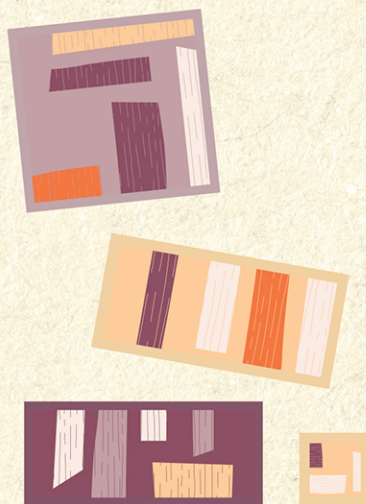


a cura di

Luca Silvestri

IL MUSEO DELLA SCUOLA E DELL'EDUCAZIONE "MAURO LAENG" E LA PUBLIC HISTORY OF EDUCATION

UNA STORIA LUNGA 150 ANNI





Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. C. COVATO, C. META, *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica*, 2020
2. F. BORRUSO (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, 2021
3. C. COVATO (a cura di), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola. Volume 1*, 2022
4. F. BORRUSO (a cura di), *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie. Volume 1*, 2022
5. L. CANTATORE (a cura di), *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Volume 1*, 2022
6. C. LEPRI (a cura di), *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola. Volume 1*, 2022
7. C. COVATO (a cura di), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola. Volume 2*, 2022
8. F. BORRUSO (a cura di), *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie. Volume 2*, 2022
9. L. CANTATORE (a cura di), *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Volume 2*, 2022
10. C. LEPRI (a cura di), *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola. Volume 2*, 2022
11. E. DE PASQUALE, P. STORARI (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, 2022
12. C. COVATO, C. META, M. RIDOLFI (a cura di), *Educazione e Politica nell'Italia Repubblicana*, 2023
13. A. SANZO (a cura di), *Giovanni Gozzer e la Riforma della scuola italiana del dopoguerra*, 2024

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

IL MUSEO DELLA SCUOLA E DELL'EDUCAZIONE "MAURO LAENG" E LA PUBLIC HISTORY OF EDUCATION

UNA STORIA LUNGA 150 ANNI

a cura di
Luca Silvestri

14 STORIA E MUSEOLOGIA
DELLA SCUOLA
E DELL'EDUCAZIONE



Roma TrE-Press
2026

IL PROGETTO ROMA TRE-PRESS

Il progetto della Roma TrE-Press nasce nel 2013 ed inizia la sua attività all'interno del Sistema Bibliotecario di Ateneo.

Vengono avviate le prime Collane e Riviste di Ateneo. Fin dall'inizio il progetto ha scelto la strada dell'open access: opere scientifiche realizzate in formato digitale ed accessibili a chiunque, dovunque, sempre.

Le ragioni sono le stesse che spingono altre università europee: la ricerca accademica è finanziata da risorse pubbliche; occorre che i suoi risultati siano accessibili a tutti, senza onerose intermediazioni; ciò è reso possibile dalle tecnologie digitali; rientra nella "terza missione" delle università diffondere al pubblico più largo i suoi prodotti sia didattici che scientifici; ma è anche un'esigenza di contenimento dei costi dettata dalle crescenti ristrettezze di bilancio.

Nel primo quinquennio (2013/2017) la Roma TrE-Press pubblica quasi 100 volumi. La crescente richiesta dei ricercatori dell'Ateneo e il successo dell'iniziativa (oltre 150.000 downloads) suggeriscono agli organi di Ateneo di affidare, a partire dall'autunno 2018, l'attività di e-press alla Fondazione Roma Tre Education.

Le linee guida della Roma TrE-Press sono:

- La piena autonomia scientifica dei Dipartimenti e dei Centri di Ateneo nella scelta di che cosa pubblicare, con un forte incoraggiamento verso procedure di assicurazione della qualità secondo le migliori prassi recepite dalle comunità scientifiche di riferimento.
- L'apertura verso autori e istituzioni non appartenenti all'Università Roma Tre, secondo logiche di aggregazione e di promozione della ricerca di qualità.
- Il plurilinguismo, non solo come esigenza culturale ma anche come strumento di coesione e collaborazione internazionale.
- La cura – affidata alla responsabilità della Roma TrE-Press – della linea grafica (copertine e impaginazione), secondo la secolare tradizione del libro come prodotto anche estetico ed artistico.
- La promozione del movimento verso una generale politica di open access che coinvolga anche altre istituzioni accademiche italiane e straniere in coerenza con il dettato dell'art. 9 della nostra Costituzione: "*La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica*".

La squadra della Roma Tre-Press è così composta

Prof. Vincenzo Zeno-Zencovich (*Delegato di Ateneo per l'e-press*)
Prof.ssa Nazarena Patrizi (*Responsabile editoriale*)
Prof. Sirio Zolea (*Delegato per i rapporti internazionali*)
Dott. Ivan Guiducci (*Webmaster*)
Alessandro Riboldi (*Collaboratore informatico*)

Direttori della Collana:

Francesca Borruso, Università degli Studi Roma Tre
Lorenzo Cantatore, Università degli Studi Roma Tre
Carmela Covato, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Juri Meda, Università degli Studi di Macerata
Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Edoardo Puglielli, Università degli Studi dell'Aquila
Roberto Sani, Università degli Studi di Macerata
Luca Silvestri, Università degli Studi della Toscana
Giuseppe Zago, Università degli Studi di Padova
Delphine Campagnolle, Musée national de l'Éducation Rouen (France)
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo (Brasil)
Pedro Luis Moreno Martínez, Universidad de Murcia (España)
Ana Isabel da Câmara Madeira, Universidade de Lisboa (Portugal)
Antonios Hourdakīs, Πανεπιστήμιο και Μουσείο Κρήτης (Ελλάδα)
Johannes Westberg, Örebro Universitet (Sverige)

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Coordinamento redazionale del volume: Luca Silvestri

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO.**

Caratteri tipografici utilizzati:

Coolvetica Regular, Museo Sans (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond, Times New Roman Pro (testo)

Comitato di Redazione:

Maura Di Giacinto, Università degli Studi Roma Tre
Chiara Lepri, Università degli Studi Roma Tre
Chiara Meta, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Sanzo, Sapienza Università di Roma
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Edizioni: Roma TriE-PRESS©

Roma, febbraio 2026

ISBN: 979-12-5977-585-6

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-PRESS©* è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Storia e museologia della scuola e dell'educazione

La collana intende pubblicare studi, fonti e repertori relativi alla storia della scuola e dell'educazione, con una particolare attenzione rivolta ai temi della tutela, della conservazione e della catalogazione del patrimonio dei beni culturali di questo specifico settore storiografico. Biblioteche, archivi e musei costituitisi in relazione alla vita di singole personalità o di istituzioni, pubbliche e private, coinvolte nella storia della scuola e dell'educazione rappresentano un fondamentale strumento conoscitivo delle dinamiche sociali, culturali e politiche del passato. Si sente sempre di più la necessità di riflettere in modo critico sulle prospettive della conservazione di questi beni culturali e sulle metodologie più adatte a valorizzarne e interpretarne il significato storico. Questa iniziativa editoriale è orientata ad incrementare lo spessore scientifico di questi oggetti e temi di ricerca e ad alimentare il dibattito politico-culturale intorno alla loro valorizzazione.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

Prefazione <i>Lorenzo Cantatore</i>	11
Breve nota introduttiva: i 150 anni del MuSEd nel segno della Public History of Education <i>Luca Silvestri</i>	13
Introduzione alla Public History <i>Paolo Carusi</i>	15
PRIMA PARTE PERCORSI TEORICI	
Giuseppe Lombardo Radice: raccontare un uomo di scuola attraverso le sue carte e i suoi libri <i>Lorenzo Cantatore</i>	25
La storia dell'ente Scuole per i contadini alla luce della Public History of Education <i>Luca Silvestri</i>	37
Il fondo Socciarelli-Bernasconi: un fondo ancora da scoprire <i>Martine Gilsoul</i>	47
Mario Alighiero Manacorda: l'impegno civile come esempio di "uso pubblico della storia" <i>Carmela Covato, Chiara Meta</i>	55
Le riscritture dei classici della letteratura per l'infanzia tra gli scaffali del MuSEd <i>Noemi Fiorito</i>	67
SECONDA PARTE PRATICHE DI PUBLIC HISTORY OF EDUCATION	
I diari dei maestri dell'Archivio Didattico Lombardo Radice nelle prassi di Public History of Education <i>Francesca Borruso</i>	77

La pedagogia delle “erbacce” attraverso lo sguardo di Giuseppe Lombardo Radice, Pierina Boranga e Giuseppina Pizzigoni <i>Rossella Mortellaro</i>	85
Il Fondo Marcello Argilli del MuSEd e la letteratura per l’infanzia <i>Susanna Barsotti</i>	97
Per un percorso di Public History in dialogo con un maestro di frontiera: Albino Bernardini <i>Giulia Franchi, Beatrice Partouche, Elena Zizioli</i>	107
La biblioteca del Fondo Carla Poesio tra ricerca e public engagement <i>Chiara Lepri</i>	121
Caro Giornalino... Una mostra su due secoli di stampa periodica per ragazzi <i>Alessandro Montesi, Silvia Pacelli</i>	129
MuSEd e letteratura per l’infanzia contemporanea: l’«anfibia» Fondo del Premio Malerba per l’albo illustrato <i>Simone di Biasio</i>	139
Indice dei nomi	151

Prefazione

Lorenzo Cantatore

È motivo di grande soddisfazione consegnare alle stampe questo volume dove, grazie alla competente e appassionata cura di Luca Silvestri, sono stati raccolti i contributi di studiose e studiosi che, negli anni più recenti, hanno animato la realtà del MuSEd, il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" del Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre.

Oggi, uno dei mutamenti più rilevanti che interessano l'Università italiana è il discorso sulla valorizzazione della conoscenza, già denominata Terza Missione. Si tratta di una sfida complessa, che talvolta mette radicalmente in discussione abitudini culturali e di linguaggio sedimentate da lungo tempo. In questa prospettiva, poter disporre di una realtà museale aperta alla ricerca, alla didattica e al dialogo con la cittadinanza, rappresenta per un ateneo una straordinaria risorsa e un'imperdibile opportunità di crescita e di sviluppo. Gli studi e le ricerche che qui vengono presentati insistono proprio su tale approccio, interpretato alla luce delle riflessioni sulla *Public History* applicate alle collezioni del MuSEd. Se è vero, come da anni andiamo affermando, che la storia dell'educazione è una storia di tutti, allora attraversare le stanze del nostro Museo deve necessariamente voler dire che per ogni documento in esso conservato è possibile concepire letture e interpretazioni a più livelli e destinate a tipologie di pubblico molto eterogenee. Una sfida? Certamente, una sfida importante che tiene conto del fatto che la memoria educativa è un tassello fondamentale del nostro patrimonio culturale e, quindi, un bene comune da preservare, comunicare e tramandare alle nuove generazioni. È proprio attorno ai fatti dell'educazione che, probabilmente più che in altri campi della relazione fra l'io e il mondo, i dispositivi della memoria individuale si intrecciano con quelli della memoria collettiva. Un serrato alternarsi di auto-riconoscimenti e scoperte, confronti e conferme che Maurice Halbwachs ha così spiegato:

«Se queste due memorie spesso si confondono, e in particolare se la memoria individuale, per confermare un ricordo, per precisarlo, o anche per colmare qualche sua lacuna, può basarsi sulla memoria collettiva, inserirvisi, confondersi con lei per un momento, ha tuttavia una vita propria, ed ogni apporto esteriore è assimilato e incorporato progressivamente nella sua sostanza. E a sua volta la memoria collettiva, d'altra parte, avvolge le memorie individuali, ma non si confonde con loro. Si evolve secondo leggi proprie, e se alcuni ricordi individuali a volte vi entrano subiscono delle mo-

dificazioni legate al fatto che si ritrovano collocati in un insieme che non corrisponde più ad una coscienza individuale»¹.

Ecco, direi che l'azione culturale, scientifica e didattica del MuSed ha l'ambizione di incunearsi proprio nell'interstizio fra memoria individuale e memoria collettiva, adottando criteri comunicativi che interpretano la *Public History* come spazio mentale dove fermenta l'incontro fra ricerca personale e ricerca collettiva, e dove ciascuna fonte può essere sottoposta a esame rigoroso e a giudizio critico in presenza e con l'apporto di fruitori non necessariamente addetti ai lavori.

Tutti i contributi raccolti nel volume nascono da questa ambizione e sono orientati a vivere e far vivere il MuSed nell'ottica della personalizzazione dell'incontro con il pubblico e del dialogo fra prospettive solo apparentemente opposte, cioè fra il passato e il presente, fra la memoria e il futuro, fra la teoria e la prassi, fra l'esterno e l'interno, fra l'individuale e il sociale, fra l'alto e il basso, fra microstoria e macrostoria, ma soprattutto fra il materiale e l'immateriale, i due poli attraverso i quali la storia e le storie dell'educazione inevitabilmente si dispiegano. Dunque, la sperimentazione quotidiana che il MuSed porta avanti nella comunicazione del proprio patrimonio è sempre più un banco di prova delle teorie e delle tecniche che, in fatto di *Public History*, sono già state elaborate e che, nel tempo, saranno approfondite. Il dibattito è aperto e gli studi qui assemblati potranno senz'altro contribuire a sottolineare la rilevanza che in esso ricopre il punto di vista dello storico dell'educazione.

Lorenzo Cantatore
Direttore del MuSed

¹ M. Halbwachs, *La memoria collettiva*, nuova edizione critica a cura di P. Jedlowski e T. Grande, postfazione di L. Passerini, Unicopli, Milano 2001, pp. 123-124.

Breve nota introduttiva: i 150 anni del MuSEd nel segno della Public History of Education

Luca Silvestri

In occasione dell'anniversario dei 150 anni del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), attualmente afferente al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, il volume si propone di ricostruire in modo inedito la storia del museo e del suo patrimonio storico-educativo a partire dall'innovativa prospettiva teorica e storiografica della *Public History of Education*, che si occupa dei rapporti tra mondo accademico e mondo extra accademico nelle pratiche di ricostruzione e di trasmissione della storia dell'educazione.

Se fino al primo decennio del Duemila le attività dell'università e dei suoi musei erano centrate soprattutto sulla missione di ricerca e sulla missione didattica, oggi la società impone nuove sfide al mondo accademico, tra le quali un posto cruciale è ricoperto dalla "Valorizzazione delle conoscenze" (già Terza Missione) ovvero dal rapporto dell'università con la società civile. Questo ampliamento di obbiettivi spinge la stessa storiografia a rinnovarsi e a rileggere il passato focalizzando l'attenzione non più esclusivamente sull'interlocuzione accademica, ma sui rapporti tra l'università e il pubblico dei non specialisti.

Alla luce di questa nuova prospettiva storiografica il MuSEd appare come un luogo emblematico all'interno della storia della *Public History of Education* italiana fin dalle sue stesse origini, quando nel 1874 Ruggiero Bonghi decise di fondarlo (allora sotto la denominazione Museo d'Istruzione e di Educazione) con l'intento di «curare la diffusione delle più accurate notizie dei progressi dell'insegnamento» mediante conferenze e pubblicazioni, ovvero allo scopo di promuovere l'interesse dell'opinione pubblica (e non dei soli specialisti) per l'educazione e la scuola del tempo.

Tuttavia, in seguito alla sua fondazione il museo ha vissuto vicende alterne che hanno a volte oscurato e altre volte incentivato l'iniziale attenzione rivolta alla società civile. Di questa lunga storia rimane oggi traccia nei fondi archivistici, librari e oggettistici del MuSEd, che vengono indagati e interrogati in questo volume al fine di mettere in evidenza la diversità e la molteplicità dei modi attraverso i quali il rapporto tra MuSEd e *Public History of Education* si è andato configurando in 150 anni di storia. A tale scopo, una particolare attenzione sarà rivolta anche alle più recenti e innovative pratiche di *Public History of Education* attivate dal MuSEd sul terreno urbano di Roma, come ad esempio l'istituzione di corsi di PCTO per le scuole e la partecipazione alla Mappa della Città Educante di Roma Capitale, e nel più vasto orizzonte na-

zionale, come dimostra il ruolo logistico e organizzativo che il museo ricopre fin dal 2016 per l'assegnazione del prestigioso premio Malerba dedicato all'Albo illustrato.

La ricerca si inserisce all'interno del più ampio progetto di "Casa Maestra", nato nel 2023 dalla collaborazione tra il Dipartimento di Scienze della Formazione (DSF) dell'Università degli Studi "Roma Tre" e la Fondazione Paolo Bulgari allo scopo di promuovere e valorizzare il patrimonio museale, archivistico e oggettistico del MuSEd che, come è noto, rappresenta la più antica istituzione museale italiana dedicata alla storia della pedagogia, della scuola e dell'educazione. Dedicare uno studio al rapporto tra MuSEd e *Public History of Education* è sembrato lo strumento più adatto per poter ripensare sotto una nuova luce le molteplici attività che il MuSEd ha offerto nel passato e continua a offrire tutt'oggi al mondo dell'educazione e della formazione grazie al fecondo e sapiente intreccio tra ricerca educativa, sperimentazione didattica e co-progettazione con la società civile.

Ringrazio il direttore del MuSEd, Lorenzo Cantatore, per aver accolto fin da subito con favore ed entusiasmo questo progetto, la Fondazione Bulgari per il sostegno umano e scientifico e tutti gli studiosi che animano quotidianamente il MuSEd per aver riportato, attraverso i loro saggi, la viva testimonianza di come è possibile far dialogare, con esiti inediti e spesso sorprendenti, l'odierna società civile, troppo spesso priva della sua memoria storica, con il patrimonio storico-educativo del passato di cui, altrettanto spesso, se ne sottovaluta l'attualità. Infine, un ringraziamento va ai collaboratori del MuSEd, Francesca Gagliardo, Gian Piero Maragoni, Stefania Petrera e Piera Storari, che con il loro infaticabile lavoro rendono possibile la concreta realizzazione dei progetti di *Public History of Education* presso il MuSEd.

Il volume è dedicato a tutti coloro che hanno fatto parte negli anni della "comunità educante" del MuSEd. Senza di loro, oggi, non sarebbe possibile raccontare la ricca storia che si snoda lungo le pagine di questo volume.

Roma, 30 settembre 2025.

Introduzione alla Public History

Paolo Carusi

«La Public History (Storia pubblica) è un campo delle scienze storiche a cui aderiscono coloro che svolgono attività attinenti alla ricerca, alla comunicazione e alla pratica della storia, come alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio storico, materiale e immateriale. Tali attività si realizzano con e per diversi pubblici, tanto all'interno quanto all'esterno degli ambiti accademici e istituzionali, nel pubblico e nel privato».

Così esordisce il *Manifesto della Public History italiana*¹, redatto dall'Associazione Italiana di Public History (AIPH).

Diffusa da decenni nel panorama storiografico anglosassone, la *Public History*², mirando alla promozione della conoscenza storica presso pubblici diversi e alla valorizzazione di pratiche ed esperienze che puntano al coinvolgimento attivo delle comunità (materiali o immaginate), intende portare a contatto del pubblico il patrimonio storico-culturale e, al contempo, contrastare “l'abuso pubblico della storia”, ovvero le pratiche di mistificazione del passato finalizzate alla manipolazione dell'opinione pubblica.

La *Public History* nasce, quindi, dallo sforzo delle scienze storiche di adeguarsi ai veicoli comunicativi del tempo presente (ponendosi fin dall'inizio il problema relativo a quale sarà il soggetto fruitore del prodotto finale), senza perdere il rigore analitico e l'equilibrio interpretativo³. Essa mira a condurre la storia fuori dall'università verso *audience* diverse e, dunque, estremamente eterogenee; la *Public History*, quindi, deve munirsi di tanti linguaggi, a cominciare da quello digitale⁴, così da riuscire a raggiungere – con contenuti appropriati – ogni tipologia di pubblico.

¹ AIPH (Associazione Italiana di Public History), *Il Manifesto della Public History italiana*, in <https://aiph.hypotheses.org/files/2018/09/Manifesto-PH-20240101.pdf> (ultimo accesso: 15/06/2025).

² Sui principi e le pratiche della *Public History* si vedano, almeno, T. Cauvin, *Public History. A Text-book of Practice*. Second edition, Routledge, London 2022; e, in lingua italiana, P. Bertella Farnetti, P. Bertucelli, A. Botti (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine 2017.

³ Sul rapporto tra *Public History* e ricerca storiografica cfr. C. Ottaviano, *La “crisi” della storia e la Public History*, in «Rime. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea», 1, dicembre 2017, pp. 41-56; e M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini, Pisa 2017.

⁴ Sulle connessioni tra storia e mondo digitale si veda l'ormai datato, ma sempre utile, S. Noiret, “Public history” e “storia pubblica” nella rete, in «Ricerche storiche», n. 2-3, 2009, pp. 275-327.

La *Public History*, inoltre, vuole costituire una via praticabile verso il mercato del lavoro – al di fuori della scuola e dell'università – per gli storici, attraverso una riflessione sull'utilizzo critico e consapevole del passato umano nei musei, nelle mostre, nei parchi storici ed archeologici, negli archivi, nelle biblioteche, nelle rievocazioni e le commemorazioni, nonché – ovviamente – in tutti i mezzi di comunicazione di massa.

In un quadro di progressiva diffusione della disciplina e delle sue pratiche⁵, la comunità degli storici italiani ha sviluppato, ormai da una trentina d'anni, una propria via verso la *Public History*; a partire dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso, infatti, Nicola Gallerano iniziava a ragionare sul concetto di «uso pubblico della storia»⁶, osservando che, sebbene questo si fosse manifestato in tutte le epoche storiche, nel passaggio dalla «prima» alla «seconda repubblica» esso appariva rafforzarsi a causa di un antico paradosso. Scriveva Gallerano nell'introduzione al volume appena citato:

«Da più parti [...] si sente ripetere che è proprio la fase attuale quella nella quale più continua e pervasiva è la pratica dell'uso pubblico della storia e più arbitrari i suoi processi di revisione [...]. Dobbiamo allora concludere che viviamo oggi una vicenda eccezionale dal punto di vista dell'uso pubblico della storia? La mia risposta è più sfumata: non solo perché la manipolazione e l'uso strumentale della storia hanno conosciuto nel corso del Novecento stagioni altrettanto cupe ma perché oggi si presenta nella forma più dispiegata un paradosso le cui origini sono più lontane. Il paradosso consiste nel fatto che convivono nel presente due fenomeni all'apparenza contraddittori: un accentuato e diffuso sradicamento dal passato da un lato; e un'ipertrofia dei riferimenti storici nel discorso pubblico dall'altro»⁷.

Calata in un contesto di forte scontro politico e, in particolare, di violente polemiche sulla storia del fascismo e della Resistenza, l'analisi di Gallerano stimolava la comunità degli storici ad interrogarsi sempre più frequentemente sulle ricadute pubbliche delle loro ricerche, anche quando queste non toccavano il tema spinoso dello scontro tra memorie in conflitto. Questo approccio favoriva, progressivamente, un diverso modo di concepire i musei, le esposizioni, i siti del patrimonio culturale e tutto ciò che concorre a mantenere viva la memoria di individui e comunità. L'immaginario collettivo, la toponomastica, le feste e i monumenti entravano, così, prepotentemente, sul «banco di

⁵ Cfr., in proposito, P. Ashton, A. Trapeznik, *What is Public History Globally. Working with the past in the present*, Bloomsbury Academic, London 2019.

⁶ N. Gallerano (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, Franco Angeli, Milano 1995.

⁷ *Ivi*, p. 23.

lavoro” degli storici, stimolando una straordinaria stagione di ricerca⁸, fondata, metodologicamente, come opportunamente rimarcato dal *Manifesto della Public History italiana*⁹, sugli stimoli provenienti dalla storia orale e su quelli provenienti dalla storia culturale¹⁰.

Partendo dalla storia orale¹¹, possiamo osservare che la nascente *Public History* italiana faceva proprio quel grande patrimonio di riflessioni e pratiche avviato da Alessandro Portelli negli anni Settanta: il ragionamento sulla “attendibilità” delle fonti, l’importanza della soggettività, la costruzione della testimonianza attraverso il concetto di «coautorialità»¹². Concetti ben espressi dal sito dell’Associazione Italiana di Storia Orale:

«La storia orale è la particolare metodologia della ricerca storica basata sulla produzione e l’utilizzo di fonti orali. Frutto di interviste con testimoni e portatori di memoria, tali fonti sono fortemente intenzionali, prodotte in quanto finalizzate a una ricerca, e per questo diverse da quelle archivistiche. Esse consistono in genere in un racconto approfondito di esperienze e riflessioni personali, reso pos-

⁸ Questa stagione ebbe idealmente inizio con la pubblicazione di B. Tobia, *Una patria per gli italiani. Spazi, itinerari, monumenti nell’Italia unita 1870-1900*, Laterza, Roma-Bari 1991. Sul finire del decennio, poi, la pubblicazione di tre volumi curati da Mario Isnenghi (*I luoghi della memoria. Simboli e miti dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1996; *I luoghi della memoria. Strutture ed eventi dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1997; *I luoghi della memoria. Personaggi e date dell’Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 1997) dette nuova linfa a questo filone di studi. Negli anni successivi tanti altri autori hanno lavorato in questa direzione; tra questi mi limito a ricordare: M. Ridolfi, *Feste della nazione e liturgie politiche*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003; F. Focardi, *La guerra della memoria. La Resistenza nel dibattito politico italiano dal 1945 ad oggi*, Laterza, Roma-Bari 2005; e E. Gentile, *Le religioni della politica. Fra democrazie e totalitarismi*, Laterza, Roma-Bari 2007.

⁹ «Esplicito è il riconoscimento e il legame con importanti tradizioni italiane. Nel nostro Paese molte sono le istituzioni culturali che possono vantare una lunga attività di impegno civile e di pratiche di storia in pubblico e con le comunità locali. Esse hanno da tempo contribuito a innovare con originalità le forme della comunicazione del sapere storico. In Italia sono inoltre imprescindibili per la *public history* sia la lezione degli storici orali – con le riflessioni sul concetto di “autorità condivisa”, sul valore delle memorie individuali e collettive e sui processi della loro costruzione – sia quella della microstoria, che ha innovato profondamente la storiografia a partire dallo studio di circoscritte realtà territoriali» (<https://aiph.hypotheses.org/3193>, ultimo accesso: 15/06/2025).

¹⁰ Segnalo che, probabilmente allo scopo di ricercare radici strettamente legate alla storiografia italiana, il Manifesto non fa un esplicito riferimento alla storia culturale, ma rimanda direttamente alla microstoria, un filone della storia culturale sviluppatosi in Italia dai secondi anni Settanta, dopo la pubblicazione de *Il formaggio e i vermi* (Einaudi, Torino 1976) di Carlo Ginzburg.

¹¹ Sui fondamenti epistemologici della Storia orale, si vedano, almeno, A. Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma 2007; e B. Bonomo, *Voci della memoria. L’uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Carocci, Roma 2013.

¹² Ciò che la storia orale definisce «coautorialità» – vale a dire il fatto che l’intervista sia frutto tanto dell’intervistato quanto dell’intervistatore – è alla base del concetto di «autorità condivisa» diffuso tra i *public historian*. Obiettivo della *Public History*, infatti, è quello di rendere il pubblico non un semplice fruitore passivo della conoscenza storica, ma un soggetto attivo nella costruzione del sapere storico. Questo processo può realizzarsi in diversi modi, tra i quali la partecipazione attiva dei membri di una comunità (tramite interviste e conferimento di materiale documentario) alla ricerca storica sulla comunità stessa.

sibile concedendo ai narratori un tempo sufficiente per dare alla propria storia la pienezza che desiderano. In quanto narrazioni in prima persona, da parte di un o una testimone che si presenta con nome e cognome, le fonti orali quasi sempre contengono informazioni personali e confidenziali. Inoltre, in quanto documenti sonori o audiovisivi, esse includono alcuni elementi intrinsecamente legati alla sfera personale e corporea, quali, ad esempio, la voce o l'immagine dei soggetti coinvolti nell'intervista»¹³.

Base di questo approccio, dunque, è la concezione costruttivista delle fonti, secondo la quale nessuna testimonianza storica può considerarsi – senza riserve – “attendibile”: ogni traccia del passato umano (che sia un documento scritto, sonoro, audiovisivo, etc.) contiene elementi di soggettività e va, dunque, interpretata dallo storico¹⁴. Una visione, per molti aspetti, simile a quella della storia culturale.

Secondo i sostenitori dei *cultural studies*, la cultura è (per citare le parole utilizzate nel 1978 da Peter Burke, nell'introduzione al suo *Popular culture in Early Modern Europe*) «un sistema di significati, atteggiamenti e valori condivisi, unitamente alle forme simboliche (azioni, manufatti) in cui essi si esprimono e si traducono»¹⁵.

Nella visione della storia culturale, dunque, i fattori socioeconomici non sono considerati come elementi capaci di condizionare – attraverso un rapporto di causalità diretta – la cultura, il linguaggio e i costumi degli individui. Le categorie sociali di appartenenza, infatti, divengono reali solo in relazione alla rappresentazione culturale che esse hanno sulle persone. La cultura diviene, quindi, ciò che determina una classe sociale, uno status economico o una categoria identitaria, creando un insieme di idee, comportamenti e valori da condividere: una cultura di appartenenza. L'approccio metodologico dei *cultural studies*, quindi, più che a ricercare dati oggettivi mediante metodi quantitativi,

¹³ AISO (Associazione Italiana di Storia Orale), *Buone pratiche per la storia orale. Seconda versione, 2020*, in <https://www.aisoitalia.org/buone-pratiche/> (ultimo accesso: 15/06/2025).

¹⁴ «L'espressione storia orale è una specie di stenogramma, un'abbreviazione d'uso per riferirsi a quello che più propriamente andrebbe designato come uso delle fonti orali in storiografia. Si tratta, nella sua forma più elementare, di aggiungere alla tavolozza di fonti di cui lo storico può avvalersi anche quelle che si suol chiamare testimonianze rese oralmente da parte di protagonisti o partecipanti agli eventi su cui verte la ricerca, e registrate dallo storico. In questo senso, il concetto di fonte orale si distingue da quello di tradizione orale: quest'ultima si occupa di forme verbali formalizzate, tramandate, condivise, mentre le fonti orali dello storico sono narrazioni individuali, non formalizzate, dialogiche (anche se possono inglobare elementi delle forme tradizionali). Le fonti orali, come tutte le altre, andranno sottoposte ai normali procedimenti della critica storiografica per accertarne attendibilità e utilizzabilità, né più né meno dei documenti d'archivio» (A. Portelli, *Un lavoro di relazioni: osservazioni sulla storia orale*, in <https://www.aisoitalia.org/wp-content/uploads/2014/04/Alessandro-Portelli-Storia-orale-un-lavoro-di-relazione.pdf>; ultimo accesso: 20/06/2025).

¹⁵ P. Burke, *Cultura popolare nell'Europa moderna*, Introduzione di C. Ginzburg, Mondadori, Milano 1980, p. 7.

è volto ad interpretare i significati e a decodificare i segni e i simboli forniti dalle testimonianze del passato.

Nasce, così, l'interesse della storia culturale per la microstoria: attraverso un approccio di storia dal basso, o di storia del quotidiano, l'obiettivo dello storico culturale è quello di mettere a fuoco gli individui e le singole personalità storiche, le cui caratteristiche permettono di ricostruire le mappe mentali, i costumi e gli atteggiamenti degli uomini del passato; da qui la grande attenzione per la storia della cultura materiale e per la storia dei consumi. Secondo i *cultural studies*, infatti, i gruppi sociali possono essere definiti – specie dopo l'avvento della società postindustriale – in base ai consumi; questi, dunque, non devono essere intesi come semplice segno sociale distintivo, ma piuttosto come mezzo per l'affermazione di sé. Secondo questa visione, dunque, il consumo diviene uno dei linguaggi a disposizione dell'individuo per la costruzione ed il mantenimento della propria identità¹⁶.

Grazie a queste analisi teoriche, nel primo quindicennio del nuovo secolo ha preso corpo una intensa stagione di progetti ed iniziative di larga comunicazione della storia: a strumenti già consolidati (come la creazione di musei storici, di mostre a carattere storico, o di film e documentari), infatti, si sono aggiunte pratiche di “storia pubblica” basate su nuove forme di narrazione orale o multimediale.

Riguardo al primo caso, si può fare riferimento alla nascita di tanti “Festival della storia”, alle “Lezioni di storia”, organizzate dall'editore Laterza all'Auditorium Parco della Musica di Roma e successivamente riproposte in numerosi spazi teatrali, oppure ai “Processi” sui grandi eventi della storia mondiale che si svolgono a San Mauro Pascoli, davanti ad un pubblico di anno in anno più numeroso.

Basate sulla narrazione orale sono state anche formule diverse, nelle quali un attore ha interpretato un testo preparato da uno storico (aggiungendo, dunque, il *pathos* della recitazione ad un prodotto sostanzialmente accademico¹⁷), oppure, documentandosi personalmente, ha elaborato un brano teatrale incentrato su temi ed eventi nodali della storia italiana.

Come modello delle nuove narrazioni multimediali, invece, si può ricordare la grande mostra allestita a Torino in occasione del centocinquantenario dell'Unità d'Italia: un comitato scientifico composto interamente da storici accademici ha lavorato insieme ad una *equipe* di architetti, designer, grafici, registi ed esperti multimediali per confezionare un'accattivante narrazione della storia del nostro Paese.

¹⁶ È questa – in estrema sintesi – la tesi di P. Parmiggiani, *Consumo e identità nella società contemporanea*, Franco Angeli, Milano 1997. In linea con questa visione, si vedano anche P. Capuzzo (a cura di), *Genere, generazione e consumi. L'Italia degli anni Sessanta*, Carocci, Roma 2003; ed E. Scarpellini, *L'Italia dei consumi. Dalla belle époque al nuovo millennio*, Laterza, Roma-Bari 2008.

¹⁷ Perfettamente esemplificativo di questa tipologia di lavoro è lo spettacolo di Ascanio Celestini “Radio clandestina. Roma, le Fosse Ardeatine, la memoria”, allestito nei primi anni Duemila – e tutt'ora messo in scena – sulla base di *L'ordine è già stato eseguito* (Donzelli, Roma 1999) di Alessandro Portelli.

Tale florilegio di iniziative ha favorito una sempre più matura riflessione sul tema della pratica storica “in pubblico”; in questo clima è sorta, nel 2016, la già ricordata Associazione Italiana di Public History che ha impresso una spinta ulteriore in direzione della “storia pubblica”, in quanto, volendo favorire il ruolo sociale dello storico, è diventata un centro propulsivo per lo sviluppo di nuove pratiche di *Public History*.

L'AIPH è nata, per iniziativa della Giunta Centrale per gli Studi Storici e della International Federation for Public History, grazie all'impegno e alle riflessioni di rappresentanti di diverse associazioni professionali e di associazioni accademiche. Nella sua prima conferenza, tenutasi nel giugno 2017 a Ravenna, centinaia di studiosi provenienti da tutto il mondo hanno cercato di gettare le basi di un movimento che, fino a quel momento, nel nostro Paese aveva enumerato solo storici “inconsapevoli” di star praticando la *Public History*.

Da quel tornante, le conferenze annuali dell'AIPH hanno costituito dei fondamentali momenti di incontro e di riflessione sulla definizione del campo di lavoro della *Public History*, un campo che si muove tra gli studi sulla memoria, quelli sul patrimonio culturale, gli studi museali, quelli di storia orale e digitale, l'alta divulgazione della storia e la corretta comunicazione della storia attraverso i media.

Da questo insieme di riflessioni, ha potuto velocemente svilupparsi una rete di *public historians* nelle città e soprattutto nei piccoli centri, nei quali istituzioni e associazioni hanno iniziato ad occuparsi in forma crescente della propria cultura e del proprio passato. Un grande patrimonio legato alla storia antica, medievale, moderna e contemporanea è diventato, così, parte rilevante dell'industria nazionale del turismo culturale, poiché le istituzioni locali hanno cominciato a lavorare a stretto contatto con chi ha la capacità di illustrare criticamente il passato umano.

La collaborazione fra Enti locali e *public historians* costituisce uno spazio di praticabilità sul quale l'AIPH si è inserita, dando un punto di riferimento disciplinare a chi lavora come operatore culturale. La capacità di trasmettere e narrare il passato, infatti, svolge un ruolo nodale nell'attività di chi fa storia con le comunità. Le tradizioni, i saperi e le memorie delle popolazioni sono fonti privilegiate per chi pratica forme di *Public History*. Aiutati da *public historians*, tanti piccoli centri hanno preso, così, ad organizzare forme di rievocazione del proprio passato, inaugurando siti e spazi museali e valorizzando in tanti modi l'unicità del proprio patrimonio culturale materiale e immateriale (con un ruolo crescente giocato dal turismo enogastronomico).

L'AIPH, inoltre, ha favorito la ricezione, da parte degli storici pubblici italiani, di metodologie e pratiche diffuse in altri Paesi. L'elaborazione e la pubblicazione, nel 2018, del *Manifesto della Public History italiana* ha ulteriormente rafforzato questo *trend*, definendo obiettivi e metodologie di lavoro dei *public historians* italiani.

Il *Manifesto* è nato dalle discussioni pubbliche promosse dal Consiglio Direttivo dell'AIPH ed elenca alcune caratteristiche professionali e le competenze

per fare storia applicata in diversi contesti pubblici e privati; esso, dunque, può considerarsi come un documento *in progress* che, non a caso, ha visto già una prima revisione tra il 2022 e il 2023.

Il *Manifesto*, oltre a fornire una metodologia professionale per i *public historians*, vuole dare alcune coordinate volte alla creazione di una nuova disciplina accademica capace di coniugarsi con specifiche abilità professionali e tecniche che sono basilari per tutte le forme di comunicazione pubblica del passato umano.

Il rapporto con l'università, in effetti, dopo alcune difficoltà iniziali è andato consolidandosi e ha portato – nel 2022 – alla nascita del Centro Interuniversitario per la ricerca e lo sviluppo della Public History (CISPH). Con sede presso l'Università degli Studi Roma Tre, il CISPH è nato dall'accordo tra AIPH, diciotto atenei italiani e uno europeo (l'Université du Luxembourg).

Il CISPH connette gli atenei interessati a sviluppare la ricerca scientifica nel campo della *Public History* e incentiva lo sviluppo di pratiche didattiche innovative. Esso, inoltre, promuove percorsi di alta formazione e specifiche linee guida per gli insegnamenti di Storia esistenti; favorisce, infine, la nascita di *spin off* diretti a connettere ricerca e progettualità applicata.

Gli storici accademici che hanno aderito alla *Public History* si sono mostrati generalmente animati dalla volontà di recuperare centralità in un dibattito pubblico che appare sempre più condizionato da letture semplicistiche e strumentali del passato.

In una società nella quale si è registrata, nell'ultimo trentennio, una preoccupante regressione culturale, infatti, lo storico ha progressivamente perso la sua funzione sociale; una funzione che, precedentemente, aveva ricoperto su sollecitazione dei partiti, delle istituzioni e dei grandi media¹⁸. Ciò non è avvenuto, però, in presenza di un calo di interesse verso il passato umano; al contrario: nella società contemporanea si avverte una diffusa richiesta di sapere storico. Attraverso veicoli comunicativi e pratiche didattiche rinnovate, dunque, i *public historians* reclamano uno spazio definito all'interno del dibattito pubblico, consci del proprio ruolo sociale.

Negli ultimi anni, il crescente ricorso all'auto-acculturazione attraverso il web ha messo in crisi l'autorevolezza dei saperi scientifici. Anche gli storici, dunque, come tutte le tipologie di studiosi, devono reagire – con strumenti adeguati – a tale preoccupante tendenza: è una sfida alla quale la *Public History* può fornire un prezioso contributo.

¹⁸ Ricordo che, ancora nei primi anni Novanta, le grandi trasmissioni televisive di inchiesta erano solite ospitare storici di fama per dare sostanza al dibattito in studio. Penso, ad esempio, a "La notte della Repubblica" di Sergio Zavoli, nella quale era ricorrente la presenza di storici quali Nicola Tranfaglia, Pietro Scoppola, Lucio Villari, Gabriele De Rosa, Giuseppe Tamburrano ed altri.

PRIMA PARTE
PERCORSI TEORICI

Giuseppe Lombardo Radice: raccontare un uomo di scuola attraverso le sue carte e i suoi libri

Lorenzo Cantatore

1. Una storia personale, una storia di tutti

Negli ultimi anni, il MuSEd ha sempre più sperimentato e implementato il suo *public engagement* ubbidendo agli obbiettivi della Terza Missione universitaria e richiamandosi ai principi generali che emergono dal dibattito contemporaneo intorno alla cosiddetta *Public History*.

Le collezioni del MuSEd, infatti, che si compongono di oggetti relativi alla vita e alla pratica educativa e scolastica, come sussidi didattici, arredi, opere d'arte, giocattoli, documenti d'archivio, fotografie, libri e periodici, si prestano pienamente alla resa narrativa, articolata su diversi piani e formulata con molteplici linguaggi, dei fatti educativi del passato. Siamo di fronte a un patrimonio vario e complesso, che ben si presta a quell'attività educativa descritta a suo tempo da Freeman Tilden, come rivelatrice di «significati e relazioni attraverso l'utilizzo di oggetti originali, esperienze da vivere in prima persona e mezzi esemplificativi, piuttosto che» attraverso «la mera trasmissione dei fatti»¹.

Per il pubblico, tanto per quello degli specialisti quanto per quello dei non addetti ai lavori, può essere motivo di straordinario fascino scoprire che dietro alla frase tracciata su un quaderno scolastico dalla mano di una bambina o di un bambino di cento anni fa si cela un indirizzo politico, una legge dello Stato, un regolamento, l'orientamento pedagogico di un insegnante, così come la teoria educativa di un grande pensatore, oppure una specifica condizione di vita sociale e materiale della famiglia di appartenenza e/o della comunità di riferimento, o anche l'assetto economico di un territorio, le sue tradizioni culturali e religiose. Se è vero che i fatti della scuola e dell'educazione appartengono alle esistenze di ciascuno di noi, allora possiamo affermare con convinzione che la ricostruzione di questi fatti ha potenzialmente un grande potere comunicativo, basato sul loro impatto emotivo (che fa leva sulla soggettività e sull'unicità di ogni storia educativa e scolastica) e, inevitabilmente e contemporaneamente, sul loro significato storico, micro-storico e macro-storico. Si tratta, in sintesi, di un incessante rimando dalla memoria/storia personale alla memoria/storia collettiva, e viceversa, di una vera e propria riappropriazione identitaria, individuale e collettiva. Se ne può dedurre che avere a disposizione un museo storico della scuola e dell'educazione, che è

¹ F. Tilden, *Interpretare il nostro patrimonio*, Libreria Geografica, Novara 2019, p. 29.

anche un museo universitario che vive all'interno di un dipartimento di Scienze della Formazione, dove si può coltivare questo duplice discorso comunicativo, significa cimentarsi quotidianamente con due forme di divulgazione storica, ossia la didattica della storia e la pratica della *Public History*, poiché «entrambi pongono l'accento sulla pratica della storia e allo stesso tempo fondano questa pratica sulla riflessione teorica e sulla ricerca empirica, al fine di sviluppare le strategie più efficaci per raggiungere un pubblico eterogeneo e migliorare la conoscenza e la comprensione storica»².

Affrontare la figura di Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) e le tracce che di essa si possono reperire nel MuSEd, nella prospettiva della *Public History*, vuole dire aprirsi a diverse possibilità di narrazione storica. Il fondo archivistico e librario relativo al pedagogista siciliano si presta infatti a numerosi tipi di esplorazione. Da anni straordinario giacimento di informazioni e piste di ricerca per gli storici della pedagogia, dell'educazione e della scuola, così come per gli studenti e i dottorandi di Scienze della Formazione, il fondo Lombardo Radice risulta ricco di spunti che si possono sviluppare anche nella direzione della Terza Missione universitaria. Si tratta infatti di un nutrito e articolato insieme di documenti che appartengono a tipologie assai diverse. Attraverso di essi è possibile offrire, anche al pubblico non specializzato, molteplici esperienze conoscitive.

Prima di tutto, in linea generale, come accade per molti archivi storici, si può dar corso a dimostrazioni pratiche sulla natura delle fonti documentarie e sui metodi del lavoro critico che su di esse svolgono gli studiosi; e ancora, scendendo nel caso particolare della vita e dell'opera di Lombardo Radice e limitandoci solamente ad alcune delle infinite piste di ricerca cui si presta questa straordinaria figura di uomo di scuola, si può ricostruire l'origine di alcune fondamentali tracce di sperimentazione didattica che, a partire dal suo pensiero, hanno attraversato il Novecento italiano, ma si possono anche scorgere i segnali profondi dei conflitti laceranti che ci furono tra alcuni intellettuali e il regime fascista, oppure è possibile far luce sugli stili di vita, educativi e relazionali tipici di una famiglia colta italiana nata e cresciuta nella prima metà del Novecento. È evidente che ci troviamo immersi in un vero e proprio cantiere storiografico da cui si può ricavare una significativa esemplificazione dello scenario che precede il lavoro di interpretazione e di sintesi che il ricercatore compie nel momento in cui elabora e mette per iscritto le sue indagini, comunicandone i risultati al pubblico.

È sempre molto emozionante, per chi si avvicina a una narrazione storica, capire come sono organizzate le fasi della ricerca scientifica e da dove provengono le teorie e le ipotesi storiografiche basate su ricostruzioni di fatti, di am-

² D. Dean, J. Wojdon, *Public History and History Didactics – A Conversation*, in «Public History Weekly», 5, 9, 2017, cit. in C. Villani, *Public History e didattica della storia nell'età delle history wars*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 187.

bienti, di pensieri, di letture e di testi, di scambi, incontri e spostamenti. Può essere assai utile e suggestivo farsi un'idea circostanziata del *backstage* che precede la scrittura delle pagine di Storia. In questo senso, al di là del caso specifico del fondo Lombardo Radice, il MuSEd di Roma Tre appare come un contenitore dalle infinite possibilità, pienamente centrato su quel «processo di musealizzazione variamente interpretabile, ispirato alla molteplicità e varietà delle fonti e degli approcci storiografici»³ che interessa specificamente gli studi sulla storia contemporanea, e quelli sulla storia dell'educazione in particolare, interdisciplinari e transdisciplinari per loro natura. All'interno di questa prospettiva, ricca ma anche vasta e rischiosa dal punto di vista della definizione specifica delle competenze dello storico dell'educazione, il ruolo di quest'ultimo può e deve rimodularsi all'insegna del coordinamento scientifico della «progettazione» e della «concreta realizzazione e gestione dei molteplici percorsi didattici che utilizzano il patrimonio storico-educativo per veicolare conoscenze e competenze», senza trascurare il necessario affiancamento di nuove «professionalità di ambito pedagogico e metodologico che operano sul versante della didattica dei beni culturali scolastici e dell'educazione al patrimonio»⁴. Per un museo universitario, per la sua incidenza sulla programmazione didattica dei corsi di laurea e per la sua necessaria e oramai improrogabile apertura al territorio e alla fruizione della cittadinanza, occorre infatti armonizzare il più tradizionale rapporto docente-discente con le nuove frontiere dell'*heritage interpretation*, orientate ad elaborare «una particolare forma di comunicazione che mira non tanto a trasmettere informazioni al pubblico dei visitatori quanto piuttosto a costruire legami e connessioni tra i visitatori e le risorse del patrimonio»⁵.

2. Le carte e i libri di Lombardo Radice come trama narrativa

Per una figura di intellettuale come quella di Giuseppe Lombardo Radice, profondamente immerso nelle polemiche e discussioni che hanno caratterizzato il suo tempo, fra i molti approcci possibili, ritengo fondamentale la narrazione attraverso le carte d'archivio. Infatti, gran parte della documentazione archivistica (perfino quella di carattere più intimo e familiare, come vedremo) ruota

³ C. Pavone, *Prima lezione di storia contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 101-102.

⁴ R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *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), EUM, Macerata 2020, p. 19.

⁵ M. Brunelli, *Heritage Interpretation: un nuovo approccio per l'educazione al patrimonio*, EUM, Macerata 2014, p. 147. Cfr. pure Ead., *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Franco Angeli, Milano 2018. In questa prospettiva è fondamentale il già citato F. Tilden, *Interpretare il nostro patrimonio*, cit.

attorno alla riflessione pedagogica e all'impegno nella scrittura di saggi, articoli e volumi. Inseguire le parole di Lombardo Radice e dei suoi corrispondenti, ovvero del contesto nel quale egli ha vissuto e lavorato, attraverso le lettere, gli appunti di lavoro, le note di lettura o i quaderni scolastici inviatigli da maestre e maestri italiani, acquista così l'evidenza di un percorso a tappe perennemente in divenire. Documento dopo documento, è possibile ricostruire indizi e prove di un pensiero sempre teso fra l'astratto e il concreto, il pubblico e il privato, lo spirituale e il sociale, l'individuale e il collettivo, l'io e il mondo. La fruizione di questo patrimonio documentario dovrà dunque avvalersi di orizzonti euristici che mettano in collegamento i saperi specificamente storiografici con competenze almeno di tipo filologico e archivistico. Tuttavia, così come nella didattica universitaria si tratta di mettere in atto uno sforzo ad ampio raggio per tentare di colmare, anche nel campo della storia dell'educazione, quella «frattura tra la ricerca e la didattica» che, anche recentemente, è stata denunciata dagli storici contemporaneisti⁶, analogamente, nel campo della *Public History*, si dovranno mettere in atto strategie narrative attraverso le quali la ricerca specialistica possa tradursi in storia per tutti, smussando gli ostacoli tecnici, facendone anzi passaggi accattivanti del racconto storico. Alludo soprattutto a questioni legate alla materialità documentaria, alla consistenza fisica dei materiali, alla loro apparenza: si rifletta su quale e quanta emozione possa destare nel visitatore l'osservazione di una lettera autografa, della calligrafia dell'autore/autrice, degli indizi postali (i francobolli, i timbri) ecc. ecc., e quanto tutto ciò sia fortemente amplificabile se opportunamente messo in relazione con l'epoca, gli usi e i costumi, le abitudini e gli stili di vita, la biografia specifica del mittente e quella del destinatario ecc. ecc. Porre un visitatore di fronte a una lettera manoscritta è sempre il primo atto di una narrazione che può portare molto lontano, attraverso luoghi e tempi, idee e letture, emozioni e sentimenti, passioni politiche, religiose e culturali, amori e disamori, gioie e dolori, nascite e lutti ecc. ecc.

Nel suo complesso, l'archivio privato di Lombardo Radice si presta sia ad affondi squisitamente storico-pedagogici sia a ricostruzioni storico-istituzionali (anche considerando il ruolo pubblico da lui ricoperto in una brevissima ma intensa fase della sua vita, in qualità di direttore generale dell'Istruzione popolare ed elementare) sia ad approcci interdisciplinari. La ricchezza qualitativa e quantitativa delle carte permette senz'altro di continuare a tratteggiare sempre meglio la figura di questo intellettuale italiano, approfondendone il valore culturale, la posizione storica e il significato che ebbe per le generazioni successive. Occorre anche riconoscere che le potenzialità storiografiche e il fascino di questo archivio sono dati dalle possibilità che offre agli studiosi di riportare alla luce donne, uomini e ambienti che, se non avessero avuto uno scambio con quello che, insieme a Maria Montessori, possiamo indubbiamente considerare

⁶ F. Cammarano, *Prefazione*, in S. Adorno, L. Ambrosi, M. Angelini (a cura di), *Pensare storicamente. Didattica, laboratori, manuali*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 7.

come il “profeta” della pedagogia italiana del primo Novecento, sarebbero oggi del tutto sommersi dalla polvere della Storia.

Anche la biblioteca di Lombardo Radice, in sinergia con le carte d’archivio, può prestarsi a un’infinita gamma di racconti. Co-protagonisti di un’intensissima vita familiare, molti di questi libri presentano note di possesso, postille, interfoliazioni, tracce inconfondibili di letture appassionate, nervose o adirate, indulgenti o severe, lasciate negli appunti veloci, vergati ora a lapis (grafite o matita rossa e blu) ora a inchiostro, ora sui margini delle pagine ora su carte sciolte.

Il primo effetto che si genera all’incontro con questo fondo librario è senz’altro di tipo materiale, direi fisico e visivo, un forte impatto emotivo, che necessariamente induce a indagare le tracce lasciate dal Lombardo Radice lettore quasi su ogni unità. Si tratta di un’oggettività in relazione alla quale l’interesse si concentra non solo su ciò che è stato posseduto e, con ogni probabilità, letto (il cosiddetto catalogo dei libri di casa), ma anche su come, quando e perché ciò può essere accaduto. Ci muoviamo, insomma, lungo quella linea di confine, sottile ma vitale per il lavoro del filologo e dello storico, che fa di un libro un «libro esemplare»⁷ e che separa il multiplo dal pezzo unico. Infatti, proprio in virtù delle tracce di lettura che possiamo riscontrarvi, il libro diventa documento di lavoro, zibaldone di idee, collezione e collettore di citazioni, repertorio di commenti, misterioso labirinto di segni e segnali non sempre decifrabili o interpretabili. Potremmo quasi affermare che, in questi casi, il confine fra la biblioteca e l’archivio sfuma sempre più, consentendoci di parlare in modo più complessivo di officina del lettore e, quindi, in casi come quello del Nostro (un lettore che, a sua volta, è molto impegnato nella scrittura), di officina del lettore-autore.

3. Passioni private e pubbliche virtù

D’altra parte, anche la corrispondenza familiare dei Lombardo Radice può essere funzionale a restituzioni narrative estremamente appassionanti. Questo comparto delle lettere si presenta come uno straordinario campionario di affetti, cure, tormenti, premure e attenzioni che Lombardo Radice scambiò per tutta la vita con la sua grande famiglia siciliana e con i parenti acquisiti dalla sua unione matrimoniale con Gemma Harasim. La stessa corrispondenza con Gemma, maestra di Fiume, compagna di ideali, moglie dal 1910 e madre dei suoi tre figli (Giuseppina, Laura e Lucio), ci restituisce la parte più privata dell’esistenza di Lombardo Radice. Si tratta forse di uno degli epistolari amorosi del Novecento italiano dove meglio si combinano la dimensione sentimentale e quella intellettuale, il lavoro, la passione etico-culturale, la famiglia. Gemma

⁷ Cfr. E. de Pasquale, P. Storari, *Libri esemplari. Le biblioteche d’autore a Roma Tre*, Roma Tre Press, Roma 2022.

e Giuseppe, ora fidanzati ora coniugi ora genitori, non rinunciano mai ad alimentare la loro reciproca educazione sentimentale con la tensione etica e morale di un clima culturale che, attorno a loro, cresce di giorno in giorno, anche con derive pericolose, certo mettendo duramente alla prova ma mai schiacciando la loro profonda rettitudine umana e civile.

In questa sede possiamo concentrarci su una coppia di missive inviate da Lombardo Radice alla Harasim, ancora durante il fidanzamento. Sono solo le prime battute di un rapporto lungo e saldo, che attraverserà, irrobustendosi sempre più (pur con momenti di profonda divergenza), i drammi della Grande Guerra e del fascismo. I documenti, letti con la necessaria contestualizzazione storico-culturale, consentono di ricostruire sul nascere il funzionamento di quella straordinaria macchina pedagogico-familiare che furono la vita e la casa di questa coppia, in quella «felice congiunzione tra il valore della famiglia e il valore dell'esperienza popolare, risolte nella concretezza del vivere in continua maturazione e incentivo a farsi, in una coeducazione incessante aperta a tutte le occasioni»⁸.

Iniziato sulle pagine della rivista lombardiana «Nuovi doveri», di cui la Harasim è da subito appassionata lettrice e dove pubblica articoli sull'educazione linguistica, il rapporto fra Giuseppe e Gemma è prima di tutto un rapporto epistolare e di lavoro, concretizzatosi poi in un primo incontro che sarebbe avvenuto a Firenze nel settembre del 1909, in occasione del congresso della Federazione nazionale insegnanti scuole medie dedicato al tema della riforma della scuola media dove «Lombardo Radice era il relatore ufficiale per la riforma della scuola normale e l'insegnamento magistrale»⁹. Se non che, merita una qualche attenzione una delle lettere che precedettero l'incontro fiorentino¹⁰, dalla quale, commentando il dono di una fotografia di Gemma, un vero e proprio pegno d'amore, Lombardo Radice non solo utilizza il «tu» (mentre nelle precedenti missive si rivolge sempre a Gemma con il «lei»: «gentile signorina», «cara amica») ma sembra lasciar intendere di aver già incontrato la sua futura consorte. Il documento ci consentirebbe dunque di retrodatare (forse all'estate del 1908) il loro primo incontro. Si tratta di una lettera ironica (l'allusione all'estetica crociana¹¹) e appassionata, nella quale, definendo Gemma come una

⁸ G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, La nuova Italia, Firenze 1983, p. 30, nota 28.

⁹ N. Sistoli Paoli, *Introduzione*, in G. Harasim, *L'impegno educativo: antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, cura e introduzione di N. Sistoli Paoli, Aracne, Roma 2009, p. 38. Che il primo incontro fra Gemma e Giuseppe sia avvenuto in occasione del congresso fiorentino è sostenuto in *Cronache di una vita (1879-1938)*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1968, p. 111. Autore di queste *Cronache* (ad oggi la più dettagliata ricostruzione della vita di Lombardo Radice) è, probabilmente, il figlio Lucio Lombardo Radice, cfr. N. Sistoli Paoli, *Introduzione*, cit., p. 64, n. 93. Del resto, il numero citato di «Riforma della scuola» è stato curato da Celeste Ingrao (figlia di Laura Lombardo Radice) con Lucio Lombardo Radice.

¹⁰ Il carteggio fra Gemma e Giuseppe inizia nel giugno del 1907, il primo numero dei «Nuovi Doveri» esce il 15 aprile 1907. Diversi brani delle lettere che precedono l'incontro fiorentino del 1909 sono riportati in N. Sistoli Paoli, *Introduzione*, cit.

«sorellina affettuosa», Lombardo Radice identifica l'immagine dell'amata con quella dell'adorata sorella Giuseppina, «l'Assente», deceduta ventenne nel 1906. È Giuseppina sarà il nome della loro primogenita. L'identificazione fisiognomica con «l'Assente» è già un indizio, da parte di lui, di voler inglobare Gemma nella sua grande, dolente famiglia siciliana. Entrambe le donne sono unite da quell'aspetto di «bambine buone» che intenerisce il giovane pedagogista. «Bambina», «piccola sorella», «quasi figliuola mia»: già nel vocabolario affettivo e amoroso lombardiano comincia ad affiorare quell'attenzione al bambinesco che sarà un vero e proprio *Leitmotiv* di questo carteggio. Leggiamo la lettera, datata Palermo 18 settembre 1908:

«Cara Gemma,

Ultima di tutte scrivo oggi la lettera più difficile. Come dire infatti la gioia di aver ricevuto la tua fotografia, se gli uomini hanno sciupato tutto il vocabolario, dando alle parole un significato tanto diverso dal nostro e tanto poco conveniente alla natura delle nostre relazioni?

Maledetto l'amore degli amanti, che mi impedisce di trovare le parole giuste per una sorellina affettuosa come te!

Voglio però farti un po' di psicologia del tuo ritratto, e tu scrivimi se è ben fatta!

In primo luogo è il tuo ritratto più vero, malgrado Croce, e più somigliante a te, quale sei ora. Che cosa c'è di non tuo in quello sforzo, tenue ma pur notevole dei muscoli della fronte, che è proprio di chi ha l'abitudine di pensare, di chi non vuole aver mai l'anima "vuota"?

Che cosa c'è di non tuo in quell'aria pensosa? Se il tuo volto è ogni giorno sorridente, se tu sei vivace e qualche volta un po' chiassosa, specie coi tuoi, che ricrei colle belle sonanti risate "in buon veneto riso", l'anima tua è però sempre un poco pensosa e un poco malinconica e sognante, come l'anima delle bambine buone. La mia sorella, l'Assente, era così: il volto sempre rideva, rideva anche quando era triste, per la grande bontà del cuore che voleva spargere intorno a sé, nei suoi, il sorriso. Anche nella sua tragedia fu sorridente e lieta nel volto. Ma nel suo cuore era così, come te, pensosa e sognante e malinconica.

La costrizione di posare innanzi all'obbiettivo ha tolto l'aria consueta di lietezza birichina che tu hai quasi sempre, e ti ha rivelato di più.

Credi sempre a me, tu erri profondamente nel giudicare così male questo tuo piccolo ritratto.

¹¹ Benedetto Croce era stato uno dei primi estimatori della riflessione pedagogico-linguistica di Gemma Harasim, cfr. N. Sistoli Paoli, *Introduzione*, cit., pp. 21-22.

Il quale mi fa più cara la piccola sorella e quasi figliuola mia, tanto lontana.

Un'altra cosa: la tua faccia è italianissima, come il tuo cuore»¹².

Senz'altro il successivo incontro fiorentino del 1909 segnò un momento di rafforzamento, di svolta e di criticità per il sodalizio intellettuale e affettivo fra i due. Da una parte la conferma dei sentimenti reciproci, dall'altra le difficoltà legate alla distanza (lei a Fiume, lui a Catania), alle precarie condizioni economiche di entrambi, alle grandi responsabilità familiari di lui. Un amore difficile, dunque, che induce Gemma a ipotesi di rinuncia fermamente contestate da Lombardo Radice il quale, per rafforzare il legame, sollecita il lavoro di lei sugli scritti pedagogici di Johann Gottfried Herder che costituiranno il primo volume della prestigiosa collana «Pedagogisti ed educatori antichi e moderni» fondata e diretta da Lombardo Radice per l'editore Remo Sandron di Palermo. Il volume uscirà nel 1910, lo stesso anno delle nozze fra Giuseppe e Gemma (22 settembre). Si tratta di un lavoro profetico, nel quale la Harasim enuclea passaggi che saranno fondamentali tanto nelle sue scelte di vita, quanto nel pensiero del marito, quanto soprattutto nella conduzione della macchina pedagogico-familiare che si attiverà nel corso dell'educazione dei loro tre figli: l'attenzione al rapporto fra la lingua e le cose, l'avversità ai componimenti, l'amore per il disegno dal vero e quello per la musica, la possibilità di avvicinare i bambini alle grandi opere d'arte. È veramente sintomatico che l'uscita di questa antologia di scritti herderiani coincida con la nascita della famiglia Lombardo Radice-Harasim e, soprattutto, con la decisione di Gemma di trasferirsi a Catania, di lasciare l'insegnamento e l'impegno intellettuale in prima linea, per spostare la sua vocazione educativa nell'ambito della famiglia. Lei stessa, introducendo le idee pedagogiche di Herder, a proposito dell'educazione femminile, aveva notato che il filosofo tedesco:

«è contrario recisamente [...] all'eguaglianza di cultura e di carriera fra i due sessi. Non però per disprezzo o perché ritenga la donna inferiore all'uomo: ma per un alto concetto dei doveri speciali della donna, come sposa e come madre, che devono assorbire tanta parte della sua attività [...] la moglie di Herder prende parte vivissima ad ogni suo progetto e lavoro letterario, pur conservandosi donna nelle cure per la numerosa famiglia»¹³.

¹² Ho già anticipato il testo di questa lettera e la successiva in F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauto Laeng" dell'Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *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), cit., pp. 129-160, in particolare pp. 147 e 149-150.

¹³ G. Harasim, *Herder quale educatore*, in G.G. Herder, *Scritti pedagogici tradotti e riassunti da Gemma Harasim con introduzione e note bibliografiche*, Sandron, Palermo [1910], ora in G. Harasim, *L'impegno educativo*, cit., p. 88.

Ma gli scritti di Herder sono profetici, rispetto alla costituzione di questa coppia, anche per quella promozione del lavoro educativo che, come la Harasim non omette di sottolineare, si vorrebbe «esteso a tutti gli enti e a tutti gli individui [...] col promuovere la libertà e qualsiasi istituzione civile. Col fare argine allo strisciante servilismo verso le autorità e verso i ceti privilegiati: col mostrare e rivelare apertamente i difetti dell'insegnamento anche universitario»¹⁴. Per questo la lettera che segue, datata Catania 27 novembre 1909, ci si presenta oggi come un segnale decisivo per la svolta che, dopo dieci mesi, condurrà i due fidanzati al matrimonio e, soprattutto, per lo stile della loro vita coniugale e di genitori. Nelle parole di Lombardo Radice c'è già tutta la pianificazione/premonizione delle sfide e dei problemi che insieme dovranno affrontare, legati certo al lavoro e alle idee di lui (qui si accenna alla decisione di intraprendere la carriera accademica), ma, più in generale, intimamente connessi ai loro ideali democratici e al senso profondo che entrambi attribuiscono alla loro unione come strumento per lottare insieme, per agire bene, per essere «buoni, attivi, entusiasti». Il progetto-Herder è il primo passo di questo lungo cammino in comune:

«[...] Tu vuoi sapere tutto ciò che mi passa nell'anima, ed io tutto ti racconto, anche ciò che dovrei forse tacere. Ma, mi taci nulla tu? Oh, era così cara la lettera tua che seguì immediatamente a quella in cui volevi che io risolvessi, che volessi per due, che dimenticassi e ti insegnassi a dimenticare! Tu mi dicevi allora tante buone cose. Perché infatti dovremmo turbarci e torturarci con un silenzio forzato, innaturale? Almeno scriverci, parlarci, vivere una parte almeno della nostra vita comune interessandoci insieme al bene che io e tu possiamo fare; almeno questo se non ci è possibile respirare la stessa aria, vederci ogni istante, legarci perennemente in un vincolo di sangue e di spirito sacro e dolcissimo, essere una sola creatura una sola volontà un solo sentimento e quasi anche un solo senso! – Almeno questo, almeno questo dicevi! Ed eri buona e santa nel chiedermi, anzi nel darmi questa grazia suprema. Tu scrivevi allora tutte le parole che io pensavo e parlavi per me, che volevo implorare la stessa tregua di Dio sulla nostra intima tragedia che ci separa mentre vogliamo essere uniti.

Che cosa ci impedisce dunque di essere almeno quelli che eravamo, prima di Firenze? Il silenzio può farci dimenticare? O avrà la virtù di esacerbare il dolore e di privarmi pur della gioia di un comune santo lavoro di redenzione? E chi mi assisterà dunque e mi darà il calore necessario alla lotta, chi mi aiuterà a non scendere al di sotto del mio ideale umano e civile? Chi, se tu mi abbandoni?

¹⁴ *Ivi*, p. 86.

Perciò risposi alla tua lettera e a tutta la tua lettera incominciando a parlarti, con non finta serenità e con una profonda malinconica serenità, di nuovo delle cose nostre che ci appassionavano prima che ci vedessimo e facevano il nostro primo amore che era pur grande, ed era pure amore, non solo sentimento fraterno e sororale!

[...] Agiamo invece, costruiamoci la nostra vita, che ci permetta d'essere buoni, attivi, entusiasti pur nel dolore perché ci è necessario sentirci vicini e sentire che ognuno di noi agisce anche per conto dell'altro. Aiutami a ciò.

Ecco il significato della mia proposta di lavoro; ecco il significato intimo di quel "progetto" così complesso che io ti mandai.

Herder è poeta vero. Vi troverai conforto grande. Alla fine di Dicembre vorrei poter consegnare una metà del lavoro in tipografia. Io già ho allestite molte pagine di Herbart, un altro amico mi fa i discorsi alla nazione tedesca di Fichte. Non devi tradurre tutto, ma scegliere e collegare i brani scelti col tuo agile e fresco riassunto di ciò che non traduci.

Ti do una notizia: quest'anno concorro per l'università. La collezione ideata prima di questa notizia mi sarà utile a vincere, o a mettermi "in lista". Così potrò poi, senza rovinarmi la salute con 4 ore quotidiane di lezione, fare del bene e molto, sempre con te, colla tua assistenza dolorosa e dolce anche se lontana.

Gemma io non voglio vivere se tu mi abbandoni e mi chiedi di non scriverti, di non ricevere più le tue parole di fede di incoraggiamento di amore.

Così sono tuo,

Peppino»¹⁵.

Anche nelle trame così intime, apparentemente chiuse, del carteggio amoroso fra due personaggi di questo calibro, fra le loro schermaglie e paure, le loro speranze e difficoltà, passano le grandi forze della storia culturale e civile di un'epoca e di un Paese. Non sfuggirà, nei passaggi più vibranti di Lombardo Radice, il senso che viene attribuito a questa relazione amorosa, il senso di una missione comune a favore della cultura e della scuola italiana. Fu tale, infatti, il significato storico più profondo di questa relazione e della famiglia che ne nacque, come dimostrano, fra l'altro, le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* di Lombardo Radice, uno dei libri che riuscì a cambiare nel profondo il modo di pensare degli insegnanti italiani nel corso del Novecento, nella stesura delle quali il ruolo di Gemma Harasim non fu assolutamente se-

¹⁵ Lettera pubblicata in L. Cantatore, *«La nostra felicità sarà fatta di lotta». Il MuSEd e il carteggio Harasim - Lombardo Radice*, cit., pp. 149-150, nota 12.

condario¹⁶. E così, anche grazie a questo intreccio fra privato e pubblico, affettivo e intellettuale, scrittura intima e scrittura per tutti, le corde della *Public History* e dei suoi possibili linguaggi possono vibrare senz'altro in modo affabulante.

¹⁶ L. Cantatore, *La "signora didattica" dei Lombardo Radice*, in G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale, secondo la prima edizione del 1913*, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp. 7-35.

La storia dell'ente Scuole per i contadini alla luce della Public History of Education

Luca Silvestri

1. Usare i nuovi “occhiali” della *Public History of Education* per rileggere una storia antica

La storia dell'ente “Scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine” è una storia in gran parte già raccontata. Se ne erano fatti portavoce già all'inizio del Novecento gli stessi promotori dell'iniziativa, come Alessandro Marcucci¹, Sibilla Aleramo² e Giovanni Cena³, e più di recente, questa esperienza è stata al centro di monografie, articoli e saggi pubblicati da parte degli studiosi di storia dell'educazione⁴. Eppure, il recente campo di indagine aperto dalla *Public History of Education*⁵, grazie alla sua specifica attenzione ai rapporti tra l'accademia e il pubblico dei non specialisti, rappresenta oggi la possibilità di leggere con nuove lenti interpretative la vicenda dell'ente Scuole per i contadini, mettendone in luce aspetti finora poco valorizzati.

Si tratta di un'operazione storiografica in genere non molto diffusa, poiché finora la *Public History of Education* si è imposta soprattutto per il suo carattere “pratico”, come fucina di progetti volti a creare uno stretto legame tra università, scuola e società civile, al fine di migliorare la didattica e la costruzione

¹ La bibliografia pubblicata da Marcucci sull'ente Scuole per i contadini è troppo vasta per essere qui riportata. Pertanto, si rimanda alla bibliografia raccolta in G. Alatri, *Una vita per educare, tra aste e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Unicopli, Milano 2006, pp. 255-260.

² Sulla testimonianza di Sibilla Aleramo, si rimanda alle bibliografie raccolte in: G. Alatri, *Sibilla Aleramo: una donna, l'Agro romano, le paludi pontine*, in «I problemi della pedagogia», n. 1-3, 1998, pp. 89-120; F. Tomassini, «Un orizzonte nuovo d'azione». *Le scuole dell'Agro romano negli articoli di Sibilla Aleramo*, in «Quaderns d'Italia», n. 29, 2024, pp. 67-80.

³ Sull'azione e gli scritti di Giovanni Cena in merito all'ente, si rimanda a: F. Strozza, *Giovanni Cena e le scuole per i contadini*, prefazione di N. Siciliani de Cumis, Gruppo editoriale Gesualdi, Roma 1992.

⁴ Per una storia complessiva degli studi sull'ente Scuole per i contadini dell'Agro romano e pontino, si rimanda al saggio di prossima pubblicazione firmato da S. di Biasio, *Gli studi sulle scuole nell'Agro Romano e pontino. Un filone di ricerca innovativo*, in «History of Education & Children's Literature», n. 2, 2025, [in corso di pubblicazione].

⁵ La nascita della *Public History of Education* in Italia è stata sancita simbolicamente dal Convegno tenutosi a Firenze il 6 novembre 2018 con il titolo “Public History of Education 1st National Meeting: riflessioni, testimonianze, esperienze”: cfr. G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019, p. 47.

della memoria sociale del nostro presente⁶. Al contrario, rimangono ancora poco esplorate le potenzialità che la *Public History of Education* può offrire come strumento storiografico, la cui peculiarità risiede nella capacità di individuare e analizzare le esperienze del passato dove sono emerse pratiche *ante-litteram* di *Public History*. Come rivelano Luigi Tomassini e Raffaella Biscioni, anche in anni remoti:

«si potevano riscontrare attività che si sarebbero potute definire senz'altro come pratiche di *Public History*, ma che non risultavano come tali. [...] Si accetta comunemente l'idea che prima della recente affermazione di un diffuso interesse per la *Public History* vi fossero quindi in Italia numerose iniziative e pratiche "inconsapevoli". [...] Tuttavia [...] al momento attuale manca una ricostruzione effettiva degli antecedenti della *Public History* in Italia. Questo perché si tratta di un campo di attività in gran parte informali, e quindi molto difficili da registrare»⁷.

A fronte della situazione appena descritta, il presente saggio si propone di ripercorre in modo inedito la vicenda delle Scuole per i contadini al fine di rintracciare e riportare alla luce quelle pratiche "inconsapevoli" di *Public History of Education*, delle quali parlano Tomassini e Biscioni. In particolare, il secondo paragrafo è dedicato al periodo in cui l'ente Scuole per i contadini è stato attivo nei territori della campagna romana e del basso Lazio (dal 1907 al 1978, per poi essere ufficialmente liquidato nel 1986) e all'analisi delle mostre che i suoi promotori allestirono in quei decenni per diffondere i risultati delle proprie attività al pubblico dei non specialisti. Il terzo paragrafo si focalizza invece sulla storia seguita alla chiusura dell'ente (dal 1991 fino ai giorni d'oggi), quando il suo archivio è diventato patrimonio dell'attuale Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), dove è stato valorizzato non solo in termini di conservazione ma anche di comunicazione, grazie al medium delle mostre e alla digitalizzazione del patrimonio fotografico⁸.

Prima di procedere sulla strada appena tracciata, è però opportuno esplicitare quale sia, tra le molteplici definizioni e declinazioni della *Public History of*

⁶ A tal proposito è esemplificativo il prezioso volume di G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze University Press, Firenze 2022.

⁷ L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 4.

⁸ Su quest'ultimo aspetto mi sono già soffermato, seppur fugacemente, in L. Cantatore, S. di Biasio, L. Silvestri, *La Public History of Education del MuSEd. Tre casi di studio del territorio romano: fotografie, quaderni scolastici e albi illustrati*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, eum, Macerata 2024, pp. 681-696.

*Education*⁹, quella che è stata reputata più idonea e feconda come chiave di lettura storiografica per “rileggere” la storia dell’ente Scuole per i contadini. Come ho già avuto modo di argomentare in altra sede¹⁰, ritengo che tra le definizioni più efficaci di *Public History* vi sia quella proposta dallo storico Maurizio Ridolfi, secondo il quale la *Public History* consiste nel «fare e raccontare storia con e per il pubblico»¹¹. Da questa definizione, a mio avviso, si possono trarre due declinazioni di *Public History* grazie alle quali è possibile non solo riconoscere i casi di *Public History ante-litteram*, ma anche comprendere e valutarne il livello qualitativo.

Per essere più chiari, la prima declinazione, che ho avuto modo di definire come “accezione debole” o “larga”, è riassumibile nella proposizione “la *Public History* è fare e raccontare storia per il pubblico”. È chiaro che, secondo questa accezione, la *Public History of Education* ha come scopo primario la trasmissione del sapere storico-educativo al pubblico dei non specialisti. Se il suo pregio risiede nella volontà da parte degli studiosi e degli operatori del settore educativo di uscire dal proprio ambito per confrontarsi con la società, il suo limite è di collimare con «la consueta idea di divulgazione, disseminazione, trasmissione»¹² più o meno “verticistica” del sapere.

La seconda declinazione è invece definibile come “accezione forte” o “ristretta” in quanto non si limita a fare e raccontare la storia “per” il pubblico, ma coinvolge lo stesso pubblico nella ricostruzione storica: in sintesi, vuole fare e raccontare la storia “per” il pubblico e “con” il pubblico, in un clima di collaborazione più democratico, segnato dall’“orizzontale” co-costruzione del sapere¹³.

2. Episodi di *Public History of Education* dell’ente Scuole per i contadini tra il 1907 e il 1986

Leggendo la storia dell’ente Scuole per i contadini alla luce della categoria storiografica della *Public History*, si apprende che il periodo di attività che va dal 1907 al 1986 è stato caratterizzato da tre momenti emblematici di apertura al grande pubblico, tutti caratterizzati dall’uso del medium delle mostre. Il primo di questi momenti, su cui si tornerà tra poco, si colloca all’interno del

⁹ Le molteplici istanze della *Public History of Education* sono ben visibili nella proposta di Gianfranco Bandini, che ha come merito il tentativo di sintetizzarle coerentemente in G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, cit., pp. 41-53.

¹⁰ Cfr. L. Cantatore, S. di Biasio, L. Silvestri, *La Public History of Education del MuSEd. Tre casi di studio del territorio romano: fotografie, quaderni scolastici e albi illustrati*, cit., pp. 681-682.

¹¹ M. Ridolfi, *Verso la public history. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Le ragioni di Clio, Ospedaletto 2021, p. 7.

¹² G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, cit., p. 49.

¹³ A questa accezione si riferisce Bandini nel secondo punto del *Manifesto della Public History of Education*, dal quale invece esclude, indirettamente, l’accezione debole sopra menzionata: cfr. *Ibid.*

più ampio contesto dell'Esposizione internazionale allestita a Roma nel 1911 per celebrare i 50 anni dalla fondazione del Regno d'Italia.

Il secondo momento è di pochi anni più tardi, quando, nel contesto dell'Italia fascista, viene inaugurata a Firenze, nel 1925, la Mostra didattica nazionale allo scopo di presentare «le migliori pratiche educative prodotte nelle varie realtà scolastiche [...] indicandole agli insegnanti come modelli ai quali ispirarsi nell'ambito dell'attività didattica»¹⁴. Dai verbali dell'ente Scuole per i contadini conservati presso il MuSEd si evince che l'ente partecipò alla mostra ottenendo un grande successo di pubblico, tanto da ricevere l'influente apprezzamento della Regina madre Margherita di Savoia¹⁵. Una fotografia dell'epoca, anch'essa conservata presso il MuSEd, mostra parte dello spazio espositivo dell'ente, dove vengono presentate, tra le altre cose, molte delle illustrazioni realizzate dall'artista Duilio Cambellotti per rappresentare scene di vita quotidiana dei contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine¹⁶.

Infine, nel 1979, viene allestita a Latina l'ultima mostra «dell'ente» (o sarebbe più corretto dire la prima mostra «sull'ente», dato che nella stessa occasione ne viene annunciato l'autoscioglimento, già approvato l'anno precedente dal Comitato direttivo)¹⁷. È Luigi Volpicelli, allora presidente nonché commissario straordinario dell'ente, a comunicare la notizia e a inaugurare la mostra «Agro pontino: materiali per un museo», allestita dal Comitato per le manifestazioni pontine in collaborazione con l'archivio di Stato di Latina¹⁸. Di questa mostra non resta traccia nel fondo dell'ente conservato presso il MuSEd ma, fortunatamente, Antonio Di Fazio aveva lasciato la sua testimonianza sulle pagine della rivista «Scuola e Città» appena qualche mese dopo l'evento, scrivendo: «Una importante sezione della mostra è stata dedicata alle esperienze, in parte coincidenti, della lotta antimalarica [...] e delle scuole per contadini [...]. Questa sezione, inserita grazie all'attivismo di Ployer Mione, direttrice dell'Archivio di Stato del capoluogo pontino, ha costituito una gradevole sorpresa suscitando nei visitatori, specie se studenti, vivo interesse»¹⁹.

Se le ultime due mostre, quella del 1925 e del 1979, ebbero il merito di esporre la storia dell'ente Scuole per i contadini al grande pubblico («per» il

¹⁴ J. Meda, *Nascita e sviluppo dell'Istituto nel periodo fascista (1929-1943)*, in P. Giorgi (a cura di), *Dal Museo nazionale della scuola all'Indire. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Giunti, Firenze 2010, p. 10.

¹⁵ Seduta del Comitato direttivo: verbale del 22/06/1925, in MuSEd, Fondo «Le scuole per i contadini», serie 1, fascicolo 4, n. 24.

¹⁶ Fotografia «Mostra didattica di Firenze» 1925, in MuSEd, Fondo «Le scuole per i contadini», subfondo 10, serie 6, fascicolo 379: <https://archivi.mused.uniroma3.it/oggetti/1769-mostra-didattica-di-firenze?i=0> (ultimo accesso: 30/08/2025). Sul lavoro svolto da Cambellotti a favore dell'ente, si rimanda a *Duilio Cambellotti e le scuole per i contadini dell'Agro Romano e delle Paludi pontine*, [s.e.], Roma 1993.

¹⁷ Cfr. E. Zizioli, *Luigi Volpicelli. Un idealista "fuori dalle formule"*, Anicia, Roma 2009, p. 245.

¹⁸ A. Di Fazio, *Una mostra sulla scuola per i contadini dell'Agro pontino*, in «Scuola e Città», n. 5, 1980, p. 230.

¹⁹ *Ibid.*

grande pubblico), di visitatori e di studenti, d'altra parte, entrambe non riescono a fuoriuscire dall'accezione "debole" di *Public History*. Come risulta dai brani sopra riportati, nei fatti, le due mostre furono il risultato del lavoro svolto dagli organi dirigenti (il comitato dell'ente per il caso della Mostra didattica di Firenze nel 1925 e la direttrice dell'Archivio di Stato di Latina per la mostra del 1979), senza il coinvolgimento di esterni. In tal modo, il pubblico non prese parte a quel "fare e narrare" la storia di cui parla Ridolfi, ma assolse, di fatto, solamente al ruolo di spettatore.

Diverso è il caso della succitata mostra del 1911. Un unicum nella storia dell'ente e un caso esemplare – seppure non scevro da limiti – di accezione "forte" di *Public History of Education ante-litteram*.

A 50 anni dall'Unità d'Italia, tra le numerose mostre allestite per celebrare i progressi tecnologici, sociali e culturali raggiunti, a Roma viene organizzata la "Mostra dell'agro romano" in via Flaminia, presso l'ingresso di Piazza d'Armi²⁰. A differenza delle altre mostre, l'iniziativa non fu presa dal Comune ma dall'ente Scuole per i contadini con un duplice scopo. In primo luogo, come ha ben messo in evidenza Giovanna Alatri, per «ottenere altre adesioni e ulteriori finanziamenti», dato che l'ente stava attraversando un difficile momento dal punto di vista economico²¹. Ne è una testimonianza la corrispondenza che l'ente intrattenne in quegli anni con il Ministero della pubblica istruzione per ottenere sussidi necessari all'allestimento della Mostra²². La seconda motivazione conduce direttamente al tema della *Public History of Education*: divulgare la storia e l'opera dell'ente per sensibilizzare l'opinione pubblica sul tema dell'educazione rurale²³. Con questo scopo vengono messe a punto una grande capanna centrale, progettata da Duilio Cambellotti, una capanna scuola, una baracca scuola e altre strutture contenenti oggetti provenienti dal mondo dell'Agro romano e alcune opere d'arte legate alla realtà dell'ente Scuole per i contadini²⁴. Grazie a questo allestimento lo spettatore del tempo si trovava in una realtà immersiva, capace di comunicare la storia dell'ente e delle sue attività in modo assai più efficiente rispetto agli assetti tradizionali che sarebbero stati usati nelle successive mostre del 1925 e del 1979. Ciò garantì un successo così grande che la mostra del 1911, secondo le cronache del tempo, divenne «pellegrinaggio continuo di Romani e di ospiti, italiani

²⁰ *Le scuole dell'Agro Romano*, in *Le esposizioni di Roma e di Torino ne 1911 descritte e illustrate*, Sonzogno, Milano [1911], p. 136.

²¹ G. Alatri, *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, cit., p. 48.

²² Pratica generale, in MuSEd, Fondo "Le scuole per i contadini", serie 4, categoria 1, fascicolo 1.

²³ Cfr. N. Cardano, *La mostra nell'Agro romano*, in *Roma 1911: Galleria nazionale d'arte moderna, Roma, Valle Giulia, 4 giugno - 15 luglio 1980*, catalogo a cura di G. Piantoni, De Luca, Roma 1980, p. 180.

²⁴ Cfr. *Ibid.*, p. 186, n. 18. Presso il MuSEd sono conservate 11 preziose fotografie che ritraggono l'allestimento della Mostra: Fotografie "Mostra dell'Agro romano" [1911], in MuSEd, Fondo "Le scuole per i contadini", subfondo 10, serie 6, fascicolo 378 (<https://romatremuseodidattica.archiuii.com/oggetti/1770-mostra-dell-agro-romano?i=0>, ultimo accesso: 30/08/2025).

e stranieri»²⁵. Un evento rivolto al pubblico (“per” il pubblico) che oggi, dunque, può legittimamente essere letto in chiave di *Public History of Education ante-litteram*.

Tuttavia, come è stato già anticipato, l'importanza di questo episodio risiede nel fatto che esso travalica l'accezione “larga” o “debole” di *Public History of Education* puntando verso l'accezione “ristretta” o “forte” di questo concetto (fare e raccontare storia non solo “per” il pubblico, ma “con” il pubblico). Il motivo non risiede nella maggiore capacità comunicativa legata al carattere “immersivo” della mostra del 1911, bensì in un dettaglio che riporta il corrispondente dell'epoca Luigi Lucatelli: «Tutto ciò, ripeto, è stato fatto da pochi. I contadini hanno edificato le capanne, gli artisti hanno dato l'opera loro e gli adattamenti sono stati compiuti da un gruppo di giovani [...]»²⁶. Se gli artisti come Duilio Cambellotti e Giacomo Balla e i loro allievi (“i giovani” di cui si parla nel brano) erano parte del gruppo “dirigente” dell'ente, i contadini che edificarono le capanne, nella quotidianità, costituivano invece una categoria a parte, in quanto beneficiari “verso cui” l'ente rivolgeva la sua opera. Al contrario, dalla testimonianza di Lucatelli si evince che, in occasione della mostra del 1911, i contadini divengono soggetti attivi che co-costruiscono “insieme” agli organizzatori dell'ente la loro storia. L'erezione degli edifici secondo i loro usi e costumi diviene il modo peculiare con cui i contadini possono raccontarsi al grande pubblico. Di conseguenza, si può affermare che in questa occasione l'ente Scuole per i contadini non solo “fa e racconta la storia per il pubblico”, ma lo fa “con” il pubblico dei non specialisti. Non è una collaborazione con il pubblico *tout court*, ovvero con gli spettatori che visitavano la mostra, ma con un pubblico specifico, quello dei contadini dell'Agro romano, che avevano l'occasione di passare dall'essere fruitori ad essere gli artefici della rappresentazione e della comunicazione di quest'esperienza educativa.

Come rivela criticamente Nicola Cardano nel brano sotto riportato, non si deve idealizzare tale collaborazione. Non vi è, infatti, parità di ruoli tra artista e contadini:

«disposto ad assimilare procedimenti e contenuti della cultura delle popolazioni dell'Agro, l'artista non dà a questi autonomia espressiva: li rielabora, li “reinventa” organizzandoli non soltanto in base alla sua creazione, ma finalizzandoli ad una costruzione che è improntata a quei concetti di abitabilità e decoro propri della cultura borghese»²⁷.

²⁵ *Una mostra di redenzione*, in *Le esposizioni di Roma e di Torino ne 1911 descritte e illustrate*, Sonzogno, Milano [1911], p. 195.

²⁶ Le parole di Lucatelli, pubblicate originariamente su «Il Secolo», sono riportate in *La Mostra delle Scuole per l'Agro Romano a Roma*, in *Le esposizioni del 1911: Roma-Torino-Firenze. Rassegna illustrata delle Mostre indette nelle tre Capitali per solennizzare il Cinquantenario del Regno d'Italia*, compilata a cura di G. Treves, Fratelli Treves editori, Milano 1911, p. 236.

²⁷ N. Cardano, *La mostra nell'Agro romano*, cit., p. 181.

Nondimeno la mostra del 1911 rimane uno degli episodi più interessanti per chi voglia cogliere pratiche di *Public History of Education ante-litteram* “in senso forte” nella storia dell’educazione in Italia.

3. Il fondo archivistico dell’ente Scuole per i contadini come strumento museale di *Public History of Education* dal 1991 a oggi

Dagli interventi pronunciati in occasione dell’ultimo congresso della SIPSE (Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico Educativo), svoltosi a Milano nel 2024, è emerso in modo pressoché unanime l’idea secondo la quale il patrimonio storico-educativo rappresenta una risorsa preziosa e insostituibile per lo sviluppo della *Public History of Education*²⁸. Per questo motivo si è ritenuto interessante seguire la storia dell’ente “Scuole per i contadini dell’Agro romano e delle Paludi pontine” in chiave di *Public History* anche dopo la cessazione della sua attività quando, nel 1991, è divenuto – per l’appunto – patrimonio museale.

In quell’anno l’archivio dell’ente viene infatti acquisito dal “Museo storico della didattica” (MSD)²⁹, (ri)fondato da Mauro Laeng nel 1986 sulla scorta dell’antico Museo d’Istruzione e di Educazione del 1874³⁰. Grazie alla donazione di Sebastiano Piana, Commissario straordinario del disciolto ente, il fondo dell’ente Scuole per i contadini costituito presso il MSD ha potuto vantare fin da subito un pregevole patrimonio, che racchiude l’archivio dell’ente, numerosi libri, documenti e fotografie relative alla sua storia, e le preziose opere decorative eseguite da Cambellotti per la scuola di Colle di Fuori³¹.

L’insieme di questo materiale è divenuto ben presto uno strumento nelle mani del MSD per realizzare progetti di *Public History of Education ante-litteram*, ovvero per far conoscere il proprio patrimonio al pubblico dei non specialisti, dopo anni di profonda crisi, segnati da dispersioni e chiusure. È in questo contesto “di rilancio” del museo che vanno lette le numerose mostre che il MSD allestisce negli anni in collaborazione con vari enti e istituzioni «(dal MIUR al Comune di Roma, dalla Provincia alla Regione Lazio)»³², so-

²⁸ A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (eds.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, eum, Macerata 2024.

²⁹ Cfr. P. Storari, *Fondo Ente Scuole per i Contadini*, 2021 in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-ente-scuole-per-i-contadini/> (ultimo accesso: 30/08/2025).

³⁰ Sulla storia del museo, segnata da ripetute chiusure e rinascite, si rinvia a A. SANZO, *Il MuSEd da un secolo all’altro, tra memoria e futuro. Cenni storici*, in «Il Pepeverde. Rivista di letture e letterature per ragazzi», n. 77, 2018, pp. 6-9.

³¹ Cfr. M. Laeng, *Il Museo Storico della Didattica*, in *Duilio Cambellotti e le scuole per i contadini dell’Agro Romano e delle Paludi pontine*, cit., [pp. 8-9].

³² F. Borruso, M. Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, cit., p. 62. Alla stessa pagina Borruso fornisce anche un’utile lista delle mostre che hanno trovato anche la pubblicazione in forma di catalogo.

prattutto grazie al lavoro di coordinamento svolto dalla maestra Giovanna Alatri, che sarà una delle artefici della rinascita del MSD.

Tra le più importanti mostre che vengono allestite negli anni Novanta, due vengono costruite proprio a partire dal prezioso patrimonio del fondo dell'ente Scuole per i contadini. La prima, intitolata "La scuola nell'agro romano e nell'agro pontino: dall'Unità d'Italia alle 'città nuove'", viene installata dal MSD in collaborazione con l'Assessorato alla Cultura del Comune di Aprilia presso la Biblioteca dell'omonimo comune nel dicembre del 1994, rimanendo aperta al pubblico fino al gennaio del 1995³³.

Una seconda mostra, intitolata "A come alfabeto... Z come zanzara", viene allestita tra il novembre del 1998 e il gennaio del 1999 presso il Palazzo delle Esposizione di Roma³⁴. Ciò che scrive il neo-direttore del MSD, Bruno Belle-rate, nella presentazione al catalogo della mostra del 1998-1999, può essere fatto valere anche per la mostra del 1995-1996: in entrambe i casi, infatti, lo scopo primario del museo è di «uscire dalla propria latitanza per presentarsi al grande pubblico»³⁵. Va inoltre evidenziato che in ambedue i casi il "raccontare e fare storia per il pubblico" avviene attraverso il concorso di importanti studiosi e studiosi del calibro di Giovanna Alatri, Adriano e Lucio Cambellotti (figli di Duilio)³⁶, Maria Rosaria Ciacciarelli (fautrice della prima mostra del 1994-1995)³⁷, Simonetta Lux (storica dell'arte e docente universitaria)³⁸, Paola Pallottino (storica dell'arte e illustratrice)³⁹ e Lucia Ployer Mione (direttrice dell'Archivio di Stato di Latina)⁴⁰.

³³ In occasione della mostra viene pubblicato anche il relativo catalogo intitolato *La scuola nell'Agro romano e nell'Agro pontino: dall'Unità d'Italia alle "città nuove"* (Biblioteca Comunale di Aprilia, 10/12/1994 – 15/1/1995), a cura di G. Alatri, M.R. Ciacciarelli, Edizioni Poligraf, [s.l.] 1994.

³⁴ *A come alfabeto... Z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte, Catalogo della mostra* (Roma, Palazzo delle Esposizione, 20 novembre 1998-6 gennaio 1999), Fratelli Palombi Editori, Roma 1998.

³⁵ B. Belle-rate, [Presentazione], in *A come alfabeto... Z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte, Catalogo della mostra* (Roma, Palazzo delle Esposizione, 20 novembre 1998-6 gennaio 1999), cit., p. 6.

³⁶ A. Cambellotti, L. Cambellotti, *Appunti*, in *La scuola nell'Agro romano e nell'Agro pontino: dall'Unità d'Italia alle "città nuove"* (Biblioteca Comunale di Aprilia, 10/12/1994 – 15/1/1995), a cura di G. Alatri, M.R. Ciacciarelli, cit., pp. 63-70.

³⁷ M.R. Ciacciarelli, *Ambiente scolastico ed analfabetismo*, in *La scuola nell'Agro romano e nell'Agro pontino: dall'Unità d'Italia alle "città nuove"* (Biblioteca Comunale di Aprilia, 10/12/1994 – 15/1/1995), a cura di G. Alatri, M.R. Ciacciarelli, cit., pp. 43-58.

³⁸ S. Lux, *Uso dell'arte tra seduzione e retorica nell'avventura dell'alfabetizzazione dell'Agro romano agli inizi del '900*, in *A come alfabeto... Z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte, Catalogo della mostra* (Roma, Palazzo delle Esposizione, 20 novembre 1998-6 gennaio 1999), cit., pp. 33-37.

³⁹ P. Pallottino, *Ex ungue Leonem. Duilio Cambellotti sommo animalista*, in *A come alfabeto... Z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte, Catalogo della mostra* (Roma, Palazzo delle Esposizione, 20 novembre 1998-6 gennaio 1999), cit., pp. 40-49.

⁴⁰ L. Ployer Mione, *Introduzione*, in *La scuola nell'Agro romano e nell'Agro pontino: dall'Unità d'Italia alle "città nuove"* (Biblioteca Comunale di Aprilia, 10/12/1994 – 15/1/1995), a cura di G. Alatri,

A partire dalle caratteristiche di queste due mostre, si può concludere che per esse valga quanto è stato già detto per le mostre del 1925 e del 1979. Da una parte, la necessità di comunicare il patrimonio storico-educativo al “grande pubblico” fa rientrare tutte queste esperienze in seno alla *Public History of Education*; d'altra parte, anche le mostre del 1995-1996 e del 1998-1999 non si pongono oltre l'accezione “larga” o “debole” di questo concetto, poiché sono elaborazioni prodotte da un ristretto e qualificato numero di studiosi che, in un secondo momento, trovano la strada delle mostre per essere comunicate ai non specialisti, i quali però non prendono attivamente parte al “fare e raccontare storia”, ovvero all'accezione “ristretta” o “forte” di *Public History*.

Un passo verso quest'ultima accezione viene, invece, compiuto qualche anno più tardi dalla nuova direttrice del MSD (dal 2005 rinominato Museo storico della didattica “Mauro Laeng”), Carmela Covato⁴¹. Sotto la sua guida il museo vive quello che Frederik Herman, Sjaak Braster e María del Mar del Pozo Andrés hanno definito “la seconda fase” della storia dei musei pedagogici e didattici nella prospettiva della *Public History of Education*. Secondo i tre studiosi, mentre la prima fase era stata caratterizzata dal tentativo di «reach out to the public on a more structural basis» attraverso «the establishment of many school museums» (nel caso del MSD, della sua “riapertura”) «and the (more) structural involvement of historians of education in these institutions»⁴², la seconda fase si qualifica per l'esigenza, avvertita da parte degli storici dell'educazione, di arrivare al grande pubblico «breaking out of their (often traditional) school museums – which were no longer the sole places to communicate research findings with the wider public»⁴³.

Tra il 2002 e il 2013, Covato dà avvio alla nuova fase del rapporto tra *Public History* e MSD attraverso una duplice e complementare operazione museale. Da un lato, indirizza le risorse del museo verso la catalogazione di libri e oggetti e l'inventariazione degli archivi; dall'altro fa realizzare il primo sito web ufficiale del museo. L'interazione più compiuta tra queste due operazioni trova i suoi frutti proprio nella vicenda del fondo dell'ente Scuole per i contadini, che viene, per l'appunto, inventariato e poi digitalizzato al fine di rendere disponibile, sul neonato sito web, sia la navigazione completa dell'inventario (112 registri e 169 fascicoli, di cui vengono riportati i dati salienti) sia la fruizione delle 1.386 fotografie digitalizzate⁴⁴. In questo modo, il patrimonio storico-educativo dell'ente, che era stato fino ad allora prodotto e comunicato dagli specialisti al pubblico (“per” il pubblico) dei non specialisti attraverso le mostre

M.R. Ciacciarelli, cit., pp. 15-17.

⁴¹ A. Sanzo, *Il MuSEd da un secolo all'altro, tra memoria e futuro. Cenni storici*, cit., p. 8.

⁴² F. Herman, S. Braster, M. del Mar del Pozo Andrés, *Towards A Public History of Education: A Manifesto*, in F. Herman, S. Braster, M. del Mar del Pozo Andrés (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, De Gruyter, Oldenbourg 2022, p. 9.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Ditta Memoria Archivi, *Le scuole per i contadini*, in <https://romatre-museodidattica.archiui.com/oggetti/2-le-scuole-per-i-contadini> (ultimo accesso: 31/08/2025).

(*Public History* in senso debole), diviene una fonte accessibile a tutti. Il pubblico può farsi soggetto del “fare e raccontare storia” attingendo alle fonti senza mediazioni. Scrivono a tal proposito i già citati Herman, Braster e del Mar del Pozo Andrés: «In the last decades various archives were digitalized and made public, virtual exhibitions were set up and popular/accessible digital encyclopedias were written»⁴⁵.

Per evitare facili entusiasmi e discorsi semplicistici, va sottolineato che la digitalizzazione, da sola, non rappresenta la risoluzione di tutti i problemi che la *Public History of Education* in senso “forte” incontra lungo il suo percorso di affermazione e diffusione. Senza l’apporto di una mediazione nell’uso delle fonti, è chiaro che rimane aperto il problema di una *Public History* senza “storia”: cosa si può fare, infatti, di una fonte se si è privi del metodo storico che ne permette un utilizzo consapevole?

Tuttavia, bisogna anche ricordare che la rivoluzione digitale, il *digital turn* che ha caratterizzato l’ultimo ventennio della storia dei musei e dei patrimoni storico-educativi, costituisce la fondamentale e necessaria premessa per una piena realizzazione dell’accezione forte di *Public History*. Troppo a lungo la storia è stata fatta senza “pubblico”. La democratizzazione dell’accesso alle fonti storico-educative che permetta la digitalizzazione è la *condicio sine qua non* che è mancata a lungo alla storia per divenire “pubblica” in modo sostanziale: una storia co-costruita in modo orizzontale tra gli esperti e un pubblico partecipe, anziché essere semplicemente trasmessa dagli esperti ad un pubblico “passivo”.

È per unire questi due poli (la storia in senso scientifico e il pubblico in senso sostanziale), che il Museo storico della didattica “Mauro Laeng” (dal 2018 Museo della Scuola e dell’Educazione – MuSEd – “Mauro Laeng”) attua – scrive Francesca Borruso – una serie di buone pratiche che prevedono «il coinvolgimento dello stesso pubblico in versione autoriale (con una funzione attiva)»⁴⁶ sotto l’attenzione del personale del museo e degli studiosi che lo animano.

Sfogliando l’elenco di “buone pratiche” stilato da Borruso, si nota che, ad oggi, nessuno di questi progetti ha riguardato in modo specifico il fondo dell’ente Scuole per i contadini⁴⁷. Nondimeno, tali progetti, che rivelano la forte sperimentazione intrapresa dal MuSEd negli ultimi anni sotto la spinta della Terza Missione universitaria, potranno fornire spunti per chi vorrà ideare in futuro progetti di *Public History of Education* in senso forte anche a partire dal patrimonio dell’ente Scuole per i contadini, scrivendo in tal mondo un nuovo capitolo di questa storia.

⁴⁵ F. Herman, S. Braster, M. del Mar del Pozo Andrés, *Towards A Public History of Education: A Manifesto*, in F. Herman, S. Braster, M. del Mar del Pozo Andrés (eds.), *Exhibiting the Past: Public Histories of Education*, cit., p. 10.

⁴⁶ F. Borruso, M. Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, cit., p. 61.

⁴⁷ Cfr. *ivi*, pp. 61-66.

Il fondo Socciarelli-Bernasconi: un fondo ancora da studiare alla luce della Public History

Martine Gilsoul

1. Introduzione

Nella schiera delle maestre e dei maestri anonimi che costituivano il popolo dei “Garibaldini dell’Alfabeto” spiccano le figure di Felice Socciarelli (1887-1951)¹, maestro di scuola elementare e autore, tra l’altro, del famoso *Scuola e Vita a Mezzaselva*², e di Irene Bernasconi (1886-1970)³. Quest’ultima fu la moglie di Socciarelli dal 1923, ma soprattutto fu maestra in una delle prime Case dei Bambini montessoriane aperte nell’Agro romano grazie all’intuizione e alla caparbieta di Alessandro Marcucci, direttore didattico dell’Ente scuole per i contadini. Il suo fu un lavoro pionieristico di una grande complessità, prima a Palidoro (1915-1916) e poi a Mezzaselva (1917-1919), che ella presenta così: «Eccomi al lavoro; venticinque sono gli iscritti; ciociaretti che anno bisogno acqua e sapone e grande pazienza è duopo usare perché sono abituati a correre tutto il giorno per le steppe. Il materiale didattico non è ancora arrivato»⁴. Erano numerose le sfide che aspettavano Irene Bernasconi: la scarsità dell’igiene e la povertà estrema delle famiglie, i bambini lasciati in balia di sé stessi, un ente con pochi mezzi ma determinato a lanciarsi in un’impresa educativa innovativa con un metodo ancora agli esordi, e una maestra sola, alla sua prima esperienza lavorativa. La lettura dei suoi diari, molto piacevole, ci consente di seguire la trasformazione di questi “ciociaretti” in bambini capaci

¹ Sulla sua figura cfr. il capitolo “Il «Maestro dei maestri italiani delle scuole rurali»: Felice Socciarelli e la scuola di Mezzaselva”, in L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall’Unità alla caduta del fascismo*, eum, Macerata 2015, pp. 225-266. Montecchi osserva che, fino al suo lavoro del 2015, un solo studio critico era stato dedicato a Socciarelli (*ivi*, p. 225, n. 1): O. Sagramola, *L’apostolato educativo di Felice Socciarelli nella scuola italiana del primo Novecento*, Sette Città, Viterbo 2001.

² La prima edizione del 1928 fu curata dall’Associazione per il Mezzogiorno, poi furono pubblicate quattro edizioni da Editrice La Scuola. L’ultima edizione del 2008 è stata arricchita con dieci disegni realizzati da Irene Bernasconi tra il 1917 e il 1919: F. Socciarelli, *Scuola e vita a Mezzaselva*, a cura di P. Tomassi, Circolo Culturale Prenestino R. Simeoni, Palestrina 2008. Socciarelli ha scritto tra le altre cose: Id., *Ragazzi*, La Scuola, Brescia 1947; Id., *Scuola in campagna: dedicato ai maestri e alle maestre rurali*, I diritti della Scuola, Roma 1946.

³ Cfr. M. Gilsoul, *The Palidoro Children’s House Diaries of Irene Bernasconi (1915-1916)*, in J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (eds.), *The School and Its Many Pasts*, vol. I. *The Different Types of School Memory*, a cura di L. Paciaroni, eum, Macerata 2024, pp. 139-149.

⁴ Cartolina da Palidoro a A. Osimo del 13 dicembre 1915, in Archivio Storico Società Umanitaria, Busta 369, fasc.1-1.

di una concentrazione profonda e duratura, impazienti di potersi lavare e di saper leggere. Nonostante gli innumerevoli ostacoli, i bambini risposero alle sollecitazioni della maestra, al punto che più volte si percepisce il suo stupore: «È un fatto vero, successo in questo mio asilo, se qualche persona me lo avesse detto avrei trovata, o meglio accettata la cosa come una esagerazione perché io sono sorella di S. Tomaso e basta!»⁵.

Benché nel 2021 sia stata pubblicata la seconda versione del suo diario di Palidoro⁶, la sua impresa lavorativa merita di essere maggiormente studiata alla luce dei numerosi egodocumenti e materiali che ci ha lasciati e che costituiscono un vero patrimonio storico-educativo. È una fonte ideale per la *Public History of Education*, in quanto la sua scrittura svela, insieme a un'esperienza di emancipazione personale e a molte testimonianze autobiografiche intrinsecamente pedagogiche, anche una rilettura riflessiva del suo agire educativo in grado di suscitare domande negli educatori attuali⁷.

Nel 1923, Felice Socciarelli, maestro elementare a Mezzaselva dal 1919, invitò Giuseppe Lombardo Radice a «vedere le graziose scuole di questo tratto di zona: luoghi importanti soprattutto per la forma veramente primitiva di questi villaggi nei quali si può stare a contatto con l'anima vergine. [...] in mezzo a questa campagna bella, in mezzo a questa vita che esce ora dall'ombra dell'età preistorica»⁸. Se le espressioni usate dal maestro ci sembrano scioccanti, esse lasciano indovinare, insieme alle drammatiche condizioni di vita delle famiglie, la svolta che rappresentò per loro la possibilità di frequentare la scuola festiva, serale o diurna, e anche quella delle Case dei Bambini montessoriane a partire dal 1915. Nel capitolo di *Athene fanciulla* intitolato *Impressioni sul comporre nelle scuole della campagna romana*⁹ si percepisce lo stupore di Lombardo Radice di fronte alla «povertà di parole» dei bambini che vivono in luo-

⁵ I. Bernasconi, *Diario delle Annotazioni della maestra Irene Bernasconi nella Casa dei Bambini di Palidoro (1915-1916)*, inedito, in archivio privato della famiglia Agnello-Gabrielli-Socciarelli-Bernasconi, [pp. 85-86]. Nella versione del diario pubblicata, questo periodo diventa: «È un fatto vero, stento ancora a crederlo, ma è successo in questo mio asilo!» (E. Di Michele (a cura di), *I granci della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*, il Formicchiere, Foligno 2021, p. 69).

⁶ E. Di Michele (a cura di), *I granci della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*, cit., pp. 41-103; la recensione: E. Perrone, *E. Di Michele (a cura di), I granci della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2023, pp. 129-132. Il diario era stato pubblicato con il titolo *Diario di una maestra, 1915-1916* e un'introduzione di G. Alatri, in «I problemi della pedagogia», n. 1-3, 1997, pp. 29-79. Erano stati pubblicati estratti del diario di Mezzaselva in G. Alatri, *Gli asili d'infanzia a Roma tra otto e novecento*, Unicopli, Milano 2013, pp. 211-229.

⁷ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019, p. 45.

⁸ Lettera del 9 gennaio 1923 di Felice Socciarelli a Giuseppe Lombardo-Radice, in MuSEd, Fondo Archivio Giuseppe Lombardo-Radice, Subfondo - Corrispondenza, Fascicolo - Socciarelli, Roma 9/1/1923.

⁹ G. Lombardo Radice, *Athene fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925, pp. 387-402.

ghi «melancolici»¹⁰; l'apertura di queste scuole, tuttavia, provocò quello che fu più volte paragonato a un vero e proprio miracolo dell'alfabeto. Grazie alla sua amicizia con Lombardo Radice, che lo chiamava «il maestro dei maestri italiani delle scuole rurali»¹¹, l'opera di Socciarelli conobbe una larga diffusione, per poi cadere nell'oblio.

Dopo una breve presentazione del loro percorso e del materiale che costituisce il fondo Socciarelli-Bernasconi presso il MuSed, mi limiterò a proporre qualche considerazione sulle versioni dei diari di Palidoro e di Mezzaselva compilati da Irene Bernasconi.

2. Presentazione e storia del fondo

Nata a Chiasso in una famiglia benestante, proprietaria di una ditta di sigari, e unica femmina di dieci figli, Irene Bernasconi era assorbita nelle faccende casalinghe quando non lavorava nella preparazione di alcuni ingredienti per i sigari. La sua vita conobbe una svolta profonda all'età di 28 anni con la sua partecipazione al "Corso di preparazione all'educazione infantile secondo il Metodo Montessori" (dicembre 1914-giugno 1915) presso la Società Umanitaria di Milano¹². Lavorò come maestra in una delle prime due Case dei Bambini montessoriane aperte nell'Agro romano dal Comitato romano per l'organizzazione civile durante la guerra, e nello specifico dalla Sezione speciale Agro romano di cui era vice-presidente Giovanni Cena. L'esigenza di aprirvi delle scuole dell'infanzia era stata sollevata da Anna Fraentzel-Celli, in qualità di presidente dell'Ente scuole per i contadini, il 26 maggio 1913, con la finalità principale della «cura dell'igiene e la distribuzione della refezione»¹³.

Tornato invalido dalla guerra di Libia, Felice Socciarelli studiò per diventare maestro durante il suo ricovero nell'ospedale militare del Celio, con il sostegno in particolare di Elisa Guastalla Ricci, che «[gli] diede [...] la possibilità di diventare maestro e la gioia di poter essere, sebbene fisicamente invalido, ancor utile col [suo] nuovo lavoro alla società e alla Patria»¹⁴. La moglie lo ricorda così: «maestro elementare, scrittore di problemi pedagogici. Medaglia d'oro dei benemeriti dell'Istruzione. Fa parte della Sotto Consulta nel 1951 per i

¹⁰ *Ivi*, p. 394.

¹¹ L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit., p. 226.

¹² Il corso ebbe luogo dal 9 dicembre 1914 al 28 giugno 1915 secondo una modalità peculiare alla Società Umanitaria con l'intervento di diverse personalità come il senatore Vittorio Foa, il pittore Pietro Chiesa, lo psichiatra Giulio Cesare Ferrari, il pedagogista Maurilio Salvoni. Maria Montessori vi fece solo tre conferenze e delegò le sue strette collaboratrici Anna Fedeli, Anna Maria Maccheroni e Lina Olivero per la parte dedicata al metodo Montessori.

¹³ Verbale del Comitato direttivo del 26 maggio 1913, Libro dei verbali, in MuSed, Fondo Ente Scuole per i Contadini.

¹⁴ F. Socciarelli, *Scuola e vita a Mezzaselva*, Circolo culturale Prenestino R. Simeoni, Palestrina 1993, p. 137.

programmi per le Scuole elementari e nominato membro della Società Geografica - Villa Celimontana a Roma»¹⁵. È grazie all'incontro con Duilio Cambellotti che lavorò come maestro nell'Agro romano, dove rimase fino al 1931, quando la famiglia Socciarelli-Bernasconi si trasferì a Vetralla.

I materiali che costituiscono il fondo Socciarelli-Bernasconi furono donati al MuSEd dai nipoti, Irene Agnello e Pierfelice Gabrielli, il 15 ottobre 2020. Si tratta di sussidi, minute, appunti di lavoro, fotografie, riviste e libri, corrispondenza con colleghi e familiari, ritagli di giornali e libri¹⁶. All'inizio degli anni 2000, la figlia Linda Socciarelli aveva dato al MuSEd una prima parte di materiali appartenuti alla madre Irene Bernasconi, tra cui la versione originale del diario di Mezzaselva dell'anno scolastico 1918-1919, alcuni disegni e fotocopie di documenti relativi al Corso Montessori, e due scatole di materiali autoprodotti, che sono stati incorporati al fondo Socciarelli-Bernasconi tuttora in via di riordinamento. Un paio di anni fa sono stati ritrovati nella casa di famiglia di Meride (Ticino) numerosi egodocumenti appartenuti a Irene Bernasconi, quali diari, corrispondenza, taccuini, fogli sparsi con appunti, libretto della spesa, foto con didascalie, ritagli di giornali, ecc., risalenti sia al periodo milanese sia a quello del suo lavoro come maestra nell'Agro romano. A ciò si aggiunge una ventina di scatole cartonate con attività autocostruite e alcuni materiali montessoriani, tra cui un alfabetario mobile. L'intenzione degli eredi è di donare questo patrimonio al MuSEd. Si tratta di un materiale inedito, che è ad oggi oggetto di studio della ricerca dottorale di chi scrive.

3. I diari: testimonianza di un pensiero in evoluzione

3.1. Il diario di Palidoro

Pur essendo il *Diario delle Annotazioni* uno strumento di lavoro che «fa la storia della Classe» in cui «devono segnarsi le date di tutti i giorni di scuola anche se non ci sono assenti né [sic] fatti da notare, poiché il diario è un calendario del lavoro. Annotate i fatti principali avvenuti nella classe e specialmente l'opera della direttrice»¹⁷, lo stile della maestra è vivace, per niente formale, con un linguaggio senza artifici, in cui viene dato grande spazio ai dialoghi dei bambini con una scrittura «intensamente viva di emozioni e sentimenti, instancabile nell'interpretazione di sé e degli altri»¹⁸.

¹⁵ Commento manoscritto di Irene Bernasconi sull'atto di matrimonio di Giuseppe Socciarelli, conservato in MuSEd, Fondo Socciarelli-Bernasconi non inventariato.

¹⁶ Cfr. P. Storari, *Fondo Socciarelli-Bernasconi*, in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-felice-socciarelli-irene-bernasconi/> (ultimo accesso: 21/07/2025).

¹⁷ I. Bernasconi, *Diario delle Annotazioni della maestra Irene Bernasconi nella Casa dei Bambini di Palidoro (1915-1916)*, inedito, in archivio privato della famiglia Agnello-Gabrielli-Socciarelli-Bernasconi, [p. 1].

¹⁸ F. Borruso, *Le memorie di una maestra. Il diario di Rina Nigrisoli e il suo esperimento di scuola attiva (1920-1924)*, in R. Nigrisoli, *La mia scuola*, a cura di F. Borruso, Unicopli, Milano 2011, p. 13.

La leggera differenza di lunghezza tra le due versioni del diario di Palidoro, 130.000 battute per il diario originale contro le 117.000 della versione pubblicata, non rende conto della grande diversità dei contenuti. Diversi passaggi sono riscritti completamente con l'aggiunta di nuovi episodi accaduti ai bambini, ma colpiscono soprattutto i numerosi episodi che vengono cancellati dalla maestra e sono quindi assenti nella versione pubblicata. Nella versione originale siamo di fronte a una memoria non rimaneggiata, in cui traspare in modo maggiore la spontaneità della maestra, che scrive a caldo, come testimonia l'uso generoso della punteggiatura (numerosi i punti di sospensione e i punti esclamativi), per comunicare la sua contentezza di fronte ad alcuni episodi accaduti, come per esempio il 15 dicembre: «Oggi Toto, (Antonio Proietti) senti il bisogno di lavarsi le mani.....!!» che nella versione pubblicata diventa «Oggi Toto ha sentito il bisogno di lavarsi le mani». La differenza di tono fa sì che la maestra sembra più distaccata nella seconda versione. Ma se «la mano è strumento dell'intelligenza. La mano è l'intelligenza»¹⁹, allora il segno che la penna ha lasciato sulla carta per la pressione più pesante della mano quando ripensa, sbarra, modifica, aggiunge, ci avvicina di più alla maestra, che sta descrivendo quanto vive.

Ad una prima analisi, si può affermare che nella versione pubblicata sono scomparsi per lo più passaggi in cui vengono descritte le dure condizioni di vita delle famiglie, che vivono «sotto un porticato acciottolato, colle finestre sempre aperte perché completamente nude, coi focolari che ogni famiglia si prepara per proprio conto ai piedi dei pilastri che reggono il tetto, con mille cianfrusaglie inutili e sporche appese ovunque [... dormono] sopra certi pagliericci che fanno accapponare la pelle; ogni famiglia resta divisa dal vicino da certi stracci [...] coperti da ragnatele, con una puzza insopportabile, con una buona dose di parassiti plebei. [...] Come si può mantenersi sani in quei posti così spaventosamente sporchi?!»²⁰.

La maestra Bernasconi usa il diario anche come una via di sfogo per esprimere le proprie difficoltà nell'affrontare questa realtà implacabile, in cui sono presenti alcuni elementi della pratica educativa spesso trascurati: «Che forza, che abnegazione in tutto e per tutto che bisogna avere! mi vengono, questi piccini, [...] con certe teste bagnate che puzzano in modo soffocante [sic] e stomachevole di olio e di petrolio! Non so, oggi poi ebbi per tutta la giornata lo stomaco rivoltato»²¹. Una problematica reale e ancora attuale per alcuni insegnanti, ma di cui non si parla forse per pudore, ragione che spiega perché questo passaggio viene cancellato.

¹⁹ M. Montessori, *Psicogrammatica. Dattiloscritto inedito, revisionato, annotato e introdotto da Clara Tornar e Grazia Honegger Fresco*, FrancoAngeli, Milano 2017, p. 10.

²⁰ I. Bernasconi, *Diario delle Annotazioni della maestra Irene Bernasconi nella Casa dei Bambini di Palidoro (1915-1916)*, cit., [p. 78].

²¹ *Ivi*, 18 febbraio 1916, [p. 63].

La dimensione riflessiva della maestra sul suo agire educativo traspare senza filtri, come le sue interrogazioni sull'influenza delle sue scelte sulle reazioni dei bambini: «Penso che forse ò fatto male [a] dare per disegno contorni da frutta, figurine, perché molto probabilmente li ò deviati»²². La maestra non nasconde la sua sorpresa di fronte alle acquisizioni dei bambini che vanno al di là dalle sue aspettative, e a proposito del giudizio erroneo che si faceva di alcuni di loro, sottolinea l'importanza dell'osservazione e mette per iscritto la sua decisione di impegnarsi di più. Nella seconda edizione del diario sono presenti alcuni collegamenti con la preparazione teorica ricevuta a Milano: «Adesso mi torna veramente utile seguire con scrupolo i consigli di una Egregia Persona che mi diceva di osservare bene, obiettivamente, sistematicamente, scientificamente il bambino»²³. In casi come questo, la rilettura e la rielaborazione di alcuni passaggi del diario sono servite alla maestra per costruire ulteriori significati e dare maggiore importanza alla sua pratica quotidiana. Infine vengono a galla alcune sue perplessità a proposito di certi principi pedagogici del metodo Montessori, in particolare relativamente al disegno, come scrive tre giorni dopo l'ispezione di Lina Olivero²⁴: «Invece, dietro ordine superiore debbo dare fogli con delineate le figure degli incastri in ferro, ma, appena scorgono che sulla carta c'è qualche segno, ritirano in fretta la mano tesa con avidità, depongono la matita e mi voltano le spalle dicendomi apertamente: – non lo voglio quello –; se faccio conto di insistere vedo i visini scontenti e stanchi..... oggi non voglio mettere di più su questo quaderno perché se lo facessi direi la verità troppo vera e nuda e, potrebbe dispiacere!»²⁵.

Queste notevoli differenze assomigliano ad una autocensura da parte della maestra Irene Bernasconi, come se volesse far dimenticare le condizioni dell'ambiente, che fanno risaltare l'importanza del suo lavoro, ma anche la mancanza di totale adesione a un pensiero pedagogico che l'aveva conquistata pochi mesi prima. A questo punto della mia ricerca non sono ancora riuscita a individuare il momento in cui è avvenuto il rimaneggiamento del diario di Palidoro, né a stabilire se avvenne tutto per mano di Irene Bernasconi stessa.

3.2. Il diario di Mezzaselva

Nel 1993 è stato pubblicato il diario di Mezzaselva, con il titolo *Quando i*

²² *Ivi*, 6 maggio 1916, [p. 110].

²³ Il curatore del volume scrive che si tratta di Giuseppe Lombardo-Radice: E. Di Michele (a cura di), *I granci della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*, cit., p. 105. Sono invece convinta che è Maurilio Salvoni, le cui lezioni *Guida all'osservazione dei fatti naturali* furono molto importanti per Irene Bernasconi.

²⁴ Fu direttrice della Casa dei Bambini e poi della scuola elementare aperta dalla Società Umanitaria, era anche insegnante presso il Corso Montessori seguito da Irene Bernasconi: L. Olivero, *L'esperimento della prima classe elementare con il metodo Montessori fatto dalla Società Umanitaria*, in «La Coltura popolare», 31 Gennaio 1916, fasc. 2, pp. 64-76.

²⁵ I. Bernasconi, *Diario delle Annotazioni della maestra Irene Bernasconi nella Casa dei Bambini di Palidoro (1915-1916)*, cit., 7 febbraio 1916, [p. 60].

*bambini non conoscevano i colori*²⁶, che ricopre l'attività svolta da Irene Bernasconi dal 29 novembre 1917 a luglio 1919. Presso il MuSEd è conservato la versione originale del diario compilato a Mezzaselva durante l'anno scolastico 1918-1919. Inizia però solo il 20 gennaio 1919, a causa dell'influenza spagnola che costrinse la maestra a rimandare la sua partenza per l'Agro. Se la gravità di quell'epidemia è ormai nota, leggere le parole della maestra fa capire quanto segnò profondamente la vita di ognuno: «Non credevo di rivedervi o piccoli di Mezzaselva; sono stata molto ammalata lassù nel mio Ticino. Anche qui arrivò il malanno che travaglia il mondo intero, non ritrovai tutti quelli che nello scorso settembre lasciai al villaggio!»²⁷.

Se è passato solo poco più di un anno dalla prima esperienza nell'Agro romano, colpisce tuttavia la differenza tra il diario di Palidoro e quello di Mezzaselva: scritto scrupolosamente e quotidianamente nel primo caso, a Mezzaselva viene compilato settimanalmente, ma anche ogni dieci giorni. Ciò è forse dovuto alla maturazione della maestra dopo il lavoro presso l'Asilo infantile di Chiasso e il *Cours d'Été*²⁸ presso l'Institut Jean-Jacques Rousseau di Ginevra. Se i materiali montessoriani sono sempre presenti nell'aula scolastica, si percepisce tuttavia una sua certa presa di distanza.

Sono visibili le correzioni fatte in un secondo momento, ma in questo caso si tratta per lo più di sostituzioni di alcune parole e non di riscrittura di brani. La cosa più sorprendente invece è il fatto che le ultime tre pagine del diario sono state tagliate, ma figurano nel volume *Quando i bambini non conoscevano i colori* sotto il titolo "Ricordi...". Non si parla qui di cronaca scolastica, ma di osservazioni personali che vanno dalla descrizione di alcune personalità (Zi Teresa o la diaconessa), alle confidenze ricevute da alcune madri, ad alcuni episodi di vita dei membri della comunità, come le impressioni di un abitante che andò per la prima volta a Roma per i funerali di Giovanni Cena. Si percepisce lo stupore di Irene Bernasconi di fronte alla bellezza di alcune usanze, come il

«saltarello, il ballo comune in voga da queste parti; chi non ha visto ballare il saltarello dalle donne dell'Agro, non può farsene un'idea: vestite con gonne ampissime e cortissime, col busto fuori, con *ciamarole* (camicette) e fazzoletti dai colori chiassosi, coi pendenti enormi alle orecchie, qualche cosa di semplicemente meraviglioso. [...] In un posto, all'aperto sempre, dove hanno ballato per qualche quarto d'ora le coppie, resta segnato per terra un cir-

²⁶ Il riferimento completo è: I. Bernasconi, *Quando i bambini non conoscevano i colori. Diario scolastico. Asilo infantile di Mezzaselva 1917-1918-1919*, Circolo culturale Prenestino R. Simeoni, Palestrina 1993.

²⁷ I. Bernasconi, *Diario scolastico. Asilo infantile di Mezzaselva (Roma - Palestrina)*, 20 gennaio 1919, [p. 1], conservato in MuSEd, Fondo Socciarelli-Bernasconi non inventariato.

²⁸ Fu organizzato dal 16 al 31 luglio 1917. Irene Bernasconi ha scritto i suoi appunti nel terzo quaderno del Corso Montessori dalla pagina 481 alla pagina 563.

colo perfetto, ciò dice a causa di come balla questa gente, con che passo misurato, con quanta calma e dicono anche con quanta precisione e sentimento»²⁹.

Ma la ragione di questa “sparizione” nel diario originale si deve forse ad alcuni passaggi molto personali, in cui Irene Bernasconi non nasconde la sua tristezza, la sua malinconia ed evoca un suo amore di gioventù³⁰: «Sono seduta fuori della porta della capanna colla schiena al sole... triste, accorata, il pensiero altrove, un caro, un carissimo nome sulle labbra, il ricordo adorato di baci ricevuti e dati... nostalgici ricordi...»³¹.

Come accennatomi dalla nipote Irene Agnello, è plausibile che sia stata la figlia di Irene Bernasconi ad avere tagliato queste pagine al momento di affidare il diario al MuSEd, per dare un’immagine ideale della madre. Forse era convinta che una maestra doveva dedicarsi interamente alla sua missione educativa, senza mostrare le sue difficoltà, come il peso della solitudine, né i suoi sentimenti. Ma tali descrizioni ci avvicinano alla maestra, rendendoci partecipe della sua esistenza quotidiana in tutte le sue sfumature, anche le più intime, per ricordarci che «la storia dell’educazione è una storia di vissuti reali»³². Rimane però il fatto che quando la storia esce fuori dalla dimensione strettamente reale per essere raccontata, il rischio di (auto)censura va preso in considerazione.

Un ultimo elemento di interesse di questo materiale è l’intreccio tra il racconto del percorso lavorativo dei due maestri e la realtà quotidiana faticosa dei guitti, la cui vita di stenti è stata dimenticata dai libri di storia. In effetti i diari di Irene Bernasconi hanno il pregio di fornire numerosi elementi per aiutarci ad immaginare la dura vita delle donne, resa ancora più faticosa durante la Prima guerra mondiale a causa dall’assenza degli uomini. Durante il convegno a Baltimore del National Council on Public History, il *Program Chair* Smoak affermò che una delle principali sfide della *Public History* è *Challenging the Exclusive Past*. Ma questo obiettivo si potrà raggiungere solo se si prenderanno in considerazione «storie significative, utili e inclusive»³³. Questi tre termini corrispondono alle storie di vita trasmesse dalle scritture autobiografiche di Irene Bernasconi, colme di racconti di vita reali dettagliati, che difficilmente si trovano nei libri di storia e che tuttavia fanno parte del nostro patrimonio.

²⁹ I. Bernasconi, *Quando i bambini non conoscevano i colori*, cit., pp. 126-127.

³⁰ Dalle testimonianze dei famigliari, che ho potuto ascoltare di persona, sono venuta a sapere che il padre di Irene Bernasconi si oppose al loro matrimonio per divergenze politiche.

³¹ I. Bernasconi, *Quando i bambini non conoscevano i colori*, cit., p. 127.

³² C. Covato, *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell’educazione*, Unicopli, Milano 2018, p. 21.

³³ G.E. Smoak, *Why “Challenging the Exclusive Past?”*, in «Challenging the Exclusive Past», Baltimore, 16-19 March 2016: <https://ncph.org/wp-content/uploads/2015/11/2016-Baltimore-Meeting-Program-web.pdf>, p. 19 (ultimo accesso: 21/07/2024).

Mario Alighiero Manacorda: l'impegno civile come esempio di "uso pubblico della storia"

Carmela Covato, Chiara Meta¹

1. Un'ipotesi marxista sulla *Public History*?

Litinerario di ricerca presente in questo volume curato da Luca Silvestri intende approfondire la storia e l'identità stessa del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd) come luogo emblematico, fin dalle sue origini, dell'uso pubblico della storia nella prospettiva storiografica veicolata dalla *Public History* e, più specificamente, della più recente *Public History of Education*². Con il presente contributo, si intende evidenziare le specifiche potenzialità, in parte già esperite in una fruizione preminentemente didattica³, del vasto patrimonio documentale e librario di Mario Alighiero Manacorda, donato al Museo dagli eredi e conservato nell'omonimo Fondo Mario Alighiero Manacorda⁴.

Ci è sembrato utile, a questo proposito, svolgere alcune considerazioni preliminari sul profilo di un intellettuale militante impegnato in un lavoro di ricostruzione culturale e pedagogica, a partire dai primi anni della realtà italiana del secondo dopoguerra.

La complessa e originale identità culturale, politica, storica e educativa dell'intellettuale comunista (a Manacorda si deve la prima riflessione organica sulla pedagogia marxista nell'Italia nel secondo dopoguerra) è stata, di recente, oggetto di alcune significative trattazioni, fra le quali la più organica è rappresentata certamente dal volume di Luca Silvestri, *Una vita onnilaterale. La riflessione pedagogica di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)*⁵, che offre molti e importanti elementi per ricostruire il lungo percorso di uno studioso mili-

¹ Carmela Covato è autrice dei paragrafi 1 e 2; Chiara Meta dei paragrafi 3 e 4.

² Per un esame delle più recenti prospettive interpretative e metodologiche, cfr. G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019.

³ A questo proposito si rimanda a C. Meta, L. Silvestri, *Scuola, educazione e democrazia. Mario Alighiero Manacorda: il pensiero pedagogico di un intellettuale militante* in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Eum, Macerata 2021, pp. 479-493.

⁴ Per la descrizione del Fondo si rimanda ai paragrafi 3 e 4 del presente scritto.

⁵ L. Silvestri, *Una vita onnilaterale. La riflessione pedagogica di Mario Alighiero Manacorda (1914-2013)*, Unicopli, Milano 2014; cfr. anche C. Covato, C. Meta (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, Roma-Tre press, Roma 2022.

tante, iscritto al PCI dal 1946, direttore delle Edizioni di Rinascita e della rivista «Riforma della Scuola» dal 1964 al 1984, docente nelle scuole superiori prima e, poi, in molte università italiane (Cagliari, Firenze, Roma).

Quali i tratti fondamentali che caratterizzano il suo cammino di studioso? In prima istanza, a partire dagli anni Sessanta, la fondazione epistemologica, filologica e storica di una pedagogia marxista, fondata sullo studio critico del pensiero dei classici (Marx, Engels e Gramsci, soprattutto), del tutto alternativa ai modelli allora dominanti, ispirati alle correnti cattoliche e neoidealistiche, a lungo egemoni nella cultura pedagogica italiana, e alle emergenti suggestioni attivistiche. Inoltre, fra i temi privilegiati da Manacorda, non si può non mettere in evidenza sia lo sviluppo di una storia sociale dell'educazione dalla antichità classica fino al Novecento, arricchita da un pionieristico ricorso alle immagini, sia l'interesse per la storia del rapporto mente-corpo che ha preso forma in una serie di importanti pubblicazioni sulla storia dello sport⁶.

Si può affermare, dal punto di vista della sua partecipazione al dibattito storiografico, che Manacorda ebbe certamente modo di confrontarsi, ad esempio, con gli esiti della assai discussa, in quegli anni, rivoluzione della nuova storia e degli studi legati alle “Annales”, apprezzandone temi, obiettivi e metodologie; è probabile tuttavia che egli non abbia mai avuto modo di pronunciarsi sulla *Public History*, un'esperienza – come è noto – più recente e prevalentemente condotta fuori dai circuiti accademici, rivolta ad un vasto pubblico e spesso veicolata da luoghi quali i musei, gli archivi, le biblioteche, con lo scopo di condividere in una dimensione sociale eventi storici, memorie individuali e collettive.

Prima di entrare nel merito delle potenzialità “comunicative” implicite nella documentazione del Fondo Manacorda, che sarà oggetto di approfondimento più avanti, può essere utile svolgere alcune considerazioni su una possibile riflessione, ispirata dal confronto con il pensiero dei classici del marxismo, sul significato di un uso pubblico della storia.

In questa prospettiva, intendiamo riferirci soprattutto al pensiero di Antonio Gramsci, dal cui studio scaturì in Manacorda l'elaborazione di una vera “alternativa pedagogica” non disgiunta dall'elaborazione di un nuovo rivoluzionario rapporto fra intellettuali e masse. In un certo senso si potrebbe addirittura ipotizzare che i *Quaderni del carcere* rappresentino, per alcuni aspetti e in questa ottica, un grande laboratorio di *Public History*, di costruzione di una coscienza storica critica e condivisa dalle masse, in una prospettiva del tutto alternativa ad ogni semplicistica diffusione di eventi storici. Gramsci, al contrario, intende progettare la costruzione dal basso di una concezione del mondo unitaria e coerente, in grado di superare forme di personalità disgregate e biz-

⁶ M.A. Manacorda, *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura*, vol. I: *In Grecia e a Roma*, a cura di R. Frasca, P. Oglietti, A. Russo, S. Silvestrini, Lancillotto e Nausica editore, Roma 2016; Id., *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura*, vol. II: *dal Medioevo al Rinascimento*, a cura di R. Frasca, P. Oglietti, A. Russo, S. Silvestrini, Lancillotto e Nausica editore, Roma 2019.

zarre nelle quali elementi degli uomini delle caverne si connettono ambigualmente ai principi della scienza più moderna. Secondo Gramsci criticare la propria concezione del mondo significa, infatti, contribuire a renderla unitaria e coerente e innalzarla al punto più elevato della contemporaneità.

«La quistione è questa: di che tipo storico è il conformismo, l'uomo-massa di cui si fa parte? Quando la concezione del modo non è critica e coerente ma occasionale e disgregata, si appartiene simultaneamente ad una molteplicità di uomini-massa, la propria personalità è composta in modo bizzarro: si trovano in essa elementi dell'uomo delle caverne e principii della scienza più moderna e progredita, pregiudizi di tutte le fasi storiche passate grettamente localistiche e intuizione di una filosofia dell'avvenire quale sarà propria del genere umano unificato mondialmente»⁷.

Può contribuire a questa complessa sfida la *Public History*? Al fine di verificare questa ipotesi, si può ripercorrere l'itinerario conoscitivo sviluppato e proposto nel merito da Manacorda in due importanti opere, l'una che si configura come ricostruzione storiografica e teorica delle tracce pedagogiche presenti nel pensiero gramsciano (*Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e fordismo*), l'altra di tipo antologico (*L'alternativa pedagogica*)⁸.

Affiora, senza dubbio, in esse, la centralità del ruolo degli intellettuali e una prospettiva molto originale dell'uso pubblico della storia. Cercheremo di offrire alcuni spunti di riflessione in questa direzione.

Innanzitutto, è necessario sottolineare come la costruzione democratica della cultura e la sua elaborazione collettiva, seppure pensata fuori dai circuiti accademici e specialistici non può nascere, nella prospettiva gramsciana, solo da iniziative di tipo divulgativo, nell'ambito delle quali gli specialisti incontrano il pubblico (ricorrenze, musei, biblioteche...), limitandosi a una diffusione sociale della conoscenza storica. Solo da un nuovo tipo di rapporto fra intellettuali e masse che, per Gramsci, si realizza nel processo di costruzione di un nuovo blocco storico e dunque di una concezione del mondo costruita dal basso e alternativa a quella veicolata dalle classi dominanti sarebbe possibile realizzare una cultura realmente trasformatrice, in una prospettiva ben lontana, ad esempio, dall'esperienza delle università popolari (di cui si parlerà nel prossimo paragrafo), diffusasi nell'Italia del primo Novecento e giudicate da Gramsci, in alcuni casi, di infimo ordine.

⁷ A. Gramsci, *Quaderni del Carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di V. Gerratana, vol. II, Einaudi, Torino 1975, p. 1376.

⁸ M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e fordismo*, Armando Armando, Roma 1970; A. Gramsci, *L'alternativa pedagogica*. Antologia a cura di M.A. Manacorda, Editori Riuniti University Press, Roma 2012² [1972].

2. Tutti gli uomini sono intellettuali

Partiamo da un brano gramsciano scelto da Manacorda, nel citato testo antologico da lui curato, per illustrare il rapporto fra intellettuali e masse:

«Quali sono i limiti “massimi” dell’accezione di “intellettuale”? – scrive Gramsci – Si può trovare un criterio unitario per caratterizzare ugualmente tutte le diverse e disparate attività intellettuali e per distinguere queste nello stesso tempo e in modo essenziale dalle attività degli altri raggruppamenti sociali? L’errore metodico più diffuso mi pare quello di aver cercato questo criterio di distinzione nell’intrinseco delle attività intellettuali e non invece nell’insieme del sistema di rapporti in cui esse (e quindi i gruppi che le impersonano) vengono a trovarsi nel complesso generale dei rapporti sociali. E, inverosimilmente, l’operaio o proletario, per esempio, non è specificamente caratterizzato dal lavoro manuale o strumentale ma da questo lavoro in determinate condizioni e in determinati rapporti sociali [...]. Tutti gli uomini sono intellettuali, si potrebbe dire perciò; ma non tutti gli uomini hanno nella società la funzione di intellettuali. Quando si distingue fra intellettuali e non-intellettuali, in realtà ci si riferisce solo alla immediata funzione sociale della categoria professionale degli intellettuali, cioè si tiene conto della direzione in cui grava il peso maggiore dell’attività professionale, se nell’elaborazione intellettuale o nello sforzo muscolare-nervoso. Ciò significa che se si può parlare di intellettuali non si può parlare di non-intellettuali, perché non-intellettuali non esistono»⁹.

A questo proposito sottolinea, inoltre, Manacorda:

«La riflessione sugli intellettuali, come attori e come strumento del generale rapporto pedagogico-politico, culmina necessariamente nella ricerca della loro “elaborazione” a opera della classe che, nel presente, appare destinata ad esercitare nel futuro l’egemonia sociale: *la considerazione storica diventa politica* [il corsivo è mio]. Gramsci ha già affermato che nel mondo moderno il partito politico è il modo attraverso cui le classi elaborano i propri intellettuali, come strumento per creare un nuovo “blocco storico”. In questo senso egli può dire che lo spirito di partito è l’elemento fondamentale dello spirito statale, e che il partito è il

⁹ Poiché in questo testo si fa riferimento al ‘Gramsci’ di Manacorda, le pagine di Gramsci sono in molti casi riportate dalle opere curate di Manacorda stesso, come, ad esempio, A. Gramsci, *L’alternativa pedagogica*, cit., pp. 53-54.

protagonista del “moderno Principe” cioè dello Stato Moderno. Ma, a differenza di tutti gli Stati e classi e ceti intellettuali della storia svoltasi finora, quel determinatissimo partito che egli ha in mente si pone il compito di eliminare la divisione tra governanti e governati, esercitando una egemonia liberatoria, volta a superare la perpetua divisione del genere umano. Il moderno Principe è dunque il banditore di una riforma intellettuale e morale che tende ad incorporare l’individuo nell’uomo collettivo, giovandosi dell’accentramento statale (la scuola ecc.) e collegandosi alla riforma economica, ma con la partecipazione dal basso, facendo diventare libertà questa necessità¹⁰.

Per riprendere le parole di Manacorda alla luce dell’uso pubblico della storia, dunque, «la considerazione storica diventa politica», e, allo stesso tempo – è il caso di sottolinearlo – pedagogica, nella misura in cui appare connessa alla riforma della scuola progettata da Gramsci, una scuola attiva e creativa, fondata sul rapporto fra istruzione e lavoro¹¹.

In questa ottica, dunque, ogni esperienza di socializzazione della memoria storica non può certamente limitarsi, come si è detto, ad essere semplicemente diffusiva – così come, d’altra parte, le riflessioni più avanzate in questo settore evidenziano –, per quanto veicolata da dispositivi comunicativi innovativi, ma va finalizzata alla creazione di “luoghi” nei quali il contributo dello specialista della conoscenza storica diventi da “tecnico” anche “politico”, secondo la nota formulazione gramsciana della figura dell’intellettuale e protagonista, dunque, della costruzione, dal basso, di una più avanzata coscienza storica, intesa come nuova, coerente concezione del mondo e come critica del presente e della sua storia.

A proposito della concezione etico-politica della storia, Gramsci, citato da Manacorda nel testo antologico, afferma: «La filosofia della prassi criticherà quindi come indebita e arbitraria la riduzione della storia a sola storia etico-politica, ma non escluderà questa. L’opposizione tra il crocismo e la filosofia della prassi è da ricercare nel carattere speculativo del crocismo»¹².

È certo che nel progetto gramsciano il ruolo dei nuovi intellettuali si collega ad un progetto rivoluzionario di costruzione di una concezione del mondo, di cui le masse possano diventare protagoniste, e che sia alternativa a quella veicolata dalle classi dominanti, finalizzata a cambiare, per utilizzare una terminologia gramsciana, il modo di pensare del “maggior numero”.

Si comprende bene, dunque, le perplessità, cui si è fatto già cenno, legate all’esperienza delle università popolari. Scrive Gramsci, a questo proposito:

¹⁰ *Ivi*, p. 91.

¹¹ Per un approfondimento della concezione educativa in Gramsci, cfr. C. Meta, *Il soggetto e l’educazione in Gramsci. Formazione dell’uomo e teoria della personalità*, Bordeaux edizioni, Roma 2019.

¹² A. Gramsci, *L’alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. Manacorda, cit., p. 264.

«L'idealismo si è anche mostrato avverso ai movimenti di “andata verso il basso”, che si manifestarono nelle così dette Università popolari e istituzioni simili non solo per i loro aspetti deteriori, perché in tal caso avrebbero solo dovuto cercare di far meglio. Tuttavia questi movimenti erano degni di interesse ed erano degni di essere studiati [...]. Mancava però in essi ogni organicità sia di pensiero filosofico, sia di saldezza organizzativa e di centralizzazione culturale; si aveva l'impressione che rassomigliassero ai primi contatti tra i mercanti inglesi e i negri dell'Africa: si dava merce di paccottiglia per avere pepite d'oro»¹³.

Che senso ha parlarne oggi a proposito di *Public History*, in una realtà tanto mutata dal punto di vista dei sistemi comunicativi, della rivoluzione telematica, del dominio *social*, senza escludere l'emergere di nuove contraddizioni sociali e anche di profonde metamorfosi del ruolo degli intellettuali? Alla luce di quanto detto finora, credo che la valorizzazione e la diffusione delle ricerche condotte da Manacorda, presenti nel patrimonio documentale conservato nel MuSEd, possano contribuire a consolidare quell'argine critico che consente di confrontarsi con ogni percorso culturale e storiografico innovativo mettendone in evidenza sia le potenzialità sia le possibili contraddizioni. Ha scritto di recente, in proposito, l'antropologo Pietro Clemente, mettendo in luce possibili distorsioni di tendenze certamente innovative, almeno nelle intenzioni:

«Da qualche tempo le rievocazioni storiche sono diventate molto di moda, sono molto diffuse a crescita impetuosa. L'appartenenza alla categoria delle rievocazioni storiche consente di ottenere finanziamenti regionali e nazionali per cui molti paesi e associazioni ne fanno domanda e si attivano per realizzarle. A questo proposito segnalo che un gruppo di antropologi e di studiosi universitari collabora ad una ricerca sul censimento e lo studio del fenomeno delle 'Rievocazioni storiche' nel quadro di un progetto dell'Istituto centrale del Patrimonio Immateriale, che ha realizzato una mappa del fenomeno con schede analitiche»¹⁴.

Allo stesso modo, limiti, contraddizioni, potenzialità della *Public History* possono essere, dunque, utilmente e 'riletti' alla luce del pensiero critico di Manacorda.

¹³ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol. II, cit., p.1382.

¹⁴ P. Clemente, *Se giochiamo con la storia: teorie, Public History e storia pop*, in «Dialoghi mediterranei», n. 66, 2024, in <https://www.istitutoeuroarabo.it/DM/se-giochiamo-con-la-storia-teorie-public-history-e-storia-pop/> (ultimo accesso: 30/06/2025).

3. Il Fondo Mario Alighiero Manacorda come patrimonio e risorsa per la *Public History of Education*

A partire da quanto è emerso nella prima parte del lavoro, tesa a proporre una interconnessione fruttuosa tra il marxismo pedagogico di Manacorda e le nuove frontiere della ricerca dischiuse dalla *Public History*, obiettivo di questa parte del lavoro è proprio quello di mettere in luce come il Fondo Mario Alighiero Manacorda possa a buon diritto essere inserito in un percorso di “pratiche di uso pubblico della storia”.

Come è noto, infatti, anche se la costituzione formale della riflessione accademica sulla *Public History* risale solamente ad anni recenti¹⁵, in realtà già prima del 1917 è possibile individuare «attività che si sarebbero potute definire senz'altro come pratiche di *Public History*, ma che non risultavano come tali»¹⁶.

Il Fondo in questione, costituito da gran parte del patrimonio documentale e librario appartenuto a Manacorda¹⁷ si compone di 42 scatole di carte, di cui 18 consistenti in riviste e materiale a stampa e suddiviso in 485 unità archivistiche conservate in 83 faldoni. Gli estremi cronologici vanno dal 1944 al 2013, anno della scomparsa di Manacorda. Di recente acquisizione sono anche le carte riguardanti la corrispondenza privata. Esso, inoltre, è stato suddiviso in cinque sezioni corrispondenti ai principali filoni di interesse sviluppati da Manacorda lungo l'intero arco della sua vita: da quello linguistico e letterario a quello storico-politico e di pedagogia e storia della scuola¹⁸.

¹⁵ Dopo il lancio della I Conferenza a Ravenna nel giugno 2017, nella quale avvenne la costituzione effettiva della Associazione Italiana, la Public History conobbe uno straordinario successo dal punto di vista sia della partecipazione alla prima e alle successive conferenze, sia della discussione e del dibattito. Per una ricostruzione efficace delle questioni emerse: cfr. G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit. Per un inquadramento più teorico sul dibattito e la diffusione della Public History in Italia, cfr. P. Bertella Farnetti, L. Bertucelli, A. Borti (a cura di) *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine 2017.

¹⁶ L. Tomassini, R. Biscioni (a cura di), *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 4.

¹⁷ I materiali costituenti l'attuale Fondo, che ad oggi raccoglie il patrimonio documentario, librario e fotografico di Manacorda, sono stati donati dagli eredi in più fasi tra il 2015 e il 2022 al MuSEd. Dopo una prima fase di riordino e catalogazione reso accessibile online dalla ditta Memoria Srl, nel marzo del 2019, allo scopo di presentare al pubblico il profilo di una documentazione che apre nuovi percorsi di studio e di ricerca nel campo della storia della scuola e più in generale dell'educazione, il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre, assieme al MuSEd e con il patrocinio della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), ha organizzato un incontro seminario, a cui hanno partecipato diversi studiosi e studiose, allo scopo di fare il punto sui vasti e complessi interessi di ricerca che hanno attraversato la lunghissima vita di Manacorda. Gli atti del convegno, nonché una selezione antologica degli stessi materiali del Fondo sono ora disponibili in C. Covato, C. Meta (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda, un intellettuale militante: tra storia, pedagogia e politica*, cit.

¹⁸ Per una analisi approfondita delle diverse articolazioni del Fondo nonché per una disamina dei suoi diversi contenuti, mi permetto di rinviare a C. Meta, *L'Archivio Mario Alighiero Manacorda: una recente acquisizione del Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng»*, in *History of Education & Children's Literature*, vol. XIV, n. 1, 2019, pp. 821-841.

Per quanto attiene l'interesse specifico del presente lavoro in relazione ad una possibile lettura del Fondo in una prospettiva di valorizzazione della dimensione "pubblica" del patrimonio documentario, vogliamo focalizzarci su due sezioni, la prima denominata "Scritti e pubblicazioni"¹⁹, dove sono presenti numerosi scritti sulla scuola e la quarta dal titolo "Rapporti con Istituzioni e Associazioni"²⁰.

Partendo proprio dalla prima, essa rispecchia da un certo punto di vista quel ruolo attribuito alla *Public History of Education*, se intesa come sviluppo di «una pedagogia sociale» in dialogo con la dimensione «extrascolastica della pedagogia», anche in quella prospettiva trasformativa volta a «superare la dicotomia tra dimensione sociale e dimensione istituzionale dell'educazione»²¹.

Del resto è la stessa vita di Manacorda, la sua militanza politico-civile costante per una trasformazione della società e quindi anche della scuola in senso democratico, a documentare questo intreccio tra vita e impegno civile, come Luca Silvestri ha ricostruito di recente nella già ricordata ed esaustiva monografia dedicata al pedagogista, la quale ha, tra gli altri pregi, anche quello di mettere al centro della ricostruzione come l'ideale della formazione dell'uomo completo, centro focale dell'elaborazione del pensiero di Manacorda nella rilettura dei classici del marxismo da Marx a Gramsci, diviene la lente focale attraverso la quale interpretare il materialismo storico, inteso come prassi liberatrice dall'oppressione e dallo sfruttamento²².

¹⁹ Essa si compone di 187 fascicoli. Si tratta di testi e appunti (materiale a stampa e dattiloscritti) che raccolgono molti materiali preparatori poi confluiti nelle pubblicazioni. L'arco cronologico degli scritti raccolti in questa sezione va dal 1946 al 2013, ma la parte più consistente riguarda quelli relativi alla fine degli anni Cinquanta e agli anni Sessanta del Novecento. In prevalenza abbiamo dattiloscritti destinati alle testate giornalistiche con cui Manacorda collaborò, in maniera più assidua, in quel tornante storico: il quotidiano comunista «l'Unità» e le riviste di approfondimento «Rinascita» e «Riforma della Scuola».

²⁰ Questa sezione comprende un arco di tempo che va dal 1950 al 2000 e si compone di 113 fascicoli, compresi in 25 buste. Essa senza dubbio rappresenta la parte più consistente del Fondo. Si tratta prevalentemente di fascicoli contenenti documenti sulle attività svolte per gli enti e organizzazioni nazionali e internazionali in cui Manacorda ha avuto un ruolo come membro di commissioni e comitati. Al suo interno questa serie è stata suddivisa in nove sotto-serie, relative proprio alle carte riguardanti le singole istituzioni di riferimento con cui Manacorda ha collaborato: dall'Istituto Gramsci all'Associazione Difesa e Sviluppo Scuola Pubblica Italiana (ADESSI), che fu un'evoluzione della precedente ADSN (Associazione Difesa Scuola Nazionale), fino ai materiali che riguardano i suoi rapporti con il FISE (Fédération Internationale Syndicale de l'Enseignement) e con la Commissione nazionale italiana UNESCO, i quali mettono in luce un tratto "internazionale" della ricerca e dell'impegno intellettuale di Manacorda.

²¹ G. Tognon, *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 29. Sul tema anche: C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (a cura di), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham 2017. Per una ricostruzione dell'esperienze e delle pratiche didattiche di *Public History of Education* in Italia: A. Ascenzi, G. Bandini, C. G. Izzoni (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, eum, Macerata 2024.

²² Cfr. L. Silvestri, *Una vita onnilaterale*, cit. Sulla centralità della pedagogia marxista nella riflessione di Manacorda, è da vedere anche C. Covato, *Marxismo e educazione*, in Covato, Meta (a cura di),

Inoltre, fu proprio la volontà di superare il divario fra «teoria e prassi» concepiti non solo come ambiti interpretativi ed ermeneutici, ma come l'espressione di vita «militante nella politica e negli affetti»²³ a fare di Manacorda stesso un intellettuale “onnilaterale” in senso marxiano. Egli fu, infatti, tra i molti di estrazione borghese e democratica, che nell'immediato secondo dopoguerra aderì al progetto messo in campo dal nuovo segretario del PCI Palmiro Togliatti, volto alla costruzione di un “Partito nuovo”, che accettava le regole della democrazia rappresentativa e propugnava l'ingresso partecipato delle masse nella vita dello Stato²⁴.

Proprio questo impegno politico e civile, manifestato da Manacorda soprattutto nell'ambito delle questioni educative e scolastiche, è documentato da alcune significative carte della prima sezione del Fondo che raccolgono numerose copie dattiloscritte di articoli apparsi su riviste vicine al PCI, in particolare per «Rinascita» e «l'Unità» nella prima metà degli anni Cinquanta, e poi, come vedremo, per «Riforma della scuola», di cui diverrà uno dei più importanti redattori²⁵.

Gli articoli presenti in questa sezione del Fondo evidenziano la costante denuncia da parte di Manacorda di una contraddizione, palesatasi a partire dalla ricostruzione post-bellica, espressa in un dualismo presente tra gli ideali di uguaglianza, sanciti dall'entrata in vigore della nuova Carta Repubblicana del 1948, e il permanere sotto traccia, negli apparati amministrativi, nella mentalità diffusa del corpo docente, di una concezione ideologica e politica, di cui già si erano fatte portatrici le élites borghesi, artefici dell'edificazione dello Stato unitario nella seconda metà dell'Ottocento, e che sul piano scolastico esprimeva una visione della società caratterizzata da una rigida distinzione di classe²⁶.

Sarà proprio questa battaglia per una scuola democratica e aderente allo

Mario Alighiero Manacorda, *un intellettuale militante*, cit., pp. 35-53. Gli interessi di Manacorda hanno affrontato molti aspetti delle vicende culturali e politiche del nostro tempo. Le sue pubblicazioni sono su questi temi numerosissime. Per una lettura aggiornata della biografia di Manacorda, cfr. L. Silvestri, *Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele*, in C. Covato, C. Meta (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda, un intellettuale militante*, cit., pp. 105-122.

²³ C. Covato, *Prefazione*, in L. Silvestri, *Una vita onnilaterale*, cit., p. 8.

²⁴ Per una analisi della politica di Togliatti verso gli intellettuali vedi A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Carocci, Roma 2014.

²⁵ Diverse furono le riviste messe in campo dal PCI all'insegna della strategia culturale di Togliatti volta ad attrarre nel campo comunista intellettuali di estrazione borghese. A questo obiettivo risposero le riviste «Rinascita» e «Società». D'altra parte, il PCI si dotò anche di riviste più a carattere divulgativo come «Il Calendario del Popolo», curato dalla sezione propaganda del PCI e «Vie Nuove. Settimanale di orientamento e lotta politica» (cfr. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali*, cit., pp. 38-42).

²⁶ Sul tema: R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 25-42; cfr. anche G. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in Id., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 14-15.

spirito costituzionale a spingere molti intellettuali di estrazione marxista a riunirsi intorno alla rivista di area PCI «Riforma della Scuola», quali Lucio Lombardo Radice, Mario Spinella, lo stesso Manacorda e Dina Bertoni Jovine. Questi ultimi denunceranno, sulle colonne della rivista, la mancata attuazione del dettato costituzionale, in particolar modo nella scuola, rispetto all'innalzamento dell'obbligo scolastico in una scuola unica, sottolineando con allarme gli alti abbandoni scolastici, in ragione di una selezione esplicita che faceva leva invece su una forte differenziazione di opportunità sulla base di una marcata distinzione di classe²⁷.

4. L'impegno politico-istituzionale di Manacorda per la costituzione di una "comunità educante"

Vi è ancora da prendere in considerazione la già ricordata sezione quarta del Fondo la quale raccoglie molti materiali relativi agli impegni che Manacorda svolse, come abbiamo detto, per molte istituzioni culturali legate alla battaglia per la scuola democratica ma anche sul versante internazionale per la promozione di una crescita della scolarizzazione nel mondo²⁸, nel caso ad esempio del suo impegno per la commissione italiana UNESCO. Proprio questa parte del Fondo, a nostro avviso, mette in luce bene come l'attività intellettuale di Manacorda possa essere avvicinata a quella dimensione che per la *Public History of Education* rappresenta una "comunità educante", ovvero la capacità di costruire una interconnessione tra i bisogni sociali, l'educazione formale e informale, «tra il passato e il presente di educatori e insegnanti, tra il mondo della ricerca, gli istituti culturali – primo tra tutti il museo – e la società»²⁹.

Ciò esprime un modo "sinergico" di intendere il lavoro di studioso in un dialogo costante tra riflessione teorica e impegno civile e politico che nel caso di Manacorda è sempre stato al centro della sua attività di intellettuale. Da questo punto di vista proprio i materiali di questa sezione documentano un ruolo politico e culturale insieme svolto, ad esempio, in occasione del varo della legge sulla Media unica alla fine del 1962. Senza poterci addentrare nella ricostruzione di una vicenda che rappresenta molto probabilmente il punto più alto raggiunto dalla stagione del riformismo dei governi di Centro-sinistra degli anni Sessanta del Novecento³⁰ che, com'è evidente, ci porterebbe troppo

²⁷ Cfr. P. Cardoni, *Riforma della scuola»: appunti per un difficile bilancio*, in A. Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 220-234.

²⁸ Per una descrizione analitica dei materiali di questa sezione rimandiamo ancora alla consultazione del Fondo presso il MuSEd.

²⁹ G. Bandini, *Introduzione*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit, p. 10.

³⁰ La stagione del Centro-sinistra ha inizio formalmente con il primo governo a guida di Amintore Fanfani del 1962, con il sostegno esterno del PSI, e si prolunga fino ai tre governi presieduti da Aldo

lontano dal tema oggetto di riflessione di questo lavoro, ciò che occorre ricordare riguarda proprio l'accentuarsi, in questa stagione, dell'impegno politico e istituzionale di Manacorda.

Le carte del Fondo di questa sezione sono testimonianza di incarichi rivestiti sia con l'Istituto Gramsci sia con l'Associazione Difesa e Sviluppo Scuola Pubblica Italiana (ADESSPI)³¹. I documenti mettono in luce il grande impegno profuso da Manacorda nelle iniziative di quest'ultima. Tale associazione fu particolarmente attiva nel biennio 1961-1962, quando, durante il decollo del governo di Centro-sinistra cominciò a delinearsi, su pressione sia delle forze interne al governo Fanfani, come il PSI, sia dell'iniziativa parlamentare del PCI, la possibilità di dare finalmente corso al dettato costituzionale di una scuola per tutti fino a 14 anni³².

Si arrivò sullo scorcio del 1962, com'è noto, alla legge che istituiva la scuola media statale (legge 31/12/1962 n. 1859). Senza dubbio essa fu un'innovazione senza precedenti, che scardinava, almeno nelle intenzioni, l'assetto fortemente classista che il sistema scolastico della Repubblica aveva ereditato dal fascismo. Anche se si trattò solo in parte di una vittoria per le forze laiche e di quelle aderenti al cattolicesimo democratico, che intorno alla questione del latino avevano costruito un fronte per l'istituzione di una scuola finalmente democratica. La legge infatti istituì che lo si sarebbe insegnato nel secondo anno come integrazione dell'italiano, tornando poi facoltativo nella terza classe, anche se rimase requisito necessario per l'iscrizione al liceo classico (esso fu definitivamente eliminato nella scuola media nel 1979)³³.

Proprio in questa sezione del Fondo abbiamo molti scritti di Manacorda emblematici della vicenda. Su tutti vale la pena citarne uno dal titolo *La questione del latino*. Prendendo posizione sul tema – lo farà anche pubblicamente scrivendo sulle colonne del periodico dell'associazione ADESSPI «Scuola e

Moro dal 1963 al 1968 con l'ingresso dei socialisti nella compagine di governo (sulla valutazione della vicenda vedi A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani. 1946-2016*, Roma-Bari, Laterza 2016, pp. 200 e segg. E anche G. Crainz, *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Donzelli, Roma 2003).

³¹ Per prima fu attiva dal 1946 al 1959 l'Associazione Difesa Scuola Nazionale (ADSN), mirante a rendere operanti i principi sanciti dalla Carta costituzionale del 1948 e a vincere le resistenze governative, per riformare la scuola pubblica. Dopo la fine dell'esperienza dell'ADSN si costituì l'Associazione Difesa e Sviluppo della Scuola Pubblica in Italia (ADESSPI), attiva dal 1959 al 1966, che proseguì l'impegno in difesa della scuola pubblica. In questa associazione l'impegno di Manacorda fu assiduo.

³² Cfr. Fondo Manacorda in MuSEd (d'ora in avanti Fondo MAM) b. (busta) 42 [f. (fascicolo) 1-6], abbiamo numerosi documenti di riunioni svolte dall'associazione in quel biennio, di cui Manacorda riporta notizia nei suoi appunti. In alcuni di essi si sottolinea come l'associazione incalzasse il governo e il "Piano Fanfani" in merito allo stanziamento che era stato ampiamente annunciato, di un piano decennale (1959-1969) di finanziamento dell'edilizia scolastica, per le attrezzature scientifiche e didattiche, per la realizzazione del diritto allo studio, per gli aumenti degli organici degli insegnanti.

³³ Per una ricostruzione della vicenda da ultimo vedi M. Galfré, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.

Costituzione»³⁴ – Manacorda non intende solamente sottolineare il fatto che dietro la perorazione a favore del mantenimento dell'insegnamento del latino si mascheri un atteggiamento snobistico e aristocratico della cultura, teso a mantenere una separazione di classe³⁵. Egli avverte, piuttosto, «l'urgenza del rinnovamento del principio educativo» – dizione dichiaratamente mediata da Gramsci – capace di tradurre ciò che il latino aveva rappresentato per la cultura umanistico classica, un esempio di rigore e «abitudine a ragionare, nonché di autonomia morale»³⁶.

Sarà questa intuizione relativa alla necessità di costruire percorsi educativi e scolastici “integrali”, volti allo sviluppo globale della personalità umana, a spingere Manacorda, ancora lungo tutti gli anni Settanta del secolo scorso – questo tema insieme all'impegno in difesa della laicità delle istituzioni scolastiche catalizzerà, diciamo così, l'ultima fase della sua vita di ricerca³⁷ – a cimentarsi in nuove iniziative culturali e politiche, che avrebbero dovuto promuovere un nuovo percorso legislativo per dare efficacemente sviluppo ai principi sanciti dall'entrata in vigore della scuola media unica, ovvero l'idea di innalzare l'obbligo scolastico per tutti a sedici anni.

³⁴ Vedi soprattutto M.A. Manacorda, *Discussione sulla scuola media comune*, in «Scuola e Costituzione», n. 11, 1962, pp. 20-26.

³⁵ A questo atteggiamento di chiusura ideologica, legato al mantenimento di una idea di scuola come mezzo di “selezione di classe” fanno riferimento Marcello Dei e Marzio Barbagli nella loro celebre ricerca sugli insegnanti: *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Il Mulino, Bologna 1969.

³⁶ Fondo MAM, b. 37, f. 3.

³⁷ Nell'ultima sezione del Fondo, denominata “Altri Dossier”, abbiamo scritti sul tema della laicità e dello sport, che furono i due “campi tematici” di interesse prevalente di Manacorda, in particolare, negli ultimi anni della sua vita. Per una ricostruzione puntuale di questa fase della vita di Manacorda: L. Silvestri, *Una vita onnilaterale*, cit., pp. 127-167.

Le riscritture dei classici della letteratura per l'infanzia tra gli scaffali del MuSEd

Noemi Fiorito

1. Introduzione

Il MuSEd si presenta, agli occhi di chi ne entra in contatto, come fulcro e crocevia di diversi percorsi di studio ed esplorazione. Se da una parte, infatti, si fa testimone di un passato che si rinnova attraverso oggetti che divengono testimonianze della storia della scuola italiana, dall'altra è anche centro di documentazione di tutto quel fermento di idee che sono nate attorno alla scuola e che hanno contribuito alla trasformazione dell'idea di bambino e di educazione e hanno posto l'attenzione sulla necessità di riformulare la dialettica adulto-bambino.

In effetti, il materiale presente al MuSEd consente di esplorare percorsi come vie nuove attraverso le quali rendere vivo il passato e ricostruire percorsi storico-educativi capaci di cogliere aspetti a partire da fonti anche molto diverse tra loro. In questo contributo si intende porre l'attenzione sulla possibilità di fare storia, in un'ottica orientata dai fondamenti teorici e metodologici della *Public History*, attraverso l'uso di fonti alternative: non solo reperti materiali e datati storicamente, ma anche quel patrimonio bibliografico più recente che ha trovato un posto all'interno del MuSEd a seguito di attività come il Premio Malerba o che è legato a fondi acquisiti negli ultimi anni come il Fondo Poesio o il Fondo Argilli. L'assunto di partenza è dato dalla possibilità di leggere la letteratura per l'infanzia come patrimonio storico-educativo, e dunque come fonte in grado di parlarci di aspetti illuminanti del passato e, anche, di sottintesi o velati andamenti ideologici che ci consentono una tempestiva indagine sul presente.

2. La letteratura per l'infanzia come patrimonio-storico educativo

La possibilità di utilizzare la letteratura come fonte è resa possibile a partire dalle istanze rivoluzionarie portate avanti dalla scuola de *Les Annales* ed è stata poi discussa nel corso del tempo da grandi teorici che su di esse hanno ragionato, fino a istituire considerazioni di tipo metodologico. Come sostiene Giorgio Van Straten, se la consuetudine all'utilizzo di questa fonte sembra essersi consolidata, soprattutto per quello che riguarda lo studio delle mentalità, si tende però spesso a far riferimento esclusivamente a quel particolare genere letterario che è il romanzo storico e, dunque, a ritenere il contenuto del testo

l'unico momento utile allo storico che voglia avvicinarsi alla ricostruzione di una realtà¹. In effetti, avvicinarsi alla letteratura come fonte storica può risultare un progetto scivoloso se non si considera adeguatamente che l'oggetto di studio con il quale ci si confronta è, in prima istanza, una produzione creativa: un'opera di fiction è prima di tutto un'opera di invenzione, nella quale però entrano aspetti storicamente interessanti legati al contesto e alle consuetudini in cui l'autore è immerso e che si intrecciano con innumerevoli campi disciplinari come la storia della pedagogia, la sociologia, la psicologia e la linguistica. Così, il contenuto concreto dell'opera letteraria, le notizie che in esso sono contenute, non costituiscono che la parte minore delle informazioni rilevabili da un oggetto che è sempre un prodotto culturale temporalmente situato. Per analizzare un'opera che può fornire a uno studioso informazioni che necessitano di essere ricostruite o estrapolate e che altrove sarebbe difficile reperire, è necessario guardare a quelle comunicazioni che sono poste a latere del testo e che riguardano la struttura, il linguaggio, la forma e tutto il paratesto, a partire dai frequenti richiami intertestuali che sempre instaurano una connessione dialogica tra passato e presente, aggiungendo un surplus di significato al valore semantico delle parole.

In effetti, la comunicazione letteraria è un processo sociale possibile solo se sostenuto da convenzioni comuni che fanno capo ad altre sfere della cultura:

«La fiction funziona mediante una attivazione, esplicita o implicita, di concetti, di regole, di norme che permettono di valutare e di attribuire un senso a elementi ed eventi del mondo fittizio. È in questo senso che la letteratura trasmette valori che appartengono ad altre sfere della cultura. [...] Alla fiction letteraria si possono applicare, se non esistono altre indicazioni, le regole che funzionano nel quotidiano common-sense thinking. Anche lì si è notata la presenza e la necessità di categorie che servono per organizzare le informazioni pervenute alla nostra mente in modo tale da formarne un sistema»².

E dunque, l'opera letteraria, per quanto frutto della fantasia dell'autore, si situa sempre in un orizzonte di attesa che permette di acquisirne il senso, in conformità alle ideologie vigenti o in contrasto con esse³. È anche per questo motivo che lo studio storico di un testo letterario non può fermarsi al testo, ma arriva ad occuparsi anche dello spazio della ricezione e dei suoi mutamenti nel corso del tempo⁴.

¹ G. Van straten, *Invasione di campo. Quando la letteratura racconta la storia*, Laterza, Bari 2023.

² P. Salwa, *Fiction e realtà. La novella come fonte storica*, in «I tatti. Studi sul Rinascimento italiano», n. 1, 1985, pp. 191-192.

³ Cfr. H.R. Jauss, *Storia della letteratura come provocazione*, Bollati Boringhieri, Torino 1989.

⁴ G. Van straten, *Invasione di campo. Quando la letteratura racconta la storia*, cit.

Fatte queste premesse, bisogna sottolineare che, rispetto alla letteratura specificatamente scritta per soli adulti, la letteratura per l'infanzia è ricca di una serie di particolarità che la rendono unica nel suo genere. Da una parte, infatti, per le caratteristiche del pubblico a cui si rivolge, essa è ideologicamente forse più connotata e, di conseguenza, in essa emerge in maniera più forte «il progetto di uomo, di società, di cultura che ogni “potere sociale”, ogni “classe egemonica” proietta sulla letteratura»⁵. Dall'altra, la molteplicità dei segni presenti in un testo per l'infanzia ci consente una più ampia analisi delle prassi comunicative di una società, a partire dalle quali è possibile gettare le basi per una riflessione conforme alle necessità e alle modalità presenti nel manifesto della *Public History of Education*⁶.

Dunque, un testo letterario destinato all'infanzia può farsi portatore di diversi tipi di analisi storica a partire dalle caratteristiche specifiche che possiede. I libri non fiction, che si presentano come artistici elementi di divulgazione scientifica appartenenti alle diverse aree del sapere, sono caratterizzati da una narrazione descrittiva, che arriva direttamente al bambino senza alcuna mediazione e in cui fatti, personaggi e luoghi sono raccontati attraverso un linguaggio che non rinuncia mai a poggiarsi a una terminologia tecnica, rendendola accessibile fin dall'infanzia. Esistono poi testi che ricostruiscono vicende storiche a partire da invenzioni creative capaci di accompagnare il lettore in epoche e situazioni particolari, con il sostegno, anche, del linguaggio iconico, spazio privilegiato di comunicazione nei testi scritti per l'infanzia. In tutti questi casi abbiamo a che fare con un messaggio che rimane al primo livello di decodificazione, ad uno spazio dedicato a un racconto che si ritiene importante divulgare, attraverso forme narrative di diverso tipo, talvolta anche attraverso la presentazione di documenti storici veri e propri. L'analisi storica può essere effettuata come risultato di una rielaborazione critica di informazioni, e quindi dal punto di vista del singolo autore che dà sistemazione a fatti storici passando per una ispirazione artistica che confluisce in un apparato localizzato e fondamentalmente chiuso. Esistono, invece, modalità di ricerca storica e di possibilità di costruzione delle conoscenze storiche che passano attraverso il testo letterario per vie alternative e che, coadiuvate da altre fonti, raggiungono spazi più ampi consentendo la costruzione di un percorso che passando attraverso intenti autoriali, consapevoli o meno, conducono lo studioso direttamente all'analisi di una postura, di un modo di parlare e di guardare all'infanzia. È quello che avviene, ad esempio, attraverso l'analisi diacronica delle riscritture dei classici, di quei testi che, ritenuti capisaldi della

⁵ Cfr. F. Cambi, *La letteratura per l'infanzia tra complessità e ambiguità. Testo, superficie e profondità*, in F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa 1996, p. 77.

⁶ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Un percorso collaborativo per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale nell'ambito educativo*, versione aggiornata al 23 settembre 2022, in https://aiph.hypotheses.org/files/2022/09/Manifesto_PHofEducation_versione_05_sett_2022.pdf (ultimo accesso: 10/07/2025).

letteratura, si ritiene importante consegnare ai bambini, attraverso trasposizioni, adattamenti, semplificazioni o riduzioni. Il MuSEd, nei fondi bibliografici che possiede, è ricco di questo tipo di materiale testuale che troviamo consultabile in collane (l'esempio più importante è senza dubbio "La scala d'oro"), all'interno dei numerosi giornalini e nel ricco patrimonio di testi della letteratura per l'infanzia.

3. Le riscritture di Pinocchio al MuSEd

Tra i vari percorsi che sarebbe possibile analizzare e raccontare, in questo spazio si è deciso di dare voce a quello che è considerato il classico per eccellenza della letteratura italiana per l'infanzia, *Le avventure di Pinocchio*, il testo "inesauribile", quello capace, forse più di ogni altro testo della nostra cultura, di rimanere il fulcro simbolico di intere generazioni di lettori e di rivivere nell'immaginario di ognuno, cavalcando con destrezza diversi media ed entrando nelle storie in modi talvolta inaspettati. Accostarsi al materiale bibliografico del MuSEd consente di leggere le trasformazioni che accompagnano la lettura delle *Avventure* e documentano la larghissima presenza della figura di Pinocchio nell'immaginario dei bambini e delle bambine per tutta la prima metà del Novecento e oltre. Nello stesso tempo, l'analisi delle più o meno recenti riscritture di Pinocchio, compiute attraverso uno sguardo storico, può favorire un'apertura verso un dibattito interdisciplinare che tenga conto delle reciproche interferenze tra sistemi intraletterari ed extraletterari e delle leggi che sostengono queste relazioni come sono state formulate da Even-Zohar⁷.

La diffusione e la presenza nell'immaginario della figura di Pinocchio emergono già dall'analisi del materiale scolastico presente al MuSEd. Diversi quaderni databili intorno agli anni Trenta presentano sulla copertina immagini ispirate alle *Avventure*, illustrate da Roberto Sgrilli, artista che pochissimi anni dopo aver illustrato queste copertine, nel 1942, curerà l'apparato iconografico di un'edizione integrale di Pinocchio per Bietti, aprendo di fatto a ciò che Paola Pallottino definisce come «colonizzazione Disney»⁸. Sul retro di questi quaderni troviamo estrapolati alcuni brani tratti dal romanzo che integrano l'illustrazione della pagina principale e si fanno testimoni di una rinnovata attenzione didattica che passa attraverso la letteratura per l'infanzia⁹.

⁷ Il riferimento è qui alla teoria polisistemica sviluppata negli anni Settanta da Itamar Even-Zohar, per la quale si può vedere: I. Even-Zohar, *Polystystem Studies*, in «POETICS TODAY International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication», n. 1, 1990, pp. 9-26.

⁸ P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana. Cinque secoli di immagini riprodotte*, Usher, Firenze 2010, p. 416. Roberto Sgrilli (1897-1985) fu un pittore, un illustratore di albi, libri e quaderni che collaborò con diverse riviste, come il «Corriere dei Piccoli». Disneyano è stato prima di tutto il suo modo di interpretare personaggi come Formichino e Cicalone, e, appunto, Pinocchio, il Gatto e la Volpe, il ciuchino, ma a Disney rimanda anche l'uso del colore "vivo, accattivante, popolare": cfr. V. Baldacci, A. Rauch, *Pinocchio e la sua immagine*, Giunti, Firenze 2006, p. 33.

Tra il materiale didattico presente al MuSEd, una menzione è necessaria per un sillabario, dal titolo *Il mio primo libro di Pinocchio*: riccamente illustrato di Ines Paoletti, che accompagna l'apprendimento della scrittura e della lettura con immagini che raccontano la storia del burattino e in cui le sillabe sulle quali esercitarsi appartengono a parole chiave che ne raccontano per sommi capi la trama¹⁰. Gli esercizi di lettura si suddividono in due gruppi: nella prima parte, accanto all'apprendimento delle lettere, vi sono frasi molto brevi e semplici, con contenuti di chiara impronta moraleggiante, come l'invito ad amare i poveri e la patria, preghiere di vario genere ed elogi nazionalisti al lavoro italiano; solo nella seconda parte, esercizi di livello più avanzato propongono i brani finali del testo di Collodi, quelli in cui il burattino rinuncia al vestito nuovo per sfamare coi propri soldi la Fatina malata, o il sogno in cui Pinocchio viene elogiato per il suo buon cuore e per il fatto di assistere amorosamente i propri genitori, e l'esortazione a mettere giudizio nel futuro per poter essere felice, fino alla scoperta, al risveglio, di essere divenuto "un ragazzo come tutti gli altri". Quello che emerge da questo librettino è un uso fondamentalmente moraleggiante e pedante del testo collodiano, che utilizza le immagini di Pinocchio per descriverne peripezie quasi come avvertimenti che suscitano timore¹¹, e lascia spazio ampio alle parole di Collodi solamente nel finale della storia, quando viene esaltato il ravvedimento di Pinocchio.

Le avventure di Pinocchio, come sostiene Manganelli, sono un «libro cubico [...], un libro di tracce, orme, indovinelli, burle, fughe, che ad ogni parola colloca un capolinea» e le cui caratteristiche permettono a chiunque voglia estrapolarne un'interpretazione, un continuo rinnovarsi di possibilità¹².

Questo è particolarmente evidente in tutta quella serie di riscritture che bibliografi e studiosi chiamano "pinocchiate" e che sono delle vere e proprie derivazioni consapevoli dell'opera *Le avventure di Pinocchio*. Storia di un burattino di Carlo Collodi, nell'edizione del 1883. La costruzione della storia, il finale, il fatto che lo stesso Collodi parli di una «famiglia intera di Pinocchi»¹³, aprono la strada, fin dai primi anni dall'uscita del libro, a una serie di succe-

⁹ Per approfondire l'importanza documentaria e l'evoluzione della storia delle copertine dei quaderni, si vedano G. Alatri, F. Gagliardo, *Le copertine dei quaderni di scuola e l'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice*, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (eds.), *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, Polistampa, Firenze 2010, VI, 1, pp. 1-8.

¹⁰ I. Paoletti, *Il mio primo libro di Pinocchio*, Marzocco, Firenze 1944.

¹¹ I termini utilizzati come esempi per l'apprendimento della lettura sono tutti riferibili agli errori e alle disavventure come momenti di possibile ravvedimento morale: la sillaba "al", ad esempio, è legata alla parola "in alto", posta vicino a Pinocchio impiccato, immagine che ricorre ben due volte; la sillaba "ma" è rappresentata dalla parola "malato", ovviamente affiancata dall'immagine burattino allettato; e, alla pagina subito successiva, la bara nera sorretta da quattro conigli dello stesso colore e la sillaba "im" di "impaurito" (cfr. Id., *Il mio primo libro di Pinocchio*, cit., pp. 19-21).

¹² G. Manganelli, *Pinocchio: un libro parallelo*, Adelphi, Milano 2002, p. 12.

¹³ «Pinocchio il padre, Pinocchia la madre e pinocchi i ragazzi, e tutti se la passavano bene. Il più ricco chiedeva l'elemosina» (C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, Giunti, Firenze 2008, p. 14).

danei più o meno efficaci, che sfruttano il successo del burattino e lo contaminano adattandolo al momento storico, al punto da divenire, non troppo raramente, anche strumento di propaganda politica¹⁴.

Le pinocchiate sono collocabili soprattutto attorno al primo ventennio del Novecento, per poi progressivamente scomparire, lasciando spazio ad altre modalità di riscrittura che coinvolgono anche l'apparato iconografico. Al MuSed è possibile consultare alcune di queste, soprattutto quelle che la critica ha definito di stampo salgariano¹⁵, come *Pinocchio in automobile* di Giulio Erpianis¹⁶, pseudonimo di Giulio Speirani, nipote del fondatore dell'omonima casa editrice torinese, o una delle primissime pinocchiate, datata a meno di dieci anni dall'uscita de *Le avventure*, dal titolo *Il segreto di Pinocchio: viaggio ignorato del celebre burattino del Collodi* di Gemma Rembadi-Mongiardini¹⁷. Queste due opere sono caratterizzate da una forte presenza di questioni riguardanti le rapide e frequenti innovazioni tecnologiche e le esperienze di viaggi, con un certo gusto per l'esotico. Questi ultimi contenuti sono sempre trasposti in una chiave essenzialmente didattica ed esemplare: il fine rimane l'apprendimento e la figura del burattino, per certi versi una sorta di esemplare Gianni, appare sempre molto simile a quella che troviamo nel finale collodiano, saggio, rispettoso e moralmente ineccepibile.

Nel tempo, se le Pinocchiate vanno via via scemando, la figura di Pinocchio rimane però sempre fonte proliferante, attorno alla quale prendono vita nuove espressioni dell'immaginario. Il MuSed si fa testimonianza anche di questo passaggio e, guardando ai fondi acquisiti più recentemente, come il fondo Carla Poesio¹⁸ o il fondo Premio Luigi Malerba¹⁹, è possibile notare nuove forme di riscrittura che si discostano nettamente dall'intento didattico e dalla

¹⁴ Per i contributi più importanti sulle "Pinocchiate" si vedano, fra gli altri: L. Curreri, *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*, Moretti&Vitali, Bergamo, 2017; M. Cassini, *Pinocchio proteiforme ovvero una valanga di "Pinocchiate"*, in «LG Argomenti», 4, 2002, pp. 33-35; F. Scrivano, *Variazioni Pinocchio. 7 letture sulla riscrittura del mito*, Morlacchi, Perugia, 2010; M. Riva, *Pinocchio digitale. Post-umanesimo e iper-romanzo*, Franco Angeli, Milano, 2012; F. Nasi, *Pinocchio tra Hollywood e Nairobi*, in Id., *Specchi comunicanti. Traduzioni, parodie, riscritture*, Medusa, Milano, 2010, pp. 195-221. Per quanto riguarda, in particolare, le pinocchiate fasciste si veda L. Curreri (a cura di), *Pinocchio in camicia nera. Quattro "pinocchiate" fasciste*, Cuneo, Nerosubianco, «Le drizze», 2008, pp. 117-137, ora in L. Curreri, *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*, cit., pp. 53-83.

¹⁵ Cfr. L. Curreri, *Play it again, Pinocchio. Saggi per una storia delle "pinocchiate"*, cit., p. 26.

¹⁶ G. Erpianis, *Pinocchio in automobile. Straordinarie avventure*, Bemporad, Firenze 1905.

¹⁷ G. Rembadi-Mongiardini, *Il segreto di Pinocchio: viaggio ignorato del celebre burattino del Collodi*, Bemporad&figlio, Firenze, 1902.

¹⁸ P. Storari, *Fondo Carla Poesio*, 05 maggio 2024, in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-carla-poesio/> (ultimo accesso: 10/07/2025). Per un'analisi generale del fondo in chiave di *Public History of Education* si rimanda al saggio di Chiara Lepri presente in questo volume.

¹⁹ P. Storari, *Fondo Premio Luigi Malerba*, 18 gennaio 2022, in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-premio-luigi-malerba/> (ultimo accesso: 10/07/2025). Per l'analisi del fondo in chiave di *Public History of Education* si rimanda al saggio di Simone di Biasio presente in questo volume.

lettura della figura di Pinocchio che era stata dominante fino a quel momento e che, passando attraverso l'ispirazione artistica di nuovi autori e illustratori, divengono opere letterarie a sé stanti. Dalla lettura di queste nuove opere, emerge in maniera netta una nuova attenzione della critica verso l'anima più profonda del burattino, un'anima anticonformista, incapace di adattarsi ai modelli precostituiti, quella parte vitale di ogni essere umano spesso messa a tacere dalle necessità omologanti con le quali la società impone di crescere. È quello che emerge, ad esempio, nell'ultima tavola del *Pinocchio* illustrato da Roberto Innocenti, una riscrittura che affianca il testo originale e lo reinterpreta attraverso le immagini. Qui Pinocchio viene riportato alla sua Toscana e a quella dell'artista che l'ha realmente vissuta. In quel ritratto della fotografia di famiglia, che vede ormai Pinocchio divenuto bambino, viene mostrata un'ombra riflessa sul muro, nella quale appare ancora, nonostante tutto, un naso burattinesco, come se ciò fosse un carattere costitutivo e inalienabile di un personaggio che, altrimenti, nella metamorfosi a cui prende parte, non sarebbe più dato riconoscere²⁰. Un'operazione simile sul piano del significato, anche se totalmente diversa su quello della storia, compie quel grande autore totale che è stato Luigi Malerba, che nel suo *Pinocchio con gli stivali* racconta un testardo burattino felice della propria natura, senza alcuna intenzione di «diventare un ragazzo né perbene né permale» che, per sfuggire al proprio destino, cerca asilo nelle fiabe altrui²¹.

A partire dagli anni Settanta, dunque, accanto ai nuovi filoni di critica, appaiono nuove opere che sottolineano gli aspetti più anticonformisti del romanzo collodiano, che esaltano l'irriducibilità di Pinocchio e la sua capacità di stare al mondo con tutte le difficoltà di chi deve spogliarsi della propria materialità costitutiva per trasformarsi in qualcosa d'altro. Di questa difficoltà si legge in maniera esemplare nella riscrittura di *Pinocchio* edita da Jaka Book e contenuta nel fondo Carla Poesio, grazie alla quale si riesce a entrare con leggera profondità nei dissidi del personaggio attraverso l'*escamotage* metanarrativo delle diverse voci narranti, quella di Geppetto che racconta ai bambini, come in un teatro, la storia di sé e del suo burattino, quella della «scrittrice-copiatrice» – come viene apostrofata da Pinocchio, che commenta la narrazione di Geppetto – e, infine, la voce di Pinocchio stesso, che si difende, con una divertente permalosità, dai giudizi espressi su di lui²².

²⁰ R. Innocenti, *Il Pinocchio di Roberto Innocenti*, Principi & Principi, Pian di Sco 2010.

²¹ Al MuSed sono presenti due versioni di questo testo, che è stato pubblicato per la prima volta nel 1970: la prima versione è l'edizione del 1988, illustrata da Desideria Guicciardini e presente nel fondo Carla Poesio (L. Malerba, *Pinocchio con gli stivali*, Mondadori, Milano 1988); la seconda è un'edizione più recente, illustrata da Giulia Orecchia (Id., *Pinocchio con gli stivali*, Mondadori, Milano 2023) e conservata nel fondo del Premio Luigi Malerba. La citazione qui riportata è tratta da p. 7 di quest'ultimo.

²² C. Lossani, B. Landmann, *Pinocchio*, Jaka Book, Milano 2021. Le riscritture su Pinocchio presenti al MuSed che non sono state citate in questo saggio e che meriterebbero una menzione per approfondire la ricostruzione diacronica delle trasformazioni e della ricezione delle *Avventure*, sono molte di più. Tra queste è importante citare almeno: F. Negrin, *Occhiopin nel paese dei bei occhi*, Orecchio

Percorrere la ricchezza del MuSEd attraverso le riscritture presenti nei diversi fondi e riferibili a diverse epoche storiche, permette agli studiosi e può aprire ai cittadini la possibilità di ricostruire percorsi storici di personaggi appartenenti all'immaginario comune, come appunto Pinocchio, di guardare le trasformazioni culturali e ideologiche di tale immaginario, di analizzare i cambiamenti sociali, linguistici e pedagogici nel loro aspetto diacronico, consentendo, inoltre, di delineare un'idea dell'evoluzione del concetto di infanzia nel tempo. In sintesi, come ha scritto Gianfranco Bandini, la *Public History of Education* può servire alla presa di «consapevolezza delle nostre complesse identità»²³, di cui fa parte necessariamente anche l'immaginario letterario veicolato dalla letteratura per l'infanzia e dalle sue riscritture.

Acerbo, Roma 2006; A. Rauch, G. Scarabottolo, *Pinocchio: le mie avventure*, Gallucci, Roma 2016; G. Quarenghi, N. Costa, *Il mio Pinocchio*, Giunti Kids, Firenze 2006; C. Nostlinger, N. Heidelberg, *Nuovo Pinocchio*, Nuove Edizioni Romane, Roma 2002.

²³ G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*, in G. Bandini et al. (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 95-110.

SECONDA PARTE
PRATICHE DI PUBLIC HISTORY OF EDUCATION

I diari dei maestri dell'Archivio Didattico Lombardo Radice nelle prassi di Public History of Education

Francesca Borruso

1. Un Museo per la comunità

Nel corso di questi ultimi anni, all'interno di una prospettiva di *Public History of Education*¹ volta alla valorizzazione e all'uso del patrimonio documentario, nell'ambito di pratiche didattiche trasversali ad una molteplicità di insegnamenti, il MuSEd dell'Università Roma Tre (Museo della Scuola e dell'educazione "Mauro Laeng")² ha realizzato alcuni seminari laboratoriali centrati sulla valorizzazione del proprio patrimonio museale, spesso in collaborazione con altri enti territoriali, fondazioni, associazioni, scuole all'interno di progettualità e percorsi formativi aperti al territorio³. Una ricerca di sinergia quella fra Università e territorio che ha avuto una valorizzazione diffusa in tempi recenti – se pensiamo che le politiche universitarie hanno rilanciato gli investimenti per la Terza e Quarta Missione, solo a partire dai primi anni del 2010⁴ – ma che appartiene alla missione intrinseca del MuSEd già da tempi non sospetti⁵.

¹ Cfr. G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, University Press, Firenze 2020, pp. 41-53.

² F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» dell'Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *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), eum, Macerata 2020, pp. 129-160.

³ Cfr. A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*, in «Paedagogica Historica», vol. 57, n. 4, 2021, pp. 419-439. Ancora F. Borruso, M. Brunelli, *Il Museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 59-66.

⁴ All'interno della Terza Missione, definita dall'ANVUR come la «propensione delle strutture all'apertura verso il contesto socio-economico, esercitata mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze» (ANVUR, *Valutazione della Qualità della Ricerca 2004-2010*, p. 15) che possono, così, generare a loro volta benessere, educazione, progresso, ricchezza e, non per ultimo, forme di consapevolezza civile e di cittadinanza attiva, si colloca la *Public History*. La quarta missione, invece, intende valorizzare il ruolo di leadership dell'Università nei confronti del proprio territorio.

⁵ A. Ascenzi, M. Brunelli, *I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (a cura di), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Pensa Multimedia, Lecce 2020, pp. 237-246.

La molteplicità dei percorsi formativi ipotizzati dentro i musei della scuola si ricollega, peraltro, alla centralità assegnata al patrimonio culturale e alla sua accessibilità/valorizzazione contenuta nella Convenzione di Faro (2011) e sottoscritta dall'Italia nel 2013, funzionale all'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole che non può prescindere dalla conoscenza diretta della propria eredità culturale. Da qui la necessità di un'educazione specifica, orientata alla riconoscibilità e alla decodifica dei documenti e del patrimonio documentale, che contribuisca a generare e ad alimentare i processi di interpretazione della storia, la sua centralità per la decodifica del presente, la difesa delle istituzioni democratiche dai tentativi di manipolazione della memoria storica⁶.

I seminari sono stati progettati, in questi ultimi anni, sia come formazione/aggiornamento dei docenti delle scuole del I° e del II° ciclo d'istruzione e dei dirigenti scolastici – all'interno della Mappa della città educante del Comune di Roma e in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale⁷ – sia per gli studenti di scuola secondaria, gli studenti universitari, i dottorandi, gli assegnisti di ricerca. I seminari, sia con i docenti sia con gli studenti, hanno inteso valorizzare la conoscenza dei diari degli insegnanti conservati presso il MuSEd che abbiamo indagato e declinato in una prospettiva duale. In prima istanza il diario magistrale è stato valorizzato all'interno di una prospettiva spiccatamente storico-educativa, descrivendo il documento nella sua materialità, cercando di coglierne la significatività epistemica, la molteplicità delle informazioni veicolate, la provenienza del documento dalla voce dei suoi diretti protagonisti (la così detta storia dal basso), le categorie ermeneutico-critiche che possono essere utilizzate nell'interpretazione della fonte. In secondo luogo, in modo analogo all'uso esperito dalle generazioni precedenti, abbiamo utilizzato la fonte come strumento di formazione individuale, in cui la scrittura di sé centrata sulla narrazione della propria esperienza educativa diventa preziosa per esercitare quel processo meta-cognitivo e meta-riflessivo insito nei processi della formazione. Da qui l'idea di esercitarci attraverso la redazione di diari autobiografici centrati sulla ricostruzione ermeneutico-critico della propria esperienza educativa che possa contribuire a far luce sulle proprie scelte professionali, sui vissuti educativi consapevoli e latenti, sulla coscientizzazione del proprio agire educativo.

La *Public History of Education*, così, emerge nella sua doppia valenza, sia come pratica di disseminazione e divulgazione della ricerca storica, sia come una buona pratica che preveda il coinvolgimento degli utenti con una funzione attiva, al fine di dare concretezza, in modo ancora più incisivo, alle potenzialità formative della conoscenza storica. La rammemorazione del proprio passato educativo, così, emerge nel suo valore di conoscenza storica di sé – individuale e comunitaria al contempo – che chiama in causa prassi, mentalità, idee, com-

⁶ M. Ridolfi, *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini, Pisa 2020, p. 189.

⁷ Cfr. <https://www.comune.roma.it/web/it/informazione-di-servizio.page?contentId=IDS1283187> (ultimo accesso: 20/06/20225).

portamenti di individui, gruppi e comunità più estese. Viene in tal modo offerta la possibilità di tessere in un tutto organico dotato di senso, il fluire, a volte anomico e disseminato della propria esperienza individuale, che si incrocia e si intreccia con quella di una comunità.

2. Conoscere la fonte: i diari magistrali

Il seminario ha sempre inizio con la descrizione della fonte utilizzata. Questa viene introdotta nella sua materialità, genesi, trasformazioni e/o passaggi, nella sua significatività storica. Ancora, in relazione alle ragioni che l'hanno collocata all'interno di un determinato patrimonio museale. Il patrimonio documentale, così, viene conosciuto in ragione della sua storia, dei percorsi materiali e simbolici che l'hanno attraversata, del significato che ha assolto e assolve all'interno di un determinato patrimonio museale, il quale ha non solo una sua organizzazione interna ma, anche, una sua precisa intenzionalità. È, insomma, la storia del documento che ha anch'esso una sua vita trasformativa, non solo in relazione alla sua identità materiale ma soprattutto in relazione alle funzioni che esso assolve nei diversi momenti storici e contesti. Ancora, le eventuali manipolazioni, correzioni e/o corruzioni.

Questa la nostra breve storia: nell'ambito del patrimonio del Museo della Scuola e dell'Educazione Mauro Laeng⁸ – sorto nel 1874 come luogo di supporto alla formazione della classe magistrale, oggi trasformato in un centro museale di raccolta e catalogazione di fonti eterogenee, nonché di studio, divulgazione, didattica e Terza Missione delle ricerche realizzate, relative sia alla storia della scuola sia alla storia dell'educazione *tout court* – è custodito l'Archivio Didattico Lombardo Radice. Quest'ultimo è costituito da 159 raccolte di quaderni di scuola primaria, molte delle quali straordinariamente corredate da illustrazioni, fotografie, disegni dei bambini provenienti dalle scuole del Canton Ticino, da Portomaggiore (Emilia), dalla Montescia (Umbria), da Acirezza (Sicilia). Tutti databili fra il 1925 e il 1937. L'Archivio preserva al proprio interno anche 33 diari di insegnanti e direttori didattici contenenti i programmi didattici, i registri e alcune relazioni analitiche sugli alunni, realizzati per lo più in adempimento di un obbligo istituzionale. Fa eccezione il diario privato della maestra Rina Nigrisoli, che racconta un esperimento di Scuola Serena realizzato a Portomaggiore (Ferrara) fra il 1920 e il 1924, donato al filosofo insieme ai quaderni dei bambini. In questo caso si tratta di un diario privato, realizzato dalla maestra per documentare il suo esperimento didattico

⁸ Cfr. F. Borruso, *A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)*, in «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 327-349; ancora, F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng": storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *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), EUM, Macerata 2020, pp. 130-137.

al filosofo, ma soprattutto come documento destinato alla intima riflessione del suo agire educativo, dentro un processo di coscientizzazione pedagogica che si colloca alle radici della formazione individuale⁹.

Nella sua globalità, quindi, l'Archivio contiene un vero e proprio tesoro di informazioni sulla scuola italiana di quegli anni, così come lo definiva lo stesso Giuseppe Lombardo Radice in *Athena fanciulla*, inizialmente radunato nella sua casa romana e poi raccolto all'interno del Museo Pedagogico che lo stesso Radice dirige negli anni fra il 1936 e il 1938, anno della sua morte¹⁰. Quaderni di scuola e diari magistrali ritenuti da Lombardo Radice preziosi sia per documentare il lavoro realizzato dai suoi maestri, ossia dai seguaci di quella Scuola Serena che egli aveva teorizzato e propagandato; sia per verificare gli esiti della riforma Gentile, alla quale egli aveva partecipato, su coinvolgimento dell'allora ministro Giovanni Gentile, redigendo i nuovi programmi per la scuola primaria¹¹. Esiti che il filosofo voleva indagare proprio nelle prassi della vita scolastica, decisive ai suoi occhi perché avrebbero dovuto nutrirsi di quella «critica didattica» non prefigurata in astratto né orientata a soluzioni rituali, ma che si declinava nella concretezza della relazione educativa, in un fluire di ripensamento critico del proprio agire educativo¹². Secondo questa concezione, l'azione educativa doveva prendere le mosse dalla valorizzazione delle esperienze dei singoli, dare centralità alle esperienze degli alunni, alle loro individualità, alle loro storie, alla loro vita quotidiana¹³. Un puerocentrismo sì di matrice attivista, ma che si collocava, però, dentro una concezione della relazione educativa ancora idealista in cui il ruolo dell'insegnante godeva di un protagonismo ascrivibile a quella tradizione pedagogica. Scrive il filosofo: «la personalità umana è, per definizione, sempre diffusiva; e sarebbe una ben strana pretesa quella di voler far scomparire chi educa, sotto pretesto di rispetto della libertà degli alunni»¹⁴.

Dopo *Lezioni di didattica* (1913) il filosofo elaborerà un concetto ancora più complesso dell'agire educativo, inteso non più come trasmissione di solu-

⁹ Il diario è stato reso edito nel 2011: R. Nigrisoli, *La mia scuola*, cura e introduzione di F. Borruso, Unicopli, Milano 2011.

¹⁰ Cfr. L. Cantatore, *Il MuSEd di Roma Tre fra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng*, in A. Barausse, T. de Freitas Ermel, V. Viola (a cura di), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, cit., pp. 247-269.

¹¹ A. Gaudio, *Giuseppe Lombardo Radice, il Mezzogiorno e la lotta contro l'analfabetismo*, in «Pedagogia e Vita», n. 4, 2004, pp. 62-74; M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Pensa Multimedia, Lecce 2013.

¹² G. Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Introduzione e cura di L. Cantatore, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, pp. 113-141. Ancora, cfr. G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970.

¹³ Sul pensiero del filosofo cfr. G. Chiosso, *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1983; G.M. Bertin, *Pedagogia italiana del Novecento. Autori e prospettive: Giuseppe Lombardo Radice, Mario Casotti, Lamberto Borghi, Riccardo Bauer*, Mursia, Milano 1989, pp. 13-46; I. Picco, *Giuseppe Lombardo Radice*, La Nuova Italia, Firenze 1961; E. Scaglia, *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021.

¹⁴ G. Lombardo Radice, *I piccoli 'Fabre' di Portomaggiore. L'esperimento didattico di Rina Nigrisoli dal 1919 al 1925*, in «L'educazione nazionale», n. 13, 1925, p. 70.

zioni offerte dal maestro e interiorizzate dall'alunno – «le anime non si uccidono!» aveva già scritto in un pamphlet militante del 1913¹⁵ – ma come partecipazione attiva e complice dell'alunno nell'individuazione di nuovi problemi e possibili soluzioni. Un'idea, questa, lontana dalla concezione idealistico-gentiliana per la quale l'atto educativo si realizzava nella presunta identificazione spirituale dell'alunno con il maestro, e che avvicina Lombardo Radice alle suggestioni attivistiche¹⁶. La Scuola Serena è così, secondo la celebre definizione di Giorgio Bini, una rilettura di alcune suggestioni attivistiche alla luce dell'idealismo. Operazione complessa che fa di Lombardo Radice uno dei più interessanti e originali alunni di Giovanni Gentile.

Ecco, così, che la stessa organizzazione interna dell'Archivio, sin dalle sue origini, ha una sua precisa ragion d'essere che la caratterizza non come semplice riunione di documenti raccolti in modo fortunoso o occasionale, bensì come documenti finalizzati ad indagare un preciso oggetto: gli esiti della Scuola Serena contenuta nei programmi della Riforma Gentile per la scuola elementare. Documenti che vengono letti, studiati, analizzati dal filosofo anche attraverso annotazioni a margine, che rendono il documento un vero e proprio ipertesto, facendo emergere i documenti (riflessioni, idee, proposte interpretative) contenuti nel documento. Inoltre, i diari magistrali non vengono mai decodificati isolatamente dal filosofo, ma sono sempre posti in rapporto con tutti gli altri documenti provenienti dalla medesima esperienza: i quaderni dei bambini protagonisti di quella relazione educativa raccontata nel diario, vengono interpretati in rapporto al diario magistrale e viceversa.

Se per il filosofo siciliano i diari dei maestri assolvono a questa sua istanza di indagine sulla didattica viva esperita dai maestri, per entrare con occhio clinico ma non aridamente scientifico all'interno della relazione educativa ricostruita attraverso la voce dei suoi diretti protagonisti, oggi i diari dei maestri conservati presso il MuSed sono un tesoro di informazioni che coinvolgono non solo la vita scolastica, ma tutti quei protagonisti indiretti che fanno capolino dalla narrazione. Preziosi documenti storiografici dai quali riusciamo a intercettare indizi sul complesso e globale campo di vita nel quale sono immersi i nostri protagonisti, sia come singoli sia come membri di una comunità e che possono restituirci tracce di quel sommerso educativo che la storiografia più recente vuole esplorare. Un sommerso educativo relativo ai modelli educativi espliciti e impliciti, alle prassi educative reali, ai vissuti educativi individuali, alle mentalità collettive più o meno esplicite, ai luoghi formali e informali dell'educazione¹⁷.

¹⁵ Id., *Come si uccidono le anime*, edizione critica e cura di L. Cantatore, Edizioni ETS, Pisa 2020, p. 53.

¹⁶ Secondo Giorgio Bini sarebbe una forzatura ritenere Lombardo Radice un pioniere della scuola attiva, poiché il filosofo non condivideva alcuni aspetti di fondo dell'attivismo quali il fondamento psicologico della didattica, l'apertura alle scienze della pedagogia, la democrazia come terreno su cui affrontare il rapporto fra scuola e società. Cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1971, p. 39.

¹⁷ Sul concetto di sommerso pedagogico cfr. il classico F. Cambi, S. Ulivieri, *I silenzi nell'educazione*.

3. Il diario come strumento di formazione

La didattica laboratoriale si è, inoltre, confrontata con la fecondità di utilizzare una fonte autobiografica come quella del diario, centrata sulla narrazione della propria esperienza educativa vissuta in qualità di studenti ed eventualmente anche in relazione al ruolo di docenti. La proposta ha suscitato consensi e adesioni attive anche in ragione di una forte carica emozionale connessa alla possibilità di condividere all'interno di un piccolo gruppo la propria narrazione autobiografica. Un gruppo che si era già costituito nel corso di alcuni incontri riservando solo in fase conclusiva questa dimensione più 'sensibile' della narrazione di sé. In modo particolare, il tema dell'aggiornamento/formazione degli insegnanti, che per lo più si declina come divulgazione delle conoscenze/metodi/pratiche didattiche/fonti, ha registrato una intensa partecipazione quando si è affrontato il tema della riflessività sui temi della necessaria ridefinizione del proprio ruolo, in un momento storico come quello attuale attraversato da mutamenti culturali e normativi così profondi negli ultimi anni, che hanno contribuito ad alimentare una crisi di identità del ruolo docente¹⁸ e della loro funzione sociale¹⁹. In questa prospettiva i documenti di archivio sono stati di una utilità straordinaria per far emergere il sommerso pedagogico della formazione individuale che si riflette, inevitabilmente, sull'agire educativo così come sulla progettualità professionale individuale:

«La percezione della dinamicità del proprio ruolo professionale, e delle innumerevoli pressioni alle quali è sottoposto, è una acquisizione fondamentale perché consente di uscire dalla errata percezione della 'naturalità' dei nostri comportamenti, come ad esempio nella professione docente: assegnare i voti, tenere i bambini per ore seduti a un banco, scrivere alla lavagna, assegnare i compiti per le vacanze, punire o premiare, far recitare una preghiera o un inno nazionale, tutto ciò è frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura»²⁰.

Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi, La Nuova Italia, Firenze 1994. Sul concetto di pedagogie narrate come strumento di indagine anche del sommerso cfr. C. Covato (a cura di), *Meta-morfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini scientifica, Milano 2006.

¹⁸ Cfr. M. Fiorucci, E. Zizioli (a cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte*, Pensa Multimedia, Lecce 2022.

¹⁹ P. Causarano, *Public History, identità professionale e riflessività degli educatori e degli insegnanti*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, cit., pp. 85-93.

²⁰ G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre identità.*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, cit., p. 104.

L'obiettivo della redazione diaristica, lasciata alla libera adesione dei partecipanti, era molteplice: valorizzare la testimonianza orale rendendo, gli stessi partecipanti al laboratorio, protagonisti della ricostruzione storica e, al contempo, riflettere sul proprio ruolo docente, mettendo in rapporto l'esperienza educativa vissuta come studenti, con le scelte, gli atteggiamenti, le prassi didattiche utilizzate nel diverso ruolo di insegnante. Una narrazione che intendeva sia mettere in rapporto il passato educativo con il presente, sia riflettere sulla percezione dell'identità professionale degli insegnanti, minacciata sia dall'accelerazione dei mutamenti socio-culturali e pedagogici, che richiedono un adattamento alla trasformazione e un aggiornamento continuo, sia dalla diversa funzione e ruolo sociale assolto dalla categoria degli insegnanti nella società a noi contemporanea, svalutata e imbrigliata dentro una scuola che sembra trasformarsi verso rotte più marcatamente liberali e liberiste²¹.

Ci siamo ispirati, supportati nel corso del Laboratorio da altre figure di educatori formati in tal senso, ad un consolidato paradigma di riferimento che è quello della clinica della formazione²², centrato sulla necessità epistemologica/formativa che un insegnante riveda, rilegga la propria storia educativa, all'interno di un setting protetto, al fine di esplicitare soprattutto le dimensioni latenti che condizionano il procedere del proprio agire educativo. Ci siamo, così, avvalsi dell'esperienza che in questi ultimi anni conduciamo all'interno del Tirocinio del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre²³, e che ha valorizzato la formazione dei tutor²⁴ coordinatori in questa dimensione euristica:

«Si tratterà di attivare un laboratorio di tipo clinico, istituendo uno spazio e tempo ricorrenti di autoformazione in piccolo gruppo, di conversazione riflessiva e di elaborazione mentale intorno ai significati più taciuti e meno scontati, ma radicali di un campo professionale così coinvolgente (ridotto sovente a fervore tecnologico e a consolazione morale) per esercitare sulla formazione un rigore intellettuale ed una spregiudicatezza critica capaci di indurre mutamento e trasgressione rispetto agli stili consueti d'azione»²⁵.

²¹ A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna 2007.

²² R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 2004.

²³ Cfr. il recente volume F. Borruso, A. Rizzo, A. Manfreda (a cura di), *Teorie e prassi nella formazione degli insegnanti. Il tirocinio del corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria. Una proposta comparativa*, Roma Tre Press, Roma 2023.

²⁴ Mi riferisco alla figura specifica del tutor coordinatori e organizzatori previsti nei corsi di laurea di SFP che svolgono una funzione di supporto e di mediazione fra università e scuola, guidando lo studente nell'ambito del tirocinio da realizzare nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

²⁵ J. Orsenigo, S. Ulivieri Stiozzi, *La clinica della formazione in Italia*, in «Cliopsy», n. 2, 2018, pp. 23-37.

Gli insegnanti che hanno preso parte attiva al laboratorio hanno ricostruito la memoria di una scuola vissuta negli anni dell'infanzia e della giovinezza, per lo più rigida, autoritaria, polarizzata in una rappresentazione di prestazioni didattiche tradizionali – ossia selettive, condizionanti alla conformazione, punitivo-repressive – che è stata rimemorata in chiave critica e sempre più consapevole. Anche in questo caso, la decodifica del documento storico e della contemporaneità si sono intersecate all'interno di una architettura formativa pensata secondo una dimensione fortemente partecipativa, immersiva grazie al setting museale e alla lettura di fonti dirette. Abbiamo, così, intrecciato il metodo della ricerca storica e la fonte d'archivio con le memorie individuali e collettive dei partecipanti, utili per mettere in rapporto la fenomenologia della scuola del passato con la scuola attuale, adottando un insieme di strategie didattiche come il *brainstorming*, il *cooperative learning*, il *debate*. Tutte dimensioni che secondo noi, se combinate con sensibilità etica e senza cedere a forme di spettacolarizzazione e sensazionalismo²⁶, dovrebbero essere più feconde nel generare forme di conoscenza, di approfondimento e di consapevolezza storico-civile.

²⁶ T. Cauvin, *Public History: a textbook of practice*, Routledge, New York-London 2016.

La pedagogia delle “erbacce” attraverso lo sguardo di Giuseppe Lombardo Radice, Pierina Boranga e Giuseppina Pizzigoni

Rossella Mortellaro

1. Premessa

Esistono tanti modi di considerare le ‘erbacce’, ma già l’uso del dispregiativo ne identifica la qualità di ‘cattive’ solo perché colpevoli di crescere là dove l’essere umano non ne richiede la presenza. Si tratta, invece, di piante spontanee che testimoniano l’esistenza di un ecosistema vivace e in movimento quale è quello della biodiversità urbana.

Negli anni ’20 del secolo scorso, Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938) aveva ben compreso l’importante ruolo educativo delle ‘erbacce’, «ognuna delle quali ha il suo piccolo poema da raccontare»¹. Ne scrisse, nel 1925, nella prefazione al testo di Pierina Boranga *La Natura e il fanciullo*², lodandone l’iniziativa: «Ci mancava una guida per le passeggiate scolastiche, che valgono, sempre, più che mille lezioni. Ora c’è. [...] Non per nulla la Boranga è una maestra de La Rinnovata»³. Giuseppe Lombardo Radice nutriva, infatti, una profonda stima per la maestra che fondò a Milano la Scuola Rinnovata, Giuseppina Pizzigoni.

Il filo rosso che percorre le riflessioni del presente contributo interessa proprio le ‘erbacce’ con l’intento di cogliere l’originalità e la forte attualità della proposta di Pierina Boranga, pioniera dell’educazione ambientale in Italia⁴, nonché l’importante ruolo rivestito dai suoi due modelli di riferimento: Giuseppina Pizzigoni⁵ e Giuseppe Lombardo Radice. Si prenderanno, quindi, in

¹ G. Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Edizioni Remo Sandron, Firenze 1950, [ristampa stereotipa dell’edizione 1936²⁷, Edizioni Remo Sandron, Firenze], p. 380.

² P. Boranga, *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, Prefazione di G. Lombardo Radice, Paravia, Torino 1925.

³ G. Lombardo-Radice, *Prefazione. La scienza e i fanciulli, nella lettera e nello spirito dei nuovi programmi scolastici del 1923*, in P. Boranga, *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, cit., pp. III-VIII.

⁴ L. Todaro, *Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l’opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico*, in «Pedagogia Oggi», XVI, n. 1, 2018, pp. 229-245.

⁵ Giuseppe Lombardo Radice in *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1950) evidenzia l’influenza di Lucy R. Latter (italianizzata in Lucia Latter nel testo) sulla proposta educativa di Giuseppina Pizzigoni. Latter (1870-1907), educatrice e pedagogista inglese, approfondì e diffuse le teorie di Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e di Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) sul valore della pratica del giardinaggio nelle scuole e nei giardini d’infanzia, sia in Inghilterra sia all’estero. Latter risiedette qualche mese alla Montesa presso Città di Castello, in Umbria, dove, nel 1901, nacque la scuola elementare gratuita per i figli dei contadini grazie ad Alice Hallgarten Fran-

esame documenti e materiali, alcuni dei quali inediti, conservati al MuSEd.

2. Giuseppe Lombardo Radice e le scienze naturali in *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*

Come evidenzia Cantatore, tutta la produzione saggistica di Giuseppe Lombardo Radice è impregnata di una forte tensione scaturita dal contrapporsi di due necessità: da un lato il bisogno di sintetizzare il pensiero pedagogico per tradurlo in astrazione teorica, dall'altro «l'urgenza improrogabile di agganciare le idee educative ai fatti concreti della realtà»⁶. Proprio questa duplice tensione, nel 1913, farà da cardine a *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, testo per la formazione di maestre e maestri⁷, con cui Lombardo Radice volle «esemplificare, documentare e, soprattutto, stimolare il pensiero critico in autonomia da leggi e precetti»⁸. La sezione relativa all'educazione scientifica, rispetto alla prima edizione, troverà in quella del 1933 e ancora di più in quella del 1936, dei profondi miglioramenti ed aggiunte (enumerate e motivate da Lombardo Radice nella prefazione come frutto dell'intenso dibattito, sia in Italia che fuori, tra i movimenti di riforma scolastica, di cui le lezioni di didattica furono «ora rispecchiatrici ora elaboratrici ora promotrici»⁹). All'edizione del 1933 verrà aggiunto il paragrafo sulle *Escursioni e gite – Lezioni fuori dall'aula* e Lombardo Radice ne loderà il ruolo, quando accuratamente preparate,

chetti (1874-1911). Fautrice del *Nature Study*, Latter è menzionata da Lombardo Radice come mediatrice tra la didattica anglosassone e la didattica italiana per quel che riguarda gli studi naturalistici (Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., pp. 401-402. L'educatrice inglese viene menzionata anche da Pierina Boranga nel paragrafo: *Con la direttrice della scuola speciale "La Montesca"* in P. Boranga, *È andata così quand'ero maestra di scuola*, Nuovi Sentieri, Belluno 1978, pp. 174-178.

⁶ L. Cantatore, *Memoria, infanzia, famiglia e società nelle Lezioni di didattica di Giuseppe Lombardo Radice. Con un tema inedito di Lucio Lombardo Radice*, in F. Borruso (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, Roma TrE-Press, Roma 2021, pp. 82-108.

⁷ La prima edizione di *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* è del 1913, alla quale seguiranno diverse ristampe con leggeri ritocchi (cfr. G. Lombardo Radice, *Prefazione del 20 ottobre 1914 alla seconda ristampa*, in Id., *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Edizioni Remo Sandron, Firenze 1950, p. 4). Nella prefazione del 18 gennaio 1932, Lombardo-Radice comunicherà di aver iniziato il processo di revisione, suo desiderio da diversi anni, e che avranno avuto modifiche importanti il capitolo sul "Primo insegnamento scientifico" con circa trenta nuove pagine e il capitolo sulla "Preparazione dell'Insegnante". Per un quadro sulle prefazioni di Giuseppe Lombardo Radice alle diverse ristampe, cfr. G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Edizioni Remo Sandron, Firenze 1950, pp. 3-8.

⁸ Il risultato che ottenne Lombardo-Radice fu quello di scrivere «uno straordinario repertorio di riflessioni, ricordi, casi di studio e approfondimenti bibliografici, [estrapolati] dalla sua esperienza di uomo, di insegnante e padre di famiglia, dal saper essere un intellettuale europeo prima di molti altri del suo ambiente di lavoro e dal desiderio di interrogare, ascoltare e indagare testimonianze e documenti provenienti dal basso, da quello stesso mondo della scuola su cui in tanti discettevano senza essersi mai "sporcati le mani"» (L. Cantatore, *Memoria, infanzia, famiglia e società nelle Lezioni di didattica di Giuseppe Lombardo Radice. Con un tema inedito di Lucio Lombardo Radice*, cit., p. 83).

⁹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., p. 5.

nel «rompere l'ordinario stato di indifferenza ed incuriosità in cui si trovano i più»¹⁰.

Per il pedagogo, il difetto «più antipatico»¹¹ dell'insegnamento delle scienze naturali fu quello di utilizzare il concetto di “utilità” per valutare degno di studio un dato soggetto, con la conseguenza di conoscere e far conoscere, innanzitutto, animali “utili” all'uomo, a seguire piante e minerali “utili”, sotto l'egida di una «base ‘morale’» che divideva in due gruppi gli esseri viventi in modo che ci fossero rispetto, affetto, cura solo per quelli «creati per comodo nostro; la persecuzione e l'odio per quelli che ci disturbano, lo sprezzo o l'indifferenza per quelli che conducono la loro semplice e lieta esistenza incuranti di noi e dei nostri bisogni»¹². Lo studio della natura, praticato in questo modo (per Lombardo Radice, un «non-senso»¹³) poteva trasformare lo scolaro in un «affarista della natura»¹⁴, modificando i suoi molti “perché” ideali in meri fini utilitaristici: «sia capace anche lo scolare, molto più ancora di quanto era stato il bambino, di ascoltare attento, lieto, disinteressato: *come lo scienziato*»¹⁵.

L'utilità non fu certo il paradigma utilizzato da Pierina Boranga (1891-1983) per lo studio della natura. La maestra di Belluno scriverà, infatti, della *Poesia e virtù delle erbacce* su «L'Educazione Nazionale»¹⁶, la rivista mensile diretta da Giuseppe Lombardo Radice, descrivendo come il «tenue e bizzarro ricamo verde di pianticine»¹⁷ riesca a destare nel fanciullo l'interesse per quelle piante (dei muri, della strada, dei bordi) che egli vede sempre e, avvisa la maestra, non sarà certamente il preconcetto insito nel nome ‘erbacce’ a distogliere dallo studio di questa vegetazione «umile e selvaggia»¹⁸. Pierina Boranga insegnò per dieci anni (dal 1918 al 1927, anno in cui vinse il concorso da direttrice delle scuole elementari del comune di Belluno¹⁹) alla Rinnovata di Giuseppina

¹⁰ *Ivi*, p. 376.

¹¹ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale. Secondo la prima edizione del 1913*, a cura di L. Cantatore, Edizioni Conoscenza, Roma 2022, p. 295.

¹² *Ivi*, p. 296.

¹³ *Ivi*, p. 297.

¹⁴ *Ivi*, p. 297.

¹⁵ *Ivi*, pp. 297-298.

¹⁶ P. Boranga, *Poesia e virtù delle ‘erbacce’*, in «L'Educazione Nazionale», XIII, n. 7, 1926, pp. 63-67. Riportato anche con lo stesso titolo (ma senza le virgolette in erbacce) in Ead., *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, vol. 2, Paravia, Torino 1926, pp. 1-10.

¹⁷ Boranga, *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, cit., p. 1.

¹⁸ *Ivi*, p. 67.

¹⁹ Negli anni nei quali Boranga prestò il suo servizio come direttrice didattica, dette una particolare attenzione al problema dell'edilizia scolastica, fino alla progettazione e costruzione, nel 1933-1934, di un moderno istituto, intitolato per volere della stessa maestra al pedagogo bellunese Aristide Gabelli (1830-1891). Tranne una breve parentesi (1935-1937) come ispettrice scolastica ad Adria in Veneto, Boranga rimase in servizio alla Gabelli fino al 1958, data del suo collocamento a riposo: cfr. F. Targhetta, *Boranga Pierina*, in *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* (disponibile online in <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultimo accesso: 04/07/2025)).

Pizzigoni, dove fece esperienza sulla didattica delle scienze; trasformò le osservazioni e le riflessioni naturalistiche di quegli anni nei tre volumi della serie *La Natura e il Fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, dedicati alle piante dei muri (1925), della strada (1926) e delle siepi (1940). Lombardo Radice loderà il lavoro di Boranga come un «capitolo di quella scienza-poesia ch'è il carattere più bello della *scuola serena*»²⁰.

3. *La Natura e il Fanciullo*: genesi di un libro ricostruita attraverso le lettere di Pierina Boranga conservate al MuSEd

Boranga era fortemente contraria alle modalità di insegnamento della botanica seguite da molti suoi colleghi che preferivano fare lezione in aula, piuttosto che portare gli studenti a fare apposite passeggiate per osservare le piante più comuni e umili²¹. Durante il suo servizio da maestra alla Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni, ella fece esperienza delle esplorazioni in città dato che «[t]utta la vita alla Rinnovata è scuola di indagine, di ricerca, di esperienze, ma lo è in modo particolare in talune attività: nelle passeggiate, nelle visite a monumenti, musei, uffici e nelle gite»²². Giuseppina Pizzigoni, nel 1910, in un appunto manoscritto²³, descrivendo il suo progetto di scuola, richiama l'importanza di far conoscere la natura anche attraverso le camminate in città e nei dintorni e le gite fuori porta, al mare, al lago o ai monti. Per Pizzigoni queste rappresentavano tutte occasioni per apprendere non solo la storia naturale, ma anche la storia e la geografia²⁴.

Giuseppe Lombardo-Radice scriverà la prefazione²⁵ al libro *La Natura e il Fanciullo (parte I)* di Pierina Boranga e si tratterà non semplicemente di un elogio allo scritto «per il bambino attivo nella scuola attiva»²⁶, ma di un'ulteriore occasione per ribadire le sue convinzioni riguardo ai nuovi Programmi scolastici del 1923, da lui elaborati²⁷:

²⁰ G. Lombardo Radice, *Nota*, in P. Boranga, *Poesia e virtù delle 'erbacce'*, in «L'Educazione Nazionale», XIII, n. 7, 1926, p. 63. Per la scuola serena si rimanda a F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Editori Laterza, Bari-Roma, 2023²¹ [2005], pp. 14-22.

²¹ P. Boranga, *La natura e la scuola*, in Ead., *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, Prefazione di G. Lombardo Radice, cit., pp. 2-4.

²² Ead., *È andata così quand'ero maestra di scuola*, Nuovi Sentieri, Belluno 1978, p. 169.

²³ G. Pizzigoni, *Scuola elementare secondo il metodo sperimentale*, riportato trascritto e commentato, in O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, pp. 243-249.

²⁴ O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la "Rinnovata" di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, cit., p. 248.

²⁵ G. Lombardo Radice, *Prefazione. La scienza e i fanciulli, nella lettera e nello spirito dei nuovi programmi scolastici del 1923*, in P. Boranga, *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, Prefazione di G. Lombardo Radice, cit., pp. III-VIII.

²⁶ *Ivi*, p. V-VI.

²⁷ G. Lombardo Radice, *Esame dei programmi per la scuola elementare e testo dei programmi ufficiali*

«Come combattere la curiosa leggenda che nella riforma della scuola lo studio della Scienza e la formazione dello *spirito scientifico* – sia pure ancora *infantile*, sia sacrificato? [...] E allora approfittiamo di un libretto che certamente andrà in mano di cultori di studi scientifici, per l'amore che essi hanno alle buone opere di propaganda della cultura scientifica, per far rileggere (o leggere), a qualcuno almeno, quelle parti dei programmi che contengono le più profonde innovazioni, in questo campo»²⁸.

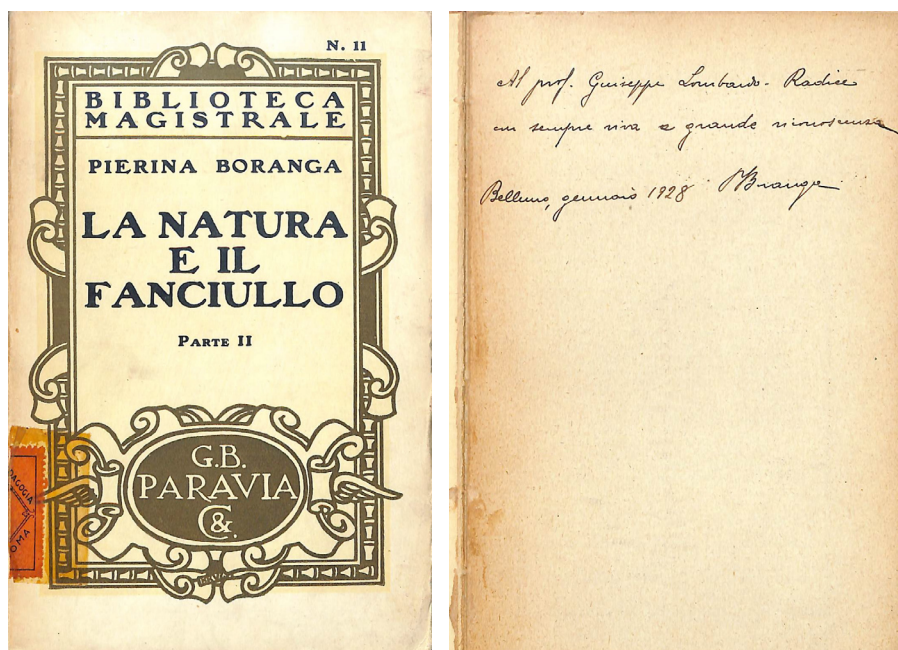


Figura 1 – La copertina del secondo volume de *La Natura e il Fanciullo* conservato al MuSEd con la dedica di Pierina Boranga a Giuseppe Lombardo Radice

Nella prefazione, Lombardo Radice scrive come Boranga «[abbia] interrogato i dotti; [abbia] sentito lo spirito dei grandi scienziati, e lo [abbia] trasfuso nelle sue, non *lezioni*, ma *esplorazioni didattiche*»²⁹. E ne elogia la poesia, che trapela in tutte le descrizioni: «Dolcissimo, in questo libretto, l'amore delle

del 1923 e del 1924, Sandron, Milano 1937.

²⁸ G. Lombardo Radice, *Prefazione. La scienza e i fanciulli, nella lettera e nello spirito dei nuovi programmi scolastici del 1923*, in P. Boranga, *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, Prefazione di G. Lombardo Radice, cit., p. III, corsivi nel testo.

²⁹ *Ivi*, p. VII, corsivi nel testo.

umili creature. Religiosa la contemplazione della vita che nasconde prodigi negli esseri più dimenticati e più ignoti. Questo è un libro di liriche»³⁰.

Pierina Boranga racconterà nella sua biografia *È andata così quand'ero maestra di scuola*³¹ che fu proprio Giuseppina Pizzigoni, arrivate le prime bozze dell'editore Paravia, ad indirizzarla verso Giuseppe Lombardo Radice, che le rispose con una lettera datata 19 gennaio 1925:

«Gentile Signorina,
Ho [SIC] passato una delle più belle mie serate a leggere il suo libro. E obbedendo al vivo sentimento di ammirazione ho scritto una [letteraccia] al Paravia, che è il mio editore perché non si decide ancora [a dar fuori] un libro così pregevole. Il buon Paravia, che è amico sincero dei buoni [studii] certo si sveglierà. Lei gli scriva che io sono disposto a scrivere una prefazione al suo libro; per la [buona] battaglia, può giovare [...]»³².

Nella lettera, inoltre, Giuseppe Lombardo Radice suggerì a Pierina Boranga di citare nella nota introduttiva de *La Natura e il Fanciullo* il lavoro di Valentino Longo, pubblicato nella collana "Scuola e Vita" diretta dallo stesso pedagogista³³, suggerimento che sarà prontamente accolto³⁴. Nel 1920, il naturalista Valentino Longo, nel descrivere il suo metodo per l'insegnamento della storia naturale, elencò, tra i modi per accrescere l'esperienza dello scolaro, le passeggiate scolastiche lungo la via, sul prato, sul campo, nel bosco, lungo il ruscello, in riva allo stagno e alla casa di pietre. La risposta di Pierina Boranga è del 26 gennaio del 1925:

«Egregio Commendatore,
dopo avere letto il suo biglietto mi sono chiesta se sognavo [o] se ero desta. Ancora oggi mi pare impossibile che quelle sue parole siano rivolte proprio a me: io ero ben lontana dall'aspettare tanto! La ringrazio vivamente del grande conforto che mi ha dato. Ri-

³⁰ *Ivi*, p. VII.

³¹ P. Boranga, *È andata così quand'ero maestra di scuola*, cit.

³² La risposta di Lombardo Radice è pubblicata in P. Boranga, *È andata così quand'ero maestra di scuola*, cit., p. 118.

³³ Il testo a cui si fa riferimento è V. Longo, *L'insegnamento della storia naturale nella scuola primaria*, La Voce, Roma 1920. Si legga anche la recensione di M.L. Balzani, "L'insegnamento della Storia naturale nella scuola primaria" di Valentino Longo, in «L'educazione nazionale», a. XIII, febbraio 1931, pp. 115-120.

³⁴ Scrive Boranga: «È consigliabile di leggere [...] il bel volumetto [...] di Valentino Longo che fu il primo a indicare il nuovo orientamento nell'insegnamento della storia naturale nella scuola primaria, volumetto che raccoglie alcuni geniali saggi di osservazione di ambienti naturali e buon numero di compiti d'osservazione per gli scolari» (P. Boranga, *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, Prefazione di G. Lombardo Radice, cit., p. 11).

corderò il giorno in cui lo ebbi come uno dei più belli e pieni di gioia intensa.

Ho scritto all'editore Paravia quanto Ella mi disse, certamente sarà lietissimo che il mio libro abbia una Sua prefazione. [...]»³⁵.

Nella lettera dell'8 maggio del 1925, su carta intestata del Patronato della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale, Milano-Riparto Ghisolfi, Boranga scrive:

«Commendatore, ho finalmente il piacere di leggere la Sua prefazione. Questa volta sono io che dico a Lei. Ella è troppo gentile con me. Le Sue parole mi sono di grande incoraggiamento e rappresentano la massima soddisfazione che io ho sperato dal mio lavoro.

Non Le dico la gioia che ho provato nel vederlo finalmente compiuto nella sua veste. È vero che esso rappresenta soltanto un piccolo passo, ma è un buon passo, perché è sotto la prefazione del Suo nome e del Suo autorevole giudizio. [...].

Ho ricevuto ieri le prime copie del libretto; spero che l'Editore ne abbia contemporaneamente inviate anche a Lei. Le illustrazioni non sono troppo nitide, ma la stampa è chiara e la carta bella.

La sig. Pizzigoni ha accolto con commozione il mio libro, e anche questo mi ha fatto molto piacere. [...]»³⁶.

Infine, nella lettera del 27 ottobre 1926, Pierina Boranga comunicherà a Lombardo Radice, che le aveva dato fiducia e l'aveva incoraggiata nelle sue attività, di aver vinto il posto da direttore capo a Belluno:

«[...] Ora che ó la certezza di assumere il nuovo compito sento come uno smarrimento: ho l'impressione di aver fatto un volo audace senza avere la forza per sostenermi.

Soltanto il pensiero che nei momenti di incertezza o di scoraggiamento troverò sicuramente aiuto in chi mi ha guidato e mi guida, può oggi darmi forza e conforto. [...]

Ella può certamente immaginare [SIC] quanto mi costi l'allontanarmi dalla sig. Pizzigoni, dalla Rinnovata e da Milano; mi pare come di dover dire addio alla giovinezza e divenire d'un tratto una donna anziana e grave. [...]»³⁷.

Boranga terminerà la lettera avvisando dell'imminente pubblicazione del secondo volume de *La Natura e il Fanciullo (Piante che vivono lungo le strade)*,

³⁵ Lettera conservata nell'Archivio di Giuseppe Lombardo Radice (da ora in avanti ARCH. G.L.R.), B.53.1, presso il MuSEd.

³⁶ Lettera conservata in ARCH. G.L.R., B.53.2, MuSEd.

³⁷ Lettera conservata in ARCH. G.L.R., B.53.4, MuSEd.

lamentandosi di come le illustrazioni le facessero perdere molto tempo; le fotografie di L. Smali saranno, forse per questi motivi, sostituite nelle edizioni successive dai disegni di Marinella Marinelli (parte I) e di Romana D'Ambros (parte II e III).



Figura 2 – L'erba piattella, descritta da Pierina Boranga in *La Natura e il Fanciullo*: in alto a sinistra, rappresentata nella foto di L. Smali (in P. Boranga, *La Natura e il Fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo*, Paravia, Torino 1925, p. 20); in alto a destra, nel disegno di Marinella Marinelli (in P. Boranga, *La Natura e il Fanciullo, Parte prima, I muri*, Paravia, Torino 1951, p. 21); e, in basso, fotografata in via Castro Pretorio a Roma (foto di Rossella Mortellaro).

Due anni dopo la morte di Lombardo Radice, avvenuta nel 1938, la Paravia pubblicò il terzo volume de *La Natura e il Fanciullo – Le siepi*³⁸.

³⁸ P. Boranga, *La natura e il fanciullo. Guida agli educatori per far conoscere ed amare la natura al fanciullo, Parte III, Le Siepi*, Paravia, Torino 1940 (riedito nel 1951 con disegni di Romana D'Ambros).

4. Ripensare il ruolo delle erbacce. Un esempio di *Public History of Education* per la formazione degli insegnanti a partire dal materiale Pizzigoni dell'Archivio Didattico Lombardo Radice

Il MuSEd conserva del materiale unico, prezioso, che descrive un anno di scuola alla Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni (anno scolastico 1935-1936) e che fu inviato dalla stessa Pizzigoni, nel corso del 1937, a Giuseppe Lombardo Radice in qualità di Direttore del Museo Pedagogico della Facoltà di Magistero della Regia Università degli Studi di Roma³⁹. I diari degli studenti, i manufatti, i disegni, le relazioni d'esperienze, gli erbari, gli esercizi di lingua e i problemi sono contenuti all'interno di 21 scatole, delle quali 14 sono le originali in cartone rivestito in tela color avorio, ad apertura a battente di cm 30x20x10. Le scatole n. 1 e n. 2 si riferiscono all'asilo, mentre le successive fanno riferimento alle classi dalla I alla VI. Gli erbari sono presenti in diverse scatole, ma la scatola numero 19 è dedicata specificamente alla “Raccolta d'erbario completa dalla I^a alla VI^a”. I campioni di piante, montati sui fogli d'erbario secondo le indicazioni di Giuseppina Pizzigoni⁴⁰, venivano raccolti dagli studenti nell'orto e nell'aiuola della scuola, e soprattutto nel corso delle gite⁴¹. Nelle immagini di seguito (nn. 3 e 4) si possono ammirare alcune ‘erbacce’.



Figure 3 – “Erbario di classe 1°. Erbario della gita al parco di Monza / 29 maggio / Frosini. Fiori di prato” (conservato al MuSEd in Scatola n. 19: Raccolta d'erbario completa dalla I alla VI). Si possono riconoscere, da sx verso dx: Non ti scordar di me, Erba benedetta, Margherita, Trifoglio.

³⁹ R. Mortellaro, *Plant blindness e proposte educative a partire dal materiale Pizzigoni dell'Archivio didattico Lombardo-Radice del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” di Roma*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, EUM, Macerata 2024, pp. 479-495.

⁴⁰ G. Pizzigoni, *Erbario*, in Ead., *Il lavoro nelle cinque classi elementari della Scuola Rinnovata di Milano*, Opera Pizzigoni, Milano 1940, pp. 47-48.

⁴¹ La scatola (inventario MuSEd: n. 31187 ZZ.SC) contiene 6 cartelline chiuse con fettuccia (dalla 1° alla 6° classe).



Figura 4 – “Erbario di classe 3°. Fiori raccolti nella gita a Como-Brunate” (conservato al MuSEd in Scatola n. 19: Raccolta d'erbario completa dalla I alla VI). Si possono riconoscere, da sx verso dx: Ginestra, Non ti scordar di me, Brunella.

Le ‘erbacce’ che crescono negli ambienti urbani sono state le protagoniste, nel 2023 e nel 2024, di due seminari⁴² dal titolo “Se la scuola è il mondo’. Riflessioni sulla plant blindness⁴³ a partire dal materiale Pizzigoni” dell’Archivio Didattico Lombardo Radice che si sono svolti nell’ambito del progetto del MuSEd “Le scuole di Roma al MuSEd. Percorsi di visita per gli insegnanti di Roma e della Città Metropolitana”, in collaborazione con l’Assessorato alla Scuola, Formazione e Lavoro del Comune di Roma Capitale, nell’ambito della Terza missione di Roma Tre⁴⁴. Come evidenzia Francesca Borruso⁴⁵, i seminari hanno avuto come fulcro il rapporto fra la memoria storica e la decodifica/interpretazione del presente. Attraverso gli erbari della Rinnovata conservati al MuSEd, si è cercato di «valorizzare l’acquisizione di una antica e scomparsa sensibilità, connessa alla conoscenza naturalistica del proprio territorio e ad un

⁴² I seminari sono stati tenuti da Chiara Lepri e Rossella Mortellaro.

⁴³ Per *plant blindness* va intesa la difficoltà nel riconoscere ed apprezzare il ruolo fondamentale delle piante nella biosfera e nelle attività umane cfr. J.H. Wandersee, E.E. Schussler, *Preventing plant blindness*, in «The American Biology Teacher» vol. LXI, n. 2, 1999, pp. 84-86.

⁴⁴ F. Borruso, *Pratiche ermeneutiche del patrimonio storico-educativo. L’esperienza di un laboratorio di Public History realizzato dal MuSEd con gli insegnanti della città Metropolitana*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, cit., pp. 265-277.

⁴⁵ P. Storari, *Percorsi di visita per gli insegnanti di Roma e della Città Metropolitana*, 06 Aprile 2023, in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/eventi-e-progetti/attivita-con-e-per-le-scuole/le-scuole-di-roma-al-mused/> (ultimo accesso: 30/06/2025).

rapporto più consapevole con la natura»⁴⁶. In questo senso, le attività proposte si possono inquadrare nella *Public History of Education*, configurandosi coerenti al punto 4 del *Manifesto*:

«Initiatives in the Public History of Education have a natural proximity to teaching and schooling. They can make an effective contribution, both to the improvement of learning and also to the generation of cultural changes within the local community»⁴⁷.

Come suggerisce Bandini⁴⁸, la didattica fuori dall’aula volta alla conoscenza anche naturalistica del proprio territorio può servire non solo a migliorare l’apprendimento, ma anche a promuovere cambiamenti condivisi e partecipati nella comunità locale. In questo senso, i seminari del MuSed hanno fornito ai docenti e agli studenti degli strumenti per decostruire la *plant blindness* e studiare il mondo vegetale sull’esempio degli insegnamenti del passato.



Figura 5 – Un esemplare dell’Erbario del MuSed (in allestimento). Durante i seminari sono stati mostrati ai partecipanti diversi usi dello strumento erbario. In questo caso il campione di Erba piattella (*Cymbalaria muralis*) è stato montato su un foglio che riportava il testo tratto dalla prefazione di Lombardo Radice al testo *La Natura e il Fanciullo* di Pierina Boranga.

⁴⁶ F. Borruso, *Pratiche ermeneutiche del patrimonio storico-educativo. L’esperienza di un laboratorio di Public History realizzato dal MuSed con gli insegnanti della città Metropolitana*, cit., p. 273.

⁴⁷ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education*, in *Un percorso collaborativo per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale nell’ambito educativo*, in https://aiph.hypotheses.org/files/2022/09/Manifesto_PHofEducation_versione_05_sett_2022.pdf (ultimo accesso: 30/06/20205).

⁴⁸ Id., *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze University Press, Firenze 2023, p. 43.



Figura 6 e 7 – A sx, esemplare di Malva (*Malva sylvestris*) dell’Erbario MuSEd (in allestimento), raccolto in piazza della Repubblica a Roma (aiuola di fronte all’edificio del MuSEd). In seguito, la piazza è stata completamente ristrutturata per il Giubileo e l’aiuola è scomparsa. L’esemplare del MuSEd testimonia la flora esistente prima dei lavori). A dx, immagine di Malva in P. Boranga, *La Natura e il Fanciullo*, Parte II, Paravia, Torino 1926, p. 79.



Figura 8 e 9 – A sx, esemplare di Papavero (*Papaver rhoeas*) dell’Erbario MuSEd (in allestimento), raccolto in piazza della Repubblica a Roma (aiuola di fronte all’edificio del MuSEd). In seguito, la piazza è stata completamente ristrutturata per il Giubileo e l’aiuola è scomparsa. L’esemplare del MuSEd testimonia la flora esistente prima dei lavori). A dx: esemplare di Papavero del Materiale Pizzigoni conservato al MuSEd (Scatola n. 19: Raccolta d’erbario completa dalla I alla VI: “Erbario di classe 1°. Erbario della gita al parco di Monza / 29 maggio / Frosini. Fiori di prato”).

Il Fondo Marcello Argilli del MuSEd e la letteratura per l'infanzia

Susanna Barsotti

1. Marcello Argilli scrittore per l'infanzia: cenni biografici

Marcello Argilli nasce il 9 aprile del 1926 a Roma, dove muore nell'ottobre del 2014. Come ha riferito lo stesso autore, laureato in Giurisprudenza e iscritto all'albo dei giornalisti professionisti, scopre la sua vocazione come scrittore per ragazzi un po' per caso, quando, agli inizi degli anni Cinquanta del Novecento, Gianni Rodari lo chiama a collaborare al settimanale per ragazzi «Il Pioniere»¹, di cui sarà vicedirettore fino alla cessazione delle pubblicazioni nel 1962. Questa sua prima produzione per l'infanzia risente della militanza e del lavoro politico all'interno del PCI che portano Argilli a cercare nuove strade, lontane dal moralismo che ancora caratterizzava la letteratura rivolta ai più piccoli e ai giovani. Ne sono un esempio *Le avventure di Chiodino*², scritte insieme a Gabriella Parca, comparse prima sul «Pioniere» come fumetto, illustrato da Vinicio Berti, e divenute subito un grande successo popolare³. Chio-

¹ «Il Pioniere» inizia le sue pubblicazioni il 3 settembre del 1950 come settimanale illustrato dell'Associazione Pionieri d'Italia (API), un'organizzazione per ragazzi, patrocinata e sorretta dal PCI, nata nel 1949 e sciolta nel 1960. Richiamandosi alla Costituzione repubblicana e al Movimento di Liberazione Nazionale, l'API si propone di educare le nuove generazioni, come riportato nello statuto, «all'avversione per l'ingiustizia, all'amore per la pace [...] agli ideali della democrazia e della libertà» (Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2012³, p. 274 e segg.). «Il Pioniere», diretto per due anni da Gianni Rodari e Dina Rinaldi, presenta, nella sua struttura, una formula mista che lo colloca a metà strada tra «Il giornalino della Domenica» da un lato e «Il Vittorioso» e il «Corriere dei Piccoli» dall'altro. Da questi ultimi riprende la sequenza di pagine disegnate (le strisce con le vignette e la classica didascalia in versi) e di parti scritte (racconti, divulgazione, giochi, cronache, ecc.). De «Il giornalino della Domenica», invece, mantiene l'idea di uno stretto e organico rapporto con i lettori, organizzati in associazione, e coinvolti direttamente nell'impegno a sostenere e realizzare iniziative di varia natura. La rivista cesserà le pubblicazioni nel 1962 in seguito alla riduzione dei finanziamenti da parte del PCI; tuttavia, nel tentativo di mantenere in vita la positiva esperienza del «Pioniere», nel giugno dell'anno successivo nacque «Il Pioniere dell'Unità», inserto settimanale di 8 pagine a colori all'interno del quotidiano di partito. Fu lo stesso Argilli a curarne il piano editoriale e a dirigerlo creandovi il personaggio di Atomino, illustrato ancora da Vinicio Berti: il protagonista è un atomo con il cuore che si muove con ingenuità nel mondo rozzo ed egoista della produzione e dell'economia, ma che non è disposto a consentire che la sua energia sia utilizzata per scopi di lucro e di guerra (M. Argilli, *Atomino*, Morano, Napoli 1968). Come nel caso de «Il Pioniere», anche questa rivista vide ridursi ben presto i finanziamenti e nel dicembre del 1966 cessò le pubblicazioni.

² M. Argilli, G. Parca, *Le avventure di Chiodino*, Canesi, Roma 1963. Le «avventure» compaiono sul «Pioniere» nel 1952.

³ Chiodino, bambino di ferro dal cuore d'oro, e dunque destinato ad agire bene, esce dal laboratorio

dino è sicuramente un personaggio singolare che esula dalla stagnazione e dal moralismo di cui la letteratura per l'infanzia del periodo era intrisa:

«la sua nascita avviene controcorrente perché è figlio di quella linea Zavattini-Gatto-Rodari che non trascura di inserire nel mondo delle fiabe, del racconto fantastico e della filastrocca i problemi di una società che sta rapidamente mutando dallo sfruttamento del lavoro all'intolleranza, dalla "guerra fredda" alla speculazione»⁴.

Dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso, la produzione di Argilli tende, secondo quanto sostiene ormai da tempo la critica⁵, a dividersi in tre grandi filoni: la fiaba moderna per bambini, un tema su cui l'autore interviene anche a livello teorico, la particolare attenzione nei confronti degli adolescenti testimoniata da romanzi come *Ciao Andrea* (1971)⁶ o *Marta quasi donna* (1975)⁷, la collaborazione alla stesura di programmi televisivi per ragazzi che denuncia l'attento sguardo verso i media.

Altrettanto importante la sua attività giornalistica che potremmo forse suddividere in due grandi sezioni. Da un lato l'attività giornalistica di Argilli tra il 1949 e il 1952 per quotidiani a diffusione locale e nazionale; attività che si interrompe quando lo scrittore iniziò la sua collaborazione al «Pioniere» e si dedicò alla stesura di sceneggiature per fotoromanzi. Dall'altro la scrittura di articoli dedicati alla letteratura per l'infanzia in collaborazione con riviste specializzate e quotidiani nazionali.

Quelli in cui Marcello Argilli avvia la sua attività di scrittore per ragazzi, in Italia, sono anni di grandi cambiamenti con esiti talvolta contraddittori: il per-

di uno scienziato e inizia un percorso di crescita che lo porterà a conoscere la negatività del mondo, ma anche i valori della solidarietà e dell'amicizia. I suoi antagonisti sono giudici, capitalisti e poliziotti, che non conoscono le ragioni del cuore ma solo quelle di denaro e potere. Tutto questo basta a suscitare contro Argilli e Parca l'accusa di portare il "bolscevismo" nella letteratura per l'infanzia: nota l'accusa scagliata dalle pagine de «La Discussione» da Italo Borzi (I. Borzi, *Pinocchio bolscevico non sente la voce del Grillo Parlante*, in «La Discussione», n. 31, 1954, p. 3) che accusa il personaggio creato da Argilli e Parca di essere una semplice imitazione del burattino collodiano, rivisitata secondo i dettami della teoria marxista e che attentava all'impegno, proprio della produzione per i più giovani, ad orientarli verso la formazione di un rispettabile cittadino. Secondo Borzi, di fatto, Chiodino mirava a incitare la rivolta contro lo Stato. Immediata la risposta di Gianni Rodari con un articolo su «l'Unità» dell'11 agosto di quello stesso anno, in cui lo scrittore di Omegna sottolineava come il romanzo di Argilli rappresentasse «semplicemente» «una storia vivace e divertente, con qualche spunto di bonaria critica sociale, che si guarda bene dall'approfondire e dall'amplificare. I nostri bambini avranno tempo di leggere Marx ed Engels quando saranno grandi: per il momento hanno bisogno solo di storie divertenti, e che non esaltino la guerra e la violenza» (G. Rodari, *Le avventure di un Pinocchio bolscevico*, «l'Unità», 11 agosto 1954).

⁴ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, cit., p. 264.

⁵ Cfr. *Ibid.*

⁶ M. Argilli, *Ciao, Andrea*, A. Mondadori, Milano 1971.

⁷ Id., *Marta quasi donna*, Fabbri, Milano 1975.

manere delle chiusure ideologiche della “guerra fredda”, ma anche le prime aperture che condurranno poi al Sessantotto, gli effetti del “boom economico” che, se in parte e per certi versi modificherà in positivo le abitudini delle famiglie italiane, nel giro di pochi anni determinerà anche un crescente bisogno di consumi. Vi sono poi altri eventi che, per motivi diversi, influenzarono il panorama editoriale e culturale della letteratura per l’infanzia: l’estensione dell’obbligo scolastico fino a quattordici anni; la migrazione di migliaia di famiglie dal Sud agricolo al Nord industrializzato con il conseguente processo di urbanizzazione; l’avvento della televisione come nuova influente media che va ad aggiungersi a radio e cinema, ma che in poco tempo avrà una penetrazione della vita quotidiana della famiglie mai vista prima con una marcata capacità di incidere sul costume e sulla cultura degli italiani e di occupare uno spazio notevole, con programmi a loro dedicati (con la nascita della “Tv dei ragazzi”), nella vita di bambine e bambini. Sono anni in cui, nell’ambito della specifica produzione per ragazzi si assiste a un’attenzione nei confronti dell’infanzia meno episodica e casuale rispetto al passato. Come sottolineano Pino Boero e Carmine De Luca⁸, segnale significativo di questo nuovo sguardo è, ad esempio, la nascita della rivista «Schedario» (1953), sotto la direzione di Enzo Petrini, un importante mezzo di informazione e cultura intorno ai prodotti per il bambino (libro, teatro, cinema televisione), con il pregio di essere collegata all’IBBY (International Board on Books for Young People) che la apre a prospettive internazionali⁹. Gli anni Cinquanta, ancora nell’ambito della produzione per ragazzi, vedono anche la nascita dei primi premi letterari, tra questi il premio internazionale Andersen del 1956, una sorta di vero e proprio Nobel per la letteratura per l’infanzia, istituito anche con la collaborazione proprio del gruppo di «Schedario». Da non dimenticare, comunque, che tutte queste spinte innovative, continuano almeno per l’intero decennio, ad essere affiancate da commissioni di controllo sulle pubblicazioni per bambini, battaglie per la “buona stampa” e segnalazioni delle “buone letture”. La scuola svolge, infine, un ruolo non secondario nel rafforzamento dell’editoria per ragazzi: ad esempio, l’introduzione, nella seconda e terza media, della lettura obbligatoria di un’opera di narrativa moderna, italiana o straniera, intensifica il rapporto tra editoria e

⁸ Cfr. Boero, De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, cit., p. 240 e segg.

⁹ Si tratta di «un’organizzazione internazionale, no-profit, fondata nel 1953 da Jella Lepman, con lo scopo di facilitare l’incontro tra libri, bambini e bambine e ragazzi e ragazze. IBBY crede che i libri possano aiutare bambini e adolescenti ad avere una migliore qualità di vita, per questo si impegna a garantire e difendere il loro diritto ad accedere ai libri e alla lettura, in particolare nelle aree disagiate e remote. Attualmente è presente in 75 paesi nel mondo. Ciascuna sezione è impegnata a promuovere e far circolare i migliori libri per ragazzi, creare occasioni di accesso a libri di alto livello letterario, artistico e di divulgazione per stimolare la ricerca su letteratura e produzione editoriale per l’infanzia» (<https://www.ibbyitalia.it/cose-ibby/obiettivi/>; ultimo accesso: 20/06/2025). Tra gli obiettivi principali dell’organizzazione la difesa dell’accesso a libri di alta qualità artistica e letteraria da parte di bambini e ragazzi di tutte le parti del mondo, promuovendo progetti di lettura, con particolare attenzione ad aree disagiate e a luoghi in cui la letteratura per l’infanzia deve essere sostenuta con azioni specifiche. IBBY, inoltre, promuove la ricerca e lo studio della letteratura per l’infanzia incoraggiando la pubblicazione e la diffusione di libri per bambini e ragazzi di qualità, soprattutto nei paesi in via di sviluppo.

scuola e dà nuovo impulso alla nascita di collane specifiche presso le principali case editrici nazionali. D'altra parte, la scuola, quella più efficiente e animata da insegnanti impegnati e capaci, che spesso agiscono in aperto contrasto con l'ufficialità ministeriale, promuove esperienze di insegnamento che hanno come esito la pubblicazione di testi di grande successo contribuendo allo svecchiamento della scuola ufficiale.

Tra la fine degli anni Cinquanta del Novecento e il decennio successivo, infatti, si assiste in Italia ad un grande cambiamento nel mondo della scuola in generale e della didattica in particolare. La scuola diventa luogo di incontro con la lingua nazionale e con i principi democratici della giovane Repubblica italiana, in una realtà in cui i tassi di analfabetismo del nostro paese sono molto alti. Significative, da questo punto di vista, esperienze come quella di don Lorenzo Milani e degli insegnanti che aderiscono al Movimento di Cooperazione Educativa. A partire dalla propria esperienza, don Milani denuncia il grave problema che riguarda la grande massa di ragazzi ai quali è negato, a dispetto della Costituzione, il diritto al possesso pieno della lingua e con la pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, rivolge un'esplicita accusa al mondo della scuola¹⁰. Negare il pieno possesso della parola, però, significa negare la possibilità della formazione di una mente critica e di un cittadino consapevole dei propri diritti e dei propri doveri. Su una linea simile si colloca il concetto di scuola promosso dal gruppo dei maestri del Movimento di Cooperazione Educativa, scuola che deve avere come scopo la formazione dell'uomo a partire dai primi anni della sua vita attraverso una cultura critica e formativa di una coscienza sociale e civile, aperta al nuovo, anticonformista e libera da ogni dogmatismo con un costante richiamo all'impegno, alla giustizia sociale, alla solidarietà, all'uguaglianza.

In questo contesto l'opera di Marcello Argilli si presenta come quella di uno scrittore che si pone in rapporto con il proprio lettore in termini globali, tenendo conto del destinatario e della società in cui esso vive, testimoniando il suo impegno costante e coerente nel coinvolgere le giovani generazioni.

«Per raccontare qualcosa che interessi i ragazzi occorre anzitutto cercare di capirli. Cosa ovvia ma non tanto. Se infatti si ritiene di capirli studiando la loro condizione, la loro mentalità, come si comportano, si rischia di rimanere in superficie cioè al costume, al quotidiano, all'aneddoto, magari a rincorrere una vertiginosa sequela di mode [...]. Naturalmente anche questo va osservato, ma non è considerare i ragazzi in sé che penso possa ispirare tematiche che li interessino vivamente. L'attenzione maggiore, come in ogni genere di lavoro intellettuale o artistico, a me pare debba appuntarsi sulla società in cui siamo, sulla realtà che ci circonda

¹⁰ L. Milani, *Esperienze pastorali*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1958. Scritto nel 1957 e edito l'anno successivo, fu un libro fortemente controverso. Inoltre, Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967.

e, [...] sul tempo storico in cui viviamo. Solo sforzandoci di capire (e questo comporta anche partecipare) una società in incessante trasformazione come la nostra si possono intendere i giovani nel concreto e nell'essenziale, cioè nel loro rapporto con il contesto socio-culturale nel quale vivono e si trasformano»¹¹.

Con questo sguardo l'opera di Argilli si pone sempre attenta agli stimoli e ai cambiamenti che provengono dalla società e dal dibattito culturale in atto sia attraverso il registro fantastico, sia attraverso toni più vicini alla realtà.

Argilli cerca sempre di proporsi al giovane lettore come interprete e testimone della realtà presentando, anche nei romanzi più "realistici", situazioni verosimili capaci di coinvolgere in modo diretto e pervasivo il destinatario dell'opera. L'occhio attento dell'autore non si sofferma mai su situazioni ovvie o su comportamenti conformistici, ma centra piuttosto la sua attenzione su quelle forme di comportamento anticonformistico capaci di aprire un proficuo e aperto dibattito con il lettore. Questa stessa cura nei confronti del destinatario bambino e ragazzo emerge dagli articoli dedicati alla letteratura per l'infanzia e dai suoi interventi in seminari, convegni eccetera. Lo sguardo è sempre rivolto ai giovani, al loro posto nella società e ai repentini cambiamenti di questa, proponendo riflessioni che dimostrano ricadute pedagogiche rispetto alla funzione della letteratura e al ruolo dello scrittore per ragazzi.

2. Il Fondo Marcello Argilli: nota di presentazione

Il Fondo Marcello Argilli del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSeD), con sede presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è stato acquisito nell'aprile del 2018, grazie alla donazione della professoressa Maria Luisa Boccia, e riordinato e catalogato nel settembre dell'anno successivo¹².

La documentazione costitutiva del Fondo è stata suddivisa in quattro "serie": la prima relativa alla documentazione personale di Marcello Argilli, rappresentata per la maggior parte da fotografie e scritti; a seguire la sezione dedicata alla sua attività lavorativa che copre un arco di tempo che va dal 1942 al 2014; segue poi la corrispondenza e infine la serie composta dai lavori di altri autori su Argilli. La consistenza totale del Fondo è di 158 fascicoli conservati in 22 buste.

Di seguito si schematizzano brevemente le quattro serie con alcune indicazioni riguardo il loro contenuto. Già da questa breve ricognizione si può avere conto della ricchezza e della rilevanza documentaria del materiale a disposizione.

¹¹ M. Argilli, [Intervento], in *Ragazzi e libri*. Atti del corso di aggiornamento svolto nella Biblioteca Gavinana. (Firenze, 1981-1982), Edizioni La Girandola, Firenze 1983, pp. 37-38.

¹² Il riordino del Fondo è stato curato da Andrea Gasbarri e Nicoletta Valente della Ditta Memoria s.r.l.

- Serie 1: documenti personali che coprono gli anni dal 1942 al 2006 e riguardano l'intera vita lavorativa di Marcello Argilli. Il materiale consiste prevalentemente in una parte iconografica costituita da fotografie e cartoline e in una parte di scritti di varia natura.
- Serie 2: documentazione che riguarda l'attività lavorativa di Argilli, dai primi scritti giornalistici, alle opere più mature fino alle collaborazioni televisive. L'arco temporale è il più consistente e va dal 1942 al 2014. I materiali riguardanti «Il Pioniere», «Il Pioniere dell'Unità», opere come *Chiodino e Atomino* e il materiale documentario per la stesura della biografia di Gianni Rodari, data la rilevanza per l'intera carriera dell'autore, sono stati riuniti in sottoserie separate e poste all'inizio della serie. Sono qui ricomprese anche le traduzioni straniere e le opere inedite.
- Serie 3: comprende la corrispondenza dell'autore, dal 1953 al 2015, con case editrici ed altri corrispondenti. Alcune lettere sono pervenute dopo la sua morte. Si tratta quasi esclusivamente di materiale relativo alla sua esperienza lavorativa.
- Serie 4: costituita dagli scritti di altri autori, in un arco temporale che va dal 1960 al 2014. Si tratta di materiale di autori che citano o trattano in maniera più diffusa la figura di Argilli e la sua opera.

3. Il Fondo Marcello Argilli e le sue potenzialità

Il Fondo, dunque, proprio per i materiali che conserva, offre percorsi di riflessione e di indagine articolati in direzioni diverse anche dal punto di vista della letteratura per l'infanzia.

«Un testo di letteratura per l'infanzia [...], anche quello più all'avanguardia, è sempre profondamente radicato nella storia del suo tempo e nella tradizione culturale di cui il suo tempo è erede e testimone, e di cui l'autore è pur sempre fruitore, anche quando vi si oppone o la contesta»¹³. Così Lorenzo Cantatore mette in evidenza il legame tra letteratura per l'infanzia e storia, anche solo per il fatto che ogni opera per bambini e ragazzi, al pari di ogni opera letteraria, è sempre la risposta che l'autore dà alle suggestioni proposte dalla sua epoca divenendo testimonianza storica. Dal momento che, continua lo studioso, la risposta che lo scrittore dà alla sua epoca è spesso, sebbene non sempre, una risposta che intende essere anche educativa, allora l'indagine critica sul passato della letteratura per l'infanzia, diventa altresì un discorso di storia dell'educazione.

Da questo punto di vista, il Fondo Argilli si presenta quale importante documento di indagine sulla storia della letteratura per l'infanzia e sulla riflessione critica intorno ad essa. Inoltre, trattandosi prevalentemente di un fondo costituito dalle opere e dagli scritti di varia natura, oltre che da diversi materiali

¹³ L. Cantatore, *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, in Id. et al., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2020, p. 20.

“ibridi”, riguardanti un singolo autore, si presenta anche con le caratteristiche di un “fondo persona” che dunque offre allo sguardo del ricercatore e dello studioso gli strumenti di lavoro, i laboratori di scrittura, le testimonianze di relazione di quell’autore, collocati in un determinato momento storico; stratificazioni in cui si sono sedimentate le varie fasi di studio e di vita, grazie alle quali è possibile ricostruire l’evoluzione del modo di lavorare e di fare cultura del loro creatore¹⁴. Un fondo che possiamo a buon diritto far rientrare nella categoria di “patrimonio storico-educativo”¹⁵, costituito nel caso specifico da “beni tradizionali”¹⁶ che tuttavia richiedono, come i beni di nuova definizione (arredi, edifici, pratiche didattiche, usi e costumi scolastici, ecc.), l’attenzione dello storico dell’educazione per la loro conservazione e valorizzazione.

Il Fondo presenta una ricchezza di materiale che ne permette l’esplorazione di ogni parte, lasciando così emergere aspetti diversi dell’attività di Marcello Argilli, non solo come scrittore per ragazzi, in rapporto ai mutamenti del contesto storico in cui ha operato. Tuttavia, una prima analisi è stata condotta a partire dal materiale relativo alle considerazioni dello scrittore intorno alla fiaba moderna e al suo rapporto con la lettura e i nuovi linguaggi massmediali; considerazioni reperibili dai testi delle relazioni di interventi tenuti dallo scrittore in varie occasioni (seminari, convegni, interviste, incontri con l’autore, eccetera). Ciò che è emerso da questo materiale, che ricopre un arco di tempo che va dagli anni Ottanta ai primi anni Novanta del Novecento, per quanto necessariamente contestualizzato in anni in cui la televisione rappresentava uno dei principali mezzi di comunicazione di massa e lo sviluppo tecnologico muoveva i primi passi, ci pare comunque interessante per le linee di fondo che, a nostro avviso, spingono ad una riflessione ulteriore nella società a noi contemporanea in cui i linguaggi si sono ulteriormente complessificati e lo sviluppo tecnologico procede a grande velocità, non di decennio in decennio ma di

¹⁴ Cfr. A. Boccone, C. Forziati, T. Maio, R. Rivelli, *Valorizzazione dei fondi privati in una biblioteca accademica: divulgazione, comunicazione, ricerca*, in «Bibliothecae.it», vol. 6, n. 2, 2017, pp. 255-284.

¹⁵ Per un approfondimento sul tema del patrimonio storico-educativo e delle sue definizioni si vedano, tra gli altri, R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *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), eum, Macerata 2020, pp. 13-26; M. Brunelli, *L’educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Franco Angeli, Milano 2018; J. Meda, *La conservazione del patrimonio storicoeducativo: il caso italiano*, in J. Meda, A.M. Badanelli (a cura di), *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 (Berglana de Duero, 14-16 de noviembre de 2011), eum, Macerata 2013, pp. 167-198.

¹⁶ «Con questa espressione [di patrimonio storico-scolastico, n.d.r.] definiamo un’ampia gamma di beni che comprende, accanto ai tradizionali beni librari e archivistici, anche beni materiali (come edifici, arredi, sussidi, oggetti del corredo dello scolaro, strumenti di scrittura, uniformi scolastiche ecc.) e immateriali (pratiche didattiche, usi e costumi scolastici ecc.). [...] beni che, pur nella loro eterogeneità, risultano inscindibili tra loro in quanto [...] costituiscono [...] “testimonianza delle forme e delle modalità attraverso cui si è realizzata l’istruzione nel tempo e nello spazio”»: M. Brunelli, *L’educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, cit., p. 11.

anno in anno, di mese in mese. La realtà multimediale in cui bambini e ragazzi sono immersi, il loro rapporto con i supporti elettronici e con forme di comunicazione che hanno da tempo superato la carta stampata e la televisione, chiamano con urgenza ancora maggiore a interrogarsi su quale sia oggi il rapporto dell'infanzia con le storie e con la scrittura.

Ancora al tempo in cui scrive Marcello Argilli, i media erano pochi e poco diffusi socialmente, oggi si assiste invece a un continuo proliferare di fonti narrative scritte, orali, iconiche, materiali. Se fino a qualche decennio fa, ci ricorda Lorenzo Cantatore, la responsabilità dell'educazione all'uso dei media era calibrata rispetto a quella eseguita, oggi si impone una responsabilità nella scelta, selezione e disciplinamento¹⁷. Pare dunque necessario a insegnanti, formatori, genitori, studiosi del mondo dell'infanzia e l'adolescenza, e perché no, scrittori, come suggeriva lo stesso Argilli, uno studio costante per valutare e selezionare avvicinandosi con coraggio e senza pregiudizi anche alle contemporanee contaminazioni crossmediali, analizzandone qualità e densità pedagogiche e interdisciplinari¹⁸. Non si tratta quindi di porre libro e letteratura in alternativa o in aggiunta al resto dei media fruibili oggi da bambini e ragazzi, quei media che a vari livelli e con diversi linguaggi propongono delle narrazioni.

«La straordinaria ricchezza grafica, cromatica, acustico-sonora e di movimento, interattivo e no, che troviamo nella VR [*Virtual Reality*], o nel cinema d'animazione non possiamo rintracciarla in un libro dove però abbiamo a disposizione un corredo iconografico fermo che ci consente di gestire autonomamente i tempi di ricezione e di catturare qualità e significati di un'immagine a seconda dei bisogni percettivi e intellettuali nostri o di chi ascolta la nostra lettura. Ma, soprattutto, aprendo un libro abbiamo davanti a noi, a nostra totale disposizione, parole, frasi, periodi la cui lettura, ascolto, interpretazione, sedimentazione nella memoria (volontaria e involontaria) possono sfruttare tempi molto dilatati [...] rispetto a quelli contratti e rapidi imposti (giustamente) dalla VR»¹⁹.

A fronte di ciò è necessario tenere presente che l'educazione alla parola e quindi alla possibilità di esprimere il proprio pensiero, così come l'educazione all'immagine, di cui le parole sono necessariamente strumento e risultato, nascono da un fondamentale e precoce rapporto con il libro durante l'infanzia.

¹⁷ L. Cantatore, *Libri, lettura e realtà virtuale: un'alleanza possibile?*, in Id. (a cura di), *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*, Edizioni Conoscenza, Roma 2017.

¹⁸ Per approfondimenti sui temi della crossmedialità e dei nuovi linguaggi narrativi legati al mondo della rete si vedano i lavori di Anna Antoniazzi; tra questi: A. Antoniazzi, *Labirinti elettronici. Letteratura per l'infanzia e videogame*, Apogeo, Milano 2007; Id., *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeo, Milano 2012.

¹⁹ L. Cantatore, *Libri, lettura e realtà virtuale: un'alleanza possibile?*, in Id. (a cura di), *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*, cit., p. 13.

Allora, forse, possiamo azzardare e sostenere che la confidenza con il testo scritto e illustrato del libro da parte dei bambini, può essere un passaggio indispensabile per accedere con una maggiore attrezzatura critica ad altri tipi di narrazioni, anche a quelle della realtà virtuale: «Talvolta queste ultime, infatti, a fronte di un'evidente ricchezza di 'effetti speciali' (imprescindibili e irrinunciabili nella cultura dell'immaginario giovanile e infantile di oggi), mostrano una notevole povertà linguistica»²⁰. Infatti, mentre il libro richiede necessariamente una partecipazione attiva, nella realtà virtuale ci si può far trasportare per forza di inerzia da un apparato tecnologico che per funzionare può accontentarsi di un certo grado di passività da parte del fruitore. Per questo è necessario dotarsi di strumenti di decodifica simbolico-linguistica ed emotiva per avvicinarsi alle narrazioni proposte da un ambiente virtuale così come da serie televisive, film o cinema d'animazione: «un'educazione protratta nel tempo [...] alla lettura sia del testo che delle immagini (*literacy* e *visual literacy*), la pratica costante di condivisione di ciò che si è letto e visto, possono favorire una fruizione attiva e non passiva anche di media che, per alcune loro caratteristiche, possono portare più facilmente alla passività»²¹

Non sembrano allora tanto obsolete le parole di Argilli:

«Se i ragazzi leggono tanto poco dipende anche dal fatto che gran parte dei libri proposti sono decisamente noiosi e inautentici continuano a trasmettere su una frequenza d'onda che nessuno recepisce più. La lettura, invece, può essere ancora interessante, a patto che al ragazzo arrivi un libro che sia per lui un'esperienza reale, un piacere, e anche una scoperta di utilità. E in questo senso la letteratura giovanile, abituando al libro, diventa anche tramite e stimolo per arrivare alla letteratura senza aggettivi»²².

Ricordando però che «il bambino non è spinto a leggere se il libro non lo coinvolge profondamente. Un volume di fiabe deve divertire, ma anche emozionare, far piangere, spaventare, parteggiare animosamente, far cioè decantare i più profondi groppi emotivi. [...] Se invece di forti emozioni [una fiaba], suscita dei sorrisini non lascia tracce; se fa venire il batticuore o strappa una risata liberatoria lascia l'orma profonda di un sentimento vissuto»²³.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ivi*, p. 14.

²² M. Argilli, *In sintonia con le nuove generazioni*, in «Riforma della scuola», n. 3, 1984, p. 53. L'articolo è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. Attività lavorativa (1942-2014), Sottoserie 4. Articoli (1949-2006), fascicolo 3. Articoli letterari (1959-2006), sottofascicolo 2a (1959-1985), busta 14.

²³ M. Argilli, *La stimolazione della creatività infantile nella letteratura per l'infanzia*, relazione tenuta ad Arezzo il 11/12/1996, p. 17 del dattiloscritto. Il documento è contenuto nel Fondo Marcello Argilli, Serie 2. Attività lavorativa (1942-2014), Sottoserie 5. Interventi (1960 circa-2011), fascicolo 2. Bozze e manoscritti (1979-2011), sottofascicolo 2c (1996-1999), busta 15.

Per un percorso di Public History in dialogo con un maestro di frontiera: Albino Bernardini

Giulia Franchi, Beatrice Partouche, Elena Zizioli¹

1. Albino Bernardini al MuSEd: le ragioni di una scelta

Può un Fondo archivistico favorire la promozione di percorsi di *Public History*? Come recita il *Manifesto della Public History of Education*, è importante accogliere i bisogni sociali, cercando di fornire «delle modalità di co-costruzione delle conoscenze, allontanandosi dalla consueta idea di divulgazione, disseminazione, trasmissione»². Tra i compiti degli storici vi è pertanto quello non «di inventare delle modalità di divulgazione o di spettacolarizzazione dei contenuti storici», ma di porsi in ascolto per «uscire dal modello trasmissivo», lavorando con i soggetti interessati «per avviare un esercizio di pensiero critico, per costruire insieme conoscenze, riflessioni, consapevolezza»³.

Il contributo qui proposto accoglie quest'esigenza scientifica e metodologica e si concentra perciò sui possibili percorsi di *Public History* valorizzando il patrimonio museale⁴, a partire dal Fondo di un maestro che possiamo definire di «frontiera»: Albino Bernardini (Siniscola, 1917 - Bagni di Tivoli, 2015)⁵. Il suddetto Fondo è conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng» (d'ora in poi MuSEd) del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, che da diversi anni ha avviato «esperienze di formazione diffusa sul territorio», per proporre «percorsi di ricerca, costruzione e narrazione partecipata della conoscenza storica coinvolgendo «dal basso» individui, gruppi e comunità»⁶.

Alcune brevi note sintetiche sul maestro e sul suo stile pedagogico possono meglio farci comprendere le ragioni della scelta e perché i documenti raccolti

¹ Il contributo è il frutto di una riflessione comune e rappresenta una prima sintetica restituzione di una ricerca in corso. Per l'attribuzione Beatrice Partouche è Autrice del primo e del secondo paragrafo; Elena Zizioli è Autrice del primo paragrafo (con Partouche), del terzo paragrafo e del quinto paragrafo (con Franchi); Giulia Franchi è Autrice del quarto e del quinto.

² G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019, p. 49.

³ *Ibid.*

⁴ Cfr. T. Cauvin, *Public History: A Textbook of Practice*. Second Edition, Routledge, New York 2022.

⁵ Il riordino del Fondo è stato curato da Nicoletta Valente della società Memoria s.r.l.

⁶ F. Borruso, M. Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze University Press, Firenze 2022, p. 59.

nel Fondo a lui dedicato “insegnino” ancora e possano diventare «laboratorio didattico» per un rinnovamento delle pratiche educative, proprio a partire dai materiali archivistici⁷.

Come molti docenti della sua generazione, Bernardini avvertì l'esigenza di agire concretamente per realizzare una scuola autenticamente democratica e attenta ai bisogni e ai desideri dei suoi studenti. Sensibile ai problemi dei giovani e alle condizioni di vita di ciascuno, anche a causa dell'esperienza di violenza che egli stesso aveva vissuto da studente e degli episodi a cui aveva assistito nei suoi primi anni di insegnamento in Barbagia e poi a Pietralata⁸, si oppose fermamente ai metodi dei colleghi che replicavano in modo meccanico le vecchie metodologie didattiche basate su sistemi repressivi: apprendimento mnemonico, punizioni, sospensioni e bocciature⁹. La diffidenza che i giovani studenti provavano verso gli insegnanti rendeva particolarmente faticoso instaurare con loro un dialogo aperto. Gli indugi erano dettati dalla paura che ogni parola fuori posto avrebbe ricevuto una punizione. Il merito del maestro è stato pertanto quello di aver avuto il coraggio di osare¹⁰, incurante delle conseguenze che egli avrebbe patito per il suo agire didattico “non omologato” alle consuetudini del tempo. Diede sempre fiducia agli studenti, non assecondando mai quei colleghi che li definivano “cause perse”, e a costo di fallire, si interessò delle loro situazioni personali per riportare a scuola coloro che avevano rinunciato, spesso costretti da condizioni di povertà e marginalità, ad anteporre il lavoro allo studio¹¹. Fermamente convinto che fosse necessario contrastare la competizione e l'individualismo, egli impostò il lavoro sulla collaborazione riuscendo a valorizzare e gratificare ognuno per le sue qualità e i suoi talenti, intervenendo, attraverso la costituzione di gruppi di lavoro, sugli aspetti più problematici. Ben prima dell'approvazione dei decreti delegati organizzò riunioni con i genitori per ascoltare le loro esigenze e coinvolgere le stesse famiglie nelle scelte scolastiche, rafforzando così quel rapporto sinergico fra scuola, territorio e attori sociali, che negli anni è diventato sempre più necessario.

Bernardini incontrò un largo consenso tra i colleghi che avvertivano le sue stesse esigenze, ma soprattutto tra i bambini e i ragazzi di tutta Italia, come si avrà modo di dimostrare in questo contributo, instaurando un dialogo che piano piano diventò pratica educativa anche fuori dall'aula¹².

⁷ F. Borruso, L. Cantatore, *Archivio come laboratorio didattico. Il caso del fondo Lombardo Radice* in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*, eum, Macerata 2021.

⁸ Cfr. A. Bernardini, *Un secolo di memorie*, Kimerik, Patti 2011; Id., *Un viaggio lungo trent'anni tra i bambini e i ragazzi italiani*, Edizioni Castello, Cagliari 1996.

⁹ Cfr. Id., *Le bacchette di Lula*, Ilisso, Nuoro 2003; Id., *La scuola nemica*, Editori Riuniti, Roma 1973.

¹⁰ Si veda in particolare la corrispondenza con la “Direzione didattica della scuola elementare”, in MuSed, Fondo Albino Bernardini (d'ora in avanti FAB), S. 3, Ss. 2, b. 21, fasc. 2.

¹¹ Cfr. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, La Nuova Italia, Firenze 1968.

¹² Cfr. E. Zizioli, *Albino Bernardini: il percorso di un maestro tra l'aula e la vita*, in S. di Biasio, L.

Come anticipato, l'impegno e la dedizione verso il suo lavoro di frontiera sono ampiamente testimoniati dalla documentazione conservata nel Fondo a lui dedicato e conservato al MuSEd, che è oggi a disposizione di studenti, docenti e studiosi.

2. Nel Fondo: un dialogo epistolare fuori dall'ordinario

Il Fondo di Albino Bernardini è stato donato dagli eredi del maestro nel 2018. Si tratta di circa 400 libri, riviste, tesi di laurea, fascicoli di lavoro con testi manoscritti e dattiloscritti, ritagli di giornale, manifesti, locandine, fotografie, corrispondenza e disegni di bambini. A questo vanno aggiunti alcuni strumenti di lavoro: macchina da scrivere Olivetti lettera 22, registratore, personal computer, macchine fotografiche, pellicole, diapositive e nastri magnetici per registratori a bobine.

Tranne sporadici documenti personali risalente agli anni '40 e '50, come il foglio di congedo assoluto rilasciato dal regio esercito italiano, il verbale di giuramento per l'immissione in ruolo, alcuni atti giudiziari e i registri scolastici¹³, il resto della documentazione è datata a partire dai primi anni '60, ossia successivamente al trasferimento del maestro a Tivoli. Si tratta inoltre di documentazione prevalentemente legata alla sua attività professionale sia di maestro che di scrittore, sceneggiatore e relatore. Il Fondo è suddiviso in otto serie che rappresentano le principali aree di pertinenza del lavoro svolto dal maestro dai primi anni '60 fino agli anni 2000: Scrittore, sceneggiatore e relatore; Scuola, studenti e famiglie; Corrispondenza con enti, editori, amici e personalità; Miscellanea; Documenti personali; Materiali iconografici; Raccolta audio e video; Strumenti di lavoro.

L'attività creativa e professionale di Bernardini emerge in tutta la sua ricchezza attraverso un'ampia raccolta di documenti che testimoniano il suo lavoro di scrittore, sceneggiatore e relatore. Il suo lascito comprende sia opere pubblicate che inedite: sedici libri completi e numerosi articoli apparsi su giornali e riviste, organizzati secondo le testate di pubblicazione¹⁴. La sua collaborazione con la RAI ha prodotto opere televisive significative come *Diario di un maestro* (1973) e *Dieci storie di bambini* (1981), mentre altri progetti, come l'adattamento cinematografico de *Le bacchette di Lula* e *La banda del bolide*, non videro mai la luce¹⁵.

La sua presenza nel dibattito culturale dell'epoca è documentata attraverso

Silvestri (a cura di), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Mondadori, Milano 2024, pp. 35-62.

¹³ Documenti conservati in MuSEd, FAB, S.5, b. 26.

¹⁴ MuSEd, FAB, S. 1, b. 1-14.

¹⁵ Il materiale preparatorio di queste opere è conservato in MuSEd, FAB, S. 1, Ss. 5. b. 13.

contributi a opere collettive, recensioni, interventi a convegni e interviste¹⁶. A partire dal 1962, Bernardini ha intrattenuto una fitta corrispondenza con studenti da tutta Italia, raccogliendo circa 15.000 lettere¹⁷, di cui 500 conservate nel Fondo. Questa corrispondenza è accompagnata da una ricca produzione di giornalini scolastici, disegni, racconti e poesie realizzati dagli studenti, che offrono uno spaccato prezioso della vita scolastica dell'epoca¹⁸. Questi documenti, spesso privi di una datazione precisa, rappresentano un interessante patrimonio documentale legato al mondo scolastico¹⁹.

Le relazioni professionali e personali di Bernardini si riflettono in un'ampia rete di corrispondenza con case editrici, enti, istituzioni e amici. Particolarmente significativa è la raccolta *Un viaggio lungo trent'anni*, che presenta una selezione tematica di lettere studentesche incentrate su argomenti come la scuola, la politica scolastica, la famiglia, l'ambiente e gli stati d'animo²⁰.

Il patrimonio audiovisivo comprende 58 nastri magnetici con registrazioni di grande valore storico, tra cui spicca "*Gianni Rodari a scuola, 1972*" e diverse discussioni con gli studenti²¹. La documentazione visiva include diapositive, negativi, un album fotografico con immagini di classe e della vita professionale, oltre a 65 manifesti che testimoniano la sua partecipazione a numerose iniziative culturali²².

Di particolare interesse sono i documenti che riflettono i dibattiti pedagogici dell'epoca, come quelli relativi a *Lettera ad una professoressa* e le discussioni tra PCI e MSI sull'educazione sessuale e il tempo pieno nelle scuole, che dimostrano il suo coinvolgimento attivo nelle questioni educative più dibattute del periodo²³.

Il Fondo rivela così non solo la figura professionale di Bernardini, ma anche il suo ruolo di testimone e protagonista di un periodo di profonde trasformazioni nella scuola italiana, attraverso documenti che spaziano dall'attività didattica quotidiana all'impegno culturale e sociale più ampio.

L'elemento più distintivo è rappresentato dalla sua straordinaria raccolta di lettere scambiate con studenti tra i 10 e i 14 anni, una corrispondenza inusuale per la sua natura personale e confidenziale²⁴. Questo dialogo epistolare si intensificò particolarmente negli anni '70 e '80, dopo il successo del libro *Un*

¹⁶ MuSEd, FAB, S. 1, Ss 6. b. 14.

¹⁷ Cfr. Bernardini, *Un secolo di memorie*, cit.; Id., *Un viaggio lungo trent'anni tra i bambini e i ragazzi italiani*, cit.

¹⁸ MuSEd, FAB, S. 2, Ss. 1-2, b. 15-20.

¹⁹ Si veda B. Partouche, "*Ti saluto con uno starnuto*". *La corrispondenza di Albino Bernardini: Inventario*. Tesi per la Scuola di Specializzazione in "Beni archivistici e librari", Dipartimento di Lettere e Culture Moderne (Relatore: Prof. Giovanni Michetti), Sapienza- Università di Roma, 2024.

²⁰ MuSEd, FAB, S. 3, Ss. 4, b. 22.

²¹ MuSEd, FAB, S.7, b. 31, fasc. 1-58.

²² MuSEd, FAB, S. 6, b. 27-30.

²³ MuSEd, FAB, S. 4, b. 24, fasc. 2.

²⁴ MuSEd, FAB, S. 2, Ss. 2, b. 19, fasc. 1-20.

anno a Pietralata e dello sceneggiato televisivo *Diario di un maestro*. Fu lo stesso Bernardini a incoraggiare questa corrispondenza, pubblicando il suo indirizzo di casa nelle prefazioni dei suoi libri e invitando esplicitamente i giovani lettori a scrivergli.

Le lettere, provenienti da tutta Italia, ma principalmente dal Nord della penisola e dalla Sardegna, scaturiscono inizialmente dalla lettura dei suoi libri, a volte per iniziativa degli stessi studenti, a volte su incoraggiamento dei loro insegnanti. I giovani si interessano inizialmente alla realtà di Pietralata e alle storie raccontate nei libri, ma presto la corrispondenza si trasforma in uno scambio più intimo e personale. Bernardini risponde sempre, come testimoniano le date annotate sulle buste, instaurando dialoghi duraturi con molti studenti.

Le tematiche affrontate sono vastissime: dai primi amori ai conflitti familiari, dalle difficoltà scolastiche a riflessioni su temi profondi come la morte, la violenza e la droga. Molti raccontano le proprie esperienze di disagio sociale, sia dalle periferie urbane che da piccoli centri isolati. La peculiarità di questi scambi sta nella capacità di Bernardini di dare consigli senza assumere un tono paternalistico, creando un rapporto di fiducia autentico con i suoi giovani corrispondenti. Gli incontri dal vivo nelle scuole rafforzano questi legami, e non è raro che gli studenti invitino il maestro nelle loro case.

Oltre alle lettere individuali, nel Fondo sono conservate anche lettere di interi gruppi classe, o piccoli gruppi di compagni e amici che avviano delle conversazioni collettive. Interessante la produzione di ricerche coordinate dagli insegnanti, che spingono i propri studenti ad esplorare il territorio, intervistare gli anziani del paese, approfondire problematiche sociali molto sentite e avvertite. Questo ricco materiale arriva sotto forma di plichi contenenti non solo lettere e disegni, o ricerche accuratamente rilegate, ma soprattutto – ed è questo l'elemento più significativo – dei bellissimi giornalini realizzati dagli studenti stessi, testimonianza tangibile della loro creatività e del loro impegno collettivo²⁵.

3. Uno “studio d'ambiente” in e oltre l'aula

È interessante notare come lo stesso Bernardini abbia fatto un lavoro accurato e metodico non solo di raccolta, ma anche di analisi e selezione delle lettere ricevute e inviate, trascrivendo a macchina quelle considerate più significative, raggruppandole in apposite cartelline per temi. Si tratta di una modalità di raccolta e riordino che attesta quanto la corrispondenza non rappresentò mai per Bernardini semplicemente una tecnica didattica, bensì «un modo di esserci» nella scuola e nella vita²⁶, uno stare in aula, oltre l'aula; un segno evidente da

²⁵ MuSEd, FAB, S. 2, Ss. 1, b. 15-18.

²⁶ F. Alfieri, *Il mestiere di maestro*, Emme edizioni, Milano 1974, p. 40.

un lato di un esercizio di riflessività sul suo operato, dall'altro dell'esigenza di tenere vivo e costante un dialogo per discutere i problemi dell'attualità, per un'osmosi con il mondo affinché le questioni disciplinari non rischiassero di inaridirsi, di diventare "trantran", come lo definiva Rodari, che non mancò mai di apprezzare l'operato militante di questo maestro di frontiera.

Dalle lettere emerge l'esistenza di una comunità allargata, quasi una classe senza confini geografici, in cui il confronto e l'esserci del maestro per le ragazze e i ragazzi con i e le loro insegnanti, e le ragazze e i ragazzi per il maestro, hanno indubbiamente caratterizzato questo scambio epistolare, in linea con le pratiche didattiche del Movimento di Cooperazione Educativa a cui Bernardini aderì interpretandole sempre liberamente per un'educazione autenticamente popolare.

Nell'epistolario, in un'ottica di *Public History*, particolarmente interessanti sono i documenti contenuti nel fascicolo denominato "Ambienti"²⁷: lettere, individuali e collettive, non sempre datate, per lo più risalenti agli anni tra il 1974 e il 1978, giunte da tutta Italia, che tracciano un ritratto attento del Paese di quegli anni, segnato da ingiustizie sociali e profonde differenze, ma anche da fermento e partecipazione. Molte, come già evidenziato, hanno origine dalla lettura nelle classi di *Un anno a Pietralata* e dal confronto tra quanto raccontato della borgata romana e quanto vissuto da ragazze e ragazzi, in gran parte delle scuole medie, nei differenti contesti geografici.

Se la *Public History*, come dichiarano gli studi scientifici, rappresenta ormai

«un'area di ricerca che utilizza i saperi storici con consapevolezza e attenzione metodologica, in una trama di relazioni tra soggetti che a vario titolo intervengono nella costruzione sociale dei significati dell'agire, nella comprensione dei vissuti personali e comunitari che costituiscono la base per assunti condivisi sulla realtà, non più taciti o inconsapevoli»²⁸,

tale documentazione archivistica sollecita a riscrivere le storie individuali e collettive in un rapporto sinergico tra la scuola e la vita, ovvero ciò che accade fuori dall'aula. È lo stesso Bernardini nelle sue risposte a invitare i suoi giovani interlocutori e le sue giovani interlocutrici a dare maggiori ragguagli, impegnandosi a descrivere i luoghi dove abitano con la propria famiglia, gli interessi e le difficoltà. E a spingere all'attivazione in prima persona per rendere possibile il cambiamento.

²⁷ MuSed, FAB, S. 3, Ss. 4, b. 22, fasc. 10.

²⁸ G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero, *Tra scuola, università e territorio: il peculiare contributo della Public History*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, cit., p. 10.

«Noi cosa possiamo fare? Ecco la domanda che potreste porvi. Il vostro compito è proprio quello di prendere coscienza di queste cose, perché domani non solo a voi, lo studio sia del passato che del presente può aiutarvi a comprendere meglio il momento che si vive per poter intervenire. Allora non si tratta di studiare per ripetere, ma per fare come state facendo voi; delle ricerche sulle varie condizioni dell'ambiente sia che si riferisca alla tradizione ormai superata, che quello del lavoro»²⁹.

E ancora, in un'altra lettera di risposta, il maestro insiste:

«Anche se conosco il vostro paese (conto di venire un giorno a farvi visita) mi farebbe piacere sapere con più particolari come vivete in famiglia, quali sono i giochi che preferite e perché, quali difficoltà trovate nell'ambiente e come vi comportate per cercare di cambiare tutto quello che non vi piace e vorreste cancellare»³⁰.

Nei racconti emergono squilibri e contraddizioni, ma anche lo sguardo consapevole e divergente dell'infanzia. Una studentessa e uno studente della stessa classe, una terza media del centro di Firenze, descrivono nelle loro lettere i propri quartieri: D. vive lontano, all'Isolotto, una zona periferica costruita negli anni '50, e parla «delle vecchie stradine e delle casupole dei contadini»³¹ e di come appaiano «in contrasto con i nuovi palazzi di cinque o sei piani costruiti di recente», spiega perché la sua famiglia abbia scelto di non farle frequentare la scuola vicino casa «perché molti me l'hanno sconsigliata e per questo prende ogni giorno l'autobus per raggiungere il centro»; G. vive invece vicino a Santa Maria Novella, unico della classe a non venire dall'Isolotto ma dal quartiere centrale, in parte all'epoca «malridotto», dove si trova la scuola, e racconta come dal suo «magnifico terrazzo» si vedano «tante cose belle», di come la piazza sia vissuta dalle persone più giovani come uno spazio di condivisione, «una piazza molto grande che è per me anche un luogo di ritrovo tra amici»³².

A tratti i ruoli si rovesciano, a dimostrazione della necessità di una lettura della realtà non stereotipata e omologante: «Poi anche vicino a casa mia c'è un lungo viale chiamato 'Viale dei bambini' dove nelle giornate di sole ci sono sempre molti bambini. Questa è una gran fortuna per noi perché in altri rioni i ragazzi sono costretti a giocare in miseri cortili»³³, afferma D., mentre G. riconosce come una questione da risolvere l'assenza di verde pubblico «Uno dei tanti problemi è quello del verde e nel nostro quartiere ce n'è pochissimo»³⁴.

²⁹ MuSEd, FAB, S. 3, Ss. 4, b. 22, fasc. 10.

³⁰ *Ivi.*

³¹ *Ivi.*

³² *Ivi.*

³³ *Ivi.*

Le descrizioni attente e personalizzate diventano pretesto per aprire la riflessione sulle questioni più urgenti che a vario titolo attraversano le vite di bambine e bambini. E così ad esempio, si restituiscono le miserie e le difficoltà dei contesti marginali, da Nord a Sud: «Capendo i problemi e le vite delle borgate romane ci siamo accorti che Taurisano è quasi uguale. [...] I ragazzi come quelli delle borgate, fumano, rubano insomma fanno la stessa vita»³⁵.

In risposta alle criticità si trova spesso una presa di parola, una condivisione, un impegno collettivo per il cambiamento apertamente politico, sostenuto e incentivato in più occasioni dallo stesso Bernardini, tanto che un'altra cartellina di lettere, custodita sempre al MuSed, porta la dicitura autografa "Scuola-Politica"³⁶.

«Abbiamo fatto dei questionari che riguardano come uno passa il tempo libero, e abbiamo scoperto che quasi tutti lo passano a giocare, tirando sassi e canzonando. Allora abbiamo deciso di fare una ricerca su questo, fare delle foto e mandarle al Sindaco in modo che si decida a fare costruire ad Anzio Colonna servizi sociali gratis»³⁷.

Si tratta di un'importante presa di coscienza sulla realtà, di manifestare il dissenso prendendo posizione come cittadini che scelgono di suggerire proposte concrete. Quelle lettere "insegnano" una modalità di intervento che negli anni è andata sempre più rafforzandosi. Si pensi, ad esempio, al gruppo di ricerca de "La città dei bambini" per trasformare gli spazi urbani³⁸.

Un altro nucleo estremamente interessante è quello sulle dinamiche familiari che sostengono e avvalorano le pratiche realizzate in classe da Bernardini e che si intrecciano spesso con il tema dello sfruttamento del lavoro, confermando l'esigenza di contrastare le situazioni di miseria e le condizioni di disuguaglianza tipiche di quegli anni in non poche aree del Paese.

«Sono di famiglia povera con otto fratelli; il mio babbo non può lavorare perché è invalido; non si può più andare avanti. Io ho tanto piacere di studiare perché mio padre non può aiutare; le faccio sapere che ho 11 anni e frequento la prima media e non sono stata bocciata neppure per un anno, spero di continuare così»³⁹.

«La vita in miniera è dura e anche malsana perché c'è polvere e

³⁴ *Ivi.*

³⁵ *Ivi.*

³⁶ MuSed, FAB, S. 3, Ss. 4, b. 22, fasc. 3.

³⁷ MuSed, FAB, S. 3, Ss. 4, b. 22, fasc. 12.

³⁸ Cfr. <https://www.lacittadeibambini.org/> (ultimo accesso: 30/06/2025). Il gruppo è stato costituito nel 1996; ideatore del progetto è il pedagogista Francesco Tonucci che ha dedicato molte pubblicazioni al tema.

³⁹ MuSed, FAB, S. 3, Ss. 4, b. 22, fasc.10.

gli acidi rendono deboli i fisici dei minatori. In 12 anni mio padre è stato sempre assiduo al lavoro, ma da un anno ormai sente sempre male, non ha pensione, e per 4 anni è stato membro della commissione interna della CGIL»⁴⁰.

Viene tracciato il ritratto di un'Italia geograficamente divisa e segnata da forti tensioni sociali, un quadro storico certamente diverso da quello di oggi, ma che si presta a fornire chiavi per leggere le contraddizioni e gli squilibri del presente, ancora attraversato da profonde e non sanate disuguaglianze, nonostante i molti anni di democrazia; emergono però anche le potenzialità e le risorse di un'infanzia che dimostra lucidità e consapevolezza e che si pone in dialogo critico con il mondo adulto. Al riguardo si può azzardare che la stessa produzione di questi materiali possa rappresentare una sorta di esempio di *Public History*, così come il loro utilizzo consente oggi di costruire percorsi *in primis* rivolti agli insegnanti perché non si sottraggano alla sfida di contrastare disuguaglianza e marginalità promuovendo pratiche inclusive.

4. Leggere la storia e il mondo attraverso i giornalini scolastici

Accanto allo scambio epistolare, in quella tradizione di «corrispondenza interscolastica come forma di dialogo tra pari e col mondo»⁴¹, trovano posto i giornalini: sia quelli realizzati da Bernardini con le sue classi, che quelli ricevuti da altre scuole. Fiorenzo Alfieri, tra le anime del Movimento di Cooperazione Educativa, nel suo *Il Mestiere di maestro*⁴², ben raccontava come, sulla scorta della rielaborazione delle pratiche di Freinet, i testi stampati e rilegati nel giornale di classe venissero inviati non solo alle famiglie ma anche a tutte le altre scuole con le quali avveniva mensilmente lo scambio di giornalini, accompagnati da lettere, disegni e persino dolciumi.

I documenti presenti nel Fondo Bernardini⁴³ testimoniano come l'articolato lavoro di elaborazione e stesura di questi giornali fosse spesso per il Maestro (e per i suoi corrispondenti) una chiave preziosa per permettere a bambine e bambini di leggere il presente attraverso la Storia, rendendoli protagonisti della ricerca e costruendo così quella nuova scuola «in cui si sentissero innanzitutto loro stessi, con la loro libertà, il desiderio sfrenato di fare, di realizzare; una scuola in cui fossero loro a cercare e trovare, a dar sfogo alla curiosità di conoscere e sapere, senza sentirsi strumenti della volontà altrui»⁴⁴.

⁴⁰ *Ivi*.

⁴¹ L. Acone, *Pagine e democrazia. La scrittura tra narrazione pedagogica, salvezza e partecipazione*, in M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana (a cura di), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi*, PensaMultimedia, Lecce 2023, p. 7.

⁴² F. Alfieri, *Il Mestiere di maestro*, cit.

⁴³ Si veda in particolare: MuSEd, FAB, S. 2, Ss. 2, b. 19, fasc. 1-20.

Ne è un esempio significativo il numero de «L'Astronave»⁴⁵ dedicato alla «lotta di liberazione», realizzato da una quinta elementare della scuola di Villa Adriana e non datato, ma presumibilmente risalente ai primi anni '70, visto il trasferimento di Bernardini dopo la conclusione dell'esperienza di Pietralata. Nell'introduzione del maestro sardo sono spiegate con chiarezza le modalità e le motivazioni del lavoro svolto, a partire dall'idea, nata da una discussione condivisa a seguito della lettura del *Diario di Anna Frank* e della visione dei film trasmessi dalla televisione pubblica nel mese di aprile per onorare la resistenza.

«Non si tratta ovviamente di una rievocazione storica, ma di una raccolta di racconti, in parte inventati, altri tratti da fatti veri occorsi ai familiari o a conoscenti [...]. Fatti veri o inventati che siano, nella mente del bambino erano stati collocati nell'area dei racconti senza alcun significato o connessione reale con la società in cui vive. La sua preoccupazione non era stata quella di sapere il perché di questi avvenimenti, ma di come erano andate le cose, cioè se si erano salvati e avevano vinto i personaggi a lui cari, come quando nella favola la bella principessa sposa, e il furbo trionfa. Invece, una volta inquadrati in un preciso periodo storico e quindi afferrato il motivo ideale di tanti sacrifici, il nesso logico e la relazione intercorrente tra questi e la società attuale, è apparso a loro in modo non meccanico, ma nella sua vera dimensione storica. [...] In questo modo è stato facile spiegarsi perché mai oggi viviamo in questa società e come ci siamo arrivati. In questa spiegazione sta proprio il sorgere degli interessi positivi che costituiscono la base della formazione dell'attitudine a conoscere, interpretare e valutare criticamente i fatti»⁴⁶.

Vi trovano spazio, attraverso parole e immagini, storie come quella di P. che rievoca l'*Assalto ad una colonna tedesca* e la morte del partigiano Paolo, rivendicando come il miglior modo per ricordarlo sia quello «di combattere con più decisione e più coraggio»⁴⁷. O quella dal titolo *Mio padre prigioniero*, in cui A. racconta la cattura da parte dei tedeschi, la durezza della prigionia in un campo di lavoro e il tentativo fallito di fuga.

Anche il numero del 1972 de «Le nostre storie»⁴⁸, giornalino della classe IV delle scuole elementari di Bagni di Tivoli, dedicato alla guerra, presenta una simile impostazione metodologica, esplicitandola già nella lettera di saluto

⁴⁴ A. Bernardini, *Un anno a Pietralata*, Edizioni Conoscenza, Roma 2019, p. 216.

⁴⁵ MuSEd, FAB, S. 2, Ss. 2, Sss. 1, b. 19, fasc. 2.

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ MuSEd, FAB, S. 2, Ss. 2, Sss. 1, b. 19, fasc. 9.

iniziale a firma collettiva. Anche qui la ricerca storica parte dalle interviste e dai racconti raccolti dai propri genitori.

L. narra del padre, costretto a partire per la guerra a diciotto anni e a lasciare la scuola, della sua cattura da parte dei tedeschi e dalla fuga dal campo di prigionia:

«Un giorno una bambina gli portò un vestito da tedesco e mio padre riuscì ad uscire dal campo. Dopo venne una signora con una cassetta di bucce d'arance e gliela diede. Mio padre se la mise in testa e i tedeschi credevano che era il cuoco che portava fuori le bucce d'arance, invece era mio padre»⁴⁹.

M. riporta il racconto del padre, undicenne nel 1941, in cui uno zio fu obbligato a bere dell'acqua per dimostrare ai tedeschi che non era avvelenata. E ancora A. parla della caduta della madre mentre cercava di riempire, di nascosto dai nazisti, un secchio alla fonte. In entrambi i giornalini i disegni che accompagnano i testi sono schizzi veloci in bianco e nero, capaci di restituire con pochi tratti sintetici la drammaticità degli eventi narrati.

Il tema, quanto mai attuale in questo nostro tempo carico di tensioni e conflitti, ritorna in uno dei giornalini ricevuti da Bernardini, *Perché la guerra?*⁵⁰. Datato tra il 1970 e il 1980 e realizzato da una quinta elementare di una scuola di Mamoiada, il giornalino raccoglie, con stupefacente maturità, interviste, lavori di gruppo, sondaggi, grafici, frammenti di diari, testi liberi e racconti di gite, interrogandosi sul senso della guerra. Anche in questo caso è già significativo lo spunto di partenza: «Una compagna ha chiesto alla maestra perché si fanno le guerre e noi abbiamo deciso di fare una ricerca. Prima abbiamo discusso tra noi»⁵¹ (segue la trascrizione di un "cerchio" sulla guerra mediato dagli interventi dell'insegnante).

Si susseguono poi le interviste sul Secondo conflitto mondiale, ma anche quelle ai reduci del Primo, con il racconto del nonno di una delle bambine, partito per il fronte dalla Sardegna verso il Trentino-Alto Adige a 19 anni. E *Dal diario del padre di P.*, leggiamo della fuga da casa e dell'arruolamento volontario per fare la marcia della giovinezza nel 1939 e della successiva lotta contro i tedeschi dopo l'8 settembre.

È significativo che il giornale di classe si chiuda con la sezione *Scoperte*, argomentate con rigore scientifico riprendendo i numeri e i passaggi delle interviste, confrontando cioè – volendo riconoscergli la giusta dignità di ricerca – dati quantitativi e qualitativi:

«I reduci e le loro famiglie non hanno guadagnato niente dalla guerra neppure quando la si è vinta: Es. Prima guerra mondiale

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ MuSEd, FAB, S. 2, Ss. 2, Sss. 2, b. 19, fasc. 2.

⁵¹ *Ibid.*

—> vinta —> conquista del Trentino-Alto Adige – sul Monte Grappa sono morti 12.000 soldati italiani e 10.000 austriaci; in tutto il mondo sono morte 10 milioni di persone.
Zi' Antoni: ho perso 4 anni di lavoro, ho rischiato di morire tante volte, ho guadagnato il valore di un vestito e 60.000 lire all'anno di pensione, che mi è stata assegnata dopo 50 anni»⁵².

Esempio di un modo di “fare Storia” per la costruzione di una memoria viva, condivisa e non subita, fondato sull'ascolto e la ricerca attenta, e capace di smascherare la scuola della trasmissione culturale egemone e dare parola ai ragazzi e alle ragazze, in un ambiente in cui la parola spettava ancora solo a chi deteneva il potere⁵³.

Come evidenzia Mario Lodi, raccontando l'esperienza di *Insieme*, questo tipo di insegnamento (e apprendimento) attivo, unito alla pratica di continui scambi che creano un'osmosi tra dentro e fuori la scuola, mettono in rapporto con la realtà del nostro mondo, «realità che incominciamo a scoprire e a indagare per capire com'è fatta, e perché è così, e se si può cambiare»⁵⁴.

5. A conclusione, Bernardini tra gli insegnanti di oggi: un'esperienza per ricostruire un orizzonte di senso

In questo moto ondulatorio tra passato e presente che guarda all'agire educativo di Albino Bernardini e insieme alla necessità di valorizzare le fonti storiche e ripensare al loro utilizzo, attraverso la lente della *Public History*, il contributo si chiude con un'esperienza di formazione rivolta al corpo docente, realizzata al MuSed nel febbraio del 2024, nell'ambito della seconda edizione della Mappa Città Educante promossa da Roma Capitale.

Se questo tipo di approccio, come sottolineato da Bandini, si presta meglio di ogni altro paradigma storico a essere utilizzato con insegnanti e dirigenti, il ruolo della formazione come invito alla riflessività può rivelarsi cruciale perché permette di «costruire dei percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della professione: acquisire la consapevolezza del proprio ruolo nel passato significa quindi individuarne le caratteristiche ancora attive e in movimento, sebbene non sempre evidenti»⁵⁵.

Con sguardo diacronico all'educazione popolare degli “scomodi”, come lo stesso Bernardini definiva i bambini delle periferie romane, l'incontro dal titolo

⁵² *Ibid.*

⁵³ Cfr. G. Guzzo, *Da Lula a Pietralata. Le battaglie di Albino Bernardini per il rinnovamento democratico della scuola elementare*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007.

⁵⁴ M. Lodi, *Insieme. Giornale di una quinta elementare*, Einaudi, Torino 1974, p. XLIII.

⁵⁵ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 45.

“Maestri di frontiera e bambini e bambine delle periferie. Tra ieri e oggi”, si è concentrato, a partire dalla figura esemplare del maestro e dai materiali conservati nel Fondo, su una didattica viva che ha visto nelle lettere e soprattutto nei giornali di classe una delle sperimentazioni più riuscite per comprendere la realtà scrivendo (e disegnando). Accanto all’apprezzamento di materiali comunque raffinati, pur se realizzati con scarsi mezzi e risorse, i partecipanti hanno colto l’attualità e l’urgenza di un approccio in grado di trasformare il lavoro scolastico.

Dalle parole (e dalle immagini), questa volta degli albi illustrati, si è avviato perciò un laboratorio per aprire la riflessione sui desideri e sugli orizzonti di senso per la scuola del futuro: a fare da guida le poetiche illustrazioni e i densi versi di *Un nuovo orizzonte* di Rebecca Young e Matt Ottley⁵⁶. I pensieri di ogni insegnante, nutriti dalle fonti storiche conservate al MuSed e restituiti su frammenti di carta del blu di mare e cielo, si sono ricomposti in un lungo mosaico collettivo, raccogliendo in una linea immaginaria la scuola tracciata da Albino Bernardini e quella desiderata per il futuro. Ne sono emerse parole di cura, di emancipazione, di giustizia sociale.

⁵⁶ R. Young, M. Ottley, *Un nuovo orizzonte*, Terre di Mezzo, Milano 2016.

La biblioteca del Fondo Carla Poesio tra ricerca e public engagement

Chiara Lepri

1. Unicità della biblioteca d'autore

Secondo le Linee guida sul trattamento dei fondi personali elaborate dalla Commissione biblioteche speciali, archivi e biblioteche d'autore dell'Associazione Italiana Biblioteche (AIB), si intende per biblioteca d'autore una raccolta di «libri accorpatis in maniera funzionale alla propria attività da un soggetto significativo per la comunità culturale» in cui «i documenti sono legati da un vincolo che li caratterizza in quanto insieme e tali da restituire sia il profilo del soggetto produttore che momenti della nostra storia culturale»¹. Le biblioteche d'autore, come gli archivi di persona, sono connotati da un elemento aggregatore rappresentato dal soggetto che originariamente ha dato loro forma; dunque, l'insieme librario ha certamente valore in sé poiché quasi sempre approfondisce un campo della conoscenza, ma anche in qualità di documento e testimone degli interessi, delle attività e delle relazioni della persona a cui è appartenuto nel contesto storico e culturale in cui ha operato.

Nell'ambito degli studi storico-educativi, e più nello specifico all'interno del filone legato alla materialità del patrimonio culturale², si è registrata una attenzione sempre crescente verso la tutela e la salvaguardia di archivi documentari che rivestono importanza per la loro speciale capacità di restituire la complessità e la varietà dei processi formativi e culturali che hanno contrassegnato un'epoca, a maggior ragione se questi consentono il disvelamento del lavoro intellettuale di una figura che entro questi processi ha svolto un ruolo determinante. In questa direzione ha coraggiosamente e consapevolmente operato in anni recenti il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"

¹ Commissione nazionale biblioteche speciali, archivi e biblioteche di persone, *Linee guida sul trattamento dei fondi personali*, 2019, in https://www.aib.it/wp-content/uploads/2020/01/15.1_Linee-Guida-fondi-personali-def-1-ULTIMA-VERSIONE.pdf (ultimo accesso: 18/07/2025). Come leggiamo nelle linee guida, la definizione è stata elaborata dal Gruppo AIB biblioteche d'autore ed è disponibile anche in <http://www.aib.it/aib/cg/gbautd04>. Cfr. anche il monografico *Collezioni speciali del Novecento. Le biblioteche d'autore*, Atti della Giornata di studio: Firenze, Palazzo Strozzi, 21 maggio 2008, in «Antologia Vieusseux», n. 41-42, 2008 e F. Gheretti, A. Martorano, E. Zonca (a cura di), *Storie d'autore, storie di persone. Fondi speciali tra conservazione e valorizzazione*, AIB, Roma 2020.

² Per un approfondimento complessivo sul tema, cfr. A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Maiorca, 20-23 novembre 2018), Eum, Macerata 2020.

(MuSed) nel segno della sua più autentica vocazione di contenitore di oggetti e documenti narranti la storia della pedagogia e della scuola italiana, ma anche come luogo di custodia di esperienze ed emozioni strettamente connesse alle soggettività che a vario titolo hanno incrociato questa istituzione e, più in generale, hanno contribuito a tracciare i percorsi educativi della nostra storia culturale. Ne sono una prova le recenti e numerose acquisizioni dei fondi personali di maestri, maestre e studiosi³ che si affiancano ai prestigiosi fondi di Giuseppe Lombardo-Radice, Albino Bernardini, Mario Alighiero Manacorda, Marcello Argilli, tra i quali occupa un posto di rilievo per la sua consistenza e significatività il Fondo Carla Poesio.

2. Il Fondo Carla Poesio

Il Fondo Poesio del MuSed comprende una parte significativa della biblioteca personale di Carla Poesio⁴: acquisito nel dicembre 2019, a due anni dalla scomparsa della studiosa, esso permette la consultazione a scaffale aperto di quasi 2700 pubblicazioni tra romanzi e racconti per bambini e ragazzi, raccolte di fiabe, albi illustrati, testi di divulgazione scientifica per lo più editi a partire dagli anni Settanta e Ottanta del Novecento, ma contiene anche periodici specializzati, come i primi numeri delle riviste «Schedario» e «LiBeR» a cui Poesio aveva collaborato. Molte pubblicazioni risultano annotate e interfogliate a testimonianza dell'intenso lavoro critico compiuto sui testi: un suggestivo esempio in questo senso è rappresentato dalla prima edizione di *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari⁵, fittamente appuntata a margine del testo e nelle pagine finali.

Pur non rappresentando un insieme unitario dell'archivio personale e librario di Carla Poesio⁶, il fondo riveste grande importanza soprattutto nel-

³ Per una visione completa delle più recenti acquisizioni, cfr. P. Storari, *Patrimonio*, in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/> (ultimo accesso: 18/07/2025).

⁴ I volumi provengono da casa Poesio, ex villino Ghezzi, in Piazza Galileo Ferraris 5, angolo Via Inghirami 22, a Firenze, l'abitazione presso cui Carla Peretti Poesio ha abitato insieme al marito, il giornalista e critico teatrale Paolo Emilio Poesio, e al figlio Giannandrea Poesio (Driu), storico e critico della danza. Dislocato su più parti della casa, soprattutto nel "fondaco", e suddiviso per casa editrice, il Fondo è stato recuperato per volontà dell'erede Gianfranco Morandi da Lorenzo Cantatore, Giovanni Castagno, Simone di Biasio e Chiara Lepri il 4 novembre 2019, quindi trasferito a Roma nei locali del MuSed, in una sala al piano terreno di Piazza della Repubblica 10, dove è stato inventariato da Gian Piero Maragoni. La pandemia da COVID-19 ha purtroppo rallentato il processo di catalogazione, che si è concluso nell'aprile del 2024.

⁵ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.

⁶ I libri rappresentano una parte della biblioteca di Carla Poesio giacché un altro significativo fondo archivistico e bibliotecario, contenente materiali documentari di lavoro e carte personali, più 500 volumi e 450 riviste specializzate, è stato acquisito dalla Fondazione Premio Laura Orvieto ed è oggi conservato presso l'Archivio "Alessandro Bonsanti" del Gabinetto Vieusseux a Firenze, mentre circa 170 libri sono stati donati alla Scuola Secondaria di I grado "Antonio Gramsci" e alla Scuola Primaria "Francesco Petrarca" di Firenze; l'Associazione Culturale Hamelin di Bologna ha invece acquisito

l'ambito degli studi in storia della letteratura per l'infanzia poiché annovera interi cataloghi di editori che alle soglie del XXI secolo hanno rivoluzionato la produzione italiana dell'albo illustrato come Arka, Orecchio Acerbo, Topipittori, Carthusia, ma vi troviamo anche le grandi collane di narrativa per bambini e ragazzi che da "Gl'Istrici" di Salani, varata nel 1987, a "Junior" Mondadori sino ai "I Delfini" di Bompiani e alla "Nuova biblioteca dei ragazzi" di NER, hanno contribuito in misura determinante al rinnovamento del *concept* editoriale del libro destinato ai giovani lettori.

Si segnala inoltre la presenza di prestigiose edizioni come *Il libro delle filastrocche* di Gianni Rodari, illustrato da Vinicio Berti, Edizioni Toscana Nuova, 1953, e della prima edizione de *Le avventure di Chiodino* di Marcello Argilli, ancora con i disegni di Berti, pubblicato da Canesi nel 1963; non mancano preziosi esemplari provenienti dal catalogo storico della Emme Edizioni, come la prima edizione di *Nella nebbia di Milano* di Munari (1968). Vi sono alcuni volumi della Biblioteca di Lavoro, serie quindicinale di guide, lettere, storie, giochi, materiali operativi per la riforma in senso attivo della scuola a cura del gruppo sperimentale coordinato da Mario Lodi, edita dal 1970 presso Manzoni di Firenze; alcuni esemplari della celebre collana "Tantibambini" diretta da Munari per Einaudi tra il 1972 e il 1978, e una decina di copie delle Edizioni dalla parte delle bambine, casa editrice femminista attiva dal 1975 al 1982. Molte sono le dediche d'autore, come quelle di Argilli, Marc Soriano, Albino Bernardini, Pinin Carpi, Paola Pallottino, Nico Örengo, Bianca Pit-zorno, Pietro Formentini, Ted Hugues, Aidan Chambers, David Almond, Roberto Denti, Roberto Innocenti, Vivian Lamarque, Arianna Papini, Shaun Tan e di molti altri studiosi, autori, illustratori. Questi ultimi spesso non mancano di impreziosire le loro parole con un disegno originale. Occorre infine ricordare che è annesso al fondo librario un prezioso teatro dei burattini donato dai coniugi Poesio al figlio Giannandrea e realizzato dallo scenografo, costumista e regista fiorentino Dino Parretti⁷.

Per comprendere appieno il valore del Fondo occorre sapere che Carla Poesio ebbe un ruolo di primo piano nel dibattito critico sulla letteratura per l'infanzia a livello nazionale e internazionale: consultarne il contenuto rappresenta oggi un'irrinunciabile opportunità per indagare l'evoluzione della letteratura per bambini italiana nell'ultimo quarantennio e per individuare esperienze editoriali chiave per la definizione, in prospettiva storica, di un fenomeno culturale com-

circa 500 volumi di saggistica.

⁷ Dino Parretti (1917-1993) è stato scenografo, costumista, regista e insegnante di recitazione a Firenze. Fondò, nel 1951, insieme a Tea de Seras, bibliotecaria scolastica, esperta di letteratura per ragazzi e collaboratrice del Centro Didattico Nazionale di Firenze, e ad Anna Duni, insegnante di danza e coreografa, la scuola di teatro "il Pergolino" e in seguito l'"Accademia dei Piccoli" a Firenze. La scuola teatrale del "Pergolino" era nata nel secondo dopoguerra con lo scopo di sottrarre alla strada i ragazzi di alcuni quartieri fiorentini segnati dal passaggio della guerra. Alla sua chiusura si avviò il progetto dell'"Accademia dei Piccoli". Nel suo laboratorio presso l'Accademia, Parretti ha realizzato tutte le scenografie per i numerosi spettacoli prodotti negli anni, oltre a formare i piccoli attori. Si ringrazia Gianfranco Morandi per le note biografiche.

plesso, attraversato da istanze di ordine etico-educativo e artistico-letterario⁸. Pioniera negli studi critici di settore e ambasciatrice della letteratura per l'infanzia italiana all'estero, nonché consulente sino all'anno della sua scomparsa della Children's Book Fair di Bologna, che aveva contribuito a far nascere nel 1964⁹, Carla Peretti Poesio nasce nel 1926 a Firenze, dove consegue la laurea in Lettere con Attilio Momigliano per poi dedicarsi, dal 1951 al 1964, all'insegnamento di materie letterarie e lingue straniere nelle scuole medie e superiori della sua città. Dal 1963 dà avvio alla collaborazione con il Centro Didattico Nazionale di Documentazione di Firenze (oggi INDIRE) scegliendo di occuparsi di letteratura giovanile: qui inizia a rivolgere i propri interessi ai problemi della lettura nella scuola, alla scelta dei libri da parte degli insegnanti, ma anche allo studio dell'illustrazione e del *picture book*, che di lì a poco sarebbe stato introdotto nel nostro Paese dalla *editor* Rosellina Archinto. In quegli stessi anni, Poesio intensifica le sue lezioni e conferenze all'estero: nel 1963 partecipa alla Frankfurter Buchmesse con il gruppo che avrebbe dato vita, l'anno dopo, alla Fiera del Libro per Ragazzi di Bologna. Della più importante *kermesse* italiana del libro per l'infanzia, oggi alla sua sessantaduesima edizione, diventa idealmente madrina: anno dopo anno cura i rapporti con la stampa e redige l'atteso *dossier Visto in Fiera*, una lucida e accurata disamina sulla migliore proposta editoriale per l'infanzia attraverso cui delinea tendenze e percorsi editoriali. Dal 1964 entra nel Comitato della Biennale internazionale dell'illustrazione per ragazzi di Bratislava; nel 1970 è delegata al Seminario UNESCO a Copenaghen per la promozione della letteratura giovanile e dagli anni Ottanta diviene consulente editoriale di alcune case editrici per bambini e ragazzi. Autorevole e influente voce nel settore, pubblica articoli, interventi, resoconti sulle manifestazioni editoriali oltreconfine che hanno trovato spazio nei maggiori periodici del settore nazionali e internazionali. Traduce fiabe e scrive libri per ragazzi sui temi delle tradizioni popolari, numerose sono le curatele e gli interventi critici; nel 1971 pubblica da Le Monnier una monografia completa su Laura Orvieto¹⁰. Nel 1988 dà vita, insieme a Maria Letizia Meacci, Riccardo Pontegobbi e Domenico Bartolini, alla rivista «LiBeR». Membro della giuria di numerosi premi, come, dal 1964, del Premio Andersen e del Premio Laura Orvieto, di cui diviene Presidente nel 2011, Poesio rimane per una lunghissima stagione una figura di riferimento della critica nel mondo del libro per bambini, che ha contribuito a sprovvincializzare consentendo a importanti autori come Rodari, Argilli, Bufalari, Brizzolara, Lucia Tumiatì di approdare all'estero.

Pochi ma efficaci cenni per avere contezza dell'eccezionale contributo umano e professionale di questa intellettuale, il cui patrimonio librario inevi-

⁸ Cfr. S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.

⁹ Cfr. G. Grilli (a cura di), *Bologna. Cinquant'anni di libri per ragazzi da tutto il mondo*, BUP, Bologna 2013. Il volume contiene il saggio *Gli inizi* di Carla Poesio (*ivi*, pp. 49-57).

¹⁰ C. Poesio, *Laura Orvieto*, Le Monnier, Firenze 1971.

tabilmente attiva un moto emozionale che è il presupposto indispensabile per una piena comprensione e valorizzazione delle conoscenze attraverso la materialità culturale: in questo caso, una materialità intrisa di storie, di incontri e di operosa passione.

Siamo dinnanzi, infatti, a un *corpus* librario che è un insieme di tracce preziose per indagare i percorsi meditativi di chi gli ha dato forma e corpo unico: se i libri già comunicano in ragione del loro essere per natura “narranti”, all’interno del Fondo Poesio ci confrontiamo con un patrimonio da cui filtrano interessi culturali e professionali, ma anche sentimenti e momenti di vita: ci confrontiamo, cioè, con «reperti, testimonianze materiali ma anche icone, oggetti rivestiti di un’aura di autenticità, che assumono un potere evocativo, immaginativo o emotivo, diventando portatori di forma e contenuto nella narrazione biografica della vicenda umana e intellettuale di un autore»¹¹. Basti pensare, per esempio, al materiale paratestuale che rinveniamo tra i segnalibri realizzati da cartoline personali e biglietti di varia natura oppure tra le pagine stesse dei libri, come nel caso delle glosse vergate a lapis, veri e propri indizi di una lettura svolta in profondità in vista di una pubblicazione o di una conferenza, oppure dei ritagli di giornale, delle fotografie, delle dediche autografe, degli appunti sparsi: sono tutti insiemi bibliografici che impreziosiscono e rendono unica una biblioteca allestita per ragioni legate alla professione, ossia composta di volumi che sono anche gli “attrezzi del mestiere” della sua proprietaria, sedimentati nelle diverse fasi di studio e di vita e che tuttavia – va precisato – non sempre danno piena contezza del valore che la studiosa ha attribuito loro o del reale impatto esercitato nella sua elaborazione personale. Il Fondo conserva infatti anche libri ‘subiti’ e mai sfogliati, perché ricevuti dagli uffici stampa editoriali e non sempre apprezzati; appare allora assolutamente necessario guardare a questa “isola di conoscenza”¹² come a un organismo portatore, nelle singole componenti e nel suo complesso, di una stratificazione di informazioni anche contraddittorie da interpellare incrociando ulteriori documenti e testimonianze, come quelli conservati nel Fondo Carla Poesio della Fondazione Premio Laura Orvieto presso l’Archivio Contemporaneo “Alessandro Bonsanti” del Gabinetto Vieusseux¹³.

3. Il Fondo Poesio: percorsi formativi e di *public engagement*

Una volta divenuto patrimonio pubblico, la biblioteca d’autore assume un’identità e un valore del tutto particolari. Essa rimane sì testimonianza di

¹¹ A. Manfron, *Valorizzare i fondi d'autore*, in «Studi di archivistica, bibliografia, paleografia», n. 5, 2020, p. 54.

¹² A. Boccone, C. Forziati, T. Maio, R. Rivelli, *Valorizzazione dei fondi privati di una biblioteca accademica*, in «Bibliothecae.it», 2, 2017, p. 255.

¹³ Cfr. M. Fabrizzi (a cura di), *Fondo Carla Poesio. Inventario*, in Fondo Carla Poesio (ultimo accesso: 18/07/2025).

un lavoro culturale proprio della personalità che gli ha dato forma, ma diventa anche – salvo eventuali limitazioni imposte dall’istituzione che la ospita per la sua tutela – un luogo pubblico, nella fattispecie una biblioteca pubblica, ossia un luogo deputato alla promozione della conoscenza attraverso l’attività culturale che rivolge al proprio territorio e alla comunità di riferimento, nonché presidio per lo sviluppo della conoscenza e per l’esercizio dei diritti di cittadinanza, come recita il *Manifesto IFLA/UNESCO*: «La biblioteca pubblica, via di accesso locale alla conoscenza, costituisce una condizione essenziale per l’apprendimento permanente, l’indipendenza nelle decisioni, lo sviluppo culturale dell’individuo e dei gruppi sociali»¹⁴.

In questa prospettiva, e nel rispetto della propria storia, identità e funzione¹⁵, quale istituzione oggi strategica nell’ambito delle attività di Terza Missione del terzo Ateneo romano¹⁶, il MuSed si fa promotore di una nuova frontiera della progettazione culturale assumendo un compito sempre più articolato, non limitato alla sola ricerca d’archivio e all’interpretazione delle fonti da parte di specialisti e di addetti ai lavori, ma aperto ai percorsi partecipativi e alle occasioni di apprendimento di un’ampia categoria di soggetti¹⁷, qui chiamati a confrontarsi con la storia dell’educazione e della letteratura per l’infanzia attraverso un approccio critico e accessibile secondo i principi ispiratori della *Public History*¹⁸. Come osservano Francesca Borruso e Marta Brunelli, «i musei si confermano ormai sede e attori privilegiati di una molteplicità di interventi orientati a produrre divulgazione dei saperi ad un pubblico vasto e non specialistico, realizzare esperienze di formazione diffusa sul territorio, infine proporre percorsi di ricerca, costruzione e narrazione partecipata della conoscenza storica coinvolgendo ‘dal basso’ individui, gruppi e comunità»¹⁹: in questi ter-

¹⁴ *Manifesto IFLA/UNESCO sulle biblioteche pubbliche*, trad. it. di M.T. Natale, in «AIB Notizie», 7(5), 1-2, 1995, in <http://www.aib.it/aib/commiss/cnbp/unesco.htm>

¹⁵ Per un approfondimento, cfr. F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell’Educazione «Mauro Laeng» dell’Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *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), cit., pp. 129-159.

¹⁶ La Terza Missione si riferisce all’insieme delle attività di trasferimento scientifico, tecnologico e culturale e di trasformazione produttiva delle conoscenze, attraverso processi di interazione diretta delle università con la società civile e il tessuto imprenditoriale, con l’obiettivo di promuovere la crescita economica e sociale del territorio, affinché la conoscenza diventi strumentale per l’ottenimento di benefici di natura sociale, culturale ed economica. Cfr. M. Capobianco, *Che cos’è la Terza Missione*, in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/cose-la-terza-missione/> (ultimo accesso: 18/07/2025).

¹⁷ Sul patrimonio storico-educativo come dispositivo formativo, si vedano M. Brunelli, *L’educazione al patrimonio scolastico storico-educativo. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Franco Angeli, Milano 2018 e A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *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), cit.

¹⁸ Per approfondimenti, si veda il sito web della AIPH, Associazione Italiana di Public History: <https://aiph.hypotheses.org/>

mini, l'attività di disseminazione si amplia manifestando il suo alto potenziale etico-civile e culturale²⁰.

La biblioteca di Carla Poesio conservata al MuSEd si inserisce appieno all'interno di questa visione: consultabile a scaffale aperto all'interno degli spazi del Museo, sin dalla sua collocazione ha rappresentato un efficace spazio di formazione nell'ambito di iniziative diversificate rivolte a un pubblico eterogeneo sia di studenti universitari in scienze dell'educazione, sia di insegnanti e educatori in servizio attraverso esperienze immersive di contatto con i libri²¹, com'è avvenuto nel corso dell'iniziativa di aggiornamento professionale promossa dall'anno scolastico 2022/2023 "Le scuole di Roma al MuSEd. Percorsi di visita per gli insegnanti di Roma e della Città Metropolitana", oggi alla sua terza edizione²²: in questo caso, dopo una necessaria premessa sugli sviluppi dell'editoria rivolta ai più piccoli e sulla figura di Carla Poesio, i partecipanti hanno potuto consultare una selezione emblematica di pubblicazioni e scorgerle, attraverso il contatto materiale con essi (*hand on*), i mutamenti che hanno investito la letteratura per l'infanzia nel corso di oltre mezzo secolo, gli intrecci fra tradizione e attualità nelle riscritture e reinterpretazioni più recenti di fiabe e classici della letteratura, ma anche stupirsi dinnanzi ai "libri esemplari" conservati nel Fondo²³. Naturalmente molte altre sono le direttrici d'indagine e i *focus* tematici che il Fondo ha consentito e consente di esplorare, come l'immagine d'infanzia evocata nei libri 0-6, o i percorsi artistici di illustratori e illustratrici che hanno intessuto legami d'amicizia con Carla Poesio, tra i quali spicca il toscano Roberto Innocenti, Premio Andersen nel 2008, di cui troviamo numerose opere autografate stampate presso editori internazionali.

In tutti i percorsi proposti è stato possibile dare luogo a una didattica attiva, ancorata alla dimensione del fare, nella quale si è ottenuto un pieno coinvolgimento dei partecipanti nell'individuazione di domande e problemi, nella ricerca di fonti e strumenti, nella strutturazione di soluzioni possibili, nella riflessione e nell'argomentazione di conclusioni mediante prove documentali

¹⁹ F. Borruso, M. Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio*, FUP, Firenze 2022.

²⁰ 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*, in «History of Education & Children's Literature», n. 2, 2014, p. 686.

²¹ Cfr. C. Lepri, *Il Fondo Poesio del MuSEd: un cantiere aperto per lo studio della letteratura per l'infanzia*, in A. Ascenzi, C. Covato, G. Zago (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come risorsa per il rinnovamento della didattica scolastica e universitaria: esperienze e prospettive*. Atti del 2° Congresso Nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Padova, 7-8 ottobre 2021), Eum, Macerata 2021, pp. 507-524.

²² Il progetto è illustrato in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/articoli/il-fondo-carla-poesio-del-mused-valore-storiografico-e-potenzialita-didattiche-318918/> (ultimo accesso: 18/07/2025).

²³ Cfr. C. Lepri, *Due postillati del Fondo Carla Poesio del MuSEd: percorsi interpretativi*, in E. de Pasquale, P. Storari (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore di Roma Tre*, Roma-TrE Press, Roma 2022, pp. 115-120.

quali diventato i libri sfogliati e “soppesati” nella loro “materialità narrante”.

Gli esiti positivi delle esperienze svolte e a tutt’oggi in fase di progettazione hanno confermato la necessità di continuare a guardare a questo speciale patrimonio culturale come a un bene comune, il cui accesso deve essere promosso e facilitato per la produzione e la redistribuzione della conoscenza e il pieno sviluppo degli individui.

Del resto, l’avvio di un processo di conservazione come quello avvenuto per i libri di Carla Poesio è strettamente legato anche al riconoscimento del patrimonio come luogo simbolico, aperto all’intervento interpretativo, ben sapendo che «una volta *decontestualizzati* oppure *defunzionalizzati*, gli oggetti musealizzati non servono più a ciò per cui erano stati destinati, ma entrano in un ordine simbolico differente trasformandosi in significanti per la produzione di conoscenza. La conservazione non solo fisica di questi oggetti museali, ma anche della loro *memoria di significazione* (cioè dei significati che hanno assunto/mantenuto/cambiato nel corso del tempo), è il primo passo affinché chiunque acceda in questi luoghi di conservazione possa essere messo nelle condizioni di poterli utilizzare come veicoli per la ricerca di nuove conoscenze»²⁴.

È con questa convinzione che al termine della catalogazione del Fondo, avvenuta nella primavera del 2024 grazie al fondamentale contributo di Elena de Pasquale e Piera Storari (Sistema Bibliotecario di Ateneo, SBA) e di Gian Piero Maragoni (MuSEd), nel maggio dello stesso anno è stato inaugurato il Fondo Carla Poesio con un seminario a cui hanno partecipato esperti e amici della studiosa ed è stata allestita la mostra “Parole, immagini, appunti. La biblioteca di Carla Poesio”²⁵: aprendosi al pubblico, la biblioteca personale continua a vivere oltre il suo possessore nel circolo luminoso della ri-generazione culturale e di una memoria che si fa collettiva.

²⁴ M. Izzolino, *Didattica museale. Nuovi approcci al racconto dei beni culturali*, Iemme, Napoli 2020, p. 218. Corsivi dell’autore.

²⁵ L’inaugurazione del Fondo si è svolta il 7 maggio 2024 al MuSEd attraverso un seminario di studio al quale, dopo i saluti di Paola Perucchini, Direttrice del Dipartimento di Scienze della Formazione, e di Lorenzo Cantatore, Direttore del MuSEd, si sono succeduti gli interventi di Chiara Lepri (Università degli Studi Roma Tre), Flavia Bacchetti (Università degli Studi di Firenze), Pino Boero (Università di Genova), Gloria Manghetti (Fondazione Primo Conti), Giordana Piccinini (Hamelin Associazione Culturale), Domenico Bartolini e Riccardo Pontegobbi (LiBeR), Silvia Pacelli (Università degli Studi Roma Tre), Elena de Pasquale (SBA) con Gian Piero Maragoni (MuSEd) e Piera Storari (SBA), Maria Letizia Meacci (LiBeR). La mostra “Parole, immagini, appunti. La biblioteca di Carla Poesio”, curata Elena de Pasquale, Gian Piero Maragoni, Marta Paolesse e Piera Storari con la supervisione di Chiara Lepri, ha avuto luogo dal 7 maggio al 15 luglio 2024 e ha attirato numerosi visitatori del MuSEd, oltre che gli studenti dei corsi accademici di Letteratura per l’infanzia. È possibile prendere visione della documentazione fotografica dell’evento in <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/eventi-e-progetti/parole-immagini-appunti-la-biblioteca-di-carla-poesio/> (ultimo accesso: 18/07/2025).

Caro Giornalino... Una mostra su due secoli di stampa periodica per ragazzi

Alessandro Montesi, Silvia Pacelli¹

1. Introduzione

Il 24 ottobre del 2023 è stata inaugurata, presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", la mostra "Caro Giornalino... Due secoli di stampa periodica per ragazzi" che, attraverso le numerose collezioni conservate dall'istituto, ha voluto celebrare l'importanza che, nel corso dell'Ottocento e del Novecento, i giornalini hanno rivestito nella formazione di intere generazioni di bambini e bambine, offrendo, per mezzo di rubriche, storie e immagini, uno sguardo sul mondo dei più grandi, capace di toccare argomenti e avvenimenti estremamente importanti per la storia nazionale. L'evento, nato dalla passione e dall'entusiasmo di un esperto in materia come Ermanno Detti², ha visto la partecipazione dell'Università di Roma Tre e di altre importanti istituzioni, come le riviste «Pepeverde» e «Pagine giovani», la casa editrice Edizioni Conoscenza e il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Un progetto che, lungi dal limitarsi al percorso espositivo, è stato caratterizzato da numerose altre iniziative, volte a valorizzare i periodici nella prospettiva di *Public History*, che punta a incrementare pratiche di comunicazione e di divulgazione al fine di avvicinare un pubblico sempre più ampio alla storia dell'educazione.

Per molto tempo i giornalini sono stati scarsamente considerati dalla grande storiografia. L'idea che la stampa periodica per l'infanzia potesse effettivamente rappresentare una fonte o, se non altro, avere rilevanza all'interno del panorama storiografico è stata, infatti, supportata da un numero limitato di studiosi³, i cui lavori, inoltre, erano rivolti più ai cultori del genere che all'intera comunità accademica. Un'indifferenza nei confronti dei giornalini che Juri Meda defini-

¹ Alessandro Montesi è autore del paragrafo 1 e 2; a Silvia Pacelli è dovuta la redazione dei paragrafi 3 e 4. Il contributo è frutto di una riflessione condivisa degli autori.

² Scrittore e saggista, Ermanno Detti si occupa da molti anni dei problemi inerenti alla formazione dei lettori ed è direttore della rivista di informazione e critica sulla letteratura per bambini e ragazzi intitolata «Pepeverde». Tra le sue numerose opere si ricordano: E. Detti, *Il fumetto fra cultura e scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1984; ID., *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

³ Si citano, a tal proposito, i "pioneristici" studi di D. Bertoni Jovine, *I periodici per giovani e ragazzi dopo l'unità D'Italia 1861-1941*, in *Letteratura giovanile e cultura popolare in Italia. Atti del convegno svoltosi a Torino dal 2 al 4 giugno 1961 sotto il patrocinio del Comitato Italia '61*, La Nuova Italia editrice, Firenze 1962, pp. 245-271; G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi. Da «Cuore» a Charlie Brown*, Guanda, Parma 1972; C. Carabba, *Il fascismo a fumetti*, Guarnaldi, Rimini 1973.

sce come «incondizionata» e «con la quale la comunità scientifica italiana nella sua quasi interezza ha da sempre accolto le già pur esigue iniziative di studio dedicate alla storia dei periodici per fanciulli e ragazzi, per quanto dotate dei basilari requisiti di scientificità»⁴.

Rivalutate nel corso del tempo, queste fonti appaiono oggi più che mai vive, offrendo allo storico la possibilità di immergersi in mondi spesso inesplorati e di osservare il passato da un punto di vista alternativo. Per quasi due secoli, infatti, i giornalini hanno rappresentato per i bambini e le bambine sia uno strumento di conoscenza sul mondo dei più grandi, sia uno spazio autonomo che, essendo dedicato al tempo libero (ma senza essere privo di finalità educative), offriva ad essi la possibilità di liberarsi da alcune formalità tipiche di determinati ambienti, come quello scolastico, favorendo una certa spontaneità che oggi, per lo storico, rappresenta un'indubbia ricchezza. Veicoli di formazione, dunque, ma anche di costume e di consumo.

È necessario, inoltre, trattando questioni storico-educative, considerare il luogo di elezione di questa analisi, l'Italia, dove ancora tra il 1907 e il 1908, secondo l'inchiesta condotta da Camillo Corradini, quasi la metà della popolazione risultava analfabeta⁵ e dove all'unità politica del paese non era mai corrisposta una vera unione sociale e culturale, come è ben dimostrato dal divario esistente fra Nord e Sud. In un contesto del genere questi prodotti editoriali rappresentarono molto di più che una semplice fonte di svago, presentandosi all'osservatore come grandi contenitori di idee e temi, all'interno dei quali, attraverso storie, vignette, rubriche molteplici e di vario argomento, venivano presentati ai bambini i fatti del mondo, si creavano e si distruggevano mode, nascevano motti e nuovi eroi. Lungi dal riguardare una stretta cerchia di persone, inoltre, queste pagine rappresentarono, una storia di tutti, essendo intere generazioni cresciute attraverso la lettura dei giornalini. Si pensi, ad esempio, ad Italo Calvino che, in una delle *Lezioni americane*, parlando del «Corriere dei Piccoli», confessò che, durante la sua infanzia, era solito passare le ore «percorrendo i cartoons d'ogni serie da un numero all'altro», «mi raccontavo mentalmente le storie interpretando le scene in diversi modi, producevo delle varianti, fondevo i singoli episodi in una storia più ampia, scoprivo e isolavo e collegavo delle varianti in ogni serie»⁶. Un intreccio tra fatti collettivi e vivere quotidiano che, citando le parole di Marc Bloch, ad oggi odora di «carne umana», e scatena «l'orco delle fiabe» presente in ogni storico⁷.

⁴ J. Meda, *Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia tra '800 e '900*, in F. Loparco, *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Nerbini, Firenze 2011, p. 7.

⁵ Si veda *L'istruzione primaria e popolare in Italia, con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal direttore generale per l'istruzione primaria e popolare Camillo Corradini*, Tip. Operaia Romana, Roma 1910-1912, IV. voll.

⁶ Si tratta della lezione sulla «Visibilità»: I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 2022, p. 95.

⁷ M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino 2009, p. 23.

2. Una presenza costante nella storia italiana

I primi periodici per l'infanzia stampati in Italia videro la luce nella prima metà dell'Ottocento. Dopo «L'amico dei fanciulli»⁸, riadattamento di un periodico francese, pubblicato a Milano a partire dal 1812 e diretto da Giovanni Pirotta, nel 1834 Pietro Thouar diede alle stampe il «Giornale dei fanciulli», testata di lungo corso, che continuerà le sue pubblicazioni fino al 1916. Figli della grande espansione della carta stampata che, nel corso del XIX secolo, coinvolse le varie potenze europee e in forma minore anche l'Italia (ancora disunita e scarsamente alfabetizzata)⁹, questi primi prodotti editoriali erano destinati a un mercato molto ristretto, composto essenzialmente dai figli della buona borghesia cittadina; ne consegue, dunque, la trattazione di quelle tematiche care a una determinata società e considerate fondamentali per la formazione della nuova classe dirigente, prima preunitaria e poi italiana¹⁰. Le stesse considerazioni possono essere fatte rispetto al «Giornale per i bambini»¹¹, forse il più importante periodico italiano del XIX secolo. Uscito a partire dal 1881, inizialmente come inserto del «Fanfulla della domenica», fin dai primi numeri il giornalino fa emergere gli ambiziosi sogni di grandezza e di potenza di un paese povero e da poco unito che, tuttavia, non vuole essere da meno delle grandi potenze industriali e del loro stile di vita. Scriveva nel primo numero il direttore Ferdinando Martini: «Perché quello che si fa per i bambini in America, in Inghilterra, in Francia, non s'ha da fare in Italia?»¹².

Durante i primi anni del Novecento, si ebbe un forte allargamento di pubblico. Proprio in questo periodo, infatti, nacquero testate come «Il giornalino della Domenica»¹³ nel 1906 e il «Corriere dei Piccoli»¹⁴ nel 1908. Oltre alla

⁸ Il giornale si presentava come una rielaborazione dei fascicoli periodici francesi pubblicati da Arnaldo Berquin: G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi. Da «Cuore» a Charlie Brown*, cit., p. 17.

⁹ In particolar modo, questo processo riguardò le città di Milano e Firenze. Sullo sviluppo editoriale italiano si veda N. Tranfaglia, A. Vittoria, *Storia degli editori italiani. Dall'Unità alla fine degli anni Sessanta*, Laterza, Roma-Bari 2000, cap. I.

¹⁰ Come riporta Andrea Maisano, riferendosi ai primi decenni post-unitari, «Alcune tematiche, in particolare la scuola e la famiglia, sono strettamente legate al tipo di pubblico a cui la rivista si rivolge, altri – come la percezione della storia risorgimentale, dell'esperienza coloniale italiana in Eritrea e della povertà – trovano la propria motivazione nella visione dei bambini come i cittadini del domani, da educare secondo i valori della borghesia» (A. Maisano, *Il «Giornale dei fanciulli». La società di fine '800 in una rivista per ragazzi*, in «Fabbrica del libro», n. 1, 2009, p. 12).

¹¹ F. Loparco, *Il Giornale per i bambini. Storia del primo grande periodico per l'infanzia italiana, 1881-1889*, Bibliografia e informazione, Pontedera 2016.

¹² Riportato in P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2023, p. 49.

¹³ S. Barsotti, *Vamba e «la grandezza dei piccoli»*. «Il giornalino della domenica» (1906-1911), Anicia, Roma 2020; S. Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, Eum, Macerata 2022.

¹⁴ G. Ginex (a cura di), *Corriere dei Piccoli. Storie, fumetto e illustrazione per ragazzi*, Skira, Losanna 2009; Loparco, *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*; A. Nobile, *1930-1950. Il «Corriere dei Piccoli» tra fascismo, guerra e ricostruzione*, in «Annali di storia dell'educazione», n. 21, 2014, pp. 38-55.

rivoluzione del colore, introdotta nel 1899 da «Il Novellino»¹⁵ e del racconto per immagini, iniziale prerogativa del “corrierino”¹⁶, che segnerà un punto di svolta nella futura produzione, questi periodici portarono con loro – come rileva Gibelli – «l’idea di una mobilitazione per l’infanzia in funzione nazional-patriottica»¹⁷, intrapresa non solo grazie a vignette e storie di grande successo (come la serie, influenzata dalle mire coloniali e imperialiste del paese, di Bilbolbul e il diario dell’irrequieto Gian Burrasca), ma anche attraverso le rubriche epistolari, fonti di assoluta importanza per gli studiosi, grazie alle quali è possibile indagare molteplici aspetti della società all’inizio del Ventesimo secolo. Basti pensare alla corrispondenza tra i lettori de «Il giornalino della Domenica» e il direttore Vamba (Luigi Bertelli), il cui successo porterà alla costituzione della “Confederazione Giornalinesca”, uno Stato immaginario governato dai bambini, senza distinzioni di sesso o di età, progetto che fu anche alla base di iniziative dal vivo, con l’incontro diretto con i piccoli abbonati.

Proprio Bertelli, capo dell’immaginario Stato, aprì i lavori del Parlamento, nel 1908, con un discorso dai toni fortemente irredentisti:

«Voi sapete bene che ormai gli abbonati del Giornalino formano un popolo sparso in tutta l’Italia, comprese naturalmente le provincie di Trieste; dell’Istria, di Gorizia, della Dalmazia e di Trento, poiché il nostro popolo non riconosce barriere politiche e deriva la propria unità dal nostro dolce idioma nel nome venerato di Dante»¹⁸.

Una generazione di lettori, quella del Giornalino e di molti periodici di inizio secolo, cresciuta, dunque, nel mito della Nazione e che, non a caso, dieci anni dopo combatterà (e in parte morirà) nelle trincee del Piave e del Monte Grappa.

Il giornalino, quindi, si presenta non solo come uno strumento capace di raccontare divertendo il mondo ai più piccoli, ma anche come un potente tramite per lanciare messaggi e favorire l’indottrinamento delle masse. Non estraneo a tale consapevolezza si dimostrò il regime fascista che, con le sue pubblicazioni di stampo propagandistico, in particolar modo quelle legate agli

¹⁵ Giornalino diretto da Onorato Roux e nel quale lavorò a lungo Enrico Novelli (Yambo), celebre scrittore, fumettista e illustratore poi direttore del supplemento domenicale «Il Novellino rosa» (1908-1910).

¹⁶ C. Bertieri, *Fumetti all’italiana. Le fiabe a quadretti 1908-1945*, Comic Art, Roma 1989.

¹⁷ A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Einaudi, Torino 2005, p. 4. Sul tema anche A. Ascenzi, «Per educare la gioventù della nuova Italia». Luigi Bertelli/Vamba tra eredità risorgimentale e costruzione di una nuova coscienza etico-civile, in Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, eum, Macerata 2009, pp. 181-218.

¹⁸ R. Andreassi, «Caro Vamba...» *La Corrispondenza de Il Giornalino della Domenica (1906-11). Il progetto di Luigi Bertelli per l’educazione civile dell’infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2023, p. 52.

organi delle sue organizzazioni giovanili, «Il Balilla»¹⁹ nel 1923 e «La Piccola italiana» nel 1927²⁰, comprese fin da subito le grandi potenzialità di questa forma di comunicazione. Durante il ventennio, periodo caratterizzato – sotto l’aspetto della stampa periodica – da luci ed ombre, si vide, altresì, l’affermazione del fumetto d’importazione, soprattutto americano, che conquistò rapidamente ampie fette di mercato, e la nascita di una scuola fumettistica nazionale, percorso, quest’ultimo, in un certo qual modo accelerato dal divieto delle opere d’importazione straniera introdotto nel 1938²¹.

Nel secondo dopoguerra, la “Guerra fredda” dei giornalini è rappresentata bonariamente da due differenti “blocchi”, quello de «Il Vittorioso»²², di orientamento cattolico, e quello del «Pioniere»²³, settimanale dell’Associazione Pionieri d’Italia, patrocinata dal Partito Comunista Italiano.

Una storia quella dei periodici per bambini e ragazzi che, attraversando il Sessantotto e la frattura di genere, arriva fino ai giorni nostri, caratterizzandosi, in tal modo, per la sua dimensione popolare e pubblica.

3. Il percorso della mostra

Con la loro apparente semplicità e immediatezza linguistica e iconografica, i “giornalini” – come venivano comunemente chiamati in famiglia in modo informale – affrontano e hanno affrontato i più vari argomenti, veicolando stili di comportamento, informazioni sui ruoli di genere o sulle ideologie dominanti e divenendo, così, un vero e proprio specchio dei cambiamenti in atto²⁴. Come evidenzia Ermanno Detti:

«si tratta di veri e propri giornali destinati all’infanzia con rubriche ricorrenti: oltre a una parte di cronaca e di problemi di attualità, c’erano parti istruttive, che andavano dalle regole morali e civili al *bon ton*, dai lavori e dai giochi per i maschietti agli insegnamenti di cucina o di ricamo per le bambine, dalle scoperte scientifiche

¹⁹ Sul «Balilla», nato «Giornale dei Balilla» nel 1923, si veda C. Carabba, *Il fascismo a fumetti*, cit.; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, cit., pp. 211-212.

²⁰ A. Balzarro, *La storia bambina. «La piccola italiana» e la lettura di genere nel fascismo*, Biblink, Roma 2007.

²¹ La direttiva ministeriale venne riportata ai lettori da «L’Avventuroso» nel n. 219 del 18 dicembre 1938.

²² E. Preziosi, *Il Vittorioso. Storia di un settimanale illustrato per ragazzi 1937-1966*, Il Mulino, Bologna 2013.

²³ S. Franchini, *Diventare grandi con il Pioniere, 1950-1962: politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*, Firenze University Press, Firenze 2006.

²⁴ In merito si vedano: Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi*; F. Lazzarato (a cura di), *Giornalini, giornaletti: contenuti e modelli nei periodici per l’infanzia*, Nuove Edizioni Romane, Roma 1990; S. Lama, *I periodici per l’infanzia: 1812-1932*, Alberti editore, Firenze 2000; D. Bertoni Jovine, *I periodici per giovani e ragazzi dopo l’Unità d’Italia 1861-1941*, cit., pp. 245-271.

alla letteratura. Erano spesso presenti pagine puramente ricreative, come quelle sulle barzellette. Molte pagine erano dedicate alla poesia o alle novelle»²⁵.

Oltre alla loro eterogeneità contenutistica e stilistica, un ulteriore aspetto che rende i periodici per l'infanzia particolarmente interessanti, in quanto documenti della letteratura per ragazzi e della sua evoluzione, consiste nell'aver costituito una grande palestra per scrittori e illustratori: «Sembra quasi che la formula delle pubblicazioni a puntate costituisca uno stimolo creativo per chi si è dedicato a questa specifica formula letteraria»²⁶.

Pertanto, i periodici per l'infanzia, nel tempo, si sono imposti come spazio privilegiato di libertà, maggiormente scevri dalle dinamiche di controllo dell'immaginario rispetto all'editoria per l'infanzia, permettendo ad autori e illustratori di avere spazio per ridefinire i canoni letterari ed estetici, ma anche ai giovani lettori di scoprire anche il piacere di una lettura disinteressata e, a tratti, ribelle.

Sui giornalini sono nate, prima di essere pubblicate in volume, grandi opere per l'infanzia e hanno visto la luce personaggi che continuano a far parte dell'immaginario collettivo nazionale e non solo, come Pinocchio, Gian Burrasca, il Signor Bonaventura, Cipollino, Cocco Bill, la Pimpa, e molti altri. Nel percorso della mostra, si è scelto di dedicare particolare spazio all'importanza rivestita da autori, opere e illustratori resi noti dalla stampa periodica che hanno impresso un incisivo cambiamento alla storia della letteratura per l'infanzia donando pagine importanti della storia collettiva e individuale.

Questi essenziali esempi sono una conferma della potenza, della diffusione e della qualità delle narrazioni anche in un ambito, come quello della stampa periodica per l'infanzia, ancora considerato "minore" – pregiudizio che ha portato ad un profondo «squilibrio storiografico»²⁷ – e che invece, come si è voluto mostrare con questa esposizione, ha contribuito largamente all'evoluzione della letteratura per ragazzi e contribuisce, ancora oggi, a ricostruirne una storia più completa e prismatica anche attraverso capolavori in grado di parlare direttamente all'infanzia e di cogliere le istanze del tempo, affermatasi quindi come dei veri e propri "classici".

Il percorso espositivo della mostra "Caro Giornalino... Due secoli di stampa periodica per ragazzi", a cui si è accennato nel par. 1, è stato organizzato in sette sezioni²⁸ tese a ripercorrere la lunga storia della stampa periodica per l'in-

²⁵ E. Detti, *Il fumetto e la stampa periodica per ragazzi*, in «Pagine Giovani», nn. 2-3, 2021, p. 35.

²⁶ *Ivi*, p. 36.

²⁷ Cfr. J. Meda, *Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia tra '800 e '900*, cit., p. 13.

²⁸ Le sette sezioni della mostra sono state dedicate a: Ottocento, Novecento, Grandi autori, Grandi opere, Grandi illustratori, Giornalini per bambine e ragazze, Giornalini di epoca fascista. Ogni sezione è stata composta da una teca con un'esposizione delle testate e dei numeri maggiormente significativi posseduti dal Museo e da un pannello esplicativo, con annesso un QR code collegato alla

fanzia, ricostruendone alcuni passaggi particolarmente significativi, come quando, a partire dall'inizio dell'Ottocento, il giornalino per ragazzi ha cominciato a svilupparsi e diffondersi in Italia. Sebbene la nascita delle pubblicazioni periodiche per l'infanzia si possa far risalire già al 1812²⁹, il primo giornalino di un certo rilievo – presente tra il materiale in mostra – risale al 1834, «Il giornale dei fanciulli», ed è diretto da Pietro Thouar, affermato scrittore moralistico-educativo per l'infanzia. I periodici per ragazzi dell'epoca «non rispondevano né ai gusti dei fanciulli, né avevano quell'andatura che si conviene ai giornali per i piccoli»³⁰: come hanno potuto cogliere i visitatori osservando quanto esposto, la pagina è molto scritta, con caratteri di stampa dalla dimensione ridotta, non presenta illustrazioni o sono in bianco e nero e connotate da un forte realismo.

Immane presenza nella mostra, è «Il Giornale per i Bambini», fondato nel 1881 da Ferdinando Martini³¹, e il numero sul quale comparvero per la prima volta le vicende “universali” di Pinocchio, con il titolo di *Le avventure di un burattino*³², nonché le pagine del 16 febbraio 1882, nelle quali, per la prima volta, Pinocchio viene raffigurato da Ugo Fleres, che ha «avuto l'onore di avere inaugurato l'immaginazione grafica a proposito del burattino»³³.

Nello stesso anno, sotto la direzione di Angelo De Gubernatis, nasce anche «Cordelia», periodico esplicitamente rivolto alle “gioviette italiane che studiano in famiglia o vanno ancora a scuola”. Cordelia restituisce, sin dalle prime pagine in mostra, una chiara immagine di una pedagogia al femminile, volta a promuovere l'ideale della candida e modesta fanciulla e della figlia virtuosa senza clamore, devota al padre fino alla morte. Osservare l'evoluzione della stampa periodica per bambine e ragazze, in particolar modo, consente di esaminare la storia del rapporto sociale con il mondo femminile e il cambiamento socio-antropologico che lo ha connotato³⁴.

All'inizio del Novecento, si assiste a un fiorire di testate per l'infanzia, con una inedita e progressiva centralità affidata alle illustrazioni, quali «Il Novel-

pagina web dedicata.

²⁹ Cfr. C. Camicia, *I giornalini del Terzo Millennio*, Anicia, Roma 2017, p. 23.

³⁰ G. Ganci Battaglia, *Letteratura infantile. Profili critici dei più significativi scrittori per l'infanzia italiani e stranieri*, G. Denaro Editore, Palermo 1961, p. 232.

³¹ Per un approfondimento, si rimanda a F. Loparco, *Il Giornale per i Bambini. Storia del primo grande periodico per l'infanzia italiana (1881-1889)*, cit.

³² In un'epoca nella quale la letteratura per ragazzi è ancora principalmente caratterizzata da intenti di tipo educativo-didascalici con bambini modello, obbedienti e studiosi, Collodi riesce a generare una narrazione senza tempo né luogo, dai connotati fiabeschi, con un personaggio che mostra l'essenza ribelle, selvaggia e anarchica dell'infanzia, permettendo ad essa stessa di rispecchiarsi e dando vita a una schiera di monelli nella letteratura per l'infanzia. Cfr. G. Grilli, *Perché Pinocchio è un'icona universale? Ipotesi, spunti ermeneutici e un indizio paleoantropologico*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», n. 3, 2016, pp. 107-116.

³³ O. Del Buono, *Pinocchio nel paese delle matite*, in «Tutto Libri», a. X, n. 419, 1984, p. 5.

³⁴ Sul tema si veda G. Bochicchio, R. De Longis, *La stampa periodica femminile in Italia. Repertorio 1861-2009*, Biblink Editori, Roma 2010.

lino», «Il giornalino della Domenica»³⁵ e il «Corriere dei Piccoli»³⁶.

Tra i fondi del Museo, numerose sono le pubblicazioni periodiche edite in epoca fascista che si è scelto di esporre, poiché permettono non solo di ricostruire la storia del fumetto in Italia³⁷, ma anche di osservare con chiarezza lo stretto rapporto tra opere destinate all'infanzia, ideologia e finalità educative³⁸. Tale relazione con l'ideologia è sempre presente³⁹, come emerge chiaramente anche nelle pubblicazioni della seconda metà del Novecento quali «Il Pioniere», fondato negli anni '50 dalle associazioni laiche di sinistra e diretto da Gianni Rodari e Dina Rinaldi che aveva l'intento primario di formare nei ragazzi uno spirito di collaborazione democratico⁴⁰, o «Il Vittorioso» che, invece, mirava a un'educazione maggiormente legata al rispetto della morale cattolica⁴¹.

Dopo la fortuna del secondo dopoguerra, il giornalino «ha conosciuto un inarrestabile declino (e talora anche una degenerazione contenutistica e linguistica in veste di periodico commerciale)»⁴². A ben vedere, e come si è voluto evidenziare con il percorso espositivo della mostra, la storia della stampa periodica per l'infanzia «è lo specchio dei cambiamenti della storia del mondo ed è anche lo specchio di come gli adulti si rappresentano e si rivolgono all'infanzia»⁴³.

³⁵ «Il giornalino della Domenica», fondato nel 1906 da Luigi Bertelli, ha lasciato un segno indelebile non solo in molte generazioni italiane, ma anche nella storia dell'editoria illustrata, come evidenziato da P. Pallottino (a cura di), *L'irripetibile stagione de «Il giornalino della Domenica»*, Bononia University press, Bologna 2008. Su questa testata appaiono le cinquantacinque puntate de *Il giornalino di Gian Burrasca* dello stesso Bertelli con lo pseudonimo di Vamba.

³⁶ Il «Corriere dei Piccoli» uscì per la prima volta nel 1908 come inserto del «Corriere della Sera». Voluto da Luigi Albertini e diretto da Silvio Spaventa Filippi, rimase in vita per quasi novanta anni testimoniando, quindi, una larga parte della storia italiana e dei mutamenti educativi e di mentalità tra due guerre mondiali, il fascismo, la ricostruzione e la storia degli anni successivi. A. Nobile, *1930-1950. Il «Corriere dei Piccoli» tra fascismo, guerra e ricostruzione*, cit., pp. 38-55; G. Ginex (a cura di), *Corriere dei piccoli. Storie, fumetto e illustrazione per ragazzi*, cit.

³⁷ In merito, si veda F. Gadducci et al., *Eccetto Topolino. Lo scontro culturale tra fascismo e fumetti*, NPE, Vignate (MI) 2020.

³⁸ Tra le testate esposte, troviamo «Il Balilla» (1923), «La Piccola Italiana» (1927), «Il Monello» (1933), «L'Audace» (1933), «L'Avventuroso» (1934).

³⁹ Cfr. J. Meda, *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Firenze, Nerbini 2013.

⁴⁰ Il «Pioniere» si può considerare il «primo settimanale italiano che parla ai ragazzi degli ideali della pace, della solidarietà tra i ragazzi di ogni paese e condizione sociale» (M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Torino, Einaudi 1990, p. 65). Marcello Argilli, tra i principali collaboratori de «Il Pioniere», dedica alla «pubblicistica di sinistra per l'infanzia» numerose pubblicazioni, tra cui si segnala: *Gli inizi della pubblicistica e della letteratura di sinistra per l'infanzia*, in «LG Argomenti», n. 1-2, 1982, pp. 4-15. In merito, si vedano anche G. Genovesi, *La stampa periodica per ragazzi*, in V. Castronovo et al. (a cura di), *La stampa italiana del neocapitalismo*, Laterza, Bari-Roma 1976, pp. 377-453; S. Franchini, *Diventare grandi con il Pioniere, 1950-1962: politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*, cit.

⁴¹ Per un approfondimento, si veda, E. Preziosi, *Il Vittorioso. Storia di un settimanale illustrato per ragazzi 1937-1966*, cit.

⁴² A. Nobile, *Sintesi dell'evoluzione della letteratura giovanile dal secondo dopoguerra ad oggi*, in «Pagine Giovani», mag.-dic., 2021, p. 8.

4. Intorno alla mostra

Due sono gli aspetti principali del lavoro del *public historian*⁴⁴: se da un lato vi è un imprescindibile impegno nel recupero e nello studio delle fonti, dall'altro si mira a coinvolgere e a offrire una panoramica sulla ricerca a nuovi interlocutori, a divulgare il sapere in una sfida complessa. Lo storico, infatti, è chiamato a «utilizzare linguaggi accattivanti in grado di ricercare il coinvolgimento del pubblico e capaci di intrattenere il fruitore senza però sacrificare la centralità del contenuto e l'obiettività del metodo storico»⁴⁵. Le pratiche della *Public History* rappresentano una grande risorsa non solamente per un pubblico di storici e specialisti, ma per un'ampia fascia della popolazione che può co-costruire e recuperare conoscenza⁴⁶, in una nuova proficua relazione tra educazione formale, non formale e informale, tra mondo della ricerca e società⁴⁷.

In tale cornice, l'esposizione ha voluto valorizzare le collezioni del Museo e, in linea con gli obiettivi della Terza Missione⁴⁸, trasmettere la ricchezza di tali fonti e promuoverne le potenzialità per tracciare l'evoluzione e la sofisticazione autoriale della letteratura per ragazzi italiana lungo due secoli e individuare nuclei tematici di ricerca volti a riconoscere la letteratura per ragazzi come fenomeno culturale complesso e caleidoscopico. Pertanto, il percorso museale è stato arricchito con numerose attività educative e divulgative e con integrazioni a corollario per aprire inedite possibilità di studio e incontro⁴⁹.

L'esposizione è stata accompagnata, sul sito web del Museo, da un approfondimento permanente che permette di immergersi, con immagini, testi e collegamenti multimediali, nel percorso storico esposto⁵⁰. La mostra è stata oggetto di numerose visite guidate che hanno coinvolto non solo gli studenti e le studentesse del Dipartimento di Scienze della Formazione, ma anche

⁴³ E. Detti, *Il fumetto e la stampa periodica per ragazzi*, cit., p. 37.

⁴⁴ M. Scanagatta, *Public historian tra ricerca e azione creativa*, in P. Bertella Farnetti et al. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano 2017, p. 318.

⁴⁵ M. Dati, *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, in G. Bandini et al. (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze University Press, Firenze 2022, p. 33.

⁴⁶ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in Id., S. Oliviero, *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019, p. 49.

⁴⁷ G. Bandini, S. Oliviero, *Introduzione. Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante*, in Id. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. X.

⁴⁸ A. Ascenzi, M. Brunelli, *I musei universitari del patrimonio storico-educativo e la Terza Missione: una sfida o un'opportunità? Riflessioni dal Museo della Scuola dell'Università di Macerata*, in A. Barausse et al. (a cura di), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Pensa Multimedia, Lecce 2020, pp. 237-246.

⁴⁹ Cfr. F. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze University Press, Firenze 2023, p. 11.

⁵⁰ <https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/eventi-e-progetti/caro-giornalino/> [ultimo accesso 19/11/2024].

l'utenza libera. In occasione del programma "Musei in Musica" del Comune di Roma Capitale del 25 novembre 2023, il Museo ha offerto delle speciali visite guidate serali accompagnate dalle note della Roma Tre Orchestra; in tale occasione sono state predisposti quattro turni di accoglienza per i visitatori che potevano partecipare gratuitamente, previa prenotazione, e tutti i turni sono stati *sold out*.

Inoltre, in collaborazione con il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) la mostra è stata l'occasione per realizzare due laboratori creativi per studenti, studentesse e dottorandi del Dipartimento a partire dal giornalino per l'infanzia. Infine, la rivista «Pepeverde. Letture e letterature giovanili» ha dedicato il numero monografico di aprile/giugno 2024 alla mostra "Caro Giornalino... Due secoli di stampa periodica per ragazzi"⁵¹, raccogliendo i pannelli della mostra, le immagini delle teche e delle opere esposte e i contributi presentati in occasione del convegno di inaugurazione della mostra.

Dopo esser stata ospitata dal Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", la mostra è stata accolta dalla Biblioteca di Area Umanistica "Giorgio Petrocchi" dell'Università degli Studi Roma Tre: qui si è organizzato un incontro aperto dal titolo "Letteratura per ragazzi dall'Ottocento al XXI secolo", che ha visto dialogare studiosi e storici della letteratura per l'infanzia con editori e promotori della lettura per i più giovani e gli adolescenti⁵².

Si tratta di alcune proposte, tra le molteplici possibili, che consentono di immaginare percorsi di rinnovamento della didattica universitaria e dell'approccio alle fonti storiche a partire dalle potenzialità di un'esperienza immersiva a contatto con la fisicità materiale degli oggetti conservati, per guardare ad essi come a «oggetti vivi», da osservare, interrogare e interpretare, perché depositari di informazioni che aiutano a decifrare e comprendere meglio anche il presente»⁵³.

⁵¹ A. Montesi (a cura di), *Caro Giornalino... Due secoli di stampa periodica per ragazzi*, numero speciale del «Pepeverde», n. 22, aprile-giugno 2024.

⁵² L'incontro è stato introdotto da Giuseppe Crimi e moderato da Gino Roncaglia; sono intervenuti Lorenzo Cantatore, Chiara Codecà, Beatrice Fini, Alessandro Montesi, Silvia Pacelli e Della Passarelli.

⁵³ 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*, EUM, Macerata 2014, p. 649.

MuSed e letteratura per l'infanzia contemporanea: l'«anfibo» Fondo del Premio Malerba per l'albo illustrato

Simone di Biasio

1. Letteratura per bambini... a chi?

Una delle più importanti rassegne al mondo dedicate all'editoria e alla letteratura per bambini, bambine e adolescenti è quella che si svolge in primavera a Bologna ogni anno dal 1964, la Bologna Children's Book Fair (BCBF). Navigando il sito, è curioso imbattersi in una delle poche restrizioni senza deroga: è vietata la partecipazione a persone al di sotto dei 18 anni. Non è questo lo spazio per analizzare tale divieto, certamente singolare: a una fiera dedicata ai libri per la gioventù i più giovani non possono entrare. Gli organizzatori hanno sempre motivato la scelta sulla base del fatto che si tratta di una kermesse per "addetti ai lavori", ovvero editori, scrittori, illustratori, studiosi, docenti, giornalisti, *et similia*. È un atteggiamento che, a ben guardare, riflette uno dei "problemi" della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, perfettamente individuato da Marc Barnett ne *La porta segreta*:

«i libri per bambini, al contrario della maggior parte di quello che viene scritto, sono creati da persone (adulti) che non fanno parte del pubblico a cui sono destinati (i bambini). E i bambini sono diversi dagli adulti sotto moltissimi aspetti, anche se spesso non sono gli aspetti che pensano gli adulti; e sono uguali anche per molti aspetti, e, anche in questo caso, spesso non come immaginiamo noi»¹.

Se pensassimo i più piccoli e le più piccole come un popolo, prendendo spunto dalla definizione di Mann per cui «I bambini costituiscono di per sé una razza, una società umana speciali, una unica nazione»², se li pensassimo insomma come gli abitanti di una remota regione denominata infanzia, potremmo parlare di "letteratura dall'infanzia"³ (non potendo essere della, in quanto non scritta da questo "popolo"), ovvero come se provenisse da una terra

¹ M. Barnett, *La porta segreta. Perché i libri per bambini sono una cosa serissima*, Terre di Mezzo, Milano 2024, p. 26.

² T. Mann, *Cane e padrone. Disordine e dolore precoce. Mario e il mago*, Mondadori, Milano 1972, p. 136.

³ S. di Biasio, *La letteratura dall'infanzia: una nuova frontiera epistemologica con cui leggere e guardare i libri destinati a bambini e bambine*, in «Encyclopaideia», n. 68, 2024, pp. 75-84.

popolata da esseri che chiamiamo “bambini” che parlano una lingua propria, o, quando non parlano, si esprimono con segni e disegni. Certo, la questione resterebbe articolata, ma si potrebbe così distinguere la buona letteratura per bambini, celebrando quegli autori che, seppur adulti – dunque provenienti da un’altra “regione” – conoscono quella lingua, disegnano con quei segni alla stregua di “emigrati”, o di antropologi che cercano di studiare le caratteristiche di un dato popolo senza influenzarne riti, credenze e comportamenti.

Da questa pur breve premessa è tuttavia possibile cogliere la complessità della vicenda e affrontarla in parte attraverso la lente privilegiata offerta da un Premio che negli anni ha assunto rilevanza nazionale, non foss’altro che per essere il primo e unico riconoscimento italiano espressamente e solamente rivolto ai *picturebooks*, agli albi illustrati, questo particolare tipo di libro in cui la narrazione procede per strappi e salti dalla parte verbale alla iconica, e viceversa. Si tratta del Premio Luigi Malerba per l’albo illustrato, attivo dal 2016 su una idea di Anna Lapenna, vedova dello scrittore parmense, e del professore Lorenzo Cantatore dell’Università degli Studi “Roma Tre”; presso il MuSEd oggi si conserva l’omonimo fondo in cui convergono tutte le opere che ogni anno si candidano al riconoscimento. L’iniziativa è cresciuta di anno in anno esponenzialmente, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, in linea con il relativo settore editoriale, che traina letteralmente l’intera “industria”: proprio all’edizione 2024 della BCBF l’Associazione Italiana Editori (AIE) ha mostrato, dati alla mano, che nel 2023 un libro su 4 venduto “appartiene” alla categoria della letteratura per ragazzi. Quanto al Premio in sé, si è passati dai 68 partecipanti del primo anno ai 140 del 2024, segnando un incremento del 106% in 9 edizioni, un aumento qualitativamente visibile anche nella pregevole fattura verbovisuale degli albi in lizza. Il concorso vede inoltre il suo culmine proprio all’interno della BCBF succitata, prestigiosa cornice che ogni anno ospita la cerimonia di conferimento del premio. Il fondo che promana dal Premio Malerba finisce così per costituire un momento importante anche di *Public History of Education*⁴, poiché in questo modo, cioè attraverso il concorso, la premiazione e la sua diffusione, il Museo si apre all’esterno, accogliendo le istanze creative di autori e illustratori che, a loro volta, portano le loro storie dal mondo all’istituzione museale. Al MuSEd giungono ogni anno bambini e bambine non solo per visitare la *wunderkammer* della storia della scuola e dell’educazione, ma anche per conoscere *picturebooks* e *silentbooks*, nonché per esprimere le loro preferenze sugli albi in concorso al Premio Malerba, e i loro voti hanno un peso specifico nella classifica finale dei vincitori.

⁴ Cfr. M. Ridolfi, *Verso la public history. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Le ragioni di Clio, Ospedaletto 2021; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze University Press, Firenze 2023; G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019.

2. Luigi Malerba, scrittore anfibio di libri anfibi

Ma perché un Premio per l'albo illustrato dedicato a Luigi Malerba? Lo scrittore di *Itaca per sempre* non ha mai pubblicato *picturebooks*, lavorando tuttavia sempre “per” lettori di età diverse, spesso anche bambini, bambine, o adolescenti: si pensi alle *Storie dell'anno Mille*, alle *Storiette e storiette tascabili*, o a *Le galline pensierose*, perfetti per stimolare l'immaginazione e la voglia di lettura dai più piccoli agli adulti. Malerba opera in anni di grande rinnovamento per la letteratura per ragazzi in Italia, ovvero negli stessi anni in cui Gianni Rodari ribalta alcuni stereotipi sull'infanzia e la letteratura a essa legata, e persino la visione che la società aveva dei bambini e delle bambine⁵, mentre Italo Calvino, oltre a raccogliere in volume le *Fiabe italiane*, scrive opere di cui i e le più giovani si sono “impossessati” come lettori e lettrici, tra cui la trilogia de *I nostri antenati* o *Marcovaldo*. Nadia Terranova ha definito “anfibio” lo stesso scrittore Malerba⁶, dal momento che ha operato sempre su questa soglia, nel mezzo, e gli albi illustrati sono libri anfibi per eccellenza, poiché lavorano nello spazio tra testo e illustrazione e tra pubblici diversi, adulti e bambini al contempo. In particolare nel volume *Parole al vento* curato dalla figlia Giovanna Bonardi, Luigi Malerba sottolinea proprio la natura anfibia di certe sue opere, in particolare della sua produzione “per l'infanzia”. Se ci riferiamo a *Le galline pensierose*, ad esempio, siamo al cospetto di un volume spassosissimo, inclassificabile, oggi studiato proprio nella letteratura per ragazzi. Eppure si tratta di un testo, come lui stesso aveva capito, “anfibio”, «nel senso che va letto dai ragazzi insieme ai genitori. Per i ragazzi sono favolette, per gli adulti sono, come dice Calvino, apologhi zen o aforismi. Due livelli di lettura confermati anche dalla traduzione francese, da quella tedesca e da quella russa, pubblicate in edizioni per adulti»⁷. In Italia questa natura duplice, anfibia, è resa ancora più evidente dal fatto che Einaudi lo abbia collocato dapprima tra “Gli Struzzi Ragazzi”, e poi nella stessa collana per adulti.

È ancora in *Parole al vento* che Malerba esplicita alcune idee utili a questo nostro discorso critico-estetico:

«Sulla letteratura infantile ho una mia teoria che cerco di applicare da vari anni [...]. Credo sia necessario prima di tutto offrire al pubblico infantile gli strumenti della fantasia, affinché possa utilizzarli per leggere il mondo in modo non convenzionale. In una

⁵ Malerba ha anche prefato un'edizione delle *Favole al telefono* di Gianni Rodari, notando tra l'altro che «Le capacità di suggestione della favola sono sempre sfuggite a tutti i controlli e a tutte le misurazioni e, quando nessuno si azzardava a criticare il potere assoluto, il favolista era l'unico a nominare il re cattivo e a prendere le parti del povero bastonato e offeso». Cfr. L. Malerba, *Introduzione*, in G. Rodari, *Favole al telefono*, Einaudi, Torino 1962, pp. V-VI.

⁶ N. Terranova, *Luigi Malerba, scrittore anfibio*, in <https://minimaetmoralia.it/letteratura/luigi-malerba-scrittore-anfibio/> (ultimo accesso: 31/08/2025).

⁷ L. Malerba, *Parole al vento*, a cura di G. Bonardi, Manni, Lecce 2008, p. 136.

società linguistica come quella che viviamo, il peggio che possa succedere a un bambino prima, e a un adulto poi, è di adattarsi agli schemi rassicuranti che offrono in primo luogo la scuola e la famiglia e infine i cosiddetti mezzi di comunicazione di merda (sic!). [...] Vedere il lato ridicolo delle cose, essere in grado di capovolgere l'ottica usuale, rifiutarsi ai conformismi quotidiani è uno degli esercizi più salutari per difendersi dalla banalità di base. Il non-sense e il paradosso sono i due strumenti più facili da utilizzare e anche i più divertenti per interpretare la realtà»⁸.

Come evidenzia Giovanni Accardo, «I libri per bambini e per ragazzi, pubblicati in apposite collane editoriali, accompagnano, intervallandola, l'intera produzione narrativa di Luigi Malerba. Rovesciando la prospettiva pascoliana, possiamo affermare che essi si rivolgono all'adulto che c'è in ogni bambino, stimolandolo a riflettere, a maturare una capacità critica autonoma e a diffidare dalle facili certezze»⁹. Nell'introduzione a un'antologia di racconti di scrittori italiani per ragazzi l'italianista sovietico Lev Versenin ha sostenuto che dopo la letteratura neorealista era

«prevedibile che alla fine degli anni '60, inizio anni '70, i più importanti scrittori italiani come Alberto Moravia, Carlo Bernari, Italo Calvino, Luigi Malerba, [...] iniziassero a scrivere fiabe "per adulti e per bambini". Il limite tra letteratura per l'infanzia e quella per gli adulti è stato da essi abolito volutamente. Si erano autoconvinti e cercavano di convincere anche noi che il vecchio detto "la verità parla attraverso la voce dei bambini", contiene in sé una considerevole dose di veleno per quei benpensanti, pieni di presunzione e di superba convinzione della propria infallibilità. Carlo Emilio Gadda (...) con la morale assolutamente impressionante del suo *Primo libro delle favole* fu il primo, probabilmente, a ribaltare la situazione»¹⁰.

3. Per una storicizzazione e critica del Premio Malerba per l'albo illustrato

Andiamo ora ad analizzare le opere vincitrici delle otto edizioni del Premio Malerba per l'albo illustrato, con l'intenzione di far emergere quali sono i temi maggiormente trattati, gli elementi di continuità, se ve ne sono, delle direttrici

⁸ *Ivi*, pp. 54-55.

⁹ G. Accardo, *Le avventure della fantasia. I libri per bambini e per ragazzi di Luigi Malerba*, in «Studi Novecenteschi», n. 52, 1996, p. 403.

¹⁰ Cfr. L. Versenin, *Nel paese dei maghi e dei bislacchi. Scrittori italiani per ragazzi in Unione Sovietica*, in «Riforma della scuola», n. 4, 1991, p. 172.

che guidano l'editoria e la letteratura per ragazzi. Cominciando dal 2024, al primo posto si è classificato *Storie brevi* di Silvia Borando (Minibombo), al secondo *Vendesi casa d'artista* di Ericavale Morello (Camelozampa), e al terzo *Gambe all'aria* di Daniele Movarelli e Andrea Antinori (Giralangolo)¹¹. Tre libri molto diversi tra loro: umorismo all'ennesima potenza per l'albo di Borando, eleganza visiva per quello di Morello, modernità grafica per il lavoro di Movarelli e Antinori. Differenti sono anche le età cui si riferiscono – ma pure qui si entra in un campo minato di differenziazioni anagrafiche assai rischioso. Il *picturebook* di Borando, infatti, è rivolto prevalentemente ai più piccoli, eppure le storie, brevi sì, ma soprattutto comiche, fanno ridere tutti, anche i genitori o gli educatori che leggono il testo sfogliandolo davanti ai bambini. Quasi un esercizio di costruzione delle narrazioni che gioca con uno dei pasatempi preferiti dei più piccoli, cioè inventare calembour, barzellette, narrazioni strampalate e divertenti. Con *Vendesi casa d'artista* siamo di fronte a un albo sontuoso per idea narrativa e realizzazione grafica, in cui c'è spazio per una didattica ludica dell'arte: riconoscere le dimore in cui hanno abitato famosi pittori da dettagli delle loro opere, a partire cioè dalla capacità di agnizione, di riconoscere la loro cifra artistica. Con *Gambe all'aria*, come suggerisce il tema, incontriamo invece una fiaba contemporanea che ribalta i luoghi comuni e porta finalmente al potere, nel regno di Castel Cipolla, un'unica regina, la fantasia, padrona anche delle spassose illustrazioni del giovane Antinori.

Per il 2023, invece, il Premio Malerba ha selezionato questa terna finalista: *Ondario. I movimenti del mare* (Nomos editore), di Sarah Zambello e Susy Zanella, *La buona strada* (Mondadori), di Alice Rohrwacher e Lida Ziruffo, e *Io cambierò il mondo* (Fatatrac) di Janna Carioli e Chiara Armellini¹². Quest'ultimo albo è risultato vincitore della VII edizione del Premio Malerba, grazie al felice matrimonio tra le parole in versi e in rima di Carioli, veterana della letteratura per ragazzi, e le illustrazioni vivaci e coloratissime di Armellini. Anche in questo caso, dunque, la giuria è stata conquistata da un *picturebook* rivolto ai più piccoli (ma già in grado di leggere), capace di svelare la vera natura sovversiva dell'infanzia e di sottolineare le potenzialità insite nella crescita psichica e immaginativa di bambini e bambine. *La buona strada* è un albo complesso e raffinato in cui la strada è peraltro un sinonimo dell'avventura della formazione dell'infante e al contempo protagonista stessa della storia: via e bambino non sanno dove andare, perciò iniziano insieme l'esplorazione. Eleganti (con qualche lieve eccesso di retorica bambinesca) sia la scrittura di Rohrwacher, splendida interprete della stagione dell'infanzia anche da regista cinematografica, che l'arte pittorica di Ziruffo, illustratrice che sa illuminare la parola e la sco-

¹¹ S. Borando, *Storie brevi*, Minibombo, Reggio Emilia 2023; E. Morello, *Vendesi casa d'artista*, Camelozampa, [Monselice] 2023; D. Movarelli, A. Antinori, *Gambe all'aria*, Giralangolo, Torino 2023.

¹² S. Zambello, S. Zanella, *Ondario. I movimenti del mare*, Nomos editore, Busto Arsizio 2022; A. Rohrwacher, L. Ziruffo, *La buona strada*, Mondadori, Milano 2022; J. Carioli, C. Armellini, *Io cambierò il mondo. Poesie per crescere*, Fatatrac, [Casalecchio di Reno] 2022.

perta. Infine *Ondario*, un albo realizzato in collaborazione col Centro del Mare dell'Università di Genova che appartiene alla categoria dei libri di divulgazione. Con garbo e semplicità, ma senza rinunciare alla scientificità del contenuto, Zambello illustra verbalmente quanto di più imprevedibile e inclassificabile esista: il mare e i suoi movimenti, che qualcuno ha tentato di "ingabbiare" nella Scala Douglas e che qui emerge letteralmente in tutta la sua ineffabilità. Ancora una metafora del divenire e della crescita, con la volontà di insegnare attraverso la bellezza delle immagini realizzate da Zanella.

Nell'edizione del 2022 il Premio Malerba ha selezionato questi tre albi finalisti: *Quando sarò grande* (Clichy) di Davide Calì e Giulia Pastorino, *Il giardino delle meduse* (Camelozampa) di Paola Vitale e Rossana Bossù, e *La fioraia di Sarajevo* (Orecchio acerbo) di Mario Boccia e Sonia Maria Luce Sorrentini¹³. Il vincitore *Quando sarò grande* è, fra i tre, il "libro bambino" per eccellenza: grande ricerca stilistica nei disegni proposti, i quali richiamano quella natura bambina di matrice picassiana (oltre a un chiaro riferimento a "Guernica", il pittore spagnolo ebbe a dire: «A quattro anni disegnavo come Raffaello, poi ho impiegato una vita per imparare a dipingere come un bambino»). Al centro della storia disegnata da Pastorino e scritta da Calì troviamo degni rappresentanti di un'infanzia che aspetta con ansia il suo stesso dileguarsi, fantasticando in merito a cosa si diventerà da grandi, ma cedendo alla fine, per lo sforzo immaginativo, a un sonno profondo. Il secondo classificato è un volume per certi versi simile a *Ondario*, e perciò ancora anfibio, nella definizione che abbiamo provato prima a suggerire: *Il giardino delle meduse*, raccontato dalla divulgatrice scientifica Vitale e illustrato da Bossù è un "oggetto libro" prezioso che emerge dalla superficie delle acque e dal colore e dalle forme degli animali protagonisti della narrazione, i più antichi viventi sulla Terra mai davvero evolutisi, perfetti sin dall'origine. Un volume che arricchisce grandi e piccoli, per un'opera di grande impatto che, attraverso l'uso sapiente dell'immagine, aiuta a comprendere un mondo ai più igno(rato). Al terzo posto del Premio Malerba *La fioraia di Sarajevo* (Orecchio acerbo), un albo illuminato dal testo del fotoreporter Boccia e dai disegni di Possentini. Una storia straordinariamente (e tristemente) attuale anche per il carattere poetico di parola e immagine: protagonista una donna che, durante la guerra nei Balcani, continua a vendere i suoi fiori nonostante la violenza abbia colpito al cuore il mercato in cui teneva il suo banchetto. I fiori non sono più quelli raccolti dalla terra, sono fiori di carta, eppure la gente non ha smesso, simbolicamente, di acquistarli. Per temi e realismo figurativo ci si chiede, ancora una volta: è davvero un albo illustrato "solo" per bambini?

Per il 2021 questa la terna finalista selezionata dalla giuria del Premio Malerba: *Il grande libro delle navi* (SinnoS) di Luogo Comune, *Pieno Vuoto* (Topi-

¹³ D. Calì, G. Pastorino, *Quando sarò grande*, Clichy, Firenze 2021; P. Vitale, R. Bossù, *Il giardino delle meduse*, Camelozampa, [Monselice] 2021; M. Boccia, S.M.L. Sorrentini, *La fioraia di Sarajevo*, Orecchio Acerbo, Roma 2021.

pittori) di Cristina Bellemo e Lucia Virardi, e *Un giorno, un ascensore* (Pulci edizioni) di Chiara Ficarelli e Cristina Petit¹⁴. A trionfare questa volta è sì un libro divulgativo, ma soprattutto un albo anfibio, nel senso che intreccia sapientemente accurate e coloratissime illustrazioni a un testo di alta godibilità (e leggibilità, che non guasta): Luogo Comune con *Il grande libro delle navi* “pesca” tutta la sua potenza artistica che spesso si estrinseca sui muri e qui invece incontra la pagina e il mare. Dal Nautilus di Verne alla Caravella del Cinquecento, passando per le triremi, scopriamo così – grandi e piccoli insieme – questa affascinante vicenda che è poi la storia di una delle invenzioni che più hanno cambiato la storia dell’uomo e delle sue comunicazioni. Bellemo e Virardi hanno rispettivamente scritto e illustrato *Pieno vuoto*, secondo classificato, un albo poetico che utilizza linee semplici per comunicare qualcosa di estremamente complesso: l’inseparabilità, ad esempio, del rapporto figura/sfondo, la domanda per cui è il vuoto che definisce il pieno o viceversa. Pieno e Vuoto s’incontrano e sanno di non essere inter(n)amente separati: se si è «pieni di parole», si è necessariamente «vuoti di silenzio». «Vorresti sapere il pieno?», chiede nella storia illustrata Pieno. «E tu, vorresti sapere il vuoto?», chiede Vuoto. Allora Vuoto prova a entrare in Pieno, ma Pieno è troppo pieno, e viceversa. Soluzione: staccarsi a vicenda un pezzetto di vuoto e di pieno, e così addentrarsi l’uno nell’altro. Così «Qualcosa di straordinario era accaduto, anche se nessuno se ne era accorto». Terzo posto per *Un giorno, un ascensore* in cui Ficarelli è illustratrice graficamente pulita e adamantina e Petit autrice di una storia potente e contemporanea: come suggerisce il titolo, tutto si svolge davanti alla porta scorrevole dell’ascensore di un condominio molto popolato. L’albo risponde da una parte alla nostra umana, troppo umana attitudine a sbirciare nella vita degli altri, dall’altro all’indifferenza con cui (non) guardiamo le persone che ci passano accanto, che vivono a un palmo da noi, nella nostra stessa casa. Mamme idraulico, gemelli litiganti, bambini con scarpe invisibili, zie che sferuzzano: chi sapremo riconoscere, chi sapremo conoscere. E soprattutto: siamo pronti a ri-conoscere?

Nell’edizione 2020 del Premio Malerba questi erano gli albi della terna finalista: *Fenomenale* (Lapis) di Alessandro Riccioni e Vittoria Facchini, *Al mercato* (Topipittori) di Susanna Mattiangeli e Vessela Nikolova, e *Io, Alice e il buio buio* (Emme edizioni) di Alessandra Racca e Anna Castagnoli¹⁵. *Fenomenale*, come suggerisce il titolo, richiama i fenomeni atmosferici cui si fa riferimento nelle filastrocche proposte: primo classificato al concorso, racconta una sorta di storia meteorologica, risultando divertente per grandi e piccoli. Un libro anfibio, ancora una volta, grazie ai volteggi poetici in rima di Riccioni e

¹⁴ Luogo Comune [J. Ghisoni], *Il grande libro delle navi*, Sinnos, Roma 2020; C. Bellemo, L. Virardi, *Pieno Vuoto*, Topipittori, Milano 2020; C. Ficarelli, C. Petit, *Un giorno, un ascensore*, Pulci edizioni, Santarcangelo di Romagna 2020.

¹⁵ A. Riccioni, V. Facchini, *Fenomenale. Filastrocche a tempo*, Lapis, Roma 2019; S. Mattiangeli, V. Nikolova, *Al mercato*, Topipittori, Milano 2019; A. Racca, A. Castagnoli, *Io, Alice e il buio buio*, Emme edizioni, San Dorligo della Valle 2019.

alle illustrazioni di gran foggia di Facchini, sempre sul punto di dirsi incomplete o di darsi all'incompiutezza propria del pubblico bambino cui si rivolge. *Al mercato* è un libro variopinto e affollato, come lo spazio cui si riferisce: uno straordinario esercizio di *visual literacy*, di allenamento dello sguardo, per essere pronti a vedere oltre che guardare quando il molto affolla le nostre visioni. Al contempo *Al mercato* parla degli altri, parla a noi di noi, del silenzio e del chiasso, del mondo brulicante che dobbiamo imparare a conoscere. *Io, Alice e il buio buio* racconta poeticamente il percorso di riconoscimento delle paure, ma anche della mancanza delle parole per dirlo. I due protagonisti, dormendo spesso insieme, hanno timori diversi rispetto alle tenebre, decidono così di tenere un diario: «Io e Alice ci diciamo i bui. Quando ne scopriamo uno nuovo, lo scriviamo nel nostro libro del buio». Tra bui a righe (quelli delle tapparelle), bui verdini (filtrati dal colore delle tende durante il sonnellino pomeridiano), bui esterni (quelli attenuati o accentuati dai lampioni, dalle stelle e dai fanali delle auto) e bui della natura, l'albo diventa un inno all'esplorazione di sé attraverso il mondo fuori, sempre in equilibrio tra luci e ombre.

Nell'edizione 2019 del Premio Malerba per l'albo illustrato trionfa lo splendido libro-gioco di Antonella Abbatiello *Case così* (Donzelli), confermando l'itinerario di ricerca quarantennale dell'artista¹⁶. Presentando una struttura di tipo modulare, l'albo offre variazioni cromatiche e grafico-ludiche sul tema della casa, spalancando le porte a un'ampia polisemia, sollecitata anche dalla possibilità, nelle pagine finali, che il lettore o la lettrice contribuisca con l'immaginazione a "continuare la storia". Abbatiello non si rivolge soltanto ai bambini, ma a tutti, perché di tutti dovrebbe essere la rinnovata capacità di cogliere segni, vedere forme, inventare nomi. Secondo classificato è invece il *picturebook* di Silvia Borando *Affamato come un lupo* (Minibombo) che espressamente è rivolto a lettori in età prescolare e gioca con un forte cromatismo e un serrato ritmo narrativo, ma soprattutto con il finale: né bello né brutto, ma certamente inaspettato, come ogni storia, come ogni vita¹⁷. Infine il terzo classificato, *Il Principe Azzurro. La Principessa Fuxia*, di Margherita Sgarlata e Riccardo Francaviglia (Carthusia)¹⁸, un *silentbook* "bustrofedico", che si può leggere da un verso e dall'altro, e dove sembra finire invece ricomincia. Perché dopo aver seguito le vicende dell'impavido principe azzurro, dall'altra parte c'è la principessa Fuxia che ha la sua storia da raccontare. Un *silentbook* che destruttura sapientemente e allegramente stereotipi di genere, e che finisce per destrutturare anche il libro stesso, le sue infinite possibilità di lettura, peraltro in assenza di testo.

Nel 2018 il vincitore del Premio Malerba è proprio un *silentbook*, un libro senza parole, in cui le sole figure concorrono al racconto. *Professione cocodrillo* (Topipittori) è un capolavoro di equilibrio visuale, cinematografico nel suo di-

¹⁶ A. Abbatiello, *Case così*, Donzelli, Roma 2023.

¹⁷ S. Borando, *Affamato come un lupo*, Minibombo, Reggio Emilia 2018.

¹⁸ M. Sgarlata, R. Francaviglia, *Il Principe Azzurro. La Principessa Fuxia*, Carthusia, Milano 2018.

panarsi pagina dopo pagina (e per questo “parente” del fumetto), disegnato superbamente da Mariachiara Di Giorgio e scritto magistralmente da Giovanna Zoboli, scrittrice e editrice con Topipittori, che qui ci fa comprendere anche dove e quante sono le parole che stanno dietro un albo senza parole, grazie allo stretto rapporto tra idea, soggetto, scrittura e illustrazione¹⁹. La storia è davvero perfetta, con un finale sorprendente, e ci fa riflettere sul rapporto tra maschera e identità (“persona” deriva dal fenicio e significa “maschera”). Al secondo posto del concorso *Dov'è la casa dell'aquila?* (Orecchio acerbo) di Fabian Negrin²⁰, illustratore pluripremiato e colto, che qui ci regala una storia semplice e profonda fra volpi e scoiattoli, orsi e stambecchi, boschi e montagne, con protagonista il coraggio e il piccolo che lo incarna alla ricerca dell'indomabile regina degli uccelli. Si vola, figurativamente e “realmente”, con illustrazioni che richiamano i grandi maestri internazionali del *picturebook*. Al terzo posto *Lina e il canto del mare* (Mesogea) di Flora Farina, autrice del testo, e Laura Riccioli, illustratrice, per raccontare ai più piccoli il senso dell'accoglienza e dell'intercultura²¹. La bambina Lina vive a Gelsomina, un paesino sul mare ormai spopolato, ma dal mare una notte («Chi è che lotta contro il mare grosso stanotte? Ci saranno forse i giganti in mezzo al mare?») giungono nuovi abitanti che ripopoleranno quella terra. Una narrazione emozionante ispirata ai fatti di Badolato e Riace, che conferma la possibilità di far incontrare il popolo bambino con l'adulto su tematiche tanto attuali e civili.

Giungiamo così alla prima edizione del Premio Malerba, quella del 2017, in cui si è aggiudicato il riconoscimento Gek Tessaro con il suo *Dimodoché* (Lapis)²², che conferma l'artista come pirotecnico inventore di storie, geniale nelle sue performance da “teatro disegnato”. La vicenda della piccola ruspa che scopre come nascono le montagne, i laghi e il cielo conquista il pubblico grazie a una fantasticheria surreale e giocosa che fa rivivere e rivisitare il mondo dei giocattoli tradizionalmente legati al mondo maschile. Come ha scritto nella motivazione del Premio la giuria del Malerba, l'albo «propone ai piccoli lettori una storia circolare che dà voce agli inconfondibili e improrogabili ‘perché’ dell'infanzia. Ben ritmata nelle parole, nei tagli netti dei collage bidimensionali, nella matericità delle carte e nel loro vivace cromatismo, la vena poetica tessariana trova qui piena espressione nella conquista del silenzio notturno, cui si approda dopo un serrato dialogo fra adulto e bambino, e che fa di questo albo illustrato anche una delle più belle favole della buonanotte italiane scritte negli ultimi anni». Al secondo posto *In una famiglia di topi* (Topipittori) della scrittrice Giovanna Zoboli e dell'illustratrice Simona Mulazzani²³, un albo da rileggere più e più volte per la mole di dettagli in cui si svolge il caos ordinato

¹⁹ G. Zoboli, M. Di Giorgio, *Professione coccodrillo*, Topipittori, Milano 2017.

²⁰ F. Negrin, *Dov'è la casa dell'aquila?*, Orecchio acerbo, Roma 2017.

²¹ F. Farina, L. Riccioli, *Lina e il canto del mare*, Mesogea, Messina 2017.

²² Gek Tessaro [F. Tessaro], *Dimodoché*, Lapis, Roma 2016.

²³ G. Zoboli, S. Mulazzani, *In una famiglia di topi*, Topipittori, Milano 2016.

della vita di questi roditori (come non ricordare *Federico* di Lionni), che devono convivere e al tempo stesso trovare spazio per sé: una storia che parla, ancora una volta, con un linguaggio grafico e verbale di grande impatto e divertimento, della nostra affollata, caotica e ordinata/ordinaria contemporaneità. Terzo posto, infine, per *Un sasso nella strada* (Minibombo) di Ilaria Antonini e Barbara Balduzzi²⁴, che conferma la vocazione della casa editrice al dialogo con i lettori più piccoli attraverso storie brevi e serrate dai finali aperti e curiosi, animate da stilismi grafici definiti con linee minimali, colori pieni e forme distintive.

4. Un'ipotesi di lettura delle immagini: la "tecnica del rabadomante"

Questa carrellata attraverso i libri vincitori del Premio Malerba con l'albo illustrato si conclude, dunque, con un libro che è rivolto in maniera esplicita a lettori che leggono prima di saper leggere, ma in almeno 4 edizioni su 8 ha trionfato un *picturebook* "rivolto" a tale pubblico, quello della cosiddetta età pre-scolare: ne ricaviamo ancora una volta un insegnamento prezioso circa la natura sempre anfibia del dispositivo pedagogico e ludico di cui ci siamo qui occupati. È tuttavia proprio questa natura che rende la scrittura e la lettura dei libri per bambini e bambine sempre estremamente problematiche e al contempo affascinanti, aperte, molteplici, generazionali ed estetiche al contempo sempre sul limite/limine di una frattura tra scrittore e pubblico, fra testo verbale e testo visuale. Prendiamo allora in prestito le parole di un artista che molto ha da insegnarci circa l'immaginazione e la lettura delle immagini, così centrali nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, eppure carenti nell'educazione dei più giovani. Sebbene Gabriele Basilico abbia lavorato nel campo della fotografia, mi sembra di poter adattare anche al nostro caso – di lettori di figure, cui siamo meno "alfabetizzati" – quanto scrive a proposito di come formarsi «uno "strumentario" personale, uno sguardo e un linguaggio»²⁵ per leggere la realtà con «la tecnica del rabadomante», che innanzitutto significa opporsi in qualche modo alla rapidità, per dirla con Cartier-Bresson. Dunque costringersi «a un procedimento lento e poco contemporaneo», che ci consenta «però di prendere coscienza dello spazio. Di conseguenza ne è nata una forma di percezione dello spazio inedita: legata certamente allo sguardo, ma anche al camminare, al muoversi fisicamente, alla ricerca di un punto di ripresa. E, cercando quel punto, è per me inevitabile continuare ad accumulare metaimmagini, cioè non immagini definite, ma ipotesi di immagini. Così mi muovo come un rabadomante alla ricerca di una sorgente, sulla scorta di un'ipotesi che mi consente di leggere comunque "il sistema delle sorgenti in generale". È un processo di

²⁴ I. Antonini, B. Balduzzi, *Un sasso nella strada*, Minibombo, Reggio Emilia 2016.

²⁵ G. Basilico, *Architetture, città, visioni. Riflessioni sulla fotografia*, a cura di Andrea Lissoni, Bruno Mondadori, Milano 2007, p. 89.

ricerca e sperimentazione»²⁶. E questo, per Basilico, ancora con parole che suonano perfette, quasi rigorose, «aiuta a vedere con gli occhi non con la macchina». L'utilizzo di una macchina in fondo ha sempre un'ineliminabile componente di automazione, e per noi esseri alfabetizzati e orientati testualmente diventa "automatico" voler sempre – e dovere necessariamente – tradurre le immagini con lo strumento che padroneggiamo, il testo appunto, che è un po' la nostra macchina, fotografica finanche. Leggere le immagini è sempre un fotografare, cercare come un raddomante una delle storie possibili attivate dallo sguardo sulla realtà come sulla sua rappresentazione: assorbire così lo spazio della pagina, che diventa lo spazio di un paesaggio da immortalare secondo la "sorgente" che, da lettori-osservatori, in quel momento ci portiamo dentro, o appresso, come un'ombra, da serbare gelosamente proprio come la luce, suo opposto ma anche sua sorella.

²⁶ *Ivi*, p. 91.

Indice dei nomi

- Abbatiello A., 146 e n
 Accardo G., 142 e n
 Acone L., 115n
 Adorno S., 26n, 28n
 Agnello I., 50, 54
 Alatri G., 37n, 41 e n, 44 e n, 48n, 71n
 Albertini L., 136n
 Aleramo S., 37 e n
 Alfieri F., 11n, 115 e n
 Almond D., 123
 Ambrosi L., 26n, 28n
 Andreassi R., 132n
 Angelini M., 26n, 28n
 Antinori A., 143 e n
 Antoniazzi A., 104n
 Antonini I., 148 e n
 Archinto R., 124
 Argilli M., 97 e n, 98 e n, 100, 101 e n,
 102-104, 105 e n, 122-124, 136n
 Armellini C., 143 e n
 Ascenzi A., 27n, 32n, 38n, 43n, 55n,
 62n, 63n, 77n, 79n, 93n, 94n, 103n,
 108n, 121n, 126n, 127n, 132n, 127n,
 138n
 Ashton P., 16n

 Bacchetti F., 128n
 Badanelli A.M., 103n
 Baldacci V., 70n
 Balduzzi B., 148 e n
 Balla G., 42
 Balzani M.L., 90n
 Balzarro A., 133n
 Bandini G., 37n, 38n, 39n, 43n, 48n,
 55n, 61n, 62n, 64n, 69n, 74 e n, 77n,
 82n, 93n, 94n, 95 e n, 107n, 112 n,
 118 e n, 127n, 137n, 140n
 Barausse A., 77n, 80n, 137n
 Barbagli M., 66n
 Barnett M., 139 e n
 Barsotti S., 124n, 131n
 Bartolini D., 124, 128n
 Basilico G., 148 e n, 149
 Bellemo C., 145 e n

 Bellerate B., 44 e n
 Berquin A., 131n
 Bernardini A., 107, 108 e n, 109, 110 e n,
 111, 112, 114, 115, 116 e n, 117-119
 Bernari C., 142
 Bernasconi I., 47 e n, 48n, 49, 50 e n, 51
 e n, 52 e n, 53 e n, 54 e n
 Bertella Farnetti P., 15n, 61n, 137n
 Berti V., 97 e n, 123
 Bertieri C., 132n
 Bertoni Jovine D., 64, 129n, 133n
 Bertucelli P., 15n, 61n
 Bianchini P., 38n, 43n, 77n, 82n, 107n,
 112n, 127n
 Bini G., 81 e n
 Biscioni R., 38 e n, 61n
 Bloch M., 130 e n
 Boccia M., 144 e n
 Boccia M.L., 101
 Boccone A., 103n, 125n
 Bochicchio G., 135n
 Boero P., 97n, 98n, 99 e n, 128n, 131n,
 133n
 Bonardi G., 141 e n
 Bonomo B., 17n
 Borando S., 143 e n, 146 e n
 Boranga P., 85 e n, 86n, 87 e n, 88 e n, 89
 e n, 90 e n, 91 e n, 92 e n, 95, 96
 Borruso F., 32n, 38n, 43n, 46 e n, 50n,
 51n, 77n, 79n, 80n, 82n, 83n, 86n,
 94 e n, 95n, 107n, 108n, 112n, 126 e
 n, 127n
 Borzi I., 98n
 Bossù P., 144 e n
 Botti A., 15n, 61n
 Braster S., 45 e n, 46 e n
 Brizzolara C., 124
 Brunelli M., 27n, 38n, 43n, 46n, 77n,
 82n, 103n, 107n, 112n, 126 e n,
 127n, 137n
 Bufalari G., 124
 Burke P., 18 e n

 Calì D., 144 e n

- Calvino I., 130 e n, 141, 142
 Cambellotti A., 44 e n
 Cambellotti D., 40 e n, 41-43, 50
 Cambellotti L., 44 e n
 Cambi F., 69n, 81n, 88n
 Camicia L., 135n
 Cantatore L., 14, 32n, 34n, 35n, 38n,
 39n, 77n, 79n, 80n, 81n, 86 e n, 87n,
 102 e n, 104 e n, 108n, 122n, 124n,
 126n, 128n, 138n, 140
 Capobianco M., 126n
 Capuzzo P., 19n
 Carabba C., 129n, 133n
 Cardano N., 41n, 42 e n
 Cardoni P., 64n
 Carioli J., 143
 Carpi P., 123
 Cartier-Bresson H., 148
 Cassini M., 72n
 Castagno G., 122n
 Castagnoli A., 145 e n
 Cauvin T., 15n, 84n, 107n
 Celestini A., 19n
 Cena G., 37 e n, 49, 53
 Chambers A., 123
 Chiesa P., 49n
 Chiosso G., 63n, 80n
 Ciacciarelli M.R., 44 e n, 45n
 Cives G., 30n, 69n, 80n
 Clemente P., 60 e n
 Cobalti A., 83n
 Codecà C., 138n
 Collodi C., 71 e n, 135n
 Corradini C., 130
 Covato C., 4527n, 32n, 45, 54n, 55n,
 61n, 62n, 63n, 77n, 79n, 82n, 103n,
 108n, 121n, 126n, 127n
 Crainz G., 65n
 Crimi G., 138n
 Croce B., 31 e n
 Curreri L., 72n

 D'Alessio M., 80n
 D'Ambros R., 92 e n
 Dati M., 137n
 de Freitas Ermel T., 77n, 80n
 De Gubernatis A., 135n
 De Longis R., 135n
 De Luca C., 41n, 97n, 99 e n, 131n,
 133n
 de Pasquale E., 29n, 127n, 128 e n

 De Rosa G., 21n
 de Seras T., 123n
 Dean D., 26n
 Dei M., 66n
 Del Buono O., 135n
 del Mar del Pozo A., 45 e n, 46 e n
 Denti R., 123
 Detti E., 129 e n, 133, 134n, 137n
 di Biasio S., 37n, 38n, 39n, 72n, 108n,
 122n, 138n
 Di Fazio A., 40 e n
 Di Giorgio M., 81, 147 e n
 Di Michele E., 48n, 52n
 Duni A., 123n

 Engels F., 56, 98n
 Erpianis G., 72 e n
 Even-Zohar I., 70 e n
 Fabrizzi M., 125n
 Facchini V., 145 e n, 146
 Fanfani A., 64n
 Farina F., 147 e n
 Fedeli A., 49n
 Ferrari G.C., 49n
 Ficarelli C., 145 e n
 Fichte J.G., 34
 Fiorucci M., 82n, 115n
 Fini B., 138n
 Fleres U., 135
 Foa V., 49n
 Focardi F., 17n
 Formentini P., 123
 Forziati C., 103n, 125n
 Fraentzel A., 49
 Francaviglia P., 146 e n
 Franchi G., 107n
 Franchini F., 133n, 136n
 Frasca R., 56n
 Fröbel F.W.A., 85n

 Gabelli A., 87n
 Gabrielli P., 50
 Gadda C.E., 142
 Gadducci F., 136n
 Gagliardo F., 14, 71n
 Galfré M., 65n
 Gallerano N., 16 e n
 Ganci Battaglia G., 135n
 Gasbarri A., 101n
 Gatto A., 98
 Gaudio A., 80n

- Genovesi G., 129n, 131n, 133n, 136n
 Gentile E., 17n
 Gentile G., 80, 81
 Gerratana V., 57n
 Ghersetti F., 121n
 Ghizzoni C., 38n, 43n, 93n, 94n
 Gibelli A., 132 e n
 Gilsoul M., 47n
 Ginex G., 131n, 136n
 Ginzburg C., 17n, 18n
 Giorgi P., 40 n
 Giovagnoli A., 65n
 Gramsci A., 56, 57 e n, 58 e n, 59 e n,
 60n, 62 e n, 66
 Grilli G., 124n, 135n
 Guastalla Ricci E., 49
 Guzzo G., 118n
- Hallgarten Franchetti A., 85n
 Harasim G., 29, 30 e n, 31n, 32 e n, 33,
 34
 Heidelberg N., 74n
 Herbart J.F., 34
 Herder J.G., 32 e n, 33, 34
 Herman F., 45 e n, 46 e n
 Hugues T., 123
- Ingrao C., 30n
 Innocenti R., 73n, 123, 127
 Isnenghi M., 17n
 Izzolino M., 128n
- Jauss H.R., 68n
- Ladogana M., 115n
 Laeng M., 43 e n
 Lama S., 133n
 Lamarque V., 123
 Landmann B., 73n
 Lapenna A., 140
 Latter L.R., 85n, 86n
 Lepman J., 99n
 Lepri C., 72n, 94n, 122n, 127n, 128n
 Lodi M., 118 e n, 123
 Loiodice I., 115
 Lombardo Radice Giuseppe, 26-29, 30 e
 n, 31-34, 35n, 48 e n, 52n, 80 e n, 81
 e n, 85 e n, 86 e n, 87 e n, 88 e n, 89
 e n, 90 e n, 91 e n, 92, 93, 95, 122
 Lombardo Radice Giuseppina, 29
 Lombardo Radice Laura, 29, 30n
- Lombardo Radice Lucio, 29, 30n, 64
 Longo V., 90 e n
 Loparco F., 130n, 131n, 135n
 Lossani C., 73n
 Lucatelli L., 42n
 Luogo Comune (Ghisoni J.), 144, 145 e n
 Lux S., 44 e n
- Maccheroni A.M., 49n
 Maio T., 103n, 125n
 Maisano A., 131n
 Malerba L., 73 e n, 141 e n, 142
 Manacorda M.A., 55, 56 e n, 57 e n, 58 e
 n, 59 e n, 60, 61 e n, 62 e n, 63 e n,
 64, 65 e n, 66 e n, 122
 Manfreda A., 83n
 Manfron A., 125n
 Manganelli G., 71 e n
 Manghetti G., 128n
 Mann T., 139 e n
 Maragoni G.P., 14, 122n, 128 e n
 Marcucci A., 37 e n, 47
 Margherita di Savoia, 40
 Marinelli M., 92
 Martini F., 131, 135
 Martorano A., 121n
 Marx K., 56, 62, 98n
 Massa R., 83n
 Mattiangeli S., 145 e n
 Meacci M.L., 124, 128n
 Meda J., 27n, 32n, 40n, 47n, 62n, 71n,
 77n, 79n, 103n, 121n, 126n, 129,
 130n, 134n, 136n
 Michetti G., 110n
 Meta C., 55n, 59n, 61n, 62n, 63n
 Milani L. (don), 100 e n
 Momigliano A., 124
 Montecchi L., 47n, 49n
 Montecchiani S., 131n
 Montesi A., 129n, 138n
 Montessori M., 28, 49n, 51n
 Montino D., 71n
 Morandi G., 122n, 123n
 Moravia A., 142
 Morello E., 143 e n
 Mortellaro R., 92, 93n, 94n
 Movarelli D., 143 e n
 Mulazzani S., 147 e n
 Munari B., 123
- Negrin F., 73n, 147 e n

- Nigrisoli R., 79, 80n, 51n
 Nikolova V., 145 e n
 Nobile A., 131n, 136n
 Noiret S., 15n
 Nostlinger C., 74n
 Novelli E., 132n
- Ogliotti P., 56n
 Olivero L., 49n, 52 e n
 Oliviero S., 37n, 38n, 43n, 48n, 55n,
 61n, 62n, 64n, 77n, 82n, 107n, 117n,
 118n, 127n, 137n, 140n
 Orenge N., 123
 Orsenigo J., 83n
 Ottaviano C., 15n
 Ottley M., 119 e n
- Pacelli S., 128n, 129n, 138n
 Paciaroni L., 47n
 Pallottino P., 44 e n, 70 e n, 123, 136n
 Paoletti I., 71 e n
 Papini A., 123
 Parca G., 97 e n, 98n
 Parmiggiani P., 19n
 Parretti D., 123 e n
 Partouche B., 107n, 110n
 Passarelli D., 138n
 Pastorino G., 144 e n
 Patrizi E., 127n, 138n
 Pavone C., 27n
 Perrone E., 48n
 Perucchini P., 128n
 Pestalozzi J.H., 85n
 Petit C., 145 e n
 Petrera S., 14
 Petrini E., 99
 Piana S., 43
 Piantoni G., 41n
 Piccinini G., 128n
 Picco I., 80n
 Pirotta G., 131
 Pitzorno B., 123
 Pizzigoni G., 85 e n, 88 e n, 90, 91, 93 e
 n, 94, 96
 Ployer Mione L., 40, 44 e n
 Poesio C., 72, 122 e n, 123
 Poesio G., 122n, 123, 124 e n, 127, 128
 e n
 Poesio P.E., 122n
 Pontegobbi R., 124, 128n
 Portelli A., 17 e n, 18n, 19n
- Preziosi E., 133n, 136n
 Proietti A., 51
- Quarenghi G., 74n
- Racca A., 145 e n
 Raffaello Sanzio, 144
 Rauch A., 70n, 74n
 Rembadi-Mongiardini G., 72 e n
 Riccioli L., 147 e n
 Riccioni A., 145 e n
 Ridolfi M., 15n, 17n, 39 e n, 41, 78n,
 140
 Rinaldi D., 97n, 136
 Rivelli R., 103n, 125n
 Rizzo A., 83n
 Rodari G., 97 e n, 98 e n, 102, 112, 122 e
 n, 123, 124, 136, 141 e n
 Rohrwacher A., 143 e n
 Roncaglia G., 138n
 Rossi Cassottana O., 88n
 Roux O., 132n
 Russo A., 56n
- Sagramola O., 47n
 Salvoni M., 49n, 52n
 Salwa P., 68n
 Sani R., 27n, 47n, 63n, 71n, 103n
 Sanzo A., 43n, 45n
 Scanagatta M., 137n
 Scarabottolo G., 74n
 Scarpellini E., 19n
 Schussler E.E., 94n
 Scoppola P., 21n
 Scrivano F., 72n
 Sgarlata M., 146 e n
 Sgrilli R., 70 e n
 Siciliani de Cumis N., 37
 Silvestri L., 11, 38n, 39n, 55 e n, 62 e n,
 63n, 66n, 109n
 Silvestrini S., 56n
 Sistoli Paoli N., 30n, 31n
 Smali L., 92
 Smoak G.E., 54 e n
 Socciarelli F., 47 e n, 48 e n, 49 e n,
 Socciarelli L., 50
 Soriano M., 123
 Sorrentini S.M.L., 144 e n
 Spaventa Filippi S., 136n
 Spinella M., 64

- Storari P., 14, 29n, 43n, 50n, 72n, 94n,
 122n, 127n, 128 e n
 Strozza F., 37n
 Tamburrano G., 21n
 Tan S., 123
 Targhetta F., 87n
 Terranova N., 141 e n
 Tessaro G., 147 e n
 Thouar P., 131, 135
 Tilden F., 25 e n, 27n
 Tobia B., 17n
 Todaro L., 85n
 Tognon G., 62n
 Tomassini F., 37n
 Tomassini L., 38 e n, 61n
 Tonucci F., 114n
 Tranfaglia N., 21n, 131n
 Trapeznik A., 16n
 Treves G., 42n
 Tumati L., 124

 Ulivieri S., 81n
 Ulivieri Stiozzi S., 83n

 Valente N., 101n, 107n
 Vamba (Bertelli L.), 132, 136n

 Van Straten G., 67, 68n
 Verne J., 145
 Versenin L., 142 e n
 Villani C., 26n
 Villari L., 21n
 Viñao A., 62n
 Viola V., 77n, 80n
 Virardi L., 145 e n
 Vitale P., 144 e n
 Vittoria A., 63n, 131n
 Volpicelli L., 40

 Wandersee J.H., 94n
 Wojdon J., 26n

 Yanes-Cabrera C., 62n
 Young R., 119 e n

 Zago G., 55n, 108n, 127n
 Zambello S., 143 e n, 144
 Zanella S., 143 e n, 144
 Zavattini C., 98
 Zavoli S., 21n
 Ziruffo L., 143 e n
 Zizioli E., 40n, 82n, 107n, 108n
 Zoboli G., 147 e n
 Zonca E., 121n



In occasione dell'anniversario dei 150 anni del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), attualmente afferente al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, il volume si propone di ricostruire in modo inedito la storia del patrimonio storico-educativo del museo a partire dall'innovativa prospettiva teorica e storiografica della *Public History of Education*. I saggi raccolti nel volume restituiscono con rigore scientifico l'emblematico ruolo che, all'interno della storia della *Public History of Education* italiana, il MuSEd ha occupato fin dalle sue origini e che ancora oggi incarna con sempre maggiore consapevolezza nell'ambito della valorizzazione delle conoscenze.

Luca Silvestri è Ricercatore a Tempo Determinato di Tipo A presso l'Università degli Studi della Tuscia. Tra le sue ultime pubblicazioni si segnalano: S. di Biasio, L. Silvestri (a cura di), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Mondadori, Milano 2024; L. Silvestri, *Una vita onnilaterale. La riflessione pedagogica di Mario Alighiero Manacorda*, Unicopli, Milano 2024.