

Marco Antonio D'Arcangeli

Verso una scienza dell'educazione

I. La "Rivista Pedagogica" (1908-1939)

ISBN: 9788867090365

© 2012 - Editoriale Anicia s.r.l.

Via S. Francesco a Ripa, n. 104

00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5894742

Sede legale: Via di Trigatoria, n. 45

00128 Roma - Tel. 06.50653118

www.edizionianicia.it - info@anicia.org - editoria@anicia.org

Finito di stampare nel mese di ottobre 2012

Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Indice

Presentazione della nuova edizione	9
Premessa alla seconda edizione	24
Presentazione della seconda edizione	
La rassegna <i>La Mediazione Pedagogica</i> e la serie dei “Contributi storico-pedagogici” di <i>Furio Pesci</i>	25
<i>Capitolo I</i>	
Introduzione alla storia della “Rivista Pedagogica”	27
1. La “Rivista Pedagogica”, il <i>fronte antidealistico</i> e Luigi Credaro	27
2. L’età dell’imperialismo e la <i>Krisis</i>	50
3. La cultura italiana all’inizio del ‘900	55
<i>Capitolo II</i>	
Origini, finalità e organigramma della “Rivista”	65
1. <i>Ai soci e ai lettori</i>	65
2. Il Comitato di Redazione della “Rivista”	67
2.1. <i>La Redazione romana</i>	67
2.2. <i>I membri “esterni” del Comitato di Redazione</i>	77
3. I Direttori Locali della “Rivista”. Il periodico nel contesto della pubblicistica pedagogica e scolastica del primo ‘900	84
<i>Capitolo III</i>	
Uno sguardo d’assieme all’esperienza della “Rivista”	103
1. Le <i>presentazioni</i> di Credaro	103
2. Le vicende dell’Associazione Nazionale per gli Studi Pedagogici	129
<i>Capitolo IV</i>	
La “Rivista” nell’età giolittiana	153
1. Una “Rivista” tardo/ex-positivista. Erminio Troilo	153
2. Gli “intellettuali organici” della “Rivista”	162
3. L’educazione popolare	179
3.1. <i>Riforma della Scuola normale e Scuole Pedagogiche</i>	179

3.2. <i>La coeducazione dei sessi, la concezione del ruolo della donna e la “pedagogia femminile” nella “Rivista”</i>	185
3.3. <i>L’impostazione politico-ideologica del problema della “scuola popolare”: Giuseppe Tarozzi. Laicismo e nazionalismo come valori educativi</i>	190
4. Il ruolo della psicologia. La “pedagogia sperimentale”	202
5. Orizzonti internazionali della “Rivista”. Sprovincializzazione del dibattito pedagogico in Italia	206
 <i>Capitolo V</i>	
La “Rivista” di Guido Della Valle (1912-1916)	211
1. Axiologia e “Grande Partito della Borghesia” in Guido Della Valle	211
 <i>Capitolo VI</i>	
Una “Rivista” di guerra (1915-1919)	221
1. I temi del periodico negli anni del conflitto mondiale	221
2. <i>L’emancipazione della nostra cultura</i> nel quadro del “finzionalismo” di Giovanni Marchesini	223
 <i>Capitolo VII</i>	
La “Rivista” nell’immediato dopoguerra (1919-1922)	231
1. Gli anni della polemica politica: tensioni sociali e confronto-conciliazione dei valori	231
2. Calogero Angelo Sacheli: <i>Sulla storia della pedagogia. L’“axiofenomenismo”</i>	240
3. <i>L’obiettività della scienza e la pedagogia: il “realismo assoluto”</i> di Raffaele Resta	244
 <i>Capitolo VIII</i>	
La “Rivista” fra il 1923 e il 1930	247
1. 1923-1926: Il confronto pedagogico-politico con l’attualismo	247
1.1. <i>Credaro-Maresca: sulla riforma Gentile</i>	251
2. Mariano Maresca fra neokantismo ed idealismo	256
3. Gli intellettuali della “Rivista” di fronte al cattolicesimo ed al socialismo. Alfredo Poggi	264
4. Lo spiritualismo “critico” di Francesco De Sarlo e la pedagogia di Giovanni Calò	280
5. <i>Patria e Libertà</i> in Giovanni Vidari	290
6. “Rivista” 1926-1930: Educazione e lavoro, pedagogia e religione. Luigi Ventura	308

- | | |
|--|-----|
| 7. Rilancio della “scienza dell’educazione”. Il “metodo attivo”.
Educazione ed arte. Gli esordii illustri sulla “Rivista” | 322 |
| 8. Il valore come fatto sociale. Ludovico Limentani | 337 |

Capitolo IX

La “Rivista” negli anni ‘30 341

- | | |
|--|-----|
| 1. Slittamenti, cedimenti e conversioni. Il periodico negli
“anni del consenso” | 341 |
| 2. <i>L’ultima lezione</i> di Luigi Credaro | 350 |
| 3. Le “ultime lezioni” della “Rivista”: da Maria Montessori
a Nicola Pende | 375 |

Appendice

**Lettere di condoglianze inviate a Bruno Credaro
in occasione della scomparsa dello zio Luigi** 403

Presentazione della nuova edizione

L'idea di una nuova pubblicazione del volume dell'anno 2000 *Luigi Credaro e la Rivista Pedagogica (1908-1939)* ha avuto origine e ha preso corpo contestualmente alla preparazione e allo svolgimento del Convegno, che ne ha ripreso l'intitolazione, tenutosi a Sondrio il 21-22 settembre 2007, nonché all'implementazione e alla cura degli atti dell'assise, dati alle stampe due anni più tardi¹.

La manifestazione ospitata dal capoluogo valtellinese ha infatti espresso, complessivamente, e in particolare nei contributi di alcuni autorevoli interpreti, la chiara indicazione della necessità di riscoprire, riproporre e rilanciare la dialettica, feconda e virtuosa “circolarità” del rapporto fra Luigi Credaro e il periodico di cui il Valtellinese fu, in pratica, il fondatore² e, per oltre due dei tre decenni nei quali fu pubblicato, il direttore, facendola oggetto di un'analisi critica nuova, aggiornata, più aderente agli sviluppi e agli approdi della teoresi educativa e dell'epistemologia pedagogica contemporanee.

Nicola Siciliani de Cumis, ad esempio, ha preso le mosse dalla «inconfondibile originalità» della «proposta pedagogica» di Credaro», «personalità individual-collettiva di teorizzatore e di “sperimentatore” (nei suoi limiti e pregi tecnologico-educativi) di un'idea di autonomia della scienza pedagogica e di un'attività di formazione di competenze formative peculiari, sia disciplinari sia interdisciplinari, e tanto “elementari” quanto multilaterali e complesse», che ne fa un «classico sui generis della pedagogia, sia sul piano della sua propria produttività scientifica, sia sul terreno delle esperienze educative e delle tecniche pedagogiche che ne conseguono»³: per poi sostenere che di tale «classicità», «il segno forse più eloquente e stringente» fu

¹ Cfr. FAUSTA MESSA, M. A. D'ARCANGELI (a cura di), *Luigi Credaro e la “Rivista Pedagogica”*. *Atti del Convegno Sondrio, 21-22 settembre 2007 e altri scritti*, Sondrio, Istituto Sondriese per la Storia della Resistenza e dell'Età Contemporanea (Quaderno n° 10), 2009. Di qui in poi, in nota, Luigi Credaro sarà reso con LC; il solo cognome, Credaro, con C.; la “Rivista Pedagogica” con RP.

² Per l'esattezza, la RP nacque il 29 giugno 1907, contemporaneamente all'Associazione Nazionale per gli Studi Pedagogici, di cui fu l'organo: cfr. *Atti dell'Associazione*, RP, a. I, n. 1, gennaio 1908, p. 119 [pp. 119-121], e, ovviamente, *infra*.

³ NICOLA SICILIANI DE CUMIS, *LC pedagogista*, in F. MESSA, M. A. D'ARCANGELI (a cura di), *op. cit.*, p. 33 [p. 33-40].

senz'altro la "Rivista", «capolavoro pedagogico» del Valtellinese, anche se, o meglio proprio perché «capolavoro non individuale, ma collettivo; un *work in progress*, che coglie i frutti, da un lato, della crisi di crescita e della peculiare maturità dello studioso Credaro (dal formalismo kantiano al contenutismo solidaristico e cooperativistico); e, da un altro lato, fonda l'identità dell'uomo d'azione Credaro, tra associazionismo reale e collettivismo ideale, tra specializzazioni disciplinari (sul piano delle scienze dell'educazione) ed enciclopedismo culturologico, tra politica delle riforme e concretizzazioni pratico-teoretiche, come "terreno, dove le energie consociate potranno agire per fini esclusivi dell'educazione e della scuola"⁴.

La "Rivista Pedagogica", dunque, si pose e va vista, per il titolare della prima cattedra di Pedagogia della "Sapienza" romana, come l'«organo di formazione, diffusione, decisione e intervento» di «un progetto educativo di largo respiro e in costruzione»: e dunque come fulcro ed emblema del farsi, Credaro, «individualmente e socialmente "classico della pedagogia"⁵; e di una classicità che, come ogni vera classicità, in specie educativa e pedagogica, «si radica nel suo tempo [...] ne assorbe gli umori e i condizionamenti; ma [...] in larga larghissima misura ne trascende»⁶. V'è, in altre parole, un rapporto come di "specchialità" fra la "materia" e la "forma" del periodico e l'ambizioso programma del Valtellinese mirato a consentire alla pedagogia di poter «ragionevolmente pretendere di esercitare larga ed efficace azione sulle sorti della cultura di un popolo» emancipandosi dallo *status* di «provincia conquistata» e sorgendo a «governo», teoreticamente ed epistemologicamente, «libero e indipendente»⁷ –

⁴ Ivi, p. 39. La frase citata è tratta da LC, *Ai soci e ai lettori*, RP, a. I, n. 1, gennaio 1908, p. 1 [pp. 1-2].

⁵ N. SICILIANI DE CUMIS, *op. cit.*, pp. 34, 36.

⁶ Ivi, p. 34. In questa definizione del concetto di "classico della pedagogia", Siciliani sembra rifarsi allo stesso C., per il quale «Ogni grande sistema di pedagogia, da un lato è una sintesi e un'interpretazione dei bisogni e delle aspirazioni che stanno in fondo alla coscienza contemporanea, dall'altro è uno sguardo che varca l'orizzonte comune, una protesta e un'anticipazione mentale» (cfr. LC, *L'insegnamento universitario della pedagogia. Prelezione al corso di pedagogia letta il 15 gennaio 1903 alla R. Università di Roma*, Torino-Roma-Milano-Firenze-Napoli, Paravia, 1903, pp. 7-8).

⁷ LC, *La pedagogia di G. F. Herbart*, quinta edizione, Milano-Genova-Roma-Napoli, Soc. An. Editrice Dante Alighieri, 1935, pp. 105-106. Particolarmente rilevante, per quanto si dirà nel prosieguo, è la chiara affermazione, che si ravvisa in Siciliani, del ruolo rivestito della "Rivista" come "luogo" di riflessione e rifrazione dell'«esplicito proposito del valtellinese di rendere la scienza pedagogica funzionalmente autonoma, tanto rispetto alle "materne" discipline filosofiche, quanto nei confronti delle "sorelle" scienze della natura e della cultura», e dell'idea, nella quale volle tradurre l'intento testé delineato, di una «scienza pedagogica, fatta di scienze dell'educazione (al plurale): e tanto

la sua «posizione di radicale innovazione educativa», nell'ottica dell'elaborazione e attuazione di un «intervento pedagogico» dotato di piena autonomia e comunque non subalterno rispetto ad altre istanze – il suo «tentativo [...] di tradurre la filosofia in pedagogia, la pedagogia in politica» (inteso il termine medio non come semplice stazione di transito o anello di congiunzione, bensì come centro di gravità del sistema)⁸.

Questa “scienza” (e appunto, filosofia e politica) “pedagogica”, fondata sul «presupposto di un’“umanità” concomitante con l’“educazione del genere umano”», sul «principio che “la pratica educativa precede la teoria”, benché quest’ultima sorga “coll’intendimento di governare quella”», sul *primato* del «piano ideale di educazione» (e dunque *della Ragion pratica*) che è «sempre una grande forza di moralità» e che anima e mette in movimento sia l’azione sia la riflessione educativa, com’è noto approderà, come suo fine, e «mira», all’affermazione «della solidarietà», «principio di azione morale, di cooperazione, di mutuo aiuto, che mira al miglioramento dei compartecipi, conformemente a un ideale di giustizia, in un’associazione quasi fraterna» – dettato da «una morale» confacente «al progresso scientifico», per il quale «non più l’individuo astratto e isolato, ma l’uomo consociato forma il centro di studio e di ricerca», e dunque «essenzialmente sociologica»⁹: un «modello pedagogico», quello «messo a punto da Credaro nell’arco della propria esperienza», articolato e complesso, che avrà come essenziale punto focale, e di forza, puntualizza Siciliani, proprio la “Rivista”, cui il Valtellinese affiderà «a suo modo socraticamente [...] l’esercizio della sua stessa maieutica»¹⁰.

Il docente di Pedagogia generale del primo Ateneo capitolino non fa mistero dell’esistenza di ambiguità e criticità nell’impostazione del rapporto fra teoria, prassi e idealità nella “scienza dell’educazione” credariana e del loro manifestarsi in modo evidente nel suo «relazionarsi alla governabilità sociale e politica» di problemi, come quello sopra ricordato della «coltura popolare», che non sono, ovviamente, esclusivamente “pedagogici”. Di qui, il rea-

aperta alle ibridazioni dell’empirico e alle possibili dimensioni sperimentali, quanto padrona della propria teoria e dei propri metodi. E sottoposta, comunque, al criterio, decisivo, dell’ampiezza e dell’efficacia dell’azione pedagogica». Cfr. N. SICILIANI DE CUMIS, *op. cit.*, p. 34.

⁸ Ivi, pp. 37, 39.

⁹ Ivi, p. 37. Cfr. anche, di nuovo, LC, *L’insegnamento universitario della pedagogia*, cit., p. 16.

¹⁰ N. SICILIANI DE CUMIS, *op. cit.*, p. 39.

lizzarsi del suo “programma” in «molte facce, apparentemente contraddittorie e teoreticamente “deboli”» – anche e soprattutto, a causa delle sue oscillazioni ideologiche di partenza, e di fondo¹¹. D’altro canto, è proprio la presenza delle «supreme aporie del pedagogico e [del]le sue vitali contraddizioni, tra i contenuti e le forme dell’educazione [...] tra l’individuale e il collettivo, tra la quantità e la qualità, tra i mezzi e i fini, tra i fatti e i valori, tra gli interessi disinteressati [...] e gli interessi pratico-utilitari», a connotare, per Siciliani, in definitiva e in conclusione, la natura di “classico” di Credaro: «addirittura», o meglio, in specie, per averle egli vissute «in prima persona» e per averle sapute «far vivere collettivamente nella “Rivista Pedagogica”» (anche se «non solo» in quella)¹².

Sostanzialmente affine a quella di Siciliani de Cumis è la lettura del rapporto fra l’«intellettuale Credaro», i contenuti e gli obiettivi del suo febbrile impegno scientifico, organizzativo e politico sul terreno educativo e la pedagogia della “Rivista”, cui legò indissolubilmente il suo nome, proposta da Franco Cambi: il quale attribuisce una peculiare valenza, al riguardo, all’età giolittiana, insistendo sulla collocazione del Valtellinese fra i «i veri protagonisti» di quel «periodo complesso e dinamico», di «intensa modernizzazione della società e della cultura italiane»¹³, che reputa «decisivo» altresì per la nostra pedagogia, per il suo prendere forma e costituirsi «in senso

¹¹ Ivi, p. 35. Resta tuttavia inalterato, per Siciliani, il valore del «canone metodologico [...] dalla pratica alla teoria, e viceversa» del modello pedagogico del Valtellinese, nella stretta congiunzione, che vi si attua, «in teoria e in pratica [...] dei “fini” e dei “mezzi”» educativi: elementi che sollecitano, a suo modo di vedere, a «rilegger[n]e storicamente e nondimeno teoricamente gli elementi pratico-teorici costitutivi [...] che vengono caratterizzandosi nella transazione dei rapporti tra “indagini scientifiche” e “senso comune” (per dirla con Dewey); e che riassumono e rielaborano originalmente l’originario kantismo-neokantismo e il successivo herbartismo, ibridandone volontariamente la portata filosofica e pedagogica, alla luce delle dimensioni sociali e politiche, che variamente ne conseguono», anche e soprattutto «sul piano» dell’«enciclopedia pedagogica», a proposito della quale «sarebbe addirittura possibile dedurre una qualche sua “formalizzazione” [...] una acquisizione, composizione e definizione di ciò che, di primo acchito, sembra sfuggire ad ogni sistemazione; ma che, al di là delle apparenze, è sempre al centro dell’attenzione di Credaro. Basti pensare al tema dell’esclusione e/o dell’inclusione della “filosofia dell’educazione” nel sistema delle scienze dell’educazione; al tema del ruolo pedagogico della psicologia e della sociologia; all’attenzione da lui riservata ai metodi dell’insegnamento-apprendimento e alle conseguenti metodologie; al problema del rapporto tra le singole discipline e delle possibili interdisciplinarietà...» (ivi, p. 36).

¹² Ivi, p. 39.

¹³ FRANCO CAMBI, *LC nel “fronte antidealistico” della pedagogia italiana del primo Novecento*, in F. MESSA, M. A. D’ARCANGELI (a cura di), *op. cit.*, p. 41 [p. 41-50].

pluralistico e problematico [...] sia sul suo fronte teorico¹⁴ sia su quello pratico-istituzionale, a partire dalla scuola»¹⁵. Proprio per questa ragione, per il ruolo decisivo giocato in una fase delicata e cruciale, di transizione, d'innovazione e di svolta, per le idee e le istituzioni educative nel nostro Paese, Cambi può attribuire spessore e valore di “lunga durata” al «modello» pedagogico di Credaro, del quale individua le «radici», «tra Kant e Herbart», in una «filosofia realistica che salda insieme logica e etica e fa di questo “asse” dinamico il principio stesso dell'istruzione e della “vita scolastica”» - «principio [...] insieme – antipositivistico e antispiritualistico, poiché [salda] insieme criticamente scienza e valori, mettendo questo “intreccio” alla base stessa della pedagogia e della scuola»¹⁶, posto con forza e chiarezza già dall'anno 1900, dalla prima edizione del suo *La pedagogia di G. F. Herbart*¹⁷. Ma «per cogliere, per intero», il «modello teorico e strategico che Credaro ha della pedagogia», per il filosofo e storico dell'educazione fiorentino «soprattutto [...] si deve guardare» alla “Rivista Pedagogica”, ove, evidentemente, anche nella sua opinione attinge la sua più compiuta espressione¹⁸.

Cambi contestualizza la relazione fra il Valtellinese e il periodico alla lotta per l'egemonia, «dopo il tramonto del positivismo e lo *status quo* dello spiritualismo, ancorato troppo al fronte cattolico, dentro un “Italia laica”»¹⁹, fra due contrapposti schieramenti, culturali e politici. Da un lato, «una pedagogia che, con Herbart²⁰, si salda al binomio integrato e criticamente integrato di psicologia e di etica,

¹⁴ Cambi allude, in particolare, al «declino/sofisticazione del positivismo e alla nascita di pedagogie che» ne «legano il messaggio [...] al pragmatismo (Marchesini) o al metodo sperimentale (Montessori) o alla scienza (Vailati ed Enriques)» e all'affermazione dell'«idealismo di Croce e Gentile», delle «pedagogie “socialiste” di Mondolfo e Salvemini», dello stesso «neokantismo che si diffonde come modello di pensiero critico (anche in pedagogia)» (ivi, pp. 42-43).

¹⁵ Ivi, p. 42. Lo studioso fiorentino si riferisce, in specie, ai problemi della riforma della scuola, della battaglia contro l'analfabetismo, del rinnovamento dei «saperi scolastici», della formazione di una «coscienza etica nazionale, ora intesa come critica ai modelli borghesi, ora come ideologia della nazione», della diffusione della cultura nelle masse popolari (cfr., ivi, p. 43). Lì ritroveremo, più avanti, come assi tematici portanti della RP nell'età giolittiana: affiancati e attraversati dall'ulteriore problematica - ché a ben vedere tutti li unisce e decanta, pedagogicamente e scolasticamente - della formazione degli insegnanti.

¹⁶ F. CAMBI, *op. cit.*, p. 43.

¹⁷ LC, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Roma, Società Editrice Dante Alighieri (stampa: Sondrio, Stab. Tipo-litografico E. Quadrio), 1900.

¹⁸ F. CAMBI, *op. cit.*, p. 44.

¹⁹ Ivi, pp. 46-47.

²⁰ Per Cambi «il maestro-principe della pedagogia poiché ne garantisce la complessità e la criticità»: F. CAMBI, *op. cit.*, p. 43.

ricavando da questo un'idea di formazione, un'idea di cultura, un'idea di scuola», diade alla quale fa altresì riferimento «per analizzare (criticamente) i modelli in corso su quelle tre frontiere». Si trattava di un «modello teorico e politico [...] organico: legato a un'idea netta di pedagogia, a una visione del sistema scolastico, a un fascio di agenzie di diffusione (dalle case editrici alla “Rivista”, a altre testate collaterali e/o complementari: si pensi, a livello teorico-filosofico, al ruolo svolto da “Logos”). Un modello anche dotato di strategia accademica, istituzionale e politico-culturale»²¹.

Dall'altro lato, l'idealismo: con «Gentile (con Croce, con “La Critica”))» che si «pone come modello unico, compatto, vincente (come “sistema”: si pensi al *Sommario* gentiliano del 1912-13) e come intrascendibile sulla sua affermazione della fissità e dialetticità dello spirito e di ogni atto spirituale come “atto puro”». «Siamo davanti a due egemonie a confronto».

Dirimpetto all'attualismo, che vede «la scuola come luogo di vita spirituale sì soggettiva, ma tramata da quell'“io trascendentale” che ne costituisce l'oggettività storica e istituzionale [e] il rapporto educativo come sintesi spirituale nel maestro e quindi marcato in senso autoritario e sviluppato tutto dentro la coscienza, la unica coscienza trascendentale [...] si pone la “Rivista” con il suo Herbart, con la sua pedagogia critica di sintesi, col suo sapere fatto di mediazioni e integrazioni. Col suo sapere/agire sperimentale e problematico»²².

Appare chiara, a Cambi, «la strategia di egemonia che si vuole costruire, alla luce di un paradigma liberale e democratico, operando in vista di una sintesi dialettica e aperta tra le varie posizioni. Ma è chiaro anche il modello teorico della pedagogia a cui si guarda: costruito», afferma lo storico dell'educazione toscano rifacendosi all'intervento programmatico di Credaro che aprì il primo fascicolo della “Rivista”, nel gennaio 1908, «su una “solida base di cultura filosofica o storico-sociologica o naturalistica o medica”, su un principio di “sapere sperimentale metodico e critico dei fatti educativi”, rivolto a dar vita a una “scienza pedagogica”, capace di impegnarsi socialmente e politicamente per “promuovere il benessere della crescente generazione d'Italia col renderla abile a costruire una realtà più elevata del presente”»²³.

²¹ Ivi, pp. 47-48.

²² Ivi, p. 46.

²³ Ivi, p. 44.

Al centro di questo «modello di un sapere plurale e impegnato [...] il cui *focus* è la scuola»²⁴, «*imprinting*» e «volano dell'*operari* della “Rivista”», «il principio herbartiano» di un «metafisica» e di una «pedagogia» critiche, che si traduce, sui suoi fascicoli, in «battaglie su due fronti» contro il «dogmatismo», sia quello «dei “fatti”» (e fu questo, in verità, un delicato terreno di confronto interno per il periodico, che ebbe fra i suoi più assidui collaboratori le «voci più tardive, più critiche, più problematiche» dei “positivisti in crisi”, come li definì Garin – Giuseppe Tarozzi e Giovanni Marchesini; e «positivisti critici» come Ludovico Limentani), sia quello «dello “spirito”» (ovviamente, dei neo-idealisti). A entrambi si contrapporranno «i rappresentanti del neokantismo», da Giovanni Vidari a Guido Della Valle, «con i loro richiami a principi di metodo e a figure o modelli pedagogici più avanzati in senso critico, creando una revisione degli statuti scientifici della pedagogia [...] e del suo uso non applicativo nella scuola. Come i positivisti, però, anche la “Rivista” punta sulla scuola e l’istruzione per dare diritti e costruire doveri, per attuare una nuova cultura di massa (e di élite) nell’Italia giolittiana»²⁵.

Ma se la “struttura profonda” della “Rivista Pedagogica” risiedette nello «herbartismo», (neo-)kantianamente e dunque criticamente mediato²⁶, che ne rappresentò la «base», il «collante» e lo «stemma» e «ne [animò] le voci più forti»²⁷, il suo “contenuto manifesto” va posto senz’altro nel «paradigma liberale e democratico», cui sopra si è fatto cenno, in ossequio al quale il periodico si propose sempre come «libera tribuna», ove «tutte le opinioni» avrebbero avuto, ed ebbero effettivamente modo «di liberamente manifestarsi e difendersi», promuovendo «critiche e contrastanti correnti di principi e di teorie» – riprendendo espressioni più volte adoperate dal Direttore Credaro – nella «prospettiva [...] di informare/formare a una coscienza pedagogica aperta e problematica», «operando in vista di una sintesi dialettica e aperta tra le varie posizioni»²⁸. Questa impostazione, tendente all’irenismo e al sincretismo, ispirata, forse, anche da

²⁴ Ivi, p. 45.

²⁵ Ivi, p. 46. La riformulazione dei modelli di scientificità pedagogica da parte dei neokantiani, precisa lo storico dell’educazione toscano, presentò anche, rispetto ai precedenti, degli «elementi di continuità»: «il valore della scienza, l’attenzione alla sperimentazione, il confronto coi positivisti europei, da Stuart Mill a Neumann» (*ibidem*).

²⁶ In altro luogo, Cambi parla di «un herbartismo avanzato, fissatosi operativamente come modello di punta e di svolta della pedagogia, radicato autenticamente nella *lectio* teorica ed etica del criticismo neokantiano» (ivi, p. 45).

²⁷ Ivi, p. 47.

²⁸ Ivi, pp. 44-45.

una sorta di ottimistico (e fatalistico) “evoluzionismo culturale”²⁹, finì per alimentare un’inclinazione all’eclettismo, reiteratamente sottolineata dagli “addetti ai lavori” come il principale limite della “Rivista” e nella quale anche lo studioso toscano ravvisa forti elementi di criticità. Un approccio di questa natura, dialogico, collaborativo e partecipativo, costituiva senz’altro un modo corretto di interpretare e insieme un plausibile tentativo di affrontare e superare un’epoca di transizione e di “crisi”, fosse pure di “crescenza”, della cultura (e della società) – e anche una maniera seria di concepire e praticare una “educazione nazionale” anche dei e nei ceti intellettuali. Ma il rischio, alquanto elevato e che la “Rivista” non riuscì a evitare (specie in periodi cruciali come i primi anni ‘20, nell’arroventata temperie ideale del dopoguerra, di fronte all’aggressiva polemica attualistica) era quello che la ricerca di equilibrio e di mediazione scadesse nella genericità delle prese di posizione e il pluralismo si traducesse in una loro dispersiva eterogeneità: in sintesi, nella sostanziale assenza di un chiaro e netto messaggio, o indirizzo, che poteva essere interpretata come manifestazione di debolezza e incertezza e indurre pertanto disaffezione e smarrimento nelle fila dei propri lettori e simpatizzanti.

Rifacendosi ad Alessandro Galante Garrone, Cambi accenna all’«*animus* politico dei quel modello», «così spesso contraddittorio – “compromissorio” [...] (liberal-radical, nazionalista, quasi-socialista, in successione e/o in contemporanea)»³⁰: alle «oscillazioni ideologiche», ai cedimenti della “Rivista”, prima «sotto l’azione della guerra», verso il nazionalismo, poi anche nei confronti «del fascismo» (netti, specie negli «ultimi anni [...] si pensi solo alla presenza di Nicola Pende e al suo razzismo») ³¹. Tuttavia, per lo storico dell’educazione fiorentino, se quello di Credaro e del periodico fu «un modello-che-non-vinse», se fu sconfitto da Gentile e dai suoi seguaci, fu più «per l’evolversi della società italiana (a livello politico e sociale, soprattutto)», per «il blocco della società italiana attuato

²⁹ «Dal cozzo delle opposte dottrine, dal fermento delle idee vecchie e nuove balzerà fuori la verità attuale, socialmente utile, ammirabile per bellezza morale ed estetica», aveva ad esempio sostenuto Credaro all’alba del nuovo secolo, nella prolusione tenuta per l’inaugurazione dell’anno accademico 1900-1901 all’Università di Pavia (LC, *La libertà accademica. Discorso letto il 15 novembre 1900 dal professore Luigi Credaro per l’inaugurazione dell’anno accademico*, in ANNUARIO DELLA R. UNIVERSITÀ DI PAVIA, Anno Accademico 1900-1901, Pavia, Premiata Stabilimento Tipografico Successori Bizzoni, 1900, p. 70 [pp. 17-79]).

³⁰ F. CAMBI, *op. cit.*, p. 48.

³¹ Ivi, p. 47.

dal fascismo» e per «l'avvio dell'avventura totalitaria della società e dello stato» che non «per le debolezze, oscillazioni, etc.»³² che le furono proprie e che pure lo caratterizzarono³³ - a suo avviso, quest'ultimo fu «un aspetto secondario»³⁴.

«Allora, oggi», può concludere Cambi, «va riconosciuta sì la sconfitta subita, come pure le debolezze interne di quel modello, ma esso va anche valorizzato. Sì, ancora, come testimone di una crisi [...] ma che va fissato anche nelle sue potenzialità, intrinseche e rispetto all'evoluzione novecentesca della pedagogia». Fu il modello che restò «più vicino all'evoluzione europea e mondiale della pedagogia (e si pensi a Dewey, che direttamente risente di Herbart e che guarda a un modello di sapere/agire pedagogico integrato, quindi “alla Herbart”) e anche al modello che, nella fase postbellica, verrà a essere vincente (quello delle “scienze dell'educazione” più “pedagogia critica”)); nel quale si ravvisa «già [...] presente un'idea della pedagogia come “sapere critico”, fatto di stili cognitivi diversi, ma regolato da un'intenzionalità comune e forte: l'educare come emancipazione etica del soggetto e dei soggetti consociati. Una pedagogia critica, sia pure ancora legata a modelli ottocenteschi e posta prima dell'esplosione delle scienze umane. Ma, anche così, pedagogia critica: tensionale al proprio interno, legata all'*anthropos*, fatta di principi, ma anche di tecniche. [...] Fu un'egemonia mancata? Sì, e di tale avventura “mancata” la pedagogia italiana ha portato a lungo i segni»³⁵.

Da parte di chi scrive, il suggerimento e la *suggestione* (nel senso della *Logica, teoria dell'indagine* deweyana: idea di possibile soluzione che sorge con la percezione stessa del problema) di una rilettura della vicenda culturale della “*Rivista Pedagogica*” come *scienza dell'educazione* di cui nella fase organizzativa della manifestazione fece dono allo scrivente Arturo Colombo, l'insigne storico del Risorgimento e dell'età contemporanea che ne fu il coordinatore e l'animatore, si sono tradotti, in prima istanza, nella *Ipotesi di lavoro* abbozzata nella relazione letta al Convegno e ripresa negli atti, con-

³² Ivi, p. 48.

³³ Cambi accenna anche al «pluralismo disseminativo che, per fare fronte, accoglie di qua e di là, talvolta con poca coerenza» (ivi, p. 47)

³⁴ Ivi, p. 48: anche perché, come aveva sostenuto poco sopra lo studioso tscano, quelle posizioni «oscillanti» riflettevano comunque un *habitus* critico e si mantenevano «in fondo fedeli a quel dettato teorico, credariano perfino nell'oscillazione (affermandosi come problematiche e sperimentali)» (ivi, p. 47).

³⁵ Ivi, pp. 48-49.

cernente l'interna evoluzione e gli esiti della pedagogia di Luigi Credaro³⁶ – che attribuisce una qualità, insieme e reciprocamente, “genetica” e “morfologica”, in una parola, *formativa*, alla relazione fra il Valtellinese e il “suo” periodico, e altresì postula si dia corrispondenza od omologia, o che vi sia un «rapporto proiettivo» (come fra «proposizione» e «mondo» nel Wittgenstein del *Tractatus*), fra la “Rivista Pedagogica”, considerata nel suo impianto, nella sua struttura, nelle sue opzioni formali e contenutistiche di fondo, così come emergono da un punto di vista sia diacronico sia sincronico e la *pedagogia* di Luigi Credaro, la quale proprio in virtù di questo suo “manifestarsi” si determina e si precisa (e si conferma, considerando quello che in proposito ha esplicitamente e reiteratamente affermato il Valtellinese) come *scienza dell'educazione* – così come fu concepita e interpretata, in senso teorico-pratico, dallo stesso Credaro³⁷.

Ma se è vero che definire la “Rivista Pedagogica” come la scienza dell'educazione di Luigi Credaro non può dirsi arbitrario, vista la centralità rivestita dal Valtellinese nell'itinerario del periodico del quale contrassegnò a tal punto la fisionomia da far sì che non potesse sopravvivere alla sua scomparsa³⁸, è anche vero – e come esemplificato, di recente, da ulteriori riflessioni e contributi, sono gli stessi sviluppi della ricerca in atto a dimostrarlo, quasi ad esigerlo³⁹

³⁶ Cfr. M. A. D'ARCANGELI, *Pedagogia come scienza dell'educazione in LC. Una ipotesi di lavoro*, ivi, pp. 73-115. Per l'indicazione ricevuta da Arturo Colombo, e i ringraziamenti espressi dal sottoscritto al professore emerito dell'Università di Pavia, cfr. ivi, p. 98, nota n. 3.

³⁷ Ivi, p. 74.

³⁸ Questa affermazione, che in ogni caso andrà comprovata e che a rigore si sarebbe dovuta formulare, eventualmente, solo a conclusione del presente volume, corrisponde in ogni caso a una percezione di senso comune dei contemporanei largamente se non universalmente condivisa dalla critica successiva, ragioni per le quali si è ritenuto di poterla introdurre, e “rischiare”, anche nelle battute iniziali del nostro lavoro.

³⁹ Alludiamo, ai saggi sopra illustrati di Siciliani de Cumis e Cambi, decisivi per la formulazione e lo sviluppo di questa ipotesi interpretativa, ulteriormente sviluppata nella comunicazione *LC nella storia della pedagogia e della scuola in Italia tra Otto e Novecento*, letta al Convegno *I 150 anni dell'Italia unita: per un bilancio pedagogico*, organizzato dal CIRSE, Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative, tenutosi a Cosenza, Università della Calabria, Aula Umberto Caldora, il 28-29 ottobre 2011; e nella relazione *LC e la pedagogia kantiano-herbartiana nell'Italia del primo Novecento: un progetto di educazione nazionale* svolta al Convegno *La nascita delle “scienze umane” nell'Italia post-unitaria*, tenutosi a Roma, Villa Sciarra-Wurts sul Gianicolo, il 10-11 novembre 2011, coordinato da Guido Cimino, Nino Dazzi e Giovanni Pietro Lombardo, organizzato dall'Istituto Italiano di Studi Germanici, in collaborazione con il Comitato Nazionale per le celebrazioni dei 150 anni dell'Unità d'Italia, la Facoltà di Medicina e Psicologia della “Sapienza” Università di Roma, e altre prestigiose istituzioni culturali, sotto l'Alto Patronato del Presidente della Repubblica. Gli atti di entrambe le assise

– che la verifica dell’ipotesi appena delineata implica senz’altro un “ritorno” ai fascicoli della “Rivista” e una sua complessiva rilettura, alla luce di quello stesso concetto di *scienza dell’educazione* del quale, a sua volta, in questo modo, nell’alternarsi cioè dei poli e dei punti di vista dell’analisi, sarà possibile saggiare le potenzialità – nell’avviso di chi scrive, notevoli – per l’acquisizione e il consolidamento di un nuovo, pregnante quadro di riferimento e punto di vista critico sulla pedagogia italiana del primo ‘900 (o su di un suo non trascurabile, sotto i profili sia quantitativo sia qualitativo, versante).

In altre parole: la proposta di ricostruzione unitaria della parabola biografica e intellettuale di Luigi Credaro (lo studioso, il politico, l’organizzatore di cultura, ecc.) che si è venuta elaborando, riferita a una *pedagogia/educazione* da intendersi, da un lato, come unità di senso e di direzione, “intenzionale”, tensionale e “intensionale” dell’insieme, e da un altro lato, quanto ai suoi “contenuti”, come una *prospettiva*, sostanzialmente, sempre *in progress* e *in fieri*, ma che nella sua consapevole elaborazione, sia pure parziale e incompiuta, assunse progressivamente i connotati di una *scienza dell’educazione*, non può prescindere dalla verifica dell’ipotesi che la “Rivista Pedagogica” – certo con il decisivo apporto del Valtellinese, ma a sua volta incidendo significativamente sulla maturazione di quel punto di vista – fu il “luogo” di elaborazione di un modello, complesso, di pedagogia, che non soltanto si fondava su un rapporto organico di quest’ultima con le altre scienze umane, *in primis* ovviamente con la psicologia e la sociologia, ma esprimeva, anche, o meglio si sforzava di definire un concetto nuovo, diverso da quello della stagione positivista ardigioiana, di scientificità in riferimento alle discipline concernenti il mondo dell’uomo e la vita spirituale: un concetto nel quale, peraltro, pur nell’affermazione dell’“autonomia” della pedagogia, come emancipazione da ogni “tutela” metafisica, e/o distacco da ogni “ontologia”, continuava a occupare una posizione epistemologicamente centrale il rapporto con la filosofia.

In questo modello pedagogico, fondamentalmente strutturato sulla diade herbartiana «mezzi» (psicologia e altre scienze dell’uomo e dello spirito) – «fini» (etica, e dunque filosofia) dell’educazione, il *primato della Ragion Pratica*, che pure lo connotava, in quanto inquadrato in una concezione del valore attenta al suo radicamento storico-sociale, nonché al suo ancoraggio alle dinamiche, alle istanze, ai vissuti della soggettività, si traduceva in *fini* educativi legati sì al

scientifiche sono in corso di pubblicazione: i passaggi seguenti riprendono, variamente, quanto affermato nei contributi che riprendono i suddetti interventi.

proprio tempo, ma mai in funzione di replicazione omologante, sempre in senso aperto, critico e progressivo; mentre i nuovi saperi empirico-sperimentali concernenti l'uomo e la società, tendenzialmente svincolati da ogni eredità deterministica, si proponevano come strumenti dinamici e flessibili, né esclusivi né in alcun senso vincolanti, nei confronti di altri apporti, in una concezione ampia e articolata dell'azione educativa e in una non banale sua trascrizione operativa. E questo modello – è questa la nuova prospettiva interpretativa ed euristica, che si vorrebbe iniziare a percorrere – mostrerà segni tangibili, sulla “Rivista”, dai secondi anni ‘20 in poi, in particolare negli interventi e nei contributi di Credaro, di una sua evoluzione/trasformazione *verso una scienza dell'educazione*.

Il senso del sintagma appena introdotto ed evidenziato, prescelto per la nuova intitolazione del lavoro che si sta presentando – e che ne contrassegnerà, anche, un secondo, di prossima pubblicazione, finalizzato a un'ulteriore esplorazione, in estensione e in profondità, dell'orizzonte tematico delineato in quest'occasione – va, ovviamente, precisato. Non sfuggirà come l'indicazione di una “direzione” si coniughi con l'allusione alla teorizzazione più nota e illustre, dell'epoca cui stiamo facendo riferimento, e forse di sempre, di un sapere educativo “al singolare”, quella di cui fu autore John Dewey nel 1929⁴⁰: ma con tale richiamo non si è intesa asserire la sussistenza di una qualche forma di “derivazione” o “dipendenza” della riflessione dei Nostri da quella del filosofo di Burlington⁴¹, bensì – ed è cosa ben diversa – proporre l'ipotesi del darsi di un percorso parallelo, almeno parzialmente comune, contraddistinto da somiglianze o affinità di natura “morfologica” (il carattere insieme unitario e plurale, enciclopedico ma non “sommatorio”, di quella *scienza* – legato a doppio filo alla sua peculiare centratura sul *processo*, sul farsi, sull'atto educativo, non nel senso, però, di una finalizzazione al raggiungimento di risultati “pratici” immediati e diretti – e ancora all'altrettanto distintiva presa di posizione “assiologica” per la quale

⁴⁰ Cfr. JOHN DEWEY, *The Sources of a Science of Education*, New York, Living Publishing Corporation, 1929; tr. it., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, traduzione di MARIUMA TIOLI GABRIELI e LUIGI BOSELLI, Firenze, La Nuova Italia, 1951, 1967².

⁴¹ Sino a oggi, le ricerche e le analisi sulla “circolazione” di Dewey nell'Italia fra le due guerre non hanno segnalato particolari incidenze e influenze del pensiero dello Statunitense sui pedagogisti della “Rivista”: ma è anche vero che a quel versante hanno dedicato ben scarsa attenzione. La convinzione di chi scrive è che, al riguardo, si debba anzitutto modificare il punto di vista, in una parola vadano meglio, o nuovamente, definiti gli elementi teorici, concettuali la cui presenza si intende andare a verificare, a partire dalle considerazioni svolte nel testo.

«l'educazione è autonoma e dovrebbe essere libera di determinare i propri fini [...] è di per se stessa un processo in cui si scoprono quali valori siano degni di essere tenuti in conto e di essere perseguiti come obiettivi»⁴²), le quali chiaramente rimandano a possibili ancor più ampie “convergenze”, fra la filosofia/pedagogia della “Rivista” e lo strumentalismo deweyano – allo stesso modo delle prime, tutte da verificare⁴³. Ma in quel *verso* vuole esserci, anche, la sottolineatura della incompiutezza, *forse costitutivamente tale*, di quella *scienza*⁴⁴.

Nella sua versione originale, il presente volume non ebbe circolazione editoriale, fungendo, in pratica, da dispensa per gli studenti dei primi corsi universitari dello scrivente; e nonostante la premura posta nel curarne la distribuzione fra gli “addetti ai lavori”, non poté incidere significativamente nel dibattito critico e dunque sullo “stato dell’arte”. Sul tema, dalla nostra pubblicazione in poi, uscirono pochissimi contributi, e su singoli aspetti, o limitati periodi della vita della “Rivista”⁴⁵; e il Convegno, che intendeva rilanciare il discorso, pur lasciando in eredità gli spunti, le tracce, le piste di ricerca, di cui si è detto, privilegì, per il resto – per certi versi, inevitabilmente – fra i due termini congiunti nella sua intitolazione, più Credaro che non il

⁴² J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., pp. 63-64.

⁴³ Potrebbe ad esempio rivestire un qualche interesse un raffronto fra il punto di vista *transazionale* che attraversa tutta l'opera di Dewey, sino alla sua compiuta definizione, nel 1949, in *Knowing and Known* (cfr. J. DEWEY, ARTHUR F. BENTLEY, *Knowing and the known*, Boston, Beacon, 1949, tr. it. *Conoscenza e transazione*, traduzione di ENRICO MISTRETTA, *Presentazione* di MARIO DAL PRA, Firenze, La Nuova Italia, 1974) e i *relazionalismi* che connotano le gnoseologie di diversi protagonisti dell'esperienza della RP (in particolare, come si vedrà, quella di Mariano Maresca).

⁴⁴ Non soltanto e non tanto si vuole, benché si debba, come “evidenza” storica, registrare il mancato raggiungimento dell'obiettivo di dare vita a quella “scienza”; ma con l'indicazione di un movimento non concluso si intende anche alludere a un *tendere* tanto necessario quanto non esauribile, essendo «l'educazione», come afferma Dewey, «un modo di vita e d'azione» che «come atto [...] è più ampia della scienza», «un circolo o spirale senza fine, un'attività che *include* in sé la scienza» (J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., pp. 62-63: corsivo nel testo) - all'idea, in breve, dell'educazione come attività/forma spirituale che al pari della conoscenza (teoretica), della moralità (etica) e dell'arte (estetica) esprime un autonomo e peculiare modo d'essere e di rapportarsi con il mondo, irriducibile a quello delle altre, le quali acquistano, una volta assunte al suo interno, un significato e un senso diversi, strettamente relativi a quel “punto di vista”.

⁴⁵ Cfr. GIACOMO CIVES, *La RP di C. e Maria Montessori*, in ID., *Maria Montessori pedagogista complessa*, Pisa, ETS, 2001, pp. 197-260; MIRELLA CHIARANDA, *Finalità civili e politiche nella RP di LC* e GIUSEPPE ZAGO, *Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella RP*, in M. CHIARANDA (a cura di), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005, rispettivamente pp. 89-127, 129-170.

periodico⁴⁶. Sulla base delle ipotesi di lavoro e delle argomentazioni appena sopra sviluppate, e a fronte da un lato della necessità di una riapertura della “questione critica”, da un altro lato del suo oggettivo ristagno nella letteratura del settore, è sembrato quindi legittimo, se non opportuno, proporre questa nuova edizione del testo, che si spera valga a avviare una nuova stagione di studi e di ricerche su un capitolo della storia della pedagogia italiana il quale, se avvicinato con un’ottica diversa da quella del passato, meno condizionata dagli esiti contingenti e dalle logiche dei vincitori di allora e più attenta alle dinamiche di lungo periodo della riflessione educativa, e non soltanto italiana (come messo in luce, in particolare, da Franco Cambi), promette di rivelarsi ben più significativo e fecondo di quanto non sia stato, sinora, ritenuto (nonché fonte di ispirazione non trascurabile anche rispetto agli interrogativi e agli snodi teorici del presente).

Il volume conserva inalterati la struttura e l’impianto di quello pubblicato 12 anni or sono, ma è stato, per il possibile, riveduto, emendato e aggiornato, sia sotto l’aspetto formale (controllando l’esattezza di rimandi e citazioni, eliminando refusi ed errori di fatto, perfezionando ed arricchendo, specie in nota, le notizie biografiche e i riferimenti bibliografici), sia, ovviamente, sotto il profilo dei contenuti. Si è deciso di conservare la *Premessa* alla precedente edizione, nonché la *Presentazione* che ne fece l’amico e collega Furio Pesci (esplicitandone i rapporti con il coraggioso e pionieristico, per il periodo in questione, progetto culturale e editoriale della rivista telematica “La Mediazione Pedagogica”, avviato nel 1999 e poi portato avanti ancora per un paio d’anni dopo la stampa del volume) perché siano ribadite, con la storia di questo lavoro, le sue scaturigini ideali e la gratitudine dell’autore nei confronti di chi gli ha permesso di scoprire questa straordinaria pista di ricerca e lo ha sostenuto nello sforzo, arduo, per percorrerla, sino in fondo – e per poi riprenderla, e per continuare ad attraversarla.

A conclusione, è stata inserita *ex novo* un’Appendice nella quale sono state riprodotte quattro lettere inviate al nipote di Luigi, Bruno

⁴⁶ Rammentiamo, qui di seguito, autori e titoli degli altri contributi e saggi racchiusi nel cit. volume degli Atti del Convegno del 2007: ALBERTO QUADRIO CURZIO, *LC, Linceo e Valtellinese* (pp. 13-24); ARTURO COLOMBO, *Le ragioni di questo Convegno* (pp. 29-31); MARIA LUISA CICALÈSE, *Gentile - C.. Un incontro difficile (1905-1917)* (pp. 51-72); ELISA GORI, *LC Commissario Generale Civile per il Trentino Alto Adige e Ampezzano (1919-1922)* (pp. 155-181). Ricordiamo altresì la trascrizione della Tavola Rotonda tenuta il 22 settembre 2007, *L’eredità di LC e i problemi della scuola d’oggi*, coordinata da FAUSTA MESSA, con gli interventi, oltre a F. CAMBI, di LUCIANO PAZZAGLIA, PIETRO LUCISANO, IVAN FASSIN (pp. 119-152).

Credaro, all'epoca Provveditore agli studi di Sondrio, in occasione della morte dello zio, da tre dei principali protagonisti dell'esperienza della "Rivista" – Guido Della Valle, Mariano Marsca, Giuseppe Tarozzi – che testimoniano del profondo legame, di affetto, di stima, quasi di riverenza, che li univa al Valtellinese, e assieme dell'importanza che i medesimi attribuivano al periodico, preoccupandosi delle sue sorti, mostrandosi ancora interessati a pubblicarvi dei propri contributi, ecc.. Fa loro seguito la trascrizione della lettera con la quale la Casa editrice Dante Alighieri, nel marzo 1939, annunciò agli abbonati della "Rivista Pedagogica" la chiusura del periodico, ritenendola (non sembra fuori luogo, in questa sede, anticiparne le motivazioni) «troppo strettamente legata alla persona e all'indirizzo del suo Fondatore e Direttore, perché a noi sembrasse possibile e opportuno farla sopravvivere sotto altra direzione»⁴⁷.
«L'esperienza della vita non è senza malinconia»⁴⁸.

MARCO ANTONIO D'ARCANGELI

⁴⁷ Si v. l'Appendice posta a conclusione del volume. La pubblicazione delle lettere è stata resa possibile dalla cortesia, dalla disponibilità e dalla generosità anzitutto della prof.ssa Nella Credaro Porta, figlia di Bruno Credaro, che dopo averle rinvenute nella sua biblioteca di famiglia ci ha consentito di visionarle e di trascriverle; e di Pier Carlo Della Ferrera, Direttore della Biblioteca "Luigi Credaro" della Banca Popolare di Sondrio, che le ha successivamente ricevute in dono dalla prof.ssa Credaro Porta (nel quadro del progetto di costituzione di un "Fondo Credaro" che raccoglierà quanto conservato dai discendenti e la documentazione rinvenuta nel 2009, anche con il fattivo contributo dello scrivente, a Ca' Pains, il palazzetto di Montagna di Sondrio di proprietà della famiglia della moglie di LC, Luigia Elisabetta, detta Elisa, Pains - su cui v. *infra* - ove il Valtellinese, per molti anni, dopo il trasferimento della sua residenza a Roma, trascorse abitualmente le sue vacanze estive) e che ne ha autorizzato la divulgazione. L'occasione ci è gradita per ringraziare, con calore, entrambi.

⁴⁸ L. CREDARO, *Le Scuole Pedagogiche e i Maestri*, RP, a. XVI, n. 10, dicembre 1923, p. 694.