

SOMMARIO

Anno LXI, n. 238, Gennaio-Marzo 2026

- *La nascita della fiaba d'autore moderna: le fiabe "vere" di Hans Christian Andersen*, di Susanna Barsotti p. 5
- *Ricostruire la cultura materiale scolastica d'Oltremare agli albori dell'Africa Orientale Italiana*, di Domenico Francesco Antonio Elia p. 19
- *La centralità della Pedagogia Generale (e delle sue piste di ricerca) nella formazione iniziale del docente di scuola secondaria*, di Andrea Bignardi p. 37
- *Il docente come promotore di riflessione e responsabilità: un dialogo tra Mencarelli, Dewey e Biesta*, di Cinzia Fatichenti p. 55
- Notizie, recensioni e segnalazioni** pp. 73-91
- L. Bellatalla, *Maria Serafini Alimonda pioniera dell'educazione degli adulti* (N. Sistoli Paoli), L. Canfora, *Storia del suffragio universale* (L. Bellatalla), F. Herman, S. Braster and M. del Mar del Pozo Andrés (eds), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education* (G. Bandini), B. Pitzorno, *La sonnambula* (L. Bellatalla), A. Savelli (a cura di), *Didattiche della storia innovative: i Laboratori universitari di Public History in Italia* (G. Bandini)
- Collaboratori** p. 93

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review. "Ricerche Pedagogiche" è classificata dall'ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche
rivista trimestrale

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Via Passo della Cisa, 23 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it
– Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813
ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it
Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Riccardo Roni, Università della Basilicata; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miño; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni†, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università JWGoethe di Frankfurt am Main; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche” ai seguenti indirizzi di posta elettronica: gng@unife.it e bl@unife.it.

Questo fascicolo, primo dell’annata 2026, è stato pubblicato online il 31 marzo 2026.

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “Ricerche Pedagogiche” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatala@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell'articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l’accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Epistemologia pedagogica e questioni di Scienza dell’educazione, Teoria della scuola, Politica scolastica, Educazione degli adulti, Pedagogia speciale, Pedagogia della narratività e Questioni di Didattica). In caso di accettazione, l’Autore/l’Autrice dovrà far pervenire l’articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

Inoltre si precisa che gli articoli dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute e comunque per un totale di max 18 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in

basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell'autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

La nascita della fiaba d'autore moderna: le fiabe “vere” di Hans Christian Andersen

Susanna Barsotti

L'articolo analizza la fiaba d'autore come genere letterario complesso, distinto dalla fiaba popolare per consapevolezza artistica, profondità simbolica e intreccio con dimensioni psicologiche, sociali e educative. Particolare attenzione è rivolta all'Ottocento e a Hans Christian Andersen, autore che ridefinisce la fiaba come spazio narrativo capace di parlare autenticamente all'infanzia, senzaedulcorazioni consolatorie. Nelle sue opere magia, quotidiano ed esperienza esistenziale convivono, offrendo una rappresentazione dell'umano che valorizza fantasia, dolore e formazione dell'individuo.

The article examines the literary fairy tale as a complex genre, distinct from the folk tale for its artistic awareness, symbolic depth, and engagement with psychological, social, and educational dimensions. It focuses on the nineteenth century and on Hans Christian Andersen, who redefined the fairy tale as a narrative space able to speak authentically to childhood without consolatory simplifications. In his works, magic, everyday life, and existential experience coexist, offering a representation of the human condition that values imagination, suffering, and personal development.

Parole chiave: H.C. Andersen, fiaba d'autore, letteratura per l'infanzia, fantasia, infanzia.

Keywords: H.C. Andersen, author's fairy tale, children's literature, fantasy, childhood.

1. La fiaba d'autore: brevi considerazioni introduttive

La fiaba d'autore è un genere complesso, al pari della più alta letteratura per l'infanzia. Essa, contrariamente alla fiaba popolare, nasce da una scelta artistica consapevole da parte del suo autore che usa la narrazione fiabica come forma letteraria, rinnovandola e adattandola alla propria sensibilità e al contesto storico-culturale.

Fissata fin dall'origine in forma scritta, la fiaba d'autore è spesso portatrice di significati simbolici morali o psicologici complessi dimostrandosi capace di dare voce alle incertezze dell'esistenza, di dare forma ai silenzi, di portare alla luce le aree di criticità. È una fiaba che rompe schemi precedenti, si addentra dove il senso comune non giunge, recupera la condizione infantile sottraendola alla sua antica storia di

liminalità e marginalizzazione, senza però offrire risposte definitive o necessariamente consolatorie: la fiaba d'autore affronta l'infanzia in modo autentico, diretto, talvolta crudele, senza attenuazioni. I bambini hanno il diritto di conoscere la realtà per ciò che è (anche perché, nel loro intimo, spesso ne colgono più aspetti di molti adulti); per questo uno scrittore come Hans Christian Andersen – egli stesso, per primo, un bambino costretto a confrontarsi precocemente con la durezza della vita – prepara l'infanzia all'incontro con le difficoltà e con le più sconcertanti miserie dell'animo umano, la rende vigile, le mostra che non sempre, o solo raramente, il finale delle fiabe e l'esito delle vicende dell'esistere assumono tinte rassicuranti.

L'Ottocento rappresenta il secolo in cui la fiaba d'autore ha definito pienamente il proprio modello, superando la tradizione della fiaba popolare e intrecciandosi con altre forme di narrazione come il romanzo, soprattutto, o il racconto. In questo processo si è arricchita di riferimenti colti e letterari, ma anche di suggestioni sociali e psicologiche. La sua origine tematica non risiede più nel folclore e nella tradizione popolare della fiaba intesa come narrazione tipica ed esemplare fondata su un patrimonio di esperienza collettiva, ma nella creazione estetica individuale dell'autore che fa propria la prospettiva fiabesca rielaborandola in modo personale, contaminandola con altri generi e rendendola più ricca e sofisticata. Già con la tradizione aristocratica francese dei *contes des fées* la fiaba si era allontanata dall'immaginario popolare assumendo tratti raffinati e cortigiani; tuttavia continuava a muoversi entro l'orizzonte ideativo e i meccanismi narrativi della fiaba popolare, rimanendo ancorata ai suoi paradigmi strutturali (si pensi alle “funzioni” individuate da Propp) e al suo modello di “forma di vita”, di impronta arcaica e premoderna, sia nella cultura sia nelle relazioni sociali e nelle pratiche lavorative¹. Certamente già il racconto morale settecentesco segna un superamento della fiaba: apre al presente, alla società borghese, alla centralità dell'individuo e al suo percorso di autoformazione; si pensi ad esempio alle *Novelle morali* del Soave. In questo passaggio, tuttavia, è l'elemento fiabesco a dissolversi per lasciare spazio a una narrazione più psicologica, realistica ed esplicitamente educativa. Nella fiaba d'autore, invece, il letterario si intreccia nuovamente con il fiabesco: emerge un gioco complesso tra immaginario, psicologia e società, e anche la dimensione educativa si fa più elaborata, prendendo le

¹ Cfr. F. Cambi, *Struttura e funzione della fiaba*, in Id. (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Pisa, ETS, 1999.

distanze dal racconto morale tradizionale, o conservandone solo tracce residuali. L'Ottocento realizza questo ritorno, seppure raffinato, al genere fiaba in quanto secolo della riscoperta del fabico popolare, raccolto, trascritto e analizzato fino a dare origine a un ambito specifico dello studio del folclore, strettamente legato a quell'"anima del *Volk*" che i romantici invitavano a far rivivere. La fiaba come genere assume così un valore paradigmatico andando ben oltre il racconto realistico o psicologico, poiché definisce percorsi di esperienza fortemente simbolici e, proprio per questo, dotati di una portata più universale. La cultura storicistica dei romantici favorisce la valorizzazione di tutte le epoche e di tutte le forme estetiche, comprese quelle narrative. Sebbene il romanzo e la lirica siano in quel periodo le forme letterarie centrali, esse non sono affatto esclusive poiché lasciano spazio al poema e al racconto, alla satira, alla fantasticheria, al teatro e, appunto, alla fiaba. In quest'ultima è la natura paradigmatica della narrazione – sospesa tra dimensione virtuale-immaginaria e realtà – a esercitare particolare attrazione e a consentire una rinnovata elaborazione della funzione educativa, da sempre, e in particolare a partire dal Settecento, legata alla fiaba e alla letteratura per ragazzi.

In questo quadro la fiaba d'autore si affianca alla fiaba popolare e sviluppa un proprio e articolato itinerario di variazione e di crescita, recuperando elementi della tradizione popolare (come nel caso di Capuana) e approdando a esiti via via più complessi e raffinati (fino a Saint-Exupéry). Tale evoluzione si colloca in un movimento che oscilla tra questi due poli, ma sempre nel pieno recupero del paradigma fiabesco e del suo modello narrativo, ricco di *topoi* e profondamente radicato agli archetipi, che viene ora ampliato e reso più colto e sofisticato, attraverso la mescolanza con altri elementi di natura più o meno letteraria.

Tra gli aspetti fondativi del fabico, la magia rappresenta il perno cognitivo di quell'orizzonte arcaico entro cui la fiaba prende forma e continua a esistere, e che deve necessariamente conservarsi affinché la fiaba stessa possa sussistere come specifica tipologia narrativa. Di conseguenza anche il processo di transizione della fiaba dall'ambito popolare al colto – dal regime dell'oralità alla scrittura, dalla tradizione anonima al testo d'autore – comporta la conservazione della visione magica del mondo e delle sue pratiche operative. Tale visione non solo permane, ma viene assunta come struttura portante della narrazione e come tratto qualificante, sebbene profondamente riorientata sul piano semantico. Nelle fiabe d'autore, infatti, ci ricorda Franco Cambi, il magico

assume la funzione di simbolo cardine di un “altrove” narrativo, configurandosi come fattore straniante². Esso costituisce la soglia di accesso a un’esperienza di ordine fantastico, di cui la magia indica lo statuto ontologico. All’interno di questa sfera del fantastico, l’esperienza stessa si oltrepassa e si rigenera, intrecciandosi ai bisogni più radicali del soggetto, colto nella sua più generale dimensione umana. Tuttavia, nella fiaba d’autore la magia si lega a dispositivi narrativi più complessi ed evoluti caratterizzati da una maggiore razionalità, da una marcata soggettivazione e da una consapevolezza metacognitiva: in primo luogo, l’ironia o il comico, ma anche una prospettiva filosofica e una riflessione di carattere esistenziale. I rituali e i procedimenti magici vengono così riletti e ripresi all’interno di una cornice critica; continuano ad essere presenti, ma mutano di segno. Da “visione del mondo” condivisa e partecipata, propria della fiaba popolare, la magia si trasforma in un vero e proprio “ingrediente” narrativo, funzionale a intensificare l’alterità del mondo rappresentato, la sua distanza rispetto alla realtà empirica e, di conseguenza, la forza assunta dal fantastico. In questo passaggio, fiaba e magia perdono ogni residuo di ingenuità e ogni pretesa di valore conoscitivo o di legittimazione epistemica. Esse vengono invece accolte nella loro dimensione puramente narrativa, come strumenti capaci di dare forma a un universo di significati accessibile esclusivamente attraverso la via fantastica, come un riconoscimento della fantasia stessa, quale struttura permanente della mente, in una necessaria polarità con la logica.

Il fatto che tali dinamiche si dispieghino in testi destinati, almeno virtualmente, all’infanzia risulta particolarmente significativo.

non è il bambino vichianamente vicino a quegli uomini tutti sensi e fantasia che spiegano, direbbe Piaget, animisticamente il mondo? Non è la fantasia il connotato basilico del funzionamento della loro mente? Non è il bambino poi, richertianamente e montessorianamente, “padre dell’uomo” e quindi da valorizzare nell’*ethos* e nella mente pre-*logos*, quale potenziale possessore di una umanità (e di una sua *forma mentis*) più profonda?³

Anche la fiaba d’autore, dunque, per essere tale sia sul piano narrativo sia su quello cognitivo, non può prescindere dalla magia: essa deve

² F. Cambi, *Il magico nella fiaba d’autore*, in F. Cambi, S. Landi, G. Rossi (a cura di), *La magia nella fiaba. Itinerari e riflessioni*, Roma, Armando, 2010.

³ *Ibidem*, p. 78.

necessariamente includerla, pur riorientandone il significato per poter accedere all'universo più riflessivo e sofisticato della scrittura colta. Allora la fiaba d'autore si separa dall'*epos* del popolo – di cui pure costituisce una forma – e dalla relativa *forma mentis*, che viene recuperata ma, al contempo, reinterpretata, spostata e raffinata attraverso l'elaborazione letteraria; scritta per essere letta dagli adulti ai bambini e dai bambini stessi⁴.

2. *Hans Christian Andersen e la fiaba d'autore che parla all'infanzia*

Hans Christian Andersen “ha dato alla letteratura per l'infanzia un contributo che sarebbe già considerevole per la sua mole ... se non lo fosse tanto più per l'intrinseco e superlativo pregio d'arte”⁵, così Aldo Cibaldi ricorda lo scrittore danese autore di ben oltre centocinquanta fiabe. Le fiabe di Andersen si collocano probabilmente tra gli universi narrativi di “fiaba d'autore” più significativi dell'Ottocento. Lo scrittore danese si configura come autore romantico che costruisce un universo folclorico parallelo, funzionale a dare espressione, all'interno del dispositivo fiabesco, a una sensibilità individuale pienamente moderna. Il “narrare fiabico” viene qui assunto come paradigma di destini esistenziali segnati dall'irreversibilità del negativo, privo di possibilità di riscatto, in una prospettiva che si colloca ben oltre e al di fuori dell'orizzonte della fiaba popolare tradizionale. In tale contesto, la dimensione negativa dell'esperienza si intreccia stabilmente con un sistema simbolico centrato sull'emarginazione, sull'esclusione, sul sacrificio e sulla morte.

Come già osservava Hans Mayer⁶, nell'opera di Andersen la dimensione narrativa e quella ideologica risultano profondamente e inscindibilmente saldate. La figura biografica dell'uomo-Andersen si innesta infatti in una visione del mondo che pone al centro il dolore, la sconfitta e il tragico di cui lo scrittore-Andersen si fa, in senso pienamente romantico, interprete consapevole e portavoce. Tale coincidenza tra esperienza esistenziale e costruzione artistica trova una realizzazione particolarmente significativa in una poetica personale in cui il mezzo fiabesco viene assunto come strumento privilegiato per una narrazione dal

⁴ Cfr. C. Lavinio, *La magia della fiaba. Tra oralità e scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

⁵ A. Cibaldi, *Andersen*, Brescia, La Scuola, 1973, p. 40.

⁶ Cfr. H. Mayer, *I diversi*, tr. it., Milano, Garzanti, 1977.

respiro più ampio e universalizzante. Andersen emerge così come poeta e narratore romantico dotato di una poetica fortemente individuale, che precede e fonda ogni altra dimensione della sua produzione. La fiaba diventa il luogo espressivo attraverso cui tale poetica si articola e si rende riconoscibile, confermando il primato della soggettività autoriale e della visione personale del mondo.

È da una condizione di carenza che pare scaturire l’elaborazione immaginativa delle fiabe di Andersen, per la quale Gianni Rodari individua un dispositivo generativo essenziale nella dialettica tra “sofferenza e risarcimento”, un processo che “non consiste semplicemente nel ‘prendere spunto’ dal vero, ma nel prendersi, sul vero, le sue vendette”⁷. Tale mancanza, tuttavia, non va ricondotta a un’esigenza di ordine individuale – affettiva, autoreferenziale o legata al riconoscimento artistico – bensì a una consapevolezza teorica e ideologica profondamente radicata, capace di orientare l’intera produzione di Andersen e di configurarsi, con ogni probabilità, come il più solido principio di coesione delle centocinquantesi fiabe, pubblicate dal 1835 in poi con il titolo *Eventyrer og historier (Fiabe e storie)*. Questo insieme testuale, proprio a causa della marcata eterogeneità degli esiti narrativi, è stato non di rado giudicato difficilmente riconducibile a un *corpus* unitario.

Ancor più della consolatoria adesione a una spiritualità cristiana dai tratti magici e fantastici – che induce Rodari a parlare di “fiabe cristiane” – il fulcro ideologico che informa le storie di soldatini innamorati, fiori parlanti e mute sirene coincide con la spinta che conduce l’autore a una reiterata proiezione di sé all’interno dei propri personaggi. Al centro di tale dinamica si colloca una tensione costante, dolorosa e irrisolta, verso l’“ibridazione tra finzione e vita”⁸, tensione perseguita e, insieme, riconosciuta come strutturalmente irrealizzabile.

Nel corso del XIX secolo, con l’opera di Hans Christian Andersen, la fiaba dunque avvia un processo di progressivo distacco dai tratti che, fino al secolo precedente, la connotavano come espressione prevalentemente orale e popolare, per assumere il nuovo statuto di “fiaba d’autore”. Essa si configura come prodotto culturale di alto livello, non soltanto in virtù della sua fissazione scritta, ma soprattutto per la complessità interpretativa e simbolica che l’autore danese introduce

⁷ G. Rodari, *Presentazione*, in H. C. Andersen, *Fiabe. Scelte e presentate da Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1970, p. XV.

⁸ B. Berni, *Introduzione*, in H. C. Andersen, *La fiaba della mia vita*, Roma, Donzelli, 2015, p. IX.

consapevolmente all'interno dei suoi racconti. Parallelamente, nello stesso periodo storico, l'infanzia emerge come categoria autonoma e riconoscibile nel discorso storico e sociale; la fiaba accompagna tale processo, contribuendo a rimettere in discussione precedenti concezioni che l'avevano relegata a una posizione di marginalità oscura e ingiustificata⁹. Andersen colse con lucidità la nascita dell'infanzia come vasta classe d'età e come ambito di investimento tanto privato quanto pubblico, nonché come nuovo mercato culturale, elaborando una tipologia narrativa capace di incarnare il punto di vista moderno e "borghese" dell'educazione familiare.

Con Hans Christian Andersen – adulto ma dotato di una poetica anima del *puer* – si rafforza così un rapporto solido e duraturo tra fiaba e pedagogia, tra fiaba e letteratura per l'infanzia, tra la dimensione atemporale del racconto e la dimensione storica-culturale dell'educazione e dei suoi modelli, mettendo in discussione antichi pregiudizi sull'infanzia e sulla narrativa che, per lungo tempo, le è stata destinata.

Credo che Andersen colga, anticipi e definisca, la nascita di una nuova epoca nella storia della trasmissione sociale della cultura, lo stabilizzarsi e crescere della famiglia borghese consumatrice di scrittura letteraria, entro la quale viene evidenziandosi un nuovo soggetto storico: il bambino, i bambini, l'infanzia. ... Ho l'impressione che Andersen sia fondatore di un mondo morale che ispira, ed è matrice di "narrabile", un "blocco storico" tra infanzia e età matura intorno a temi che hanno a che fare con l'individualismo, la pietà, la giustizia sociale, e al tempo stesso sia il fondatore della professione dello scrittore, come produttore libero di testi, condizionato però dalla editoria, dalla committenza, dal successo e dal pubblico¹⁰.

In ogni caso se una distinzione fondamentale esiste tra le fiabe dei fratelli Grimm e quelle di Andersen essa risiede nel fatto che, mentre nelle prime è evidente che gli autori si rivolgono al popolo nella sua dimensione collettiva, Andersen invece si esprime con un tono più intimo e discreto, come se parlasse singolarmente, sottovoce, a ciascun

⁹ Cfr. M. Bernardi, *Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione*, in E. Beseghi, G. Grilli (a cura di), *Letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma, Carocci, 2011.

¹⁰ P. Clemente, *Hans Christian Andersen: uno sguardo da antropologo e una esperienza di stupore*, in A. M. Segala (a cura di), *Fiaba e modernità in Hans Christian Andersen*, Atti del Convegno Internazionale di Studi, Roma 24-26 ottobre 2005, Roma, Bulzoni, 2010, p. 106.

bambino. Quelle che l'autore danese offre al suo pubblico di bambini e bambine sono fiabe che fin dal titolo denunciano una scelta di campo precisa rispetto alla fiabistica tradizionale. Nelle fiabe di Andersen convivono mondo magico (*eventyrer*, le fiabe) e mondo reale (*historier*, le storie): sogno e magia, ma anche gioie e dolori della vita comune. Il registro creativo si impenna su tutta la polifonia del sentire umano, anzi del sentire infantile. La tecnica di elaborazione dei suoi racconti risiede primariamente nella tipologia del suo linguaggio che è scarno, essenziale, rapido, venato da arguzia e da garbato umorismo e, inoltre, scevro di coordinate e subordinate, raggiunge lo scopo dell'immediatezza e dell'efficacia rappresentativa¹¹. È un linguaggio capace di penetrare "l'intelligenza del cuore". Esso si plasma duttilmente alle esigenze narrative, si adegua intuitivamente alla psicologia del giovane lettore, che s'immerge, empaticamente, nella trepida partecipazione ai drammi e alle sofferenze degli umili e dei diseredati, in una poetica celebrazione del mondo della natura. A tal proposito Natalia Ginzburg ha osservato:

Quando si rivolge ai bambini, dice parole che trascendono i semplici confini della fiaba infantile, parole la cui vibrazione tenera e dolorosa tocca il cuore anche dei grandi. Di questa vibrazione dolorosa, i bambini custodiscono l'eco senza intenderne forse l'estremo significato, ma raggiungendo inconsapevolmente una maturità che lascia intatta la loro innocenza, la maturità della poesia.¹²

Si può allora ipotizzare una lettura dicotomica delle fiabe anderseniane, articolata su un livello superficiale e uno profondo. Tuttavia – ed è forse in ciò che risiede uno dei tratti più rilevanti della scrittura di Andersen – tale stratificazione interpretativa non ostacola la capacità del bambino di immedesimarsi e di cogliere anche nuclei tematici di una certa complessità. Nelle fiabe egli riconosce infatti la propria esperienza e la dimensione quotidiana del suo esistere. Se, da un lato, si dispiega una vera e propria costellazione mitica, generata con apparente immediatezza a partire da frammenti di vita rielaborati e trasformati in una sintassi di immagini simboliche e figure fantastiche (si pensi al mito della poesia ne *Il brutto anatroccolo* o a quello dell'amore ne *La sirenetta*), dall'altro emerge una rappresentazione dell'umano nella sua

¹¹ Cfr. A. Nobile, *Letteratura giovanile*, Brescia, La Scuola, 1990.

¹² N. Ginzburg, *I personaggi di Andersen*, in "Notiziario Einaudi", n. 11, 1954, pp. 2-3.

interezza e al di là di qualsiasi determinazione storica. Si tratta di un'umanità che proietta metaforicamente i propri vizi anche sugli oggetti – come la superbia del grano saraceno, che si oscura per non essersi voluto piegare durante il temporale, o la vanità della teiera, incapace di cantare se non quando occupa il centro della tavola ed è adeguatamente riscaldata – e che viene descritta lungo le tappe della propria parabola esistenziale, osservata prevalentemente attraverso uno sguardo infantile piuttosto che adulto. Emblematica, in tal senso, è la scena drammatica de *La piccola fiammiferaia* morta di freddo: la morte è colta esclusivamente nei suoi aspetti esteriori, così come l'evento viene abitualmente percepito dal bambino. L'attenzione si concentra sulla posizione della bambina, sul suo sorriso, sui fiammiferi consumati, senza alcuna riflessione di carattere sociale né, tantomeno, un'indagine sulle responsabilità di quella fine. Andersen elude consapevolmente tali questioni, stendendo su di esse una sorta di velo censorio, come suggerisce l'osservazione conclusiva che chiude la fiaba: "ha cercato di scaldarsi ..., dissero". Un analogo dispositivo è rintracciabile ne *I vestiti nuovi dell'imperatore*, dove autore e lettore sono ricondotti a una condizione infantile che funge da chiave di lettura ironica, e anzi più precisamente satirica, di una realtà resa grottesca proprio attraverso tale sguardo.

Il paradigma dell'infanzia che si delinea all'interno delle fiabe di Andersen risulta strutturato principalmente attorno a due direttrici fondamentali: il ricorso alla dimensione del "piccolo" e l'impiego sistematico dell'animismo. La prima risponde al bisogno infantile di un universo ridotto a una scala accessibile, una misura che consente al bambino di esercitare una forma di controllo e di percepirsi come "grande" e potente all'interno di uno spazio narrativo a lui commisurato. La seconda, invece, rappresenta un tratto distintivo e ricorrente della poetica anderseniana, che l'autore maneggia con notevole perizia stilistica. L'animismo si configura, infatti, come un atteggiamento al tempo stesso magico e scientifico: l'oggetto dotato di vita diventa per il bambino una sorta di laboratorio sperimentale, nel quale egli proietta e applica saperi, tecniche e modelli di comportamento propri delle comunità culturali di appartenenza. Attraverso tale processo, il bambino anima gli oggetti e instaura con essi un rapporto di familiarità; di conseguenza, non soltanto il soldatino di piombo, la pastorella o lo spazzacamino di porcellana vengono investiti di vita, ma anche elementi apparentemente marginali come l'ago da rammendo, la borsa della spesa o il collo di

una bottiglia. Questi oggetti, a loro volta, si fanno portatori simbolici di vizi e virtù umane: il colletto si distingue per il suo orgoglio gelido e altero, mentre la vecchia lanterna, custode della notte e dispensatrice di consigli, prende parte alle vicende dei passanti che attraversano il suo raggio di luce.

Oggetti comuni e, spesso, di poco conto, protagonisti anonimi della vita quotidiana, di quella vita che, in queste fiabe, è l’“epopea della gente semplice”, microcosmi rivalutati secondo un’ottica anticipatrice del gusto e della matrice, come ben si avverte, decadentista, disciolta e decantata nella trasfigurazione fantastica, ma venata, quasi sempre, di quell’umorismo, definito dai danesi “lune”, che è, insieme, di scherzosità, di bonarietà, di allegria e di serenità anche nelle vicende meno liete della vita.¹³

3. *La fiaba di Andersen: una “soglia” tra realtà e fantasia*

Tra le numerose linee di frattura che separano la fiaba anderseniana dalla tradizione popolare e folclorica, una delle più rilevanti risiede nel suo peculiare rapporto con il reale. Nelle opere di Andersen, infatti, la cornice spazio-temporale è quasi sempre definita con chiarezza e spesso riconducibile alla Danimarca del XIX secolo; allo stesso modo, i personaggi si distinguono per una densità psicologica che li allontana nettamente dalle figure tipizzate proprie della fiaba tradizionale. Tuttavia, l’elemento che più di ogni altro caratterizza tale distanza è il profondo e costante radicamento nella quotidianità, un ancoraggio che consente anche a figure irreali di agire e svilupparsi all’interno di “universi dai valori riconoscibili, riconducibili al proprio mondo reale”¹⁴.

Lungi dal collocarsi in uno spazio narrativo integralmente dominato dal meraviglioso, i soldatini di latta e le suppellettili domestiche che popolano l’universo fiabesco di Andersen risultano invece saldamente inseriti in un contesto regolato dai valori della società borghese, dalle sue convenzioni e persino dalla consapevolezza della caducità umana. È all’interno di questo orizzonte che tali figure sono chiamate a mettere in scena il tanto caro “gioco degli uomini”, una rappresentazione della vita sociale che possono allestire senza timore, proprio perché priva di

¹³ F. Bacchetti, *Andersen e la fiaba: un classico tra letteratura e pedagogia*, in F. Cambi (a cura di), *Itinerari nella fiaba*, cit., p. 95.

¹⁴ V. Cerami, *Introduzione*, in H. C. Andersen, *Fiabe e storie*, edizione a cura di Bruno Berni, Roma, Donzelli, 2014, p. XIV.

intenzioni malevole, dal momento che “non c'era alcuna malignità perché era solo un gioco”¹⁵.

Questa configurazione rimanda a quella che può essere definita la dimensione più luminosa dell'opera anderseniana, la stessa che per lungo tempo ha determinato la ricezione dell'autore come “re delle fiabe”. Andersen si dimostra infatti capace, attraverso pochi e calibrati interventi narrativi, di introdurre il lettore in una dimensione in cui ogni possibilità sembra ammessa, senza che tuttavia venga mai oltrepassato, a livello consapevole, il paradigma di realtà interno al testo, il quale continua a coincidere con le categorie logiche attraverso cui interpretiamo il mondo reale. In tal senso, l'ordine naturale non risulta né sconvolto né modificato, e l'animazione fantastica non compromette la tenuta del reale, la cui durezza costituisce “l'altra faccia del genio anderseniano”¹⁶. La fiaba si limita piuttosto a offrire un varco temporaneo verso una meraviglia rasserenante, invitando adulti e bambini a partecipare a una condivisa “momentanea sospensione dell'incredulità”.

All'interno della raccolta fiabesca di Andersen è possibile individuare alcune aree tematiche che oscillano tra una condizione di massima critica e una in cui alla vicenda prodigiosa viene accordato un credito totale¹⁷. Alla prima di queste categorie, caratterizzata appunto dalla critica massima, potremmo ricondurre tutte quelle narrazioni in cui il conflitto tra il mondo artificiale e quello naturale si risolve infine a favore di quest'ultimo, che mette in luce i limiti strutturali dell'artefatto, ridotto a semplice imitazione di un ideale di natura irriducibile e insuperabile (come nella fiaba *L'usignolo*). All'estremo opposto, contraddistinto da un credito pieno e incondizionato accordato tanto dai personaggi quanto dal lettore agli elementi fantastici della narrazione, potremmo invece collocare le fiabe in cui la “soglia” che separa il mondo del reale da quello dell'immaginario viene apertamente varcata. Tale attraversamento comporta inevitabilmente un carico di inquietudine e perturbamento, che segna in modo profondo l'economia del racconto.

¹⁵ Cfr. la fiaba *Il porcellino salvadanaio*, che offre ai lettori, bambini e adulti, una rappresentazione estremamente breve ma altrettanto vivida in cui giocattoli, quadri e orologi mettono in scena la loro singolare “commedia”, in H.C. Andersen, *Fiabe e storie*, cit., pp. 372-373.

¹⁶ A. Guidi, *Collodi e Andersen*, Quaderni della Fondazione Nazionale “Carlo Collodi”, Industria Tipografica Fiorentina, Firenze, 1970, p. 13.

¹⁷ Per un approfondimento su questo aspetto e il riferimento ad alcune categorie interpretative si veda F. Orlando, *Statuti del soprannaturale*, in F. Moretti, *Il romanzo*, vol. I, Torino, Einaudi, 2001.

Sebbene questi momenti di frattura siano spesso attenuati da una prospettiva di tipo religioso, che tende a ricompensare gli individui dal cuore puro, oppure attraverso la proiezione su piani simbolici dei conflitti interiori più laceranti, essi conservano nondimeno tutta la loro forza drammatica in fiabe come *L'Ombra* o *La Sirenetta*. I finali di tali narrazioni, pur evitando un esito apertamente cupo, non possono tuttavia essere ricondotti alla categoria del lieto fine. In questa prospettiva, l'ingresso dell'arte nella vita reale ne determina un reciproco indebolimento: la finzione perde la propria autonomia e, al tempo stesso, la realtà è costretta a soccombere di fronte all'irruzione dell'immaginario.

Nell'analisi delle fiabe riconducibili a questa tipologia di animazione dell'inanimato, caratterizzata da un marcato regime di incertezza, si può fare riferimento al “patto di finzione” mettendolo in relazione al binomio credito-critica del soprannaturale. Analogamente a quanto avviene nel gioco infantile, la letteratura istituisce uno spazio immaginario fondato sulla sospensione, o quanto meno sulla neutralizzazione, della distinzione tra vero e falso, uno spazio in cui vige il diritto di rispondere liberamente al piacere dell'immaginazione. L'apertura stessa di tale ambito rappresenta una formazione di compromesso tra le istanze contrapposte del reale e dell'irreale¹⁸.

È proprio questa tipologia a consentire una piena comprensione della fiaba come “luogo di tutti i possibili”¹⁹, uno spazio sottratto al dolore e alle costrizioni, nel quale ogni individuo – anche se ormai adulto – può ritrovare il “piacere dell'immaginario”, mantenuto a una distanza controllata dal proprio mondo quotidiano e dal piano della realtà. Sebbene questi ultimi possano apparire talvolta estremamente prossimi, essi non vengono mai completamente violati. È tuttavia significativo osservare come il temporaneo vitalismo attribuito a statue, marionette e ad altre “buone cose di pessimo gusto” della società borghese ottocentesca, pur essendo spesso traslato dal piano del fantastico a quello del sogno, non esaurisca la propria funzione narrativa in questo slittamento. Se è vero che l'evento soprannaturale risulta frequentemente attenuato sia dall'inattendibilità del testimone – molto spesso un bambino – sia dalla sua collocazione notturna, che gli conferisce i contorni sfumati della visione onirica, è altrettanto vero che esso, pur collocandosi in un altrove chiaramente delimitato, occupa una posizione così centrale nel

¹⁸ Cfr. T. Todorov, *La letteratura fantastica*, tr. it., Milano, Garzanti, 2000 e F. Orlando, *Statuti del soprannaturale*, cit.

¹⁹ G. Rodari, *Introduzione*, cit.

testo da estendere il proprio riverbero emotivo oltre i confini della razionalità, incidendo almeno sul piano della sensibilità.

Emblematico, in questo senso, è l'episodio del porcellino di bronzo, statua "di buona fattura" che, nel silenzio di una notte fiorentina, si anima allo scoccare della mezzanotte e intraprende "una bizzarra cavalcata" alla scoperta delle opere d'arte della città, portando con sé il bambino "così bello, ridente, eppure così sofferente" addormentatosi sul suo dorso. Con il ritorno del giorno, la statua riassume il proprio stato inanimato e il bambino sembra risvegliarsi in un contesto del tutto ordinario ("Era mattino, era quasi scivolato giù dal porcellino di bronzo che stava al suo solito posto, nella strada di Porta Rossa"). Tuttavia, la suggestione di quell'esperienza notturna, sospesa tra sogno e soprannaturale, si imprime con tale intensità nella memoria del fanciullo da orientarne, negli anni successivi, l'intera vocazione artistica: divenuto pittore, egli realizzerà la sua opera più toccante raffigurando proprio "un meraviglioso ragazzino vestito di stracci seduto a dormire per strada, appoggiato al porcellino di bronzo a via di Porta Rossa"²⁰.

Anche quando circoscritto e apparentemente ridimensionato, lo squarcio soprannaturale conserva, dunque, una carica semantica destinata a prolungarsi nel mondo della veglia. Tale persistenza si manifesta come una più profonda consapevolezza di sé e della propria vocazione nel personaggio che ha vissuto l'esperienza, oppure attraverso tracce concrete e innegabili lasciate nel piano del reale. È il caso del "piccolo cuore di stagno" rinvenuto dalla cameriera tra le ceneri del soldatino, che brucia "non sapeva se ... per il fuoco o per amore"²¹, lasciando un segno tangibile della propria umanità; del sorriso impresso sul volto esanime della piccola fiammiferaia; o ancora della bambola della piccola Ida che, dopo il ballo notturno con i fiori ormai appassiti, appare significativamente "molto assonnata"²².

In ultima analisi, il significato attribuito al soprannaturale nell'opera di Andersen sembra inscrivere all'interno di una poetica più ampia, spesso solo adombrata ma talvolta esplicitamente enunciata attraverso le parole dei suoi personaggi, che ruota attorno alla tematizzazione di un conflitto mai del tutto risolto tra verità e finzione. La dimensione fiabesca e, più in generale, quella della poesia e dell'arte rivendicano

²⁰ H. C. Andersen, *Il porcellino di bronzo*, in Idem, *Fiabe e storie*, cit., pp. 153-161.

²¹ H. C. Andersen, *Il tenace soldatino di stagno*, in *Op. cit.*, pp. 98-101.

²² H. C. Andersen, *I fiori della piccola Ida*, in *Op. cit.*, pp. 19-25.

una pienezza estranea al mondo empirico, fondata su leggi autonome e sull'abolizione delle soglie tra naturale e immaginario, tra possibile e impossibile. Non di rado, gli stessi personaggi anderseniani, in quanto esseri fittizi, vivono in modo drammatico la tensione tra il desiderio profondo di esistere e una realtà che nega loro tale possibilità.

Da questa tensione deriva la concezione anderseniana di fiabe “vere come la vita”, o di una vita autentica assunta nella forma della fiaba, fondata su una costante e auspicata contaminazione tra naturale e soprannaturale. Il valore educativo di tale commistione risiede soprattutto nel contributo che le fiabe apportano alla “formazione della mente: di una mente aperta in tutte le direzioni del possibile. Toccano, nel bambino, la molla dell'immaginazione: una molla essenziale alla formazione di un uomo completo”²³ e, si potrebbe aggiungere, alla formazione di un autore completo come Andersen.

²³ F. Orlando, *Statuti del soprannaturale*, cit., p. 203.

Ricostruire la cultura materiale scolastica d'Oltremare agli albori dell'Africa Orientale Italiana

Domenico Francesco Antonio Elia

Il contributo analizza la documentazione conservata presso il fondo del Ministero dell'Africa Italiana collocato all'interno dell'Archivio Centrale di Stato per lumeggiare l'ambiente scolastico coloniale. L'articolo, in particolare, intende approfondire le sinergie operanti fra la dotazione materiale delle scuole istituite dal Regime in Etiopia e una cultura scolastica tesa a sancire un apartheid educativo tra sudditi coloniali e alunni metropolitani. Le fonti storiche sono rappresentate dalle richieste inoltrate da governatori e dal ministero alle principali industrie educative italiane nei mesi successivi alla proclamazione dell'Impero per dotare le aule delle scuole coloniali degli strumenti didattici. Il sistema scolastico coloniale, infatti, anticipò e rafforzò i contenuti della legislazione razziale che sarebbe emersa nell'impero italiano a partire dalla promulgazione del Decreto-legge del 19 aprile 1937, che puniva i rapporti di indole coniugale tra cittadini e sudditi.

This article examines documentation from the Italian Ministry of Africa collection held at the Central State Archives to analyze the colonial school environment in greater depth. It focuses on the relationship between the material resources allocated to schools established by the Fascist regime in Ethiopia and the construction of a school culture designed to enforce educational apartheid between colonial subjects and metropolitan pupils. The study draws on archival procurement requests submitted by colonial governors and ministerial officials to leading Italian educational industries in the months following the proclamation of the Empire, with the aim of equipping classrooms with teaching materials. The article argues that the colonial school system actively anticipated and reinforced the racial hierarchy later codified in legislation. It prefigured the racial laws introduced in the Italian Empire by Decree-Law of 19 April 1937, which criminalized marital relations between citizens and colonial subjects.

Parole chiave: colonialismo, Africa, Italia, cultura materiale scolastica, razzismo

Keywords: colonialism, Africa, Italy, material school culture, racism

1. Storia educativa delle colonie: una narrazione in fieri

In una recente monografia scritta da Nicola Labanca, uno dei maggiori storici del colonialismo italiano, l'autore ha ricostruito lo stato dell'arte avente come oggetto le pubblicazioni attinenti alla storia dell'Oltremare, evidenziando quella che appare una criticità, costituita dalla maggiore attenzione prestata dai ricercatori nei confronti della

ricezione dell'esperienza imperialistica nel contesto metropolitano rispetto alle indagini riservate all'ambito coloniale.

Il merito guadagnato nello sviluppare questi filoni di ricerca sulla “madrepatria” rispetto all'Impero ... rischia però di arenarsi di fronte alla semplice domanda: coloniali sì, ma di quali colonie? Se infatti allo studio della “madrepatria” non si accompagna anche uno studio delle società coloniali all'Oltremare ... c'è la possibilità di sbagliare di grosso l'intensità, la produttività e in ultima analisi l'importanza del legame coloniale¹.

Sotto questo aspetto, dunque, appare significativo evidenziare, all'interno della letteratura scientifica che nel corso dell'ultimo ventennio ha lumeggiato la storia coloniale nei suoi aspetti educativi e formativi, alcuni nuclei tematici di notevole interesse euristico che hanno privilegiato l'analisi dell'Oltremare: la storia delle organizzazioni giovanili fasciste in Libia e nei territori dell'Africa Orientale Italiana²; l'ordinamento scolastico coloniale³, e, infine, la formazione dei docenti

¹ N. Labanca, *Studi storici sul colonialismo italiano. Bibliografia (2000-2024)*, Milano, FrancoAngeli, 2024, p. 41.

² Cfr. F. Casales, *Sotto il segno di Roma. L'educazione coloniale e la Collezione Marzocco per la Gioventù Araba del Littorio*, in “Memoria e Ricerca”, 2, 2022, pp. 375-392; F. Dumasy, *Des “bandes indigènes” à la Gioventù Araba del Littorio. Une culture militaire impériale dans la Libye coloniale?*, in R. Bertrand et alii (a cura di), *Cultures d'empires. Échanges et affrontements culturels en situation coloniale*, Paris, Karthala, 2015, pp. 246-269; *Idem*, *Italianità, fascistizzazione e categorie giuridiche in Libia sotto la colonizzazione italiana*, in “Qualestoria”, 1, 2025, pp. 75-90; D.F.A. Elia, *Permanenze e discontinuità nella letteratura coloniale per l'infanzia durante il Ventennio*, in “Nuova Secondaria”, 10, 2023, pp. 270-282; G. Gabrielli, *L'attività sportiva nelle colonie italiane durante il fascismo tra organizzazione del consenso, disciplinamento del tempo libero e “prestigio di razza”*, in M. Canella, S. Giuntini (a cura di), *Sport e fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 235-258; L. Goglia, *Sulle organizzazioni fasciste indigene nelle colonie africane dell'Italia*, in G. Di Febo, R. Moro (a cura di), *Fascismo e franchismo: relazioni, immagini, rappresentazioni*, Soveria Mannelli, Rubbettino Editore, 2005, pp. 173-212; G. Proglione, *Italian Colonial Novels as Laboratories of Dominance Hierarchy*, in P. Bertella Farnetti, C. Dau Novelli (a cura di), *Colonialism and National Identity*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2015, pp. 84-94.

³ Cfr. M. Al-Tahir al-Jarari, *L'istruzione in Libia prima e dopo il 1911*, in N. Labanca, P. Venuta (a cura di), *Un colonialismo, due sponde del Mediterraneo*, Pistoia, CRT, 2000, pp. 61-74; G. Ciampi, *La scuola nelle colonie*, in R. Grispo et alii (a cura di), *Fonti e problemi della politica coloniale italiana. Atti del convegno Taormina-Messina, 23-29 ottobre 1989*, vol. II, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio Centrale per i beni archivistici, 1996, pp. 669-690; F. Cresti, *Per uno studio*

italiani occupati nelle scuole libiche⁴. Le pubblicazioni e gli studi propri di questo settore hanno evidenziato, nel rispetto delle specificità tematiche e metodologiche che ciascun obiettivo di ricerca imponeva, le modalità sottostanti il progetto di asservimento della popolazione indigena rispetto alle esigenze economiche metropolitane, innervate da elementi razzisti che assunsero un peso crescente a partire dal 1937. In quell’anno, infatti, si inaugurava una specifica legislazione razziale nell’Africa Orientale Italiana⁵, mediante l’approvazione del Regio D.L. 880, che introduceva la proibizione delle unioni “miste”. L’analisi della cultura scolastica coloniale negli anni della dominazione imperiale italiana, in particolare, si dimostra preziosa per dimostrare “come la narrazione sul colonialismo abbia contribuito alla diffusione e precisazione di un universo valoriale e comportamentale funzionale al progetto

delle “Elites” politiche nella Libia indipendente: la formazione scolastica, 1912-1942, in “Studi Storici”, 1, 2000, pp. 121-158; F. Di Pasquale, *La Scuola per l’Impero. Politiche educative per gli arabi di Libia in epoca fascista (1922-1940)*, Pisa, PhD Thesis, 2003; Eadem, *La Scuola di Arti e Mestieri di Tripoli in epoca coloniale (1911-1938)*, in “Africa”, 3, 2007, pp. 399-428; Eadem, *The Spiritual Correlation. The Perception and the Response of Libyan Muslims to the Educational Fascist Policy (1931-1940)*, in “Orient-Institut Studies”, 1, 2012, pp. 1-14; D.F.A. Elia, *Le istituzioni scolastiche coloniali: le fonti dell’Archivio Storico del Ministero dell’Africa Italiana*, in “Ricerche Pedagogiche”, 234, pp. 63-80; V. Minuto, *L’apartheid educativo nell’Eritrea italiana. Quali scuole per i meticci?*, in “History of Education & Children’s Literature”, 2, 2020, pp. 699-713; T. Negash, *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in R. Ben-Ghiat, M. Fuller (a cura di), *Italian Colonialism*, New York, Palgrave Macmillan, 2005, pp. 109-119; M. Pretelli, *Education in the Italian colonies during the interwar period*, in “Modern Italy”, 3, 2011, pp. 275-293; A. Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea*, in “Mondo Contemporaneo”, 1, 2007, pp. 5-42; B. Yi, *Educational policies and colonization: schooling in Eritrea under Italian rule (1890-1941)*, in “History of Education & Children’s Literature”, 1, 2025, pp. 9-30.

⁴ Cfr. F. Di Pasquale, “Sentinelle avanzate della patria lontana”. *Gli insegnanti in Libia in epoca coloniale (1911-43)*, in G. Dore et alii (a cura di), *Governare l’Oltremare. Istituzioni, funzionari e società nel colonialismo italiano*, Roma, Carocci, 2013, pp. 117-130; D.F.A. Elia, *Colonial school culture: teaching in indigenous schools in Libya*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2025, pp. 66-73.

⁵ “Tutta la costruzione giuridica razzista, non solo coloniale, che sarebbe sfociata nel rinnegamento dell’eguaglianza statutaria dei cittadini dinanzi alla legge (art. 24) fino all’inserimento del principio della discriminazione razziale nel primo articolo del nuovo Codice civile, avrebbe trovato giustificazione politica nella costruzione dell’impero” (O. De Napoli, *Impero d’Etiopia e impero fascista: un problema costituzionale*, in “Giornale di Storia Costituzionale”, 1, 2022, p. 227).

fascista e alle sue ridefinizioni nel corso del tempo”⁶. Gli studi sulla dimensione educativa e formativa dell’Oltremare, supportati da ricerche condotte negli ultimi anni sulla base di documentazione archivistica inedita, necessitano, tuttavia, di perseguire ulteriori piste di ricerca che mettano al centro la materialità della scuola coloniale. All’interno di un settore di studi che appare per il caso italiano relativamente giovane, poiché sviluppatosi nel corso dell’ultimo trentennio⁷, nessun contributo, infatti, è stato dedicato allo studio della cultura materiale propria delle istituzioni scolastiche d’Oltremare.

La letteratura storico-educativa, a partire dai pionieristici studi pubblicati fin dagli anni Novanta⁸ sino alla recente discussione di queste tematiche all’interno del 43° Convegno internazionale dell’ISCHE intitolato *Histories of Educational Technologies. Cultural and Social Dimensions of Pedagogical Objects*⁹, ha approfondito la ricostruzione della cultura materiale scolastica, intesa come l’insieme degli oggetti e degli spazi fisici utilizzati da docenti nella dimensione quotidiana.

Si tratta – ha osservato recentemente Morandini – di un patrimonio storico-educativo che ... è declinabile su un triplice piano: della ricerca come occasione di arricchimento degli studi della comunità italiana e internazionale; della didattica ... e della *public history*¹⁰.

Allo scopo di soddisfare il primo obiettivo si ritiene necessario evidenziare il quadro storico, ancora fortemente carente, al cui interno collocare le ricerche sugli ambienti e sugli arredi scolastici propri degli istituti edificati dagli italiani negli anni della dominazione coloniale in Africa. Questa criticità deriva dalle conseguenze di un interesse tardivo

⁶ V. Deplano, *Gli studi sul colonialismo italiano e la storiografia sul fascismo: rapporti, influenze, convergenze*, in “Italia contemporanea”, 303, 2023, pp. 219-220.

⁷ Cfr. R. Sani, *L’implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González et alii (a cura di), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, Salamanca, FahrenHouse, 2018, pp. 27-44.

⁸ Cfr. D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in “Paedagogica Historica”, Supplementary Series, 1, 1995, pp. 353-382 e A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Bell, 1998.

⁹ Cfr. S. Polenghi, *Histories of educational technologies. Introducing the cultural and social dimensions of pedagogical objects*, in “Paedagogica Historica”, 1, 2024, pp. 1-17.

¹⁰ M.C. Morandini, *Storie “culturali” della scuola: una pluralità di sguardi*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2025, p. 13.

– rispetto agli studi compiuti in altri Paesi europei – della ricerca storico-educativa italiana nei confronti delle istituzioni scolastiche coloniali¹¹.

Sulla base di queste suggestioni euristiche l’obiettivo del contributo è quello di interrogarsi sul ruolo svolto dai supporti materiali didattici nel condizionare un sistema educativo e formativo basato sulla stigmatizzazione dell’alterità attribuita all’elemento indigeno¹² e sullo sfruttamento di una vasta forza lavoro. Quest’ultima avrebbe ricevuto un’alfabetizzazione umanistica e scientifica limitata perché non costituisse una minaccia all’insediamento, previsto dal Regime e rivelatosi poi fallimentare¹³, di decine di migliaia di connazionali italiani nei nuovi territori imperiali; parimenti il governo temeva “di sollecitare e facilitare lo sviluppo di più libere coscienze e indipendenze”¹⁴. All’interno di questo articolo, dunque, sarà utilizzata la metodologia già perseguita da Dussel e Caruso¹⁵, i quali hanno dimostrato come il sistema materiale dell’aula scolastica abbia svolto una profonda influenza sia sulle modalità di svolgimento dell’insegnamento, sia su quelle relative al controllo degli alunni. Seguendo questo approccio, dunque, si cercherà di dimostrare come l’“ambiente sociale”¹⁶ costituito dalle aule degli edifici scolastici coloniali abbia costruito una relazione educativa fra insegnanti e alunni che soggiaceva alle logiche del potere politico fascista, teso all’asservimento dell’elemento indigeno nei confronti di quello italiano.

¹¹ Cfr. D.F.A. Elia, *Le istituzioni scolastiche coloniali*, cit., pp. 63-66

¹² Il concetto di altro “rimanda a una dimensione che non ci è consueta, e spesso l’altro è uno straniero, termine che condivide la radice con *strano*, fuori dal comune, dalla norma e dalla normalità. Da *altro* derivano anche il verbo *alterare*, rendere diverso, cambiare ... In entrambi i casi il significato è quasi sempre peggiorativo, indica un’uscita dagli schemi della routine, da quella pericolosa abitudine che siamo soliti pensare come naturale” (M. Aime, *L’altro*, in *Idem*, D. Papotti (a cura di), *Piccolo lessico della diversità*, Edizioni Fondazione Benetton Studi Ricerche, Treviso, 2018, p. 12).

¹³ Cfr. E. Ertola, *In terra d’Africa. Gli italiani che colonizzarono l’impero*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

¹⁴ S. Palma, *Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea*, in B.M. Carcangiu, T. Negash (a cura di), *L’Africa orientale italiana nel dibattito storiografico contemporaneo*, Roma, Carocci, 2007, p. 227.

¹⁵ Cfr. I. Dussel, M. Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

¹⁶ Cfr. M.N. Gómez García, *El Aula Escolar; Escenario, Narración y metáfora: nuevas fuentes para la historia de la educación*, in “Historia de la Educación: Revista interuniversitaria”, 25, 2006, pp. 341-358.

L'obiettivo della ricerca, dunque, è quello di contribuire alla ricostruzione della storia della cultura materiale scolastica coloniale all'interno della svolta rappresentata dal *material turn*¹⁷, iniziata a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso¹⁸. Nonostante il precoce interesse nei confronti di queste fonti, già dimostrato da Giuseppe Lombardo Radice¹⁹ che riorganizzò tra il 1936 e il 1938 l'attuale Museo della scuola e dell'educazione di Roma, "incrementandolo con una ricca collezione di quaderni, illustrazioni, fotografie, disegni dei bambini ... (che) egli stesso classificherà ... come 'archivio didattico'"²⁰, non esiste, tuttavia, un'analogia istituzione formale che abbia conservato traccia materiale dei supporti didattici destinati alle scuole coloniali nell'Africa Orientale Italiana.

La natura stessa dei fondi documentari conservati presso l'Archivio Centrale dello Stato può essere illuminante nel rivelare la profonda disparità di fonti messe a disposizione del ricercatore che intendesse approfondire le testimonianze materiali relative alla storia educativa coloniale vissuta dal punto di vista dei sudditi. Sotto questo aspetto, infatti, particolare interesse suscita la sezione del fondo del generale e viceré dell'Impero Rodolfo Graziani che conserva lettere, cartoline e altra documentazione cartacea indirizzata al maresciallo d'Italia durante la sua reggenza in Africa: su oltre 1.500 fonti²¹, tuttavia, solamente una minima parte, pari a 49 occorrenze, risulta scritta in loco dagli alunni della

¹⁷ Cfr. D. Gonçalves Vidal, W. Alcântara, *The Material Turn in the History of Education*, in "Educaçió i Història: Revista d'Història de la Educació", 38, 2021, pp. 11-32; D. Hicks, *The Material-Cultural Turn: Event and Effect*, in D. Hicks, M.C. Beaudry (a cura di), *The Oxford Handbook of Material Culture Studies*, Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. 25-98.

¹⁸ Cfr. A. Appadurai (a cura di), *The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective*, Chicago, Chicago University Press, 1986.

¹⁹ Cfr. L. Cantatore, *1291. Lombardo Radice Giuseppe*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. II (L-Z), Milano, Editrice Bibliografica, 2013, pp. 43-45.

²⁰ F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" di Roma Tre: indagine sul patrimonio e nuove prospettive museografiche*, in S. González et alii (a cura di), *La Práctica Educativa*, cit., p. 950.

²¹ Cfr. A. Gibelli, *Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate*, in "Contemporanea", 2, 2010, pp. 385-397; D.F.A. Elia, *Sono tutti da bruciare quei negri! Il corpo coloniale nelle lettere degli scolari a Graziani*, in "Pedagogia e Vita", 3, 2023, pp. 164-173; *Idem*, "Cari soldati d'Italia". *Lettere dei Balilla e delle Piccole Italiane ai combattenti della guerra etiopica (1935-1936)*, in "Scholé", 2, 2024, pp. 178-189.

scuola della Missione Consolata di Addis Abeba²². Si tratta di una cifra ridotta rispetto alla mole di documentazione attribuibile agli alunni italiani, che impedisce pienamente di supportare il processo conoscitivo della società coeva²³ – in questo caso, quella etiope appena annessa all’Italia fascista – al cui interno furono prodotte.

Il contributo intende contribuire, dunque, a una storia della scuola coloniale che non sia più vincolata esclusivamente alla narrazione delle teorie educative²⁴ e collocare al centro dell’analisi gli spazi fisici e gli oggetti didattici utilizzati da insegnanti e alunni tra i quali spiccano “l’editoria specializzata e i libri di testo, la stampa periodica per gli insegnanti, i quaderni di scuola, le biblioteche di classe e d’istituto, gli archivi scolastici, i laboratori e gabinetti scientifici, le suppellettili”²⁵. Si tratta di indagare, pertanto, quelle relazioni educative “evaporate” che corrono il rischio di essere trascurate all’interno della letteratura storico-educativa²⁶. Esse sono state rese possibili dalle continue interazioni fra oggetti didattici e una comunità, composta da alunni e docenti, coinvolta all’interno di quella che si definisce la “scatola nera scolastica”²⁷. L’obiettivo, dunque, è quello di ricostruire un aspetto sconosciuto e a lungo trascurato dell’istruzione coloniale, indagando una “scuola reale” – per l’appunto la scuola che sgorga da libri, quaderni e

²² Una di queste lettere è da attribuire, con ogni probabilità, a un ex alunno della Missione Consolata: cfr. G. Mesrobian, (*Lettera a Graziani*), Addis Abeba, 12 marzo 1937, XIV, in ACS, Fondo Graziani Rodolfo, b. 50.

²³ Cfr. D. Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in J. Meda et alii (a cura di), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, vol. 2, Firenze, Polistampa, 2010, p. 1303.

²⁴ Cfr. J. Meda, S. Polenghi, *From educational theories to school materialities: the genesis of the material history of school in Italy (1990-2020)*, in “Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació”, 38, 2021, p. 63.

²⁵ R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia*, in A. Ascenzi et alii (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, EUM, 2020, p. 14.

²⁶ Cfr. M. Depaepe, F. Simon, *Is there any Place for the History of “Education” in the “History of Education”? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools*, in “Paedagogica Historica”, 1, 1995, pp. 9-16.

²⁷ S. Braster, I. Grosvenor, M. d. M. del Pozo Andrés, *Opening the Black Box of Schooling. Methods, Meanings and Mysteries*, in S. Braster et alii (a cura di), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011, pp. 16-17.

materiali didattici”²⁸. Per le ragioni fin qui addotte, ha osservato Morandi, “la ricerca storica-educativa tende oggi a valorizzare questa particolare tipologia documentaria ... , l’unica in grado, in molti casi, di dirci qualcosa sui meccanismi culturali della scuola”²⁹.

2. La documentazione archivistica: il fondo del Ministero dell’Africa Italiana presso l’Archivio Centrale di Stato

L’archivista Petraglia, che ha provveduto al riordino delle carte che saranno di seguito esaminate, ha recentemente pubblicato un contributo nel quale ha presentato le difficoltà inerenti alla ricerca compiuta all’interno del fondo del Ministero dell’Africa Italiana, un “complesso di circa 500 metri lineari che ancora oggi non è del tutto facile da ‘maneggiare’ per ricercatori e archivisti a causa delle lacune e della frammentarietà della documentazione al momento del versamento all’Archivio Centrale dello Stato”³⁰. Questo fondo è stato oggetto di un recente riordino che, sebbene abbia reso più semplice la fruizione di tali incartamenti, presenta, tuttavia, problemi di consultazione ancora irrisolti, a causa dello stato frammentario nel quale si trova la documentazione di questo dicastero, suddivisa fra i depositi dell’Archivio del Ministero degli Esteri e quelli dell’Archivio Centrale³¹.

Le fonti analizzate in questo contributo risalgono a uno snodo storico fondamentale, corrispondente all’organizzazione scolastica dell’Impero nei mesi immediatamente successivi alla sua proclamazione il 9 maggio del 1936 “che fu codificata (come festività) nel calendario nazionale”³². La storiografia, tuttavia, ha altresì evidenziato come il conflitto contro l’Etiopia raccolse “con una certa difficoltà e solo alla fine un grande ma effimero consenso e che, per altri versi, esaurite in pochissimo tempo la sua carica vitale e la sua capacità di mobilitazione,

²⁸ A. Viñao Frago, G. Chiosso, A. Gibelli, *School Exercise Books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, in “History of Education & Children’s Literature”, 1, 2011, p. 457.

²⁹ M. Morandi, *Intorno al concetto di “cultura scolastica”: il contributo degli storici dell’educazione al dibattito epistemologico*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2025, p. 46.

³⁰ G. Petraglia, *Fonti per la storia dell’Oltremare all’Archivio Centrale dello Stato*, in “Giornale di storia”, 41, 2022, p. 4.

³¹ Cfr. *Op. cit.*, pp. 4-5

³² M. Baioni, *Romanità e dintorni. Letture e usi pubblici dell’antico nell’Italia fascista*, in “Italia contemporanea”, 308, 2025, p. 265.

(rappresentò) anche l’inizio del definitivo declino del regime”³³. I documenti esaminati di seguito si rivelano preziosi per comprendere quale fosse l’utilizzo pedagogico degli spazi scolastici e a quale intenzionalità formativa essi soggiacessero³⁴.

A differenza degli altri territori coloniali – in particolare della Tripolitania e della Cirenaica, laddove il “processo di stesura della riforma dell’ordinamento scolastico fu caratterizzato da negoziazioni e dinamiche di potere diseguali”³⁵ – l’Etiopia, annessa all’Italia al termine della guerra iniziata nell’autunno del 1935, conobbe una rapida, e per alcuni aspetti caotica, gestione dell’istruzione scolastica, basata sullo sfruttamento e sulla segregazione degli indigeni. A partire dal 1928³⁶, del resto, la legislazione scolastica coloniale aveva iniziato a radicalizzare il contrasto tra l’elemento indigeno e quello metropolitano e ad alimentare, parallelamente, un processo di educazione alla subalternità, già assecondato dalla stampa nazionale propagandistica³⁷, che restò un obiettivo sotteso a tutta l’esperienza coloniale italiana in Africa.

La politica scolastica fascista nei territori d’Oltremare, stabilita formalmente dal Regio Decreto del 24 luglio 1936 che interessò tutti i territori coloniali italiani, confermò il sostanziale disinteresse nei confronti dell’istruzione superiore degli indigeni, che era stata nel frattempo abolita anche in Eritrea già nel novembre del 1932 – dopo essere stata sconfessata nelle province libiche nel 1928³⁸ – su pressione del direttore dell’ufficio centrale per la supervisione delle scuole coloniali

³³ P. Corner, *L’opinione popolare italiana di fronte alla guerra d’Etiopia*, in “Italia contemporanea”, 246, 2007, p. 63.

³⁴ Cfr. S. Braster, I. Grosvenor, M. d. M. del Pozo Andrés, *Opening the Black Box of Schooling*, cit., p. 15.

³⁵ F. Guazzini, *Le aporie dei tentativi di riforma dell’istruzione coloniale in Tripolitania durante l’effimera stagione degli Statuti*, in A. Baldinetti et alii, *Oltreconfine. Temi e fonti per lo studio dell’Africa*, Roma, Aracne, 2019, pp. 175-188.

³⁶ “Solo nel 1928, con l’approvazione della prima importante riforma scolastica fascista per gli arabo-libici, il governo fissò in maniera chiara i principi alla base dell’educazione ‘indigena’” (F. Di Pasquale, *La Scuola per l’Impero*, cit., p. 51).

³⁷ Secondo Labanca periodici come “L’Azione coloniale”, pubblicato dal 1931 al 1945, rimandavano “ad un ruolo inconsueto dello Stato coloniale, alla volontà di mobilitare e compattare la società coloniale bianca (contro gli indigeni) ... nonché persino – in un delirio di potenza bianca – alla fantasia di poter irregimentare nelle organizzazioni fasciste ‘per indigeni’ tutti quei ‘subalterni’ che tutto quel colonialismo avrebbero dovuto sopportare e subire” (N. Labanca, *Gli italiani nel Mediterraneo in “L’Azione coloniale”, rivista ufficiale fascista degli anni Trenta*, in “Qualestoria”, 1, 2025, p. 44).

³⁸ Cfr. D.F.A. Elia, *Le istituzioni scolastiche coloniali*, cit., pp. 56-63.

Andrea Festa (1898-1981)³⁹. Questi abolì la Scuola media per indigeni approvata nel nuovo ordinamento scolastico del 1931⁴⁰, perché riteneva “che avrebbe creato un falso orgoglio tra gli eritrei, che avevano iniziato a richiedere un’istituzione di questo tipo”⁴¹. Appariva improbabile, se non del tutto impossibile, del resto, che l’educazione totalitaria impartita all’infanzia italiana⁴², tesa a sottolineare l’irrimediabile diversità tra metropolitani e sudditi⁴³, potesse essere contrastata dall’adozione di un modello scolastico coloniale di natura divergente e oppositiva.

Fin dagli esordi della stagione imperialistica, dunque, apparvero evidenti gli intenti discriminatori in materia di istruzione, volti a ottenere la subalternità dei sudditi alle esigenze educative, politiche ed economiche degli italiani, ai quali sarebbe stato riservato, di conseguenza, l’accesso agli impieghi più qualificati e redditizi, mentre gli Etiopi avrebbero occupato i livelli inferiori della nuova società coloniale che si sarebbe costituita in Africa Orientale⁴⁴, costituendo una “sana classe di lavoratori”⁴⁵.

Sulla base di questa organizzazione dell’istruzione scolastica indigena si tentò di provvedere all’allestimento delle aule, azione propedeutica per consentire il regolare svolgimento del nuovo anno scolastico. La prima documentazione in merito all’esigenza di acquistare il materiale didattico necessario allo scopo su menzionato, allo stato attuale della ricerca archivistica, si può riscontrare all’interno di un telegramma inviato l’11 luglio del 1936 dal generale Carlo Geloso, governatore del Galla Sidama⁴⁶, alla Direzione Generale Africa Orientale, nel quale

³⁹ Cfr. J. Meda, L. Montecchi, *931. Festa Andrea*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)*, vol. I, cit., p. 549.

⁴⁰ Cfr. D.F.A. Elia, *Le istituzioni scolastiche coloniali*, cit., pp. 66-73.

⁴¹ T. Negash, *The Ideology of Colonialism*, cit., p. 114.

⁴² Cfr. M.A. D’Arcangeli (a cura di), *Educazione scuola e Pedagogia in Italia da Gentile a Bottai (1922-1943). Modernità Totalitaria Educatrice*, vol. 4, Roma, Edizioni Anicia, 2024.

⁴³ Cfr. G. Gabrielli, *Il curricolo “razziale”. La costruzione dell’alterità di “razza” e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*, Macerata, EUM, 2015, pp. 164-188.

⁴⁴ Cfr. Istituto Nazionale Fascista di Cultura, *Appunti sulle questioni coloniali in rapporto al conflitto italo-abissino*, Reggio Emilia, Tip. R. Lolli, 1935, pp. 3-4.

⁴⁵ S. Ciapetti, *L’istruzione e l’educazione degli indigeni nelle nostre colonie*, in Centro di studi coloniali sotto gli auspici della Società Africana d’Italia (a cura di), *Atti del secondo Congresso di studi coloniali*, vol. II, Firenze, Regio Istituto di Scienze sociali e politiche “Cesare Alfieri”, 1935, p. 296.

⁴⁶ Cfr. A. Massignani, *GELOSO*, Carlo, in “Dizionario Biografico degli Italiani”, 53, 2000, in [https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-geloso_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-geloso_(Dizionario-Biografico)/) (ultima consultazione in data 16 gennaio 2026).

emerge, nonostante la brevità del messaggio, una chiara linea di tendenza politica. Le autorità italiane, infatti, intendevano perseguire un progetto di istruzione coloniale volto principalmente all’insegnamento dell’italiano, l’idioma ufficiale dei colonizzatori, in forma rudimentale⁴⁷ – riservando l’arabo ai soli musulmani – e concentrare gli sforzi logistici per l’approvvigionamento dei sussidi didattici nella capitale Addis Abeba⁴⁸.

In una successiva missiva inviata al Ministero delle Colonie e al Governatore generale di Addis Abeba, datata al 29 luglio dello stesso anno, Geloso enunciava una serie di richieste precise che confermavano le linee pragmatiche di indirizzo emerse nel telegramma precedente. Si avanzava, infatti, la necessità di ottenere un numero di sillabari dedicati all’insegnamento dell’italiano e dell’arabo secondo una proporzione che dimostra la netta preferenza accordata alla lingua metropolitana: i volumi destinati all’apprendimento di questa lingua, infatti, furono richiesti in quantità doppia rispetto ai 150 manuali in arabo. Alle residenze di Neghelli, Mega, Iavello e Mayab sarebbero stati inviati, rispettivamente, 30 sillabari italiani e 20 arabi: “eventuale altro materiale didattico in proporzioni”⁴⁹. In secondo luogo, come anticipato in precedenza, trova conferma in questa richiesta la scelta di privilegiare l’accentramento di questo materiale didattico nella capitale dell’impero dell’Africa Orientale Italiana, per poi smistarli nelle scuole degli altri governatorati: “confermasi preghiera concentrarlo Addis Abeba disposizione questo Governo”⁵⁰. L’insegnamento “puramente linguistico ed elementarissimo” sarebbe stato impartito “per l’italiano da sottufficiale coadiuvato interprete; tratterassi semplice digrossamento”⁵¹.

La documentazione archivistica consultata approfondisce le richieste relative alle scuole elementari previste nel governatorato del Galla Sidama, al quale era al comando, come accennato in precedenza, lo

⁴⁷ “Nelle scuole per indigeni l’insegnamento dell’italiano si limitava alla soglia di quelle nozioni minime che avrebbero permesso loro di svolgere qualche lavoro, quasi sempre come domestici di militari o funzionari italiani” (R. Siebetcheu, *L’insegnamento della lingua italiana in Africa. Dal periodo coloniale al contesto ordinario*, in *Idem* (a cura di), *La lingua italiana in Africa. L’Africa nella lingua italiana*, Siena, edizioni Università per Stranieri di Siena, 2024, p. 17).

⁴⁸ Cfr. Lettera del Generale Geloso alla Direzione Generale Africa Orientale, Mega 11 luglio 1936, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162.

⁴⁹ Lettera del Governatore Geloso al Ministero Colonie Roma p.c. Governatore Generale Addis Abeba, Roma 29 luglio 1936, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Ibidem*.

stesso Geloso; l'analisi delle fonti primarie, infatti, consente di comprendere quale fosse l'elenco del materiale didattico che le principali industrie educative⁵², come la Paravia, ritenevano indispensabile per attivare i nuovi istituti coloniali. Gli oggetti inclusi nell'elenco datato al 23 luglio 1936, inviato dalla stessa Paravia al Ministero delle Colonie, avevano l'obiettivo di costruire un ambiente scolastico ispirato solo apparentemente alle aule metropolitane⁵³, al cui interno lo spazio concesso alla rappresentazione dei territori nei quali risiedevano i nuovi alunni era limitato e subordinato alla necessità di mostrare i progressi delle conquiste militari italiane negli anni della dittatura fascista. Accanto ai ritratti di “S.M. il Re e Imperatore e del DUCE”, infatti, erano collocati, tra gli altri elementi didattici, “l'Italia in 4 fogli di Cora e Revelli”, “l'Italia e sue Colonie di Dardano”, l’“Europa fisico-politica in 4 fogli di Locchi” e, infine, un “mappamondo fisico-politico – 2 fogli”⁵⁴. La risposta del Ministero non si fece attendere: circa una settimana più tardi, infatti, scriveva alla Ditta Paravia, pregandola “di voler provvedere all'invio del seguente materiale, ai prezzi e alle condizioni indicate”⁵⁵. Rispetto al materiale didattico preventivato dai fornitori, la lista stilata dal Ministero delle Colonie escludeva alcuni strumenti didattici, tra i quali il mappamondo fisico-politico e la carta in quattro fogli dell'Europa fisico-politica. Alla base di tale esclusione non vi erano solamente ragioni di ordine economico: al contrario, si ritiene che la motivazione sottostante queste scelte sia da attribuire al disegno politico del Regime di privilegiare una narrazione storico-geografica basata esclusivamente sull'Italia e sui suoi possedimenti coloniali, escludendo, di fatto, l'unico strumento didattico, ossia il mappamondo, che avrebbe potuto agevolare la conoscenza del continente africano *tout court* e la sua collocazione all'interno delle terre emerse, sacrificata, invece, alle esigenze di insistere su una visione dell'Italia come centro

⁵² Cfr. P. Moëglin, *Les industries éducatives*, Paris, PUF, 2010 e J. Meda, *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra 19° e 20° secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

⁵³ Cfr. G. Spampiani, *Material history of the school. Evolution and changes of the classroom in Italy*, in P. Dávila Balsera, L.M. Naya Garmendia (a cura di), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Donastia, Erein, 2016, pp. 365-376.

⁵⁴ Lettera della G.B. Paravia & Co. all'Onorevole Ministero delle Colonie, Roma 23 luglio 1936 XIV, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162.

⁵⁵ Lettera del Ministro delle Colonie, Direzione Generale Africa Orientale, Ufficio Scuole alla spettabile ditta G.B. Paravia e C., Roma 1° agosto 1936, in ACS, MAI, DDGGAACC, IS, b. 162.

geografico e politico del nuovo impero coloniale. Erano confermati o leggermente aumentati, invece, come nel caso delle scatole per gessetti che venivano raddoppiate, da 30 a 60, i seguenti prodotti:

10 ritratti 35x50 di S.M. il Re d’Italia, Imperatore d’Etiopia; 10 ritratti id. del Duce; 10 lavagne ordinarie girevoli 90x120 con cavalletto; 60 scatole gessetti per lavagna; 10 cassini per lavagna; 10 tavole pittagoriche (sic!) animate; 10 numeratori italiani “Breda – Paltrinieri”; 10 cartelloni pesi e misure; 10 serie 10 cartelloni incisione numerica figurata; 10 alfabetini Carli; 10 serie 10 quadri storia naturali; 10 serie 9 quadri nomenclatura; 10 Cora e Ravelli. Italia in quattro fogli; 11 Dardano, Italia e sue Colonie⁵⁶.

Nella stessa data il Ministero trasmetteva un’altra comunicazione scritta alla Casa Editrice Bemporad nella quale richiedeva all’azienda fiorentina

di inviare a mezzo pacchi postali n. 30 sillabari per scuola di tipo metropolitano e n. 20 sillabari ad uso degli indigeni a ciascuna delle seguenti residenze del Governo del Galla e Sidama, Neghelli, Mega, Iavello, Mayab. Altri 180 sillabari per scuole di tipo metropolitano e 70 sillabari per scuole ad uso degli indigeni dovranno essere inviati per il predetto Governo presso il Governo Generale di Addis Abeba⁵⁷.

Anche queste richieste rivelano l’evidente squilibrio nella richiesta di materiali didattici a tutto vantaggio degli istituti scolastici riservati agli italiani rispetto a quelli aperti ai sudditi: l’aula scolastica delle scuole indigene, dunque, si caratterizzava come una sorta di contenitore provvisto di una sua valenza attiva, in grado di plasmare il vissuto scolastico proprio della comunità umana che operava al suo interno⁵⁸, assecondando le logiche di dominio e di marginalizzazione degli africani proprie del Regime.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Lettera del Ministro delle Colonie, Direzione Generale Africa Orientale, Ufficio Scuole alla Casa Editrice Bemporad e F., Roma 1° agosto 1936, in ACS, MAI, DDG-GAACC, IS, b. 162.

⁵⁸ Cfr. C. Burke, *Containing the School Child: Architectures and Pedagogies*, in “Paedagogica Historica”, 41, 4-5, 2005, p. 490.

3. Conclusioni: una “cosmologia scolastica” al servizio dell’apartheid educativo nell’Impero

La formazione scolastica della gioventù etiopica, dunque, sulla base dell’analisi svolta nelle precedenti pagine, risulta assecondare un progetto educativo basato su forme di apartheid, che non risparmiarono neppure le organizzazioni giovanili indirizzate agli indigeni. Nonostante i suoi proclami retorici, infatti, in realtà il governo fascista non intese mai estendere l’Organizzazione Nazionale Balilla, e successivamente la Gioventù Italiana del Littorio, ai sudditi dell’Africa Orientale Italiana. Questi ultimi, al contrario, furono inquadrati, a conferma della loro differente natura giuridica e razziale, all’interno di organizzazioni differenti gestite a livello locale, con l’obiettivo di scongiurare la formazione di un comune senso di identità degli iscritti che una forma associativa unitaria avrebbe garantito, e, allo stesso tempo, “evitando ogni simbologia che potesse alludere all’uguaglianza tra africani e italiani”⁵⁹.

L’analisi della documentazione archivistica rivela, inoltre, la povertà dell’attrezzatura didattica posta a disposizione degli studenti delle scuole riservate ai sudditi, a conferma che le sollecitazioni rivolte al governo centrale al termine del conflitto italo-etiopico, in realtà, interessavano principalmente un allestimento rudimentale delle aule collocate in questi istituti. In un componimento rimasto anonimo, infatti, uno studente armeno della Missione della Consolata descriveva l’ambiente scolastico nel quale si svolse, nell’estate del 1936, una visita ufficiale effettuata da Graziani, viceré d’Etiopia. L’aula risultava opportunatamente abbellita per la circostanza e, tuttavia, recava ancora impressi i segni di una precaria condizione scolastica materiale: al suo interno “c’era un ritratto del Re (e) del Duce fatti a carboncino, ornati di bandiera. Ai due lati del camino c’erano dei fasci colorati ed in mezzo della scuola c’era una tavola con sopra i nostri quaderni e vicino alla tavola una poltrona”⁶⁰. Questa descrizione offre nuove riflessioni in merito a un’affermazione formulata recentemente da Evertsson, secondo il quale le aule scolastiche dell’Europa occidentale, già all’inizio del Ventesimo

⁵⁹ G. Gabrielli, *L’attività sportiva nelle colonie italiane durante il fascismo*, cit., p. 257.

⁶⁰ Anonimo, *Diario*, Addis Abeba, 30 agosto 1936, XIV, in ACS, Fondo Graziani Rodolfo, b. 76.

secolo, avrebbero posseduto una strumentazione standard⁶¹, che, invece, nelle colonie italiane sembra essere manchevole ovvero carente.

I prossimi studi dovranno concentrarsi sulla documentazione conservata presso le istituzioni archivistiche, non limitandosi all’acquisizione delle carte preservate presso il Ministero dell’Africa ovvero degli Esteri, ma estendendo le ricerche anche agli archivi delle industrie educative che operarono nel contesto coloniale, come la Paravia⁶² e che svolsero una funzione interlocutrice del governo in Africa, senza trascurare, naturalmente, lo studio dei cataloghi commerciali riconducibili a quest’ultime⁶³. Molto promettente, sotto questo aspetto, si è rivelata, ad esempio, la ricerca svolta da Scalvedi sul mercato dei manuali scolastici coloniali, che rappresenta un altro snodo fondamentale per approfondire la conoscenza della cultura scolastica materiale coloniale⁶⁴. Questi studi renderanno possibile approfondire il ruolo svolto da una pluralità di attori i quali, fin dagli esordi dell’occupazione italiana dell’Abissinia, collaborarono con le autorità coloniali per assicurare un’istruzione agli indigeni che fosse limitata al solo grado elementare, inaugurando, in questo modo, la fase dell’apartheid educativo che sarebbe entrato in vigore con il nuovo ordinamento scolastico per le colonie approvato il 24 luglio 1936.

Ciascuna classe collocata in seno alle scuole coloniali, dunque, può essere pienamente compresa come uno spazio sociale ricorrendo, come suggerisce Lawn, a una similitudine ispirata dalle scienze informatiche, intendendola “come hardware e software; cioè è necessario percepirne la struttura materiale (spazi, pareti, mobili, strumenti), le procedure di

⁶¹ Cfr. J. Evertsson, *Materiality, Wallcharts, and Educational Change in Sweden from the Mid-nineteenth to the Early Twentieth Century*, in “Nordic Journal of Educational History”, 1, 2022, p. 35.

⁶² Cfr. F. Targhetta, *La capitale dell’impero di carta*, Torino, SEI, 2007; M. Brunelli, F. Targhetta, *Gli oggetti didattici Paravia tra mercato nazionale e modelli stranieri. Il caso dei sussidi anatomici per lo studio dei processi di circolazione e appropriazione industriale*, in M.C. Morandini, F.D. Pizzigoni (a cura di), *Objects that travel in time. The commercial circulation of educational objects between the 19th and 20th centuries*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2024, pp. 193-220.

⁶³ Cfr. M.C. Morandini, F.D. Pizzigoni (a cura di), *Looking for the First “Educational Technologies”: Commercial Catalogues as Sources for the Study of the Birth of School Materialities*, Macerata, EUM, 2023; F.D. Pizzigoni, *Nuove frontiere della ricerca sulla cultura materiale della scuola: il progetto Cata-LOH*, in “Pedagogia oggi”, 2, 2025, pp. 49-57.

⁶⁴ Cfr. C. Scalvedi, *A Printing Record? Italy’s Colonial Schoolbook Market (1890-1960)*, in “Contemporanea”, 2, 2025, pp. 237-256.

lavoro e una serie di idee e di sistemi di conoscenza. La classe è l'integrazione tra artefatti, regole e insegnanti”⁶⁵. Le scuole coloniali visualizzavano, mediante la loro edificazione, “in maniera chiara ed inequivocabile, la presenza dello Stato italiano”⁶⁶ e rappresentavano uno specifico caso di studio al cui interno lo svolgimento delle attività didattiche, rese possibili da determinati strumenti di educazione di massa⁶⁷, contribuiva all'emersione di “implicazioni logistiche, educative, didattiche e persino ideologiche che si riflettevano anche sul più generale modo di concepire l'organizzazione, gli stili d'insegnamento e l'identità formative”⁶⁸ praticate al loro interno. I mezzi di educazione di massa presenti nelle scuole coloniali, dunque, non rispecchiavano semplicemente il sistema ideologico di riferimento, ma permettevano a quest'ultimo di venire riprodotto e legittimato⁶⁹. Le scelte compiute dal Ministero delle Colonie in merito alla dotazione materiale delle aule scolastiche nelle nuove scuole imperiali, volte a creare un'istruzione differenziata che avrebbe reso possibile realizzare l'inferiorità razziale dei sudditi rispetto ai cittadini italiani, dunque, si rivelano preziose per indagare la “cosmologia scolastica” coloniale⁷⁰. All'interno di questa dimensione, infatti, si strutturavano le relazioni fra la comunità scolastica, costituita da insegnanti e alunni, e gli oggetti, tra i quali spiccavano, per importanza, quelli che, come ad esempio le carte geografiche, riuscivano a rafforzare vieppiù le pratiche di dominio coloniale. Lo studio dei mezzi di educazione di massa, unito a quello dei componimenti scolastici, consente, dunque, di comprendere il funzionamento proprio della

⁶⁵ M. Lawn, *La materialità dinamica dell'educazione scolastica: insegnanti, tecnologie, routine e lavoro*, in V.L. Gaspar Da Silva et alii (a cura di), *Cultura materiale della scuola in prospettiva storica: scrittura e possibilità*, Vol. II, São Luís, EDUFMA, 2023, p. 479.

⁶⁶ F. Pruneri, *L'aula scolastica tra Otto e Novecento*, in “Rivista di storia dell'Educazione”, 1, 2014, p. 65.

⁶⁷ “Un oggetto di consumo scolastico (sussidio, strumento di scrittura o articolo di cancelleria che sia) cessa di essere tale e diviene un ‘mezzo di educazione di massa’ nel momento in cui viene sottoposto ad un processo di codificazione formale con fini omologanti e inizia ad essere distribuito su larga scala da grandi imprese industriali” (J. Meda, *Mezzi di educazione di massa*, cit., p. 12).

⁶⁸ P. Alfieri, “Lo star fermi non è stare attenti”. *L'aula e la ginnastica nella scuola elementare italiana del secondo Ottocento*, in A.M. Colaci (a cura di), *La scuola ieri e oggi: insegnanti, alunni e didattica*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2022, p. 62.

⁶⁹ Cfr. C. Tilley et alii (a cura di), *Handbook of Material Culture*, London, Sage Publications Ltd, 2006, pp. 60-61.

⁷⁰ Cfr. G. Spanpani, *Material History of the School*, cit., pp. 366-367.

scuola d'Oltremare così come realmente era strutturata⁷¹. La carente dotazione della strumentazione didattica delle scuole riservate agli indigeni e ad altri alunni di nazionalità differente rispetto a quella italiana lasciò tracce profonde nelle memorie collettive⁷² anche nella stagione successiva al termine della dominazione fascista, laddove gli Eritrei, per esempio, ebbero a lamentarsi della scarsa attenzione riservata dai precedenti colonizzatori all'istruzione scolastica⁷³.

⁷¹ Cfr. A.-M. Chartier, *Exercices écrits et cahiers d'élèves: réflexions sur des pratiques de longue durée*, in "Le Télémaque", 24, 2003, p. 101.

⁷² Cfr. E. Scarpellini, *Introduzione. Oggetti e cultura materiale*, in "Memoria e Ricerca", 2, 2024, p. 184.

⁷³ Cfr. V. Minuto, *School memories from the Eritrean Colony. The Eritreans' oral testimonies*, in "History of Education & Children's Literature", 2, 2022, pp. 293-310.

La centralità della Pedagogia Generale (e delle sue piste di ricerca) nella formazione iniziale del docente di scuola secondaria

Andrea Bignardi

Scopo dell'articolo è quello di contribuire a fare luce sulla questione della centralità del sapere pedagogico nella formazione iniziale del docente di scuola secondaria che, nel più ampio contesto delle vicende che accompagnano il dibattito sulla scuola fin dagli albori della sua fondazione, è stato e continua ad essere trattato superficialmente dalla politica (ma non dalla comunità pedagogica). Si argomenterà circa la complessità del profilo professionale dell'insegnante, e di come la possibilità di realizzazione di una scuola laica, autonoma e proiettata alla complessità del futuro passino per lo sviluppo e il mantenimento del suo ruolo di leadership. Successivamente, verranno chiariti i concetti di pedagogia, educazione e scuola e della loro reciprocità e di come la Pedagogia Generale debba assumere un ruolo di preminenza orientativa nel percorso verso l'abilitazione professionale. Saranno tracciate poi alcune linee identitarie per definire un modello di insegnante-intellettuale, pedagogicamente formato e dalle solide capacità progettuali. Infine, sarà portata all'attenzione una proposta di potenziamento della presenza delle discipline afferenti al SSD M-PAED/01 (sotto il profilo generale, storico e "andragogico") nei percorsi di formazione iniziale.

The aim of this contribution is to enlighten the reader upon the importance of pedagogy within 'initial teacher training' in Italy, as a matter that has been debated since the foundation of the national education system. The complexity of the teacher's profile and its leadership will be presented as key-factors for the realization of a non-confessional, autonomous and future-projected ideal of school. There will be later clarified interrelated aspects such as Theory of Education and school and their centrality for directing and orienting the initial teacher training. The identity of a teacher as an intellectual, well-trained on theoretical aspects of education will be traced and, in this sense, a professional able to project educational paths. Finally, a proposal for the implementation of the presence of those academic subjects that encompass the knowledge upon education (from both historical and andragogical perspective) in the sphere of the teacher's initial training will be presented.

Parole chiave: pedagogia generale, educazione degli adulti, scuola, docente, formazione docente.

Keywords: theory of education, adult education, school, teacher, teacher training

1. *Considerazioni preliminari*

La formazione iniziale degli insegnanti in Italia è una questione che ha attraversato le vicende politiche e culturali nazionali fin dall'Unità, seguendo traiettorie che l'hanno portata ad essere un tema bistrattato e perlopiù trattato in modo superficiale dalla politica. Infatti, solo in occasioni speciali come passaggi elettorali o annunci di riforma, questo aspetto della vita civile del Paese ha potuto godere di alterne attenzioni, e particolarmente in termini mediatici.

Tutto ciò potrebbe far risaltare, tanto agli occhi dello storico generalista¹ quanto a chi si occupa più squisitamente del *discorso storico-educativo*, di come il mancato riconoscimento del valore della formazione docente possa rappresentare la spia di una concezione riduttiva della funzione sociale della scuola. L'istituzione scolastica, luogo di formazione-educazione dell'uomo e della donna, non è un settore "in cui lo Stato può permettersi il lusso di essere distratto"² e la qualità degli interventi formativi dedicati a chi vi opera come professionista è da considerarsi un nodo cruciale per il destino di qualsivoglia società democratica.

Una vicenda, dunque, difficile e contrastata quella della formazione del docente (e di scuola secondaria in particolare), e sulla quale, da sempre, hanno gravato spinte politico-ideologiche che si riverberano nella situazione attuale. Uno scenario sul quale pesa tutt'ora la convergenza, come evidenziato recentemente da Elena Luciano e Luana Salvarani, seppur circoscrivendo la loro analisi al sistema 0-6, di "eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale"³.

¹ Cfr. M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017. L'Autrice sottolinea quanto la categoria docente abbia risentito nel tempo di forti strumentalizzazioni politiche, e di come queste ultime debbano essere ritenute responsabili del ritardo con il quale è stata data voce alle spinte al rinnovamento del sistema scolastico. Tutto ciò ha finito per tradursi, sovente, in critiche ingenerose nei confronti di professionisti che, già malpagati, si sono rivelati capaci, al netto delle deficienze politiche, di muoversi in contesti dove "le regole sono spesso farraginose e la burocrazia impera" (p. 318).

² G. Genovesi, *Storia della Scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998, p. 195.

³ E. Luciano, L. Salvarani, *La faglia dei tre anni. I due canali di formazione per i professionisti 0-6, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale*, in "Pedagogia Oggi", Vol. 20, n. 1, p. 77.

Il profilo professionale docente è complesso e dalle molteplici sfaccettature; comprende infatti componenti che vanno dalla *cultura generale* a quella *scientifico-educativa*, da quella *didattico-disciplinare* alla *cura di aspetti relazionali*, financo per l'essere in grado di storicizzare i concetti di *pedagogia*, *educazione* e *scuola*⁴. Queste tre entità costituiscono una triade indissolubile⁵ dove, in primo luogo, alla pedagogia, quale sapere regolativo e meta-critico, spetterà sia la costruzione dell'oggetto-educativo⁶, inteso come ideale a cui tendere, sia l'elaborazione di modelli per il suo perseguimento. La scuola, *laica*, *pubblica* e luogo della *pluralità*⁷, si delinea come l'istituzione-laboratorio deputato all'inveramento sistematico e al controllo dei modelli di relazione formativa, messi a punto dalla pedagogia, al fine della promozione dell'intelligenza come momento dell'esperienza protesa al futuro e all'azione sul reale⁸. Questa processualità implica la progettazione di interventi che prevedono la transazione reciproca tra dimensione intellettuale, dimensione etico-sociale e momento estetico⁹, al fine del superamento dell'alienazione egocentrica¹⁰, scongiurando così lo sviluppo di personalità unilaterali.

Se consideriamo l'insegnante come il perno dell'*essere* e del *fare-scuola*, diviene consequenziale esigere percorsi di formazione iniziale che possano gettare le fondamenta tanto per il *mantenimento* quanto per lo *sviluppo continuo* della professione. Dovranno essere perciò essere esaminati e connessi tra loro quegli aspetti *conoscitivo-procedurali* e *metacognitivi* (pedagogici, didattici, relazionali, disciplinari) che costituiscono l'essenza del suo operato e su cui costruire solide competenze professionali. In questo modo si potranno armonizzare tra loro elementi

⁴ Cfr. G. Genovesi, *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 64-66.

⁵ Cfr. G. Genovesi, *Educazione, politica e qualità della scuola per tutti nell'Italia degli ultimi trent'anni (1970-2000)*, in G. Genovesi (a cura di), *Pedagogia e scuola in una società di massa. Dibattiti e prospettive nel Novecento italiano*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 17.

⁶ Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia. Dall'empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora, 1999, p.118.

⁷ Cfr. L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. 369.

⁸ Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza, 2012, p. 8.

⁹ Cfr. B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale*, Armando, Roma, 1964, p. 161.

¹⁰ Cfr. G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1971, p.119.

disciplinari, pedagogici e didattici con quelle *capacità progettuali* necessarie per rendere l'insegnante *dirigente* del percorso formativo degli allievi¹¹.

Tra i vari obiettivi che l'Agenda 2030 declina, troviamo, al punto 4, la necessità di qualificare i sistemi educativi e scolastici in senso inclusivo e sostenibile, facendo leva sullo sviluppo di attitudini che integrino tra loro tanto una conoscenza *del mondo* quanto una riflessione sulle contraddizioni *dell'esistente*¹². Questo processo sottintende, per l'allievo, la possibilità di poter beneficiare di un ambiente educativo stimolante e al contempo capace di far maturare progressiva comprensione circa la complessità del reale, nell'accoglimento delle sfide globali (diritti civili ed economici, ambiente su tutte) che caratterizzeranno i prossimi decenni.

Va da sé che l'orizzonte delineato dall'Agenda 2030 per la scuola e l'educazione non potrà certamente trovare spontanea realizzazione, ma dovrà prendere avvio da una attenta problematizzazione della *leadership* che l'insegnante dovrà assumere nella “scuola della postura euristica ed esplorativa”¹³, abitata da docenti e studenti in reciproca influenza intellettuale.

Se la figura docente rappresenta il veicolo per dare vita al progetto di una “scuola della pedagogia militante volta alla formazione del soggetto completo”¹⁴, allora sarà affidato al sapere scientifico-educativo il compito di tracciare le linee-guida di un progetto antropologico-formativo per condurre i laureati nelle diverse discipline a diventare professionisti dell'educazione e della didattica scolastica. La sburocratizzazione della figura docente, il superamento del didatticismo e il venir meno ad una fiducia incontrastata nel potere taumaturgico della tecnologia passano, a nostro giudizio, da una formazione pedagogica critico-riflessiva, che connette teoria e prassi in un orizzonte di progettualità tale da coinvolgere il docente stesso in un processo di cambiamento.

¹¹ M. Baldacci, *Quale idea di formazione dei docenti?* in “Pedagogia Oggi”, Vol. 20, n. 1, p. 9.

¹² Cfr. Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU con la risoluzione 70/1 del 25 settembre 2015.

¹³ F. Antonacci, M. Guerra, *Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione*, in “CQIA Rivista”, n. 30, 2020, p. 82.

¹⁴ M.G. Riva, *Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione*, in 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 tutte*, Atti del Convegno SIPED, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, p. 143.

2. *Pedagogia Generale: “bussola e sestante” dell’insegnante esperto della relazione educativa*

Fatte alcune precisazioni in merito agli aspetti cardine del discorso che in questa sede intendiamo impostare, se è vero che ci si *istruisce* e ci si *forma per educarsi*, la scuola è allora il luogo *princeps* per dare inizio a quell’avventura *conoscitivo-trasformativa* che, lungi dall’esaurirsi nella scuola stessa, dovrà pervadere tutta la vita dell’individuo.

La figura dell’insegnante assume perciò un ruolo centrale per guidare gli allievi alla conquista di quell’atteggiamento intellettuale necessario per affrontare una realtà mutevole sotto una pluralità di aspetti (produttivi, tecnologici, valoriali); una realtà per questo appellante la costante ridefinizione, in senso critico e creativo, delle modalità di relazione del singolo con l’ambiente e la cultura.

L’idea che il bagaglio delle sole conoscenze disciplinari, acquisite nei percorsi di laurea triennale e magistrale, abbinata ad una rapida e sommaria infarinatura pedagogico-didattica siano sufficienti ad avviare alla professione docente, appare, a nostro giudizio, una prospettiva inadeguata al soddisfacimento delle urgenze formative di un insegnante-guida sui sentieri dello sviluppo individuale.

Risulta quindi necessaria l’adozione di un nuovo paradigma formativo¹⁵ per il docente, che assuma la Pedagogia Generale come sapere essenziale e non accessorio, *bussola e sestante* per condurre il professionista verso gli orizzonti di un alto impegno civile che vede nell’educazione il presupposto all’emancipazione dell’uomo e della donna.

La pedagogia costruisce l’oggetto-*educazione*, qualificandolo come tensione intenzionale al costante miglioramento dell’individuo, processo che mira al potenziamento dell’intelligenza attraverso la trasmissione del patrimonio culturale¹⁶. Essa si dà come scienza *fenomenologicamente* orientata, volta a razionalizzare l’esperienza educativa nella continuità dialettica della relazione educatore-educando, entrambi coinvolti in uno sforzo di creazione di senso e di apertura al possibile¹⁷. Nella visione avanzata da Bertolini, che applica al discorso pedagogico

¹⁵ Cfr. C. Crivellari, *La formazione iniziale oggi tra incertezze e postumanesimo*, in 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 tutte*, cit., p. 184.

¹⁶ Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia. Dall’empiria verso la scienza*, cit., p. 120.

¹⁷ Cfr. P. Bertolini, *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Milano, Guerini, 2021, pp. 94-97.

le categorie della fenomenologia husserliana nel progetto della formazione di un uomo non alienato¹⁸, l'educazione si configura come occasione di *rigenerazione integrale* dell'individuo, processo di profonda comprensione di sé e del mondo che si realizza in un mutuo movimento di *Einfühlung* tra educatore e educando¹⁹.

Se inseriamo questo “commercio spirituale”²⁰ in una prospettiva che sceglie la cultura del dissenso e della critica all'esistente come costituenti fondativi di un'autentica educazione *democratica, alunno-centrica e antidogmatica*²¹, la pedagogia assume i contorni di un sapere essenziale per guidare l'insegnante ad “educare nella complessità”, aprendo al fascino liberatore della creatività per immaginare il “possibile”.

Lo sviluppo della creatività si delinea, annota infatti Bertin, come obiettivo educativo generale²² per l'acquisizione di un atteggiamento euristico orientato al *problem solving*. Nell'accezione psicoanalitica offerta da Fromm la creatività esige, da parte del soggetto, la capacità di esercizio del dubbio, di accettazione del conflitto e di rinuncia alle certezze; tutti elementi che si danno come testimonianze dell'avanzamento del soggetto verso la maturità²³.

Accompagnare l'allievo attraverso questi passaggi evolutivi, che scaturiscono da un intenso incontro tra due poli²⁴, presuppone per il docente-educatore, la “comprensione pedagogica”²⁵ dell'educando, finalizzata a cogliere, di quest'ultimo, tanto le tendenze affettive ed estetiche quanto le caratteristiche dell'ambiente storico-sociale in cui l'allievo vive. Questa processualità può trovare svolgimento solo all'interno di uno scenario relazionale di incontro-confronto (di natura essen-

¹⁸ Cfr. *Ibidem*, p. 99.

¹⁹ Cfr. *Ibidem*, pp. 101-107, *passim*.

²⁰ Cfr. *Ibidem*, p. 109.

²¹ Cfr. G. Cives, *Complessità ed educazione democratica*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca (a cura di), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 37-44, *passim*.

²² Cfr. G.M. Bertin, *Educazione al cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1976, p. 21.

²³ Cfr. E. Fromm, *L'atteggiamento creativo*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 72-73.

²⁴ Cfr. M. Rollo, *La natura della creatività*, in H.H. Anderson, *Op. cit.*, p. 85.

²⁵ G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1972, pp. 72-73.

zialmente dialogica e intenzionale) che sappia coniugare *diversità e unicità, uguaglianza e asimmetria* all'interno del rapporto educativo messo a punto dalla pedagogia²⁶.

Il docente, dunque, non può fare a meno della riflessione pedagogica come sapere che indaga la natura della speciale relazione che egli instaura con gli allievi. Un *corpus* di modelli, quelli pedagogici, volti, in primo luogo, a concettualizzare e a progettare l'educazione e, successivamente, ad instaurare una riflessione reciproca con i saperi disciplinari tale da condurre l'insegnante a gestire tanto gli imprevisti quanto i vincoli della progettazione didattica²⁷.

Se pedagogia, educazione e scuola sono inscindibili, allora anche quest'ultima deve essere considerata oggetto di scienza. Infatti, una volta costruito l'oggetto-educazione, il sapere *scientifico-educativo* dovrà occuparsi di modellare una *teoria della scuola* a fondamento di un paradigma logicamente difendibile di scuola *pubblica, autonoma, laica*. Un'idea ideale di scuola che *fa ricerca*, che si pone come principale meccanismo che rende l'educazione possibile e perseguibile²⁸; un ideale entro il docente deve dimostrare di sapersi muovere con disinvoltura e attitudine critica.

Il docente *pedagogicamente* formato, esperto del rapporto educativo e con in testa una chiara idea di scuola (ossia delle sue finalità), è l'elemento-chiave per garantire le *chances* di realizzazione di una scuola che istruisca e formi per educare, e che trova sostanza concreta in quello che Gramsci definì "il lavoro vivente del maestro"²⁹.

3. *L'insegnante come intellettuale*

Per garantire il proprio funzionamento, la scuola deve necessariamente porsi come *dispositivo* (giuridicamente amministrato e fatto di

²⁶ Cfr. L. Bellatalla, *La relazione educativa: scenari di complessità*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 114-115.

²⁷ Cfr. P. Meirieu, *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 181-186.

²⁸ Cfr. G. Genovesi, *La scuola tra paradigma e modelli*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 12-17.

²⁹ A. Gramsci, *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo*, in V. Gerratana (a cura di), *Quaderni del carcere*, Vol.3, Torino, Einaudi, 1975, p. 1541.

orari, tempi e spazi), indispensabile, tra le altre cose, come annota Recalcati, “per introdurre un taglio alla pretesa narcisistica di ogni allievo”³⁰, non intaccandone l’individualità ma indirizzandone l’espressione all’interno della dimensione comunitaria.

Lungi dal risolversi nel progetto, come delineava Foucault, di una serie di strategie di controllo³¹, la scuola, nonostante sia inserita all’interno di specifici rapporti di potere, può, dall’interno, vitalizzare quell’anima parallela che, contestualmente, la abita. Questo processo è ben descritto da Massimo Recalcati, il quale, nel riprendere il concetto heideggeriano della *Lichtung*³², affianca alla scuola-dispositivo la metafora della scuola-radura, un luogo dove il sapere è un fuoco che accende la vita e che “può essere ciò che rende la vita più viva”³³.

Scegliere di affidare alla scuola il presidio e la salvaguardia della razionalità come espressione massima dell’Occidente dal mondo greco-romano ad oggi, non può equivalere, a nostro giudizio, alla mera appropriazione, da parte di chi la frequenta, di saperi e di esperienze.

Se vogliamo che nella pratica scolastica prendano forma i processi di strutturazione della personalità, dobbiamo, *in primis*, codificare una *grammatica* della scuola fondata sulla manipolazione creativa di codici, linguaggi e significati, nella prospettiva di un autentico *cosmopolitismo culturale*.

La spinta ideale offerta dai modelli elaborati dalla pedagogia, perciò, deve potersi incarnare nella figura di un insegnante in grado di stabilire un nesso di reciprocità tra il *sapere* che è chiamato a trasmettere e i *processi di sviluppo delle singole soggettività* che, nel rapporto educativo da egli guidato, devono trovare occasioni di espansione.

In questo quadro, occorre scongiurare l’inverarsi di *dressage* formativi, ispirati, rispettivamente, prima a schemi pseudomarxisti o *descolarizzanti*³⁴ o, come ai nostri giorni, alle tendenze di matrice neoliberalista della scuola-azienda.

³⁰ M. Recalcati, *La luce e l’onda. Cosa significa insegnare*, Torino, Einaudi, 2025, p. 12.

³¹ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2014.

³² Cfr. M. Heidegger, *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

³³ M. Recalcati, *La luce e l’onda. Cosa significa insegnare*, op.cit., p. 9.

³⁴ Cfr. G. Ferroni, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997, p. 67.

Il docente della scuola-radura, che apre alla problematizzazione del sapere e conduce, grazie ad esso, all'appropriazione dell'abito mentale dell'esercizio del dubbio, è un intellettuale laico, libero ed autonomo agganciato al sapere scientifico educativo³⁵. È quel maestro, per dirla ancora con Recalcati, che dopo essere stato alleato dell'allievo nel tempo dell'apprendimento scolastico, costringe quest'ultimo a trovare il proprio stile soggettivo nell'implacabile ingovernabilità della vita³⁶.

Un intellettuale-educatore che, avendo fatto del "linguaggio alfabetico il suo perno operativo"³⁷, ricerca e seleziona i contenuti disciplinari più adatti per far circolare idee nel rapporto educativo, contribuendo così, nel solco di una tradizione magistrale iniziata con i Sofisti, all'affermazione del pensiero critico come presupposto allo sviluppo delle singole personalità³⁸, multidimensionali e non-alienate. Da questa angolatura, anche il docente, al pari di altre figure come artisti, attivisti e studiosi, deve poter leggere i cambiamenti in corso nella nostra contemporaneità e, difendendo gli ideali di educazione, giustizia e egualità³⁹, guidare i propri allievi non solo verso lo sviluppo del pensiero critico ma, anche, a divenire cittadini attivi per la difesa della democrazia⁴⁰.

Crediamo che una siffatta figura di docente-intellettuale possa rappresentare il primo tassello per originare una scuola che, proprio in quanto tale, non può esimersi dal costituirsi come principale agente per il perseguimento sistematico dell'ideale educativo che questo modello di insegnante viene per primo ad incarnare.

4. *L'insegnante come progettista della formazione*

Una volta esplicitato il nesso pedagogia-educazione-scuola e la *centralità* di un modello di insegnante-intellettuale esperto della relazione

³⁵ Cfr. G. Genovesi, *L'insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Tirrenia, Del Cerro, 2007, pp. 10-11.

³⁶ Cfr. M. Recalcati, *La luce e l'onda*, cit., p. 47.

³⁷ G. Genovesi, *L'insegnante come intellettuale*, cit., p. 17.

³⁸ Cfr. *Ibidem*, pp. 17-27, *passim*.

³⁹ A.Y. Davis, G. Dent, E.R. Meiners, B.E. Ritchie, *Abolition. Feminism. Now*, Chicago, Haymarket Press, 2022, p. 43.

⁴⁰ H.A. Giroux, *Introduction to the Revised Edition*, in H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Londra, Bloomsbury, 2025, p. 24.

educativa, riteniamo necessario aggiungere un ulteriore passaggio argomentativo.

Il profilo delle professionalità educative, infatti, “*sempre connesse alla formazione*, a quel processo complesso, sfumato, sempre inconcluso che contrassegna l’omnizzazione dell’uomo”⁴¹ non può definirsi completo se non corredato da una solida *capacità progettuale*.

Questa consiste nella concretizzazione, ordinata e sequenziale, di una serie di valutazioni strategiche e di scelte procedurali ispirate al modello pedagogico di riferimento e inserite nel quadro di uno specifico modello di relazione formativa. Queste azioni possono essere rivolte ad indirizzare non solo le tappe del processo di insegnamento-apprendimento, ma anche il curriculum e i rapporti che la scuola istituisce con il territorio⁴².

Come l’educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista, anche il docente, quale professionista impegnato nel provocare *de visu* un miglioramento nei soggetti con cui lavora, deve poter acquisire, tramite la formazione iniziale, una strumentazione concettuale e metodologica tale da orientare il suo lavoro secondo *intenzionalità, progettualità e riflessività*⁴³.

Queste tre dimensioni, come annota Perillo

si sostanziano l’una dell’altra secondo una logica ricorsiva: l’intenzionalità orienta la progettualità mediante la riflessività; la riflessività accompagna la progettualità ancorandosi costantemente all’intenzionalità; la progettualità attualizza l’intenzionalità decantandola riflessivamente⁴⁴.

La progettazione formativa rientra tra le espressioni di una *intelligenza pedagogica* necessaria per pianificare, da parte dell’insegnante, la sequenza delle attività didattico-educative secondo i criteri scientifici dell’*ipotesi*, della *verifica* e del *controllo* delle scelte effettuate. Si tratta di una postura che accomuna i tratti delle diverse professionalità edu-

⁴¹ F. Cambi, *Una professione tra competenze e riflessività*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*, Roma, Carocci, 2003, p. 43.

⁴² Cfr. M. Muzi, *La capacità di progettare*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, cit., p. 112.

⁴³ Cfr. P. Perillo, *La formazione*, in E. Corbi, P. Perillo, C. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino, UTET, 2024, p. 125.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 125.

cative e che implica la capacità di intuire, scoprire e talvolta immaginare⁴⁵ i bisogni formativi degli allievi. Una tensione, quella alla progettazione, a cui “siamo informalmente educati”⁴⁶ in virtù del fatto che il progettare stesso è un’esperienza connessa all’esistenza umana⁴⁷. In chiave pedagogica, questa disponibilità, in potenza e sempre *in fieri*, deve trovare occasione di affinamento e orientamento verso un lavoro educativo che, nella scuola, porti l’intelligenza a rivelarsi a sé stessa, per dirla con Biesta⁴⁸. Ciò significa considerare l’allievo nella sua globalità, prevedendo forme di accompagnamento interattivo, occasioni di sperimentazione tra conformazione e emancipazione, attraverso quelle transizioni formative che sovente si svolgono nell’incertezza⁴⁹.

La progettualità formativa in ambito scolastico, così tratteggiata, si propone di travalicare i confini della programmazione didattica e del curriculum protendendosi verso ciò che alla scuola fa seguito. Alla base di questa visione vi è la concezione di un individuo coinvolto in una tensione *anagogica*⁵⁰ che, non esaurendosi nell’infanzia e nell’adolescenza, si dà come presupposto necessario al perseguimento di un modello ideale di adultità sotto il profilo pedagogico, fatto di *autonomia, consapevolezza, intenzionalità, maturità e responsabilità*⁵¹.

Solo operando una convergenza tra il *background* disciplinare e il sapere pedagogico il docente potrà sviluppare una sensibilità educativa tale da renderlo capace di progettare percorsi istruttivo-formativi che aprano agli orizzonti dell’educazione per tutta la vita.

In questo senso, il contributo di una specifica pista di ricerca educativa, l’*Educazione degli adulti*, potrà rivestire, a nostro avviso, un ruolo

⁴⁵ Cfr. S. Tramma, *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2018, p. 37.

⁴⁶ L. Brambilla, *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023, p. 23.

⁴⁷ Cfr. S. Kanizsa, S. Tramma, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2011, p.124.

⁴⁸ Cfr. G.J.J. Biesta, *Riscoprire l’insegnamento*, Milano, Raffaele Cortina, 2022, p. 97.

⁴⁹ Cfr. F. Chello, *Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa*, in E. Corbi, P. Perillo, C. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, cit., pp. 179-181, *passim*.

⁵⁰ Cfr. D. Demetrio, *L’età adulta. Teoria dell’identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990, p. 115.

⁵¹ Cfr. E. Marescotti, *Adulteranza e dintorni. Il valore dell’adultità, il senso dell’educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 58-62.

importante nella formazione docente, in luce della cultura della progettazione e dello sviluppo della riflessività critica che le sue istanze inglobano e perfezionano. Una cultura, quella *andragogica*, che si offre sia come strumento di formazione per la docenza nei contesti scolastici per adulti (CPIA e corsi serali), sia come patrimonio di dispositivi formativi (discussione, autobiografia) per lo sviluppo di una cultura della riflessività indispensabile per l'adozione di una postura progettuale. In questa prospettiva, l'Educazione degli adulti rappresenta un sapere capace di accompagnare il professionista, in una visione della *Teacher Education* che assegna un ruolo centrale all'Università nella formazione docente⁵², fin dalla fase di *pre-service* e seguirlo, poi, lungo tutto l'arco della carriera.

5. *Note conclusive*

Come recentemente sottolineato da Corbi, al netto dell'importanza di metodologie, tecniche ed esperienze, occorre, fin dalle battute iniziali della formazione per diventare docenti, coltivare una *forma mentis* pedagogica, un “pensiero in grande”⁵³ circa la responsabilità educativa dell'insegnante.

Accompagnare i futuri docenti in questo processo richiede di riformulare il paradigma della loro formazione iniziale, distanziandolo da quei criteri economico-applicativi che, animando la concezione della scuola-azienda, hanno finito per plasmare un modello di docente tecnorabdomante del lavoro in aula e super efficiente nella gestione burocratica.

A questo modello, la cui bontà sembra essere accettata indipendentemente dalla forza politica in carica al ministero, sentiamo l'esigenza di contrapporre un ideale di docente che, in linea con Schön⁵⁴, padroneggi la cultura della riflessività per un esercizio creativo-artistico della professione necessario per illuminare i contesti in cui si muove.

Lo sviluppo di una determinata sensibilità educativa nel docente non scaturisce dal nulla e, certamente, non da una “pedagogizzazione

⁵² V. Ellis, J. McNicholl, *Transforming Teacher Education. Reconfiguring the Academic Work*, Londra, Bloomsbury, 2015, p. 170.

⁵³ E. Corbi, *Quale formazione per gli insegnanti del futuro*, in “Civitas Educationis”, Vol. 13, n. 1, 2024, p. 15.

⁵⁴ Cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993, p. 69. Opera originale: *The Reflexive Practitioner. How Professional Think in Action*, New York, Harper, 1983.

al ribasso”⁵⁵ di questioni sociali cruciali come l’insegnante e la scuola.

Ciò comporta l’urgenza di investire in controtendenza rispetto alla scelta ideologica che sostiene l’attuale assetto formativo iniziale pensato per il docente di scuola secondaria.

Sconggiurare, per l’insegnante, quella che Baldacci definisce “l’inconsapevole adesione spontanea”⁵⁶ alle istanze del capitalismo (e alle sue ricadute in senso pedagogico) implica proporre una visione di ciò che significa “stare nella relazione educativa” alternativa a quella propugnata dalla scuola neoliberista.

Tale postura può e deve essere appresa da chi si avvia sui sentieri (costitutivamente aperti all’incertezza) dell’insegnamento. Si rendono necessari percorsi che attivino i futuri abilitati nella direzione di una decompartmentazione del sapere disciplinare, al fine di ricollocarne i nuclei chiave all’interno di una progettazione pedagogica tesa non ai criteri del mercato ma, bensì, alle esigenze dell’emancipazione cognitivo-relazionale degli allievi.

Questa strada può essere intrapresa – fermo restando l’esclusività dell’Università nell’offerta formativa di durata almeno annuale – indirizzando i percorsi verso quegli orizzonti intellettuali e pedagogico-progettuali che abbiamo indicato essere la cifra identitaria di un modello di insegnante per la scuola secondaria.

Concludendo, tale movimento potrebbe trovare concretezza in una proposta di intervento sull’assetto formativo iniziale (attualmente rappresentato dai percorsi 30-36-60 CFU previsti dal DPCM 4/08/2023 *Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*).

Da questo punto di vista, occorrerà procedere preventivamente all’aggiornamento dei “criteri e contenuti del percorso di formazione iniziale”⁵⁷, inserendo l’Educazione degli adulti tra gli obiettivi formativi minimi relativi alle discipline di area pedagogica indicate nella tabella di cui all’allegato 1, art. 7, secondo comma, del DPCM.

⁵⁵ Cfr. E. Corbi, *La scuola e il rischio di pedagogizzazione al ribasso*, in “Civitas Educationis”, Vol. 12, n. 2, 2023.

⁵⁶ M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017, p. 254.

⁵⁷ Presidenza del Consiglio dei Ministri, DPCM 04.08.2023, *Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In “Gazzetta Ufficiale”, serie generale n. 224 del 25/09/2023.

Il potenziamento della presenza, nei suddetti percorsi, di insegnamenti incardinati del SSD *M-PAED/01 A e M-PAED/01 B*, potrebbe seguire, dunque, la seguente articolazione, integrando gli attuali 10 CFU/CFA:

a) un modulo di *Fondamenti di pedagogia per l'insegnamento*, volto al chiarimento dei concetti-chiave di pedagogia, educazione e scuola, della loro relazione di reciprocità, di come la pedagogia debba instaurare un rapporto stretto con la *Didattica* come un sapere necessario al perseguimento dell'ideale educativo in situazione scolastica, essendo essa interpellata quale sapere ottimizzante il processo di insegnamento-apprendimento⁵⁸;

b) un modulo di *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, necessario a mettere in risalto “le ‘radici’ storiche dei problemi, anche di natura didattica, che affliggono la scuola attuale, per averne maggiore consapevolezza critica e per avere più chiari i momenti e la dinamica storica della loro costruzione”⁵⁹;

c) un modulo di *Prospettive andragogiche per la professionalità docente*, progettato sulla base delle istanze dell'Educazione degli adulti come pista di ricerca educativa. Quest'ultima, “in virtù della sua natura critico-trasformativa, riteniamo sia in grado di contribuire al miglioramento globale della pratiche formative che trovano svolgimento nell'istituzione scuola”⁶⁰. In questo senso, non dobbiamo dimenticare che il docente di scuola secondaria (di primo e secondo grado) può essere chiamato ad operare in contesi specificatamente dedicati agli adulti, come i CPIA e i corsi serali. A questo modulo, potrebbe essere affiancato un *atelier* contestuale allo svolgimento del tirocinio indiretto, per il quale sono previsti, ad ora, 5 CFU/CFA. Uno spazio di riflessione dove il futuro abilitato potrà, sotto la guida di un facilitatore, sperimentare attività (quali laboratori di scrittura autobiografica) ispirate a modelli che relazione formativa che hanno trovato genesi nell'Educazione degli adulti e che si offrono come occasione di rielaborazione critica dell'esperienza professionale.

⁵⁸ Cfr. G. Genovesi, *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, Franco Angeli, 2003, p. 62.

⁵⁹ E. Catarsi, *Politica e programmi per la scuola dell'obbligo*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p. 57.

⁶⁰ A. Bignardi, *Profilo professionale del docente e cultura andragogica. La necessità di un rapporto*, in “Lifelong, Lifewide Learning”, Vol. 23, n.46, 2025, p. 49.

Riferimenti bibliografici

Antonacci F., Guerra M., *Una scuola sulla soglia, tra vita e istituzione*, in “CQIA Rivista”, n.30, 2020, pp. 76-86

Baldacci M., *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017

Baldacci M., *Quale idea di formazione dei docenti*, in “Pedagogia Oggi”, Vol. 20, n. 1, 2022, pp. 9-10

Bellatalla L., *La relazione educativa: scenari di complessità*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp.107-121

Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1971

Bertin G.M., *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1972

Bertin G.M., *Educazione al cambiamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1976

Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, Milano, Guerini, 2021

Biesta G.J.J., *Riscoprire l'insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022

Bignardi A., *Profilo professionale docente e cultura andragogica. La necessità di un rapporto*, in “Lifelong, Lifewide Learning”, Vol. 46, n. 23, 2025, pp. 48-56

Borghesi L., *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962

Brambilla L., *La progettazione pedagogica. Sfide e orientamenti*, Roma, Carocci, 2023

Cambi F., *Una professione tra competenze e riflessività*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*, Roma, Carocci, 2003, pp. 39-66

Catarsi E., *Politica e programmi per la scuola dell'obbligo*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti, *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 56-69

Chello F., *Accompagnare le transizioni formative verso una crescita emancipativa*, in E. Corbi, P. Perillo, C. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino, UTET, 2024, pp. 165-181

Cives G., *Complessità ed educazione democratica*, in F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca (a cura di), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 21-50

Corbi E., *La scuola e il rischio di pedagogizzazione al ribasso*, in “Civitas Educationis”, Vol. 12, n. 2, 2023, pp. 13-15

Corbi E., *Quale formazione per gli insegnanti del futuro?* in “Civitas Educationis”, Vol. 13, n. 1, 2024, pp. 13-16

Crivellari C., *La formazione iniziale oggi tra incertezze e postumanesimo*, in 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 tutte*, atti del Congresso SIPED, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 182-185

Davis A.Y., Dent G., Meiners E.R., Richie B.E., *Abolition. Feminism. Now*, Chicago, Haymarket Press, 2022

Demetrio D., *L'età adulta. Teoria dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990

Ellis V., Mc Nicholls J., *Transforming Teacher Education. Reconfiguring the Academic Work*, Londra, Bloomsbury, 2015

Ferroni G., *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997

Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 2014

Frabboni F., Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia e didattica*, Bari, Laterza, 2012

Fromm E., *L'atteggiamento creativo*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 69-78

Galfrè M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1998

Genovesi G., *Pedagogia. Dall'empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora, 1999

Genovesi G., *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002

Genovesi G., *Educazione, politica e qualità della scuola per tutti nell'Italia degli ultimi trent'anni (1970-2000)*, in G. Genovesi (a cura di), *Pedagogia e scuola in una società di massa. Dibattiti e prospettive nel Novecento italiano*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 11-23

Genovesi G., *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, FrancoAngeli, 2003

Genovesi G., *La scuola tra paradigma e modelli*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 11-19

Genovesi G., *L'insegnante come intellettuale*, in G. Genovesi (a cura di), *Arte e tecnica della parola nel processo educativo*, Tirrenia, Del Cerro, 2007, pp. 10-35

Giroux H.A., *Introduction to the Revised Edition*, in H.A. Giroux, *Teachers as intellectuals. Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Londra, Bloomsbury, 2025, pp. 23-35

Gramsci A., *Osservazioni sulla scuola: per la ricerca del principio educativo*, in V. Gerratana (a cura di), *Quaderni del carcere*, Vol.3, Torino, Einaudi, 1975

Heidegger M., *Sentieri interrotti*, Firenze, La Nuova Italia, 1984

Luciano E., Salvarani L., *La faglia dei tre anni. I due canali di formazione per i professionisti 0-6, tra eredità storiche, rappresentazioni culturali e meccanismi di riproduzione sociale*, in "Pedagogia Oggi", Vol. 20, n. 1, 2022, pp. 77-84

Kanizsa S., Tramma S., *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2011

Marescotti E., *Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulterità, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020

Meirieu P., *Fare la Scuola, fare scuola. Democrazia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, 2015

Muzi M., *La capacità di progettare*, in F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, M. Muzi, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*, Roma, Carocci, 2003, pp. 95-120

Organizzazione delle Nazioni Unite, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, approvata dall'Assemblea Generale dell'ONU, risoluzione 70/1 del 25 settembre 2015

Perillo P., *La formazione*, in E. Corbi, P. Perillo, C. Chello, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino, UTET, 2024, pp. 115-131

53 – *La centralità della Pedagogia Generale
(e delle sue piste di ricerca) nella formazione iniziale
del docente di scuola secondaria*

Presidenza del Consiglio dei Ministri, DPCM 04.08.2023, *Definizione del percorso accademico e di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza*. In “Gazzetta Ufficiale”, serie generale n. 224 del 25/09/2023

Recalcati M., *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare*, Torino, Einaudi, 2025

Riva M.G., *Formazione degli insegnanti: tra scissione e integrazione*, in 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 tutte*, atti del Congresso SIPED, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 141-144

Rollo M., *La natura delle creatività*, in H.H. Anderson (a cura di), *La creatività e le sue prospettive*, Brescia, La Scuola, 1972, pp. 79-93

Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993

Suchodolski B., *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Armando, 1964

Tramma S., *Pedagogia sociale*, Milano, Guerini, 2018

Il docente come promotore di riflessione e responsabilità: un dialogo tra Mencarelli, Dewey e Biesta

Cinzia Fatichenti

L'articolo analizza le prospettive pedagogiche di Mario Mencarelli, John Dewey e Gert Biesta per tracciare una nuova figura di docente all'interno del contesto attuale che ripensi alle pratiche educative e diventi promotore di un ambiente di apprendimento fondando le sue radici sulla riflessione critica, sul pensiero autonomo e sulla responsabilità sociale.

Il profilo del docente e della scuola che se ne trae sarà poi confrontato con le inevitabili problematiche che sorgono nel divario tra ideale e realtà.

The article analyzes the pedagogical perspectives of Mario Mencarelli, John Dewey, and Gert Biesta to outline a new role for the teacher within the current context, one that rethinks educational practices and fosters a learning environment rooted in critical reflection, independent thinking, and social responsibility.

The resulting profile of the teacher and the school will then be compared with the inevitable issues that arise from the gap between ideal and reality.

Parole chiave: docente, educazione, relazione, cambiamento, consapevolezza

Keywords: Teacher, education, relationship, change, awareness

1. Introduzione

Nel contesto educativo contemporaneo, la scuola e la figura dell'insegnante si trovano al centro di un complesso processo di trasformazione sociale, culturale e pedagogico che interessa le relazioni, il lavoro e i valori.

I mutamenti che investono la società chiedono di rivedere il modo di fare scuola promuovendo, attraverso il docente, un'educazione che non si limiti alle conoscenze e alle competenze ma sviluppi anche il pensiero critico e riflessivo. In tal modo si favorirà il recupero delle relazioni umane, il senso di responsabilità etica e al contempo la costruzione di un progetto di vita per il soggetto in formazione capace di affrontare l'incertezza del presente.

In questo scenario si collocano i contributi di tre autorevoli voci teoriche: Mario Mencarelli, John Dewey e Gert Biesta.

Attraverso il confronto e l'analisi di alcuni elementi indicativi del loro pensiero, si traccia una nuova figura docente con un'attenzione particolare al ruolo che deve esercitare in campo culturale, relazionale

e sociale divenendo promotore di approcci educativi che sappiano rispondere in modo concreto alle sfide del mondo odierno.

Un docente che sappia dialogare con gli attori che operano nella scuola del cambiamento offrendo, con la sua pratica educativa, un contributo efficace alla crescita integrale dell'educando.

Ripensare al suo ruolo, appare oggi un elemento non trascurabile e soprattutto non rinviabile.

Il contributo ha l'intento di favorirne consapevolezza riflettendo sulla dimensione che la scuola e l'insegnante dovrebbero assumere in ambito educativo senza dimenticare, però, le difficoltà che s'incontrano nella quotidianità per non cedere alla tentazione di idealizzare e rendere poco realistica la figura del nuovo docente.

2. Cornice teorica: tra pedagogia di frontiera, significatività dell'esperienza e soggettivazione.

2.1. Mario Mencarelli e la pedagogia come confine

Il contributo pedagogico offerto da Mario Mencarelli (1923-1987) è anticipatorio e attuale rispetto a quello che, nella realtà odierna, appare dover essere questa nuova figura d'insegnante.

Nell'opera *Per una pedagogia di frontiera* (a cura di S.S. Macchietti, 1998) ne è tracciata una figura innovativa che, esercitando una funzione etica e politica, è in grado di interagire con le complessità culturali ed esistenziali del mondo, attento alla marginalità e alle differenze.

La figura che Mencarelli propone è quella caratterizzata da un professionista che favorisce un insegnamento fondato sulla relazione empatica con l'educando in grado di costruire ponti che agevolano la connessione tra l'apprendimento delle conoscenze e lo sviluppo del pensiero creativo e critico.

Il valore che Mencarelli dà all'essere umano orienta la promozione di azioni educative che vadano a sostenere il confronto con l'altro e con la società.

La sua idea pedagogica mira, di fatto, a favorire lo sviluppo integrale e lo sviluppo del potenziale umano sostenendo la crescita armonica della persona in termini cognitivi, sociali e relazionali.

Una relazionalità che, oggi più che mai, richiede di essere valorizzata all'interno del processo educativo con pratiche che agevolano il

dialogo per incrementare comportamenti pro-sociali e una compartecipazione alla vita comunitaria.

La funzione etica dell'educazione è sostenuta da Mencarelli con approcci educativi sostanziati da ascolto e da un reale riconoscimento dell'altro come portatore di dignità.

La sua concezione pedagogica, che si rende concreta attraverso un personalismo esistenziale e relazionale, riscopre il valore che la persona assume che va oltre la relazionalità con l'altro.

Mencarelli riconosce l'uomo come microcosmo all'interno di una realtà più ampia nella quale agisce e opera continuamente esprimendo la propria creatività fatta di attitudini, motivazioni e linguaggio; una creatività che per Mencarelli “...non è un privilegio esclusivo di pochi, ma rappresenta una proprietà di tutti...”¹.

Sostanzialmente è identificata come potenziale che caratterizza l'essere umano e si manifesta nelle varie “...modalità di essere e di esprimersi in ciascuno di noi a seconda della tensione della nostra vita sensitiva e mentale”².

Il suo pensiero pedagogico ci immerge quindi in un'idea di educazione trasformativa, divenendo non solamente portavoce esclusiva di conoscenze e non semplice facilitatrice di contenuti ma, grazie ad essi, colei che accompagna lo studente e lo sostiene in un percorso di formazione personale integrale orientato a promuovere un cambiamento profondo nel suo modo di pensare, di sentire e di agire favorendo la costruzione di senso e la maturazione etica.

L'insegnante, che rende concreta questa logica di educazione trasformativa, *incontra*, nella sua pratica, lo studente ponendolo in una dimensione che procede oltre la didattica, per quanto ricercata e valorizzata da Mario Mencarelli, orientandolo a finalità etiche e sociali.

La sua pedagogia tesse la trama di un insegnante che, fondando la sua missione anche nello sviluppo della relazionalità, sperimenta collaborazione e inclusione attraverso un approccio all'apprendimento improntato all'incontro con l'altro con conseguente impatto e ricaduta a livello sociale.

Mencarelli anticipa di fatto quel tipo di educazione della quale oggi si avverte la necessità e verso la quale è necessario porre uno sguardo di attenzione.

¹ S.S. Macchietti (a cura di), *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*, Roma, Bulzoni Editore, 1998, p.178.

² *Ibidem*.

Le tensioni esistenziali e educative emergenti, legate all'evoluzione della società, che spesso ci immerge in un contesto fluido e caratterizzato da relazioni effimere, anche all'interno di istituzioni educative quali la famiglia, ci chiedono di sostenere con determinazione la crescita della persona e favorire nei professionisti l'idea di un'educazione condivisa che orienti il soggetto verso una crescita armoniosa.

*Di fronte ai problemi educativi del presente che affliggono la famiglia, la scuola e le diverse istituzioni educative, e che talvolta inducono a rinunciare a educare integralmente l'essere umano, a limitarsi a offrire soltanto l'istruzione e a insegnare ciò che si ritiene utile e direttamente fruibile, è perfino doveroso allearsi per l'educazione, per riscoprire e affermare il valore dell'uomo, riflettendo sulla sua natura, sul suo poter e sul suo dover essere, sulla sua creatività, e impegnarsi per risvegliare la sua umanità*³.

Il pensiero di Mario Mencarelli ci spinge quindi a rivedere il ruolo dell'insegnante dentro la scuola, immerso in uno spazio pedagogico che deve caratterizzarsi nel riscoprire il valore di un'educazione *con* e *per l'educando*, attuabile con una professionalità legata a riflessività in continua evoluzione e mai conclusa.

L'insegnante, che si evince dall'interpretazione del suo pensiero, si rende concreto attraverso la messa in atto di una professionalità promotrice di *aiuto e cura* con attenzione alla unicità e alla dignità umana nella sua globalità.

*“Secondo Mencarelli è importante condurre l'alunno alla propria affermazione senza alienazioni o sperperi del suo potenziale, ma assicurandogli l'armonia personale e con gli universi di relazione (famiglia, cultura ambientale, vita sociale, mondo del lavoro)...*⁴.

La sua pedagogia, si muove all'interno in un ambiente ricco di differenze culturali, esistenziali e sociali dove il processo educativo appare quindi mediatore e trasformativo.

Il docente diviene responsabile del processo educativo con il compito di accompagnare l'educando nella costruzione della personalità

³ S.S. Macchietti, *La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese*, in “*Studium Educationis*”, anno XII – 1 – febbraio 2011.

⁴ S.S. Macchietti (a cura di), *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*, Roma, Bulzoni Editore, 1998, p. 341

nella sua integralità, attraverso la conoscenza e l'amore pedagogico.

La conoscenza e l'amore pedagogico portano al rispetto per l'alunno come soggetto impegnato a crescere, attraverso l'esercizio dell'intenzionalità e del potere autodecisionale, entrando in contatto con i vari universi di relazione, in tensione verso la valorizzazione della propria originalità⁵.

Il suo pensiero ci proietta in uno spazio d'interconnessione tra esperienza, democrazia e educazione che favorisce la rinascita umana proiettando l'uomo in un percorso di vita che evolve la stessa idea pedagogica di formazione.

Questa visione educativa per Mencarelli può attuarsi attraverso un processo di *educazione permanente* che mira allo sviluppo della personalità sia sul piano emotivo-affettivo sia su quello valoriale.

L'uomo deve essere perciò accompagnato e proiettato a valorizzare la sua crescita nella costruzione del senso personale che sfocia nella significatività che dà alle proprie esperienze, riflettendo sul proprio agire con responsabilità.

Pensare quindi, a progettualità che promuovano un'idea di educazione e formazione che non esauriscano il loro spazio di intervento all'interno del mondo scolastico e nemmeno in azioni esclusive di educazione degli adulti, tradizionalmente riferite a percorsi di scolarizzazione, alfabetizzazione e formazione professionale, per quanto necessari, ma che si concretizzino attraverso un progetto esistenziale più ampio dove la persona possa interagire dinamicamente con l'universo circostante.

Nella contemporaneità, ancor di più, è fondamentale favorire la crescita e la formazione umana valorizzando sì la dimensione interpersonale ma anche tutti quegli elementi appartenenti alla sfera più intima della personalità.

Tale approccio pedagogico favorirebbe inclusione, partecipazione democratica e avrebbe un impatto anche a livello emotivo sostenendo la crescita umana con effetti positivi sulla salute mentale di ogni persona.

In quest'ottica anche il ruolo dell'insegnante ne esce rinnovato, chiamato a una formazione lungo tutto il corso della vita per crescere in autoriflessione e rispondere consapevolmente a ciò che l'intera società chiede.

⁵ S.S. Macchietti (a cura di), *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*, cit., p. 342.

La ricerca di sé deve sempre sostenerlo, poiché elemento che favorirà in lui la lettura critica dell'ambiente educativo di apprendimento e dell'intero contesto nel quale è chiamato ad operare.

La riflessione personale, sostenuta dalla formazione permanente, gli permetterà di maturare capacità di analisi in merito ai *bisogni formativi* degli studenti, alla base per la predisposizione di percorsi efficaci, caratterizzati da intenzionalità e rispondenti alle loro reali necessità.

Alla luce di queste riflessioni se ne trae la figura di un docente che, di fatto, agisce in un ambiente trasformato con l'obiettivo prioritario di promuovere un'educazione che orienta la sua trama verso la persona e la comunità promuovendo empatia, interazione e cooperazione.

2. 2. John Dewey: la pedagogia tra esperienza ed educazione

Se da un lato Mario Mencarelli traccia il profilo di un insegnante coinvolto nella trasmissione dei valori dal quale prende avvio il processo educativo, dall'altro s'inserisce la proposta pedagogica di John Dewey (1859-1952).

Dewey rappresenta uno dei maggiori pensatori in campo pedagogico del Novecento e lo stesso Mencarelli ne

approfondì la conoscenza..., di cui apprezzò la "carica democratica", l'apertura alla società, la concezione della libertà, della democrazia e della scuola come istituzione capace di articolare strette relazioni con il mondo sociale circostante, di essere "aperta a tutti" e di consentire a tutti di concretizzare il diritto all'educazione⁶.

John Dewey, come Mario Mencarelli, intravede nell'educazione un valore profondo che, attraversando l'uomo, lo trasforma da soggetto individuale a protagonista sociale e lo accompagna nella relazione con l'ambiente.

La relazionalità con il mondo circostante rappresenta un elemento che oggi, ancor di più, deve essere sostenuto e favorito da chi si occupa di educazione perché è attraverso di essa che si può auspicare lo sviluppo di una coscienza critica spendibile nella società e al contempo una trasformazione della persona in campo valoriale.

⁶ S.S. Macchietti, *La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese*, cit.

Nella sua opera *Democrazia e Educazione* il pensiero di Dewey si esprime attraverso questa idea che si manifesta come processo per la formazione dei cittadini, i quali, attraverso un'interazione costruttiva e dialettica con l'ambiente circostante, sono avviati a una cittadinanza attiva.

La scuola che Dewey auspica e propone è quella al cui interno si realizza un tipo d'insegnamento dove l'educando è al centro del proprio apprendimento e dove, attraverso la collaborazione con l'altro, maturano atteggiamenti pro-sociali con modalità collaborative sviluppando capacità di valorizzazione delle differenze ed empatia.

L'insegnante deve favorire quindi uno spazio di apprendimento con pratiche che suscitino condivisione affinché abbiano una ricaduta nella formazione del futuro cittadino e diano all'uomo la consapevolezza del concetto di democrazia.

Il suo pensiero pedagogico ci porta a riflettere sulla figura di un docente che si rende portavoce di un insegnamento promotore di condivisione attraverso una didattica che stimola la conoscenza profonda e significativa delle discipline e che incoraggia, attraverso di esse, riflessione.

Le scelte metodologiche e quindi gli approcci didattici adottati, dovranno sostenere inoltre la lettura di elementi culturali permettendo al soggetto di immergersi con consapevolezza nell'ambiente per favorirne la trasformazione sociale.

Proprio per questi aspetti legati alla trasformazione sociale, la scuola diventa il luogo fondamentale per la sperimentazione della vita dell'individuo, in quanto ambiente esterno alla propria famiglia in cui il preadolescente-adolescente 'mostra' anche involontariamente, inconsapevolmente il proprio essere, la propria indole. Così, l'insegnante può, anzi deve saper legare la teoria, la "visione del mondo", alla pratica, poiché l'individuo agisce, interviene sulla realtà, quindi, nel concreto. Ed in questo (avendo una propria autonomia e un personale modo di relazionarsi) si differenzia dagli altri individui. Per tale motivo l'educazione nella scuola di Dewey deve universalizzare la particolarità dell'individuo e, contemporaneamente, particularizzare la sua universalità, in modo da caratterizzare l'individuo come diverso, unico e irripetibile all'interno della specificità delle situazioni umane⁷.

⁷ T. Pezzano, *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, in "Nuova Secondaria Ricerca", n.2, 2013, p.77.

Dewey, con un'attenzione alla persona simile a Mencarelli, ne amplia quindi la prospettiva, introducendo un'idea di educazione democratica, dove l'esperienza diviene chiave dell'apprendimento.

La *scuola-laboratorio*, che caratterizza il suo approccio pedagogico, può essere considerata a tutti gli effetti, un luogo di formazione e d'incontro che favorisce lo sviluppo dell'individuo.

Una scuola sostenuta da relazioni umane dove, seppur all'interno di un'idea di educazione progressiva, il concetto delle regole condivise appare sostenuto con determinazione.

“...quando un allievo interviene in classe, agisce sempre sia rispetto ai contenuti sia rispetto alle regole; l'insegnante valuta l'adeguatezza del contributo in relazione sia ai modelli del sapere sia alle regole costitutive dell'interazione⁸.”

Di fatto le regole *“...rendono possibile il pensiero e lo scambio di idee, selezionando una serie di alternative da una massa di discorsi”⁹.*

In fondo, le regole condivise in classe, permettono a tutti di esprimere liberamente la propria idea promuovendo autonomia di pensiero.

Inoltre, l'individuo, se supportato da una didattica della ricerca che ne promuove la crescita del pensiero, potrà sviluppare competenze ampie legate alla comunicazione e alla socializzazione, favorendo la sperimentazione di se stesso nell'ambiente divenendone così parte integrante con la capacità di leggerne le peculiarità.

La scuola e l'insegnante dovranno perciò sostenere l'educando in questo percorso e la scuola-laboratorio proposta da J. Dewey appare oggi, a distanza di anni, ancora molto attuale con la necessità di essere sostenuta e promossa.

Tale scuola si realizza attraverso una sperimentazione della democrazia favorendone così la comprensione.

Dewey non concettualizza la democrazia soltanto come una forma di governo istituzionale, ma soprattutto come una forma di relazionalità umana improntata alla partecipazione di ciascuno agli orientamenti e alle deliberazioni di un gruppo sociale. L'educazione è fondamentale nello sviluppare

⁸ P. Sorzio, *Dewey e l'educazione progressiva*, Città di Castello, Carocci editore, 2024, p. 72

⁹ *Op. cit.*, p. 73.

queste disposizioni, perché fornisce agli esseri umani gli strumenti intellettuali per compiere scelte consapevoli e valutare le conseguenze delle azioni proprie o altrui...¹⁰

Investire oggi in questa forma di educazione significa valorizzare lo scambio tra l'individuo e il suo ambiente creando le condizioni per un'esperienza precoce di partecipazione democratica.

Non dimentichiamo infatti

... che anche all'interno dei gruppi più sociali ci sono molte relazioni che non sono ancora sociali. Un gran numero di relazioni umane in ogni gruppo sociale è ancora a livello simile a una macchina. Individui usano altri per ottenere i risultati desiderati, senza riferimento alla disposizione emotiva ed intellettuale, o al consenso di quelli usati¹¹.

Ecco l'esigenza di sostenere un concetto di educazione che valorizzi, all'interno delle istituzioni educative, la relazionalità.

Questo favorirà lo studente nella sua crescita e al contempo contribuirà a trasformare la società in un ambiente più inclusivo e solidale poiché è l'individuo stesso, grazie alle relazioni significative costruite, a divenire agente di cambiamento con resilienza e determinazione.

Una scuola ispirata alla pedagogia di Dewey ci invita poi a rivedere il ruolo dell'insegnante anche sotto il profilo didattico.

Nel quadro pedagogico contemporaneo, le modalità laboratoriali devono essere valorizzate poiché espressione di pensiero progettuale e creatività quali elementi che possono favorire lo spirito imprenditoriale.

Tale approccio potrà essere caratterizzato da attività pratica specifica anche all'interno di spazi non necessariamente deputati a tale modalità.

L'approccio laboratoriale può prescindere dalla disponibilità di spazi dedicati o da attività specifiche ma potrà rendersi concreto anche attraverso una didattica orientata alla riflessione dialogica sui contenuti proposti in grado di offrire agli studenti *strumenti di pensiero* per maturare, oltre che sul piano intellettuale, anche su quello umano ed esistenziale contribuendo alla loro crescita interiore.

¹⁰ *Op. cit.*, p. 43.

¹¹ J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora, Roma, Anicia, 2020, p. 101.

Favorire il *dialogo*, attraverso una serie di metodologie scelte con cura dal docente e adattate alla classe in relazione ai bisogni formativi emergenti, permetterà all'insegnante di divenire mediatore dei cambiamenti e delle sfide che attraversano la società su più fronti, supportando gli studenti nella lettura del mondo sociale con riflessione ampia del contesto di appartenenza.

*Il dialogo diventa così motore dello sviluppo cognitivo, ma anche leva per l'emancipazione sociale e la costruzione di una cittadinanza attiva e consapevole*¹².

In questo scenario educativo, l'insegnante favorisce la condivisione del pensiero divenendo guida per un confronto aperto, valorizzando idee e punti di vista, attivando così un percorso di ricerca che va *oltre* la semplice trasmissione dei contenuti, ma si traduce in esplorazione e scoperta.

Sostanzialmente, il pensiero di Dewey, nella società odierna, trova i suoi spazi in uno scenario diversificato all'interno di un pensiero pedagogico in evoluzione.

La scuola e il docente divengono mediatori del mondo esponendo con consapevolezza l'educando a quella che è la complessità del vivere per favorirne un dialogo condiviso.

Anticipando in parte il pensiero di Gert Biesta, lo studente deve essere messo nella condizione di poter dialogare in modo attivo con la cultura che gli appartiene e di cui è parte integrante poiché strumento anche di costruzione identitaria.

Attraverso l'interpretazione dei significati che ne trae, si attivano processi di crescita che contribuiscono alla maturazione della coscienza storica, culturale, personale e collettiva.

2.3. Gert Biesta: comparazione con Dewey e Mencarelli; apprendimento, soggettivazione e mondo.

In continuità con il pensiero di John Dewey ma anche con quello di Mario Mencarelli si pone l'approccio pedagogico di Gert Biesta che focalizza la sua riflessione sul soggetto e sul ruolo attivo che lo caratterizza nel processo educativo.

¹² C. Fatichenti, *L'educazione come processo relazionale: teorie, pratiche e contesti*, in Educare.it, Vol. 25, n. 7 – Luglio 2025, p.62.

Leggere il suo pensiero attraverso gli approcci di Dewey e Mencarelli ci consente di dare un significato ampio alla sua idea di educazione poiché le basi concettuali e teoriche di entrambi trovano, almeno in parte, espressione nella sua prospettiva pedagogica.

Il legame con Dewey è, di fatto, più volte esplicitato assumendo della pedagogia pragmatista i nuclei fondanti. Entrambi condividono il valore che assume la dimensione relazionale dell'educazione come elemento di crescita per il soggetto.

Biesta però, pur ponendosi in continuità con il pensiero di Dewey, lo fa sotto una prospettiva diversa.

Se da un lato tiene viva l'idea di educazione come esperienza di *socializzazione*, con un soggetto che assume dal contesto culturale di appartenenza, elementi valoriali e etici, dall'altro promuove un pensiero educativo legato alla *soggettivazione*.

Concetto che si traduce nel sostenere la persona a emergere autonomamente e responsabilmente sviluppando al contempo capacità critiche e riflessive.

La *dimensione esistenziale* dell'educazione, di cui Biesta si fa portavoce, s'inserisce nel concetto di soggettivazione e l'insegnamento assume un "*...compito educativo che non è fondato egologicamente sull'insegnante, bensì sulla sua responsabilità etica rispetto alla soggettività dello scolaro.*"¹³

La figura del docente muta così considerevolmente divenendo colui che orienta, con intenzionalità, l'azione educativa assumendo, di fatto, il ruolo di responsabile della direzione formativa attraverso scelte didattiche che non si limitano alla trasmissione di contenuti.

Favorire uno sviluppo in termini di competenze spendibili in ambito scolastico e professionale fornendo "*...agli studenti le conoscenze e le competenze che consentano loro di agire nel mondo*"¹⁴ non appare esclusivo; è necessario interrogarsi invece anche sull'importanza di promuoverne crescita esistenziale ed etica.

Il docente, pensato da Biesta, diviene quindi responsabile della crescita umana dello studente nel suo complesso, sostenendolo su più fronti, anche nello sviluppo del pensiero riflessivo.

Una riflessività che rende la persona capace di agire nel mondo in

¹³ G. Biesta, *Riscoprire l'insegnamento*, di M. Baldacci (recensione), in *Pedagogia più Didattica*, Vol. 8, n.2, Trento, Erickson, 2022, p. 110.

¹⁴ G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Roma, Tab, 2023, p.45.

modo libero, interrogandosi su se stessa aprendosi all'altro in una prospettiva relazionale.

In quest'ottica l'educazione e quindi l'insegnante sono chiamati a suscitare nell'allievo il desiderio di abitare spazi d'*interruzione*, di riflessione su ciò che lo stesso mette in atto, perché è attraverso questi spazi che può sviluppare libertà, autonomia e responsabilità etica.

L'approccio educativo di Biesta si pone quindi in continuità e discontinuità con Dewey perché, se in quest'ultimo il pensiero si evolve in termini di esperienza condivisa tra individuo e ambiente che porta gradualmente ad una cittadinanza attiva, nell'altro si sostiene con determinazione l'idea di un'educazione che *mette in crisi* ciò che precedentemente è stato acquisito favorendo una sospensione nell'agire e conseguentemente una partecipazione critica ed eticamente responsabile al mondo.

Ecco che l'idea di soggettivazione “...*riguarda più le azioni, i comportamenti, le scelte consapevoli. Non è solo personalità, costruito psicologico che indica alcune tendenze dell'individuo e che tenta di fornire la spiegazione; non coincide con la soggettività, intesa come prospettiva e punto di vista, ma è relazione costante con l'oggettività, con la realtà. La soggettivazione non può neppure essere ricondotta esclusivamente all'esercizio della responsabilità: non è semplicemente una categoria morale applicata all'educazione. Essa è una condizione di esercizio della libertà*”.¹⁵

I due pensieri, seppur con sfumature apparentemente lievi, affrontano il tema educativo con modalità diverse e l'insegnante in Biesta assume un nuovo ruolo.

Il docente non appare più esclusivamente un facilitatore, ma come chi sceglie e agisce con autorevolezza educativa accompagnando l'individuo nella capacità di *stare al mondo*.

Biesta ci invita a riflettere su come “

...l'educazione dovrebbe essere in primo luogo interessata all'essere soggetto dello studente, con la consapevolezza che per alimentare il desiderio di esistere nel e con il mondo occorre rendere possibile l'incontro con esso – la socializzazione – e occorre assicurarsi che i bambini e i giovani siano attrezzati per agire nel mondo – la qualificazione. Non si tratta tanto di “rovesciare la classe” (flipped classroom) – un'idea che è ancora troppo legata alle logiche dell'apprendimento – ma di “rovesciare il curriculum” pensando

¹⁵ G. Biesta, *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente* cit., p. 11.

*la qualificazione e la socializzazione come un modo per offrire agli studenti, in una particolare area disciplinare o rispetto ad un argomento, la possibilità di incontrare il mondo, incontrare se stessi in relazione al mondo ed esplorare cosa significa esistere nel e con il mondo in modo adulto.*¹⁶

L'allievo è accompagnato a riflettere su spazi di possibilità e a gestire le proprie posizioni anche in modo personale rispetto al pensiero dominante.

Appare quindi una posizione che trae linfa dal pensiero di Dewey ma assume una rilevanza che va oltre la dimensione sociale e pragmatica dell'educazione puntando a far emergere la dimensione intersoggettiva poiché l'educazione deve aspirare a formare un soggetto libero e responsabile.

Quindi per Biesta non si tratta di favorire solamente un adattamento all'ambiente ma di permettere al soggetto un *posizionamento critico* all'interno di essa.

In fondo, le due posizioni si completano vicendevolmente perché entrambe riconoscono il valore della scuola non solamente come luogo d'istruzione, ma anche come spazio etico e culturale.

In questo spazio il pensiero di G. Biesta trova punti di convergenza anche con quello di Mario Mencarelli, in particolare nella concezione della scuola come luogo di esposizione intenzionale dell'educando alla complessità del mondo, affinché possa sviluppare una soggettività responsabile, aperta alla relazione, al confronto con l'altro e possa crescere nella sua interezza.

Non mancano però le differenze rintracciabili nella riflessione educativa di entrambi: Mencarelli valorizza l'educazione come esperienza caratterizzata dalla relazione e dall'incontro con l'altro, sottolineando la centralità del contesto e della dimensione di cura che l'insegnante deve assumere, divenendo per la persona una figura significativa e di supporto.

Biesta, invece, attraverso il concetto di soggettivazione, evidenzia il valore dell'esposizione dell'allievo al mondo come occasione di interruzione e trasformazione, attraverso il quale il soggetto è chiamato ad assumersi la responsabilità della propria libertà nelle risposte al mondo.

¹⁶ G. Biesta, *Op. cit.*, p. 120.

3. La fattibilità della figura docente emersa dall'intreccio tra Mencarelli, Dewey e Biesta.

3.1 Riflessione e consapevolezza: ideale e realtà.

Le posizioni di Mencarelli, Dewey e Biesta attraverso le loro particolarità hanno permesso di tracciare il ruolo dell'insegnante che, analizzato in ottica trasformativa, diviene una figura innovativa dentro la tensione educativa.

Mario Mencarelli enfatizza il ruolo della relazione educativa come spazio d'incontro che accoglie l'altro come diverso da sé ma con la volontà di comprenderlo.

John Dewey rileva l'importanza della scuola democratica e il valore dell'esperienza spostando l'attenzione alle conoscenze e all'importanza che rivestono i processi di apprendimento.

In ultimo Gert Biesta che, con la sua posizione innovativa, va ad arricchire ulteriormente l'analisi della dimensione educativa e del docente, introducendo il concetto di *soggettivazione*.

In questa prospettiva il docente assume la posizione di chi va oltre l'insegnamento delle conoscenze divenendo colui che suscita nelle nuove generazioni il desiderio di comprendere con libertà l'ambiente nel quale vivono supportandole, equipaggiandole e aiutandole “...a orientarsi nel mondo. L'educazione non è bianca o nera, non ha a che fare con il controllo totale, ha invece il compito delicato di trovare un equilibrio tra vincoli e aperture, tra il guidare e lasciare spazio e così via. Questo è un lavoro rischioso perché non possiamo sapere se stiamo facendo la cosa giusta; tuttavia, come educatori, non possiamo mai rinunciare a questa sfida.”¹⁷

Riflettere quindi sulla necessità di promuovere un contesto scolastico e una figura docente che investano, attraverso buone prassi, nella valorizzazione della reciprocità tra la persona e il suo ambiente, risulta essere un obiettivo pedagogico auspicabile.

Se da un lato emerge forte la necessità di favorire attraverso l'insegnante la centralità della persona e della sua esistenza, il dialogo interculturale, l'educazione inclusiva che favoriscono la relazionalità tra le persone e al contempo la cittadinanza attiva, dall'altro non possiamo non riflettere sulla complessità che investe la nostra società e che si riflette, di fatto, anche nella figura del docente e negli spazi che la scuola riveste.

¹⁷ G. Biesta, *Oltre l'apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2023, p. 17.

È importante favorirne consapevolezza poiché le reali condizioni in cui il mondo della scuola adesso riversa, si scontrano con l'ideale pedagogico verso il quale è però necessario protendere.

I segnali di apertura e le nuove prospettive ci invitano quindi a ripensare il ruolo del docente come chi accoglie in sé una nuova idea di educazione rendendolo responsabile per le nuove generazioni.

Attraverso questa cultura educativa che va promossa e sostenuta, la figura dell'insegnante deve essere supportata da una serie di azioni che potranno favorirne la crescita come educatore, come sostenitore di relazioni e come professionista che opera scelte ponderate.

Primo fra tutte emergono la formazione iniziale e quella in servizio che permette di acquisire strumenti concettuali e pratici che lo sosterranno nell'affrontare il difficile compito che ha intrapreso.

Il ruolo che assume la formazione è di grande rilevanza poiché permette al docente di immergersi in una lettura chiara degli intrecci tra teoria e pratica e di assumere un atteggiamento critico-riflessivo su ciò che realmente è efficace e sostenuto da evidenze scientifiche e ciò che ancora risulta povero in tal senso.

La storia della didattica ha visto nel tempo una miriade di metodi didattici che in un primo momento sono apparsi come suggestivi o dichiarati preferibili in virtù di qualche principio teorico ma senza mai essere accompagnati da evidenze di risultati rispetto a metodi convenzionali e che tuttavia sono stati poi abbandonati, o perché riconosciuti frutto di distorsioni ideologico-culturali proprie di una particolare epoca, o perché rivelatisi scarsamente sostenibili o in conflitto con altre istanze educative importanti che dovevano essere salvaguardate.¹⁸

La formazione quindi, che dovrebbe accompagnare costantemente chi opera nella scuola, favorisce un approccio educativo sostanziato da validità e non caratterizzato da esclusivo entusiasmo, peraltro da proteggere, ma supportato da competenza teorica.

Alla luce di questo non possiamo dimenticare i vincoli della realtà scolastica caratterizzata da sovraccarichi burocratici che spesso determinano nel docente frustrazione, smarrimento e poco tempo da dedicare al proprio spazio di riflessione.

Il docente, oggi più che mai, si trova coinvolto in un processo

¹⁸ A. Calvani, A. Marzano, A. Morganti, *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*, Roma, Carocci editore, 2021, p. 53

*di continua valutazione delle attività scolastiche e l'esigenza di controllare e valutare gli insegnanti, ... ha determinato, da un lato, una ulteriore burocratizzazione del già troppo burocratizzato mondo della scuola...*¹⁹

Tale situazione ha portato il docente a ripiegare su

*atteggiamenti formali: rispetto dei tempi, dei rituali, erogazione di nozioni e attenzione alla performance, ma al tempo stesso rassegnata accettazione di corsi di aggiornamento e/o di progetti imposti e non elaborati in prima persona...Il risultato: un sempre più crescente scollamento tra il mondo della ricerca scientifica in ambito educativo e la scuola e un sempre più crescente legame tra scuola e aspettative del mondo sociale*²⁰.

Non dimentichiamo inoltre la problematica delle risorse limitate, che spesso impediscono la formazione continua in tutti quegli insegnanti che auspicherebbero a proseguire nel tempo i propri studi di approfondimento, consapevoli dell'importante ruolo che svolgono verso gli alunni e di conseguenza verso la società.

La scuola per loro assume infatti importanza come luogo nel quale è possibile e necessario investire per promuovere la crescita dei soggetti.

Le criticità messe in luce evidenziano la necessità di sostenere con volontà l'idea di una nuova figura d'insegnante, che promuova un'educazione a sostegno della persona e che sia orientata alla formazione di cittadini autonomi e pensanti, capaci di esprimere le proprie potenzialità e in grado di agire consapevolmente con capacità critico-riflessive all'interno della complessità della società.

In questa prospettiva, la scuola e il docente, divengono entrambi degli ideali pedagogici, che seppur scontrandosi con i limiti tangibili della realtà attuale, rappresentano un orizzonte educativo da promuovere dove la formazione, la relazione e il dialogo siano elementi verso i quali investire poiché consapevoli dell'importanza che assumono nel paradigma educativo e quindi nel processo di crescita del soggetto.

Oggi più che mai, è fondamentale quindi che il docente sviluppi la capacità di custodire l'umano, stimolando l'alunno ad apprendere attraverso la relazionalità, riconoscendone le qualità e mostrando "...nei

¹⁹ L. Bellatalla, *Il profilo dell'insegnante tra caratteristiche, conoscenza e competenze*, in "Ricerche Pedagogiche", Anno LVII, n.226, 2023, p.28.

²⁰ *Op. cit.* pp. 27-28.

suoi confronti benevolenza e attenzione...²¹ perché solamente così l'educazione può assumere valore e significatività.

Bibliografia

- Baldacchino J., *John Dewey. Liberty and the Pedagogy of Disposition*, Dordrecht, Springer, 2014
- Bellatalla L., *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*, Roma, Anicia, 2016
- Bellatalla L., *Il profilo dell'insegnante tra caratteristiche, conoscenza e competenze*, in "Ricerche Pedagogiche", Anno LVII, n.226, 2023, p.28.
- Biesta G., *Il mondo al centro dell'educazione. Una visione per il presente*, Roma, Tab, 2023
- Biesta G., *Oltre l'apprendimento*, Milano, FrancoAngeli, 2023
- Biesta G., *Riscoprire l'insegnamento*, di M. Baldacci (recensione), in *Pedagogia più Didattica*, Vol. 8, n.2, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2022
- Burza V., Chistolini S., Sandrone Boscarino G., *Pedagogia generale per l'insegnamento nel corso di laurea in Scienze della formazione primaria*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2022
- Calvani A., Marzano A., Morganti A., *La didattica in classe. Casi, problemi e soluzioni*, Roma, Carocci editore, 2021
- Campbell J., *Understanding John Dewey: nature and cooperative intelligence*, Chicago, Open Court, 1995
- Dewey J. (a cura di G. Spadafora), *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2020
- English A.R., *John Dewey and the Role of the Teacher in a Globalized World: Imagination, empathy, and "third voice"*, in "Educational philosophy and theory", 48, pp. 1046-1064, 2016
- Faticenti C., *L'educazione come processo relazionale: teorie, pratiche e contesti*, in *Educare.it* – Vol. 25, n. 7 – Luglio 2025
- Franceschini G., *Filosofia dell'esperienza e didattica attiva: l'attualità di Esperienza e Educazione (1938), John Dewey*, in "Studi e formazione", 26, 223, 2023
- Frauenfelder E., Striano M., Oliviero S. (a cura di), *Il pensiero di J. Dewey tra psicologia, filosofia, pedagogia: prospettive interdisciplinari*, Napoli, Fridericiana, 2013
- Gentile A., *John Dewey: i fondamenti della formazione in una società libera e democratica*, Roma, IF Press, 2013
- Macchietti S.S. (a cura di), *Mario Mencarelli per una pedagogia di frontiera*, Roma, Bulzoni Editore, 1998
- Macchietti S.S., *La proposta pedagogica di Mario Mencarelli. Attualità e attese*, in "Studium Educationis", XII – 1 – febbraio 2011, studi e ricerche, 2011.
- Morandi M., Delogu G. (eds.), *La virtù tra paideia, politeia ed episteme. Una questione di lungo periodo*, Brescia, Morcelliana, 2022, pp. 509-517.

²¹ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014, p.66.

Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2014

Pezzano T., *L'assoluto di John Dewey: alle origini della comunità democratica educante*, Roma, Armando, 2007

Pezzano T., *La scuola laboratorio di John Dewey: la "sperimentazione" dell'individuo per la democrazia*, in "Nuova Secondaria Ricerca" n.2, Gruppo Editoriale La Scuola SEI, 2013

Philips D. C. (ed.), *A Companion to John Dewey's Democracy and Education*, Chicago-London, University of Chicago Press, 2016

Secci C., *Alle origini dell'educazione permanente in Italia: il maestro "inattuabile" Mario Mencarelli*, in "Ricerche Pedagogiche", Anno LIV, 2020

Sorzio P., *Dewey e l'educazione progressiva*, Roma, Carocci editore, 2024

Striano M., *Educare alla democrazia nel primo trentennio del Novecento: John Dewey*, in Ferrari M., Morandi M., Delogu G. (eds.), *La virtù tra paideia, politeia ed episteme. Una questione di lungo periodo*, Morcelliana, Brescia 2022, pp. 509-517.

Notizie, recensioni e segnalazioni

L. Bellatalla, *Maria Serafini Alimonda pioniera dell'educazione degli adulti*, Roma, Anicia, 2023, pp. 224 , € 23,00

Luciana Bellatalla ha pubblicato in conclusione di questo volume il *Catechismo popolare per la libera pensatrice* di Maria Serafini Alimonda, presentato da un esergo assai significativo, ripreso da Mazzini, che recita “*La filosofia ha la missione di accertare la morte di una religione e di preparare il terreno di un'altra.*”

Il testo è diviso in due parti: una *destruens* rivolta ad argomenti religiosi, da Dio all'Anima, passando per diversi temi, come i sacramenti, le indulgenze, l'inferno, il purgatorio, il paradiso; l'altra *costruens*, che esamina la ricerca del Vero attraverso realtà della vita comune, fra cui le abitudini, l'educazione e l'istruzione, il lavoro, la famiglia, la libertà, la donna. L'Autrice conclude che lo scopo del suo lavoro è quello di dimostrare il più brevemente e chiaramente possibile, nella prima parte come tutto l'edificio religioso cattolico sia inutile perché incompatibile con la ragione e spesso dia origine a danni, menzogne e perfino gravi immoralità; e nella seconda di spiegare come l'uomo possa pervenire a migliorare sé stesso e la Patria con la sola ragione, con le abitudini, l'istruzione, il lavoro, la ricerca del bene ecc.; e in ultimo come la donna “possa sola rendere attuabile questa generale riforma che apporterebbe ad essa emancipazione e all'umanità tutta progresso, libertà” (p.218). Tutto ciò nella speranza che sia capito anche dal semplice lettore del popolo e che convinca altri a proseguire nel suo esempio per giungere a porre le basi per una religione che sia la “Religione Naturale” e per governo la “Repubblica Universale”.

Naturalmente un abstract simile non può dar conto del valore e dell'interesse di questo testo, di circa un centinaio di pagine, ma neanche la sua lettura integrale basta ad illuminarlo, senza una contestualizzazione.

Infatti, come ho detto, Bellatalla lo pubblica alla fine del volume e lo fa precedere da una ricerca profonda e puntigliosa sull'Autrice e il suo tempo. Una ricerca difficile perché sono scarsi i dati biografici noti su Maria Serafini Alimonda, quasi tutti risalenti a una *Bibliografia femminile italiana del XIX secolo* pubblicata nel 1875 da Oscar Greco.

Nata nel 1835 e cresciuta a Genova (dove muore nel 1879, sette anni dopo Mazzini) in un ambiente nobile e agiato ma molto conservatore e rigidamente cattolico, Maria, che aveva probabilmente un carattere indipendente, maturò ben presto sentimenti di profondo dissenso nei confronti del bigottismo religioso della pur affettuosa famiglia, che lasciò a sedici anni, andando sposa a Lorenzo Serafini, alla cui “eletta mente” dedicò il suo *Catechismo* “qual pegno e ricordo della mia stima”, ma del quale non si hanno particolari notizie che attestino un impegno sociale e civile pari a quello della moglie, come non si hanno particolari notizie dei figli, a cui pure ella accenna nei suoi scritti.

Bellatalla esamina, anche con ricche e numerose note bibliografiche l’universo dell’insegnamento mazziniano, nel quale spiccano, fra le altre, figure come Giorgina Saffi Craufurd e Sara Nathan Levi. A questa cerchia appartiene la stessa Serafini, ma con caratteristiche che la distinguono. Infatti, il suo interesse non è rivolto alla tutela del lavoro ed alle varie Società di Mutuo Soccorso o all’istruzione di giovani e fanciulle, aspetti che erano di solito cari alle altre mazziniane, ma ha “una visione educativa dagli orizzonti più ampi” (p. 23).

In questo modo, focalizzando attenzione e sforzi soprattutto sugli adulti giunge all’idea “che l’educazione è prima di tutto un’impresa universale che si rivolge a tutti” e anche “un’impresa che pervade ogni momento ed ogni aspetto dell’esistenza per tutta la vita”. Per questo “la garanzia dell’impresa formativa e del suo sviluppo, nonché delle sue ricadute a livello sociale e perfino economico e produttivo, sta nell’educazione degli adulti, che dunque si configura come educazione *tout court*” (pp. 26-27).

Bellatalla rileva che è proprio questa sua particolare considerazione che la fa trascurare dagli storici dell’educazione tanto che il suo nome non si trova nei dizionari classici di Pedagogia, ma è dimenticato anche nel *Dizionario Biografico dell’educazione* del 2013 curato da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, e questo stimola ancor di più l’interesse e la curiosità dell’Autrice di questa ricerca che si dedica ad approfondire la personalità e gli studi della Serafini Alimonda. Le scarse notizie sulla vita, quasi tutte derivate da Greco, ci informano del suo matrimonio, della lontananza dal marito trasferitosi in Argentina per parecchi anni per motivi però non specificati, dell’impegno di Maria nella raccolta di fondi per le imprese patriottiche dal 1859 in poi, del suo rapporto con Mazzini come devota discepola prima e poi anche collaboratrice ed amica, ma soprattutto dell’attività di studio per

l'elaborazione di articoli in cui dar "libero sfogo alle sue convinzioni razionaliste" (p. 35).

Bellatalla ne esamina quindi i vari scritti (tutti successivi al *Catechismo* del 1869), trovandone l'intenzione moralizzatrice dell'eredità mazziniana, il che non le impedisce talvolta di manifestare idee più radicali e la condivisione con proposte comuni ai laici, ai liberi pensatori e ai progressisti. La ricchezza di citazioni di autori, antichi, moderni e contemporanei, che possono essere letterati e poeti, filosofi e scienziati rivela pure buona conoscenza storica. Tutto ciò sta a dimostrare il suo interesse per la cultura che, non avendo seguito un corso regolare di studi, cerca di acquisire con la ricerca personale, da autodidatta, anche se talvolta ingenua, disordinata e improvvisata.

I temi di questi scritti sono svariati: sugli eserciti permanenti e la coscrizione obbligatoria cui si oppone a favore di un esercito volontario, sul matrimonio e il divorzio a difesa del secondo con argomentazioni assai polemiche e combattive, sui diritti e doveri della donna, argomento nel quale Bellatalla trova più presente il pensiero di Mazzini "se non altro per un'idea di matriarcato che lo percorre tutto in nome della centralità necessaria dell'opera della madre quale motore dell'auspicabile mutamento sociale e civile" (p.46), cioè quella "madre cittadina" che Mazzini aveva teorizzato, considerandola alla pari dell'uomo ma conservandole il suo esclusivo ruolo nella famiglia. Pur senza discostarsi da questa visione, la Serafini Alimonda la amplia chiedendo per la donna soprattutto educazione e istruzione, perché possa meglio svolgere il suo ruolo, ma non solo quello, ed essere artefice della sua emancipazione anche con la libera associazione tra donne.

Ci sono in questi scritti proposte contraddittorie e talvolta inaccettabili, come quelle espresse per l'educazione dei figli dei divorziati, che l'autrice vorrebbe affidati allo Stato, ma certamente anche una passione, un coraggio e un'arditezza non comuni.

Per meglio comprendere il *Catechismo*, il più lungo e articolato degli scritti della Serafini Alimonda, si descrive il clima culturale, intellettuale e ideologico italiano con le illusioni e le delusioni che seguirono la conquista dell'Unità, le suggestioni provenienti dal positivismo, dal movimento dei liberi pensatori, dai contrasti con la chiesa cattolica che diedero origine al Concilio Vaticano I, subito seguito da un Anticoncilio, ispirato al libero pensiero, a cui la Serafini aderisce con entusiasmo con la spedizione di trenta copie del suo lavoro.

Il titolo di questo saggio ha antecedenti nei catechismi cattolici e in quelli rivoluzionari, ma l'originalità della nostra Autrice è che il suo, oltre ad essere dedicato alle donne, è ben lontano da un metodo dogmatico fatto da domande e risposte e adotta un modo diverso per rivolgersi alle sue lettrici, cioè come una ricercatrice che stimola alla ricerca "con lo sguardo rivolto verso un futuro capace di rifondare non solo l'ordinamento statale, ma anche le coscienze e la visione stessa del mondo" (p. 68), con un'intenzione, dunque, educativa ed insieme mossa da una istanza utopica.

Il lavoro ebbe naturalmente consensi entusiastici fra i liberi pensatori che pubblicarono recensioni accurate e del tutto positive, ma anche dissensi e riserve perfino nell'ambiente mazziniano, stimolati proprio da Mazzini, che temeva il materialismo e l'ateismo, anche se la sua "religione" non era certo assimilabile a quelle rivelate. Egli affidò le sue critiche ad una delle mazziniane più ortodosse ed intransigenti, Giorgina Saffi Craufurd.

Tuttavia, nelle sue indagini, Bellatalla rileva come di fatto il *Catechismo* cerchi di conciliare mazzinianesimo e libero pensiero, rivelando sì fragilità e incongruenze, e talvolta perfino scarsa chiarezza, ma difendendo sempre la parità di genere espressa da entrambe le tendenze e cara a Mazzini.

Il *Catechismo* dà grande importanza alla donna, considerandola già nel Proemio "il centro iniziale, la pietra angolare della civiltà domestica che è il più valido substrato, la condizione *sine qua non* della civiltà sociale", affermando che immensa è la sua missione civilizzatrice e "che per istruire ed educare un popolo bisogna anzi tutto istruire ed educare le sue donne" (p.133).

Fa suoi, quindi, sia "l'istanza mazziniana dell'educazione come conquista dell'umanità" sia "l'ideale di una formazione umana continua che tenda, con l'impegno di tutti, a costruire un futuro migliore. Ossia a dare consistenza ad un'utopia".

Il messaggio della Serafini Alimonda è, in maniera coerente e conseguente, che "formando l'adulto, di fatto si mira a formare l'uomo ad essere padrone di sé, soggetto responsabile, consapevole ed autonomo della comunità" (p 123 -124).

E ancora Bellatalla ci guida ad intendere la differenza tra istruzione e educazione nel pensiero di chi scrive questo *Catechismo*, a capire perché l'autrice non si occupi tanto di lotta all'analfabetismo, di scuola, di istruzione strumentale, quanto di educazione degli adulti come la

vera educazione necessaria ad aiutare “soggetti e gruppi sociali ad uscire dallo stato di minorità intellettuale, abituantoli a saper pensare, scegliere, agire in piena ed autonoma coscienza e con altrettanto pieno senso di responsabilità verso se stessi e gli altri”. Il processo educativo produrrà allora la libera associazione e l’esercizio responsabile della cittadinanza, perché democrazia e educazione sono due concetti tra loro intrecciati, che danno “quella tensione utopica intrinseca al concetto stesso di educazione”, messa in luce, anche se non sempre chiaramente, dalla Serafini (pp.108-109).

Ecco allora che una rilettura del *Catechismo* ci fa comprendere la scelta originale dell’Autrice, da considerare veramente *pioniera dell’educazione degli adulti*, perché, ad un tempo, suggerisce linee formative da perseguire e, implicitamente, con le sue intuizioni ci fa intravedere i principi cui riferirsi. Basterebbe questo a renderla meritevole di studio. Ma c’è qualcosa di più: finalmente la Serafini Alimonda allude alla piena parità di genere, facendo comprendere che l’educazione deve essere per tutti. In caso contrario, non si tratta di educazione. **(Nella Sistoli Paoli)**

L. Canfora, *Storia del suffragio universale*, Roma, SEIF, 2026, pp.112, € 10,00

Questo breve saggio riproduce la lezione che lo storico (dell’antichità) Luciano Canfora, attento ed acuto osservatore della nostra contemporaneità “malata”, ha tenuto il 18 aprile del 2025 nel corso “Capi- re la politica oggi”, organizzato dalla Scuola di cittadinanza del Fatto Quotidiano “Domenico De Masi” ed è, non a caso, diviso in due parti: la prima, per così dire, espositivo-ricostruttiva e di carattere precipuamente storico e la seconda che riporta il dialogo con il pubblico presente e sposta l’accento sulle vicende inerenti la realtà politica italiana.

In una rivista come la nostra, che si occupa di questioni educative ed anche della relazione tra dimensione politica e dimensione educativa della vita comunitaria, questo breve lavoro – ed in particolar modo la prima parte – merita attenzione almeno per due motivi.

In primo motivo riguarda direttamente il contenuto del lavoro, che si configura come una lezione di “educazione civica”, giacché ricostruisce in forma sintetica ed efficace la storia del suffragio universale nel nostro Paese dal momento della preparazione del processo di uni-

ficazione fino ai giorni nostri. E lo fa descrivendo le scelte italiane in relazione sia a quanto avviene in Europa durante la Rivoluzione francese e negli anni della Restaurazione – a partire proprio dalla svolta imperiale napoleonica – e fino all’elezione di Luigi Napoleone alla presidenza della Repubblica nel 1848 sia al dibattito sui caratteri ed il significato della democrazia, con riferimento in particolare a Tocqueville e Stuart Mill.

In altre parole, il saggio descrive la lunga, accidentata storia del passaggio dallo stato di sudditi a quello di cittadini e della conquista del diritto alla partecipazione alla cosa pubblica, visto che la *res publica* è, appunto, per definizione un fatto che riguarda tutti, una sorta di casa comune nella quale nessuno è, di diritto, estraneo e dalla quale nessuno, in via di principio, può essere allontanato.

Canfora ricostruisce tappe, conquiste intermedie, aperture, concessioni formali più che reali e frenate fino ai giorni nostri, quando le varie riforme della legge elettorale hanno riportato all’evidenza aspetti e problemi che sembravano ormai definitivamente archiviati: e su questi aspetti diventa via via più esplicito nel dialogo con i suoi interlocutori, mettendo in luce le debolezze di fondo, ma anche le deviazioni dal dettato costituzionale delle riforme degli ultimi anni, dall’affermazione della proposta maggioritaria di Segni al “Porcellum”, dal “Mattarellum” al “Rosatellum”. Sullo sfondo, sta quanto l’autore ha detto nella lezione, ossia che per essere davvero “uguale”, il voto, come la Costituzione pretende, ogni soggetto deve essere rappresentato non solo esprimendo la sua preferenza, ma facendo sentire la sua voce in Parlamento. Anche se è una minoranza della minoranza.

Tra le varie aporie con cui l’età repubblicana – quella in cui finalmente il suffragio è diventato pienamente universale – deve fare i conti, la più importante viene individuata nel fatto che il legislatore, fin dalla Carta costituzionale, non è stato abbastanza fermo nel definire l’esercizio del voto non solo come un diritto ma anche, e contemporaneamente, come un dovere civile.

Tra aporie, tentennamenti e decisioni politiche più legate agli interessi di schieramenti politici che all’esercizio vero e proprio della cittadinanza – si pensi al ricorrente discorso degli ultimi decenni sulla “casta” politica e le sue prevaricazioni – si è giunti alla situazione odierna: vale a dire al risultato di consultazioni elettorali, in cui il vero vincitore è sempre l’astensionismo. E, va aggiunto, un astensionismo di consultazione in consultazione sempre più alto, che, di fatto, conse-

gna il Paese ad una minoranza la quale, a sua volta, osa affermare di avere avuto una delega popolare per accedere al governo.

Ricostruire meccanismi, lacune, fragilità, inclinazione al compromesso e scarso coraggio nelle scelte legislative significa o dovrebbe significare, come si legge sulla stessa copertina del saggio, “trovare nella storia recente le motivazioni dell’astensione di oggi”. E astensionismo, vale la pena ricordarlo, significa non solo e non tanto disaffezione per la democrazia, scelta di non schierarsi o approdo al qualunquismo, come moderni ignavi di dantesca memoria, ma anche e soprattutto abdicare al ruolo di cittadino, lasciando ad altri, non importa chi o con quali principi, il compito di decidere del nostro destino: lavoro, educazione dei figli, orientamenti privati (a livello sessuale, religioso, ideologico) sono consegnati con indifferenza nelle mani di chi non si conosce perché non si vuol conoscere o riconoscere, nell’illusione che almeno la dimensione privata possa appartenerci completamente ed esclusivamente. Eppure, la cronaca ci dice che così non accade.

L’altro motivo d’interesse – forse quello che prima e meglio giustifica la presenza di questa recensione nelle pagine di questa rivista – sta nel fatto che la sintesi del discorso di Canfora, lo stile comunicativo efficace e diretto fa di questo libro una lettura particolarmente adatta ai più giovani. Questo è davvero un testo di “educazione civica”, perché spiega i meccanismi della democrazia, ragguaglia sulla legge elettorale e la mette al confronto con altre, già attuate e poi cancellate o con altre non ancora attuate, ma possibili. Confronta situazioni diverse e ne cerca le radici e collega l’astensione alla stessa struttura del suffragio: quanto più l’elitismo è o il principio ispiratore o l’esito di una legge elettorale, tanto più cresce il disamore per l’esercizio della cittadinanza. Nel neonato Regno italiano e finché il suffragio ebbe delle limitazioni legate al censo, al genere, al titolo di studio l’astensionismo fu sempre forte: la classe egemone si sentiva tutelata a tal punto da non avvertire come un diritto-dovere l’espressione del suo voto. Fecero eccezione le elezioni del 1919 e del 1946, dopo il ventennio di dittatura. E dal 1946 partì una storia di partecipazione condivisa ed ampia che si è incrinata nei decenni recenti, come sempre accade quando “i partiti politici smettono di presentare reali alternative e finiscono per assomigliarsi sempre di più” (p. 60).

In questo modo Canfora istruisce e invita a riflettere sui capisaldi della cittadinanza e della democrazia, assai più e meglio di percorsi artificiosamente trasversali che nella scuola dovrebbero avviare i più

giovani a diventare i cittadini consapevoli di domani. **(Luciana Bellatalla)**

F. Herman, S. Braster and M. del Mar del Pozo Andrés (eds), *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, Berlin/Boston, De Gruyter Oldenbourg, 2023, pp. 448, € 49,95 (Hardcover), Open Access (Pdf and Epub, <https://doi.org/10.1515/9783110719871>).

La produzione accademica è sempre molto ampia e cresce di anno in anno. Articoli, libri e atti di convegni costituiscono una massa documentaria che, anche in ambiti specializzati come la storia dell'educazione, non è semplice da leggere e analizzare. Esistono, com'è noto, dei filoni di ricerca *mainstream* che canalizzano la maggior parte delle pubblicazioni, dalle quali ci aspettiamo dei benefici conoscitivi, ma raramente dei cambiamenti di paradigma di ricerca, storiografico e metodologico. Il volume che prendiamo in considerazione ci offre, invece, proprio questa prospettiva di cambiamento del punto di osservazione dell'accademico nei confronti dei suoi oggetti di ricerca, siano essi la scuola o altri aspetti educativi, individuali, familiari e comunitari.

Al di là del contributo offerto dai molti saggi che compongono il volume curato da Frederik Herman, Sjaak Braster e María del Mar del Pozo Andrés, è il risultato complessivo che deve essere necessariamente elogiato e tenuto in grande considerazione. Si tratta, infatti, di una proposta di ricollocazione della storia dell'educazione e dei suoi obiettivi, in modo da privilegiare il rapporto con la società e il ruolo che gli studi specialistici possono svolgere se si muovono nella direzione della *public history*.

Del resto, già l'incipit del volume non nasconde l'ambizione di dare uno scossone al settore, riprendendo molte attività tradizionali, a partire da quelle con i musei, ma al tempo stesso suggerendo una modalità innovativa di coinvolgimento dei vari pubblici. Questa prospettiva, che era presente negli intenti dei primi studiosi che se ne occuparono negli anni Settanta del Novecento, ci colloca proprio all'interno delle preoccupazioni dei *public historians*, come ben esposto nelle otto tesi che compongono "A Public History of Education Manifesto" (pp. 14-24). La proposta si inserisce in un recente piccolo gruppo di manifesti che hanno cercato di reindirizzare la ricerca e anche le attenzioni del grande pubblico nei confronti della storia. Di particolare rilievo è quello propo-

sto dall'Associazione Italiana di Public History nel 2018 (poi revisionato nel 2023). Per un confronto delle otto tesi con questi testi (e anche con il manifesto proposto dallo scrivente) rinvio a un denso saggio di Serge Noiret che se ne occupa in modo specifico¹.

Qui mi preme sottolineare l'importanza dell'apertura a una diversa prospettiva degli studi di storia dell'educazione, esemplificata in modo corale dai vari saggi che compongono il volume. La base bibliografica che ne risulta è ampia, diversificata e internazionale. Traccia un percorso di dialogo tra la *public history*, i *memory studies*, la museologia e la storia dell'arte. Gli intenti dei curatori (e dei vari autori) si collocano facilmente nel quadro concettuale che in Europa è stato delineato dalla Convenzione di Faro (adottata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 13 ottobre 2005, poi ratificata dall'Italia con la legge del 1° ottobre 2020, n. 133). Per quanto la Convenzione non sia tra i documenti citati, gli intenti e le pratiche educative descritte nel volume sono ad essa riconducibili perché promuovono una concezione più ampia del patrimonio storico-educativo e ne valorizzano il legame con le comunità e, più in generale, con la società.

Il testo prende le mosse da un aspetto tanto evidente quanto spesso sottovalutato: la pervasività sociale delle immagini del passato educativo e la pluralità degli attori che, a vario titolo, le producono. Coerentemente con l'intento di "making available histories of education" (tesi numero uno del Manifesto, p. 15) la sua struttura è tripartita in tre grandi "modalità del presentare": *Musealization*, *Exhibiting*, *Storytelling*. Questi assi euristici ospitano saggi che oscillano tra *case studies*, riflessioni metodologiche, esperienze istituzionali e sperimentazioni narrative. Un tratto distintivo è l'attenzione alla materialità (fatta di oggetti, spazi, immagini, artefatti educativi) e ai regimi di visibilità e leggibilità dei passati educativi così come agli effetti che essi producono su memorie, identità professionali e politiche della conoscenza. L'insieme risulta volutamente eterogeneo, ma molto coerente nel suo intento di spostare la storia dell'educazione dalla sola produzione di testi specialistici verso una grammatica di mediazione più ampia, comparativa e internazionale.

¹ Cfr. Serge Noiret, *Public history (of education) and applied history manifestos' 2011-2023*, in Anna Ascenzi, Gianfranco Bandini e Carla Ghizzoni (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la 'Public History of Education': tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, EUM Edizioni Università di Macerata, 2024, pp. 111-133.

La sezione “Musealization” è forse il luogo concettuale più istituzionale del volume, perché mette a fuoco la trasformazione del patrimonio educativo in dispositivo pubblico: museo, mostra temporanea, centro di documentazione, museo virtuale. Ciò che emerge è una dialettica ricorrente fra esigenze di rigore storiografico e pressioni comunicative, identitarie e partecipative che investono qualunque operazione di musealizzazione. Marc Depaepe, partendo dall’esperienza del Museo dell’Educazione di Ypres, non esita a prendere una presa di posizione netta sul senso stesso dell’espore: le mostre dovrebbero funzionare come strumenti per pensare e non come macchine comunicative adatte a un consumo ingenuo di narrazioni storiche già pronte, semplificate e depurate da ogni conflitto. In questa prospettiva, la musealizzazione non è una vetrina della ricerca accademica, ma un banco di prova della consapevolezza teorica dello storico e del suo impegno per la società.

Su questi temi, e sui dilemmi che ne scaturiscono, sono molto utili le riflessioni di María del Mar del Pozo Andrés che si interroga su quanto la storia scritta dagli specialisti entri veramente in dialogo con il pubblico. Per poter creare dei ponti comunicativi occorre allora distanziarsi dalla tradizionale modalità delle mostre dedicate alla storia della scuola che cercano una facile identificazione emotiva con un pubblico generico di tutte le età, come se la ricostruzione della scuola fosse valida indipendentemente dal tempo e dal luogo che prendiamo in esame. La materialità degli arredi scolastici, ad esempio, va utilizzata non per cercare una facile e immediata fruizione ma come un motore dell’immaginazione storica del visitatore (pp. 114-115).

Nella seconda sezione del volume (“Exhibiting”) l’attenzione si sposta dal museo come istituzione all’atto dell’espore come pratica culturale e politica, un medium che seleziona e riorganizza le gerarchie delle fonti propone forme narrative e struttura le possibilità di partecipazione del pubblico. È interessante notare che in questo modo fare storia può significare allontanarsi dalla tradizionale e voluta distanza dal fatto storico. Nel contributo di Jeroen J. H. Dekker, infatti, l’esposizione è letta come un dispositivo multilivello di *storytelling* che tende esplicitamente a connettere il passato e il presente (p. 164). Questa impostazione orienta la comprensione del pubblico e stimola la percezione della storia di lunga durata, ben al di là delle conoscenze individuali che sono relative al nostro tempo presente (e, al massimo, a quelle che ricaviamo dal romanzo familiare che ci connette alle generazioni precedenti).

Questo stretto rapporto tra passato e presente costituisce uno degli aspetti di rilievo del saggio di Karin Priem e Ian Grosvenor che documenta gli archivi digitali (Education & Pandemics Archive) promossi durante il COVID 19 da ISCHE (International Standing Conference for the History of Education). Fare storia del “tempo presente” significa organizzare le infrastrutture digitali che consentono al pubblico di contribuire alla costruzione della memoria. Queste esperienze mostrano bene come la *public history*, in un ambiente web, non possa che configurarsi dal lato del pubblico come collaborativa e dal lato degli storici come necessariamente interdisciplinare.

La terza e ultima sezione del volume (“Storytelling”) è quella in cui si rende ancora più esplicito il l’assunto di fondo: la storia dell’educazione diventa “pubblica” non solo quando cambia luogo (museo, web, mostra), ma soprattutto quando cambia forma discorsiva, accettando di misurarsi con generi narrativi, strategie di coinvolgimento e scelte di focalizzazione che non coincidono con l’articolo accademico classico. Il saggio di Sjaak Braster, in particolare, mostra bene questo slittamento al di fuori del canone. Sperimenta, infatti, un racconto “per dettagli” (le mani del docente), che nasce da un’operazione metodologica su una tipologia di fonti spesso marginalizzata: le incisioni e le immagini di scuola, fonti privilegiate per una “visual history”. L’argomento non è semplicemente iconografico: le posture delle mani vengono trattate come un indicatore storico di lunga durata, capace di condensare modelli di disciplina, autorità e didattica. Il mutamento che possiamo estrapolare da questi gesti apparentemente semplici è il passaggio epocale dall’insegnante autoritario a quello autorevole (p. 330).

Pur non potendo qui dar conto di tutti i contributi di questo ricco e stimolante volume, credo che si possa concludere sostenendo che sul piano storiografico viene proposto un convincente allargamento della storia dell’educazione verso la consapevolezza dell’importanza della mediazione culturale: oggetti, immagini, spazi, piattaforme digitali, pratiche espositive diventano luoghi in cui la disciplina si misura e si confronta con la società e con le sue memorie. Sul piano metodologico, il contributo più significativo è l’insistenza sul fatto che i media non sono dei veicoli neutrali di contenuti: trasformano la conoscenza storica e richiedono un’attenta e professionale regia, volta a tenere sempre in dialettica il rigore della ricerca storica e il dialogo con i bisogni formativi della società. **(Gianfranco Bandini)**

B. Pitzorno, *La sonnambula*, Milano, Bompiani, 2026, pp. 414, € 20,00

È fresca di stampa l'ultima fatica letteraria di Bianca Pitzorno, una scrittrice che ha sempre prediletto raccontare la condizione delle donne – siano esse bambine, adolescenti o adulte. E questo suo ultimo romanzo non fa eccezione, perché di fatto attraverso la protagonista si mostra la storia difficile dell'emancipazione femminile: un'emancipazione a tutto tondo, ossia dagli stereotipi di genere, dai vincoli familiari, dalle “catene” di matrimoni forzati e/o male assortiti, dalle costrizioni del quotidiano.

La storia narrata è piuttosto semplice nelle sue linee generali: ambientata negli ultimi anni dell'Ottocento, somiglia a storie purtroppo già tante volte narrate, ascoltate e vissute da tante donne, sempre uguali ed apparentemente senza speranze. Erano storie costruite da intrecci, come si è già detto, fra pregiudizi e stereotipi, fra modelli comportamentali ispirati al silenzio ed all'obbedienza, fra sentimenti repressi ed obblighi sociali di fatto ineludibili. E fra questi, forse il primo e spesso il più duro, era doversi accontentarsi di un'istruzione sommaria per lo più non oltre la scuola elementare, ogni volta che una giovinetta poteva essere affamata di conoscenza e di autonomia.

La protagonista di questo romanzo ha provato tutte queste esperienze e, in più, è segnata fin dalla nascita da svenimenti – non frequenti, ma significativi –, durante i quali, prima di cadere in un sonno profondo, vede il futuro.

La famiglia, seppur benestante, in parte per rispetto alla tradizione e in parte perché impaurita da questa diversità della figlia, pensa bene di “accasarla” come si conviene e il prima possibile: a questo scopo, la scuola elementare può bastare, sebbene la ragazzina, avida di viaggi e di esperienze, si ingegni a sanare la sua cultura leggendo i giornali del padre, mentre si addestra a diventare una buona moglie. Ma anche questo progetto non è facile da realizzare perché in città la voce si è sparsa e la giovinetta non è considerata un buon partito, date le sue crisi da veggente, che nessun medico sa spiegare. Sembra un miracolo del cielo la richiesta di matrimonio di un avvenente e giovane conte, noncurante delle chiacchiere ed innamorato della fanciulla, che va contenta incontro al suo destino. Un destino da incubo – nella tradizione del miglior *feuilleton*: il conte si rivela un giocatore, pieno di debiti e di alterigia, violento quando non si ubbidisce ai suoi ordini o

ai suoi desideri, calcolatore ed infido. Rivelerà presto alla moglie che l'ha sposata solo per le sue doti, da cui spera di ricavare indicazioni utili per vincere ai cavalli; e dinanzi alle sue proteste di non saper leggere il futuro a comando, dopo schiaffi e calci, il marito non troverà di meglio che cominciare ad avvelenarla lentamente, ma quotidianamente. Chi non ricorda *Notorius* o *Gaslight*, con povere donne, sia pure per motivi diversi, spinte dai mariti sull'orlo della follia e della morte?

Ma la nostra protagonista sarà avvertita per tempo da una servetta affezionata e riuscirà a mettersi in salvo: e qui comincia la sua storia adulta, da sonnambula, parola, che al tempo del nostro romanzo, era sinonimo di medium o chiaroveggente ed era accompagnata da una considerazione pubblica di poco superiore a quella delle prostitute o delle zingare. Sotto falso nome, per sfuggire al marito, che potrebbe legalmente perseguirla, Ofelia – così ormai si fa chiamare – sbarca in Sardegna e comincia a guadagnarsi da vivere fingendosi chiaroveggente e tutto andrà bene finché, nel momento stesso in cui Ofelia crede di potersi fare un'altra vita, accanto ad un uomo che la ama davvero e non si cura delle apparenze, non incontrerà di nuovo l'antico marito, più avido e più violento di prima, anche se è riuscito, sempre con l'inganno, a diventare ricco. Comincia così una nuova fuga, con una nuova identità ed una nuova vita, di cui è bene non svelare niente, se non che, ancora una volta come nella migliore tradizione del *feuilleton*, il cattivo sarà punito e la vittima troverà pace, serenità e realizzerà i suoi sogni in un modo inimmaginabile per il lettore che ha seguito fino a quel punto le vicende di Ofelia.

Il merito di questo racconto non sta tanto negli eventi che il lettore vede snodarsi davanti quanto nella stessa struttura con cui è costruito in cui sono presenti alcuni artifici narrativi che non solo sono interessanti, ma mettono alla prova il lettore, costringendolo a muoversi su più piani narrativi.

Partiamo dagli artifici.

Innanzitutto, c'è anche in queste pagine la tecnica del “riuso”, anche se in maniera meno evidente che nella *Bambinaia francese*, romanzo del 2005. Qui si tratta, infatti, più che altro di suggestioni.

Le prime e forse le più evidenti, sono ricavate, come ho anticipato, dai romanzi d'appendice, con i forti contrasti buoni-cattivi, nobili-borghesi, borghesi-popolani, le tinte molto accese di certe situazioni – non solo le vicende del marito di Ofelia e della stessa protagonista, ma anche la storia assai macabra del vedovo che fa imbalsamare la giova-

ne moglie defunta e se la tiene accanto così “sistemata”, o il padre che caccia il figlio di casa, fingendone con tutti la morte prematura ed imponendo alla famiglia un lutto falso, ma ostentato. Non a caso in queste pagine viene citato il nome di Carolina Invernizio che, proprio negli anni in cui si svolge la vicenda di Ofelia, stava cominciando la sua ascesa letteraria.

Ma non manca neppure il richiamo al Pirandello del *Fu Mattia Pascal* giacché per ben due volte la protagonista rescinde i legami con il suo passato.

La prima volta abbandona casa e famiglia d’origine ed assume una nuova identità – si scoprirà più tardi che il suo nome è Gilda –, girovaga per l’Italia, infine approdando in una terra lontana e vive nella menzogna grazie ad un mestiere fasullo: le sue predizioni sono frutto di buon senso, delle chiacchiere (sulle sue clienti) che raccoglie in città e di un pizzico di psicologia a buon mercato. Insomma, Ofelia si salva diventando a sua volta una “truffatrice”.

La seconda volta torna in continente, diventa Elisa e si inventa un altro mestiere, finalmente abbandonando la chiaroveggenza, tanto più che le sue “crisi” l’hanno, pare in maniera definitiva, abbandonata.

In secondo luogo, vengono i piani di lettura che sono ben tre, tra loro interagenti.

Il primo è ovviamente la storia esplicita di Gilda/Ofelia/Elisa – i tre nomi della protagonista, non a caso tutti e tre di ascendenza letteraria o melodrammatica, visto che rimandano al *Rigoletto* verdiano all’*Amleto* shakespeariano ed a *Menzogna e sortilegio* della Morante. E questo piano evidente è quello che immediatamente rimanda alla condizione femminile di fine Ottocento e degli anni a cavallo tra i due secoli, con tutti gli elementi e gli aspetti che ho ricordato in apertura di recensione ed anche, ovviamente, con l’istanza emancipatrice che la protagonista sente e che, in qualche modo, persegue nel tentativo di sopravvivere.

Il secondo livello è autobiografico, giacché l’Autrice non solo colloca la storia nella “sua” Sardegna, con riferimenti tratti da giornali dell’epoca a personaggi realmente vissuti anche se qui trasfigurati, ma descrive in quattro delle “clienti” della sonnambula, tutte di buona famiglia, ma con caratteri diversi e con interessi diversi per la cultura e i tempi nuovi, le sue quattro bisnonne. E con le quattro bisnonne, necessariamente, saranno chiamati in causa anche i bisnonni, uomini colti, impegnati e lungimiranti. Anzi, sarà a queste quattro signore che

la sonnambula – in una delle sue rare crisi – farà, senza rendersene conto e senza essere, peraltro, compresa, la predizione della futura nascita di nipoti e pronipoti comuni. E, questa sarà l'unica ed anche l'ultima vera predizione che la sonnambula farà nell'esercizio della sua presunta e gabbellata funzione divinatoria.

Infine, il terzo livello, è, se così si può dire, quello del sottotesto, ossia il messaggio implicito dell'intero romanzo che, fatte salve le diversità del contesto, del registro stilistico ed espressivo delle due autrici, mi ha fatto pensare a *Cassandra* di Christa Wolf, ossia alla profetessa maledetta per il suo dono dalla prevaricazione maschile. Ciò che salva la sonnambula dalla maledizione, che sempre accompagna il potere femminile di andare oltre le apparenze, è che ella risolve le sue "crisi" in un gioco, in un'illusione cosciente. E tale illusione non è inganno, se riesce a placare il dolore del vedovo inconsolabile, a confortare la madre per la lontananza del figlio e a dare speranze di figli o di amore a chi ancora non ne ha.

Insomma, la parola della sonnambula diventa narrazione di un mondo altro, creazione di un possibile futuro migliore di quello in cui si vive o si è costrette a vivere e induce le sue clienti ed il suo unico cliente (l'inconsolabile vedovo) a riappropriarsi della speranza e ad indirizzare la propria esistenza a venire. Diventa una sorta di inconsapevole opera educativa, di spinta a cercare altrove ed oltre il quotidiano ed il contingente la propria strada e la propria serenità.

Potremmo concludere che, in questo modo, Cassandra si salva trasformandosi in Sheherazade, ad un tempo narratrice e educatrice (in senso letterale e figurato), che con la forza della parola crea storie e storia e, quindi, genera e trasforma.

Così, con il suo racconto al fondo semplice e perfino risaputo, Pit-zorno riesce a guidarci, con i suoi sottili artifici, al trionfo del femminile. Oltre ogni regola, ogni tradizione, ogni forma di repressione. **(Luciana Bellatalla)**

A. Savelli (a cura di), *Didattiche della storia innovative: i Laboratori universitari di Public History in Italia*, fascicolo monografico di "Ricerche Storiche", anno LIV, n. 2 (2024), pp. 168.

Il fascicolo monografico *Didattiche della storia innovative: i Laboratori universitari di Public History in Italia*, pubblicato da "Ricerche Storiche" nel 2024, rappresenta la prima riflessione sistematica ed an-

che la prima mappatura delle esperienze laboratoriali italiane. Questi due elementi lo rendono un contributo di notevole rilievo nel panorama degli studi storici, all'incrocio tra riflessione storiografica, didattica universitaria e Public History.

Aurora Savelli, nella sua veste di curatrice, fornisce al lettore un'accurata cornice teorica sull'operato dei sette laboratori che sono stati invitati a descrivere le proprie esperienze e a riflettere sulle loro caratteristiche. Si tratta di attività diverse per tipologia e organizzazione, ma attraversate da un evidente filo comune che le lega saldamente all'impegno per una storia partecipata, utile alle comunità, costruita con solide basi metodologiche, e al tempo stesso capace di innovare e di rischiare nel contatto con i bisogni formativi dei territori.

Stefano Dall'Aglio (Università Ca' Foscari) ci fa immergere nella storia digitale scritta dai suoi studenti con Wikipedia, uno strumento digitale tanto sottovalutato quanto bistrattato negli ambienti accademici. Giustamente sottolinea che essa "rappresenta non soltanto, come è ovvio, uno straordinario esempio di creazione di user-generated content applicato (anche) alla storia ma anche un modello, unico nel suo genere, di produzione democratica della storia" (p. 23). Da qui l'importanza di conoscerne le caratteristiche e di farne un uso critico e ragionato che può arricchire notevolmente le competenze di chi lavorerà nell'ambito umanistico.

I laboratori di Renzo Repetti (Università di Genova) partono dalla considerazione che il legame tra conoscenza storica e gioco ha origini remote, arrivando ai nostri giorni con una produzione commerciale che utilizza le tematiche storiche per appassionare e coinvolgere. Un fatto notevole, se consideriamo "la sempre più debole sensibilità storica della cultura odierna, dominata (se non talora soffocata) da un esiziale "presentismo" da più parti rilevato" (p. 33). Utilizzare il gioco all'interno di un'aula universitaria, superati i primi imbarazzi, ha l'effetto liberatorio di poter modificare le tradizionali strategie di insegnamento e di apprendimento. Ciò comporta molteplici effetti positivi, tra i quali la consapevolezza delle possibili storie alternative e quindi della complessità del passato.

In Sardegna Giampaolo Salice ci offre uno spaccato teorico e operativo di LUDICa (Laboratorio di Umanistica Digitale dell'Università di Cagliari) che consente ai partecipanti di apprendere l'uso di tecnologie digitali open source (come Omeka-S) all'interno di un percorso di valorizzazione della storia locale. E' interessante notare che è pro-

prio l'intreccio tra il tempo dedicato alla riflessione teorica e quello speso sul campo, ad esempio per catalogare una traccia monumentale, che consente un salto di qualità nei processi di apprendimento: “LU-DiCa si situa in uno spazio di discussione critica dei meccanismi di dematerializzazione di cui siamo testimoni e delle conseguenze, positive e negative, che essi inducono sulle metodologie della ricerca ereditate dal passato” (p. 49). La dimensione pubblica del lavoro storico, tra oggetti analogici e oggetti digitali, diventa un modo per costruire delle competenze specialistiche e esperte, in dialogo con la comunità territoriale.

Gli studenti romani dell'università Tor Vergata sono stati coinvolti da Tommaso Caliò e Alessandro Serra in esperienze laboratoriali di musealizzazione, in particolare per la ricostruzione di aspetti di vita quotidiana in un collegio gesuitico, tra il 1865 e il 1953: “ma forse l'aspetto più qualificante il modulo di Public History è stato il percorso intrapreso dai nostri studenti per la produzione di un podcast” (p. 63). Le esercitazioni sono così diventate contributi alla storia pubblica digitale, curati nei dettagli e pubblicati su un sito web universitario.

Roberto Ibba (Università di Cagliari) fa il punto su uno dei laboratori di Public History più longevi, sorretto da un forte legame con la comunità, come testimoniano le sue parole introduttive: “non esiste nessuna città o paese della Sardegna che non abbia una profondità storica che ricomprenda oggetti, manufatti, costruzioni, documenti, riti, tradizioni, cibo, abbigliamento su una lunghissima durata storica” (p. 80). La valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale, nella direzione indicata dalla Convenzione di Faro, diventa un elemento imprescindibile della competenza professionale dei futuri funzionari pubblici (dato che i laboratori sono incardinati nei corsi di Scienze dell'Amministrazione e Organizzazione e Scienze Politiche).

Un ulteriore ambito di azione dei laboratori è stato aperto da Luca Bravi (Università di Firenze) con lo scopo di mostrare quanto questi percorsi storici possano essere utili per i processi di inclusione delle minoranze. Tra le attività documentate nel saggio è di particolare interesse quella condotta all'interno di un progetto europeo dedicato alle comunità rom e sinti. La metodologia di lavoro ha mirato a realizzare un “percorso di partecipazione all'intera progettualità” fin dalle prime fasi preparatorie. È stato così naturale che la scrittura del rapporto finale sia stata anch'essa svolta “in condivisione con gli stessi soggetti ... nel solco della ‘pedagogia del riconoscimento’, consape-

voli che non sia possibile attivare l'inclusione di minoranze, senza avviare anche un percorso di conoscenza e riconoscimento della loro storia" (p. 92).

Infine, Salvatore Colazzo (Università del Salento) ci ha mostrato che l'approccio della Public History è compatibile, se non addirittura coincidente in alcune parti, con il modello di intervento sociale denominato ACL (Action Community Learning): "un dispositivo formativo destinato a operatori affinché apprendano un'efficace metodologia di attivazione e intervento sociale sia un dispositivo di intervento sociale con/sulle comunità per incrementare il loro *empowerment* e, con esso, la loro capacità di progettazione consapevole del loro futuro" (p. 105). Anche in questo caso ritornano le parole chiave che contraddistinguono i laboratori: comunità, partecipazione, utilità sociale, consapevolezza storica.

Al termine di questa succinta rassegna non resta che invitare a leggere tutti i contributi in dettaglio per apprezzarne appieno il valore e poter valutare anche la trasferibilità delle esperienze. Ci sono tuttavia alcuni aspetti particolarmente interessanti che merita citare in conclusione.

Il primo, ricordato da Aurora Savelli nel saggio introduttivo, è il ruolo che è stato svolto dall'Associazione Italiana di Public History (AIPH) a partire dal 2017. In questo quadro, i laboratori universitari possono essere visti come un "termometro sensibile e efficace" (p. 17) dello stato della Public History: dei dispositivi formativi capaci di mettere in atto le sue categorie fondanti, in particolare quelle legate alla partecipazione dei pubblici, alla dimensione territoriale e all'interdisciplinarietà.

Le metodologie sperimentate – dalla scrittura di voci di Wikipedia all'uso dei giochi da tavolo, dai podcast alla georeferenziazione di tracce storiche – non vengono presentate come semplici "buone pratiche", ma come occasioni per interrogare criticamente il rapporto tra sapere storico, mediazione culturale, dialogo con le comunità locali.

Un'ulteriore questione concerne il rapporto tra i laboratori di Public History e la Terza Missione, talvolta considerato così stretto da indurre a una loro sovrapposizione concettuale. In realtà i laboratori sono (o dovrebbero sempre essere) molto distanti dalle pratiche divulgative che iniziano quando la ricerca storica è già del tutto conclusa, talvolta a distanza di anni. Come mostrano le esperienze documentate nel presente fascicolo, i laboratori si configurano piuttosto come "spazi spe-

rimentali di storia partecipativa”, nei quali il pubblico è attivamente coinvolto e co-autore. In questo modo si configurano come ambienti di apprendimento attivo nei quali il pubblico è presente nei processi di ricerca, mediazione e restituzione pubblica del sapere storico.

Dal punto di vista pedagogico, i laboratori favoriscono lo sviluppo di competenze critiche, collaborative e riflessive, promuovendo forme di apprendimento esperienziale e situato. In tale prospettiva, la formazione storica contribuisce ad arricchire le comunità locali e a sostenere processi inclusivi – in particolare nei confronti delle minoranze – orientati alla costruzione di una cittadinanza attiva. **(Gianfranco Bandini)**

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Gianfranco Bandini, professore ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Firenze, già segretario del CIRSE, si interessa delle tematiche pedagogiche e educative Otto-Novecentesche in chiave storico-sociale, con particolare attenzione alla riflessione metodologico-storiografica e alla documentazione di tipo digitale. Negli ultimi anni ha avviato studi e iniziative sulla public history in ambito educativo e sulle minoranze educative. Tra le sue recenti pubblicazioni: con R. Biagioli, M. Ranieri, F. Rozzi, L. Salvini, *Insegnanti alla prova. Una ricerca sugli strumenti di osservazione e il profilo professionale dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria*, 2021; G. Bandini, V. Francis, *Corporal punishment at school and in the family: a long process for its complete elimination*, in "Rivista italiana di educazione familiare", vol. 16, 2020, pp. 1-9; G. Bandini, *Humanism and New Atheism: experiences and proposals of an educational minority*, in "Historia y Memoria de la Educación", vol. 12, 2020, pp. 23-55; G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023.

Susanna Barsotti è professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna Letteratura per l'infanzia. I suoi temi di ricerca riguardano soprattutto la fiaba e il rapporto tra narrazione e illustrazione, ma anche temi storico-educativi nel loro rapporto con la letteratura per l'infanzia. Tra le pubblicazioni: *Bambine nel bosco. Cappuccetto rosso e il lupo fra passato e presente*, Pisa, ETS, 2016, la curatela, con Lorenzo Cantatore, del volume *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019; *Vamba e "la grandezza dei piccoli". "Il giornalino della Domenica" (1906-1911)*, Roma, Anicia, 2020; il volume collaborativo (con W. Grandi e L. Acone), *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*, Venezia, Marcianum Press, 2023.

Andrea Bignardi è attualmente dottorando di ricerca in Pedagogia Generale presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Ferrara, dove svolge le sue ricerche nel settore dell'Educazione degli adulti (di cui è Cultore della materia), con un interesse specifico verso la formazione degli insegnanti e delle professioni educative. Tra le sue recenti pubblicazioni si segnalano: *Education and teacher training in the Victorian era. Matthew Arnold, intellectual and school inspector*, in “Ricerche Pedagogiche”, Anno LXI, n. 234, gennaio-marzo 2025 e *Profilo professionale docente e competenza andragogica. La necessità di un rapporto*, in “Lifelong, Lifewide Learning”, Vol. 46, n. 23, 2025. Laureato in Scienze Filosofiche e dell'Educazione e in Lingue e Letterature straniere, è inoltre docente abilitato di Lingua e Cultura Inglese nella scuola secondaria di primo e secondo grado.

Domenico Francesco Antonio Elia, professore associato presso il Dipartimento di Ricerca e Innovazione Umanistica dell'Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, ha conseguito nel 2023 l'abilitazione a professore di prima fascia. A Bari insegna “Storia dei Processi Formativi e Culturali” ed è membro del Collegio di Dottorato “Gender Studies”. È autore di monografie e di articoli sul processo di *nation-building* nei quali approfondisce la storia della ginnastica scolastica nell'Ottocento e la costruzione dello snodo identitario basato sul rapporto tra elemento nazionale e alterità extra-europea. Gli esiti delle sue ricerche – pubblicati su riviste accademiche e all'interno di volumi collettanei – sono stati presentati in occasione di convegni scientifici nazionali e internazionali. La sua ultima monografia: *Educazione all'Oltremare. Rappresentazioni del colonialismo nei contesti educativi informali*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023, ha ricevuto nel 2025 il premio SIPED per il SSD PED-01/B, categoria professori associati.

Cinzia Fatichenti insegna materie letterarie presso la Scuola Secondaria di primo grado. Ha svolto anche attività di Tutor Coordinatrice presso la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Perugia ed ha lavorato come docente a contratto all'Università di Siena nei corsi per il TFA sostegno nell'ambito di “Didattica speciale: Codici comunicativi della educazione linguistica”; ha ricoperto inoltre l'incarico di Funzione Strumentale per l'Orientamento e per l'inclusione scolastica ed ha svolto attività di Tutor per insegnanti neo-immessi in ruolo. Tra le sue pubblicazioni: “*La progettazione a ritroso di*

McThige e Wiggins e il valore della valutazione nel processo di apprendimento”, in “Professione pedagoga”, XXIX, n. 63, 2024; “*L’educazione come processo relazionale: teorie, pratiche e contesti*”, in © Educare.it, Vol. 25, n. 7, Luglio 2025 e un contributo in Aa.Vv., “*Chiusi...nel tempo*” *Aneddoti, leggende e misteri di Chiusi antica vista...con gli occhi dei bambini*”, Ed. Luì, Chiusi, 2009.

Nella Sistoli Paoli, allieva di Tina Tomasi al Magistero di Firenze e già dirigente scolastica, è stata revisore dei conti della SPES. Si è sempre occupata di storia dell’educazione, con particolare riguardo a Giuseppe Lombardo Radice ed al suo *milieu* culturale. Collabora da tempo con “Ricerche Pedagogiche”. Con la sua Maestra ha scritto *La scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un’istituzione*, Pisa, ETS, 1990; ha inoltre curato il volume G. Harasim, *L’impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, Roma, Aracne, 2009.