; ERIC-Education Resources Information Center; ERIH PLUS- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences; ESSPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS-Genamics JournalSeek; Google Scholar; ISI WEB OF SCIENCE-Clarivate Analytics; NOVA-University of Newcastle (Australia); Banca dati riviste-Istituto Internazionale F. Datini; Rivista di Storia della Chiesa in Italia; Progetto Riviste On Line; Storia Moderna (<<http://www.stmoderna.it>>); ULRICH'S Periodicals Directory.

