La pratica educativa

Storia, memoria e patrimonio

a cura di Anna Ascenzi, Carmela Covato, Juri Meda

eum

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)

a cura di Anna Ascenzi, Carmela Covato, Juri Meda

eum

Thesaurus Scholae. Fonti e studi
sul patrimonio storico-educativo /
Thesaurus Scholae. Sources and studies
on school heritage

Studi / *Studies*

1

Collana diretta da / *Series directed by*
Anna Ascenzi, Carmela Covato, Juri Meda

In copertina: illustrazione di C. Bastelli per *Il Giornalino della Domenica*, Anno V, n. 42, 16 ottobre 1910

Issn 2723-9314
Isbn 978-88-6056-634-8
Prima edizione: marzo 2020
©2020 eum edizioni università di macerata
Corso della Repubblica, 51 – 62100 Macerata
info.ceum@unimc.it
http://eum.unimc.it

Impaginazione: Marzia Pelati

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata / *Volume published with aid from the Department of Education Science, Cultural Heritage and Tourism at the University of Macerata.*

Indice

9 Introduzione di Anna Ascenzi, Presidente SIPSE

Conferenza inaugurale

Roberto Sani
13 La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia

Prima sezione

La SIPSE e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo in Italia tra ricerca, didattica e terza missione

Renata Bressanelli, Carla Ghizzoni
29 «Frugando fra le carte». I fondi documentari dell'Istituto «Pasquali Agazzi»: fonte per una storia dell'educazione infantile in Italia fra '800 e '900

Maria Cristina Morandini, Francesca Davida Pizzigoni
51 Tra ricerca e didattica: le peculiarità del caso torinese

Alberto Barausse
69 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 della ricerca storico-scolastica ed educativa

Annemarie Augschöll Blasbichler
87 Das Forschungs- und Dokumentationszentrum zur Südtiroler Bildungsgeschichte (FDZ) – Fakultät für Bildungswissenschaften – Freie Universität Bozen/Bolzano (Südtirol-Italien)

Brunella Serpe
105 Gli archivi scolastici, la promozione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo della Calabria

Vittoria Bosna
117 Promuovere il patrimonio storico-educativo del Meridione. L'esperienza del Laboratorio di Documentazione delle testimonianze di cultura

intellettuale, spirituale e materiale diffusa nel Mezzogiorno «Ernesto Bosna» dell'Università degli Studi di Bari

Seconda sezione
Esporre la scuola e l'educazione. Contributo a una storia del concetto di museo nei contesti educativi: il caso italiano

Francesca Borruso, Lorenzo Cantatore, Carmela Covato
129 Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi di Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici

Fabio Targhetta
161 Tutela, studio e divulgazione del patrimonio storico-educativo: il caso del Museo dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova

Mirella D'Ascenzo
171 I musei didattici tra Ottocento e Novecento in Italia come fonte per la storia della scuola e patrimonio storico educativo

Luigiaurelio Pomante
191 Per una storia dell'Università italiana: il contributo del Museo per la Storia dell'Università degli Studi di Pavia e del Museo Europeo degli Studenti di Bologna

Giordana Merlo
201 Storia della scuola e museo dell'istruzione pubblica nel pensiero di Romeo Domenico Taverni (1844-1898)

Marta Brunelli, Lucia Paciaroni, Eleonora Rampichini
217 La storia delle punizioni scolastiche come risorsa per la progettazione di nuovi programmi educativi nel museo. Un caso di studio dal Museo della Scuola di Macerata

Terza sezione
Tra storia e memoria: studi e ricerche sul patrimonio scolastico ed educativo

Anna Ascenzi, Elisabetta Patrizi
243 Le memorie scolastiche di un'insegnante nel periodo di transizione dalla dittatura alla democrazia. La biblioteca della maestra Maria Riccini

Rossella Andreassi
261 Il fondo «Amelia Andreassi» tra ricerca storica ed educazione al patrimonio

Chiara Meta
277 Gli scritti giovanili di Antonio Gramsci. Dall'idealismo alla concezione «materialistica» del processo educativo

Juri Meda
293 I «luoghi della memoria scolastica» in Italia tra memoria e oblio: un primo approccio

Chiara Venturelli
315 La memoria professionale di un maestro di scuola reggimentale come patrimonio storico-educativo

Lucia Paciaroni
333 Memorie scolastiche della seconda metà del XX secolo nelle testimonianze orali di ex-insegnanti ed ex-alunni nelle Marche

Quarta sezione
Il patrimonio storico-educativo: tecnologie didattiche e pratiche formative

Carla Callegari
345 I filmini a immagine fissa nella scuola italiana del dopoguerra (1958-1968): un "nuovo" sussidio didattico

Marianna Alfonsi
365 La «Scuola 725». L'alternativa pedagogica tra le baracche dell'acquedotto Felice. Roma (1968-1973)

Evelina Scaglia, Alberta Bergomi
383 Una fonte inedita per lo studio di pratiche educative cooperative nell'Italia degli anni Cinquanta: il giornalino «Stelle d'oro»

Michela D'Alessio
401 Le scritture professionali quali fonti per lo studio delle pratiche educative del passato. L'esperimento didattico del maestro Arcomano nella «scuola nuova» di Basilicata a metà del Novecento

Maura Di Giacinto
421 Insegnare a partire. Iniziative ed esperienze di formazione per i migranti in Italia tra Otto e Novecento

Mirella D'Ascenzo
437 Il patrimonio storico-educativo delle scuole all'aperto

453 Indice dei nomi

Introduzione di Anna Ascenzi, Presidente SIPSE*

Presento con molto piacere gli atti del I Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), tenutosi a Palma de Mallorca, in Spagna, dal 20 al 23 novembre 2018, in concomitanza con la celebrazione delle VIII Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), la omologa società scientifica spagnola, alla quale ci legano solidi e proficui rapporti di collaborazione sul piano internazionale.

Com'è noto, la SIPSE si è costituita ufficialmente il 13 settembre 2017 per iniziativa dei gruppi di ricerca in Storia dell'educazione attivi presso le Università di Roma Tre, Firenze, Macerata, Molise, Bari, Foggia, Bologna, Basilicata, Calabria, Padova, Bolzano e della Cattolica di Milano, che hanno sottoscritto l'atto costitutivo e approvato lo *Statuto* della Società. A solo un anno di distanza, ossia al momento in cui si celebrava il I Congresso nazionale, la SIPSE contava già un'ottantina di socie e soci, tra cui molti giovani, provenienti dal mondo accademico, ma anche dagli istituti d'istruzione di ogni ordine e grado e dagli oltre cinquanta musei della scuola e dell'educazione attivi nel nostro Paese.

Nata sul modello della già ricordata Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) e di altri, analoghi sodalizi accademico-scientifici sorti in questi ultimi anni in Portogallo, Francia, Svizzera e America Latina (Brasile, Argentina, Cile, Messico ecc.), la SIPSE risponde all'obiettivo – a lungo vagheggiato dalla comunità italiana degli studiosi del settore – di implementare concretamente e in un'ottica di lungo periodo gli studi sul patrimonio storico-educativo conservato nelle scuole, nei musei della scuola e in altri istituti di conservazione similari.

Un atto concreto e pieno di significato, che è stato ritenuto necessario per offrire, finalmente anche in Italia, un punto di riferimento unitario per tutti gli studiosi, storici, educatori, conservatori, dirigenti scolastici, operatori museali che – da decenni ormai – si occupano di un patrimonio culturale che a tutti noi mostra, ogni giorno di più, sempre nuove potenzialità e elementi di interesse dal punto di vista scientifico, didattico e culturale in senso lato.

È ormai evidente, infatti, il crescente moltiplicarsi, sul territorio italiano, di sempre più numerosi e significativi progetti ed iniziative di catalogazione e valorizzazione, come anche di sempre nuove realtà museali diversificate e di grande interesse.

Tale realtà in fermento richiedeva e richiede che tutti gli attori di questo movimento e gli specialisti del settore finalmente si incontrino e si confrontino su temi e progetti di comune interesse: per condividere esperienze, sviluppare protocolli comuni, supportare

* Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata, Presidente della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE).

iniziative nascenti; infine, per orientare la ricerca verso obiettivi condivisi e di grande rilievo, non più solo a livello locale ma a livello nazionale e – perché no? – anche internazionale.

È per questa ragione che, poco più di un anno fa, fuori del contesto nazionale, a conferma della vocazione autenticamente internazionale del nostro sodalizio, abbiamo celebrato il primo Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo, raccogliendo l'invito così generosamente rivoltoci dai colleghi spagnoli.

Le intense e feconde giornate di studio di Palma de Mallorca hanno costituito per noi una straordinaria opportunità di misurarci con gli studi condotti sul patrimonio storico-educativo in numerosi altri paesi, di avviare un confronto a tutto campo su metodologie, fonti, filoni d'indagine approcci storiografici ecc., ampliando notevolmente le nostre prospettive di ricerca e arricchendo il nostro bagaglio di conoscenze.

Sembra di poter dire, a questo riguardo, anche alla luce dei cospicui e stimolanti risultati confluiti nella presente pubblicazione, che la dimensione spiccatamente internazionale e di alto profilo assunta dal I Congresso della SIPSE celebrato a Palma de Mallorca abbia confermato, al di là di ogni più rosea previsione, la bontà del progetto, maturato fin dagli esordi del sodalizio, di fare della SIPSE uno strumento di coordinamento e impulso, sul piano nazionale, delle ricerche in materia di recupero, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo, nonché di confronto accademico e scientifico, sugli stessi temi, a livello internazionale.

Aperto dalla *conferenza inaugurale* di Roberto Sani, incentrata sulle principali problematiche e sulle prospettive di sviluppo della ricerca nel settore, con specifico riferimento al caso italiano, messo a confronto con le principali e più accreditate tradizioni storiografiche europee ed extraeuropee, il Congresso di Palma de Mallorca, che ha visto la partecipazione di poco meno di una quarantina di relatrici e relatori, si è articolato attorno a quattro *panel*, ciascuno dei quali impegnato ad approfondire tematiche e questioni di grande momento concernenti gli indirizzi storiografici, le metodologie d'indagine, le fonti e gli strumenti della ricerca, le istituzioni e pratiche relative alla conservazione e valorizzazione dei beni culturali della scuola e del patrimonio storico-educativo.

Basterebbe qui far cenno al *panel* dedicato a *La SIPSE e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo in Italia tra ricerca, didattica e Terza Missione*, o a quello incentrato sul tema *Esporre la scuola e l'educazione. Contributo a una storia del concetto di Museo nei contesti educativi: il caso italiano*; nonché al *panel* specificamente rivolto all'approfondimento delle problematiche di natura euristica ed epistemologica dal titolo *Tra storia e memoria: studi e ricerche sul patrimonio scolastico ed educativo*, e a quello finalizzato alla ricognizione su *Il patrimonio storico-educativo: tecnologie didattiche e pratiche formative*.

I contributi offerti in ciascuno dei *panel* sopra ricordati offrono, nel complesso, una panoramica ricca e articolata delle ricerche in corso, nel nostro Paese, sui temi del patrimonio storico-educativo e, al tempo stesso, prospettano nuovi scenari d'indagine. Si tratta, indubbiamente, di un filone di studi che necessita di un lavoro di *équipe*, di una rigorosa e incisiva organizzazione della ricerca a livello locale e nazionale, di una nuova generazione di ricercatori e specialisti capaci di farsi carico di quello che è non solamente un ambito di studi importante e dalle indubbie potenzialità, ma anche – come ormai da più parti viene sottolineato, allorché si parla del patrimonio storico-scolastico ed educa-

tivo – una vera e propria risorsa per il recupero della memoria e dell'identità collettiva e per la stessa crescita socio-economica e culturale del nostro Paese.

Nel porgere, dunque, il mio più vivo ringraziamento, in qualità di presidente della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), alle colleghe e ai colleghi che hanno partecipato e offerto il loro prezioso contributo scientifico al Convegno nazionale di Palma de Mallorca, desidero altresì esprimere la gratitudine mia e di tutti i soci della SIPSE per l'ospitalità e la proficua collaborazione offerte nelle splendide giornate del Congresso al prof. Aleandro Mayordomo, presidente della Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), e al padrone di casa, l'amico carissimo prof. Bernat Sureda Garcia, direttore del Grup d'Estudis d'Història de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears (UIB) di Palma de Mallorca.

Macerata, 29 dicembre 2019

Roberto Sani*

La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia** / *Research on education history heritage in Italy*

ABSTRACT: This paper intends to retrace the main steps and the reasons for development, within Italian universities, a specific line of scientific research and university teaching focused on the recovery, conservation and enhancement of the historical-educational heritage. The contribution also reconstructs a historiographical reflection on the main studies produced on the subject in Europe and Latin America.

1. *Gli esiti più maturi di una vera e propria rivoluzione storiografica: origini e sviluppi del filone di ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*

La mia riflessione si propone, innanzi tutto, di lumeggiare le ragioni che sono alla base dell'avvio, all'interno degli Atenei italiani, di una specifica linea di ricerca scientifica e di didattica universitaria incentrata sul recupero, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo.

In Italia, com'è noto, gli studi e le ricerche sul patrimonio storico-educativo hanno avuto un concreto sviluppo solo in tempi recenti. La gran parte di essi, infatti, risale agli ultimi 10-15 anni, a conferma che siamo di fronte ad un filone d'indagine con una storia relativamente breve, le cui origini sono da collegare, da un lato, alla vera e propria *rivoluzione storiografica* che ha caratterizzato, a partire dagli ultimi trent'anni, gli studi sulla storia dell'educazione e della scuola; e, dall'altro, più in particolare, al peculiare influsso esercitato, in epoca più ravvicinata, sulla storiografia scolastica ed educativa italiana da quella spagnola, nell'ambito della quale gli studi e le ricerche sul patrimonio costituiscono da lungo tempo un filone privilegiato e d'indubbia rilevanza, al punto da favorire la nascita, nel 2004, di una specifica società scientifica, la SEPHE (*Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo*), accanto a quella più antica e nota, la

* Roberto Sani, Università degli Studi di Macerata – University of Macerata, roberto.sani@unimc.it.

** Il presente contributo riprende e sviluppa taluni dei temi già affrontati nel saggio 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 práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27-44.

SEDHE (*Sociedad Española de Historia de la Educación*), che dal 1989 raccoglie gli storici dell'educazione e della scuola.

Per quel che concerne il primo dei due aspetti, va ricordato che si è passati, nell'arco di un trentennio

- dalla tradizionale e ormai esangue storia della scuola intesa essenzialmente come storia delle teorie e dei modelli istituzionali di scuola (una storia a forte valenza pedagogica, centrata soprattutto su ciò che "avrebbe dovuto essere", piuttosto che su ciò che "è stata realmente" nelle diverse fasi storiche) alla più articolata storia della legislazione e degli ordinamenti, dei *curricula*, delle pratiche didattiche, delle discipline e dei programmi d'insegnamento[1];
- per giungere alla più recente storia della *cultura materiale della scuola*, che ha posto al centro dell'indagine aspetti e strumenti quali: l'editoria specializzata e i libri di testo, la stampa periodica per gli insegnanti, i quaderni di scuola, le biblioteche di classe e d'istituto, gli archivi scolastici, i laboratori e gabinetti scientifici, le suppellettili; fino alla strumentazione scientifica, alle carte geografie, ai cartelloni murali e ai numerosi altri ausili e supporti didattici per l'insegnamento[2];
- e, infine, per approdare agli studi ancora più recenti incentrati sulla cosiddetta *memoria scolastica*, nell'ambito della quale hanno riscosso un'inedita attenzione e sono divenuti oggetto di studio strumenti, pratiche e materiali (la memorialistica, l'onomastica pubblica, l'arte lapidaria e le scritture esposte, le decorazioni e onorificenze al merito, i necrologi e le orazioni funebri ecc.) capaci di lumeggiare quale memoria della scuola e dell'insegnamento sia stata elaborata nell'ambito delle rappresentazioni ufficiali e delle commemorazioni pubbliche promosse dalle istituzioni locali e nazionali in base ad una precisa «politica della memoria», ovvero ad un «uso pubblico del passato» finalizzato ad acquisire consenso e a rafforzare il sentimento d'appartenenza ad una determinata comunità[3].

[1] Cfr. R. Sani, *Nuove tendenze nella ricerca storico-educativa*, in S.S. Macchietti, G. Serafini (edd.), *La ricerca sull'educazione tra pedagogia e storia*, pp. 67-75, 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.

[2] Cfr. 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, Edizioni Polistampa, 2010; J. Meda, *La «historia material de la escuela» como factor de desarollo en la investigación histórico-educativa en Italia*, in P.L. Moreno Martínez, A. Sebastián Vicente (edd.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en Españ y Portugal durante el siglo XX*, Murcia, SEPHE-CEME de la Universidad de Murcia, 2012, pp. 17-32; J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013; Id., *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

[3] A puro titolo esemplificativo si vedano: A. Viñao Frago, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, in Homenaje al profesor Alfonso Capitán, Murcia, Universidad de Murcia, 2005, pp. 739-758; A. Ascenzi, R. Sani, *Between rhetoric celebration and social marginalization. The teachers' and headmasters' memory and celebration through the obituaries published in the school and teachers' magazines in the first century after the unification (1861-1961)*, in «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 1,

Una *nuova storia* dunque, quella affermatasi negli ultimi decenni, la quale ha il suo riferimento privilegiato ed essenziale non più nelle teorie pedagogiche e nelle filosofie dell'educazione, ma nello scavo archivistico e nell'utilizzo di una 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.

Si comprende bene allora come, in questo nuovo scenario storiografico, anche il più umile strumento e il più semplice e banale supporto didattico acquisiscano, inevitabilmente, una specifica e rilevante *pregnanza ermeneutica*, finendo per assumere la connotazione, allo stesso tempo, di *documento* per ricostruire il passato e di *monumento*, ovvero di vestigia e di testimonianza, dal cui recupero, conservazione e valorizzazione dipende la possibilità stessa di ricostruire quel passato (attraverso la ricerca storica) e, nel contempo, di recuperare e mettere a disposizione di tutti e di ciascuno la *memoria individuale e collettiva* di un'istituzione o di un evento in grado di accrescere la consapevolezza e la coscienza critica del singolo e della comunità[4].

2. *La centralità dell'approccio storiografico negli studi sul patrimonio storico-educativo contro ogni forma di semplificazione e di riduzionismo*

Giunti a questo punto, tuttavia, occorre domandarci: di che cosa parliamo, quando parliamo di patrimonio storico-educativo? Recentemente, tanto in Spagna e in Portogallo (penso alle ricerche e agli studi di Agustín Escolano[5], Antonio Viñao Frago[6], Julio Ruiz Berrio[7] e Maria João Mogarro[8]), quanto in Italia (con le indagini

2016, pp. 97-117; vol. XI, n. 2, 2016, pp. 121-150; e C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (edd.), *School Memories: New Trends in the History of Education*, Cham, Springer, 2017.

[4] Sul nesso documento/monumento, si veda il classico lavoro di J. Le Goff, *Documento/Monumento*, in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1978, vol. V, pp. 38-43.

[5] A. Escolano Benito (ed.), *La cultura material de la escuela. En el centenario de la JAE, 1907-2007*, Berlanga de Duero, C.E.I.N.C.E., 2007; Id., *Patrimonio material de la escuela y historia cultural*, «Florianópolis», vol. 11, 2010, pp. 13-28; Id., *La cultura material de la escuela y la educación patrimonial*, «Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia», vol. 28, n. 2, 2010, pp. 43-64; Id., *Sherlock Holmes goes to school. Etnohistory of school and educational heritage*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 2, 2010, pp. 17-32.

[6] A. Viñao Frago, *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia», vol. 28, n. 2, 2010, pp. 17-42; Id., *El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio*, «Conciencia social. Anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales», vol. 15, 2011, pp. 141-148; Id., *La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», vol. 35, n. 1, 2012, pp. 7-17.

[7] J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa: tendencias historicas emergente*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000; Id., *Historia y museología de la educación. Despegue y reconversión de los museos pedagógicos*, in «Historia de la Educación. Revista interuniversitaruia», vol. 25, 2006, pp. 271-290; Id. (ed.), *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2010.

[8] M.J. Mogarro, *Património educativo e modelos de cultura escolar na historia da educação em Portugal*, «Cuestiones Padagógicas», vol. 2, 2012-2013, pp. 67-102; Ead. (ed.), *Educação e património*

e le riflessioni di Juri Meda[9] e di Marta Brunelli[10]), gli studiosi che più da vicino si sono occupati di questo ambito di ricerca hanno formulato una serie di interessanti proposte riguardo ad una definizione condivisa e il più possibile ampia e inclusiva della nozione di patrimonio storico-educativo, tale – per riprendere la più recente e agile sintesi di Juri Meda – da includere non solamente «l'ampia gamma di arnesi e di oggetti appartenenti al corredo dello scolaro», ma anche «tutti gli altri strumenti di scrittura» che «non sono conservati nelle scuole, ma nelle case»; e ancora gli «arredi scolastici (banchi, lavagne, cattedre), [i] sussidi didattici, [gli] strumenti scientifici e [le] suppellettili di vario genere», oltre che le «biblioteche scolastiche», gli «archivi scolastici» e gli «immobili storici eventualmente sedi delle scuole»[11].

Insomma, una classificazione largamente comprensiva e ad ampio spettro, da tenere senz'altro presente nelle indagini relative al patrimonio; nei riguardi della quale si potrebbe obiettare solamente che, in quanto necessariamente mutuata dalle ricerche e dagli studi sulla storia dell'istituzione scolastica, essa si rivela senz'altro esaustiva per quel che concerne il patrimonio *strictu sensu* scolastico, molto meno invece laddove ci si riferisca al più complessivo 'patrimonio educativo', nell'ambito del quale rientrano anche gli spazi, le forme e gli strumenti

cultural. Escolas, objectos e práticas, Lisboa, Colibrì, 2013; Ead., *Des objets qui racontent des histoires: le patrimoine educatif dans l'internationalisation des theories et des pratiques pedagogiques*, «La Rivista. Études culturelles italiennes Sorbonne Universités», vol. 2, 2014, pp. 149-159.

[9] 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; Id., *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: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, pp. 167-198; Id., *La escuela del pasado y su commemoración en los museos de la escuela italianas: tendencias y perspecitivas*, in A.M. Badanelli Rubio, M. Sanz Poveda, C. Rodríguez Guerrero (edd.), *Pedagogía museística: práticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. Actas de las VI Jornadas Científicas de la SEPHE*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 2014, pp. 509-521; Id., *School museums, museums of education and historical educational heritage. A discussion from the experience of the «Paolo and Ornella Ricca»* School Museum of the University of Macerata, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 2, 2014, pp. 685-714.

[10] M. Brunelli, *La catalogazione dei «beni culturali» della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, 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. I, pp. 193-218; Ead, *La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación*, in P. Dávila, L.M. Naya (edd.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, San Sebastián, Erein, 2016, pp. 79-95; Ead., *Pour une histoire de la production industrielle des matériels didactiques en Italie de la fin du XIXe à la première moitié du XXe siècle: premières indications et perspectives de recherche*, in M. Figeac-Monthus (ed.), *Education et culture matérielle en France et en Europe di XVIe siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018, pp. 109-132; Ead., *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.

[11] J. Meda, *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 Editore, 2019, pp. 139-154.

dell'educazione non scolastica, come quella impartita nelle strutture assistenziali e rieducative, quali ad esempio gli orfanotrofi, i conservatori femminili e gli istituti per minori *corrigendi*, o in istituzioni formative particolari, come nel caso degli oratori parrocchiali e dei ricreatori giovanili d'orientamento laico e socialista[12].

Definito, sia pure nelle sue linee generali, l'oggetto della nostra indagine, si rende necessario individuare quale sia il ruolo dello storico – e dell'indagine di carattere storiografico – nel processo di recupero, conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo; una necessità, quest'ultima, derivante dal fatto che un simile processo non solamente coinvolge a vario titolo professionalità e competenze differenti, prime fra tutte quelle che fanno riferimento all'ambito pedagogico e metodologico e che operano sul versante dell'educazione al patrimonio e della didattica dei beni culturali scolastici[13]; ma anche dal fatto che un filone di studi come quello concernente il patrimonio storico-educativo risulta chiaramente esposto ai rischi dell'*indeterminatezza interpretativa* o, per meglio dire, della *perdita di un effettivo ancoramento all'ambito storiografico*.

Com'è emerso da taluni studi apparsi recentemente sullo scenario internazionale, infatti, la tentazione è quella di sostituire all'*approccio propriamente storiografico* (certamente molto impegnativo!) un *approccio di carattere antropologico, etnologico, semiotico* ecc., il quale tende inevitabilmente a smarrire la consapevolezza che solo una lettura in chiave autenticamente storica del patrimonio scolastico ed educativo può restituirci il significato più autentico di un simile patrimonio. Di qui la scelta di porre al centro della nostra riflessione una sorta di *pregiudiziale metodologica* o, per meglio dire, un preciso riferimento alla vera e propria centralità dell'*approccio storiografico*.

Identificare e precisare il ruolo e le funzioni proprie dello storico della scuola e dell'educazione nelle diverse fasi del *recupero*, della *conservazione* e della *valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo*, a questo riguardo, significa non solamente evitare confusioni e sovrapposizioni di competenze, ma anche evidenziare la necessità, in tutte le fasi del processo, di quella che potremmo definire la *supervisione storiografica*.

È appena il caso di ricordare, ad esempio, che è compito dello storico della scuola e dell'educazione identificare i materiali recuperati (strumenti, documenti, macchinari, suppellettili ecc.) e fornire di ciascuno di essi le informazioni destinate poi a confluire nella *scheda identificativa* (età, funzione, eventuale collocazione nel corredo scolastico in una determinata epoca ecc.); così come spetta al medesimo specialista lumeggiare il contesto culturale e propriamente 'scolastico'

[12] Cfr. R. Sani, *For a history of childhood and of his education in contemporary Italy. Interpretations and perspectives of research*, «Cadernos de História da Educaçáo», vol. 15, n. 2, 2016, pp. 808-862.

[13] Cfr. M. Brunelli, *Heritage Interpretation. Un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, Macerata, eum, 2014.

entro il quale il singolo oggetto o la serie di strumenti o di documenti reperiti trovano la loro collocazione e il loro più autentico significato.

Non meno decisivo è il ruolo che lo stesso storico della scuola e dell'educazione è chiamato ad esercitare allorché s'intenda dare corpo ad un organico progetto di *conservazione* dei materiali recuperati attraverso l'allestimento di apposite raccolte permanenti degli stessi nei luoghi d'origine, come ad esempio nel caso del recupero e del restauro, a fini espositivi e didattici, degli antichi gabinetti di fisica o chimica o dei musei di storia naturale conservati nei Ginnasi-Licei e negli Istituti tecnici di tradizione sorti nel corso del XIX o al principio del XX secolo; oppure, sempre allo scopo di conservare una ricca e variegata raccolta di strumenti didattici e suppellettili scolastiche, ci si proponga di allestire, in idonei locali opportunamente individuati, un vero e proprio museo della scuola e/o della didattica.

In questo caso, accanto alla realizzazione di *schede identificative* dei vari materiali e reperti via via recuperati o acquisiti *ex novo*, il compito dello storico sarà quello di assicurare che, tanto l'esposizione, in apposite bacheche o raccoglitori, di singoli reperti o di vere e proprie collezioni di materiali e suppellettili, quanto l'allestimento di appositi spazi destinati a 'ricreare' luoghi e scenari della scuola del passato (come nel caso di un gabinetto di fisica o di un museo di storia naturale di fine Ottocento; oppure di un'aula scolastica del ventennio fascista ecc.), siano rigorosi e pienamente affidabili sotto il profilo della ricostruzione storica, nonché costantemente adeguati ai più recenti e autorevoli indirizzi della storiografia scolastica ed educativa internazionale[14].

Solo a questa condizione, infatti, le singole raccolte e collezioni di reperti e i veri e propri musei della scuola e della didattica saranno in grado di garantire al fruitore, al di là dell'apprezzabile impatto visivo ed emozionale, l'effettivo recupero del passato e la sua utilizzazione ai fini della promozione della memoria e dell'identità.

Un'analoga garanzia di acribia filologica e di rigore storiografico dovrà essere assicurata dallo storico della scuola e dell'educazione nella predisposizione degli appositi cataloghi museali e di eventuali altri materiali di presentazione delle mostre e delle esposizioni realizzate nell'ambito di tali progetti di recupero e conservazione del patrimonio[15].

[14] Si vedano al riguardo: M. Somoza Rodríguez, *Museología de la educación: divulgación cultural, atractivo turístico o práctica historiográfica?*, in J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: presupuestos y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, pp. 141-166; e 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;* Futuroscope, Chasseneuil-du-Poitou, Canopé Editions, pp. 45-54.

[15] Esemplari, sotto questo profilo, sono i cataloghi dei gabinetti scientifici e dei musei di storia naturale conservati negli istituti d'istruzione secondaria che aderiscono all'Associazione delle Scuole Storiche Napoletane fondata dal prof. Francesco Di Vaio. A puro titolo esemplificativo, si vedano: Liceo Ginnasio «Vittorio Emanuele II» di Napoli – Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, *Il Museo di Storia Naturale*

Più complesso, infine, appare il ruolo che lo storico della scuola e dell'educazione è chiamato a svolgere nell'ambito delle iniziative e dei processi di *valorizzazione* del patrimonio. Se si tiene presente, infatti, che rientrano in questo scenario tanto la progettazione e la concreta realizzazione e gestione dei molteplici percorsi didattici che utilizzano il patrimonio storico-educativo per veicolare conoscenze e competenze[16], quanto l'approfondimento dell'orizzonte teleologico e axiologico della formazione promossa attraverso la fruizione consapevole del patrimonio medesimo, si comprende bene come, su questo versante, la parte del leone sia esercitata soprattutto da quelle professionalità di ambito pedagogico e metodologico che operano sul versante della didattica dei beni culturali scolastici e dell'educazione al patrimonio[17].

Se si tiene, tuttavia, presente che nell'ambito della valorizzazione del patrimonio rientrano anche i percorsi universitari destinati alla formazione iniziale dei futuri insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado e dell'addestramento alla ricerca dei futuri ricercatori e specialisti di storia della scuola e dell'educazione, si comprende bene come le specifiche competenze dello storico si rivelino ancora una volta indispensabili ai fini della determinazione di appositi itinerari formativi (cicli di lezioni e seminari, tirocini, esercitazioni sulle fonti ecc.) finalizzati all'acquisizione di indispensabili competenze professionali.

Non è un caso del resto che, sul modello di quanto già sperimentato da tempo in Spagna e in altri paesi europei ed extraeuropei, in talune università della penisola tanto i corsi di studio in Scienze della Formazione primaria e i corsi *post lauream* destinati alla preparazione professionale degli insegnanti di scuola secondaria (ci riferiamo ai cosiddetti Percorsi Formativi Integrati di 24 CFU), quanto i dottorati di ricerca del settore delle Scienze della Formazione abbiano introdotto con ottimi risultati cicli di lezioni, seminari e tirocini pratici incentrati sul patrimonio storico-educativo[18].

È chiaro, peraltro, che molto resta ancora da fare. Non c'è dubbio, tuttavia, che talune scelte operate recentemente in Italia su questo versante, come nel caso della fondazione della SIPSE, la *Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo*, fanno ben sperare sul prossimo futuro.

«G. Mercalli», a cura di L. de Martini, Napoli, Nella Sede dell'Istituto, 2006; Liceo Ginnasio «Vittorio Emanuele II» di Napoli – Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, *Il Museo del Gabinetto di Fisica e Chimica «L. Ciccone»*, a cura di G. Molisso, Napoli, Nella Sede dell'Istituto, 2008.

16 Cfr. F.D. Pizzigoni, *The pedagogic museums as a tool for historiographical research. A database for analysis through their presence on the Internet*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 557-578.

17 Cfr. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, cit., pp. 44-89.

18 Cfr. A. Ascenzi, E. Patrizi, *I musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 2, 2014, pp. 685-714; M. Brunelli, *The School Museum as a Catalyst of a Renewal of the Teaching of History of Education. Pratices and experiences from the University of Macerata (Italy)*, «Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació», vol. 26, n. 2, 2015, pp. 21-141.

3. *Tre sfide prioritarie per gli studi sul patrimonio storico-educativo: l'organizzazione e il potenziamento della ricerca, l'impulso all'internazionalizzazione, la formazione dei ricercatori*

Costituita in occasione della *III International Conference on School Material Culture*, svoltasi a Macerata il 12 e 13 settembre 2017, per volontà delle unità di ricerca di storia dell'educazione e della scuola operanti nell'ambito di una dozzina di atenei italiani (Bari, Basilicata, Bologna, Bolzano, Calabria, Firenze, Foggia, Macerata, Milano Cattolica, Molise, Padova e Roma Tre), la SIPSE, sul modello della già ricordata SEPHE, e degli analoghi sodalizi scientifici sorti in questi ultimi anni in Portogallo, Francia, Regno Unito, Grecia, Argentina, Cile e Brasile, si prefigge principalmente di promuovere gli studi e le ricerche sul patrimonio storico-educativo della penisola e di formare una nuova generazione di ricercatori e specialisti del settore[19].

A questo riguardo, sulla scelta di costituire la SIPSE hanno pesato diverse motivazioni, prima fra tutte la consapevolezza del grave ritardo accumulato in Italia sul versante degli studi sul patrimonio e, in particolare, della drammatica carenza di infrastrutture e strumenti per la implementazione della ricerca in questo settore e per la formazione specialistica dei ricercatori[20].

La percezione di un enorme vuoto da colmare si accompagnava, peraltro, alla consapevolezza che, di fronte alle impellenti necessità sopra richiamate non era possibile procedere in ordine sparso né affidarsi solamente al lavoro (pur apprezzabile e, in taluni casi, di assoluto valore!) di qualche singolo benemerito studioso o di qualche isolata unità di ricerca locale: solo la totale sinergia e la piena e costante collaborazione tra i gruppi di storici della scuola e dell'educazione delle principali sedi universitarie della penisola avrebbe consentito di porre in essere un ambizioso progetto di implementazione e potenziamento delle ricerche e degli studi su questo versante.

Di qui la vera e propria centralità della SIPSE, la quale però, se vuole realmente guidare il processo di crescita del settore di studi e della comunità di studiosi e ricercatori che a tale settore fanno riferimento, soprattutto in questo delicato momento storico, deve concentrare la sua attenzione e potenziare il suo impegno sul complesso delle problematiche che fanno capo alla ricerca, lasciando sullo sfondo le questioni assai meno urgenti e decisive della rappresentanza dei propri iscritti sul versante accademico e istituzionale, ambiti sui quali operano già altri organismi di rappresentanza, come nel caso del Centro Italiano per la Ricerca

[19] Si vedano 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 e 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.

[20] Si veda al riguardo lo *Statuto* della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE) ora riprodotto in appendice a *ibidem*, pp. 656-665.

Storico-educativa (CIRSE) e della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), per caratterizzarsi esclusivamente quale punto di riferimento e spazio di confronto e di crescita per la comunità scientifica del settore, sulla base di una serie di obiettivi:

– l'animazione del confronto scientifico e culturale nel rispetto delle varie sedi accademiche, delle differenti tradizioni di studio e dei diversi gruppi di ricerca presenti su questo versante (l'attribuzione del patrocinio SIPSE alle iniziative culturali e scientifiche di qualità ecc.);
– il potenziamento e il coordinamento delle attività di ricerca di ampio respiro e dei processi d'internazionalizzazione (grandi progetti di ricerca che implicano la collaborazione plurisede, anche internazionale ecc.);
– infine, ma non per ultimo, l'attivazione e l'accreditamento di appositi percorsi di formazione dei giovani ricercatori (dottorato di ricerca; esperienze di post-dottorato, collaborazioni internazionali ecc.).

Non è possibile naturalmente, in questa sede, approfondire in maniera esaustiva tali obiettivi. Ciò che, più modestamente, crediamo sia possibile fare è provare ad individuare, all'interno di ciascuno di essi, quelle iniziative e strategie prioritarie che consentano di avviare il processo, di innescare la crescita e il potenziamento del settore di studi.

Per quel che attiene all'animazione del confronto scientifico e culturale in seno alla comunità accademica e alla valorizzazione delle differenti tradizioni di studio e dei diversi gruppi di ricerca operanti sul versante del patrimonio storico-educativo, la SIPSE è chiamata ad esercitare un compito prioritario: quello di stimolare il confronto interno e di sollecitare il dibattito e la discussione tra le unità di ricerca di storia dell'educazione e della scuola operanti nelle varie sedi universitarie attorno ai nuovi indirizzi della storiografia di settore e attorno ai grandi filoni di studio che caratterizzano lo scenario internazionale.

Un confronto a tutto campo per un indispensabile affinamento delle metodologie e per una più precisa delineazione degli obiettivi della ricerca che coinvolga l'intera comunità scientifica degli storici dell'educazione e della scuola della penisola: questo è l'obiettivo di fondo da perseguire, il quale appare tanto più opportuno ed urgente, quanto più è dato di riscontrare, nella ormai numericamente ridotta e frammentata comunità di ricercatori e docenti di storia dell'educazione e della scuola operanti nelle università italiane, evidenti segnali di isolamento e di ripiegamento sul contesto locale, con la conseguente rinuncia ad esercitare un ruolo nella ricerca scientifica a livello nazionale e internazionale.

Ai fini del potenziamento e dell'affinamento degli studi sul patrimonio storico-scolastico ed educativo, la SIPSE è chiamata altresì ad esercitare un'ulteriore e indispensabile funzione: quella di favorire e incrementare un solido confronto e una stretta collaborazione tra gli studiosi e ricercatori universitari e quei soggetti e istituzioni che, a diverso titolo, ma assai spesso con grande rigore e consapevolezza, hanno posto al centro del loro impegno di insegnanti, bibliotecari, archivisti,

dirigenti scolastici e funzionari della pubblica amministrazione il recupero, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-scolastico ed educativo.

A questo riguardo, il recente seminario di studi sul tema *Esperienze e riflessioni sul patrimonio storico-educativo delle scuole come fonte per l'insegnamento della storia*, organizzato a Napoli il 6 aprile 2018 dall'Associazione delle Scuole Storiche Napoletane in collaborazione con la SIPSE, ha mostrato le straordinarie potenzialità di uno stretto raccordo tra il mondo della scuola e delle istituzioni culturali operanti sul territorio e quello della ricerca universitaria per l'approfondimento dei temi sopra richiamati[21].

Anche sul versante dell'indagine scientifica di alto profilo e dei processi d'internazionalizzazione, la SIPSE è chiamata ad esercitare una funzione di primaria importanza, sollecitando gli studiosi di storia dell'educazione e della scuola operanti nei vari atenei della penisola ad impegnarsi sul versante dei PRIN, i Progetti di Ricerca d'Interesse Nazionale, e negli ancora più ricchi e promettenti programmi di ricerca finanziati dall'Unione Europea, come pure a non tralasciare quei programmi di finanziamento di più modesta entità erogati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) o dalle regioni nel quadro di iniziative e progetti di conservazione e valorizzazione delle istituzioni scolastiche del territorio e del patrimonio culturale locale.

Ai fini dell'avvio di autentici e significativi percorsi di internazionalizzazione, capaci di far compiere un reale salto di qualità agli studi sul patrimonio e di evitare il ripetersi delle grottesche e imbarazzanti esperienze di pseudo-internazionalizzazione che, nel corso dell'ultimo quindicennio, hanno contrassegnato il nostro settore scientifico-disciplinare, non risparmiando neppure, al suo interno, l'ambito storico-pedagogico.

Su questo versante, il potenziamento dei collegamenti con le altre società scientifiche del settore europee ed extraeuropee e il diretto e costante confronto con i singoli studiosi e i gruppi di ricerca che, nei vari paesi, si occupano degli stessi temi costituiscono solo il primo passo di una strategia destinata a sfociare inevitabilmente – se non si vuole ridurre il tutto alla mera adesione a qualche *call for papers* straniera o alla pubblicazione, *una tantum*, di una monografia o di una raccolta di saggi con autori o curatori di diversa nazionalità – nella creazione di vere e proprie équipe di ricerca sovranazionali e nella promozione dei progetti di ricerca realmente ambizioni, capaci di affrontare temi e questioni di largo respiro non più – o non solo – movendo essenzialmente da una prospettiva inevitabilmente nazionale (quando non, addirittura, locale), ma alla luce di un'inedita e originale apertura allo scenario europeo; apertura, quest'ultima, che appare assai confacente alle tematiche relative al patrimonio storico-scolastico

[21] Si veda al riguardo L. Paciaroni, *Il patrimonio storico-educativo tra ricerca e didattica della storia. A proposito di un importante seminario di studi*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 1, 2018, pp. 637-644.

ed educativo, come si evince dai rari contributi di carattere storico-comparato apparsi in questi ultimi anni su tale versante.

Per quel che concerne, infine, l'attivazione e l'accreditamento di appositi percorsi di formazione dei giovani ricercatori del settore, nell'attuale temperie politica e culturale che vede, da un lato, l'università italiana nel suo complesso segnata da una profonda crisi d'identità e, dall'altro, l'introduzione, da parte del MIUR, per il tramite dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), di sistemi di valutazione degli atenei e di verifica della qualità della ricerca scientifica universitaria fortemente burocratizzati e caratterizzati da un'ossessiva attenzione a soddisfare *mediane*, a raggiungere *soglie*, a rientrare in determinati *parametri di tipo formale*, a sottostare a specifici *indicatori bibliometrici* o di altra natura, appare sempre più opportuna una radicale modifica dei modi e delle forme tradizionali di addestramento alla ricerca dei giovani studiosi[22].

In altre parole, si rende necessaria una scelta creativa e in netta controtendenza con le strategie e le pratiche fin qui adottate, la quale, provando ad andare oltre gli adempimenti formali e meramente burocratici stabiliti dal MIUR e dall'ANVUR, restituisca alla nostra comunità scientifica – e, più in particolare, agli studiosi del patrimonio storico-scolastico ed educativo –, in virtù di una scelta non burocratica, ma di autentica competenza scientifica, il compito di delineare itinerari e programmi di formazione e addestramento alla ricerca per le nuove generazioni di studiosi, sulla base di criteri e indirizzi condivisi e riconosciuti sul piano nazionale e internazionale.

La strategia che abbiamo in mente, si badi, non intende sovvertire le normative e i regolamenti vigenti o porsi in contrasto con l'attuale sistema che, nel nostro paese, regola il reclutamento e la formazione dei giovani ricercatori, quanto, più convintamente, approfittare dei vuoti e delle carenze dell'attuale sistema, che al soddisfacimento degli adempimenti formali assai spesso non è in grado di aggiungere un puntuale programma di ambiziosi obiettivi sostanziali.

Per quel che riguarda il *dottorato di ricerca*, in primo luogo, con il consenso e la stretta collaborazione delle unità di ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo operati nelle diverse università italiane, e senza modificare l'attuale assetto burocratico e amministrativo che il dottorato presenta nei vari atenei della penisola, la SIPSE potrebbe assumere la funzione di ente certificatore della qualità del percorso di formazione e addestramento alla ricerca erogato e delle conoscenze e competenze acquisite in materie, al pari di quello che già si verifica sul versante dell'abilitazione alla professione o dell'aggiornamento in quelle categorie di professionisti (giornalisti, medici, avvocati ecc.) che dispongono di un ordine professionale riconosciuto.

[22] Cfr. R. Sani, *La storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia in Italia tra adempimenti ANVUR e nuove prospettive di crescita culturale e di internazionalizzazione*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, 2017, n. 2, pp. 563-570.

Se si tiene presente il fatto che, nell'attuale sistema, non esistono più singoli corsi, e tantomeno scuole di dottorato di tipo altamente specialistico, in quanto, un po' in tutti gli atenei, la tendenza è quella ad aggregare in macro-contenitori differenti tipologie di corsi (*Human Sciences*, *Education* e simili), si comprende come il compito della SIPSE sia innanzi tutto quello di costituire un'anagrafe nazionale delle singole borse di studio dell'ambito di storia dell'educazione e della scuola dedicate a tesi di dottorato sul patrimonio storico-educativo.

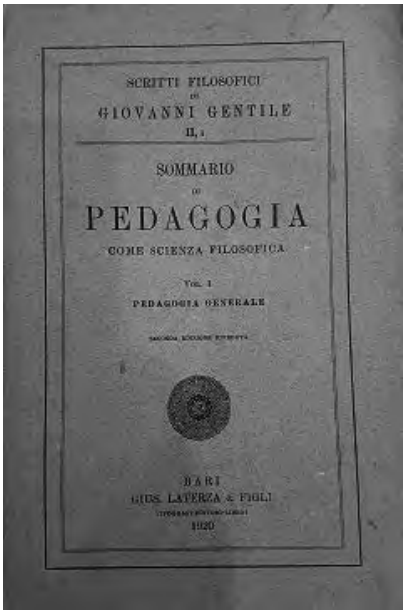
Spetta poi alla stessa società scientifica delineare un percorso formativo triennale, aggiuntivo e integrato rispetto a quello stabilito dalla singola sede erogatrice della borsa di dottorato, il quale sarà tanto più autorevole ed efficace sul piano scientifico e culturale, quanto più riuscirà a coinvolgere nel percorso di formazione e addestramento alla ricerca – sulla base di una selezionata offerta di cicli di lezioni, partecipazione a convegni e seminari, laboratori e tirocini presso archivi e biblioteche specializzati, musei della scuola e della didattica ecc. – le unità di ricerca sul patrimonio operanti nelle diverse università della penisola e talune delle unità di ricerca, tra quelle a più elevata qualificazione, presenti in Europa.

A conclusione di un simile percorso di dottorato di ricerca, che dovrebbe fra l'altro prevedere, a completamento dell'ambizioso progetto, la eventuale pubblicazione della tesi di dottorato – previa valutazione della medesima da parte di una commissione internazionale nominata dalla stessa SIPSE – in una collana di monografie o su una rivista scientifica internazionale di elevato prestigio, la stessa società scientifica del settore dovrebbe certificare ufficialmente la qualità scientifica del percorso di dottorato effettuato e degli elevati obiettivi raggiunti; la quale certificazione, lungi dal costituire un mero riconoscimento di carattere formale, avrebbe l'assai più rilevante merito di rappresentare l'esito di una *valutazione di competenza* formulata, attraverso la sua società scientifica di riferimento, dalla comunità degli studiosi del settore.

Sulla falsariga del percorso di dottorato, e su delega delle stesse unità di ricerca sul patrimonio storico-scolastico ed educativo operanti nei diversi atenei della penisola, la SIPSE potrebbe approntare speciali percorsi di formazione e addestramento alla ricerca post-dottorato, concordando, altresì, con la SEPHE e con le altre società scientifiche del settore operanti in Portogallo, Francia, Regno Unito ecc. percorsi di internazionalizzazione e di collaborazione a ricerche di respiro sovranazionale.

4. *Conoscere per conservare e valorizzare il patrimonio storico-educativo della penisola: il progetto di un censimento dei beni culturali della scuola e delle istituzioni assistenziali ed educative per l'infanzia e la gioventù presenti in Italia*

C'è un ultimo aspetto sul quale ci sembra opportuno richiamare l'attenzione. Tra le principali e più urgenti necessità che caratterizzano il settore degli studi sul



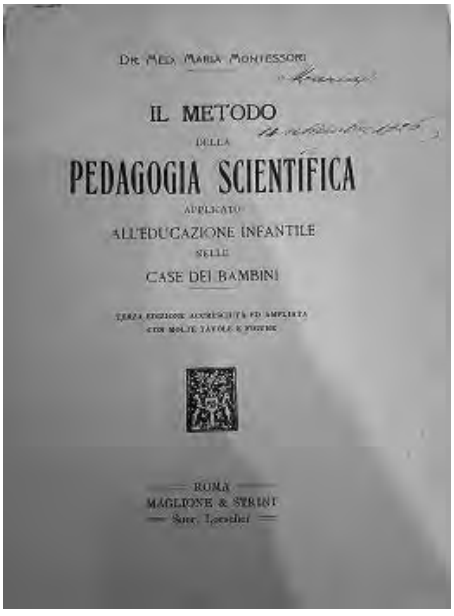


Fig. 8. G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (1920)
Fig. 9. G. Lombardo Radice, *Lezioni di pedagogia generale* (1922)
Fig. 10. G. Calò, *L'educazione degli educatori* (1923)
Fig. 11. M. Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica* (1918)

(Bari, Laterza, 1920) e a Giuseppe Lombardo Radice, di cui legge le *Lezioni di pedagogia generale* (Palermo, Sandron, 1922) e segue attentamente la produzione letteraria negli anni, come mostra la presenza nella sua biblioteca di altre opere del pedagogista catanese.

In questi anni la Riccini si accosta anche agli scritti di un altro eminente pedagogista italiano del tempo, che si distingue per la sua linea di pensiero indipendente dall'idealismo gentiliano. Intendiamo riferirci a Giovanni Calò[17], di cui la Riccini studia nel periodo bolognese uno dei testi più noti: *L'educazione degli educatori* (Brescia, La Scuola, 1923). È interessante rilevare che nella sezione pedagogica della biblioteca della Riccini sono accolti anche testi di due esponenti femminili di primo piano della cosiddetta pedagogia attiva e delle cosiddette scuole nuove, conosciute anch'esse negli anni di formazione, ovvero Maria Montessori, rappresentata dalla monografia *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* (Maglioni e Stiri, 1918), e Rosa Agazzi, di cui la Riccini possedeva ben tre testi, tra i quali si può ricordare una delle sue opere di maggior successo, ovvero *Come intendo il museo didattico nell'educazione dell'infanzia e della fanciullezza* (Brescia, Tipografia vescovile querinaria, 1923). Va sottolineato, infine, che la passione per la saggistica pedagogica accompagnerà la Riccini anche negli anni della maturità e della pensione, come è testimoniato dalla presenza nella sua biblioteca di opere quali *L'insegnamento individualizzato* del pedagogista svizzero Robert Dottrens (Armando Armando, 1957) e la *Pedagogia: termini e problemi. Dizionario ragionato* a cura di Cesare Scurati e Franco Lombardi (Milano, Le Stelle, 1972).

Una categoria interessante della biblioteca della Riccini è costituita dai classici della letteratura pedagogica. Si tratta di pochi titoli, per lo più appartenenti al periodo giovanile, rappresentativi però del buon livello culturale della maestra e della sua volontà di coltivare spazi per la formazione personale. Abbiamo testi come i *Pensieri sull'educazione* di Locke (Milano, Trevisini, 1918), *La pedagogia di Kant* (Torino, Paravia, 1921), *Come Gertrude istruisce i suoi figli* di Pestalozzi (Milano, Trevisini, 1927) e i *Discorsi e contratto sociale* di Rousseau (Bologna, Cappelli, 1932).

Sempre durante gli anni della scuola normale e del perfezionamento a Bologna, la Riccini si accosta alla letteratura per l'infanzia. Tra i primi testi che entrano nella biblioteca della Riccini troviamo un esempio della letteratura selfhelpista ottocentesca: *Il carattere* di Samuel Smiles (Firenze, Barbera, 1875). Ovviamente ci sono altri testi rappresentativi della letteratura per l'infanzia straniera, come *La capanna dello zio Tom* (Salani, 1903), *Il richiamo della foresta* di Jack London

[17] Su Giovanni Calò si rinvia a: F. Battaglia, *Il pensiero e l'opera di Giovanni Calò*, Lecce, Tip. di Matino, 1956; E. Petrini, *Giovanni Calò e l'opera sua*, Firenze, Editrice universitaria, 1959; E. Petrini, *Giovanni Calò: dal realismo spiritualista all'umanismo cristiano*, Firenze, Le Monnier, 1971; G. Elia, C. Laneve, *Pedagogia e scuola in Giovanni Calò*, Fasano, Schena, 1987; E. Petrini, *La pedagogia di Giovanni Calò*, «Pedagogia e vita», vol. 5, 1996, pp. 75-93.

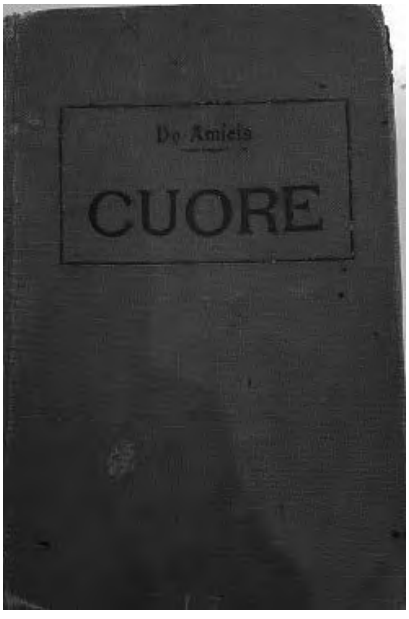


Fig. 12. S. Smiles, *Il carattere* (1875)
Fig. 13. H. Beecher Stowe, *La capanna dello zio Tom* (1903)
Fig. 14. Collodi, *Pinocchio* (1934)
Fig. 15. E. De Amicis, *Cuore* (1931)

(Milano, Madella, 1933), un riadattamento per fanciulli del *Robinson Crusoé* di Defoe (Firenze, Salani, 1932) e le immancabili favole dei fratelli Grimm, presenti con due raccolte, una del 1933 e una del 1946. Sul fronte della letteratura per l'infanzia italiana la fanno da padroni: Carlo Lorenzini, alias Collodi, presente con *Minuzzolo*, (1921), *Le avventure di Pinocchio* (1934) e due edizioni del *Giannettino* (una senza data e una del 1922); e Edmondo de Amicis, presente con *Gli amici* (Treves, 1889), *La carrozza di tutti* (Treves, 1907), *Il supplizio del geloso* (Treves, 1908), *Un colpo di fulmine* (Treves, 1908) e naturalmente anche *Cuore* (Treves, 1931 e Garzanti, 1969). Significativa la presenza della scrittrice fiorentina Ida Baccini con *Tonono in calzon lunghi: con altri racconti per ragazzi* (Salani, 1913). Il corpus dei titoli riconducibile alla letteratura per l'infanzia non è molto nutrito, ma appare guidato da scelte perfettamente in linea con i gusti del tempo. Questi dati sicuramente confermano una contenuta attenzione verso la letteratura per l'infanzia e ci appaiono conformi con il ruolo dell'insegnante elementare del tempo, che si limitava a veicolare la conoscenza della letteratura per l'infanzia prevalentemente attraverso l'uso delle pagine antologiche presenti nei libri scolastici.

3. *La biblioteca di lavoro*

Se fino ad ora si è parlato prevalentemente dei testi di formazione della Riccini, riferendoci soprattutto ai primi volumi che entrano a far parte della sua biblioteca personale, è giunto il momento di concentrarci sulla vera e propria biblioteca di lavoro della maestra anconetana, che accompagna i lunghi anni di insegnamento di questa infaticabile 'vestale della scuola'.

Una voce importante, in questa direzione, è costituita da quelli che potremmo definire gli strumenti del mestiere. Facciamo riferimento ai classici dizionari di lingua italiana, come quello redatto da Enrico Mestica (Editrice libraria italiana, 1943), e ai vocabolari pensati appositamente per i più piccini, come l'*Indovina, Grillo! Allegro vocabolario nomenclatore per i fanciulli* di Arpalice Cuman Pertile (Firenze, Bemporad, 1923). Intendiamo riferirci altresì alle opere di carattere enciclopedico, come il *Dizionario generale di cultura* (Torino, SEI, 1958), l'*Enciclopedia popolare illustrata* (Roma, Edoardo Perino, 1887-1904) e l'*Enciclopedia del cattolico* (Milano, Bianchi-Giovini, 1948). Ma entro questa categoria si possono includere anche le raccolte di normativa scolastica come i *Provvedimenti per la istruzione elementare e popolare* (Milano, Società Editrice Libraria, 1911), così come le diverse guide ai programmi per la scuola elementare, che la Riccini via via colleziona per adempiere alle indicazioni ministeriali. Diverse sono anche le guide per la preparazione agli esami di scuola elementare come ad esempio *Gli esami nelle scuole elementari. Manuale analitico-alfabetico con commenti ed annotazioni* del maestro ed ispettore scolastico Raffaele Mariani (Ascoli Piceno, Cesari, 1914), così come non mancano i prontuari per l'insegnamento, da cui

Fig. 16. E. Mestica, *Dizionario della lingua italiana* (1943)
Fig. 17. *Provvedimenti per la istruzione elementare e popolare* (1911)

trarre spunto nell'attività didattica quotidiana (Ermelinda Balbis Garrone, *Cento lezioni pratiche: per il corso popolare*, Torino, Libreria Editrice Internazionale, 1918) e per le esercitazioni di classe (come le pubblicazioni di Secondo Mollo edite dalla Libreria Editrice Internazionale di Torino nel 1916: *La dettatura: esercizi graduati sopra le principali difficoltà per la terza e quarta classe elementare* e i *Molti esercizi e poche regole grammaticali: per la terza classe elementare*).

Se è vero che le tipologie di testi finora elencate rappresentano una parte importante della biblioteca di lavoro della Riccini, è altrettanto vero che la parte più significativa dal punto di vista qualitativo ai fini del nostro discorso è costituita dai libri di scuola. In questo ambito, lo spartiacque storico è dato dall'entrata in scena del libro unico di Stato, avvenuta con la legge del 7 gennaio del 1929, che va a modificare radicalmente il mercato librario italiano, imponendo l'adozione per le scuole elementari dei libri di scuola approvati dal Regime[18]. Qui sorprende constatare come la maestra abbia conservato pochi esemplari di libri di Stato. Abbiamo il libro di lettura per la seconda classe di Ornella (alias Oronzina Quercia Tanzarella) e quello per la quarta classe di Angelo Silvio Novaro, il cui avvento fu anticipato da pubblicazioni come *Il fascio: nuovissimo sussidiario*

[18] Cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *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, in partic. pp. 17-31.

Fig. 18. A. Palau, *Il Balilla* (1932)
Fig. 19. *Il fascio: nuovissimo sussidiario completo* (1928)

completo Bemporad del 1928, e poche altre letture chiaramente riconducibili alla scuola fascista, come: *La vita di Arnaldo*, fratello del duce, scritta dallo stesso Mussolini (Milano, Popolo d'Italia, 1932); il racconto per ragazzi *Balilla* della traduttrice e scrittrice per l'infanzia Albertina Palau e *Il giro dell'anno* di un autore prolifico di libri per la scuola e per l'infanzia nonché convinto sostenitore del fascismo: Giuseppe Fanciulli. Il fatto che l'avvento del 'libro fascista' sia scarsamente registrato nella biblioteca della Riccini, può essere ricondotto ad una scelta deliberata dalla maestra anconetana, che probabilmente decise di operare una selezione precisa nelle opzioni di conservazione della sua biblioteca.

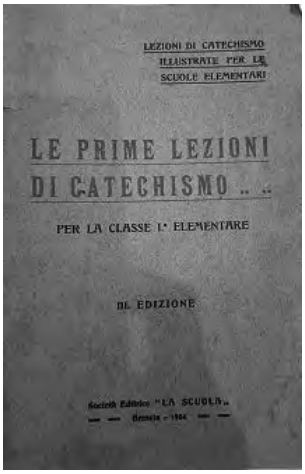
Non abbiamo elementi per confermare in modo assoluto questa ipotesi, ma è significativo osservare che la maggior parte dei libri di scuola custoditi nella biblioteca della Riccini risalgono agli anni Venti. Si tratta di testi che hanno per protagonisti bambini veri, che non sono più la copia esatta degli adulti, come era nei libri di testo ottocenteschi, e che si presentano come soggetti dotati di una straordinaria carica vitale, di cui viene apprezzata la spontaneità e tutti i comportamenti tipici dell'età infantile, anche quando si manifestano nella forma delle piccole marachelle e birichinate. Sono testi che appaiono come il derivato più fruttuoso dell'affermazione di quell'idealismo pedagogico lombardo-radiciano al quale Maria Riccini sembra aver aderito convintamente. Facciamo riferimento a libri di lettura come *Albe radiose* di Angelo Zaccaria (Torino, Paravia, 1924), *La*

Fig. 20. A. Zaccaria, *Albe radiose* (1924)
Fig. 21. V. Gaiba, F. Lanza, *La spiga* (1925)

spiga di Vera Gaiba e Francesco Lanza (Torino, Paravia, 1925) o al noto *Cieli sereni* di Bianca Lena Pistamiglio (Milano, Mondadori, 1925), e a libri di lettura destinati alle scuole rurali come *Il granello di senape* di Giulia Varisco (Brescia, La scuola, 1924), che appaiono aderenti «alla realtà psicologica del lettore»[19].

Un buon numero dei libri di scuola è dedicato all'insegnamento dell'educazione fisica, del canto e della religione. In merito a quest'ultima categoria vale la pena di spendere qualche parola in più. Indubbiamente siamo davanti alla tipologia di manuali scolastici più rappresentata nella biblioteca della Riccini. D'altra parte non poteva essere altrimenti vista la robusta fede cattolica che sostenne la maestra nell'arco di tutta la sua esistenza e vista anche la sua passione spiccata per le letture amene di argomento religioso, che spaziano dalle agiografie, tra le quali si distinguono le numerose opere dedicate alla vita di san Giovanni Bosco, ben sei; ai classici della letteratura spirituale, quali il *Combattimento spirituale* di Lorenzo Scupoli (Torino, Marietti, 1909); dalle opere che testimoniano l'attenzione per Rosmini della Riccini, tra le quali spiccano gli *Scritti pedagogici* nell'edizione del 1940 con introduzione e note di Mario Casotti; passando perfino agli scritti di edificazione personale, alcuni dei quali in lingua francese. Per quanto

[19] M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo: l'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*, rist. anast., Milano, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università cattolica, 2000, p. 168.



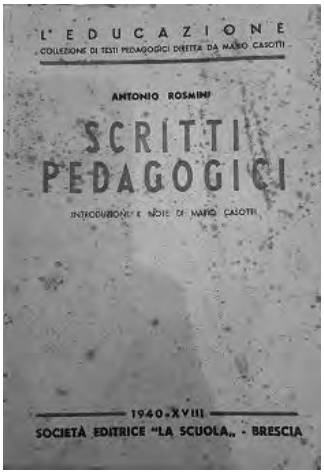


Fig. 22. L. Scupoli, *Il combattimento spirituale* (1909)
Fig. 23. *Le prime lezioni di catechismo* (1923)
Fig. 24. A. Rosmini, *Scritti pedagogici* (1940)

riguarda i manuali di scuola utili all'insegnamento della religione abbiamo le classiche pubblicazioni curate dall'editrice La Scuola di Brescia, come le *Lezioni di catechismo illustrate per le scuole elementari* del 1923, le *Prime lezioni di catechismo* del 1924 e *La morale cristiana per la classe quarta* del 1923.

Tra i libri di scuola legati alla pratica didattica, dai quali evidentemente la maestra Riccini trasse idee e suggestioni per impostare le sue lezioni, troviamo diversi testi teatrali riadattati o appositamente pensati per i più piccoli, come ad esempio i *Componimenti teatrali per fanciulli* dell'infaticabile Raffaele Mariani (Lanciano, Stab. Tip. Edit. Fratelli Mancini, 1924). Forse questa è la testimonianza più significativa della volontà della Riccini di tradurre in pratica quell'idea di scuola nuova, viva e attiva, teorizzata da Lombardo-Radice, alla quale questa instancabile ed umile insegnante cercò di tener fede nell'esercizio della sua professione.

4. *Il periodo di transizione: alcune considerazioni finali*

Per quando riguarda il secondo dopoguerra, la biblioteca di lavoro della maestra Riccini presenta elementi significativi per interpretare l'azione dell'insegnante in questa delicata stagione di transizione politica. Rispetto a questo periodo, la biblioteca della Riccini – ancora una volta – conserva pochi ma emblematici testi ad uso scolastico del secondo dopoguerra, tra i quali possiamo trovare autori di lungo corso attivi anche nella stagione precedente, come Giuseppe Fanciulli, di cui abbiamo il testo *Lisa-betta* nell'edizione del 1947, e Pietro Bargellini, presente con *Il fiore, III classe* (Firenze, Vallardi, 1951). Maria

Riccini vive da insegnante solo il primo decennio del secondo dopoguerra e sperimenta sulla sua pelle tutta la fatica del voltar pagina. La scuola elementare, infatti, nonostante sia oggetto di una specifica attenzione, testimoniata dall'emanazione prima dei programmi Washburne del 1945 e poi di quelli Ermini del 1955, stenta a lasciarsi alle spalle la precedente stagione e anche la manualistica scolastica spesso ricorre ai vecchi autori e libri, blandamente epurati dalle pagine più compromesse con il fascismo. Per avere manuali di nuova generazione, com'è noto, si dovranno attendere gli anni Cinquanta, ma quelli che appariranno non saranno autentici veicoli di costruzione del nuovo cittadino partecipe del governo democratico, quanto testi neutri, che ripropongono stancamente cliché ottocenteschi[20].

La differenza in questo contesto è data dai singoli e, in particolare, da tutti quegli insegnanti che, come la Riccini, si impegnano a introdurre esperienze di educazione alla cittadinanza all'interno delle aule scolastiche, testimoniando con il loro silenzioso esempio il ruolo determinante esercitato dalla classe magistrale nel traghettare le giovani generazioni verso il nuovo. La maestra Riccini – infatti – studia, si documenta, si prepara alla nuova stagione, come testimonia la presenza nella sua biblioteca delle guide ai nuovi programmi, e promuove nelle sue classi diverse esperienze di partecipazione democratica, come il referendum per l'elezione della responsabile della biblioteca scolastica, e di educazione alla solidarietà e alla convivenza civile, come l'adesione alle campagne di lotta contro la tubercolosi promosse dalla Croce rossa[21].

Alla luce di questi primi sondaggi nel fondo Maria Riccini, sentiamo di poter dire che siamo solo a metà dell'opera. C'è ancora tanto da fare, in quanto il fondo si presenta molto ricco di materiali e di sorprese e merita di essere indagato in tutte le sue dimensioni. Esso, già ad una prima analisi, lascia trapelare l'impressione di trovarci davanti a una maestra che si discosta dalla consueta immagine del funzionario di Stato che, ai tempi del regime, si limita ad applicare passivamente le direttive ministeriali, partecipando acriticamente alla costruzione di quella scuola di Stato, cinghia di trasmissione dell'ideologia del regime, che ci hanno raccontato alcune ricostruzioni di storia della scuola recenti[22]. La biblioteca della Riccini, nello specifico, ci ha permesso di arrivare alle matrici culturali dell'azione educativa della maestra anconetana, rivelando una personalità auto-

[20] Cfr. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza*, cit., pp. 309-333; D. Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Milano, Selene edizioni, 2007, in partic. pp. 187-216.

[21] Maria Riccini, *Registro di classe*, a.s. 1947-48, *sez: Cronaca di vita della scuola, osservazioni sugli alunni*, Archivio storico dell'Istituto Comprensivo «A. Novelli» di Ancona, Fondo Scuola elementare «Mazzini». Le copie dei giornali e dei registri di classe redatti dalla maestra Riccini tra l'a.s. 1931-32 e l'a.s. 1957-58 sono state versate nel *fondo Riccini* del CESCO nel 2009. Per i giornali della classe che vanno dall'a.s. 1936-1937 all'a.s. 1940-1941 abbiamo solo le copertine. Per gli anni scolastici 1941-42, 1942-43, 1944-45 abbiamo solo la relazione finale. Manca il giornale della classe dell'a.s. 1945-46. Per l'ultimo decennio di attività della Riccini, invece, sono disponibili tutti i registri di classe.

[22] Cfr. R. Sani, *Sub specie educationis: studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 493-495.

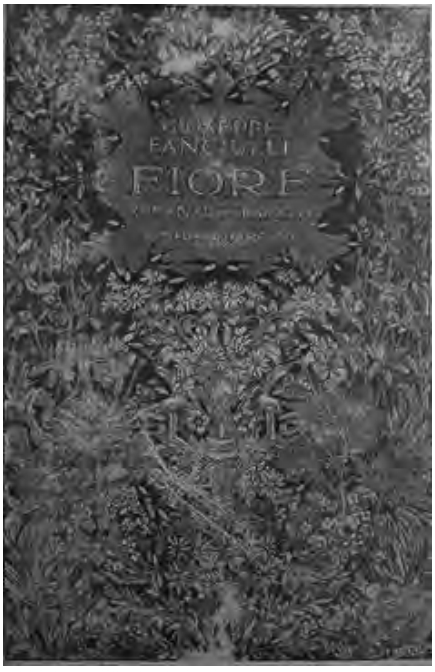


Fig. 25. G. Fanciulli, *Fiore* (1951)
Fig. 26. G. Fanciulli, *Lisa-Betta* (1947)

noma, ferma nelle sue convinzioni, che aderisce propriamente solo a due credi: quello religioso e quello della scuola. Il primo le deriva dall'educazione familiare e da una profonda adesione personale ai valori cattolici; l'altro è quello della professione, che sposa con rigore. Ciò la porta vicina all'idealismo pedagogico di Lombardo Radice e alle reali esigenze degli alunni, per i quali sceglie di volta in volta gli insegnamenti che, in coscienza, sente come più coerenti con la stagione che sta vivendo, cercando – però – di non tradire mai i riferimenti essenziali che sono stati la pietra miliare della sua esistenza personale e professionale: la religione cattolica e il valore dell'infanzia.

Rossella Andreassi*

Il fondo «Amelia Andreassi» tra ricerca storica ed educazione al patrimonio / *The «Amelia Andreassi» archive between historical research and education to heritage*

ABSTRACT: This work analyses a specific collection called «Fondo Amelia Andreassi», preserved at the Ce.S.I.S. (Centre of Documentation and Research on the History of School, School book and Children Literature) and at the MuSEP (Museum of School and Popular Education) of the University of Molise. The collection is composed of documents, books and objects belonged to Mrs. Amelia Andreassi; she was a teacher and school manager who was born in 1909 and died in 2012. The collection's variety reflects the professional figure of a teacher from the past century. The collection starts from the first pedagogical studies of Amelia straight to the certificates of retirement. The fund includes 18 journals; some of them are school reports, others describe the preparation of classes and allow to analyze the methods and pedagogic theories supported by the teacher in that particular historical framework. The collection is regularly used for learning purposes, for example in occasion of the FaMu events at the School Museum, when it is used for educating families to the school history and heritage.

Introduzione

Il contributo presenta il caso di studio relativo all'itinerario formativo magistrale e all'esperienza professionale di una donna nata all'inizio del secolo scorso che per diversi anni ricoprì anche il ruolo di direttrice didattica. La ricerca si colloca all'interno della cornice storiografica che, in questi ultimi anni, ha fortemente rivalutato la ricostruzione dei profili biografici degli educatori[1] prestando considerevole attenzione alla formazione, alla cultura pedagogica e alla condizione dei maestri e delle maestre[2] nonché ai percorsi d'istruzione riletti nel quadro

* Rossella Andreassi, Università degli Studi del Molise – University of Molise, andreassi@unimol.it.

[1] G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013; M. D'Alessio, *Una biografia collettiva degli educatori italiani degli ultimi due secoli. Note a margine del seminario di studi "Educatori e istituzioni scolastiche in Italia: percorsi, bilanci e prospettive d'indagine", Potenza, 26 novembre 2015*, «History of education & Children's literature", vol. XI, n. 2, 2016; G. Zago, *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educatiòn», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 203-234.

[2] R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra stato e società dal primo Ottocento a oggi*, Milano, Mondadori, 2016; C. Ghizzoni, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla*

dei processi culturali che hanno interessato anche gli insegnanti e in maniera più ampia la storia della scuola vista «come parte della più generale storia della vita sociale e dei processi di modernizzazione civile e culturale del paese»[3]. Lungo tale prospettiva il saggio intende far tesoro del ricco filone di studi avviato da Dominique Julia negli anni '90 del '900 che ha prestato una particolare attenzione ai vissuti dei diversi protagonisti del mondo della scuola per far luce sulle culture scolastiche di cui gli insegnanti sono stati espressione[4]. Ripercorrere il tragitto biografico e professionale ci permette, infatti, di cogliere maggiori inferenze e di evidenziare le dinamiche sociali, i materiali didattici e le concrete attività d'insegnamento che costituirono l'effettiva cultura scolastica di cui fu portatrice l'insegnante. Dal punto di vista metodologico l'indagine attinge a fonti diverse ed eterogene: per analizzare il percorso di studio, di vita e professionale della docente utile alla ricostruzione della biografia magistrale si ricorre anche agli ego-documenti[5].

Il caso di studio di Amelia Andreassi è uno dei molteplici profili di insegnante che rientra nel campo di investigazione più recente riservata dagli storici della scuola[6] alla professione docente e, in particolare, a quella cresciuta nell'Italia meridionale nel secolo scorso. La ricostruzione del suo singolo itinerario, dal momento formativo all'esercizio professionale, si sviluppa all'interno di un contesto storico, culturale sociale ed economico, dell'Italia molto ampio e complesso che copre oltre un secolo di vita dell'insegnante (1909-2012). Amelia Andreassi, infatti, nacque a Napoli il 1 aprile 1909 dall'avvocato Giuseppe (nato nel 1867 e impiegato presso l'ufficio legale del Banco di Napoli) e da Angelina De Mola (nata nel 1866 a Fasano in provincia di Bari). La famiglia benestante e con titolo nobiliare di marchesi, subì una gravissima crisi economica a causa di errati investimenti da parte del padre Giuseppe irretito da conoscenti e fu così costretta a trasferirsi a Fasano in Puglia ospite di alcuni parenti della famiglia materna (si

Grande Guerra, in R. Sani, A. Tedde (edd.), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, pp. 19-79; Id., *Essere maestri in Italia fra Ottocento e Novecento*, in E. Becchi, M. Ferrari (edd.), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 454-491; S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea I. La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 67-129; C. Covato, *Un'identità divisa: diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996; 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.

[3] R. Sani, *Sub specie educationis: studi e ricerche su istruzione, istruzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011, pp. 358-359.

[4] 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.

[5] Sulla importanza degli egodocumenti si veda A. Vinão Frago, *Relatos y relaciones autobiograficas de profesores y maestros*, in Escolano Benito, J.M. Hernandez Diaz (edd.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educacion deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 135-175.

[6] M. D'Alessio, *La professione docente in Italia meridionale nel primo Novecento. L'esperienza del Maestro Ialenti in Molise (1881-1915)*, «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2017, pp. 325-340.

presuppone ciò sia avvenuto intorno agli anni '20 del '900). Il padre, in seguito, riuscì a trovare lavoro presso Bari, trasferendosi nel capoluogo pugliese con tutta la famiglia. I coniugi ebbero sei figli di cui Amelia era la quartogenita; ella rimase nubile dedicando la sua vita alla scuola[7].

Dopo aver illustrato la biografia della maestra poi direttrice didattica, morta all'età di 102 anni – il 14 gennaio 2012 – sarà approfondita l'analisi di due tipologie di materiali: i testi su cui si è formata e ha esercitato la sua professione di docente e una tipologia delle sue scritture professionali cioè i quaderni di cronaca scolastica.

I presupposti storiografici e metodologici delineati trovano applicazione nell'analisi empirica del ricco fondo conservato presso il Ce.S.I.S. (Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni Scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia) dell'Università del Molise che costituisce un punto di riferimento per la conservazione, lo studio e la ricerca del patrimonio storico educativo[8] reso pubblico e valorizzato anche attraverso il MuSEP (Museo della Scuola e dell'Educazione Popolare) con percorsi di museologia critica[9].

1. *Un fondo eterogeneo: dalla formazione alla pensione*

Il fondo Amelia Andreassi si compone di diverse tipologie di materiali. Oltre ai documenti pubblici e privati che, tra l'altro, permettono la ricostruzione della sua biografia formativa e professionale, il fondo è costituito da una tipologia documentale differenziata. Insieme alla collezione libraria fatta di testi utilizzati anche durante gli anni della sua formazione e attività professionale, sono presenti, infatti, documenti dalla natura diversa come una collezione di quaderni di lavoro e di cronache scolastiche, i suoi temi di preparazione ai concorsi, le registrazioni vocali delle manifestazioni da direttrice scolastica, le collezioni di materiali scolastici utilizzati a scuola. È un fondo che si sta ancora incrementando ed è inventariato e catalogato in forma provvisoria, dato il reperimento ancora in atto di documenti dell'insegnante. I materiali permettono di ricostruire la parabola personale dell'insegnante all'interno del contesto storico in cui si è formata ed è vissuta restituendo preziose informazioni sui percorsi formativi e sulle modalità di insegnamento, soprattutto nella scuola materna della metà del secolo scorso. Il fondo, dunque, si articola in una sezione archivistica e in una sezione libraria. La prima conserva la documentazione riguardante l'insegnante in buste suddivise e raccolte secondo la seguente classificazione e tipologia documentaria:

[7] Le informazioni sulla famiglia di origine e prima infanzia, sono state tratte da documenti privati concessi in visione dagli eredi.

[8] 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*, Campobasso, Palladino Editore, 2010, pp. 127-144.

[9] Le strutture fanno entrambe parte del Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi del Molise e il MuSEP fa anche parte del Sistema Museale di Ateneo denominato Museunimol.

a) Corrispondenza privata e carte personali
b) Corrispondenza e carte professionali
c) Collezione di materiali didattici usati dall'insegnante
d) Collezione di scritture professionali
e) Collezione di materiale fotografico
f) Collezione di materiale sonoro

La seconda sezione, invece, raccoglie il materiale librario costituito da volumi di famiglia e quelli, invece, utilizzati nella formazione e nell'esercizio professionale.

2. *Il lungo percorso della maestra Amelia: dagli anni del fascismo alla fine degli anni Sessanta*

Amelia si forma nei primi anni di attuazione della Riforma Gentile. Il filosofo idealista aveva riportato la scuola alla sua strutturazione accentrata e gerarchica cancellando ogni forma di autonomia nell'amministrazione scolastica[10]. La riforma aveva ripristinato la scuola elementare ai suoi originari 5 anni con l'aggiunta di un grado preparatorio non obbligatorio per i bambini dai 3 ai 6 anni; inoltre l'obbligo scolastico era stato innalzato fino ai 14 anni. Fu anche rafforzato il primato culturale e formativo delle scuole classiche e reso più selettivo l'accesso per la prosecuzione degli studi. La riforma, che si basava sul pensiero idealista sostenuto da Gentile e da Codignola, rovesciò la tradizionale concezione di un maestro che insegnasse i primi rudimenti ai figli del popolo possedendo lui stesso una cultura rudimentale ed elementare: all'interno dell'ottica idealista il maestro doveva svolgere una funzione di cerniera con il popolo fra cui viveva e che voleva educare[11] e per questo l'istituto magistrale fu elevato al livello degli studi umanistici distanziandosi da quelli professionali. L'ordinamento dell'istituto magistrale prevedeva una durata di sette anni con un grado inferiore di quattro anni e uno superiore di tre anni. Inoltre fu eliminata la divisione tra scuole femminili e maschili e anche l'accesso alla scuola magistrale avveniva attraverso un esame di ammissione che così, per la sua difficoltà, sanciva un criterio più selettivo della futura classe docente costringendo gli allievi a una più elevata preparazione di partenza. Furono introdotte delle modifiche nel curricolo di studi per renderlo più rispondente all'asse culturale di matrice filosofica auspicato dal ministro e a seguito del quale lo studio della pedagogia assunse un indirizzo storico-filosofico mentre furono eliminati lo studio della psicologia e anche delle discipline professionalizzanti come calligrafia, lavori donneschi, agraria, lavoro manuale e il tiro-

[10] Sulla riforma operata da Gentile ci si limita a rinviare a M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, Laterza, 1981 e il più recente J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

[11] E. De Fort, *I maestri elementari italiani dei primi del Novecento alla caduta del fascismo*, «Nuova Rivista Storica», vol. 68, n. 4-5, 1984, pp. 528-576.

cinio didattico, non senza tensioni tra lo stesso gruppo idealista: la soppressione del tirocinio, come è noto, fu una scelta di Gentile in contrasto con la volontà di Codignola che, invece, lo riteneva determinante per l'apprendimento della professione, tanto che negli anni '30 ci sarebbe stato un ripensamento sull'utilità del tirocinio per la preparazione didattica dei maestri elementari[12]. Come è noto il riordino dell'istruzione elementare e la nascita degli istituti magistrali furono accompagnati anche dalla introduzione degli asili infantili, chiamati «scuola materna» (art. 1, R.D. 31 dicembre 1923, n. 3106), come primo grado, definito preparatorio, dell'istruzione primaria. L'ordinamento della scuola materna era di tre anni ma la la sua istituzione non era obbligatoria; in questo periodo venne rinforzata anche l'idea che gli asili avessero compiti di custodia ricreativa per i bambini delle classi socio culturalmente più svantaggiate. Il regima fascista non riuscì comunque a inglobare pienamente la scuola materna nei suoi progetti educativi lasciandola relegata a un ruolo caritativo-assistenziale. Per quanto ci fu un tentativo di articolazione curriculare, la scuola materna, in questa fase storica, rimase all'interno di logiche privatistiche e confessionali. Con Bottai, nel 1937, ci fu una riflessione sulla statalizzazione delle scuole materne, e nella Carta della scuola, si prevedeva l'istituzione della scuola materna obbligatoria per tutti i bambini dai quattro ai sei anni finalizzata a disciplinare «le prime manifestazioni dell'intelligenza e del carattere». Non si ottennero però risultati concreti a causa dei grandissimi costi che un'operazione di tal genere avrebbe causato allo Stato.

All'interno di tale assetto istituzionale determinato dalla riforma Gentile si formó la futura maestra Amelia. Il suo avvicinamento alla professione insegnante e la sua introduzione alle materie pedagogiche avvenne presso l'Istituto Magistrale di Bari dove potè avvalersi del contributo di docenti di spicco tra i quali il noto pedagogista Giovanni Modugno[13]. I documenti in possesso del Centro attestano la sua iscrizione al corso inferiore dell'Istituto Magistrale di Bari nell'anno scolastico 1925-26 per la classe seconda (risulta iscritta per la seconda volta) e alla classe quarta nell'anno 1927-28[14]. Non sono presenti documentazioni attestanti l'iscrizione al primo e terzo anno e si sta cercando di risalire alle motivazioni di questo vuoto. Nel luglio del 1928 Amelia conseguì il diploma di ammissione al corso superiore dell'Istituto Magistrale. Non abbiamo evidenze certe circa la conclusione dei suoi studi ma dalla sua carriera professionale si evince che fu terminato anche il corso superiore della scuola magistrale.

Il fondo archivistico, infatti, presenta anche i suoi temi svolti in preparazione al concorso per maestra elementare risalenti al 1931-32 (i compiti di preparazione con un'insegnante privata sono in numero 30) e, da un appunto autobio-

[12] R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai nostri giorni*, Torino, Marco Valerio, 2003; Id., *La scuola per tutti gli italiani*, cit.

[13] Sulla figura di Modugno si rinvia alla voce curata da R. Andreassi in Chiosso, Sani (edd.), *Dizionario biografico degli Educatori (1800-2000)*, cit., vol. 2, pp. 179-180.

[14] Attestati presenti in Archivio Ce.S.I.S.(Unimol), F. Amelia Andreassi, b. Corrispondenza privata e carte personali.

grafico, sappiamo che vinse il concorso con un tema dal titolo *È impossibile educare l'infanzia senza possederne la confidenza e l'amore*[15]. Nel fondo sono presenti anche i temi inerenti la preparazione per il concorso di maestra di scuola materna in cui, però, non è riportata la data. Dall'elenco di titoli presentati per il concorso a direttrice scolastica si evince come ella avesse conseguito l'abilitazione a maestra di grado preparatorio (con prova pratica di tirocinio) e il diploma di abilitazione all'insegnamento elementare[16].

Per divenire insegnante di scuola materna la Riforma Gentile, aveva però previsto il possesso del titolo legale di abilitazione all'insegnamento del grado preparatorio conseguito o da conseguirsi presso i corsi estivi triennali previsti dall'articolo 18 della legge del 1913, o in altri non meglio precisati corsi o nelle «Scuole di Metodo per l'educazione materna» di durata triennale istituiti in misura ridotta dalla riforma[17]. Queste scuole, ritenute professionalmente e culturalmente inferiori, e nelle quali era previsto la presenza obbligatoria dell'insegnamento religioso, nel 1933 furono trasformate definitivamente in scuole magistrali. Il modello pedagogico che animò prevalentemente le scuole destinate a formare le maestre delle scuole materne fu quello che trasse ispirazione dal metodo introdotto dalle sorelle Agazzi piuttosto che da quello elaborato dalla Montessori. Come è noto dopo l'iniziale sostegno offerto alla pedagogista marchigiana dal fascismo, che ne aveva apprezzato la funzionalità per un apprendimento precoce nel processo di alfabetizzazione, emerse con maggiore evidenza l'incompatibilità tra l'ideologia autoritaria del regime e il modello montessoriano fondato sui principi di libertà e creatività. Ciò permise il sopravvento in Italia del metodo agazziano definito anche da Lombardo Radice «Metodo italiano. Genuino modesto ma geniale e chiaro» che riconosceva in esso le matrici froebeliane e del migliore Aporti; il metodo agazziano fu molto sostenuto anche dal mondo cattolico. E proprio il modello di maestra di scuola materna, soprattutto nelle Scuole di Metodo, legato alla pedagogia agazziana di «madre pensosa»[18] più che quello montessoriano di «persona colta e civile», «educatrice di professione» sembra animare l'insegnante pugliese. Amelia Andreassi sembra essere permeata dai modelli educativi e dai riferimenti attinti al modello della pedagogia agazziana sostenuti da un forte spirito cattolico: l'insegnante riporta nella pratica quotidiana il concetto di «maestra come buona mamma» studiando però continuamente e aggiornandosi (ciò si evince dalla raccolta libraria). Su queste basi di fondo innesta anche altri stimoli di natura più montessoriana.

[15] I temi sono raccolti in Archivio Ce.S.I.S.(Unimol), F. Amelia Andreassi, b. Corrispondenza e carte professionali.

[16] Domanda di partecipazione al Sindaco di Bari del 26 ottobre 1959, in Archivio Ce.S.I.S.(Unimol), F. Amelia Andreassi, b. Corrispondenza e carte professionali.

[17] Di Pol, *La scuola per tutti gli italiani*, cit.

[18] Sulla pedagogia e il metodo agazziani si vedano, tra gli altri, A. Agazzi, *Il metodo delle sorelle Agazzi per la scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1951; A. Agazzi, M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Centro studi pedagogici «Pasquali-Agazzi», 2006.

La sua carriera magistrale iniziò a Bari presso la Scuola Elementare di Stato «Gironda» nell'anno scolastico 1933-34 e rimase nella stessa scuola fino al 1936. A seguire, nel 1937, ebbe un'esperienza presso Poggiardo in provincia di Lecce, sede che le fu assegnata come provvisoria prima dell'invio, come sede definitiva, a Morciano di Leuca. Alcune missive private ci riportano anche le difficoltà della giovane insegnante nell'alloggiare fuori casa nonostante fosse ospite di una famiglia referenziata[19].

Momento decisivo per la sua vita privata e professionale si ebbe con l'inaugurazione nel 1937 a Bari della Scuola Materna «Vincenzo Diomede-Fresa». L'edificio, collocato nel centro storico di Bari («Bari vecchia» come viene indicata nei documenti) in pieno stile fascista (la struttura è ancora esistente e attiva nella sua funzione scolastica) fu realizzato dai coniugi Diomede-Fresa in memoria del figlio Vincenzo morto prematuramente in modo tragico e fu donato al Comune di Bari con finalità scolastica.

Amelia Andreassi fu inserita a partire dall'anno scolastico 1939-40 come insegnante della scuola materna ma ebbe anche funzioni speciali di «cassiera» e persona di fiducia della famiglia Diomede-Fresa che mantenne comunque il controllo della scuola come si legge nell'atto di Convenzione del 1938:

> la quale insegnante oltre all'adempimento dei servizi didattici […] vigilerà, in rappresentanza dei donanti, per l'adempimento delle condizioni relative alla manutenzione e conservazione dello stabile e dell'arredamento, provvederà all'amministrazione dei fondi per elargizioni che pervenissero all'istituto per essere erogate a beneficio delle scolaresche, ed eserciterà le funzioni di Segreteria del patronato[20].

Le fonti attestano anche il coinvolgimento della maestra nelle attività per la fascistizzazione dei giovani. Sin dal 1934, infatti, assunse la responsabilità come capo centuria della organizzazione delle piccole italiane dell'Opera nazionale balilla[21].

L'insegnante Amelia vive anche in maniera consapevole le fasi successive di defascistizzazione della scuola attraverso l'attuazione dei nuovi programmi per la scuola materna ed elementare realizzati dalla sottocommissione all'istruzione del Governo Militare composta anche da Carleton Washburne (allievo di John Dewey) che divennero attuativi nel 1945-46 ed erano ispirati all'attivismo pedagogico americano. L'Attivismo aveva lo scopo di creare una scuola non impostata sul nozionismo e sull'ascolto passivo degli insegnanti, una scuola basata sulla psicologia dell'alunno e non del maestro. Veniva affermato che le nozioni erano fini a sé stesse in quanto mutevoli, quindi ciò che realmente contava era la ricerca e lo sviluppo delle capacità critiche. Pertanto l'indagine tramite l'espe-

[19] Archivio Ce.S.I.S.(Unimol), F. Amelia Andreassi, b. Corrispondenza privata.

[20] Si veda in proposito l'atto di Convenzione del 1938, in Archivio Ce.S.I.S.(Unimol), F. Amelia Andreassi, b. Corrispondenza e Carte professionali.

[21] Si veda il certificato rilasciato il 1 maggio 1937 del presidente della organizzazione femminile di Bari, in Archivio CeSIS, F. Andreassi, b. Corrispondenza e carte professionali.

rienza diretta costituiva la base di questo metodo. I programmi ispirati a questa nuova pedagogia si ponevano però l'obiettivo di continuare a combattere l'analfabetismo ma soprattutto quello spirituale, lavorando per la costruzione di un modello di cittadinanza responsabile e democratica. Si conferiva, nuovamente, importanza alla formazione didattica metodologica del maestro e a un'impostazione più laica della scuola. Veniva, poi, abbandonata l'idea dell'obbligo scolastico per la scuola materna, ipotizzato periodicamente a livello dirigenziale, e la famiglia ritornava ad avere un ruolo importante nella prima educazione dei bambini integrata dall'opera della scuola materna.

L'apprendimento doveva basarsi sull'esperienza e non su "lezioncine"; si pose anche l'attenzione sulla correzione delle forme dialettali ancora molto presenti in tutta Italia.

La grave situazione post bellica impose però al governo di concentrarsi maggiormente sull'istruzione elementare lasciando interamente l'iniziativa agli enti locali e privati per quanto riguarda la scuola materna. Nel 1958, attraverso gli *Orientamenti per l'attività educativa della scuola materna*, si affermò che la scuola materna non doveva anticipare l'insegnamento del leggere, dello scrivere e del calcolo e doveva ammettere flessibilità negli orari e prevalenza del gioco e del fare. Inoltre, l'ispirazione religiosa di matrice cattolica doveva permanere; ma erano ribaditi con più forza l'importanza dell'educazione morale e sociale del bambino con attenzione all' «amore verso la famiglia, il prossimo e la patria». Si rafforza la presenza dei cattolici nell'istruzione materna attraverso molte associazioni di stampo cattolico come l'Associazione Educatrice Italiana e di riviste come «Scuola materna» e l'istituzione del Centro didattico nazionale per scuola materna (Cdnsm).

Anche la maestra Amelia partecipò alle diverse iniziative del Cdnsm spostandosi in Italia per seguire i convegni organizzati. Nelle cronache dell'insegnante si percepisce questo clima culturale in cui è immersa attraverso l'impegno profuso per l'educazione civile dei bambini, la lotta contro la permanenza delle forme dialettali e i tentativi di incentivare forme di attivismo pedagogico anche se rimase forte, nell'insegnante Amelia, il modello agazziano su cui si era formata.

Mantenne l'incarico fino al 1960, anno in cui vinse il concorso interno per titoli del Comune di Bari per divenire direttrice. Il 1 giugno 1960, infatti, risultò vincitrice al primo posto in graduatoria e prese servizio il 1 ottobre presso la Scuola Comunale Materna «Regina Margherita» del capoluogo pugliese[22]. Nel 1964 chiese il trasferimento come direttrice alla Scuola Materna «Giuseppe Dalfino» per un avvicinamento alla sua residenza. L'arrivo della nuova direttrice presso il nuovo plesso scolastico fu colto con grande attenzione dal corpo docente. La cronaca dell'ottobre 1964 della maestra Vernola, insegnante della scuola, conservata nel fondo, descriveva minuziosamente il profilo della direttrice:

[22] Graduatoria dei vincitori al concorso del 1960 in Archivio CeSIS, F. Andreassi, b. Corrispondenza e Carte professionali.

Le scuole-museo

Un discorso a parte meritano le scuole-museo e le aule-museo, le quali si propongono di preservare (non ricostruire) specifici ambienti scolastici così com'erano un tempo, nella loro ubicazione originaria, come se si trattasse di diorami in scala reale, in cui il tempo si è fermato. In Italia ve ne sono alcuni esempi estremamente interessanti[24], come le aule-museo di Alagna Valsesia e Martassina o le scuole-museo delle borgate montane dei comuni di Angrogna, Pramollo, Noasca, Oulx, Casteldelfino e Gais[25].

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

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

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

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

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

che essi continuano a testimoniare con la loro stessa esistenza. Quegli ambienti sono rimasti impressi a tal punto nell'immaginario collettivo della comunità all'interno della quale hanno operato che – nel momento in cui hanno cessato di essere funzionanti – sono stati recuperati dalla medesima allo scopo di perpetuarne la memoria. Esse si distinguono dai musei della scuola per il fatto che in quelli la scuola del passato e le pratiche educative in essa impiegate sono descritte e rappresentate in spazi che non necessariamente devono aver avuto una destinazione d'uso educativa. Nelle scuole-museo, invece, sul visitatore esercita un profondo influsso quella che Connerton ha definito come *place memory*, ovvero la memoria suscitata dalla presenza fisica in determinati luoghi. Connerton, in particolar modo, distingue i «luoghi della memoria» in due categorie fondamentali: i *memorials*, organizzazioni dello spazio che generano intenzionalmente la *place memory* attraverso precise codificazioni topografiche, e i *loci*, la cui codificazione topografica non è intenzionale ma fondata su consuetudini consolidate[27]. In base a questa distinzione, è possibile affermare che i musei della scuola sono *memorials*, mentre le scuole-museo hanno una natura meno definita, in quanto – in tempi recenti – sono stati anch'essi allestiti con espliciti intenti commemorativi, ma in un *locus* che già di per sé induce istintivamente una relazione diretta col passato. Se i musei della scuola sono «luoghi di rappresentazione» del passato, che consentono ai visitatori di entrare in relazione con esso, conoscerlo e commemorarlo, le scuole-museo sono invece «luoghi di rievocazione», in cui il visitatore stabilisce col passato un profondo legame emotivo, trasferendosi idealmente nelle vicende materiali e nella situazione psicologica ed emotiva dei maestri e degli alunni che in quella scuola hanno vissuto molti anni addietro. Questa distinzione si riferisce alla natura dinamica e generativa dei *loci* in contrapposizione al carattere relativamente passivo ed inerte dei *memorials*.

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

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

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

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

l'Alto Adige. Nel 2009 è stata musealizzata e dal 2012 è sottoposta a tutela storico-artistica[28]. Per la sua stessa natura, l'edificio è profondamente legato al luogo nel quale sorge e alla comunità che lo popolava fino a qualche decennio fa. Entrando in questa antica scuola di montagna si avverte immediatamente un'intensa sensazione empatica, che non è determinata unicamente dalla sua suggestiva ubicazione a mezza costa, sul versante soleggiato della montagna sopra Villa Ottone, ma dall'imprescindibile connessione emotiva stabilitasi nel corso dei decenni tra quel luogo e coloro i quali ci hanno vissuto nel corso dei decenni passati. Sono le stesse storie degli insegnanti coraggiosi che si trasferivano in questa impervia borgata per otto mesi l'anno, isolati dal mondo, e degli eroici alunni che la raggiungevano ogni giorno dai propri masi attraverso sentieri scoscesi e scivolosi a significare questo luogo e a indurre il visitatore ad immedesimarsi in quelle vite[29]. La vita quotidiana degli eroici scolari e insegnanti di Lanebach, raccontata dalle guide nel corso della visita guidata, non costituisce l'unico fattore di forte identificazione con questo «luogo della memoria scolastica»; le escursioni a piedi dal fondovalle alla scuola-museo, con un dislivello di circa 700 metri, e quelle sui sentieri utilizzati dai bambini tutte le mattine per raggiungere la scuola dai loro masi, oltre a indurre i visitatori a una esperienza discronica altamente identificativa, conferma – sulla scia delle teorie di Assmann – il paesaggio stesso come serbatoio di memorie, capace di custodire e racchiudere in sé il senso d'appartenenza che lega l'uomo al luogo della propria quotidianità[30].

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

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

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

Le scuole storiche

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

L'espressione presenta ad esempio significati sostanzialmente identici – pur con alcuni distinguo – in Italia e in Spagna, andando a definire quelle istituzioni scolastiche di qualsiasi ordine e grado che abbiano istruito, educato e/o formato professionalmente per non meno di un secolo le alterne generazioni di un piccolo borgo, di un singolo quartiere, d'una intera città o di un comprensorio territoriale ancora più ampio e che continuino a svolgere tale funzione anche nell'attualità[31]. In ambito anglosassone e statunitense, viceversa, l'espressione *historic schools* è utilizzata anche per indicare gli edifici scolastici storici che hanno perso nel tempo la propria originaria destinazione d'uso e che devono essere pertanto sottoposti a procedure straordinarie di conservazione, divenendo veri e propri «luoghi della memoria». Come abbiamo visto, tuttavia, nella realtà italiana, questa particolare tipologia di edifici prende scuole-museo, le quali si propongono di preservare quegli ambienti scolastici così com'erano un tempo, nella loro ubicazione originaria.

Pur nella loro evidente eterogeneità, queste due accezioni di «scuola storica» ci consentono di determinarne alcuni requisiti fondamentali: a) la data di fondazione dell'edificio scolastico presso il quale l'istituzione educativa ha storicamente sede e l'arco di tempo durante il quale essa è stata attiva con continuità[32]; b) da ciò

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

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

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

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

Il primo requisito è pertanto di carattere anagrafico: in base all'osservazione di un campione significativo di scuole italiane e straniere, è possibile affermare che le scuole storiche sono quelle che solitamente hanno erogato regolarmente i propri servizi per un periodo di tempo non inferiore ai cento anni, che costituiscono in media il limite temporale minimo per il riconoscimento di tale qualifica. Non a caso, in generale, si è riscontrato come la celebrazione del centenario della fondazione di una scuola dia molto spesso origine a una serie di iniziative volte – da un lato – a ricostruire la storia della scuola e – dall'altro – a commemorarla pubblicamente[33].

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

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

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

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

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

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

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

murario (fatto di targhe, lapidi, statue e decorazioni di vario genere) – sono in grado di porre in relazione passato e presente, generando memoria[34].

Le «scuole dimenticate»

Se le facoltà generative delle scuole storiche sono evidenti, altrettanto non può dirsi di una particolare tipologia di scuole storiche, ovvero quelle per le quali non è stato possibile mettere in atto alcuna iniziativa di tutela e che sono cadute in disuso, riducendosi in breve tempo in rovina. Sono quelle che abbiamo definito «scuole dimenticate»[35]. Facendo riferimento ad esse, in una relazione presentata a un importante colloquio internazionale del 2011, Martin Lawn aveva coniato la definizione di «abandoned modernities»[36]. Lawn – rifacendosi alle teorie di Augé e Ricœur sulla funzione positiva dell'oblio[37] – sosteneva in quella sede che anche le scuole in disuso o in rovina possano paradossalmente servire a generare una sorta di «memoria per contrasto», in quanto nel momento in cui veniamo posti di fronte a un'aula deserta o degradata, ne rimaniamo inquietati, in quanto quello spazio in quel momento non rappresenta per noi unicamente se stesso, ma la scuola in generale, il significato culturale che noi forniamo al concetto di istruzione e il suo ruolo nella società contemporanea.

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

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

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

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

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

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

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

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

attraverso il proprio design, il proprio corredo murario, le vecchie scritte murali che recano sulla facciata d'ingresso[38].

L'unico modo per riconvertirle in veri e propri «luoghi della memoria», è quello di collettivizzare le memorie individuali, raccogliendole e riordinandole in una narrazione pubblica che indichi a una comunità anche più ampia di quella originaria di riferimento la natura storica di quel determinato luogo, restituendogli lo status perduto. Un caso emblematico, in tal senso, è costituito dalla vecchia scuola elementare delle Rotte di Dego, oggi in rovina, della cui destinazione originale si era persa quasi completamente traccia nella piccola comunità savonese. La storia di questa piccola scuola rurale è stata ricostruita nel 2008 da Davide Montino nell'ambito delle sue ricerche sull'istruzione pubblica in Val Bormida nella prima metà del Novecento[39] ed è stata raccontata all'interno di un suggestivo video girato da Alessandro Marenco e pubblicato sulla piattaforma di condivisione video Vimeo, che dimostra come i ruderi di una vecchia scuola abbandonata siano ancora in grado di evocare memoria[40].

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

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

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

I «sancta sanctorum» della scuola italiana

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

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

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

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

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

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

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

Tela Umbra in Città di Castello, altra istituzione fondata dai baroni Franchetti[41]. Come si può notare dalla fotografia qui riprodotta, tuttavia, l'allestimento di Città di Castello non riproduce fedelmente gli spazi della scuola elementare de La Montesca, i quali erano pionieristicamente stati dotati di banchi con la seduta mobile anziché fissa, sulla scia delle istanze montessoriane di liberazione dei fanciulli dalle costrizioni anatomiche imposte nelle scuole[42]. Questo caso di delocalizzazione e distorsione della memoria scolastica, ci consente di evidenziare da un lato l'intimo rapporto esistente tra la musealizzazione degli spazi educativi e le loro rappresentazioni pittoriche e/o fotografiche, dalle quali non si può prescindere se si intende proporne una ricostruzione filologicamente corretta[43], dall'altro come la ricostruzione di certi ambienti non possa indulgere a rappresentazioni nostalgiche, ma debba essere fondata su approfondite indagini storiche, per evitare pericolose distorsioni.

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

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

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

Proprio come quella de La Montesca, anche le scuole di Mompiano[44], Colle di Fuori[45], San Gersolè[46], Vho di Piadena[47] e la prima casa dei bambini nel quartiere di San Lorenzo a Roma[48] non sono divenute «luoghi della memoria». Quali sono i motivi di questo fenomeno? È verosimile che – nel corso degli anni – questi luoghi siano stati sottoposti a un processo di smaterializzazione e di significazione simbolica da parte di ristrette élites intellettuali, le quali – attraverso la loro paradigmatizzazione teorica – li hanno lentamente sottratti al contesto spaziale e all'ambiente sociale che li avevano generati e li hanno relegati nell'immaginario pedagogico. Per questo motivo, La Montesca e gli altri luoghi-simbolo dell'educazione nazionale non sono in grado – al di fuori di gruppi intellettuali più o meno ristretti e/o determinati ambiti geografici – di evocare memorie collettive.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusioni

Giunti al termine di questa prima rassegna dei «luoghi della memoria scolastica» in Italia, è possibile fare alcune considerazioni generali. La dimensione nazionale della memoria scolastica in quanto parte integrante della memoria culturale di una intera comunità nazionale, in grado di produrre una quasi totale omologazione dei ricordi scolastici dei membri di una determinata generazione, contrasta con la dimensione prevalentemente locale della commemorazione del passato scolastico messa in atto all'interno dei «luoghi della memoria scolastica» presi in esame. Questi luoghi, infatti, non celebrano tanto l'istituzione statale preposta alla pubblica istruzione (la Scuola con la S maiuscola), ma il singolo istituto scolastico, la piccola scuola di paese o la sperduta scuoletta di montagna. Questo fatto può essere spiegato con il processo d'integrazione simbolica tra le culture locali espresse dalle comunità scolastiche e la cultura nazionale trasmessa a scuola nell'opera di «nazionalizzazione delle periferie», già descritta dall'antropologo statunitense Norris Brock Johnson[50], il quale causerebbe una forte saldatura emotiva tra i soggetti sottoposti a inculturazione, il luogo in cui esso è stato compiuto e i contenuti trasmessi.

Le istituzioni pubbliche nazionali non dimostrano alcun interesse nei confronti della realizzazione di «luoghi della memoria scolastica», tant'è che in Italia non esiste un museo nazionale della scuola (sul modello del Musée national de l'éducation di Rouen in Francia) e quelli che esistono – a livello locale – sono promossi da fondazioni private, associazioni culturali, istituti scolastici e gruppi di volontari; a questa dinamica localistica sfuggono unicamente i musei della scuola universitari[51], che non si propongono di rielaborare la memoria di una singola esperienza scolastica ma piuttosto di rappresentare con metodo scientifico l'evoluzione storica del sistema scolastico italiano nel suo complesso, in una o più epoche storiche. Le istituzioni pubbliche locali tendono più spesso a dimenticare le scuole e a farle andare in rovina, nonostante la loro storicità, che non a renderle luoghi di costruzione, rielaborazione ed evocazione della memoria scolastica collettiva, come dimostra il pessimo stato nel quale versano buona parte delle scuole storiche cessate. Il motivo non deve essere ricercato unicamente nella cronica carenza di fondi per l'edilizia scolastica o nella inidoneità delle istituzioni alla cura e alla manutenzione degli edifici scolastici, quanto anche nella scarsa sensibilità mostrata dalle istituzioni nei confronti del patrimonio storico-educativo – cui non è ancora riconosciuto a tutti gli effetti lo statuto di patrimonio culturale – oltre che nei confronti della Scuola in quanto canale fondamentale di socializzazione culturale e di costruzione identitaria.

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

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

Chiara Venturelli*

La memoria professionale di un maestro di scuola reggimentale come patrimonio storico-educativo** / *Professional memory of a regimental school teacher as education history heritage*

ABSTRACT: This paper analyzes the pages of a professional memory written by a primary school teacher from Bologna, Cesare Malservisi (1935-2005), after his teaching experience in a Regimental School between 1956 and 1957. The purpose is double: on the one hand offer an insight into the particular institution of school classes created within the army with the aim of teaching reading and writing to illiterate recruits; on the other to investigate the reasons that make this ego-document a historical-educational heritage.

Introduzione

Gli sviluppi della ricerca storico-educativa, sia a livello nazionale sia a livello internazionale, negli ultimi trent'anni hanno aperto e approfondito nuovi filoni di indagine, e di conseguenza nuovi approcci e metodi, in particolare legati ed interessati ad esplorare la storia dell'educazione dall'interno, nei suoi protagonisti, nelle sue relazioni, nelle sue pratiche, ovvero in quei «silenzi»[1] e punti ciechi trascurati dallo studio dell'evento educativo affidato alle sole idee, leggi ed istituzioni che lo regolano. Tra le ragioni a sostegno di tale passaggio appare particolarmente significativo, tra l'altro, l'invito a realizzare una ricerca storica attenta alle nuove sollecitazioni e richieste provenienti da una società in cambiamento, una società «che spesso macina via memoria storica, valori umani e culturali»[2] obbligando

* Chiara Venturelli, Università degli Studi di Bologna – University of Bologna, chiara.venturelli4@unibo.it.

** Il presente lavoro riprende, ampliandolo e inquadrandolo rispetto alla prospettiva del patrimonio storico educativo, il contributo dal titolo *La scuola reggimentale nel secondo dopoguerra attraverso la memoria professionale del maestro Cesare Malservisi*, presentato nel corso del Congresso Internazionale VIII Giornate Scientifiche della SEPHE – I Congresso Nazionale della SIPSE, *La Práctica Educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, 20-23 novembre 2018, Universitat de les Illes Balears, pubblicato in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 481-491.

[1] F. Cambi, S. Ulivieri (edd.), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994.

[2] S. Ulivieri, *La componente storica del sapere pedagogico. La ricerca storico-educativa oggi. Tendenze*

pertanto a trovare nuove forme e modalità di educazione alla cittadinanza, valorizzazione della democrazia, promozione del confronto, riconoscimento e rispetto delle differenze.

Il nuovo corso si è manifestato nel caso specifico della storia della scuola con una straordinaria crescita di temi di studio, tra cui rilievo ha assunto anche in Italia, soprattutto dopo le ormai miliari esortazioni di Dominique Julia[3] da un lato e di Marc Depaepe e Frank Simon[4] d'altro, il fecondo ambito di ricerche rappresentato dalla storia materiale della scuola e della cultura scolastica. Tale prospettiva – che nel panorama internazionale ha trovato importanti punti di riferimento ad esempio nei lavori di Sjaak Braster, Peter Cunningham, Agustín Escolano Benito, Ian Grosvenor, Martin Lawn, María del Mar del Pozo Andrés, Kate Rousmaniere, Antonio Viñao Frago o Cristina Yanes Cabrera[5] – ha non solo rivelato le sue grandi potenzialità euristiche per lo studio della quotidianità scolastica del passato, della «"memoria privata" dell'educazione»[6], nei suoi oggetti didattici, nelle sue routines e nelle sue pratiche educative, ma ha anche, allo stesso tempo, portato alla centro dell'attenzione della comunità scientifica l'esigenza di specifici riflessione ed approfondimento sulla raccolta, conservazione ed analisi di tali beni culturali della scuola[7]. In altre parole, l'interesse verso l'insieme di fattori che hanno contrassegnato in concreto il ruolo e l'operato delle istituzioni scolastiche ha aperto, nell'ambito della storia dell'educazione, un considerevole

storiografiche e linee di ricerca, in G. Elia (ed.), *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 25.

[3] D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, «Paedagogica Historica», vol. 31, n. sup. 1, 1995, pp. 353-382; 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», n. 3, 1996, pp. 119-147.

[4] 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.

[5] A. Viñao Frago, *História de la educación y história cultural: possibilidades, problemas, cuestiones*, «Revista Brasileira de Educação», n. 0, 1995, pp. 63-82; I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (edd.), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999; A. Escolano Benito, J. M. Hernandez Diaz (edd.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educacion deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002; P. Cunningham, P. Gardner, *Becoming teachers: texts and testimonies 1907-1950*, London, Woburn, 2004; M. Lawn, I. Grosvenor (edd.), *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines*, UK, Symposium Books, 2005; 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; A. Viñao Frago, *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI», vol. 28, n. 2, 2010, pp. 17-42; S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Pozo Andrés (edd.), *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*, Brussels, Peter Lang, 2011; A. Viñao Frago, *La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», vol. 35, n. 1, 2012, pp. 7-17; A. Escolano Benito, *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*, Ferrara, Volta la carta, 2016; C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao Frago (edd.), *School memories: new trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017.

[6] F. Targhetta, *Verso una banca dati on line sul libro scolastico ed educativo 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, p. 79.

[7] M. Ferrari, *I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 15, 2008, pp. 21-26.

ed innovativo spazio a nuove fonti di ricerca, a lungo scarsamente prese in considerazione dalla storiografia tradizionale, appartenenti a quel

> complesso dei beni materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non-formali nel corso del tempo[8]

identificabile come patrimonio storico-educativo. Si tratta di un eterogeneo insieme di beni progressivamente considerati non solo come oggetti in cui rinvenire tracce di memoria individuale e collettiva rispetto all'esperienza scolastica, ma come fonti inestimabili per avvicinarsi sempre più alla comprensione della scuola "reale", cogliendone lo scarto rispetto a quella "legale"[9].

A riguardo occorre notare come parte di questo patrimonio – ad esempio libri e quaderni o stampa pedagogica – sia ormai già ampiamente e da lungo tempo riconosciuta ed annoverata tra le fonti utilizzate nello studio della storia e della cultura scolastica[10], mentre altre tipologie – si pensi agli ego-documenti, alle testimonianze orali[11] o alle fotografie[12] – siano state recuperate ed utilizzate all'in-

[8] 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: presupuestos y perspectivas. Actas de I workshopItalo-Espanol de Historia de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de novembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013, p. 169.

[9] R. Sani, *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», vol. 53, n. 2, 2013, pp. 185-195; 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.

[10] Si pensi alle importanti ricerche ad esempio di Anna Ascenzi, Alberto Barausse, Giorgio Chiosso, Mirella D'Ascenzo, Juri Meda e Roberto Sani: G. Chiosso (ed.), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992; Id., *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, Brescia, La Scuola, 1997; Id. (ed.), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000; 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)*, 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; 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, Palladino, 2010; 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; G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, FrancoAngeli, 2013; M. D'Ascenzo, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2013; P. Bianchini, R. Sani (ed.), *Textbooks and citizenship in modern and contemporary Europe*, Bern, Peter Lang, 2016.

[11] M. Gecchele, *Le fonti orali: i ricordi degli anziani*, in L. Bellatalla, P. Russo (edd.), *La storiografia dell'educazione. metodi, fonti, modelli e contenuti*, Milano, FrancoAngeli, 2005, pp. 69-82; T. Veld, *Oral history and the black box of the classroom. A personal journey*, in Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés (edd.), *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*, cit., pp. 183-199; P. Zamperlin, *Le fonti orali e i Musei dell'educazione. A proposito di un recente convegno*, «Studium Educationis», n. 3, 2011, pp. 147-149; A. Barausse, *«E non c'era mica la bic!». Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H.A. Cavallera, *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca. Tomo II*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-560; D. Bittencourt Almeida, L. Sgarbi Grazziotin, *História oral: narrativas de memória, acervos e a pesquisa em História da Educação*, «Cadernos de História da Educação», vol. 15, n. 3, 2016, pp. 899-901; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in Yanes Cabrera, Meda, Viñao Frago (edd.), *School memories: new trends in the history of education*, cit., pp. 157-164.

[12] U. Mietzner, K. Myers, N. Peim (edd.), *Visual History. Images of Education*, Bern, Peter Lang,

terno della storiografia scolastico-educativa solo in tempi più recenti. Gli stessi Depaepe e Simon invitavano a rivolgersi a queste fonti

> for the analysis of the 'evaporated' educational relations we have to resort to, among other things, their reflections in diaries, letters, novels and biographies, on photographs[13],

sottolineando tuttavia contemporaneamente la loro scarsa conservazione e raccolta sistematica, e affermando come tale aspetto di criticità contribuisse a celare la vita interna della scuola rendendola la "scatola nera" della ricerca storico-educativa

> until recently these sources have scarcely been systematically collected and/or preserved, so that it has become even more plausibile that the real educational activity inside and outside the family, within the school borders as well as in the classroom, has indeed remained the "black box" of the pedagogical historiography[14].

Concentrando in particolare l'attenzione sul prezioso patrimonio costituito dagli ego-documenti[15] – categoria di fonti a cui appartiene il documento oggetto di questo studio – va rilevato infatti come, oltre al dibattito sulla loro affidabilità, abbia influito sulla loro presenza negli studi storico-educativi anche la questione della loro conservazione, per lo più all'interno di archivi privati o realtà che spesso sfuggono ai comuni ed ufficiali canali di catalogazione e consultazione[16].

Tra i diversi conservatori di patrimonio storico-educativo appaiono – come ben delineato da Juri Meda[17] – soggetti privati tra cui soprattutto ex-insegnanti che, custodendo l'eterogeneità di beni documentali e materiali traccia del proprio

2005; C. Charpentier-Boude, *La photo de classe. Palimpseste contemporain de l'istitution scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2009; S. Braster, *Educational Change and Dutch classroom Photographs. A Qualitative and Quantitative analysis*, in Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés (edd.), *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*, cit., pp. 21-37; C. Martínez Valle, *Introduction – Photography and school cultures*, «Encounters in Theory and History of Education», vol. 17, n. 2, 2016, pp. xi-xiv; I. Dussel, K. Priem, *The visual in histories of education: a reappraisal*, «Paedagogica Historica», vol. 53, n. 6, 2017, pp. 641-649.

[13] Depaepe, 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*, cit., p. 10.

[14] *Ibid.*

[15] A. Viñao Frago, *Las autobiografias, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos*, «Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación», n. 3, 1999, pp. 223-253; Id., *Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros*, in Escolano Benito, Hernandez Diaz (edd.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educacion deseada*, cit., pp. 135-175; Id., *Teachers' Egodocuments as a Source of Classroom History. The Case of Autobiographies, Memoirs and Diaries*, A. Baggerman, *Pandora's Box. Classrooms and Equipment in the Memory of Autobiographers*, in Braster, Grosvenor, Del Pozo Andrés (edd.), *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*, cit., pp. 141-157, 159-182; A. Ascenzi, E. Patrizi, *Inside School Lives: Historiographical Perspectives and Case Studies. Teachers' Memories Preserved at the Centre for Documentation and Research on the History of Schoolbooks and Children's Literature*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 343-362.

[16] Ascenzi, Patrizi, *Inside School Lives: Historiographical Perspectives and Case Studies. Teachers' Memories Preserved at the Centre for Documentation and Research on the History of Schoolbooks and Children's Literature*, cit.

[17] Meda, *La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano*, cit.

percorso formativo e professionale, hanno creato un'ampiezza di archivi e fondi[18] la cui analisi e confronto con fonti tradizionali ed ufficiali ha contribuito ad approfondire ed integrare la conoscenza sulla scuola del passato, portando alla luce figure e istituzioni poco note ed anche a volta confutando pregiudizi storiografici. Gli archivi personali degli insegnanti hanno dunque richiamato l'interesse della ricerca storico-educativa, sia in merito al loro studio sia in relazione alla loro riscoperta, salvaguardia e valorizzazione, come dimostrano ad esempio i lavori di ricostruzione di biografie professionali[19] o l'istituzione di musei, centri di documentazione e strutture ad hoc[20].

Il presente contributo prende avvio proprio dal lavoro di censimento, catalogazione ed analisi degli innumerevoli materiali conservati, ora dalla famiglia, nell'archivio personale e professionale di un maestro bolognese, Cesare Malservisi (1935-2005), la cui biografia magistrale è stata oggetto della mia tesi di dottorato[21]. Nello specifico, attraverso l'analisi di una peculiare memoria professionale[22] redatta dal maestro a seguito dell'esperienza – svolta tra novembre 1956 e giugno 1957 – nella Scuola Reggimentale per militari analfabeti e semianalfabeti istituita presso il 40° reggimento fanteria della Caserma "Mameli" di Bologna[23], si intende raggiungere un duplice obiettivo: da un lato restituire uno spaccato "dall'interno" della particolare istituzione costituita dalle scuole reggimentali nel secondo dopoguerra; dall'altro definire gli elementi e le ragioni che rendono tale ego-documento patrimonio storico-educativo.

1. *Il maestro Cesare Malservisi ed il suo archivio-biblioteca professionale*

Il maestro Cesare Malservisi era nato – all'interno di una famiglia operaia e di area socialista – nel 1935 a Bologna, dove era stato alunno delle scuole cittadine fra seconda guerra mondiale e ricostruzione. Nel 1953, dopo aver essersi

[18] A. Ascenzi, E. Patrizi, *Per una storia dell'esperienza magistrale in Italia tra Otto e Novecento: il caso della maestra elementare marchigiana Maria Riccini (1892-1975) tra nuove fonti e nuove metodologie di indagine*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 2, 2018, pp. 421-467.

[19] Si pensi ad esempio ai lavori di D'Ascenzo: M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, Bologna, Clueb, 2011; M. D'Ascenzo, G. Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2016.

[20] Si pensi ad esempio al Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Macerata (CESCO) e al Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia delle Istituzioni scolastiche, del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia dell'Università del Molise (Ce.S.I.S.).

[21] C. Venturelli, *Maestri di scuola e non solo: profilo di Cesare Malservisi (1935-2005)*, Tesi di Dottorato, Dipartimento di Scienze dell'Educazione «Giovanni Maria Bertin» (Supervisore: M. D'Ascenzo), Bologna, Università di Bologna, Anno Accademico 2018.

[22] Archivio Malservisi (d'ora in poi AM), C. Malservisi, Memoria dattiloscritta dal titolo *Scuole reggimentali di Bologna. Bologna anno scolastico 1956-57*.

[23] AM, Lettera di nomina da parte del Provveditorato agli studi di Bologna, prot. N. 15832 B722 del 22 novembre 1956.

diplomato con successo presso l'Istituto Magistrale «Laura Bassi», si era immatricolato presso l'Università di Firenze – la Facoltà di Magistero nel capoluogo emiliano sarebbe stata infatti istituita solo due anni più tardi nel 1955[24] – al Corso di Diploma di abilitazione alla vigilanza scolastica nelle scuole elementari, che conseguì nel 1960, e dove entrò in stretto contatto con diversi esponenti della «scuola di Firenze»[25], tra tutti Lamberto Borghi, ed il suo modello di cultura pedagogica critica, laica e democratica[26]. In quello stesso periodo, Malservisi aveva inoltre mosso i primi passi della gavetta magistrale come insegnante ed educatore precario nelle scuole elementari statali e nei servizi educativi e culturali del Comune di Bologna, svolgendo la prima di queste esperienze proprio presso la scuola reggimentale.

Divenuto maestro di ruolo nel 1964, Malservisi aveva insegnato fino al 1974 nelle scuole elementari della città di Bologna, partecipando attivamente alla straordinaria stagione di ampia progettualità politica, culturale e pedagogica che, già dalla seconda metà degli anni Cinquanta e poi specialmente durante il lungo mandato – dal 1960 al 1975 – all'Assessorato all'Istruzione di Ettore Tarozzi[27], aveva contraddistinto il governo del capoluogo emiliano-romagnolo. Malservisi, in particolare, aveva collaborato a una delle iniziative più celebri, ed ancora nel mito, della tradizione bolognese i «Febbrai Pedagogici», il cui risultato ed anche il merito fu quello di fare della città una grande assemblea cittadina in cui erano promossi il coinvolgimento e la partecipazione di tutti nel confronto e nella gestione della vita scolastica e dei servizi educativi; ed inoltre era entrato in contatto, condividendone e accogliendone la riflessione ed il lavoro nel suo agire didattico, con la carismatica figura di Bruno Ciari, chiamato nel 1966 alla direzione delle istituzioni educative del comune[28].

Nel 1974 Malservisi si era infine trasferito nel comune di Monterenzio, paese di montagna ad una trentina di chilometri dalla città di Bologna, dove concluse la sua carriera insegnando nelle scuole del territorio fino al 1992, anno della pensione.

[24] 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.

[25] F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982; F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (edd.), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*, Firenze, Firenze University Press, 2016.

[26] C. Venturelli, *Influenze deweyane nella pratica didattica di un maestro nell'Italia del secondo dopoguerra*, in E. Beseghi, T. Pironi (edd.), *Research in Progress. A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 47-62.

[27] M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, in D'Ascenzo, Ventura (edd.), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, cit., pp. 17-63.

[28] G. Bonomi, O. Righi (edd.), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna il Mulino, 1982; E. Catarsi, A. Spini (edd.), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*, Firenze, La Nuova Italia, 1982; M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, cit., pp. 39-55.

A testimonianza di una lunga carriera docente, vissuta non solo con passione, ma anche e soprattutto con impegno e riflessività, resta un consistente archivio, che documenta pertanto mezzo secolo della storia scolastica italiana, dalla seconda guerra mondiale all'inizio degli anni Novanta, dalla scuola durante il fascismo fino al nuovo ordinamento dell'istruzione elementare ed il passaggio dal modello del maestro unico a quello di una pluralità di insegnanti operanti su moduli di più classi. Si tratta di un archivio ricchissimo e di grande valore che – è doveroso qui precisare – non potrebbe sussistere senza l'attenta e minuziosa cura della moglie ed anche compagna di vita magistrale di Malservisi, Francesca Ciampi.

La memoria professionale oggetto di questo contributo fa parte degli innumerevoli materiali presenti in questa biblioteca-archivio, che, oltre ad un patrimonio librario di quasi 900 opere, raccoglie: documenti burocratici (pagelle scolastiche, note di qualifica, nomine, conferimenti di incarico, trasferimenti, certificati di servizio, attestati di partecipazione e profitto, circolari scolastiche), pubblicazioni (monografie, saggi in volume, articoli in rivista), carte private (corrispondenze e carteggi, scritti ed altri materiali personali), cultura materiale della scuola (quaderni degli alunni, giornalini di classe, piani di lavoro, materiali didattici, ecc. …), fotografie, materiale audio e video relativi alle attività svolte con gli alunni nelle scuole. L'eterogeneo insieme di fonti custodite, nell'intreccio tra loro e nel confronto con altre conservate in diversi archivi pubblici, ha permesso di delineare l'identità ed il profilo biografico professionale di Malservisi, mettendo in luce allo stesso tempo particolari momenti e temi della storia della scuola italiana. Tra questi, appunto, anche la questione dell'istruzione popolare, dell'educazione degli adulti e delle risposte istituzionali fornite per contrastare il problema dell'analfabetismo.

2. *Scuole reggimentali di Bologna. Bologna anno scolastico 1956-57*

Il documento proposto in questa occasione a caso di studio – ed analizzato, seguendo le indicazioni suggerite da Antonio Viñao Frago[29], rispetto alla sua produzione, forma testuale e contenuto – è una relazione di natura autobiografica, dattiloscritta e semplicemente rilegata in cartoncino composta di 62 pagine. Il testo non riporta traccia di una data certa rispetto alla sua stesura, né una chiara indicazione circa le motivazioni alla sua origine. Sulla copertina è scritto a mano dallo stesso Malservisi *Scuole reggimentali 1956/57 Malservisi Cesare*, mentre il frontespizio riporta solo il titolo *Scuole reggimentali di Bologna. Bologna anno scolastico 1956-57*. È possibile ipotizzare tuttavia che sia stato scritto durante l'estate 1957, tra la fine dell'esperienza, nel giugno 1957, e l'inizio del periodo di leva, che il maestro svolse tra agosto 1957 e febbraio 1959.

[29] Viñao Frago, *Teachers' Egodocuments as a Source of Classroom History. The Case of Autobiographies, Memoirs and Diaries*, cit.

La memoria, come mostra anche l'indice, si sviluppa in cinque capitoli (*Le scuole reggimentali*, *Gli insegnanti*, *L'esercito e l'educazione*, *Gli alunni*, *Che cosa è possibile fare nella scuola reggimentale*), un'avvertenza ed un'appendice (*Risultati di una breve inchiesta fra un gruppo di alunni della scuola reggimentale*). La struttura lascia supporre un legame con i concomitanti studi universitari, collegamento che effettivamente è menzionato dallo stesso Malservisi nell'introduzione all'appendice quando, spiegando le modalità di realizzazione dell'indagine fra gli studenti della scuola reggimentale e fornendo le note di lettura dei dati, dichiara che

> i dati esposti nelle pagine che seguono sono stati ricavati da un'inchiesta fatta nella scuola reggimentale presso la caserma Mameli di Bologna, con un questionario compilato in collaborazione con il Prof. Coèn[30]

senza tuttavia specificare altro. Considerata la mancanza di riferimenti o informazioni ulteriori[31], è possibile immaginare che il percorso formativo in essere ed il sodalizio culturale e umano[32] intrecciato in particolare con Lamberto Borghi e Renato Coèn – allora assistente di ruolo presso la cattedra di Pedagogia a titolarità del primo – abbiano influito sul giovane maestro come spinta riflessiva e di ricerca, ma che la memoria non avesse una finalità prettamente universitaria.

Lo stesso registro stilistico ed i contenuti del documento lo pongono tra la relazione ed il ricordo: se è vero ad esempio che – soprattutto nel primo capitolo – la descrizione delle scuole reggimentali è offerta attraverso puntuali e formali riferimenti a decreti legislativi, circolari ministeriali e programmi di insegnamento, l'intero testo si caratterizza per essere costantemente percorso da riflessioni ed opinioni molto libere e personali, riportate senza censure per possibili ragioni di convenienza. Non si tratta in sostanza né di un rapporto ufficiale né di pagine riservate.

Proprio nel 1956, anno in cui Malservisi veniva chiamato come maestro presso la scuola reggimentale di Bologna, una circolare del Ministero della Pubblica Istruzione stabiliva il passaggio di questi corsi sotto il Comitato Centrale per l'Educazione Popolare[33]. Era l'ultima tappa di una storia amministrativa che risaliva già al periodo pre-unitario, quando tra 1849 e 1858 i regolamenti emanati dal Ministro della guerra Alfonso La Marmora diedero a questa istituzione organizzativa e scolastica – creata all'interno dell'esercito e della marina militare per insegnare a leggere e scrivere ai soldati di leva analfabeti o semianalfabeti – un primo sistematico ordinamento. Durante i primi vent'anni dell'Italia unita le scuole reggi-

[30] Malservisi, *Scuole reggimentali di bologna. Bologna anno scolastico 1956-57*, cit., p. 52.

[31] Nessuna conferma a riguardo è stata data anche dalla testimonianza orale offerta dalla moglie Francesca Ciampi altresì compagna di studi universitari. La memoria di Francesca Ciampi è stata raccolta da chi scrive attraverso il corso di numerosi incontri svolti negli anni di ricerca di dottorato.

[32] Duraturi rapporti di collaborazione e confronto che proseguirono anche negli anni successivi agli studi universitari, come dimostrano alcune lettere conservate nell'archivio.

[33] Circolare Ministero della Pubblica Istruzione 7 maggio 1956, n. 4967/10/59.

La pratica educativa

Storia, memoria e patrimonio

Questo volume nasce dall'esigenza di studiare le reali pratiche educative poste in essere in passato tanto all'interno quanto all'esterno delle istituzioni scolastiche. Fino a questo momento la ricostruzione storica di queste pratiche si è basata fondamentalmente su fonti amministrative e legislative o sulla manualistica e sulla saggistica pedagogica esponente le teorie educative che informavano tali pratiche. In molti casi, tali fonti hanno indotto a ritenere che le continuità e le discontinuità nelle pratiche educative dipendano inevitabilmente dai fenomeni politici e dagli approcci pedagogici. Se tuttavia si iniziassero a prendere in considerazione anche altre tipologie di fonti – quali testimonianze orali, diari e memorie degli insegnanti, relazioni relative alle attività da loro svolte in classe e finanche quaderni scolastici, lavori degli alunni, sussidi e materiali didattici – si otterrebbe una conoscenza molto più approfondita di tali pratiche, comprendendone logiche e dinamiche. In tal senso, diviene indispensabile raccogliere e conservare queste particolari tipologie di fonti, facenti parte del patrimonio storico-educativo. Questo volume – che raccoglie gli atti del I Congresso nazionale SIPSE tenutosi a Palma de Mallorca nel 2018 – cerca dunque di fare il punto sulle iniziative promosse nel nostro paese sullo studio, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo ed indagare le complesse dinamiche d'interazione tra la storia delle istituzioni scolastiche e gli immaginari educativi elaborati dalle memorie individuali e condivisi poi da intere generazioni.

Anna Ascenzi è professore ordinario di Teoria e storia della letteratura per l'infanzia presso il Dipartimento di Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove dirige 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». È presidente della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE). Ha pubblicato diversi volumi e numerosi contributi sulla storia della didattica disciplinare e dei libri di testo, sui processi di costruzione dell'identità nazionale e della cittadinanza tra Otto e Novecento e sulla letteratura giovanile nell'Italia unita.

Carmela Covato è professore ordinario presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, dove insegna Storia dell'infanzia e della pedagogia e Storia sociale dell'educazione. Ha diretto dal 2002 al 2012 il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» del medesimo ateneo. È vice-presidente della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE). Fa parte del Comitato di direzione della rivista «History of Education & Children's Literature» ed è autrice di numerosi saggi e volumi sulla storia dell'educazione, con particolare riferimento alla storia dell'istruzione femminile e dell'infanzia.

Juri Meda è professore associato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove insegna Storia dell'educazione. È segretario della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE). È autore di numerose monografie, saggi e articoli, dedicati – tra le altre cose – alla cultura materiale della scuola e alla storia dei processi economici connessi allo sviluppo della scolarizzazione di massa.

ISSN 2723-9314

ISBN 978-88-6056-634-8

eum edizioni università di macerata

In copertina: illustrazione di C. Bastelli per *Il Giornalino della Domenica*, Anno V, n. 42, 16 ottobre 1910

9 788860 566348

€ 18,00