

## ***Expandendo i confini della ricerca storico-educativa. Sulle orme di Giorgio Chiosso***

### ***Moving the borders of research in the History of Education. In the footsteps of Giorgio Chiosso***

**Antonella Cagnolati**

(Autora de la entrevista)

e-mail: [antonella.cagnolati@unifg.it](mailto:antonella.cagnolati@unifg.it)

*Università di Foggia. Italia*

Gli ampliamenti dei confini della ricerca in ambito storico-educativo paiono assai spesso come opera collettiva di gruppi che si aggregano intorno ad ipotesi di lavoro suggestive ed interessanti per apportare nuova linfa a settori tradizionali oppure innervare con istanze pionieristiche e sguardi divergenti oggetti di ricerca che stanno per essere portati alla luce, a beneficio dell'intera collettività.

Tali piste di ricerca hanno bisogno non solo della luminosa intuizione di alcune persone esperte bensì del minuzioso lavoro artigianale che va posto in essere in ogni campo del sapere, unito alla capacità di creare sinergie, unire ricercatori e motivarli, gestire la complessità di migliaia di schede, carte d'archivio, e fonti talvolta del tutto eterogenee. In questo particolare frangente si colloca la vita e l'opera di Giorgio Chiosso, professore ordinario di Storia della Pedagogia per molti anni presso l'Università di Torino, attualmente in pensione dall'ottobre 2013. Oltre a numerosi incarichi prestigiosi a livello nazionale, il prof. Chiosso pare realmente un pioniere in alcuni campi di ricerca, un innovatore che ha saputo concretizzare le sue ipotesi progettuali con la cura di giovani leve della ricerca che hanno da lui appreso davvero il «mestiere dello storico». Gli interessi scientifici del prof. Giorgio Chiosso si sono orientati in due principali direzioni: la ricerca storico-educativa e l'indagine pedagogico-sociale e politico-scolastica. Mi preme qui sottolineare alcune piste investigative: il prof. Chiosso

ha compiuto numerosi studi sull'evoluzione del sistema formativo italiano tra Otto e Novecento, soffermando la propria attenzione – in particolare – sugli orientamenti culturali prevalenti nella vita scolastica con l'approfondimento delle tematiche nazionaliste d'inizio secolo a cui ha dedicato, oltre a svariati contributi apparsi in riviste e atti di convegni, il volume *L'educazione nazionale da Giolitti ai primi dopoguerra* (1983). Altre ricerche hanno riguardato l'apporto dei cattolici allo sviluppo della scuola italiana tra Otto e Novecento con particolare attenzione al secondo dopoguerra, tema del libro *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra* (1988). Nel 2001 ha pubblicato un *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia*. Più recentemente ha raccolto in due volumi saggi scritti in varie circostanze: *Carità educatrice e istruzione in Piemonte nel primo Ottocento* (2007) e *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita* (2011); ampia ed editorialmente fortunata risulta anche la produzione divulgativa principalmente destinata alla didattica universitaria (*Novecento pedagogico*, 1977; *L'educazione nell'Europa moderna*, 2007).

I suoi prevalenti interessi, in specie nell'ultimo ventennio, si sono tuttavia orientati a riscoprire le modalità con cui furono veicolati i processi d'istruzione ed educazione nel passaggio tra XIX e XX secolo con approfondite ricerche su fonti ancora poco esplorate come i periodici per gli insegnanti, l'editoria educativa e i testi in uso nelle scuole. A tal fine ha dato vita e coordinato, in collaborazione con vari docenti di numerose Università (Padova, Bologna, Firenze, Udine, Macerata), gruppi nazionali e locali di ricerca operativi in varie parti d'Italia.

Gli esiti di queste indagini, che hanno fruito dei finanziamenti ministeriali PRIN, sono raccolti in saggi, volumi e repertori apparsi a partire dal 1989: *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità* (1989), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento* (1992), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo* (1993) e *La stampa pedagogica e scolastica in Italia. 1820-1943* (1997), cui hanno fatto seguito gli esiti delle ricerche sull'editoria per l'educazione e la scuola: *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento* (2000), *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (2003) e *Teseo '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento* (2008), *L'editoria per l'educazione e la scuola in Italia nel primo Novecento* (2008) e *Libri di scuola e mercato scolastico. Dal primo Ottocento alla riforma Gentile* (2013). Nel campo del libro scolastico e dell'editoria per l'educazione ha inoltre sostenuto e coordinato il progetto in corso di realizzazione EDISCO, banca dati per il libro scolastico italiano. Dal 2008 è stato responsabile, con il prof. Roberto Sani, del progetto nazionale (condiviso con numerose Università italiane) per la compilazione del *Dizionario biografico dell'educazione. Educatori, pedagogisti, uomini di scuola, scrittori per l'infanzia*, progetto che si è concluso agli inizi del 2014 con la pubblicazione del *Dizionario* in due volumi. Alla fine

degli anni '90 ha collaborato ad una ricerca europea promossa dall'Università di Ginevra sulla circolazione della cultura psico-pedagogica nella prima parte del Novecento. Il rapporto di ricerca è uscito con il titolo *Innovation pédagogique: science, rhétorique, propagande* (1998).

Per quanto attiene agli aspetti pedagogico-sociali e politico-scolastici il prof. Chiosso si è occupato, in un primo tempo, degli aspetti pedagogici connessi all'azione politica di alcuni nuovi soggetti emergenti dopo il 1968 (*Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, 1977; *Movimento operaio, sindacati e scuola*, 1978) e dei rapporti tra cultura del lavoro e istruzione secondaria (*Cultura, lavoro e professione*, 1981). In seguito, egli ha approfondito le motivazioni, le dinamiche e l'organizzazione dell'autonomia delle scuole, collocandole nel più ampio contesto delle prospettive comunitarie nelle società post moderne (si veda il volume in collaborazione con Alessandro Pajno e Giuseppe Bertagna, *L'autonomia delle scuole*, 1997). Il passaggio dal centralismo all'autonomia non può essere semplicemente letto come un pretesto per razionalizzare sul piano amministrativo e gestionale il sistema scolastico da tempo in crisi, ma l'autonomia costituisce un modo per affermare la priorità della società e dei gruppi sociali nella vita scolastica (e la conseguente piena attuazione della libertà scolastica), saldandosi con l'esigenza di una nuova cittadinanza in una società dai tratti complessi, multiformi e interculturali.

Tale lettura dell'autonomia implica una forte valenza educativa che si deve tradurre in forme organizzative capaci di esaltare le potenzialità delle persone e delle comunità locali. Su questa linea si dispongono i numerosi scritti (per lo più articoli e brevi saggi apparsi in riviste) dedicati ai diversi problemi connessi con i progetti di riforma scolastica che si sono susseguiti negli ultimi due decenni. Queste tematiche si sono intrecciate con l'attenzione prestata ai temi della cittadinanza e della convivenza con riflessioni sui cambiamenti della famiglia (*Nascere figlio*, 1994; *La famiglia difficile*, 1997 entrambi in collaborazione con Mario Tortello), sul tema della giustizia scolastica e sui rapporti tra etica comune, «virtù civiche» e formazione del carattere. I volumi, gli articoli e i saggi che fanno parte della sua bibliografia personale sono numerosissimi ed hanno formato una intera generazione di studiosi che si sono dedicati alla ricerca storico-educativa e che ancora oggi seguono le sue orme.

## La intervista

**Antonella Cagnolati:** *Nella sua formazione di studente, Lei ha attraversato periodi critici della storia della scuola e dell'Università italiana. Vorrei dare inizio a questa intervista con i suoi ricordi personali: che cosa ha significato per Lei essere studente nell'Italia da ricostruire dopo la seconda guerra mondiale?*

**Giorgio Chiosso:** Sono nato nel 1945 e ho trascorso l'infanzia e l'adolescenza rispettivamente nell'Italia che si andava ricostruendo dopo la fine della guerra e nell'Italia cosiddetta del «miracolo economico» e dell'incipiente consumismo. A casa nostra, dislocata in un quartiere operaio di Torino, ho sperimentato la transizione dalla vita sobria e direi povera dell'immediato dopoguerra alle prime manifestazioni del piccolo benessere.

La mia famiglia era di condizione sociale molto modesta (mio padre era un impiegato di terza categoria – la più bassa – delle Poste e mia madre non lavorava), in casa si parlava il dialetto, i vestiti erano spesso quelli dismessi dei miei cugini adeguatamente aggiustati. Ricordo ancora le serate trascorse da mia madre accanto a un gigantesco apparecchio radiofonico per ascoltare le commedie e i semplici divertimenti di mio padre che ogni sabato andava a giocare a bocce. Niente frigorifero, niente lavatrice, niente televisione, elettrodomestici che arrivarono a casa nostra a fine anni '50. Per l'auto dovemmo attendere i primi anni '60. Niente vacanze: soltanto a settembre i miei si prendevano qualche mezza giornata di svago per soddisfare una loro grande passione: la raccolta dei funghi. Nella memoria ho ancora i colori autunnali dei faggi e dei castagni che sono restati ancora oggi i miei alberi preferiti.

I miei genitori hanno compiuto grandi sacrifici per farmi studiare, naturalmente non al liceo (inaccessibile date le nostre condizioni economiche), ma all'istituto magistrale. Rispetto ai miei coetanei che abitavano nel mio quartiere destinati a lavorare precocemente oppure a frequentare la scuola di avviamento al lavoro ero comunque un piccolo «privilegiato». «Prendi il diploma – mi diceva mio padre – poi cominci a lavorare e sei ha voglia di studiare, potrai continuare a farlo». In verità mio padre, che aveva seguito la scuola solo fino alla classe V elementare, ma che nutriva per i libri e gli insegnanti un rispetto e una stima infinita oggi inimmaginabili, era ben disposto a sostenere i miei studi universitari. Ma allora era radicata la prassi che bisognasse diventare autosufficienti il prima possibile, al massimo – per chi studiava nei corsi secondari – non dopo la maturità. Soltanto i «figli di papà» potevano essere mantenuti in famiglia fino al conseguimento della laurea.

L'istituto magistrale che frequentai dal 1959 al 1963 era un impasto di professori molto all'antica e fedeli interpreti del rigore gentiliano e altri docenti più

giovani che timidamente cominciavano a capire che la realtà studentesca non era più quella di un tempo e che all'istruzione secondaria accedevano anche ragazzi non destinati all'Università.

Per completare la mia biografia degli anni preuniversitari è necessario richiamare ancora la questione politica. I ceti popolari torinesi (i cui abitanti erano fortemente impiegati nell'industria automobilistica e meccanica in genere, espressione – potremmo dire – di un proletariato qualificato) erano segnati dalla drastica contrapposizione tra comunisti (i «compagni») e anti comunisti (gli «amici dei preti»). Chi frequentava l'oratorio salesiano del quartiere – a Torino in ogni quartiere o quasi c'è un oratorio salesiano – era destinato a militare tra gli anti comunisti (anche se i sacerdoti non in verità facevano distinzioni nell'accogliere i ragazzi che desideravano giocare: era sufficiente che rispettassero le regole fissate dai regolamenti), chi invece era orientato dalla famiglia all'associazione dei Pionieri – fiancheggiatrice del Partito comunista – diventava comunista. Non c'erano altre alternative: o da una parte o dall'altra. Si trattava di una scelta destinata a pesare nella nostra vita sia nel caso che si proseguisse nella via intrapresa da ragazzi sia che si decidesse di cambiare strada. Questa eventualità era più complicata e anche lacerante perché venivano anche meno amicizie, relazioni sociali, ecc. La politica era insomma un aspetto centrale della nostra crescita. Soltanto dopo il Concilio si sarebbero aperte alcune linee di dialogo, in verità più a livello di ceti intellettuali che alla base popolare. Saranno i processi consumistici degli anni '60-'70 a rendere più pragmatiche e meno rigide le scelte ideologiche e politico-partitiche.

In conclusione di questa breve scorribanda posso dire che tra il 1945 e il 1964 – quando cominciai a insegnare come maestro in una scuola elementare di Torino – la mia storia personale attraversa il ventennio post bellico, presentando tutte le caratteristiche della incipiente trasformazione della società italiana (almeno quella delle regioni più sviluppate) del tempo: miglioramento delle condizioni materiali di vita anche delle famiglie più modeste, accesso a una quantità di beni in precedenza negati ai ceti popolari, prolungamento della scolarizzazione ben oltre la scuola elementare (nel 1962 vengono unificati in un'unica scuola i corsi per i ragazzi in età 11-14 anni), scelte politiche precoci con la drastica alternativa comunismo/anti comunismo.

**A. C.:** *Alla luce della sua successiva carriera di fine esperto e studioso di storia della pedagogia e della scuola, quali erano a suo parere le criticità maggiormente evidenti nella scuola dell'immediato secondo dopoguerra?*

**G. C.:** Come ho accennato nel riferimento alla mia personale vicenda la scuola degli anni post bellici si trovò incerta tra la replica di un passato prestigioso fatto di severità e di selezione durissima (la scuola in cui era centrale il liceo

classico) e la necessità di tenere conto che la popolazione studentesca era ormai assai più eterogenea che nei decenni precedenti. Tra gli anni '50 e '60 la società italiana conobbe un incremento della frequenza scolastica, specie nell'istruzione secondaria, mai sperimentato in precedenza. Le ragioni erano diverse: la diffusione di un maggior benessere dovuto a una economia in forte espansione con l'accresciuta aspirazione di molte famiglie a far studiare i figli; il forte impegno dei governi democristiani che investirono nella scuola cospicue risorse; la richiesta di una parte dell'industria di manodopera più istruita. La scuola che fino a quel momento era conosciuta dagli italiani soprattutto nel suo grado inferiore, quello elementare, cominciò a essere affollata anche da un numero sempre più ampio di preadolescenti e di adolescenti. I corsi di studi successivi al quinquennio elementare perdevano in tal modo la fisionomia di prerogativa di una *élite più o meno ampia per assumere i caratteri di un fenomeno via via sempre più diffuso*.

Nel 1951 il tasso di scolarità dei ragazzi in età 6-14 anni raggiungeva circa l'85%, ma era per lo più circoscritto alla scuola elementare. Gli alunni delle scuole secondarie inferiori (scuola media con il latino, scuola di avviamento al lavoro, classi post elementari) si aggiravano appena intorno al 30%. La dispersione tra la prima e la quinta classe elementare toccava punte di oltre il 70% in alcune regioni meridionali. Soltanto un adolescente su 10 proseguiva gli studi negli istituti secondari di secondo grado. Grave era la diffusione della bassa scolarizzazione o dell'ignoranza tra gli adulti: l'84,9% delle forze di lavoro era sprovvisto d'istruzione o in possesso delle sole classi elementari, il 70% dei disoccupati era composto di manovali senza qualificazione, appena un operaio su 10 oltre i 40 anni di età possedeva la licenza elementare. Un decennio più tardi la situazione risultava in netta e positiva evoluzione. Tanto il tasso di scolarità tra gli 11 e i 14 anni quanto quello relativo alla fascia di età 15-19 anni era raddoppiato, con il primo al 60,5% e il secondo al 21,3%. Nel 1967 per la prima volta i dati indicarono che le differenze di frequenza tra le diverse zone del paese (in precedenza assai vistose) erano ormai annullate; la scolarità femminile, che si era mantenuta relativamente bassa (37 %) fino alla metà del decennio, fece segnare costanti aumenti fino a guadagnare oltre dieci punti nel decennio successivo. Da questo momento in poi apparve sempre più improponibile l'idea di istruzione intesa come privilegio di pochi e si affermò come principio costitutivo della società democratica. Quello che a decenni di distanza si direbbe un processo abbastanza lineare fu invece segnato da molte difficoltà, da quelle semplicemente legate alla necessità di reperire locali idonei ove sistemare le nuove scuole alla necessità di disporre di docenti capaci di «fare scuola» in modo nuovo, tenendo per l'appunto conto dell'insorgere di quella che i sociologi hanno definito «l'insorgere della scuola di massa».

Esiste un'ampia letteratura che, sulla scia delle ricerche di Barbagli e Dei e della *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di don Milani, ha complessivamente

giudicato in modo alquanto severo i comportamenti didattici ed educativi dei docenti italiani dopo il 1962, ritenuti inadeguati rispetto all'esigenza della scolarizzazione generalizzata almeno fino al termine della scuola media. In queste valutazioni c'è senz'altro molto di vero, ma va tenuto conto che la generazione dei docenti chiamata a passare da una visione selettiva a una promozionale della scuola era stata formata precisamente perché esercitasse una funzione discriminatoria tra i ragazzi che possedevano le qualità per proseguire gli studi e quanti invece erano destinati a uscire precocemente dal sistema scolastico. Per restare alla sola reazione psicologica di quei docenti che allora insegnavano nella scuola media con il latino e si trovarono di fronte improvvisamente a una popolazione del tutto diversa da quella cui erano abituati è facile immaginare che non sia stato per loro affatto facile mutare la prospettiva di insegnamento e di valutazione. Di questo dovremmo tenere conto quando entriamo nel merito delle questioni relative al passaggio alla scuola aperta a tutti.

**A. C.:** *Un altro periodo decisivo per la storia della scuola italiana è rappresentato dalla contestazione studentesca del '68. Lei era all'epoca un giovane professore: quali sono state le sue esperienze e i ricordi più significativi?*

**G. C.:** Ho conseguito la laurea nel novembre 1968 nel pieno della protesta studentesca. Alternavo allora la mia attività di insegnante elementare alla stesura della tesi di laurea e devo onestamente dire che non partecipai né attivamente e neppure come spettatore interessato alle manifestazioni che quasi quotidianamente si susseguivano dentro e fuori l'Università. Mi sembrava che i miei coetanei che occupavano le aule universitarie perseguissero sogni utopici difficilmente realizzabili. Io e molti altri insegnanti giovani sperimentavamo, al contrario, la durezza della realtà quotidiana che allora era fatta di massicce immigrazioni dal Sud, di scarsa comprensione tra torinesi e meridionali (nella mia città comparivano annunci del tipo «non si affitta ai meridionali»), di classi sovraffollate e a doppio turno, di genitori spesso insensibili alla scuola. Si potrebbe ribattere che la protesta aveva, tra i suoi diversi obiettivi, anche quello di perseguire un'idea di scuola meno discriminante sul piano sociale. Riconosco che questa osservazione è pertinente: ma nell'immediato i contestatori sembravano degli idealisti che preferivano disegnare mondi futuri piuttosto che calarsi nella quotidianità o quando ciò accadeva l'intervento era spesso tentato da un certo radicalismo.

Anche numerosi miei colleghi (e in alcuni casi anche amici) maestri militanti e/o simpatizzanti del Partito comunista nutrivano riserve verso le proteste studentesche che ritenevano un fenomeno elitario, altamente ideologizzato. Nelle sezioni del Partito si operava per una politica fatta di gesti concreti e gradualisti anziché di discorsi «rivoluzionari» che anche nei riferimenti culturali (da Marcuse alla rivoluzione cubana e a Mao Tse Tung) erano assai distanti dalla concretezza



propria della tradizione della sinistra torinese segnata ancora da vicino da Go-betti e Gramsci.

Il principale limite dell'utopia del '68 era individuabile – e, per quanto mi riguarda, ritengo che questa analisi sia tuttora valida – nella indefinita collocazione del progetto politico-educativo, situato non tanto in un preciso orizzonte spazio-temporale quanto affidato alla forza rinnovatrice, e per alcuni addirittura rivoluzionaria, dei concetti di liberazione e di emancipazione. Il processo di sviluppo umano era visto come progressiva liberazione del soggetto dai condizionamenti che limitavano la sua decisione razionale ed il suo agire libero e, al tempo stesso, era connesso alla lotta politica contro tutte le forme disumane di dominazione e le forze del potere che le sostenevano. La liberazione del singolo individuo non aveva senso se non era immessa nel processo emancipatorio della società.

Diffidavo di una visione del cambiamento nel quale si manifestava non di rado anche qualche indulgenza verso forme di violenza anche solo psicologiche che percepivo come intollerabili e in cui educazione e politica si sarebbero dovute svolgere in forme interattive. Educare non significava più tenere il contatto con la realtà, ma preparare per un indecifrabile ordine futuro le cui parole fondanti esercitavano certamente un indiscutibile fascino, ma rischiavano anche di essere evanescenti: egualitarismo, mobilità creativa dell'intelligenza, una società senza punti di riferimento e, come è stato detto, «senza padri». Con il massimo rispetto di chi ha vissuto l'utopia del '68 con altri sentimenti e ha coltivato il sogno di una nuova società meno consumistica, più fraterna, non meritocratica ho sempre dubitato che questi condivisibili obiettivi potessero essere conseguiti con il sostegno di una cultura di segno prevalentemente critico (nel senso che a questa espressione è stato dato dagli esponenti della Scuola di Francoforte) e dalla cosiddetta «immaginazione al potere». Riconosco anche che il '68 non è passato invano sulla società italiana, ma la lettura principalmente «politica» mi è sembrata una scorciatoia non soddisfacente. Da Mounier e Maritain avevo tratto la convinzione che ogni cambiamento dovesse partire dall'interiorità della persona e dalla costruzione di una ferma volontà e che la politica dovesse rappresentare il luogo ove esercitare un «servizio» e non organizzare un «potere».

**A. C.:** *Quali sono state a suo avviso le conseguenze più eclatanti del '68 sul sistema scolastico italiano?*

**G. C.:** Ritengo che nella cultura del movimento di contestazione alla società neocapitalistica sia possibile individuare due precise linee di azione e di interventi: una che ha molto enfatizzato la prospettiva di dare vita a una società del tutto diversa e, di conseguenza, a una scuola immaginata come «contro scuola» e a una pedagogia intesa come «anti pedagogia» in linea con altre forme alternative di azione sociale come il movimento dell'anti psichiatria o la cosiddetta «medicina



democratica». Una seconda prospettiva ha agito su tempi più lunghi, proponendosi di smontare alcuni principi tradizionali dell'educazione occidentale come il principio dell'autorità in nome della liberazione o il principio della socializzazione in nome dell'emancipazione o ancora l'idea di una scuola centrata sul merito e non sul diritto di tutti all'educazione.

Mentre nel primo caso le esperienze avviate in Italia hanno avuto vita breve e contraddittoria e non hanno incontrato grande seguito, nel secondo caso le influenze che potremmo definire «libertarie» del movimento hanno avuto conseguenze più significative. Esse possono facilmente essere identificate nel manifestarsi di un rapporto educativo meno direttivo, in una concezione della scuola non più autoreferenziale e inserita nel tessuto sociale, nella visione non autoritaria della famiglia. Non va infine sottovalutato che due discipline centrali del movimento di protesta come la sociologia e la psicoanalisi hanno notevolmente influenzato la cultura pedagogica.

**A. C.:** *In quale circostanza è nata la sua passione per la Storia della Pedagogia? Quanto e in che modo la sua esperienza come insegnante ha giovato alla pratica didattica nell'insegnamento della Storia della Pedagogia?*

**G. C.:** Nella prima fase della mia ricerca ho concentrato l'interesse sui cambiamenti influenzati dalla cultura anti capitalistica sul sistema scolastico italiano (*Scuola e partiti tra contestazione e decreti delegati*, 1977 e *Movimento operaio, sindacati e scuola*, 1978). Il passaggio dal piano dell'interesse politico-scolastico e della pedagogia sociale a quello della storia della pedagogia e dell'educazione è stato abbastanza fluido e quasi scontato. Il proposito di indagare le ragioni profonde del cambiamento dei modelli formativi nella contemporaneità si è, per così dire, semplicemente spostato verso il passato. La formazione di qualsiasi struttura sociale (nel nostro caso quella scolastica) risponde infatti a esigenze proprie di un periodo storico e dunque soltanto la ricostruzione storica compiuta in varie direzioni (politica, filosofica, sociale, educativa) può restituirci il senso e la prospettiva di quanto è accaduto e accade. Fin dagli studi universitari ero stato più attratto dalla storia della pedagogia che dalla riflessione teorica e non a caso la tesi di laurea fu condotta in ambito storico.

Più ancora dei miei studi universitari (nei quali ho avuto maestri di valore come, per restare all'ambito pedagogico, Francesco De Bartolomeis e Remo Fornaca di cui serbo un gratissimo ricordo) seguiti un po' faticosamente da studente lavoratore, molto ha giovato alla mia formazione la frequenza di una sorta di Dottorato ante litteram (metà anni '70) presso l'allora Istituto di Pedagogia dell'Università Cattolica di Milano diretto da Aldo Agazzi e l'amicizia maturata in quello stesso periodo con un gruppo di storici torinesi raccolti intorno a Francesco Traniello con i quali demmo vita a numerose ricerche.

Dopo aver insegnato per alcuni anni nella scuola elementare sono poi passato all'insegnamento nella scuola media (1969) e poi in un istituto magistrale (1979) dove sono restato fino al 1987 quando sono definitivamente entrato nei ruoli accademici (dal 1982-1983 mi era stato frattanto affidato l'incarico di Storia della Pedagogia nell'Università Cattolica, sede di Brescia). La mia lunga attività di docente elementare e secondario (oltre un ventennio) ha costituito una base di esperienza straordinaria che ha molto facilitato la docenza universitaria. Proprio sulla base di questa esperienza penso che non sarebbe forse sbagliato che chiunque ambisce all'insegnamento universitario trascorra qualche anno nella scuola elementare o secondaria. Nella scuola militante – e non solo teorizzata o indagata sul piano sperimentale – si forma una mentalità indispensabile per gestire al meglio la relazione didattica.

**A. C.:** *Quali epoche e quali tematiche l'hanno affascinata maggiormente? Ha sicuramente un autore o un pedagogista che sente più vicino a Lei come caratterizzazione etica?*

**G. C.:** Il mio cuore di studioso batte forte sulla stagione culturale e pedagogica cui ho dedicato il maggior tempo e cioè sul primo quarto di secolo del '900, dalla cosiddetta «crisi di fine secolo» all'avvento del fascismo. In questo periodo in primo piano hanno agito numerose personalità di studiosi e, aggiungerei, di italiani dal grande spessore etico che meritava sottrarre all'oblio loro decretato dalla cultura dei «vincenti» e cioè dei neoidealisti che, spesso per ragioni polemiche contingenti, ne hanno banalizzato e talvolta sminuito i meriti.

Ricordo tra questi studiosi di valore personalità e di grande robustezza culturale Giovanni Calò, Luigi Credaro, Giovanni Vidari, Bernardino Varisco e altri più defilati come Vincenzo Cento, Giovanni Modugno, Raffaele Resta, ma ugualmente impegnati a perseguire l'obiettivo della conquista di quella identità italiana che sembrava ancora lontana dall'essere acquisita, menti appassionate non meno – certamente – dei loro antagonisti dai nomi più noti: Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice, Ernesto Codignola, Mario Casotti.

L'indagine sulle figure che non si riconobbero nel neoidealismo gentiliano è stata sostenuta dalla raccolta di molto materiale «dimenticato» in archivi privati e pubblici, rendendo note vicende e questioni fino a quel momento depositate nel silenzio. Fu questo l'antefatto di una successiva svolta della mia ricerca (quella poi approdata alla stampa e all'editoria per la scuola) volta a portare alla luce fonti inedite. Ma di questo tratterò più avanti. Se neavrò il tempo e le forze mi piacerebbe riprendere gli studi di tanti anni orsono, riaggiornarli alla luce di molti e importanti contributi nel frattempo apparsi e restituire al pubblico una radiografia più ampia e dettagliata del primo quarto di secolo.

Voglio infine aggiungere che, mutati i tempi e le condizioni storiche, mi

sembra che i dibattiti di un secolo orsono sulla «educazione nazionale» siano ancora oggi di straordinaria attualità. Senza ovviamente voler forzare parallelismi improponibili (la riattualizzazione di una temperie storica in un altro contesto è sempre impropria) va riconosciuto che alcune questioni riguardanti la formazione etico-civile degli Italiani restano di grande attualità. Ancora oggi assistiamo, per esempio, a una certa debolezza dell'identità nazionale, anche se oggi noi preferiamo identificarla nel principio del Bene comune anziché in quello del patriottismo nazionalistico.

**A. C.:** *Che tipo di impostazione ha dato all'insegnamento della disciplina nei primi anni della sua carriera universitaria all'Università di Lecce (1987-1990) e poi all'Università di Torino? In continuità o discontinuità rispetto alla impostazione precedente di matrice gentiliana?*

**G. C.:** Una breve riflessione generale prima di rispondere alle domande. Anche se ricordo numerosi/e allievi/e brillanti e appassionati/e devo confessare che in tanti anni di insegnamento universitario non ho in genere incontrato un diffuso interesse per le tematiche storiche quasi sempre «sopportate» dagli studenti come un passaggio ineludibile, ma poco appetito e purtroppo in qualche caso giudicato anche «noioso». Naturalmente questo limite non è tutto addebitabile agli studenti. C'è anche il rammarico mio personale di non essere riuscito ad attivare un interesse più marcato.

Meritano, poi, di essere annotate due altre questioni. La prima è che gli studenti di Scienze della Formazione (per semplicità conservo l'intitolazione dell'antica Facoltà ormai cessata) hanno in prevalenza attenzioni molto spiccate e quasi totalizzanti per gli aspetti pratico-operativi della pedagogia e molto meno per le cosiddette discipline «teoriche» (fra queste viene sempre inclusa la Storia della Pedagogia e dell'educazione e spesso la stessa Pedagogia generale).

La seconda annotazione riguarda il complessivo e graduale peggioramento dell'interesse culturale a seguito dell'introduzione della laurea a ciclo breve con il contestuale rafforzarsi dell'empiria più sfrenata (con prevalenza del «come si fa» anziché chiedersi «perché si fa»). In queste condizioni la storia è spesso vissuta come una disciplina minore di cui disfarsi quanto prima (a partire spesso dai colleghi pedagogisti di area didattico-sperimentale).

Mi sono costantemente sforzato nell'insegnamento (come, del resto, nelle mie ricerche) di associare la riflessione teorica con le ricadute sul piano scolastico inteso nel duplice senso sia della politica scolastica sia dell'organizzazione e della pratica didattica. Ho compiuto ogni sforzo per spiegare agli studenti che non c'è evento educativo che non rinvii a una concezione dell'uomo, dei rapporti sociali, del bene e del male. Dunque studiare le «teorie» non è inutile perché è lì che si trovano le spiegazioni dell'oggi (come di ieri), ma lo studio solo delle «teorie»

sarebbe fuorviante perché nessuna teoria si traduce automaticamente in azione pratica se non è mediata dagli uomini e dal contesto sociale. La pedagogia non è, dunque, solo filosofia dell'educazione come immaginavano i neoidealisti, ma è azione pratica ove l'espressione «pratica» non è riconducibile alla sola pura empiria (la praticaccia professionalizzante), ma è qualcosa di ben più complesso e cioè l'esperienza posta l'intersezione tra riflessione e azione.

**A. C.:** *Come giudica allo stato attuale il destino della Storia della Pedagogia all'interno dei corsi di Scienze della Formazione? Rischiamo la marginalizzazione di fronte alla didattica e alla pedagogia sperimentale?*

**G. C.:** Ho in parte già risposto a queste domande. Oggi si assiste in ogni comparto del sapere (non solo nell'area delle scienze dell'educazione) a un eccesso di funzionalità operativa. Negli ultimi anni si sono moltiplicati gli interrogativi del tipo «a cosa serve questa disciplina?» o, ancora più radicalmente, «a cosa serve studiare?», come se l'uomo potesse accontentarsi di «ciò che serve». Mi rendo ben conto che le difficoltà a trovare lavoro, la precarietà professionale, il vero e proprio sfruttamento cui sono spesso sottoposti i giovani prima di trovare un impiego abbastanza stabile possono essere visti come importanti fattori che spingono a considerare più gli aspetti utili dello studio rispetto a quelli, diciamo così, gratuiti. A queste condizioni alcune discipline appaiono più utili di altre perché sembra che servano. Ma lo studio deve per forza «servire» a qualcosa? Mi chiedo se non sia giunto il momento di ribaltare il nostro modo di ragionare.

Perché non sostituire all'immagine del bancomat – la scuola e l'Università come erogatrici di qualcosa che deve «praticamente servire» centrata sull'ossessione della certificazione delle competenze – l'immagine, invece, di una offerta gratuita che rende praticabili esperienze che non sarebbero possibili altrove, per scoprire capacità nascoste, imparare cose nuove, oltrepassare la socializzazione anonima di Internet, incontrare persone che ci accompagnano per un tratto di strada durante il quale diventiamo diversi da come eravamo all'inizio del cammino?

E allora vale la pena cominciare a centrare la ricchezza dello studio sulle sue dimensioni anche e forse soprattutto «immateriali» come luogo nel quale sono depositate risorse diverse che possono consentire di fare uscire gli studenti dagli studi universitari con la capacità di immaginare un mondo diverso da quello consegnato loro e non solo bravi a inserirsi dentro caselle già disegnate.

**A. C.:** *Lei ha ricoperto prestigiosi incarichi istituzionali, sia nell'Università di Torino che a livello nazionale: come valuta la trasformazione del ruolo dei docenti universitari negli ultimi anni, in bilico tra aumento della didattica e burocratizzazione crescente?*

**G. C.:** La mia generazione ha partecipato come diretta e involontaria protagonista all'evoluzione da una Università tradizionalmente incentrata sul prevalere della ricerca (fino agli anni '90) a una Università il cui motore pulsante appare oggi ormai quello della produzione didattica, delle graduatorie tra atenei, delle mediane concorsuali, delle statistiche sulla produttività, sul rendiconto quantitativo della ricerca. Guardo con nostalgia al passato quando bastava una recensione a stroncare non solo un libro, ma addirittura una carriera se la recensione era firmata da un «maestro» riconosciuto, qualunque fossero le sue opinioni politiche o la sua collocazione ideale e culturale. Quel mondo se n'è andato con i nostri maestri e noi siamo gli ultimi testimoni di un'epoca tramontata in via definitiva.

Poiché di nostalgia non si vive e il passato non si recupera è inutile lagnarsi e occorre guardare a come salvaguardare l'eredità del passato all'interno di una fisionomia certamente nuova dell'Università stessa. Bisogna sollevare il velo dell'ipocrisia e riconoscere che oggi molti atenei non sono più centri di ricerca, ma semplici luoghi di erogazione della didattica e che un numero limitato di docenti produce ancora ricerca. Il resto, forse la maggioranza, dei docenti si avvia verso una licealizzazione della professione. Questo accade non per incapacità o cattiva volontà degli interessati (in qualche caso anche per questi motivi, che tuttavia non ritengo maggioritari), ma per la semplice ragione che quando si verifica un eccesso di impegni didattici e si moltiplicano i corsi, gli esami, i laboratori e le pratiche burocratiche non c'è più tempo per la ricerca seria, coscienziosa e sistematica. Lo dico con l'amarrezza di chi ha creduto fino a qualche tempo fa che si potessero combinare i due momenti.

In questo processo non c'è niente di male, basta solo averne piena coscienza e non gabellare per buona qualità scientifica quello che talora è spazzatura culturale. Non vedrei male la creazione di due tipologie di docenti che non sono un'invenzione mia, ma che in realtà corrispondono già a quanto oggi accade, solo se ci fosse il coraggio di riconoscerlo: docenti di fascia A (oggi ordinari) che accettano il giudizio anche sulla qualità scientifica del loro lavoro e docenti di fascia B (oggi associati) da selezionare unicamente sulla base della loro capacità didattica e organizzativa. Non escluderei l'eventualità di passaggi da una fascia all'altra sia in entrata come anche in uscita (ad esempio docenti di fascia A da anni improduttivi sul piano scientifico che scendono in fascia B).

Ognuno saprebbe regolarsi per decidere quale via intraprendere in base a propensioni personali, disponibilità di tempo, desiderio di studiare, capacità di misurarsi con la ricerca. Inutile produrre centinaia di libri, opuscoli, articoli referati, ecc. ecc. che nessuno legge e sono utili solo a fare punteggio.

**A. C.:** *Ad un esperto di storia della scuola come Lei è, mi sento in dovere di chiedere come le appare l'istituzione scolastica nel suo complesso nell'epoca presente, stretta tra dimenticanza politica, nuove emergenze e sollecitazioni interculturali?*

G. C.: La scuola italiana come quella di molti altri Paesi per tradizioni e contesti sociali analoghi al nostro è anch'essa al centro di una profonda transizione: il modello ottocentesco che la innervò all'uscita dall'Antico Regime si sta gradualmente esaurendo. Esso, come è noto, si basava su tre principi fondamentali: l'inderogabile necessità della padronanza da parte dei cittadini tutti degli strumenti essenziali dell'alfabetismo elementare (leggere, scrivere e far di conto) con l'introduzione dell'obbligo di istruzione; la concezione laica dell'educazione scolastica assicurata da un'etica razionale (anche se non irreligiosa) alternativa alla morale fondata su principi religiosi; la veicolazione dei modelli educativi propri della società borghese come l'intraprendenza personale, la meritocrazia, la lealtà verso l'ordine sociale, il decoro e la privatezza personali.

Questi tre principi erano funzionali ad una società organica sotto il profilo politico e gerarchizzata dal punto di vista sociale, ordinata intorno a un baricentro di valori largamente condiviso, che mentre prevedeva un minimo di istruzione necessaria per tutti, riservava i titoli di studio non solo più elevati, ma anche quelli intermedi, soltanto ai migliori.

La successiva evoluzione dall'idea liberale a quella democratica di scuola – fenomeno che si compie specialmente intorno alla metà del XX secolo, quale sviluppo del modello ottocentesco – rende più diffusa e facilmente fruibile la scuola, senza tuttavia scalfire la sostanza del modello se non in un punto. Per contrastare l'ineguaglianza e nel tentativo di dar vita a una democrazia matura (e non solo formale) al minimo di istruzione della tradizione casatiano-gentiliana si sostituisce infatti una scuola lunga e aperta, non più ordinata intorno al principio meritocratico, frequentata dalla stragrande maggioranza (per non dire la quasi totalità) dei giovani in età 16-18 anni. È questa la prima incrinatura (nutrita dell'illusione che la scuola possa provvedere a colmare le iniquità sociali) che mette in discussione il modello ottocentesco sotto il profilo del ruolo sociale della scuola.

Negli ultimi decenni è proseguita irreversibilmente l'ulteriore erosione di questo impianto per tre principali ragioni: a) la difficoltà crescente a governare centralmente e verticisticamente un sistema complesso, articolato, distribuito capillarmente sul territorio a fronte di spinta «dal basso» che, in linea con la visione dei servizi alla persona, sollecita l'organizzazione anche della scuola intorno a chi fruisce di questi servizi; b) la diffusione dei media di ogni tipo che rendono obsoleta la cultura scolastica così come viene solitamente impartita (in classi rigide, attraverso la lezione frontale, con l'impiego dei test, ecc.) e rendono molto più

allettante l'auto istruzione personale; c) la realtà multiculturale che rilancia, in prospettiva diversa dal passato, il ruolo etico-civile della scuola.

Non è facile prevedere quale sarà il futuro della scuola non solo in Italia. La transizione sarà prevedibilmente lunga e bisognerà trovare in questa fase soluzioni intermedie che non replichino semplicemente l'esistente, ma avviano processi di cambiamento. L'estensione dell'autonomia delle scuole potrebbe essere una ipotesi interessante a condizione che siano contestualmente predisposti piani valutativi efficaci e condivisi.

**A. C.:** *La Storia della pedagogia come ambito di ricerca ha subito numerose metamorfosi, dilatato i suoi confini e cambiato profondamente il suo assetto epistemologico negli ultimi decenni. Dalle teorie di matrice idealistica si è passati a ciò che possiamo definire la «vita della scuola», comprensiva sia degli attori implicati, sia degli strumenti utilizzati. Tale mutamento si è andato rispecchiando nei percorsi d'indagine e ha stimolato esiti del tutto originali. In che modo tale panorama ha dato nuova linfa alle sue ricerche? Oppure le ha fatto intuire nuove direzioni?*

**G. C.:** Per molto tempo la storia della pedagogia e dell'educazione è stata tributaria, per un verso, alla storia delle idee – quella che la domanda riconduce alla «matrice idealistica» – e, per altro verso, all'analisi ideologica delle dottrine e delle pratiche scolastiche. Spesso, con riferimento a quest'ultimo aspetto, la storia pedagogica è stata subalterna alle visioni totali della società (liberale, cattolica, marxista) con un contraddittorio vivacemente polemico tra le varie tesi che più che considerare i documenti del passato considerava le questioni di principio. Il caso più eclatante, per quanto riguarda l'Italia, riguarda il positivismo del secondo Ottocento: per molti decenni è prevalsa l'analisi ideologica elaborata dalla cultura idealista piuttosto che una serena considerazione di ciò che esso – con aspetti critici, ma anche aspetti positivi – ha rappresentato. Non intendo negare, beninteso, l'importanza e la validità della storia delle idee perché ciascuna pedagogia è sempre strettamente associata a una visione dell'uomo, a un progetto sociale, a una tradizione e così via, desidero solo sottolineare che non si può fare storia della pedagogia e dell'educazione restando soltanto entro l'orizzonte del «dover essere».

Come giovane studioso sono cresciuto in un contesto fortemente ideologizzato. Devo tuttavia dire che questa doppia condizione – la centralità attribuita dell'analisi teorica e l'approccio ideologico – mi apparve ben presto assai stretta e incapace di restituire nella sua varietà e complessità sia il confronto tra le diverse tesi educative sia la gestazione e la realizzazione delle politiche scolastiche. Così già negli anni '70 mi proposi di andare «oltre» le tradizionali impostazioni storico-pedagogiche centrate principalmente sulla riflessione filosofico-pedagogica e sul dibattito ideologico e, quando andava bene, su edizioni critiche delle opere



più importanti e sulle biografie, indagando protagonisti della politica scolastica fino ad allora non stimati meritevoli di particolare interesse storiografico come i partiti politici e le organizzazioni sindacali. In questi soggetti sociali portatori non solo di concreti e cospicui interessi, ma anche di mediazioni e letture più ravvicinate rispetto alla realtà intravvedevo degli oggetti di studio particolarmente stimolanti per entrare più direttamente nel costituirsi dell'agire pedagogico.

**A. C.:** *Suo ambito specifico di ricerca negli anni '80 e oggetto di un lavoro assai noto è stata l'analisi della «educazione nazionale» alla quale ha dedicato libri e articoli, sia a livello macrostorico (in riferimento allo stato nazionale italiano) sia in relazione a situazioni più specifiche e locali. A quali risultati è giunto con tale ricerca?*

**G. C.:** Per comprendere l'importanza del tema relativo all'educazione nazionale occorre avere presente la storia dell'Unità italiana che, a differenza di altri Paesi, è stata l'esito di un'aggregazione di storie locali, di tradizioni molto diverse tra loro, di realtà anche geografiche assai differenziate. Fatta l'Italia nel 1861 si trattò – come spesso si dice in Italia – di «fare gli Italiani». Non è possibile in questa sede richiamare l'intenso dibattito che per tutto il secondo Ottocento si svolse tra intellettuali e uomini di scuola per individuare strategie adeguate per coltivare e promuovere il sentimento della Nazione appena costituita. Non vanno sottovalutati due elementi: l'elevato tasso di analfabetismo della popolazione italiana e i complessi e spesso conflittuali rapporti con la Chiesa cattolica che percepiva lo Stato liberale come un temibile avversario.

All'inizio del Novecento – le mie ricerche si concentrano negli anni che precedono la Grande guerra europea e nell'immediato dopoguerra che precede l'affermazione della dittatura fascista – una diffusa insoddisfazione sui risultati raggiunti nel processo di unificazione rianimò un dibattito, peraltro mai spento, su quanto restava ancora da compiere per «fare gli Italiani».

Anch'io ho cercato di pormi, come fecero i giovani intellettuali della *belle époque*, la domanda fondamentale: perché in 50 anni erano stati raggiunti risultati alquanto modesti? Perché l'idea dell'Italia era ancora così pallida? Perché eravamo una Nazione tutto sommato debole, ma paradossalmente guidata da un ceto dirigente che anziché prendere compiutamente atto di questa debolezza perseguiva una politica estera ambiziosa fino a tentare le imprese coloniali?

È precisamente nel tentativo di rispondere a questi interrogativi che si svolgono le pagine del saggio *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra* del 1983. Durante quel lavoro raccolsi molto materiale che mi fu utile non solo ai fini della ricostruzione delle diverse posizioni in campo di quegli anni, ma anche a farmi scoprire fonti ancora poco indagate. Mi riferisco, in particolare, a giornali didattici, riviste pedagogiche, bollettini associativi che mi aiutarono, per

il fatto di essere espressione dell'immediatezza quotidiana, a cogliere tanti aspetti lasciati in oscuro dalla storiografia che si era già occupata del medesimo tema.

**A. C.:** *Le sue ricerche hanno prodotto opere di grande mole che possono a buon diritto essere considerate un patrimonio prezioso per tutti gli studiosi del nostro settore e che formano parte imprescindibile della cultura storico-educativa degli ultimi decenni. Il primo grande impegno ha riguardato la stampa scolastica. Quando si è reso conto che tale territorio rappresentava un terreno pressoché inesplorato? Quali sono stati i criteri ispiratori che l'hanno guidata nella ricerca?*

**G. C.:** Ho già risposto in parte alla sua domanda: l'incontro con la stampa educativa, pedagogica e scolastica destinata agli insegnanti fu abbastanza casuale e determinato dalle ricerche che avevo in corso sul primo Novecento. Mi accorsi rapidamente che si trattava di una vera e propria miniera che meritava di essere esplorata in modo sistematico e non solo – come fino a quel momento avevo fatto – con sondaggi occasionali. Venni a conoscenza che in altri Paesi europei erano in corso o erano già state ultimate indagini sulla stampa periodica per l'educazione. Per esempio in Francia nel 1981 era uscito il repertorio *La presse d'éducation et d'enseignement. 18. siècle-1940* sotto la direzione di Pierre Caspard, preceduto da un analogo lavoro sui periodici olandesi (1978-1981) cui fece seguito la ricerca condotta da Antonio Novoa in Portogallo. Questi lavori e i contatti diretti che stabilii con alcuni di questi studiosi mi furono quanto mai utili per la messa a punto di una metodologia appropriata volta, in primo luogo, alla ricognizione delle testate.

Mi resi subito conto che mi trovavo di fronte a una mole di grande proporzioni di fogli piccoli e grandi, di breve e di lunga durata, e che da solo non sarei mai riuscito a portare a termine anche soltanto il censimento. Di qui l'avvio di un progetto di ricerca nazionale nel quale coinvolti molti giovani colleghi. Desidero ricordare, in particolare, il generoso apporto di Roberto Sani, allora giovanissimo ricercatore, ora affermato professore di Storia della Pedagogia nell'Università di Macerata, destinato poi ad accompagnarmi per tanti anni fino alla comune e ultima impresa, quella del *Dizionario Biografico dell'Educazione*.

Con il gruppo di ricerca mettemmo a punto un protocollo per individuare – inizialmente per l'Ottocento e poi per il primo Novecento (ponemmo come termine *ad quem* il 1943 che costituisce in Italia una data molto significativa sul piano storico coincidendo con la caduta del fascismo) – le testate da censire per le quali, in un secondo tempo, provvedemmo a elaborare una scheda non solo anagrafico-descrittiva, ma anche volta a fornire almeno una traccia contenutistica. Nel 1992 apparve la prima parte della ricerca, *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento* cui fece seguito, nel 1997, il repertorio completo, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia. 1820-1943* con la pubblicazione di complessive

1273 schede relative ad altrettante testate reperite non solo nelle biblioteche centrali di Roma e Firenze, ma anche in biblioteche di centri minori (soltanto dal 1886, infatti, fu obbligatorio il deposito delle pubblicazioni nelle biblioteche centrali).

Questa esperienza – durata circa un decennio e sostenuta da pochi finanziamenti pubblici e molto volontariato – mi confermò nell’opinione che non è possibile compiere ricerche ad ampio spettro se non si riesce a creare gruppi di ricerca numerosi e distribuiti sul territorio e se non si dispone di risorse adeguate. L’incrocio di queste due condizioni rese possibile la ricognizione sulla stampa scolastica e, naturalmente, il buon esito raggiunto fu stimolo per ulteriori ricerche. Il coinvolgimento di giovani studiosi consentì di avviare alla ricerca «sul campo» una nuova leva di ricercatori molti dei quali oggi docenti universitari.

**A. C.:** *Vorrei discutere ora dei progetti nazionali che ha coordinato e dei pregevoli risultati raggiunti. Cominciamo da TESEO: ci può raccontare come è passato dall’idea iniziale alla pubblicazione dei due volumi, l’entusiasmo, le difficoltà, la soddisfazione per aver generato un «monumento» nella storia dell’editoria scolastica in Italia?*

**G. C.:** Per rispondere a questa domanda che si riferisce al secondo progetto nazionale messo in campo a partire dal 1998 (il cosiddetto «Progetto Teseo», acronimo di Tipografi ed editori scolastico-educativi dell’Ottocento), occorre dire che l’indagine sui periodici ci aprì una via storiografica di notevole ampiezza e cominciammo a capire che i giornali ci svelavano non solo le idee sulla scuola in circolo tra Otto e Novecento, ma ci consentivano – soprattutto attraverso l’analisi della sezione didattica – di entrare anche «dentro l’aula» e cioè di cogliere aspetti essenziali della vita scolastica quotidiana.

Il giornale per gli insegnanti affianca infatti le visioni generali della scuola ai problemi che ogni giorno maestri e professori (ma soprattutto i primi, prevalendo di gran lunga i periodici magistrali) sono chiamati ad affrontare e risolvere. L’analisi dello storico è costretta perciò a sfuggire alla rigidità delle tesi precostituite – quelle che ho definito «ideologiche» – per confrontarsi con la varietà e la pluralità delle situazioni. Un passo avanti notevole che, senza escludere la necessità di tenere conto dei diversi punti di vista teorici, non inquadra tuttavia i problemi reali entro letture forzatamente precostituite.

Ma la ricognizione sulla stampa periodica ci aprì anche nuove e interessanti prospettive sul versante del rapporto tra giornali e vita editoriale. Ci consentì, in specie, di stabilire che la rete dei direttori, redattori, collaboratori, editori grandi e piccoli era contestualmente impegnata anche sul fronte della produzione libraria per la scuola e nel campo delle «letture amene» ovvero testi ricreativo-istruttivi per ragazzi. Venne perciò spontaneo ampliare la ricerca, passando dai

giornali per i maestri alla produzione e al mercato editoriale. Ma per orientarsi entro questo ambito era necessario – così come avevamo fatto per la stampa periodica – disporre di un quadro di quanti tipografi ed editori avessero operato tra Otto e Novecento con interessi educativo-scolastici.

Non appena cominciammo le ricerche scoprimmo che, anche in questo caso, erano tantissimi, molti più di quanto avevamo immaginato. Alla fine dell'indagine erano oltre un migliaio (1054, per la precisione) per ciascuno dei quali furono individuati i tratti caratteristici sul piano cronologico e geografico e relativi alla produzione editoriale. Per raggiungere questo obiettivo il gruppo di ricerca originario – mutato in qualche componente, con alcune defezioni e alcuni ingressi di nuovi collaboratori com'è normale che accada per i lavori di lunga durata – disponemmo di ulteriori finanziamenti che ci consentirono di lavorare per circa un decennio (tra la fine del 1998 e il 2008). L'esito finale furono i due volumi richiamati nella domanda, esito di due progetti per l'appunto denominati Teseo e Teseo '900.

**A. C.:** *Nella sua vasta produzione un ampio spazio sono riservate alle ricerche sul «libro», inteso nella sua accezione di strumento di formazione e – talvolta – di indottrinamento e di propaganda. Quali sono state a suo giudizio le risultanze più fertili di tale analisi sul lungo periodo? Come si è andato trasformando l'oggetto «libro» nella prassi scolastica?*

**G. C.:** Esistono molteplici modi per accostare storiograficamente il libro di scuola. La prima modalità è quella di considerarlo in rapporto alle discipline cui si riferisce e al livello scolastico cui è destinato. Le discipline di studio nel corso del tempo mutano e, con esse, mutano anche i programmi di insegnamento. In qualche caso sono proprio i mutamenti disciplinari a spingere al cambiamento dei programmi, in altri casi sono i programmi a suggerire trasformazioni disciplinari e, di conseguenza, a sollecitare il cambiamento dei testi usati a scuola. Questi ultimi costituiscono un ottimo osservatorio per cogliere i nessi tra alta cultura, cultura scolastica (e cioè la traduzione del sapere in materia scolastica) e programmi. Si tratta di un settore di ricerca assai promettente, finora coltivato un po' occasionalmente (per quanto riguarda l'Italia ritengo che il fronte più avanzato al riguardo sia quello degli studi relativi alla matematica).

Naturalmente il libro – per le intersezioni collegate alle scelte politiche dei programmi – può anche diventare uno strumento di propaganda sia in forma diretta (come nel caso del fascismo che predispose in Italia negli anni '30 il «libro di Stato») sia in forma più subdola, tacendo o sotto considerando alcuni fenomeni o enfatizzandone altri (un esempio calzante può essere quello riguardante la presentazione delle teorie dell'evoluzione vs teorie creazioniste).

Un secondo modo di considerare il libro di scuola è quello di studiarlo come «oggetto storico» ovvero come una testimonianza attraverso cui indagare i modelli educativi in un determinato periodo. Un libro può fornire preziose indicazioni in più direzioni. La sua confezione è infatti l'esito incrociato di scelte politiche (i programmi di insegnamento), pratiche didattiche (l'organizzazione del sapere scolastico e cioè del sapere reputato necessario in ragione di un certo livello di studi) e mentalità corrente (l'idea della scuola che risulta prevalente nell'opinione pubblica, tra gli insegnanti, nelle famiglie, ecc.).

Esiste infine un terzo tipo di approccio che è quello di natura più tipicamente editoriale: quali caratteristiche definiscono un libro di scuola? Come si confeziona? Quali interessi sottostanno all'adozione e, più in generale, alla circolazione dei libri? Naturalmente questi interrogativi – ed è possibile formularne anche altri – vanno contestualizzati in rapporto ai diversi periodi della storia culturale e scolastica. L'idea di libro di scuola tra Sette e Ottocento, ad esempio, è molto diversa da quella del secondo Ottocento che, a sua volta, si differenzia notevolmente da quanto oggi accade nelle scuole per la concorrenza degli strumenti info-telematici e l'impiego degli *e-book*.

Mi rendo conto di aver fatto esempi alquanto banali, ma l'esemplificazione ha il solo scopo di avvertire che quando si parla di «libro di scuola» si ha a che fare con un oggetto assai mutevole nel tempo, in ragione non solo dei cambiamenti scolastici, ma anche dei mutamenti dell'editoria scolastica che, via via, ha perfezionato le macchine per la stampa, ha creato redazioni specializzate, ha arricchito i testi con parti iconografiche sempre più raffinate.

Con i progetti Teseo la nostra attenzione si è orientata a indagare soprattutto il libro di testo come prodotto editoriale, avendo posto come prioritario nostro obiettivo quello di censire chi, quando e dove ha coltivato il genere libraio per la scuola. Altri studiosi perseguono con risultati molto apprezzabili interessi più vicini a tematiche didattiche e disciplinari.

**A. C.:** *Parliamo ora dell'ultimo e importante risultato delle sue ricerche, il Dizionario Biografico dell'Educazione. Altra opera d'eccellenza, di grande valore per tutti noi. Ci può descrivere l'idea progettuale e la struttura?*

**G. C.:** Il progetto del *Dizionario Biografico dell'Educazione* costituisce sotto molti aspetti la conseguenza delle ricerche condotte in precedenza. Attraverso la ricognizione della stampa e dell'editoria per la scuola e la gioventù il gruppo di ricerca è entrato in contatto con una straordinaria molteplicità di figure educative ormai scomparse da tempo dalla memoria non solo collettiva, ma anche degli studiosi. Si tratta di personalità che hanno agito a vari livelli, specie in sede locale (non bisogna dimenticare che la storia italiana è una «storia fatta di storie!»), svolgendo un'azione decisiva per l'evoluzione dell'idea educativa in un deter-

minato periodo o in preciso spazio geografico, per la rilevanza della loro azione sociale, per la sostanza dell'impegno scolastico. Di qui la decisione di ordinare entro un unico strumento biografico la raccolta delle tante vite dedicate alla causa educativa nei due secoli ultimi (XIX e XX secolo), integrando le biografie meno note con quelle di personalità invece già studiate e per la cui conoscenza non era necessario certamente il nostro lavoro.

Il recupero di questi personaggi ha consentito, in specie, di arricchire l'opera con la segnalazione di maestri, piccoli intellettuali di provincia, ecclesiastici che, accanto a una funzione di presenza intermedia tra i centri di elaborazione pedagogica e politico-scolastica, hanno qualificato la loro presenza come silenziosi, ma fattivi protagonisti nella battaglia contro l'ignoranza. La caratteristica principale del *Dizionario* è che esso è finalizzato a far conoscere quanti sono considerati «minori» o sono addirittura scomparsi dalla memoria.

Nel passare all'impianto dell'opera desidero ricordare che un progetto enciclopedico è sempre frutto di una sedimentazione del sapere ordinato intorno ad alcuni concetti fondamentali che ne assicurano la trama coerente. Anche il *Dizionario Biografico dell'Educazione* rispetta questi criteri. Perché esso venisse concepito e vedesse la luce era necessario che si sedimentassero alcune transizioni storiografiche. Proprio da queste scaturiscono le basi che costituiscono la struttura dell'opera.

La transizione più evidente riguarda il superamento dell'impostazione idealistica di matrice gentiliana e il contestuale manifestarsi di una nuova e più larga sensibilità storiografica e culturale. Quando si parla del superamento della storiografia idealistica – desidero ribadirlo – non si esprime un'opzione che va «contro» la storia della pedagogia, che continua a costituire un fondamentale perno della ricostruzione storico-educativa, ma si riconosce l'esigenza di integrazioni in grado di completare la storia delle idee con la/le storia/e colta/e nella vivezza della vita scolastica e educativa in genere.

La prima caratteristica del *Dizionario* è dunque questa: esso si configura come «dizionario dell'educazione» e non «della pedagogia», per quanto vi si trovino moltissime voci di stretta competenza pedagogica. Accanto alle biografie di pedagogisti e uomini di scuola il *Dizionario* documenta infatti l'attività di numerosi altri protagonisti della storia educativa: filantropi e benefattori, uomini politici e scrittori per l'infanzia, sacerdoti, patrioti, medici, imprenditori, tutte figure nelle quali è possibile ritrovare, non di rado, soltanto una «pedagogia implicita».

La varietà delle biografie raccolte nei due volumi del *Dizionario* consente di accostarsi a personalità che hanno svolto un ruolo di primo piano al di là dei tradizionali territori dei dibattiti sulla natura dell'educazione e sulle politiche scolastiche (come nel caso degli studi dedicati all'universo femminile, ai soggetti



portatori di handicap, all'editoria, da quella ricreativa alla produzione dei libri di testo, ecc.). Questo è stato possibile grazie a una seconda transizione storiografica e cioè l'intreccio maturato tra gli studi storico-pedagogici e altre forme di indagine storica impegnate, per esempio, nella ricostruzione dei mutamenti culturali e delle trasformazioni sociali.

A tal proposito basta far cenno al notevole accrescimento delle nostre conoscenze intorno all'infanzia e alle pratiche educative attraverso le indagini di storia religiosa (le congregazioni e il loro impegno educativo), la ricostruzione degli apporti educativi in senso lato e stretto di medici, igienisti e promotori dell'esercizio fisico, l'analisi delle principali e più note letture infantili e, accanto a queste, anche di quel complesso e assai vario reticolato di opuscoli e giornalotti per adulti e ragazzi, spesso anche di mediocre qualità che, tuttavia, ha inciso in forme non marginali sulle abitudini e la creazione della mentalità di milioni di Italiani.

Il *Dizionario* non sarebbe stato possibile, poi, se non si fossero moltiplicate, specie dopo il 1970, le ricerche in ambito locale. È questa la terza transizione storiografica. Gli studi condotti su aree regionali o sub regionali hanno esaurientemente documentato, come è noto, non solo quanto già era risaputo e cioè che la storia dell'educazione in Italia si è svolta lungo un percorso assai articolato, risentendo di tradizioni culturali molto diverse, ma anche che la ricezione della politica scolastica unitaria, a sua volta, ha avuto interpretazioni ed esiti alquanto disomogenei.

Attraverso le schede biografiche del *Dizionario* è, infine, possibile ripercorrere la ricchezza e varietà delle iniziative ed esperienze collocate al di fuori degli spazi propriamente scolastici, come quelle rivolte alla cura ed educazione dell'infanzia orfana e abbandonata, a quella portatrice di handicap fisici e psichici, all'animazione della gioventù negli oratori parrocchiali e nei ricreatori laici, all'addestramento ai mestieri artigiani e alle attività professionali attraverso appositi laboratori e officine.

Per quanto la scuola, come è noto, abbia a lungo rappresentato il principale canale d'istruzione e d'educazione – secondo la formula ricorrente nella cultura pedagogica del XIX secolo – è tuttavia non meno vero che i processi d'integrazione delle giovani generazioni hanno seguito percorsi molto più articolati. Basta fare cenno alle iniziative intraprese nell'ambito dei giovani analfabeti per i quali furono predisposte varie possibilità per accedere alla lettura, alla scrittura e al far di conto, dalle scuole serali a quelle aperte presso le caserme militari nonché attività ricreative (poi anche sportive) predisposte nella convinzione che anche il tempo libero era un tempo propizio all'educazione.

Non stupisce – se si tiene conto di questa particolarità – l'elevato numero di benefattori e filantropi presentati nel *Dizionario*. Nel leggerne le biografie si



scopre la varietà delle tipologie professionali e sociali e dei loro intenti. Ci sono sacerdoti, religiosi e religiose impegnati soprattutto sul fronte dell'educazione infantile e giovanile; massoni a tutto tondo che aprono asili e animano scuole professionali; tante personalità ebraiche che pongono competenze, e spesso anche risorse finanziarie, al servizio dell'istruzione di tutti; molte donne, infine, sono attive protagoniste soprattutto nell'ambito dell'educazione femminile. Questa constatazione induce a una doppia riflessione. Dal *Dizionario* sembra uscire confermata la tesi di quanti, opponendosi tanto alle spiegazioni lineari della storia d'Italia quanto prendendo le distanze da revisionismi variamente ispirati, hanno suggerito di guardare ai processi unitari in termini «plurali» e cioè esito di un convergente impegno di istanze ideali e culturali diverse e talvolta addirittura contrapposte.

**A. C.:** *Siamo giunti ormai al termine di questa piacevole intervista. Vorrei un suo giudizio sui destini della Storia della pedagogia: dove sta andando il nostro settore oggi? Quali spazi, oggetti, fonti sarebbero ancora da esplorare?*

**G. C.:** Negli ultimi 30-40 la fisionomia della ricerca storico-pedagogica è notevolmente mutata se confrontata con i decenni precedenti. Il rinnovamento è avvenuto sia in ordine alle tematiche affrontate (meno indagini centrate soltanto sulla storia delle idee, maggiore attenzione a ricerche orientate alla ricostruzione di vissuti educativi ben contestualizzati nelle quali spesso è stata comunque non di rado anche ricompresa la riflessione più specificamente teorica) sia nei confronti delle pratiche metodologiche che sono diventate molto più sofisticate con ampio ricorso alla documentazione archivistica. I risultati sono tangibili: da settore «di nicchia» concepito come una sub area della cultura pedagogica, gli studi storico-pedagogici sono diventati maggiorenni e hanno oggi ampia circolazione anche tra gli studiosi di altri ambiti disciplinari come, ad esempio, storici sociali, studiosi dell'evoluzione delle discipline scolastiche, linguisti, antropologi, ecc..

Questa ricchezza è tuttavia pericolosamente insidiata dalla tendenza che sta prendendo sempre più piede nelle Università italiane a valorizzare soprattutto il sapere professionale (e le discipline che lo assicurano) inteso come insieme di tecniche e delle prassi operative. Le discipline cosiddette «disinteressate» (tra cui quelle storiche in generale) vengono conseguentemente spesso percepite come un «di più» non essenziale.

Mi dispiace concludere questa intervista come un'annotazione un po' negativa, ma devo onestamente dichiarare che al momento non intravedo un grande futuro – per lo meno sul piano accademico – per gli studiosi impegnati nell'ambito storico-pedagogico; naturalmente guardo alla mia realtà, quella che direttamente conosco. Come tutti sanno è inoltre sempre più difficile reperire finanziamenti per realizzare imprese come quelle che ho avuto la fortuna e il

privilegio di dirigere. Sarebbe già un ottimo risultato se nei prossimi dieci anni nelle Università italiane si conservassero le posizioni attuali in termini di cattedre e posti da ricercatore.

Per quanto riguarda la seconda parte della domanda ritengo che un possibile obiettivo di medio termine potrebbe essere quello di mettere mano – a partire dai notevoli e numerosi studi condotti su base locale e in ambiti specifici (storia dell’infanzia, delle donne, delle tradizioni religiose, ecc.) – ad un progetto finalizzato a scrivere una storia dell’Italia educativa tra Illuminismo e contemporaneità. A tutt’oggi noi non disponiamo di un’opera nella quale raccogliere e far dialogare tra loro la molteplicità delle esperienze svolte in oltre due secoli nel campo dell’educazione e della pedagogia, dalla scuola alle azioni promosse dalla beneficenza e dalla filantropia, dalle iniziative per l’infanzia alle attività per i soggetti portatori di handicap, dall’educazione femminile a quella politica e religiosa, ecc.

Naturalmente un progetto così ambizioso è praticabile se gestito da un gruppo di studiosi nel quale interagiscano sensibilità culturali diverse, interessi di studi differenziati e competenze dislocate in modo articolato (su base per lo meno regionale o macro regionale) in modo da tenere conto della complessa realtà italiana.