

A cura di Pamela Giorgi

Pedagogie al femminile: dialogo tra le istituzioni culturali

Atti della Tavola Rotonda dell'8 settembre 2025

M9 – Museo del '900 di Mestre



08 **Dossier di Storia dell'Educazione**
Collana dell'Archivio storico INDIRE

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

A cura di Pamela Giorgi

Pedagogie al femminile: dialogo tra le istituzioni culturali

Atti della Tavola Rotonda dell'8 settembre 2025

M9 – Museo del '900 di Mestre



Responsabili scientifici della collana: Pamela Giorgi (INDIRE); Francesca Davida Pizzigoni (Università degli Studi di Torino)

Referente del gruppo di ricerca "Valorizzazione del patrimonio storico": Pamela Giorgi (INDIRE)

Testi di: Maria Beatrice Bacci (INDIRE), Rubina Bazzani (INDIRE), Fabrizio Boldrini (Fondazione Hallgarten-Franchetti), Carla Callegari (Vicepresidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative-CIRSE, Università degli Studi di Padova), Giancarlo Cavinato (MCE), Silvia Fabris (M9 – Museo del '900), Anna Teresa Ferri (ICS Rinnovata Pizzigoni), Pamela Giorgi (INDIRE), Marianna Marrone (Fondazione Idana Pescioli ETS), Ermanna Morelli (Comune di Volongo), Rossella Mortellaro (MuSEd Museo della Scuola e dell'educazione "Mauro Laeng", Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre), Valentina Pedani (INDIRE), Aurora Savelli (Università di Napoli L'Orientale, Dipartimento DISUS), Letizia Soriano (Insegnante – Ricercatrice Fondazione Margherita Zoebeli), Fabio Targhetta (Professore associato in Storia dell'educazione presso l'Università di Macerata, direttore del Mude-sc - Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata, membro del Consiglio direttivo della SIPSE), Silvia Tozzi (Florence Art Edizioni), Pompeo Vagliani (Fondazione Tancredi di Barolo – MUSLI Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia, POP – APP MUSEUM), Irene Zoppi (INDIRE), Franca Zuccoli (Associazione Opera Pizzigoni, Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Comitato Scientifico:

Juri Meda (UniMc)
Gianfranco Bandini (UniFi)
Stefano Oliviero (UniFi)
Ignacio Aguedad (UniHuelva)
Caterina Sindoni (UniMessina)
Maria Cristina Morandini (UniTo)
Paolo Alfieri (UniCatt)
Francesca Borruso (UniRomaTre)
Gizele de Souza (Universidade Federal do Paraná – Brasil)

Coordinamento grafico: Luca Librandi, INDIRE

Responsabili Editoriali: Laura Coscia, Irene Zoppi, INDIRE

Comunicazione: Fabiana Bertazzi, Michele Squillantini, INDIRE

Collana sottoposta a referaggio a 'doppio cieco'.

Dossier di Storia dell'educazione. Collana dell'Archivio storico INDIRE

STORIA N. 8/2026, Copyright 2026 INDIRE

ISBN: 979-12-82296-13-7

Gli url presenti in questo volume sono stati verificati il 18 febbraio 2026 e sono risultati rispondenti al contenuto indicato.

In copertina: "Imparare a insegnare: le giovani allieve di una scuola magistrale mettono in pratica quanto appreso". Istituto Magistrale e annesso Giardino d'infanzia "S. Slataper", Gorizia, anni Trenta. Foto Arte Mio. Archivio storico INDIRE, Fondo Fotografico, 01-083-013. La grafica della fotografia è a cura di M9 – Museo del '900 di Mestre.

Indice

Introduzione alla tavola rotonda “Pedagogie al femminile: dialogo tra le istituzioni culturali”, <i>Pamela Giorgi</i>	7
---	---

Prima parte. Il patrimonio storico-educativo: conservazione, divulgazione e didattica

1. INDIRE 1925-2025: memorie di scuola, competenze per il futuro, <i>Irene Zoppi</i>	11
2. Il ruolo dell'immagine come strumento di propaganda fascista: un breve appunto sui Fondi Italiani Storici di Quaderni ed Elaborati Didattici in INDIRE (anni 1930-1940), <i>Maria Beatrice Bacci</i>	15
3. Archivi in Mostra: la narrazione dei materiali archivistici attraverso il linguaggio espositivo come occasione di lifelong learning, <i>Rubina Bazzani</i>	21
4. Dalla pedagogia attiva alle tecnologie steam: il modello educativo di M9, <i>Silvia Fabris</i>	24
5. Il patrimonio storico-educativo dei Musei universitari. Tra conservazione e valorizzazione, <i>Carla Callegari</i>	29
6. L'impegno della SIPSE nella valorizzazione e nello studio del patrimonio storico-educativo, <i>Fabio Targhetta</i>	33
7. La Public History e AIPH per le scuole, <i>Aurora Savelli</i>	37
8. Maestre MCE: un'eterna ghirlanda brillante, <i>Giancarlo Cavinato</i>	42

Seconda parte. L'eredità della pedagogia al femminile

1. L'eredità di maestre e pedagogiste. Una lettura della condizione femminile e del contributo femminile all'istruzione attraverso il patrimonio storico-educativo, <i>Valentina Pedani</i>	49
2. “Scuola è il mondo. Non si insegni si sperimenti”. Giuseppina Pizzigoni una didattica attiva, esperienziale e sperimentale, <i>Anna Teresa Ferri e Franca Zuccoli</i>	54
3. Il materiale della “Rinnovata” di Giuseppina Pizzigoni conservato all'Archivio didattico Lombardo Radice del MuSEd, <i>Rossella Mortellaro</i>	60
4. Alice Hallgarten-Franchetti e l'educazione come progetto sociale e naturale <i>Fabrizio Boldrini</i>	64
5. Volongo culla e tomba della grande educatrice Rosa Agazzi, <i>Ermanna Morelli</i>	68
6. Il fondo Paola Lombroso Carrara: un percorso di ricerca e di valorizzazione, <i>Pompeo Vagliani</i>	72
7. Maltoni e la scuola di San Gersolè. Una straordinaria esperienza educativa, <i>Silvia Tozzi</i>	77
8. Il Patrimonio Culturale della Fondazione Pescioli. L'archivio pedagogico e le attività intorno ad esso, <i>Marianna Marrone</i>	81
9. Aiutare il bambino a camminare nel mondo. Margherita Zoebeli e il suo contributo all'educazione attiva attraverso l'esperienza del CEIS, <i>Letizia Soriano</i>	85
10. Il patrimonio storico-educativo del Mudesc e il suo utilizzo nei laboratori sulle tematiche di genere, <i>Fabio Targhetta</i>	89

Pedagogie al femminile: dialogo tra le istituzioni culturali

Atti della Tavola Rotonda dell'8 settembre 2025

M9 – Museo del '900 di Mestre

a cura di Pamela Giorgi

Introduzione alla tavola rotonda “Pedagogie al femminile: dialogo tra le istituzioni culturali”

di Pamela Giorgi (INDIRE)

Nel 2025 l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) ha celebrato il suo primo secolo di attività: un anniversario che abbiamo scelto di non circoscrivere all'evocazione della storia dell'Ente, ma che abbiamo indirizzato a una riflessione più ampia sul ruolo della scuola nella società contemporanea e sulle forme attraverso cui la memoria educativa possa orientare il futuro. In questo quadro si è collocata la mostra itinerante “La scuola come laboratorio: pedagogie al femminile”, dedicata al Centenario, presentata per la prima volta nel marzo 2025 alla fiera Didacta Italia di Firenze e successivamente riallestita, in una versione ampliata e immersiva, negli spazi di M9 – Museo del '900, a partire dal 22 maggio dello stesso anno.

Il percorso espositivo immersivo ha invitato il pubblico a ripensare la scuola come istituzione viva, capace di rappresentare la complessità del presente e di generare emancipazione individuale e collettiva. La scuola vi è apparsa come luogo di alfabetizzazione, certo, ma anche come laboratorio sociale, spazio di relazioni, di sperimentazione e di crescita personale. Attraverso documenti, immagini, suoni e narrazioni, ha trovato spazio la ricchezza del patrimonio storico-educativo italiano e la sua capacità di parlare ancora oggi alle pratiche didattiche innovative.

Un'attenzione particolare è stata dedicata alle figure femminili che hanno segnato la storia della pedagogia italiana. Le esperienze di Giuseppina Pizzigoni, delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, di Maria Montessori, Alice Hallgarten Franchetti, Maria Maltoni, Gisella Galassi Ricci, Margherita Zoebeli, Idana Pescioli e di tante altre maestre attive nei contesti più remoti del Paese hanno mostrato come le pedagogie al femminile abbiano saputo coniugare rigore

metodologico, attenzione alla vita concreta dei bambini e capacità di leggere i bisogni delle comunità. Si tratta, del resto, di un'eredità che non appartiene solo al passato, ma che continua a interrogare il presente educativo, suggerendo nuove direzioni per affrontare le sfide della scuola contemporanea.

Accanto a queste storie, la mostra ha posto al centro il tema degli archivi – fisici e digitali – come strumenti fondamentali per la conservazione della memoria educativa. La documentazione scolastica, spesso fragile e dispersa, rappresenta una fonte preziosa per comprendere l'evoluzione dei modelli didattici, delle politiche educative e delle culture professionali. La sua tutela, digitalizzazione e valorizzazione costituiscono un impegno strategico per chi opera nel campo della ricerca storico-educativa e della formazione.

Per approfondire questi temi e ampliare il dialogo con le istituzioni che quotidianamente lavorano alla conservazione e alla diffusione del patrimonio educativo, l'8 settembre 2025 si è svolta, sempre a M9, la tavola rotonda "Pedagogie al femminile: dialogo tra le istituzioni culturali". L'incontro ha riunito i partner della mostra e numerose realtà culturali ed educative, dando vita a un confronto ricco e articolato sul valore del patrimonio storico-educativo e sul suo impiego nella didattica scolastica.

Alla realizzazione dell'iniziativa hanno contribuito, oltre a M9, l'Associazione italiana di *Public History*, l'Associazione internazionale DiCultHer, la Biblioteca comunale M. Maltoni di Impruneta, la Biblioteca civica Gambalunga di Rimini e l'Archivio fotografico del CEIS, il CIRSE, il Centro Studi Sorelle Agazzi, Florence Art Edizioni, la Fondazione Giovanni Michelucci, la Fondazione Hallgarten-Franchetti – Centro Studi Villa Montesca, la Fondazione Idana Pescioli, la Fondazione Tancredi di Barolo, il Movimento di Cooperazione Educativa, il Mudesc, il MuSEd, l'Opera Pizzigoni, l'Opera Nazionale Montessori e la SIPSE. La pluralità di queste voci ha testimoniato la vitalità di una rete che, pur nella diversità delle sue missioni, mostra ad oggi un desiderio sempre più forte di condividere un obiettivo comune: preservare, interpretare e rendere accessibile un patrimonio che appartiene alla storia educativa del Paese e che continua a parlare al presente.

Gli atti che seguono raccolgono gli interventi della giornata, articolati in due sezioni: la prima dedicata al patrimonio storico-educativo e alle sue forme di conservazione, divulgazione e didattica; la seconda centrata sull'eredità delle pedagogie al femminile e sulla loro attualità. Ne emerge, credo, un quadro ric-

co e sfaccettato, che sa ben restituire la complessità del lavoro che svolgono quotidianamente le istituzioni coinvolte e, al tempo stesso, la forza generativa della memoria educativa quando diventa oggetto di ricerca, confronto e progettazione condivisa.

Con questa pubblicazione abbiamo inteso dunque non solo documentare un importante momento di dialogo, ma offrire uno strumento di riflessione per chi, a vario titolo, si occupa di educazione, cultura e patrimonio. La memoria della scuola, quando è resa accessibile e condivisa, diviene una risorsa viva: un orizzonte da cui ripartire per immaginare la scuola che verrà.

Prima parte.

**Il patrimonio storico-educativo: conservazione,
divulgazione e didattica**

1. INDIRE 1925-2025: memorie di scuola, competenze per il futuro

di Irene Zoppi (INDIRE)

In qualità di collaboratrice tecnica nell'ambito delle attività dell'Archivio Storico INDIRE, lavorando con il gruppo di ricerca sul patrimonio storico, guidato da Pamela Giorgi, negli anni ho avuto modo di conoscere un luogo che non è soltanto uno spazio di conservazione, tutela documentale e approfondimento, ma un contesto ricco di iniziative e significati.

L'occasione per la realizzazione della mostra "La scuola come laboratorio. Pedagogie al femminile" è stata il centenario di INDIRE, che ci ha offerto l'opportunità di riscoprire la ricchezza e la potenzialità dei fondi documentali e librari del nostro Ente, e di ripercorrere, attraverso di essi, un secolo di memorie riguardanti la scuola italiana. La storia dell'Istituto nasce appunto 100 anni fa, nel 1925, a Firenze con l'inaugurazione della Mostra didattica nazionale sui prodotti delle scuole "nuove", le quali operavano alla realizzazione dell'idea di Giuseppe Lombardo Radice: una didattica intesa come esperienza "attiva". Tale evento fu punto di avvio della raccolta del materiale oggi custodito nell'archivio di INDIRE, e denota l'Istituto come uno dei più antichi enti di ricerca del Ministero dell'Istruzione, custode di una collezione unica e quantitativamente significativa, strettamente legata alla storia dell'educazione.

L'archivio di INDIRE si configura quindi come un centro specializzato nella raccolta di materiale storico-pedagogico: documenti, materiali e sussidi didattici, fotografie e fondi bibliografici, eredità della storica Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP)¹. Celebrare il centenario di INDIRE ha signi-

¹ Nel 1929, per dare una sede permanente alla Mostra, viene istituito il Museo Didattico Nazionale che nel 1941 diviene Centro Didattico Nazionale (CDN), nel 1953 Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione (CDNSD) e nel 1974 Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP).

ficato guardare al suo passato, riscoprirne le testimonianze e dare loro nuova voce, ma ha significato anche confrontarci con il futuro di tale eredità e avere ulteriore occasione di riflettere sulla nostra mission: come istituzione e come gruppo di ricerca. La mostra che oggi si chiude, e di cui questa tavola rotonda è conclusione, è stata un esempio significativo di collaborazione tra enti e istituzioni che condividono finalità affini e che da anni lavorano condividendo interessi di ricerca e valorizzazione, intrecciando tali dimensioni per rispondere alle sfide educative contemporanee. Indirizzo comune e, appunto uno degli impegni che ci prefiguriamo di rafforzare, è non limitarsi a conservare il passato ma dedicarci nel renderlo vivo nel presente, in modo significativo, educante, trasversale e aperto alla comunità, scolastica, e non solo.

Nell'esposizione multimediale realizzata, elemento centrale è stato il medium fotografico, inteso come veicolo di testimonianze visive e documento storico dotato di significato, oltre la mera rappresentazione oggettiva di temi, soggetti e identità. L'archivio storico fotografico di INDIRE² costituisce infatti un esempio emblematico del lavoro che l'Ente porta avanti da anni in materia di conservazione, cura della documentazione storica, valorizzazione e ricerca. Da tempo ne esploriamo le potenzialità come fonte documentale e come strumento narrativo capace di restituire la complessità della storia della pedagogia e, più in generale, di tutto ciò che ha gravitato attorno al mondo della scuola. Le fotografie conservate, quali soggetti delle riprese, mostrano le architetture, gli arredi scolastici, i materiali didattici in uso e le pratiche educative, ma anche aspetti più ampi e complessi: i rapporti tra scuola e famiglia, i legami con il territorio, le innovazioni tecnologiche che hanno sostenuto il progresso educativo e sociale, fino alle trasformazioni economiche e politiche di cui la scuola è stata testimone. Il patrimonio fotografico di INDIRE non è mai stato considerato una semplice raccolta; al contrario, abbiamo sempre cercato di evidenziarne il valore quale forma di auto-racconto, realizzato dagli autori degli scatti e dalle

Durante gli anni Ottanta, la Biblioteca è stata protagonista di un pionieristico utilizzo delle tecnologie digitali che ha rivoluzionato l'idea stessa di documentazione didattica, facendone un innovativo motore di diffusione della conoscenza. Sulla storia di INDIRE si veda anche P. Giorgi, J. Meda (a cura di), *I Fondi archivistici dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica*, Firenze, Polistampa, 2009; e la sezione dedicata nel sito istituzionale INDIRE: www.indire.it/home/storia/

2 Il Fondo Fotografico dell'Archivio Storico INDIRE è costituito da circa 14mila fotografie eterogenee per soggetti, provenienze, tipologie e datazioni: abbracciano vari temi e comprendono sia un vasto ambito cronologico (dal termine del XIX secolo sino alla metà degli anni '60 del XX secolo) sia geografico (l'intero territorio nazionale). Cfr. P. Giorgi, E. Franchi (a cura di), *L'obiettivo sulla Scuola. Immagini dall'archivio fotografico INDIRE*, Firenze, Giunti, 2012.

scuole, insegnanti e studenti che ne hanno veicolato le potenzialità espressive con modalità che vanno ben oltre la dimensione visiva della superficie fotografica. Questo coinvolge anche i sottotesti e le didascalie di accompagnamento alle stampe, i testi allegati e le variegate modalità di loro raccolta e presentazione³.

In questa prospettiva, il patrimonio fotografico di INDIRE si configura come una fonte polisemica, capace di intrecciare dimensioni storiche, sociologiche e antropologiche. Non si tratta di semplici istantanee, ma di documenti che consentono di ricostruire processi, identità e relazioni, offrendo chiavi di lettura indispensabili per comprendere l'evoluzione del sistema educativo e il suo ruolo nella società. È proprio questa ricchezza interpretativa che rende tali materiali uno strumento privilegiato per la ricerca e la valorizzazione, in grado di connettere memoria storica e riflessione contemporanea, con ricadute e potenzialità didattiche molteplici⁴. Il database⁵ che accoglie e rende fruibile tale documentazione è attualmente in fase di ristrutturazione, in attesa della nuova interfaccia sviluppata in collaborazione con l'Istituto Centrale per gli Archivi (ICAR), per garantirne una rinnovata accessibilità e valorizzazione.

Tra gli obiettivi a cui abbiamo teso negli anni, vi è la collaborazione con le realtà locali che custodiscono patrimoni di interesse nazionale, un aspetto che intendiamo ampliare in futuro, assieme al proseguimento della raccolta di documentazione del passato più recente, già considerabile storicizzata. In questa prospettiva si colloca il progetto "Memorie magistrali"⁶, volto alla creazione di un repertorio di fonti orali attraverso videoriprese: memorie di maestri e pedagogisti la cui esperienza non sempre è stata adeguatamente documentata

3 Si pensi ad esempio alla loro raccolta in album tematici, costruiti con progettazioni uniche e ideate dalle scuole e dai docenti, corredati da didascalie significanti e connotative che ne determinano una specifica sequenza narrativa. Si veda sul tema I. Zoppi, *Gli album fotografici dell'Archivio Storico INDIRE. Memorie scolastiche degli anni Quaranta tra esposizione e archiviazione*. «RSF. Rivista di studi di fotografia», n. 4, 2016, pp. 88-99.

4 Tra le proposte didattiche si veda ad esempio: il progetto "Cartoline dall'archivio", disponibile in <https://www.indire.it/patrimonio-storico/uso-educativo-del-patrimonio-culturale/cartoline-dallarchivio/>; I. Zoppi, La seconda vita delle immagini dall'archivio al web. *Una proposta didattica*. «Novecento.org», n. 15, febbraio 2021. DOI: 10.12977/nov376, disponibile in <https://www.novecento.org/storia-e-didattica/pensare-la-didattica/la-seconda-vita-delle-immagini-dall-archivio-al-web-una-proposta-didattica-6729/>

5 Si veda: <https://www.indire.it/progetto/fotoedu/>

6 Si veda il sito dedicato al progetto: <https://www.indire.it/progetto/memorie-magistrali/>

o reperibile. Il progetto ha colmato questa lacuna, raccogliendo memorie che, pur vicine nel tempo, richiedono già una lettura storica, e che sentivamo l'urgenza di preservare.

Un'altra iniziativa avviata dal 2020 è Spazio "Maestri"⁷, ovvero spazi web dedicati a figure di maestri, pedagogisti e formatori, realizzate in occasione dei centenari della nascita. Si configurano come raccolte di memorie fotografiche, videointerviste e risorse video, oltre che di testimonianze dirette, documenti e risorse bibliografiche, ma anche luoghi di incontro con il mondo della scuola attraverso webinar formativi e attività di collaborazione attiva. L'ultimo 'spazio' è stato dedicato nel 2024 a Danilo Dolci e presto avvieremo una ricerca su Umberto Margiotta, docente di pedagogia all'Università Ca' Foscari, scomparso nel 2019.

Queste iniziative mostrano come il lavoro documentale e storico di INDIRE miri a rendere la documentazione trattata, uno strumento 'vivo', che permetta di attuare focus sull'attualità e un approccio di analisi diacronica. A tal proposito, rilevante è sottolineare che ogni attività di ricerca e valorizzazione attuata dal nostro gruppo di lavoro è pensata anche in funzione della sua possibile dimensione didattica, con contenuti concepiti per il riuso formativo, accompagnati da azioni di supporto alla loro comprensione, realizzando momenti di confronto e formazione partecipata con le scuole. In questo ambito, la metodologia della *Public History*⁸, è uno degli approcci che consideriamo fondamentali e che tendiamo a porre alla base delle nostre proposte.

La sfida di INDIRE e del nostro gruppo di ricerca è quindi duplice: essere custode della memoria della scuola italiana attraverso il patrimonio storico e la documentazione conservata – con particolare attenzione anche alla documentazione analoga proveniente da enti esterni e istituzioni scolastiche – e, al tempo stesso, assumere un ruolo attivo nelle ricerche condivise. Proposta e auspicio è diventare un 'collettore' di esperienze in questi ambiti e parte integrante di reti di ricerca che si muovano nel settore della storia dell'educazione, favorendo il raccordo tra diverse comunità scientifiche impegnate su queste tematiche.

7 Si veda:

<https://www.indire.it/patrimonio-storico/uso-educativo-del-patrimonio-culturale/spazi-maestri/>

8 Cfr. il sito di AIPH-Associazione Italiana di *Public History*, in cui è possibile consultare il Manifesto della *Public History* italiana: <https://aiph.hypotheses.org/>

2. Il ruolo dell'immagine come strumento di propaganda fascista: un breve appunto sui Fondi Italiani Storici di Quaderni ed Elaborati Didattici in INDIRE (anni 1930-1940)

di Maria Beatrice Bacci (INDIRE)

Negli studi storico-educativi più recenti si è progressivamente consolidato un filone di ricerca volto all'analisi della 'cultura materiale' della scuola, con l'obiettivo di ricostruire la dimensione concreta e quotidiana della vita scolastica. Tale prospettiva si articola in un'indagine che abbraccia vari livelli: dai contenuti disciplinari alle metodologie didattiche, fino alle esperienze individuali degli alunni. In questo contesto, possono assumere particolare rilevanza fonti come libri di testo, registri, pagelle, quaderni, diari scolastici, memorie degli insegnanti e arredi scolastici, quali strumenti privilegiati per comprendere le pratiche educative e le dinamiche interne all'istituzione scolastica.

Tra queste fonti, il quaderno scolastico può rivestire un ruolo di primaria importanza, configurandosi non soltanto come supporto didattico ma come testimonianza unica della cultura scolastica di un determinato periodo storico. Dalla veste grafica alla struttura dei contenuti, il quaderno consente di cogliere elementi significativi relativi alla storia della scuola, alle metodologie e ai linguaggi impiegati, alle pratiche educative adottate dai docenti, nonché alle politiche formative promosse dallo Stato⁹. Assume quindi particolare interesse il fondo storico conservato da INDIRE relativo ai quaderni scolastici, poiché consente di delineare una prospettiva di carattere nazionale – sebbene non sempre completa ed esaustiva – grazie alla provenienza dei materiali, distribuiti su diverse aree del territorio italiano. Si è scelto di rivolgere dunque un

9 Tra i vari studi sull'argomento si segnalano: *School Exercise Books. A Complete Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2 vols., atti del convegno di studi (Macerata, 26-29 settembre 2007), J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), Firenze, Polistampa, 2010; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

breve sguardo, intanto, a un ristretto nucleo di quaderni relativi agli esercizi di scrittura e dettatura¹⁰ che sono parte integrante di quei fondi storici che comprendono album, quaderni ed elaborati didattici giunti all'Istituto come nucleo originario in occasione della celebre Mostra Didattica Nazionale di Firenze del 1925, finalizzata a documentare il livello raggiunto dal sistema scolastico italiano nella fase iniziale di applicazione della riforma Gentile¹¹.

Nel corso degli anni Trenta il regime concentra la propria azione sulla costruzione del consenso, affiancando alla coercizione un intervento sistematico sulle strutture sociali, sul tempo libero e sulla cultura e in questo contesto si può affermare che cominci a definirsi pienamente una linea di politica dell'immagine. L'impiego esteso dell'immagine di massa, adattata a molteplici e diversi livelli, mediante linguaggi chiari e accessibili, diviene uno strumento essenziale per l'attuazione del progetto del nuovo Ministero della Cultura Popolare. Come noto, tra i temi ricorrenti ed espressi con efficacia tramite il linguaggio delle immagini di massa, ma anche in pittura e scultura, si ritrovano, tra gli altri, il fascismo rurale, il fascismo 'moderno e centralizzatore' e soprattutto il fascismo interprete della romanità¹² antica, con riferimenti alla Roma augustea che avrebbero assunto, con la guerra d'Etiopia¹³, una valenza ideologica particolar-

10 Nello specifico, sono stati analizzati i quaderni aventi data delle classi comprese tra la prima e la quinta elementare riconducibili alla 'collocazione I' e relativi agli anni compresi tra il 1930 e il 1940.

11 Per una prima analisi relativa alla storia dell'Istituto durante il periodo fascista, cfr.: G. Biondi, F. Imberciadori, *Voi siete la primavera d'Italia...L'ideologia fascista nel mondo della scuola (1925-1943)*, Torino, Paravia, 1982; cfr. poi, tra gli altri, J. Meda, La Mostra Didattica Nazionale di Firenze (1925), in P. Giorgi (a cura di), *Dal museo nazionale della scuola all'Indire. Storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*, Firenze, Giunti, 2010, pp.10-16. La mostra confluisce poi nel 1929 nel Museo Didattico Nazionale che negli anni successivi avrebbe continuato a raccogliere nuovi materiali inviati dalle scuole di tutto il territorio nazionale, diventando poi Museo Nazionale della Scuola nel 1937.

12 Risulta interessante come nel saggio di M.B. Giorio venga anche analizzato un recupero iconografico delle opere d'arte a fini propagandistici che andava oltre la ripresa della romanità, spaziando da opere dell'antica Grecia all'arte italiana del Rinascimento e del Seicento: negli anni Trenta, ad esempio, divennero sempre più frequenti i richiami alla necessità di 'primeggiare' e all'idea della 'vittoria' fascista, con un rinnovato interesse per le immagini della Nike di Samotracia che tornarono a comparire con una certa frequenza nelle pubblicazioni a stampa del periodo (Cfr. M.B. Giorio, *Fascismo e classicità: il recupero iconografico delle opere d'arte non romane a fini propagandistici nell'Italia mussoliniana*, «Californian Italian Studies», vol.6, n.1, 2016, pp. 1-6).

13 La propaganda coloniale individuava tra l'altro nell'educazione scolastica un proprio ambito privilegiato, in quanto tale settore costituiva la matrice di un'importante produzione iconografica, come evidenzia Acquerelli (cfr. in particolare L. Acquerelli, *Il fascismo e l'immagine dell'impero*, Donzelli, Roma, 2022, pp. 23-36).

mente circostanziale e pregnante¹⁴.

La macchina propagandistica del regime, fondata su un impiego massiccio dell'immagine, raggiunge col passare degli anni livelli di particolare intensità; in modo specifico negli anni Trenta il culto dell'immagine del duce, già promossa tra i temi centrali dall'Ufficio Stampa fin dagli anni Venti, si trova al centro di un'ampia e capillare operazione propagandistica¹⁵: stampe e manifesti, incisioni, medaglistica, fotografia e cinema; anche i libri scolastici contribuivano all'esaltazione del mito del duce e spesso venivano utilizzati per diffondere le scelte di politica interna ed estera del regime, nei brani, ad esempio, dedicati alla politica del lavoro, alla politica sociale, ai temi demografici, all'espansione coloniale; inoltre, avanzando progressivamente nelle classi, aumentava la presenza di contenuti relativi alla guerra, all'ascesa del fascismo e alle iniziative politiche del regime¹⁶.

Osservando questo nucleo di quaderni, datati nell'arco temporale dal 1930 al 1940, emerge una significativa reiterazione di alcune immagini simboliche nei disegni dei bambini¹⁷, una ricorrenza che può indurre a interrogarsi se tale fe-

14 Cfr. L. Malvano, *Fascismo e politica dell'immagine*, Bollati Boringhieri, Torino, 1988, pp.141-153. Il tema rurale, affiancato a quello della romanità, risultava particolarmente frequente nel formato ridotto dei francobolli, soluzione che ne favoriva una diffusione capillare sul territorio. Afferma inoltre Malvano: «In mancanza di una reale conoscenza della lingua madre, e della cultura classica in genere, gli italiani frequentarono la romanità essenzialmente attraverso un approccio visuale, ad opera della ricca messe di immagini, emblemi e segni tratti dalla cultura di Roma che, meglio del latino, potevano far da supporto all'ermeneutica della romanità a livello di massa. La ripetitività, e la frequenza dell'immagine-simbolo faceva sì che, al di fuori di una lettura culturale, fasci, aquile, colonne, archi trionfali agissero sul pubblico con un rapporto percettivo immediato e primario, analogo a quello dello slogan pubblicitario» (Ibid., p.153). Da evidenziare come il riferimento alla romanità permeasse in modo capillare la vita culturale italiana nella sua dimensione quotidiana, manifestandosi tanto nell'arte monumentale quanto nel linguaggio semplificato delle illustrazioni per l'infanzia e nelle simbologie essenziali dei francobolli, come detto, fin dai primi anni del regime; a partire dalla guerra d'Etiopia, tale presenza assunse una connotazione ideologica ancora più marcata e pervasiva.

15 Cfr. Ibid., pp. 62-70. Malvano osserva anche come il tema del culto del duce sia stato maggiormente veicolato dall'immagine di massa mentre le colte pittura e scultura siano state prevalentemente orientate a esprimere in chiave metaforica l'idea dell'italianità (Cfr. Ibid., p.32).

16 Cfr. J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 406-407.

17 Nel particolare, gli elementi più ripetitivi rilevati, nel nucleo osservato, rimandano evidentemente alla bandiera italiana e al fascio littorio. Il mezzobusto del duce è presente ma soprattutto in forma di ritaglio di giornale o di rivista riportato sul quaderno (dunque veicolato dall'insegnante); si osservano a volte alcune tipologie di disegno legate a quelle che sembrano essere rimembranze di architetture classicheggianti e marce trionfali, con immagini di giovani balilla diffuse.

nomeno¹⁸ possa riflettere una più profonda e sistematica influenza che potrebbe essere stata esercitata anche dalla propaganda visiva promossa dalla politica culturale del regime fascista in quegli anni¹⁹. Dunque, la massiccia presenza della bandiera italiana nei quaderni di metà degli anni Trenta potrebbe in qualche modo legarsi anche alla preponderante politica propagandistica relativa al contemporaneo colonialismo italiano o la stessa presenza potrà essere altrettanto confermata nei quaderni degli anni Venti e degli anni Quaranta?

Lo stesso potrebbe dirsi per bandiera italiana e fascio littorio come iconografie identitarie immancabili a corredo della propria firma, dunque imprescindibili dalla propria persona²⁰: tali elementi potrebbero risultare rintracciabili nei quaderni lungo l'intero arco del Ventennio o forse, in alternativa, un'analisi più approfondita potrebbe consentire di individuare alcune differenze all'interno del periodo fascista?

Le pagine di questi quaderni presentano, in numerosi casi, una reiterazione pressoché 'meccanica' delle medesime immagini, talvolta sfociante in forme di nazionalismo marcatamente accentuato²¹. Ancora, alcune pagine dedicate agli esercizi di scrittura si ritrovano poi intervallate da disegni che sembrano richiamare elementi di classicità commisti all'onnipresente elemento patriottico²²; i vari richia-

18 Quando lo stesso non sia da interpretare unicamente come riproduzione di immagini direttamente connesse al testo o con ogni evidenza suggerite dall'insegnante o come esito della facilità di riproduzione delle stesse da parte degli alunni delle scuole elementari.

19 Questa forma di propaganda si esercitò anche in modo diretto all'interno della scuola, attraverso le stesse copertine dei quaderni, spesso realizzate dai migliori artisti e fotografi dell'epoca, con immagini accuratamente progettate e funzionali a orientare l'elaborazione dell'immaginario infantile secondo le direttrici ideologiche del regime; a tale finalità propagandistica contribuivano, inoltre, sia l'adozione del testo unico di Stato sia, in un secondo momento, l'obbligo di utilizzare il diario scolastico aderente agli stessi dettami ideologici, oltre ai manuali scolastici, ai libri di lettura e ai libri di letteratura per l'infanzia (sulla tematica cfr. A. Antoniazzi, *Le immagini 'educate': la propaganda fascista nelle copertine di quaderni e riviste del Ventennio, in Infanzia e dittature*. «MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol.14, n.2, 2024, pp.134-157).

20 In molti casi, si nota nel fondo dei quaderni la presenza della definizione 'balilla' o 'piccola italiana' prima del nome, in una diffusa tendenza a subordinare l'identità individuale alla funzione assegnata dal regime.

21 In un caso (Quaderno del Circolo Didattico di Minturno, Comune di Castelforte, classe prima elementare maschile, a.s. 1936-1937, Archivio Storico INDIRE, Fondo Materiali Scolastici, coll. I 24) su 58 pagine di esercizi di scrittura e dettatura, in 14 pagine compare la bandiera italiana, con ben 55 disegni della stessa.

22 Ad esempio, sempre nello stesso quaderno sopra citato, in un disegno slegato dal testo sono raffigurati giovani balilla in marcia mentre attraversano un ponte dall'aspetto antico, guidati da un

mi a echi antichi, riconducibili a motivi iconografici di ascendenza romana o greca, potrebbero essere messi in relazione, dunque, anche con le strategie di propaganda visiva diffuse in quegli anni?

Si può notare come nei dettati vi siano raramente i disegni, se non alcuni prettamente legati al testo, come negli esercizi di grammatica. In realtà, può sempre apparire complesso riuscire a individuare manifestazioni autentiche di una spontanea espressione grafica del bambino, comunque non osteggiata dai programmi scolastici del tempo²³, inoltre, fino a che punto il disegno di un bambino frequentante i primi anni della scuola elementare poteva realmente definirsi spontaneo in un contesto in cui ogni ambito della vita quotidiana contribuiva a trasmettere, in modo costante e pervasivo, immagini e concetti celebrativi della grandezza e dell'onnipotenza del regime²⁴?

Se l'obiettivo di questo breve contributo risiede soprattutto nel sollevare interrogativi più che offrire risposte, così da analizzare con attenzione le premesse e le derive di un regime totalitario che un fondo di questo tipo può mettere in luce in modo significativo, può risultare interessante chiedersi se possa esistere davvero un nesso capace di rivelare eventuali differenziazioni tematiche, rintracciabili nel corso del Ventennio, tra tali fenomeni e la propaganda capillare e onnipresente veicolata attraverso immagini che permeavano la quotidianità, scolastica ed extrascolastica, alla luce di un apparato comunicativo meticolosamente costruito secondo una precisa politica dell'immagine²⁵.

capofila reggente l'immane bandiera italiana (cfr. p. 21 del quaderno).

23 Cfr. V.F. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, Editrice La Scuola, 1985, pp. 329-334.

24 Secondo G.H. Luquet e J. Piaget, sostenitori della teoria del modello interno, i bambini rappresentano nei loro disegni ciò che conoscono, e tali produzioni grafiche si sviluppano parallelamente al livello di maturazione cognitiva e alla comprensione del mondo da loro raggiunta. I più piccoli tenderanno quindi a raffigurare un oggetto evidenziandone gli aspetti più facilmente riconoscibili, mentre i bambini più grandi disporranno di una conoscenza concettuale più articolata, che troverà riscontro in rappresentazioni grafiche più ricche e complesse. Al contrario, per gli studiosi di orientamento cognitivista, quali A. Freeman e J. Goodnow, la tendenza dei bambini più giovani ad aderire a schemi pittorici semplici e rigidi non dipende solo da una limitata elaborazione concettuale, ma è dovuta soprattutto alle difficoltà incontrate nella pianificazione e nell'esecuzione del compito pittorico (cfr. E. Cannoni, *Il disegno dei bambini*, Roma, Carocci, 2007, pp. 34-36). Nel caso dei disegni qui analizzati si potrebbe forse riscontrare la presenza di un ruolo della cultura nello sviluppo pittorico (quindi il contesto e i modelli culturali potrebbero influenzare significativamente il disegno infantile, cfr. Ibid., p.27).

25 Va tuttavia rilevato che, pur dedicando una notevole attenzione alla politica culturale visiva, il fascismo non giunse a definire una linea iconografica netta e univoca paragonabile a quella

elaborata dal nazismo, come osserva Acquerelli nel suo approfondito saggio, che analizza con puntuali considerazioni l'iconografia e i *topoi* grafici della propaganda del regime diffusi in riviste, cartoline, copertine di quaderni e diari, libri, manifesti e altri supporti (cfr. L. Acquerelli, *Il fascismo e l'immagine dell'impero*, cit., pp. 23-29).

3. Archivi in Mostra: la narrazione dei materiali archivistici attraverso il linguaggio espositivo come occasione di lifelong learning

di Rubina Bazzani (INDIRE)

Nell'immaginario comune gli archivi sono spesso percepiti come polverosi luoghi, (dis)abitati dai molteplici fantasmi di occhialuti ricercatori persi con la faccia nelle carte, spazi utili (o inutili) solo a se stessi. In realtà, andando oltre lo stereotipo, si può facilmente (ri)scoprire come gli archivi siano tutt'altro: vivi custodi del sapere, gelosi scrigni di aneddoti e curiosità, Giano Bifronte (che guarda al passato tanto quanto al presente) del patrimonio storico. Oggigiorno continua a risultare però difficile comunicare efficacemente l'importanza e la preziosità degli archivi e dei loro materiali, fin troppo statici per una società dinamica e ultra-velocizzata come quella contemporanea.

Se, infatti, storicamente gli Archivi pubblici sorsero per soddisfare l'esigenza della documentazione del diritto, attraverso l'attestazione di autenticità degli atti in essi depositati, questa funzione, che tuttora sopravvive nel servizio di ricerca e di rilascio di copie nell'interesse privato, è — oggi — di secondaria importanza; anzi, di importanza soltanto marginale: secondo noi, il vero, il grande compito degli Archivi è quello di consentirci di ripercorrere — tappa per tappa — il secolare cammino dei nostri avi; di conoscerne le imprese, i travagli, le lotte; le istituzioni, le idee, la fede; le passioni — in bene ed in male — che ne suscitarono l'azione; tutto ciò, insomma, in cui affonda le proprie radici il nostro presente e che ha contribuito al progresso ed alla civiltà comuni. Così che, anche quando le vicende dei tempi e la stoltezza degli uomini offuscano lo splendore del nostro passato, questo rivive, ad opera di chi sa penetrarvi e raccoglierne l'ammaestramento, per ricordarci i nostri titoli di nobiltà ed incitarci all'azione. Vi sono, poi, particolari momenti — come l'attuale — nei quali sentiamo più intenso il bisogno di volgere lo sguardo intorno,

*di cercare nuovi ancoraggi al nostro pensiero: nuove certezze che riaffiorino dopo il pauroso franare di idee e di miti, sotto l'implacabile urto degli eventi. È propria di questi momenti l'esigenza di una generale revisione del passato, affinché personaggi, fatti e idee, alla luce d'una nuova e più acuta indagine, abbiano assegnato il giusto posto ed il giusto peso nella storia. E come va compiuta questa indagine, perché attinga i risultati che essa si propone, se non con il ricorso alle fonti dirette della storia, ai documenti che questa rinserrano? In un'epoca nella quale la tecnica e la specializzazione permeano di sé ogni umana attività ed accelerano il ritmo del progresso, anche le scienze storiche, nel loro costante processo di perfezionamento, vanno sempre più affinando gli strumenti di indagine: non possono, quindi, prescindere da una diretta e più approfondita cognizione dei documenti dei nostri Archivi, che consenta di scoprire nuovi fatti o nuovi collegamenti di fatti, pei quali valutazioni e giudizi sinora pacificamente accettati debbano essere aggiornati o corretti. Ecco perché noi vogliamo che non soltanto gli studiosi, gli « iniziati », ma anche tutti coloro che hanno degli interessi nel vasto mondo della cultura considerino gli Archivi non come dei freddi depositi di vecchie carte — quali non sono — ma come un ausilio indispensabile del sapere, amici discreti e fedeli, ai quali far ricorso nella certezza di trarne l'aiuto, il suggerimento opportuno, nel momento opportuno. Gli Archivi dovranno diventare, secondo noi, palestre di studi e luoghi di incontro di idee, per contribuire in maniera più larga e diretta all'incremento del patrimonio culturale della Nazione, bandendo quell'atmosfera un po' chiusa e rarefatta nella quale sono stati sinora immersi, almeno nella considerazione comune: soltanto così potranno essere ridati vita e linguaggio a cose che sembrano morte e dimenticate da tanto. Per giungere a questo risultato bisogna, però, suscitare — come ho già detto in principio — l'interesse, soprattutto dei giovani: a ciò deve tendere oggi l'Amministrazione archivistica italiana con tutte le sue forze, non potendo essa ritenere esaurito il suo compito nella attività finora svolta e nelle iniziative finora realizzate. I giovani — noi lo sappiamo — bisogna « conquistarli »: occorre, cioè, parlare loro un linguaggio che giunga alla mente attraverso le vie del sentimento e della fantasia. Se riusciremo a destare in loro nobili emozioni, appassionandoli a vicende storiche e ad avventure dello spirito, ci saremo assicurata una larga cerchia di amici [...]*²⁶.

26 P. Strano, *La funzione degli archivi nella vita culturale*, intervento del 19 gennaio 1957 in occasione della inaugurazione del Centro culturale dell'Archivio di Stato di Milano, Rassegna degli Archivi di Stato, 1957 |URL: https://sab-lazio.cultura.gov.it/fileadmin/risorse/Biblioteca_digitale/BIBLIOTECA_DIGITALE_OPUSCOLI/O_929_-_STRANO_La_funzione_degli_archivi_nella_vita_culturale.pdf

Con la mostra “La scuola come laboratorio: pedagogie al femminile” non si è voluto solo celebrare il centenario di INDIRE e le figure, fin troppo dimenticate, di pedagogiste che hanno fatto la storia formativa d’Italia, ma si è voluto anche provare, con discreto successo, la possibilità di trasformare l’incomprensione tipica degli archivi, rendendoli fruibili e accessibili a un più ampio pubblico eterogeneo.

Attraverso un linguaggio espositivo e narrativo, infatti, è possibile trasmutare le fonti presenti in un archivio in veri e propri dispositivi educativi. Così il materiale archivistico diventa facilmente occasione di apprendimento esperienziale, favorendo il dialogo intergenerazionale e la rielaborazione critica degli eventi del passato. Soprattutto per gli studenti, giovani e non, in particolare, l’incontro con le fonti originali può stimolare processi di apprendimento riflessivo, rafforzando la consapevolezza storica e il senso di appartenenza a una comunità.

Fondamentale è quindi, in questo processo, la collaborazione tra istituzioni culturali ed educative. Proprio come è accaduto in occasione di questa mostra, archivi e musei (ma anche scuole, università e tutti gli altri luoghi di apprendimento e di formazione) possono, e devono, costruire reti virtuose in cui le competenze diverse e specifiche di ognuno si intrecciano, dando vita a progetti condivisi di ricerca, didattica e divulgazione. Tale sinergia favorisce una maggiore apertura degli archivi al territorio e consente di integrare il patrimonio documentale nei percorsi di educazione formale, non formale e informale, rafforzando il principio del lifelong learning.

Tramite mostre e percorsi espositivi la memoria contenuta negli archivi può essere restituita alla collettività, diventando strumento di confronto e di ispirazione per educatori, insegnanti e cittadini tutti.

4. Dalla pedagogia attiva alle tecnologie steam: il modello educativo di M9

di Silvia Fabris (M9 – Museo del '900)

Nel cuore di Mestre, M9 – Museo del '900 rappresenta una realtà unica in Italia, interamente dedicata alla storia del Novecento. Nato su iniziativa della Fondazione di Venezia e inaugurato nel 2018, M9 si distingue per il suo approccio multimediale e immersivo, che trasforma la visita in un'esperienza interattiva e partecipativa. Non un museo tradizionale, ma un laboratorio di narrazione storica dove le tecnologie digitali diventano strumenti di conoscenza e memoria collettiva. Le otto sezioni²⁷ tematiche raccontano il 'secolo breve' attraverso immagini, testimonianze, dati e suoni, coinvolgendo visitatori di ogni età.

Il museo si propone come un polo culturale aperto e dinamico, con un programma multidisciplinare che dialoga con pubblici diversi: studenti, famiglie, professionisti e curiosi. Il dipartimento educativo, chiamato M9Edu, ne rappresenta il cuore pulsante, promuovendo attività didattiche rivolte a famiglie, scuole insegnanti e adulti, con l'obiettivo di fare del museo uno spazio di apprendimento attivo e inclusivo. Ogni anno M9Edu rinnova le proprie proposte, integrando strumenti tecnologici e linguaggi contemporanei per avvicinare i giovani alla storia e ai temi del presente attraverso esperienze sensoriali e partecipative²⁸.

Il modello educativo del museo si ispira ai principi dell'apprendimento esperienziale e alla pedagogia attiva, in particolare alle esperienze di Reggio Children. Qui la tecnologia è intesa come 'connettore di saperi'²⁹, un mezzo per

27 M9, catalogo della mostra, Venezia - Mestre, C. De Michelis (a cura di), Venezia, Marsilio, 2018.

28 Si veda: <https://www.m9museum.it/sei-un-insegnante/didattica/>

29 Si veda: <https://www.reggiochildren.it/i-cento-linguaggi-del-digitale-nel-reggio-emilia-approach/>

intrecciare linguaggi digitali e analogici e ampliare le possibilità espressive e cognitive dei bambini. L'approccio hands on, basato sull'esperienza diretta, trasforma il museo in un luogo informale dove conoscere significa esplorare, costruire, sperimentare e riflettere.



Figura 1 – “Sand Art Experience”, laboratorio esperienziale presente nel catalogo M9Edu rivolto alla scuola dell’infanzia, e alla scuola primaria, 1° ottobre 2023. Archivio fotografico M9.

Le coordinate pedagogiche di M9Edu si fondano su alcuni principi chiave: l'apprendimento olistico, che coinvolge mente, corpo ed emozioni; la creatività come motore della scoperta; il coinvolgimento attivo, che trasforma il pubblico in protagonista; la riflessione come momento di consapevolezza; l'esperienza concreta, centrata sul 'qui e ora'; e infine la dimensione ludica, che restituisce al gioco il suo valore educativo³⁰.

L'azione e l'autonomia del bambino costituiscono i cardini della progettazione dei laboratori di M9Edu, in linea con le Indicazioni Nazionali per il Curricolo³¹ e con la lezione di Maria Montessori. Per la pedagoga, 'le mani sono gli strumenti dell'intelligenza umana'³²: il fare è il mezzo attraverso cui il bambino

30 Cfr. S. Fabris, *M Children: una infrastruttura didattica*, in F. A. Pizzato (a cura di), *Una Nuova frontiera della didattica - Metodi, tecnologie, esperienze italiane*, Roma, Carocci Editore, 2019, pp. 130.

31 Nuove Indicazioni 2025, Disponibili in: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Nuove+indicazioni+2025.pdf>

32 M. Baldacci, M. Fiorucci (a cura di), *Maria Montessori - La mente del bambino*, Milano,

costruisce sé stesso e sviluppa le proprie strutture cognitive. Da qui l'importanza di un 'ambiente preparato', ricco di stimoli, materiali e opportunità di esplorazione, dove l'adulto assume il ruolo di facilitatore e l'errore diventa occasione di apprendimento autonomo.

Accanto a Montessori, l'altro grande riferimento di M9Edu è Loris Malaguzzi, fondatore dell'approccio educativo di Reggio Children. Egli concepiva l'educazione come un processo collettivo, fondato sulla collaborazione, sull'ascolto e sulla creatività. Celebre è la sua teoria dei 'cento linguaggi dei bambini'³³: forme molteplici di espressione - dal disegno alla danza, dalla parola alla costruzione - attraverso cui il bambino interpreta e comunica il mondo. Il mediatore mu-seale, in questo contesto, deve 'rendere possibile', predisponendo spazi e tempi per l'esplorazione e l'autonomia.

Seguendo quindi queste ispirazioni, M9Edu ha creato un'area STEAM (Scienza, Tecnologia, Ingegneria, Arte e Matematica), dedicata a percorsi che uniscono sapere scientifico e creatività, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado³⁴. L'obiettivo non è solo trasmettere nozioni, ma stimolare la curiosità e la capacità di collegare ambiti diversi del sapere, sviluppando il pensiero divergente e la collaborazione. Robotica, tinkering, making e coding diventano strumenti per imparare facendo, in un equilibrio tra rigore scientifico e libertà creativa.

Nel tinkering si impara esplorando e manipolando; nel making si costruiscono idee e oggetti grazie a tecnologie digitali come la stampa 3D; nel coding si sviluppa il pensiero computazionale, imparando a scomporre problemi complessi in passaggi logici.

Per concretizzare questa visione, M9Edu ha inaugurato fin dalla sua apertura, un dipartimento Leis - Lego Education Innovation Studio, dove i celebri mattoncini vengono utilizzati sia in modalità tecnologica sia manuale. L'obiettivo è dimostrare che l'innovazione non dipende solo dagli strumenti, ma dal modo in cui vengono usati per stimolare creatività, collaborazione e pensiero critico.

Uno dei progetti più interessanti che vede il coinvolgimento dei kit LEGO®

Feltrinelli, 2023, cap. XIV.

33 Si veda: <https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/loris-malaguzzi/>

34 Si veda: <https://www.m9museum.it/sei-un-insegnante/didattica/>

è la partecipazione della *First® Lego® League*³⁵ (FLL), una competizione internazionale di robotica educativa che coinvolge studenti dai 9 ai 16 anni in tre ambiti: la progettazione di robot autonomi, la realizzazione di un progetto di ricerca innovativo e la pratica dei valori etici del rispetto, della collaborazione e dell'inclusione. Dal 2020 il museo è *regional partner* della FLL che ospita le semifinali del nord est, diventando quindi punto di riferimento per Veneto, Trentino-Alto Adige e Friuli Venezia Giulia. La competizione incoraggia non solo l'apprendimento tecnico, ma anche la crescita personale e la responsabilità civica, secondo i principi di *Gracious Professionalism®* e *Coopertition*³⁶, che uniscono competizione e cooperazione.

Un altro strumento didattico innovativo adottato da M9Edu è *Minecraft Education Edition* (MEE), piattaforma videoludica che trasforma l'apprendimento in un'esperienza immersiva e collaborativa. Attraverso la costruzione e la simulazione, gli studenti sviluppano pensiero logico e creativo, affrontando problemi complessi in modo ludico e condiviso. MEE favorisce l'inclusione, adattandosi a diversi stili di apprendimento e offrendo strumenti di accessibilità, come il lettore immersivo per studenti con bisogni speciali.



Figura 2 – “Museum Rider in Minecraft”, laboratorio presente nel catalogo M9Edu rivolto alla scuola primaria, 22 maggio 2021. Archivio fotografico M9.

L'uso di MEE rivoluziona anche il ruolo dei docenti, che diventano dei scaffolding³⁷ e progettisti di esperienze, mentre gli studenti, spesso più esperti in

35 Si veda: <https://www.firstlegoleague.org/>

36 Si veda: <https://www.firstinspires.org/about/vision-and-mission>

37 A. Benassi, *A scuola con Minecraft Progettare un mondo a cubetti*, Firenze, Giunti Scuola, 2021.

ambito digitale, assumono ruoli di leadership positiva. Si crea così un ambiente paritario e cooperativo in cui il sapere si costruisce insieme, parlando il linguaggio delle nuove generazioni.

Il museo ha saputo valorizzare queste potenzialità lanciando progetti di grande respiro, come il contest internazionale M9 Urban Landscape, che ha coinvolto oltre 4mila studenti italiani e stranieri nella progettazione di città sostenibili attraverso MEE. Durante la pandemia, questa iniziativa si è rivelata un formidabile strumento di didattica a distanza, capace di mantenere alta la motivazione e la collaborazione.

Nel 2021, grazie anche alla sinergia con Marco Vigelini, è nato Climate Hero³⁸, un videogioco ambientato in una Venezia virtuale, dove i giocatori affrontano missioni legate alla sostenibilità ambientale. Con oltre 56mila download, il progetto ha dimostrato come il gaming possa diventare un efficace veicolo di educazione civica e sensibilizzazione globale.

M9 è in pieno percorso, ogni giorno è al lavoro per far sì che l'educativa museale sia non solo un'attività necessaria ma una sfida continua per l'istituzione, per rimanere al passo con i tempi, per rispondere ai bisogni del pubblico e per contribuire a non far dimenticare che, come scrive Orhan Pamuk, i musei sono fatti non per essere visitati ma per essere sentiti e vissuti.

³⁸ Si veda: <https://www.m9museum.it/eventi/edutainment-e-gamification-nuovi-strumenti-per-la-scoperta-del-patrimonio/>

5. Il patrimonio storico-educativo dei Musei universitari. Tra conservazione e valorizzazione

di Carla Callegari (Vicepresidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative-CIRSE, Università degli Studi di Padova)

La definizione del patrimonio storico-educativo³⁹ costituisce ancora oggi qualcosa di problematico, principalmente a causa dell'assenza, nel quadro normativo italiano, di una determinazione precisa e condivisa dei beni che ne fanno parte. Tale indeterminatezza legislativa ha contribuito a rendere sfumati i confini di questo patrimonio che si colloca in una posizione intermedia tra il più ampio concetto di 'bene culturale' e quello, più specifico, di 'bene educativo'. In effetti, alcune categorie di beni già riconosciute come culturali possono essere legittimamente ascritte al patrimonio storico-educativo, in quanto testimonianze materiali delle pratiche e delle istituzioni educative. Questo tipo di patrimonio comprende spazi e oggetti riconducibili ai molteplici luoghi nei quali si svolge l'educazione: i beni materiali si possono catalogare in libri e pubblicazioni, beni archivistici, beni architettonici (decorativi e simbolici), beni didattici (prodotti da insegnanti, alunni, dall'industria specializzata), beni pedagogici riferibili a uno specifico studioso, beni oggettuali.

39 A titolo esemplificativo, tra i moltissimi studi, si vedano: M. Ferrari, G. Panizza, M. Morandi (a cura di), *I beni culturali della scuola tra storia e pedagogia*. «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», monografico n. 15, 2008; C. Y. Cabrera, *El patrimonio educativo inmaterial: propuestas para su recuperación y salvaguardia*, in J. Ruiz Berrio (a cura di), *El patrimonio Histórico-educativo. Su conservación y estudio*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2010, pp. 63-90; J. Meda, *Musei della scuola e dell'educazione. Ipotesi progettuale per una sistematizzazione delle iniziative di raccolta, conservazione e valorizzazione dei beni culturali delle scuole*. «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 2, 2010, pp. 489-501; A. Viñao Frago, *El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio*. «Conciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y las Ciencias Sociales», n. XV, 2011, pp. 141-148; M. Brunelli, *La catalogazione dei beni culturali della scuola: questioni metodologiche e concettuali*, in *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, atti del convegno nazionale CIRSE (Lecce, 8-9 novembre 2012), H. A. Cavallera (a cura di), Lecce, Pensa MultiMedia, 2013, pp. 193-218.

Oltre ai beni materiali ci sono quelli immateriali, ossia privi di consistenza fisica. La definizione di questi beni non è data a priori, ma viene elaborata dallo storico attraverso l'applicazione di categorie storiografiche specifiche. I beni immateriali afferiscono frequentemente alle dimensioni simboliche e culturali dell'educazione, quali il costume educativo, le pratiche didattiche condivise, i modelli di comportamento e l'immaginario collettivo⁴⁰.

L'Istituto Centrale per il Catalogo e la Documentazione (ICCD) ha progressivamente esteso i propri ambiti di intervento alla catalogazione e alla conservazione delle raccolte presenti nei Musei dell'Educazione e della Scuola spesso istituiti in ambito universitario. Tale iniziativa rappresenta un passo rilevante verso il riconoscimento e la valorizzazione di un patrimonio finora marginale, ma di grande rilevanza per la ricostruzione della memoria educativa. Allora, come scrive Meda, il patrimonio storico educativo può essere definito come il «complesso dei beni formali materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non formali nel corso del tempo»⁴¹.

I materiali che costituiscono le collezioni dei Musei sono spesso effimeri o concepiti come beni di consumo – giocattoli, cartelle, quaderni, sussidi didattici o strumenti scolastici – e dunque non progettati per la conservazione nel tempo.



Figura 1 – "Macchinina", anni Cinquanta del Novecento. Museo dell'Educazione dell'Universita di Padova.

40 Le canzoni e i significati simbolici delle immagini o delle trasmissioni radiofoniche e televisive, le fonti orali, le interazioni sociali e ciò che si riferisce ai processi di inculturazione, ad esempio, possono far parte di questa categoria di beni.

41 J. Meda, *La conservazione del patrimonio storico educativo: il caso italiano*, in J. Meda, A. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, Eum, 2013, p. 169.

Ciò ha determinato una tutela discontinua e, in molti casi, una conservazione fortuita, frutto dell'iniziativa di singoli collezionisti, docenti, privati, o istituzioni sensibili al valore documentario di tali oggetti. Da ciò deriva la necessità di un ripensamento del concetto stesso di 'bene culturale educativo', che riconosca a questi materiali una dignità patrimoniale fondata non sul loro pregio materiale, ma sul loro valore storico, simbolico e pedagogico. La tutela e la valorizzazione dei beni che compongono il patrimonio storico-educativo non possono essere date per scontate: per evitarne la dispersione e il deterioramento sono indispensabili interventi politici e scientifici mirati, capaci di garantirne la conservazione e la trasmissione alle generazioni future.

Negli ultimi decenni si è registrato un significativo incremento dell'interesse scientifico nei confronti del patrimonio storico-educativo, sia in ambito internazionale sia nazionale: le ricerche si sono orientate verso l'analisi e l'interpretazione di fonti materiali, oggetti e strumenti che veicolano narrazioni e 'raccontano storie' educative. Queste storie, se adeguatamente e criticamente contestualizzate, si configurano come preziose integrazioni alle fonti documentarie tradizionali. Esse consentono di delineare un quadro educativo e pedagogico più complesso, ricco e sfaccettato.

Conservare e valorizzare la memoria significa consentire a studiosi, studenti, docenti e visitatori di rievocare e comprendere le proprie e altrui radici culturali, non al fine di riprodurre modelli educativi del passato ormai inadeguati rispetto alle attuali esigenze socio-culturali ed educative, ma per promuovere una comprensione cognitiva ed emozionale dei processi storici ed esperienziali del passato. Tale operazione mira a stimolare una riflessione critica e consapevole, capace di considerare la pluralità delle appartenenze e delle visioni pedagogiche che hanno determinato differenti contesti formativi e scolastici.

Il processo di contestualizzazione storica implica uno sforzo di comprensione dei significati che si realizza sia attraverso l'esercizio dell'*epochè*, inteso come sospensione del giudizio di fronte a pratiche educative che oggi non potrebbero più esistere, sia mediante un'accurata analisi semantica dei termini. Inoltre, la contestualizzazione coinvolge anche la sfera emotiva: attraverso l'empatia o, al contrario, mediante una distanza emotiva consapevole, il visitatore diventa parte integrante della storia culturale e del percorso di educazione alla memoria, fondato sulla costruzione personale, collettiva e critica del sapere storico-pedagogico, anche nelle sue declinazioni meno conosciute come la storia educativa di genere.



Figura 2 – "Strumenti della scuola professionale femminile e maschile", prima metà del Novecento. Museo dell'Educazione dell'Università di Padova.

La narrazione, pur essendo una forma di comunicazione scientifica di alto livello, deve saper stimolare immaginazione, fantasia e fascinazione, elementi indispensabili per favorire la partecipazione attiva. In questa prospettiva, la riscoperta di forme 'immersive', anche non digitali, rappresenta un'attività essenziale all'interno del Museo, poiché consente di valorizzare le fonti e di renderle vive nel processo educativo e conoscitivo. La cultura materiale alla fine guida un processo che impedisce quell'appiattimento sul presente a cui spesso si è assistito negli ultimi decenni, e guida fuori dalle secche di un tempo che sembra statico e immutabile, per ridargli dinamicità e profondità. Il Museo dell'Educazione di Padova⁴², che conserva ricche collezioni, esprime la volontà di conservazione e progettazione fin dalla frase che lo rappresenta: «L'educazione, memoria del futuro».

42 Si vedano: <https://www.facebook.com/museoeducazioneunipd/>;
<https://www.instagram.com/museoeducazioneunipd/>; <https://educazione.musei.unipd.it/>;
 C. Callegari, *El Museo de la Educación de Padua y sus 30 años de actividad*. «CABÁS. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo», n. 28, 2022, pp. 59-70.

6. L'impegno della SIPSE nella valorizzazione e nello studio del patrimonio storico-educativo

di Fabio Targhetta (Professore associato in Storia dell'educazione presso l'Università di Macerata - membro del Consiglio direttivo della SIPSE)

L'acronimo SIPSE⁴³ sta per Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo e rimanda a una società scientifica giovane, ancorché ambiziosa, costituita il 13 settembre 2017 a Macerata dall'iniziativa di un gruppo di studiose e studiosi di storia dell'educazione appartenenti a 12 atenei italiani (Roma Tre, Firenze, Macerata, Molise, Bari, Foggia, Bologna, Basilicata, Calabria, Padova, Bolzano e Cattolica di Milano)⁴⁴. Il modello di riferimento arrivava da oltre confine, e in particolare dalla Spagna, dove le ricerche sulla storia del patrimonio storico-educativo e scolastico si erano consolidate già da qualche anno, anche grazie alla costituzione della SEPHE, la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo. Ma la penisola iberica non costituiva l'unico riferimento, dato che nel corso degli anni la comunità scientifica aveva potuto assistere alla nascita di analoghe società scientifiche anche in altri Paesi, tra cui la Francia, il Portogallo, la Grecia, il Regno Unito, il Canada, l'Argentina.

A favorire lo sbocciare di simili iniziative ha certamente contribuito il rinnovamento metodologico che, a partire dalla fine del millennio scorso, ha radical-

43 Si veda: <http://www.sipse.eu/>

44 Sulla storia della SIPSE e le iniziative da essa promosse nel corso della sua giovane storia cfr. A. Ascenzi, E. Patrizi, *La SIPSE: una società scientifica per la tutela, la conservazione e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*. «Studi sulla formazione», vol. 26, n. 2, 2023, pp. 81-88; A. Ascenzi, E. Patrizi, F. Targhetta, *La promozione e la tutela del patrimonio storico-educativo sul territorio. L'esperienza della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (2017-2022)*, in E. Ortiz Lopez, J. A. Gonzalez de la Torre, J. M. Saiz Gomez, L. M. Naya Garmendia, P. Davila Balsera (a cura di), *Nuevas miradas sobre el PHE: audiencias, narrativas y objetos educativos*, Polanco, Centro de Recursos, Interpretacion y Estudios de la Escuela, 2023, pp. 757-772.

mente segnato la storiografia in ambito storico-educativo, in particolare grazie a quel *materialistic turn* che ha permesso di accedere a un numero e a una varietà di fonti dirompente rispetto al passato⁴⁵.

La SIPSE nasce pertanto per fungere da stimolo e da strumento coordinatore di iniziative finalizzate principalmente alla protezione, conservazione, valorizzazione e studio del patrimonio storico-educativo; alla promozione di poli periferici di censimento, raccolta e catalogazione di tale patrimonio; all'elaborazione di specifici protocolli di conservazione del patrimonio conservato prima di tutto negli istituti scolastici, i più soggetti a pratiche non sempre condivisibili sul piano della salvaguardia dei propri materiali storici; all'avvio di intese fra le diverse istituzioni interessate.

Come si evince da questi brevi cenni, pur essendo nata all'interno di un contesto accademico, la SIPSE fin dagli esordi ha inteso stringere un rapporto stretto con le scuole e gli insegnanti, invitati a collaborare attivamente e a partecipare ai congressi della società e alle altre iniziative scientifiche organizzate o patrociniate.

Quello della valorizzazione delle esperienze didattiche, infatti, è uno dei principali filoni in cui si è finora realizzato l'impegno della SIPSE, nella convinzione che il rinnovamento della didattica della storia passi necessariamente attraverso un maggior riferimento al patrimonio storico-educativo, anche di quello conservato presso molte delle nostre scuole. Non a caso, il tema del rinnovamento della didattica (universitaria e scolastica) a partire dal patrimonio ha dato il titolo al II congresso nazionale, celebrato a Padova nel 2021. A riprova di quanto sostenuto poco sopra, in quell'occasione circa un terzo degli oltre 80 relatori intervenuti non era afferente a un'istituzione accademica, ma proveniva da ambiti plurimi come quelli scolastico, culturale, associazionistico e privato.

L'altro campo in cui si è concentrato l'impegno della SIPSE in questi anni è quello legato alla conservazione e valorizzazione del patrimonio storico-educativo, attività che passano preliminarmente da un'estesa opera di censimento sul territorio nazionale. Un'operazione, quest'ultima, irta di ostacoli, vuoi per la vastità dell'orizzonte geografico, vuoi soprattutto per la mancanza di strumenti

45 Su questo argomento mi limito a rimandare a un solo testo: J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

condivisi, a partire da una scheda di catalogazione uniforme e, auspicabilmente, approvata dall'Istituto centrale per il catalogo e la documentazione (ICCD). In un recente volume della SIPSE è stato trattato proprio il fondamentale tema del riconoscimento giuridico della particolare categoria del patrimonio storico-educativo, nella piena consapevolezza che la catalogazione costituisca un passaggio imprescindibile, anzi necessario, come suggerisce il titolo del libro, in vista della salvaguardia e la valorizzazione dei beni culturali della scuola⁴⁶.

Queste riflessioni e gli studi che ne sono sorti hanno trovato la loro incubazione all'interno di una specifica commissione di lavoro costituita, assieme ad altre tre, dal Consiglio direttivo della SIPSE: la Commissione di lavoro sulla catalogazione dei beni culturali della scuola. Le altre sono, rispettivamente, la Commissione di lavoro sugli archivi scolastici, la Commissione di lavoro sulle biblioteche scolastiche e sul patrimonio librario delle scuole e la Commissione di lavoro sui musei scolastici e le collezioni scientifiche delle scuole. Tutte e quattro hanno avviato progetti in linea con le finalità costitutive della SIPSE e secondo linee programmatiche che potremmo definire trasversali: la ricognizione bibliografica di studi e ricerche dedicate allo specifico tema; la ricognizione di eventuali esperienze di censimenti già avviate a livello locale e lo studio dei relativi modelli operativi; la definizione di un kit di buone pratiche; e infine, come abbiamo già visto, la realizzazione di una scheda di censimento del patrimonio storico-educativo.

Gli esiti di questi lavori, al pari di altre ricerche sostenute dalla SIPSE o comunque ritenute rilevanti perché coerenti con le finalità perseguite dalla società scientifica, sono stato pubblicati all'interno di un'apposita collana intitolata "Thesaurus Scholae. Fonti e studi sul patrimonio storico-educativo", organizzata a sua volta in due distinte sezioni: "Studi" e "Fonti". La prima intende raccogliere principalmente gli atti dei congressi nazionali e dei seminari organizzati dalla SIPSE, oltre a volumi monografici e collettanei di studiose e studiosi della comunità nazionale e internazionale attinenti al tema del patrimonio storico-educativo. L'altra sezione, invece, è volta a dare riscontro proprio di quell'attività di censimento dei beni patrimoniali di cui ho fatto cenno poche righe sopra, e quindi pubblicare quei ricchi e preziosi repertori, cataloghi e inventari di musei, istituti scolastici, gabinetti scientifici, fino a collezioni private particolarmente significative di sussidi didattici, raccolte librarie, quaderni, arredi, etc.

46 M. Brunelli, F. D. Pizzigoni (a cura di), *Il passaggio necessario. Catalogare per valorizzare i beni culturali della scuola. Primi risultati della Commissione tematica SIPSE*, Macerata, Eum, 2023.

In conclusione, la SIPSE intende qualificarsi come il principale ente di promozione di un rinnovamento, sia della didattica che della ricerca, a partire dal patrimonio storico-educativo. La sua natura aperta, inoltre, garantisce la presenza nel suo seno di una pluralità di competenze e di attori, ciascuno impegnato in ambiti differenti, ma comunque accomunati dall'impiego di una metodologia d'indagine condivisa. La didattica legata al patrimonio, infatti, garantisce il ricorso a strategie didattiche attive, collaborative, partecipative e, col loro tramite, la formazione di una cittadinanza attiva e consapevole⁴⁷.

⁴⁷ M. Brunelli, *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

7. La Public History e AIPH per le scuole⁴⁸

di Aurora Savelli (Università di Napoli L'Orientale, Dipartimento DISUS)

Per l'Associazione Italiana di *Public History* (AIPH) – che rappresento in questa tavola rotonda come componente del Direttivo – la collaborazione con INDIRE è preziosa, e non si può che guardare con favore all'opportunità che oggi INDIRE offre di un dialogo tra enti, istituzioni, associazioni operative sul terreno della didattica della storia.

AIPH nasce nel 2017 a Ravenna con l'obiettivo di promuovere la *Public History*, in un momento in cui fra gli storici si dibatte molto sulla crisi della storia, e su un progressivo svilimento del ruolo pubblico di storiche e storici; ugualmente presente la preoccupazione per il destino professionale degli studenti di storia. Col ruolo propulsore della Giunta Centrale per gli Studi Storici presieduta da Andrea Giardina, AIPH si costituisce con l'ambizione di rivitalizzare il campo dei saperi e delle pratiche storiche, sulla scia di un'esperienza nata negli Stati Uniti negli anni Settanta e da lì diffusasi in altri paesi (per approfondire, in questa sede, il riferimento non può che essere innanzitutto alle molte pubblicazioni di Serge Noiret⁴⁹, prima presidente dell'International Federation on *Public History* e poi della stessa AIPH⁵⁰). A Ravenna, in quel 2017, si respira entusiasmo, aspettativa, voglia di mettersi al lavoro; e la prima Conferenza dell'Associazione è indubbiamente un successo. La call aveva indicato una gamma di temi davvero molto ampia e la risposta non manca, con oltre quattrocento proposte.

48 Il testo mantiene il carattere discorsivo dell'intervento presentato alla tavola rotonda. Il corpo note si limita ai riferimenti essenziali.

49 Per le quali si veda: ELPHi, Electronic Library of *Public History*
<http://elea.unisa.it/handle/10556/4878>

50 Serge Noiret è stato presidente di AIPH dal 2017 al 2024, anno in cui è stata eletta presidente Enrica Salvatori (Università degli Studi di Pisa).

L'elaborazione del manifesto della *Public History* italiana negli anni successivi non è stata breve, esito di un confronto che ci ha portato recentemente a una revisione. Del testo finale, disponibile nel sito di AIPH⁵¹, sarà opportuno e utile riprendere qui un passaggio: «La *Public History* è un campo delle scienze storiche a cui aderiscono coloro che svolgono attività attinenti alla ricerca, alla comunicazione, alla pratica della storia, così come alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio storico materiale e immateriale. Tali attività si realizzano con e per diversi pubblici». La *Public History* si pratica dentro e fuori le Università, ma quest'ultime restano il luogo della formazione, attraverso insegnamenti di *Public History*, Master di primo o secondo livello, Laboratori di cui un recente numero monografico della rivista «Ricerche Storiche» ha dato conto⁵².

Fin dall'inizio le Conferenze Nazionali AIPH⁵³ (aperte a tutto quel vasto mondo che opera nella comunicazione e nella pratica della storia: docenti universitari, associazioni culturali, biblioteche, archivi, etc.) hanno ospitato panel sulla didattica della storia. Finché, grazie soprattutto all'impegno di Gianfranco Bandini, AIPH ha aperto le sue Conferenze Nazionali, con una specifica call, anche alle classi e ai docenti. Abbiamo iniziato a Firenze (Conferenza Nazionale del 2023⁵⁴), per proseguire a Roma (Conferenza Nazionale del 2024), quindi a Modena (Conferenza Nazionale del 2025⁵⁵) e a Udine (Conferenza Nazionale 2026). INDIRE ha supportato AIPH nella promozione dell'evento, ma soprattutto – attraverso la partecipazione della dott.ssa Pamela Giorgi al gruppo di lavoro⁵⁶ – ha contribuito alla stesura della call e alla gestione di ogni fase dell'iniziativa. Le scuole possono partecipare alla Conferenza Nazionale in presenza o a distanza.

51 Il documento si può leggere qui: <https://aiph.hypotheses.org/3193>

52 A. Savelli (a cura di), *Tra innovazione didattica e territori: i Laboratori di Public History delle Università italiane*. «Ricerche Storiche», n. 2, 2024. Tale monografico è stato discusso da Enrico Valseriati nel primo numero di «Storia pubblica. Rivista dell'Associazione Italiana di *Public History*»: <https://storiapubblica.numerev.com/>; mentre sono in fase di stesura del presente testo, il fascicolo è in corso di pubblicazione.

53 Un Comitato scientifico seleziona proposte o di panel o di singole comunicazioni (che verranno poi accorpate in panel dallo stesso Comitato); i books of abstracts relativi alle singole Conferenze sono disponibili nel sito AIPH: <https://aiph.hypotheses.org/>

54 Online le schede dei progetti presentati, a questo link: <https://aiph.hypotheses.org/12976>

55 Nel corso della quale si è svolta la tavola rotonda coordinata da Gianfranco Bandini sul tema *Insegnare Storia non è narrare fatti*, con Lucia Boschetti (vicepresidente SiDidaSt), Domenico Canciani (presidente MCE), Pamela Giorgi (INDIRE), Ivo Mattozzi (presidente Clio '92).

56 Formato da: Gianfranco Bandini, Agostino Bistarelli, Pamela Giorgi, Igor Pizzirusso, Aurora Savelli, con la segreteria di Francesca Guiducci.

Il lancio della call è accompagnato da iniziative di formazione dedicate alle scuole, promosse dal gruppo di lavoro oppure richieste dalle scuole stesse: sono utili per precisare ambiti di azione della *Public History*, che vanno dalla storia orale alle memorie di comunità, dai monumenti e luoghi di memoria, all'adozione di Wikipedia per studiare e comunicare la memoria scolastica⁵⁷; per ascoltare le criticità; per chiarire dubbi o fornire informazioni ulteriori. Sono soprattutto l'occasione per testimoniare con concretezza la vicinanza di AIPH al mondo della scuola, uno dei luoghi chiave per le pratiche di *Public History*. La scuola rappresenta un ambito in cui la *Public History* può svolgere un ruolo importante, incoraggiando un processo di co-creazione dei contenuti, contrapponendosi a una didattica improntata a nozionismo.

Certo, Istituti storici della Resistenza, Associazioni, Società scientifiche operano su questo terreno da tempo, anche con riviste specificamente dedicate. Perché, allora, inserire in questo quadro già molto ricco e articolato anche la *Public History*? Cosa può apportare?

Torniamo alla definizione di *Public History* sopra proposta: in quel passaggio del manifesto AIPH⁵⁸, la preposizione semplice «con» – «con e per diversi pubblici» – spinge verso nuovi orizzonti di lavoro e di pratica didattica. E l'esito di quest'azione di AIPH si è sentito: mentre infatti il primo anno (Conferenza Nazionale del 2023) docenti delle scuole di tutta Italia hanno presentato progetti di storia molto interessanti ma, in generale, con minima o assente sinergia con i territori di riferimento, nell'ultima Conferenza Nazionale (Modena 2025), le 34 scuole che hanno partecipato si sono mostrate più in linea con la nostra richiesta: i progetti illustrati hanno visto comunità territoriali fortemente coinvolte, non solo come pubblico per la restituzione delle attività scolastiche, ma anche in una forma di co-partecipazione e co-costruzione di contenuti. La *Pu-*

57 Nell'ultima call (con scadenza 31 marzo 2026 per la Conferenza Nazionale di Udine, 9-12 giugno 2026) sono indicate: attività di *Public History* ed educazione civica (genere, minoranze, diritti e partecipazione); fonti orali, testi, immagini, cultura materiale e memorie di comunità; catastrofi, ricostruzioni e memoria; gruppi, associazioni e comunità nei luoghi di confine; storia digitale, diffusione e produzione di contenuti di storia; adozione di software di IA per attività di *Public History* e didattica della storia; adozione di Wikipedia (o altre piattaforme) per la valorizzazione e promozione del patrimonio culturale materiale e immateriale; monumenti e luoghi di memoria; rievocazioni e Living History; esperienze ludiche e realizzazione di giochi; attività teatrali e di drammatizzazione di eventi storici; *Public History* ed educazione alla sostenibilità; *Public History* e valorizzazione del patrimonio culturale, materiale e immateriale; storia dell'ambiente e del paesaggio.

58 Cfr. nota 51.

blic History spinge insomma alla sinergia forte tra aula e comunità, e al dialogo e al raccordo con le istituzioni culturali del territorio di riferimento.

Dal 2024 AIPH riconosce un premio alle scuole i cui progetti si siano distinti «per originalità della proposta, continuità nel tempo, capacità di instaurare un rapporto con la comunità territoriale, all'insegna della partecipazione e del dialogo»⁵⁹. Nella Conferenza Nazionale del 2025 un premio speciale è stato assegnato dal gruppo di lavoro AIPH Gender e *Public History*, sul quale – anche per l'oggetto dell'iniziativa nella quale si colloca questa tavola rotonda – merita qui spendere qualche parola.

È recentissima una pubblicazione che cerca di dar conto di una molteplicità di percorsi, parte dei quali presentati e discussi in panel delle Conferenze Nazionali AIPH, che possiamo riunire sotto la dicitura *Gender Public History: Altri sguardi, altri spazi. Percorsi di Gender Public History*⁶⁰. Recensendo questo libro, Stefania Voli ha colto punti nodali della pubblicazione che, da un lato,

*spinge la Public History verso una postura critica e intersezionale, sensibile ai processi (descrizione archivistica, scelte curatoriali, linguaggi, piattaforme) più che ai soli esiti. Dall'altro offre un insieme di casi di studio che evidenziano gli avanzamenti operati nel contesto italiano (anche prima che questi siano riconosciuti come tali dallo stesso ambito scientifico della Public History), e mostra come archivi, musei, biblioteche, scuole, associazioni e amministrazioni siano luoghi in cui poter tradurre la teoria in pratiche situate*⁶¹.

59 Citazione ripresa da <https://aiph.hypotheses.org/18653>

60 Curato da Lucia Miodini e Aurora Savelli, il volume è stato pubblicato da Mimesis nel 2025; contiene testi di Lucia Miodini, Raffaella Biscioni, Chiara De Vecchis, Barbara Belotti, Cecilia Novelli, Ludovica Piazzini, Maria Antonella Fusco, Camelia Boban e Lorenza Colicigno, Aurora Savelli, Valeria Palumbo, Vittoria Fiorelli, Francesca Guiducci, Carla Arconte, Ilaria La Fata, Giovanna Bino.

61 Citazione ripresa dal primo numero di «Storia pubblica. Rivista dell'Associazione Italiana di *Public History*»: <https://storiapubblica.numerev.com/>

Le scuole possono insomma essere protagoniste di una progettualità condivisa con tante realtà (famiglie, comunità territoriali, associazioni e istituzioni culturali, amministrazioni) per pratiche situate, di *Gender Public History*⁶², pratiche che possono contribuire alla costruzione di spazi più inclusivi, più rispettosi di tutte le differenze, infine più accoglienti.

62 Con le scuole, in questa direzione, stanno già lavorando Toponomastica femminile e Wikidonne. Cfr. <https://www.toponomasticafemminile.com/sito/index.php/didattica>. Toponomastica femminile indice ogni anno il concorso “Sulle vie della parità”, rivolto alle scuole di ogni ordine e grado, ad atenei e centri di formazione, per riportare alla luce la presenza di donne significative per la storia e la cultura del Paese. Per quanto riguarda Wikidonne si veda C. Boban, L. Colicigno, Wikidonne. Scrivere e condividere la storia delle donne, in L. Miodini, A. Savelli (a cura di), *Altri sguardi, altri spazi. Percorsi di Gender Public History*, Milano-Udine, Mimesis, 2025, pp. 139-154.

8. Maestre MCE: un'eterna ghirlanda brillante

di Giancarlo Cavinato (MCE)

Nel libro di Douglas R. Hofstadter “Gödel Escher Bach: an Eternal Golden Braid”⁶³ i tre soggetti assunti a paradigma rappresentano a livello matematico, artistico e musicale, analoghe ricerche basate sulla presenza di strutture ricorsive. L'acronimo dei loro cognomi è stato reso in italiano con l'espressione “un'Eterna Ghirlanda Brillante”. Ispirandomi a questa suggestione, ho voluto dedicare alle maestre del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)⁶⁴, l'intitolazione del mio intervento “Nello spirito di Lewis Carroll”, richiamando volutamente il sottotitolo dell'opera di Hofstadter. Si tratta di un'ironica inversione, poiché il testo dello psicologo tedesco celebra tre illustri menti maschili.

Attivare uno sguardo femminile sulla narrazione storica ritengo possa darci l'opportunità di mettere in luce i ‘vuoti di memoria’ presenti sia nel Movimento, sia nella storia della scuola italiana e della pedagogia. Si celebrano sovente i centenari dei grandi maestri, mentre molto meno spazio è dedicato alle donne, oggi al centro del lavoro di ricerca e documentazione promosso da INDIRE e dalle associazioni e fondazioni che ne custodiscono l'eredità.

Attraverso la testimonianza del lavoro di alcune donne e gruppi di donne, INDIRE, con la mostra e il convegno correlato, ha lodevolmente cercato di evidenziare il ruolo trasformativo del loro agire nella scuola e rispetto al contesto culturale, nominandole con il loro impegno politico, educativo e di cura del pensiero.

Tra le sue finalità, il Movimento di Cooperazione Educativa da sempre pro-

63 Cfr. l'edizione italiana, H. R. Douglas, *Gödel, Escher, Bach: un'eterna ghirlanda brillante. Una fuga metaforica su menti e macchine nello spirito di Lewis Carroll*, Milano, Adelphi, 1984.

64 Si veda: <https://www.mce-fimem.it/>

muove il dialogo con il mondo della scuola e della ricerca; in questo quadro, il confronto interistituzionale – e in particolare la collaborazione con INDIRE – penso rappresenti un ambito privilegiato di diffusione e condivisione del sapere. Proprio a supporto di questo impegno, il Movimento mette a disposizione il patrimonio storico delle proprie pubblicazioni e attività, conservato presso il Centro di documentazione Marika Aureli e la Biblioteca di matematica Emma Castelnuovo, nella sede nazionale di Roma⁶⁵.

Per assicurare un pieno recupero, una valorizzazione e una reale incidenza nella scuola di oggi, sarebbe necessario un dispositivo capace di mettere in relazione e favorire il dialogo tra i diversi centri di documentazione dedicati alla storia della scuola italiana. In questa direzione si era mossa, alcuni anni fa, la proposta della Prof.ssa Roberta Caldin dell'Università degli Studi di Bologna, sostenuta da illustri pedagogisti come Franco Frabboni e Andrea Canevaro. In occasione del convegno del 2016 "Incontri con Philippe Meirieu"⁶⁶, dialogarono tra gli altri il Centro Manzi, il Centro Bruno Ciari di Certaldo, la Casa delle Arti e del Gioco di Drizzona, il MCE, la Fondazione Idana Pescioli, l'Opera Pizzigoni, il Ceis di Rimini e il Centro studi sorelle Agazzi. In quell'occasione sembrò che, a livello amministrativo, alcune regioni – in primis Emilia Romagna e Toscana – fossero pronte a definire un protocollo d'intesa che ne riconoscesse il valore e la funzione, favorendo un dialogo fruttuoso tra i diversi enti⁶⁷. Purtroppo, il tentativo non è andato in porto, e molti altri sforzi analoghi non hanno avuto gli esiti sperati. Per questo l'opera di INDIRE è oggi quanto mai importante, nel mantenere vivo il legame tra un passato nobile e un territorio spesso inconsapevole dell'importanza civile e sociale di una tradizione di pedagogia attiva.

65 Si vedano, per approfondimenti, le pagine di riferimento del Centro documentazione della pedagogia popolare Marika Aureli <https://www.mce-fimem.it/publicazioni/centro-di-documentazione-marika-aureli/> e della Biblioteca Emma Castelnuovo <https://www.mce-fimem.it/biblioteca-emma-castelnuovo/>

66 Svoltosi nell'ambito delle giornate dedicate ad Alain Goussot, Cesena e Bologna, 9-10 maggio 2016.

67 Si partiva dalla proposta di Philippe Meirieu che sostenne che per "fare scuola" occorre riscoprirne i principi fondanti, che sono stati rappresentati nell'arco del Novecento da associazioni, pedagogisti, fondazioni che praticavano una pedagogia attiva nella e per la scuola pubblica. Di qui l'idea del convegno di raccogliere le voci e le esperienze che hanno concretamente realizzato l'utopia concreta di fare educazione. Attivando così un processo virtuoso di collaborazione e di interscambio di esperienze e risorse.

La vita e l'attività delle maestre del MCE illuminano un percorso di ricerche, studi e sperimentazioni che hanno lasciato tracce significative. Le loro esperienze intrecciano microstoria e macrostoria, cultura pedagogica e storia sociale, e rappresentano un retaggio che oggi ancora può rivivere attraverso i loro scritti e le proposte educative che hanno contribuito a realizzare. Come associazione professionale, il Movimento si impegna da anni a diffondere questo patrimonio attraverso stage, corsi di formazione e pubblicazioni, sia storiche che recenti.

L'aspetto forse più significativo, rispetto a quanto riscontrabile analizzando la storia e il lavoro di altre figure femminili di insegnanti e ricercatrici, è che nell'esperienza delle maestre del MCE non emergono tanto le personalità individuali, ma piuttosto i contesti di ricerca e di elaborazione collettiva. Si è trattato di gruppi di donne che lavoravano insieme durante stage e incontri di coordinamento, con pari ruolo e autorevolezza. Non si evidenziano storie di singole figure eccezionali, dunque, ma momenti di autentica cooperazione, finalizzati a offrire alle scuole proposte educative di qualità.

In questo modo tali insegnanti hanno agito un potere di trasformazione della realtà che vivevano e di cui non intendevano essere riproduttrici e testimoni passive. Nelle loro testimonianze questo aspetto ricorre continuamente. Quello che mettevano a punto nei gruppi di ricerca e sperimentazione o durante gli stage, veniva messo a disposizione nelle loro realtà lavorative e nei gruppi territoriali. Tale ruolo trasformativo in alcuni casi è andato oltre l'agire a scuola, e ha prodotto ricadute sul contesto culturale, talvolta con importanti conseguenze politiche; si pensi, ad esempio, alla ricerca d'ambiente, al tempo pieno, allo smascheramento della funzione di assoggettazione della scuola, alla battaglia sui libri di testo, sulla valutazione e per la laicità.

Rilevante ricordare come durante il XV Rencontre Internationale des éducateurs Freinet (RIDEF) del 1984, in un evento sull'inclusione a cui parteciparono insegnanti e ispettori scolastici francesi⁶⁸, fu riconosciuto il ruolo determinante delle maestre italiane del Movimento, nel rendere possibile una scuola realmente inclusiva. Di grande importanza è stato il trasmettere ai loro alunni il senso e il valore di vivere e lavorare insieme, ad esempio ricomponendo gruppi con alunni provenienti da due o più classi parallele o in verticale e condivi-

68 Si svolse a Lovanio in Belgio nel luglio 1984. In tale occasione furono organizzati un laboratorio e una mostra sull'inclusione coordinati da insegnanti MCE con la supervisione di Andrea Canevaro.

dendo attività e discipline in un contesto che invece, all'epoca, era ancora organizzato 'a canne d'organo', con classi chiuse e separate, in cui i momenti di interscambio erano rari e difficili. Le loro proposte si sono distinte per audacia e per la capacità di collocarsi in controtendenza rispetto alle coeve pratiche educative dominanti. Tra le molte attività possiamo ricordare: la corrispondenza della classe con un obietto di coscienza in carcere in Sicilia, l'educazione sessuale e corporea, la ricerca intervento sul sociale, la nuova matematica e la logica, le visite soggiorno in ambienti.

Maestre di atteggiamenti oltre saper fare, le quali hanno agito nel pieno rispetto dei loro alunni e alunne considerati come cittadini, soggetti di diritti. Hanno fatto il loro lavoro come meglio hanno potuto, come ricordava Anna Fantini, una delle fondatrici del Movimento⁶⁹, operando in modo indipendente, senza lasciarsi condizionare né dal mercato né dalle mode pedagogiche che si sono succedute, né dalle presunte innovazioni. Lavorando in gruppo, hanno praticato il riconoscimento della comune consonanza e corrispondenza tra i vissuti personali e quelli dei colleghi. Frequentemente creatrici e coordinatrici di gruppi impegnati in specifiche ricerche tematiche, nonché organizzatrici di incontri, collaborazioni e scambi con altri contesti, si configurano come figure femminili dell'educazione convinte portatrici di una cultura fondata sulla costruzione di reti sociali.

Le maestre del MCE hanno intrapreso e praticato il loro lavoro scegliendo ambiti tematici e metodi caratterizzati dalla qualità dell'esserci nell'interessezza di mente e corpo, avvalendosi ciascuna del proprio sguardo e del proprio bagaglio di esperienze, consapevoli della dimensione corporea e dei suoi linguaggi. Professioniste dell'educazione le quali hanno fatto progredire la ricerca e la didattica in campi anche nuovi e 'audaci' (ad esempio il rapporto tra emozioni e conoscenza, educazione e psicanalisi, l'introduzione nella scuola di proposte sulle scienze umane e sociali, le neuroscienze) superando pregiudizi e lottando contro il gap di genere.

69 Anna Fantini in un incontro svoltosi a Fano a settembre 1991 in occasione del quarantesimo anniversario della fondazione del MCE nel suo intervento evidenziò come la struttura associativa fin dagli inizi fosse democratica, paritaria, aperta alla partecipazione volontaria. «Mai dietro a un tavolo» affermò, per significare come negli incontri non vi fossero posizioni gerarchiche e gradi di riconoscimento valoriale. Cfr. R. Rizzi (a cura di), *Dare di sé il meglio: la pratica educativa di Anna Marcucci Fantini dalla scuola primaria all'università*, Ancona, Consiglio regionale delle Marche, 2001.

Voglio ricordare infine che MCE si è costituito ufficialmente nel 1952 quale Cooperativa della tipografia a scuola, nell'ambito di un congresso svoltosi a Rimini presso il Centro Italo Svizzero (CEIS), in cui operava una figura straordinaria, Margherita Zoebeli con le 'sue maestre'. E qui si evidenzia un altro aspetto che connota queste insegnanti: il loro contributo è nato e si è radicato in contesti segnati da esigenze concrete e da urgenze storiche. Ogni iniziativa ha preso forma in relazione a un luogo, a un gruppo e, spesso, a un evento 'scatenante' che ne ha determinato la direzione. Il CEIS di Rimini e l'esperienza di Scuola-Città Pestalozzi a Firenze, ad esempio, nacquero in città devastate dalla guerra, con l'obiettivo di tutelare e prendersi cura di bambini orfani o in condizioni di grave miseria. In quest'ultima realtà, il sodalizio tra le maestre Elena Donini e Anna Brizzi si impone come esempio emblematico: animatrici di gruppi di lingua e antropologia, hanno saputo costruire una collaborazione lunga e solida, che si staglia come eccezione virtuosa di fronte ai frequenti turn over che, allora come oggi, segnano la vita delle nostre scuole.



*Figura 1 – "Margherita Zoebeli al Centro Italo-Svizzero (CEIS) di Rimini", anni Cinquanta.
Fondazione Margherita Zoebeli.*



Figura 2 – "Anna Brizzi ed Elena Donini (MCE Firenze) nel cortile di Scuola-Citta Pestalozzi", anni Sessanta. Archivio Scuola-Citta Pestalozzi.

Altri due aspetti sono stati generativi: la trasversalità ai vari ordini di scuola degli incontri di formazione e di ricerca in ambito MCE, a fronte di una separatezza dovuta a molti fattori, non risolta neanche dalla formazione di Istituti comprensivi. Negli stage MCE hanno sempre lavorato fianco a fianco insegnanti di scuola dell'infanzia, di scuola primaria, secondaria, educatori, docenti universitari. Ancora, si è sempre trattato di scambi fra età ed esperienze diverse, partecipanti con una lunga tradizione di lavoro educativo e giovani agli inizi, senza una gerarchia fra 'chi sa' e 'chi non sa'. Tutti aspetti che si intende mantenere vivi.

Seconda parte.

L'eredità della pedagogia al femminile

1. L'eredità di maestre e pedagogiste. Una lettura della condizione femminile e del contributo femminile all'istruzione attraverso il patrimonio storico-educativo

di Valentina Pedani (INDIRE)

L'analisi del patrimonio storico-educativo ben si presta ad affrontare tematiche complesse come la femminilizzazione di determinati ruoli, i linguaggi di genere e gli stereotipi, e può trovare applicazione in molteplici contesti educativi e formativi attraverso, ad esempio, la didattica laboratoriale svolta nelle classi delle scuole di ogni ordine e grado e i percorsi museali aperti alla cittadinanza.

Il documento, sia esso sotto forma d'immagine, di contributo scritto, di manufatto, di racconto orale, di audiovisivo è un frammento d'identità individuale e collettiva ed è, allo stesso tempo, un bene culturale in quanto prodotto di una determinata cultura, un artefatto che ne rivela credenze e valori e che deve essere restituito alla comunità e diffuso.

INDIRE attraverso la ricerca sul patrimonio storico conservato⁷⁰: libri, fotografie, quaderni, album, diari scolastici e sui mezzi di divulgazione (pubblicazioni, mostre fisiche e virtuali⁷¹, podcast⁷², etc.), consegna agli studiosi, al personale educativo e scolastico, agli studenti, alla cittadinanza, le fonti storiche, allo scopo di renderle generative di una riflessione sui valori e sull'organizzazione della

70 Si veda qui il contributo di Zoppi.

71 Si veda, ad esempio, la mostra *Genere, lavoro e formazione tecnica (1928-1968)* <https://mostrevirtuali.indire.it/mostra/genere-lavoro-e-formazione-tecnica-dal-1928-al-1968/> realizzata in occasione della mostra espositiva presso la Galleria delle Carrozze di Palazzo Medici Riccardi di Firenze (10-19 ottobre 2025).

72 Un esempio sono i podcast "Maestre di frontiera – Storie di piccole scuole nel lungo corso del XX secolo": <https://www.indire.it/patrimonio-storico/risorse-di-storia/maestre-di-frontiera-storie-di-piccole-scuole-nel-lungo-corso-del-xx-secolo/>

scuola del passato e di quella del presente.

L'esplorazione, la lettura e l'analisi del materiale didattico-educativo d'archivio è particolarmente atta a descrivere i cambiamenti sociali e culturali e fornisce informazioni sulla trasformazione del sistema scolastico italiano e sulle difficoltà che la donna si è trovata ad affrontare anche in tale contesto, nel lungo, complicato e spesso doloroso percorso verso la propria emancipazione.

L'emancipazione e l'indipendenza femminile hanno le loro basi anche nelle prime forme d'impiego come maestre che le donne hanno sperimentato agli albori della nascita del nostro sistema scolastico, e nel contributo che alcune di queste hanno offerto allo sviluppo della pedagogia, della psicologia e della letteratura infantile.

Nello stato italiano post-unitario la necessità dell'istruzione obbligatoria aprì le porte all'ingresso ufficiale delle donne nel campo dell'educazione e della formazione.

Scriva Simonetta Soldani⁷³:

[...] Fu dunque ad un esercito di donne che lo Stato italiano, ansioso di presentarsi (anche al di là dell'effettivo impegno profuso) come uno strenuo assertore del valore civile dell'alfabeto, affidò uno dei pochi canali attraverso cui potevano passare scampoli di unificazione linguistica, di educazione alla modernità, di alfabetizzazione nazionale. [...] le maestrine cominciarono ad occupare i posti delle classi inferiori maschili, e ad infiltrarsi perfino in quelle superiori.

Tuttavia, discriminazioni di genere caratterizzavano sia la formazione delle future maestre sia il loro trattamento economico.

La Scuola Normale⁷⁴ per la formazione di maestre e maestri, istituita dalla legge Lanza del 20 giugno 1858, poi confermata dalla legge Casati del 1859, prevedeva corsi e programmi differenziati in base al genere: «Nelle scuole normali

73 S. Soldani, *Strade maestre e cammini tortuosi. Lo stato liberale e la questione del lavoro femminile*, in P. Nava (a cura di), *Operaie, serve, maestre, impiegate*, cit. in C. Colombelli, L. Derossi (a cura di), *Genere/storia/scuola sei percorsi didattici*, IRRSAE Piemonte, Istituto Piemontese per la Storia della Resistenza e della Società Contemporanea, luglio 1999, p. 20.

74 Con la Riforma Gentile del 1923 le scuole normali saranno trasformate in istituti magistrali.

per le maestre è aggiunto l'insegnamento dei lavori propri al sesso femminile; in quelle pei maestri può essere aggiunto un corso elementare d'agricoltura e di nozioni generali sui diritti e doveri dei cittadini in relazione allo statuto, alla legge elettorale ed all'amministrazione pubblica»⁷⁵.

Lo stipendio delle maestre, a parità di condizioni, corrispondeva a due terzi di quello maschile e, inoltre, queste trovavano impiego soprattutto nelle zone rurali, dove, in genere, la retribuzione era inferiore rispetto alle aree urbane⁷⁶. La loro presenza, in questi contesti marginali, non era poi sempre facilmente accettata, in quanto donne giovanissime, sole, senza un marito e lontane dalla famiglia d'origine.

In tale contesto s'inserisce la storia della giovane maestra Italia Donati il cui caso già all'epoca suscitò interesse e dibattiti e che è diventata una figura emblematica della condizione delle insegnanti di quegli anni, grazie anche al romanzo scritto su di lei da Elena Gianini Belotti⁷⁷ che descrive stereotipi e pregiudizi con cui queste donne, al loro primo impiego, venivano accolte. Gli stessi pregiudizi che, talvolta, ancora oggi, soffrono le donne nello svolgimento della loro professione, specialmente se si presentano in un contesto lavorativo, fino a quel momento, appannaggio del maschile.

Ma più che le leggi, colpevoli erano i costumi, tanto è vero che quando nel 1911 l'istruzione elementare passa allo stato, la loro vita nei paesucoli sperduti, tagliati fuori dal mondo non migliora affatto. Una giovane sconosciuta che arrivava da fuori, soprattutto se bella, veniva accolta con arcigna diffidenza, suscitava gelosie, invidie, sospetti, malevolenza. Con la sua presenza e il suo ruolo – un'autorità incarnata in una fanciulla! – sovvertiva l'ordine arcaico di piccoli borghi immobili nel tempo. Della maestra sola e nubile, il villaggio controllava ferocemente ogni minimo gesto, parola, sorriso, criticava ogni abitudine e atteggiamento diversi dai propri, foggia e colore dell'abito,

75 Legge casati, articolo 358, secondo comma, cit. in G. Gaballo, *Donne a scuola. L'istituzione femminile nell'Italia post-unitaria*. «Quaderno di storia contemporanea 60», 2016, pp. 119-120. Disponibile in: <https://www.isral.it/qsc/quaderno-di-storia-contemporanea-n-60/>

76 Ibid, pp. 120-121.

77 E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, BUR, 2003. Italia Donati è una giovane maestra di 23 anni, morta suicida perché insidiata dal sindaco del paesino di Porciano, in provincia di Pistoia, in cui si trovava la scuola a cui era stata assegnata. In seguito alla sua morte avvenuta il 31 maggio 1886 Matilde Serao scrisse l'articolo "Come muoiono le maestre" sul "Risveglio educativo" e il Corriere della Sera aprì un'inchiesta.

*pettinatura, vezzi e ornamenti, e vi attribuiva significati perversi. Spiava ogni minimo movimento, si faceva giudice della sua moralità, dell'assiduità alle funzioni religiose e ai sacramenti, delle eventuali amicizie e frequentazioni, e non parliamo di relazioni sentimentali, comunque scandalose per il compito educativo che le era affidato*⁷⁸.

La documentazione raccolta da INDIRE⁷⁹ narra di come nella prima metà del Novecento le maestre si trovino ancora a operare in contesti difficili ed emarginati, in zone cosiddette di frontiera:

Agli esordi della scolarizzazione di massa dello stato nazionale le cause principali delle donne in cattedre di scuola in zone montane, rurali, insulari, vanno rinvenute in fattori molteplici, quali la scomodità dei luoghi, la scarsa retribuzione e le inesistenti tutele che mortificavano le condizioni dei docenti per cui, il personale maschile, laddove è possibile, sceglie di non operarvi. Nei decenni successivi man mano che dal punto di vista salariale le condizioni del personale docente femminile e maschile si equiparava, le cattedre continuano ad essere occupate da donne in genere nei primi anni della carriera e ciò a causa del progressivo femminilizzarsi della professione insegnante.

La mostra “La scuola come laboratorio: pedagogie al femminile” voleva proseguire in questo lavoro di approfondimento e restituzione alla cittadinanza di alcune figure femminili che si sono distinte per il loro approccio educativo innovativo. Innovativo, sicuramente, per l'epoca in cui queste donne sono vissute, ma anche di grande attualità, perché ha posto al centro dell'intervento educativo il bambino e la bambina e ha fatto della scuola un laboratorio di emancipazione individuale e sociale. Donne⁸⁰ che hanno operato soprattutto tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, con alcune figure di spicco degli anni Settanta e che si sono dedicate alla costruzione dell'autonomia e del riscatto dei più piccoli. Donne anche di illustri origini, che, tuttavia, non hanno visto riconoscersi pienamente i propri meriti, come Paola Lombroso Carrara,

78 Ibid, pp. 238-239.

79 È possibile ascoltare i podcast con le letture delle testimonianze: <https://www.indire.it/patrimonio-storico/risorse-di-storia/maestre-di-frontiera-storie-di-piccole-scuole-nel-lungo-corso-del-xx-secolo/> L'intera ricerca “Maestre di frontiera” Storie di piccole scuole nel lungo corso del XX secolo”, a cura di Pamela Giorgi e Raffaella Calgaro, è stata pubblicata nel 2020 nei Quaderni delle Piccole Scuole, disponibile in: https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2020/06/QUADERNO_2_STUDI_WEB.pdf

80 Si veda qui il contributo di Giorgi.

ideatrice del Corriere dei Piccoli (supplemento del Corriere della Sera) che, in quanto donna⁸¹, non ne sarà mai direttrice, ma vi scriverà con lo pseudonimo di “Zia Mariù”⁸².

L'archivio di Giuseppe Lombardo Radice conservato a INDIRE ci ha permesso, in collaborazione con i centri di studio e di documentazione dedicati a queste donne, di continuare a valorizzare il lavoro di Alice Hallgarten Franchetti, di Giuseppina Pizzigoni, di Rosa e Carolina Agazzi, di Maria Montessori, di Maria Maltoni che lui stesso aveva documentato come esempi di una scuola rinnovata che accompagnava i bambini nello sviluppo della creatività e dell'autonomia.

Esplorare gli appunti, i disegni, i diari, gli scritti di queste educatrici, osservare i loro volti e riscoprirne il valore, non sarebbe stato possibile senza la conservazione, la cura, la valorizzazione e la diffusione del patrimonio storico-educativo dei luoghi di conservazione della memoria.

81 I fratelli Albertini (Luigi era direttore del Corriere della Sera, Alberto coadiuvava nella gestione amministrativa) motivarono la scelta di escludere Paola Lombroso Carrara dalla direzione del Corriere dei Piccoli con «mai è stata affidata a una donna la responsabilità di un giornale sia pure per ragazzi» e «le famiglie non capirebbero e non gradirebbero», in C. Del Grande, *Paola Lombroso, la donna che inventò il Corriere dei Piccoli, ma fu estromessa dalla direzione perché «in quanto donna le famiglie non capirebbero e non gradirebbero»*. «Bonculture», 2 luglio 2022, <https://bonculture.it/paola-lombroso-la-donna-che-invento-il-corriere-dei-piccoli-ma-fu-estromessa-dalla-direzione-perche-in-quanto-donna-le-famiglie-non-capirebbero-e-non-gradirebbero/>

82 Si veda qui il contributo di Vagliani.

2. “Scuola è il mondo. Non si insegna si sperimenti”. Giuseppina Pizzigoni una didattica attiva, esperienziale e sperimentale

di Anna Teresa Ferri (ICS Rinnovata Pizzigoni) e Franca Zuccoli (Associazione Opera Pizzigoni, Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Giuseppina Pizzigoni (1870-1947) è stata una maestra, direttrice e pedagoga che ha saputo proporre un modo innovativo di fare scuola, ripensando l'azione didattica grazie al coinvolgimento degli alunni in esperienze significative⁸³. I suoi riferimenti imprescindibili sono stati quelli legati al metodo scientifico, al contatto diretto con la natura, al valore dell'esperienza dei bambini, all'importanza del lavoro, al rapporto costante tra la scuola e il territorio.

Il mio pensiero pedagogico? È necessario crescere i nostri ragazzi forti fisicamente e spiritualmente; crescerli buoni ed anche istruiti. È necessario allargare il nostro concetto di scuola fino a sentire che scuola è il mondo. È necessario convincersi che ogni cosa, ogni fatto, ogni uomo che venga a contatto col bambino gli è maestro. [...] È necessario sostituire al verbalismo scolastico l'esperienza personale del ragazzo, quale mezzo di apprendimento; esperienza guidata dal maestro sui centri spontanei di interesse per il bambino, quali: il lavoro in genere, la ricerca individuale, la terra, gli animali, le piante; la verità sempre⁸⁴.

83 O. Rossi Cassottana, *Giuseppina Pizzigoni e la “Rinnovata” di Milano. Tradizione e attualità per la scuola primaria*, Brescia, La Scuola, 2004.

84 G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, (a cura di A. T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli), Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2022, p. 93.



*Figura 1 – "Giuseppina Pizzigoni ritratta nel proprio studio, negli anni immediatamente successivi all'edificazione della Scuola Rinnovata", 1930.
ASOP - Archivio storico Opera Pizzigoni, ALF001.*

Per comprendere in modo più approfondito il metodo da lei ideato è necessario mantenere un'attenzione mirata anche al suo percorso personale e professionale, fattori strettamente intrecciati e fonte viva delle sue proposte educative. Due gli elementi che in questo contributo si vogliono porre all'attenzione dei lettori, il primo legato al fatto che la scelta della professione insegnante le fosse stata imposta, aspetto che riuscì a trasformare in modo positivo innervando il lavoro di caratteristiche che le erano proprie; il secondo connesso alla sua capacità ideativa e imprenditoriale che la portò alla realizzazione concreta di un nuovo modello di scuola, in cui la relazione tra aspetti costruttivi, attenzione all'ambiente di apprendimento e metodo era fortemente presente. Relativamente al primo punto fu la madre a individuare per lei il lavoro di maestra, professione intesa come maggiormente rispettabile per una ragazza dell'epoca, rispetto alla sua passione per il teatro e per le arti⁸⁵. Seppur obbligata a un lavoro che inizialmente non rispondeva alle sue attese, Giuseppina seppe con grande capacità trasferire le sue aspirazioni artistiche anche in questo lavoro, così come annota in modo puntuale nei suoi scritti, quando riflette, molti anni più tardi, sulla costruzione della scuola (1927), che tante critiche le portò per aver voluto impiegare più risorse economiche rispetto agli austeri edifici scolastici previsti per il suo tempo:

85 G. Pizzigoni, *Linee Fondamentali e Programmi della Scuola Elementare Rinnovata secondo il Metodo Sperimentale*, Milano, G.B. Paravia & C., 1956.

Di fatto la scuola, vista nel suo aspetto esteriore, è bella: bella la sua linea architettonica; bella la sua decorazione murale; bella la disposizione in padiglioni sorgenti di tra il verde dei prati, dei campi, delle aiuole, dei chioschi; bella la decorazione dei luminosi corridoi, e quella delle aule tutte. Per chi conosce il mio spirito, il fatto non sorprende. Io porto in eredità il gusto per l'arte; e non so vivere e lavorare in ambiente brutto, e però era naturale che, creando una mia scuola, una scuola secondo il mio spirito, io la creassi bella. Ma la mia preoccupazione non si arrestò già alla linea architettonica e alla decorazione degli ambienti: essa si fermò sul diritto del bambino alla gioia; e siccome la gioia viene all'uomo da ogni forma di bellezza, così sentii il diritto del bimbo a una vera e propria educazione estetica⁸⁶.



Figura 2 – "La scuola Rinnovata qualche settimana prima dell'inaugurazione", 1927.
ASOP - Archivio storico Opera Pizzigoni, ALF102.

Il secondo punto, relativo alla sua capacità ideativa e imprenditoriale, nasce proprio dalla scelta lavorativa imposta. Nell'assolvere questo compito, che riesce, in realtà, sempre più ad appassionarla, Pizzigoni si rese conto di quali fossero gli aspetti che dovevano essere profondamente modificati, mentre continuava costantemente a insegnare. In modo autonomo, anche se in un confronto puntuale con altri docenti, la giovane maestra riprese allora lo studio degli autori letti in modo sommario negli anni precedenti, frequentò nuovi corsi, si fece spedire i programmi delle scuole estere, viaggiò per verificare sul posto le diverse tipologie di scuole proposte, in particolare quelle legate alle scuo-

86 G. Pizzigoni, *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, (a cura di A.T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli), Bergamo, Edizioni Junior, 2022, p. 123.

le nel bosco⁸⁷, riuscendo così anno dopo anno, con grande determinazione, a ideare e a sperimentare una nuova modalità di insegnamento. Non un incarico affidatole da qualcuno esternamente, ma una scelta personale e professionale per portare vita all'interno di un'istituzione che rischiava di soffocare maestri e bambini⁸⁸. Con grande capacità seppe analizzare quanto in quel lavoro proposto come trasmissivo e astratto, non rispondeva alle esigenze degli alunni e a una visione di un sapere, differente, ma ormai imprescindibile, che andava costruito e sperimentato insieme, soprattutto in natura e all'aperto. Proponendo le sue idee in modo determinato e costante⁸⁹, seppe far crescere attorno a sé un comitato scientifico di grande valore, costituito tra gli altri da: l'astronomo Giovanni Celoria, il medico e psichiatra Eugenio Medea, il medico e psicologo Zaccaria Treves, il poeta Giovanni Bertacchi, gli industriali Paravia, Marelli e Bisleri, l'ingegner Erminio Valverti, solo per ricordarne alcuni. Con loro elaborò in dettaglio una proposta concreta, fino a ottenere il permesso per l'attuazione di una prima sperimentazione⁹⁰. Da qui passo dopo passo, continuò la sua sperimentazione, ponendo le basi per un metodo innovativo, che poteva essere, come fu, diffuso e sperimentato in molte scuole italiane e che ancora adesso propone una didattica aderente alle tematiche più attuali⁹¹.

La scuola Rinnovata è a tutt'oggi riconosciuta a metodo sperimentale e ha un'organizzazione didattica che la caratterizza: vi è un contingente di personale dedicato in quanto i docenti che vi lavorano devono avere il titolo specifico per poter insegnarvi e sono assegnate in organico dal Ministero dell'Istruzione risorse apposite per l'attuazione del metodo. L'edificio è ancora quello origi-

87 G. Pizzigoni, *La scuola all'aperto. Resoconto di viaggio sulle Waldschulen, 1907-08. Discorso tenuto nel 1910 all'Istituto di Psicologia e Pedagogia Sperimentale*. «La Scuola in azione», XI, 36, 1910, pp. 527 e segg.

88 P. F. Nicoli, *Storia della Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale. Fatti e documenti*, Ufficio di Propaganda dell'«Opera Pizzigoni», Milano, 1947.

89 L. Romanini, *Giuseppina Pizzigoni e la prima realizzazione di una pedagogia scolare auto-sufficiente*, Brescia, La Scuola, 1958.

90 G. Pizzigoni, *Il Discorso di Inaugurazione della Scuola Rinnovata*, (8 dicembre), s.e., Milano, 1911.

91 F. Zuccoli, *Scuola è il mondo. La modernità del pensiero di Giuseppina Pizzigoni*, in Centro Alberto Manzi (a cura di), *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente*, Bologna, Centro Alberto Manzi, 2017, pp. 15-22. F. Zuccoli F., *Giuseppina Pizzigoni, orto e natura parte integrante dell'educazione*, in A. D'Antone, M. Parricchi (a cura di), *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca*, Bergamo, Zeroseiup Srl, 2018, pp. 125-132.

nario inaugurato nel 1927 progettato dall'ingegner Belloni, con la consulenza pedagogica – come diremmo oggi – di Giuseppina Pizzigoni e, nonostante i restauri che via via prendono vita, resta uno degli edifici inconfondibili del quartiere Ghisolfi con i suoi 'mattoncini rossi' a vista in cotto lombardo. A quasi cento anni di distanza stiamo ripercorrendo lo stesso iter con gli Uffici Tecnici dell'Amministrazione Comunale per la progettazione dei lavori di restauro e per le attività di cantiere che segmentano l'edificio scolastico e si è vista necessaria la realizzazione di un padiglione esterno: praticamente siamo ritornati all'epoca dei dockers.

La fattoria didattica e gli spazi verdi sono ancora in funzione grazie a una convenzione con l'Amministrazione Comunale che risale al 1934 e sono lo 'sfondo integratore' su cui viene progettata la didattica e si innescano le fasi di apprendimento degli alunni e delle alunne.

Potremmo dire che il valore aggiunto del metodo anche oggi è sapersi aprire al mondo. Non è, però, un generico stare al passo con i tempi perché Giuseppina Pizzigoni da sempre si è dimostrata interessata al futuro e all'innovazione: il nome stesso della scuola – la "Rinnovata", appunto – porta con sé la propensione al cambiamento, al rinnovamento metodologico.

L'arte, il teatro, le attività sportive, l'insegnamento delle lingue straniere, la natura come 'scoperta' per l'apprendimento scientifico sono la risposta concreta all'immobilismo delle scuole dell'epoca, ma anche a quelle di oggi perché – nonostante l'apprendimento per competenze di cui tanto si parla – la metodologia esperienziale e la varietà delle uscite didattiche, che per la Scuola Rinnovata di Pizzigoni sono una parte imprescindibile della didattica, non sono ancora una prassi consolidata su tutto il territorio nazionale.

L'osservazione scientifica – pur essendo rapportata all'età degli alunni – non è mai appiattita: sfogliando i quaderni dei bambini molto spesso si trova scritto da loro stessi «C come cariosside», termine botanico che spesso è noto solo agli addetti ai lavori, ma che in Rinnovata è conosciuto anche dai più piccoli proprio per le esperienze vissute nel concreto.

Analogamente le discipline STEM erano già una parte fondamentale delle attività di agraria: basti pensare all'uso (e quindi allo studio) delle macchine semplici per la realizzazione del vino (attività prevista per le classi quarte) o all'applicazione della matematica nel progetto dell'appezzamento di terra per

le classi quinte. Il nuovo interesse di questi ultimi anni per un metodo che ha la peculiarità di essere attento all'evoluzione dei tempi e dei contesti ha fatto sì che si potesse ragionare sulla fattibilità che potesse essere 'esportato' anche in altre scuole primarie. È stata avviata negli ultimi anni una sperimentazione di 'contaminazione metodologica' con due istituti scolastici milanesi sostenuti dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca e dall'Amministrazione Comunale. L'esperienza ha dato vita a un percorso che sta arricchendo tutti gli attori della contaminazione e consente di costruire dei legami sempre più forti con il territorio.

3. Il materiale della “Rinnovata” di Giuseppina Pizzigoni conservato all’Archivio didattico Lombardo Radice del MuSEd

*di Rossella Mortellaro (MuSEd Museo della Scuola e dell'educazione "Mauro Laeng",
Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre)*

Il materiale della Scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni, ora conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” (MuSEd), venne inviato nel corso del 1937 a Giuseppe Lombardo Radice, allora Direttore del Museo pedagogico della Facoltà di magistero della R. Università di Roma.

Il MuSEd, che afferisce al Dipartimento di scienze della formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, venne fondato a fine Ottocento e si configura come il più antico museo italiano sulla scuola. Prende origine dal Museo di educazione e di istruzione di Roma⁹² istituito con il Regio decreto del 15 novembre 1874, n. 2212: fu Ruggiero Bonghi, allora Ministro dell'Istruzione pubblica, ad avere questa intuizione dopo aver visitato l'Esposizione Universale di Vienna nel 1873 e toccato con mano la necessità di istituire a Roma un museo destinato «a raccogliere, a comparare costantemente tutti gli oggetti che sono adatti a far parte di un'esposizione universale»⁹³.

Il MuSEd è attualmente diretto da Lorenzo Cantatore e rappresenta una realtà viva di ricerca e sperimentazione storico-educativa grazie al suo essere un contenitore vitale di oggetti, documenti, esperienze ed emozioni che si accresce di giorno in giorno.

92 F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” dell'Università degli Studi Roma Tre: storia, identità e percorsi archivistici*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, Eum, 2020, pp.129-160.

93 R. Bonghi, *Relazione*, in *Relazioni dei giurati italiani sulla Esposizione Universale di Vienna del 1873*, Milano, Regia Stamperia, 1873, p. 33.

Giuseppe Lombardo Radice, negli anni della sua direzione (dal 1936 al 1938, anno della morte improvvisa), lavorò a un nuovo progetto di museo col fine di realizzare un archivio didattico che fosse rappresentativo delle migliori esperienze educative dell'epoca⁹⁴. Gli scambi epistolari tra Giuseppina Pizzigoni e il pedagogista, come si evince dal carteggio privato conservato al MuSEd⁹⁵, iniziano ufficialmente nel 1919 per poi concentrarsi – negli anni 1936-1937 – sulla richiesta di materiale per il Museo Archivio didattico. Lombardo Radice così scriveva, nel 1936, al Comitato di Propaganda per la Diffusione del Metodo Pizzigoni:

*[...] Con quest'anno è mio proposito iniziare presso la Facoltà di Magistero della R. Università di Roma, [...], una vasta raccolta di materiali illustrativi per la vita della Scuola italiana ed estera (eviterei di mancare a un dovere se non iniziassi questa raccolta, che ha carattere di esposizione permanente, con una larga rappresentanza di materiale didattico della Scuola "Rinnovata", a cui tanto tutti dobbiamo. [...]) Questa documentazione [...] avrebbe una sede quanto mai decorosa, come quella costituita dagli ambienti della R. Università di Roma. [...]*⁹⁶.

Nonostante l'entusiasmo iniziale, la preparazione e la spedizione del materiale subiranno diversi ritardi fino a marzo 1937, quando il direttore della Scuola "Rinnovata" Alcandro Tongiorgi scriverà annunciando finalmente l'avvenuta spedizione a Roma⁹⁷, allegando alla lettera l'elenco del materiale inviato su carta intestata Scuola Rinnovata | Metodo Pizzigoni | Milano – Via Castellino da Castello, 10 (4 facciate) con data 30 gennaio 1937.

94 L. Cantatore, *Storia e vita del MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione dell'Università Roma Tre*. «Educació i Història: revista d'història de l'educació», vol. 39, 2022, pp. 139-159.

95 Il carteggio privato di Giuseppe Lombardo Radice che contiene lo scambio epistolare con la moglie, con i figli e con i più importanti esponenti della cultura italiana di quegli anni è conservato presso il MuSEd. Per il catalogo si veda I. Picco, A. M. Masi, M. Castellazzo, *Archivio Giuseppe Lombardo Radice Catalogo*, Roma, Armando, 2004.

96 Minuta di lettera di G. Lombardo Radice al Comitato di Propaganda per la diffusione del Metodo "Pizzigoni", da Roma a Milano, 28 gennaio [1936], dattiloscritta su due pagine con timbro sulla prima pagina in stampato maiuscolo R. Università degli Studi di Roma | Facoltà di Magistero (MuSEd – Fondo Lombardo Radice).

97 Lettera di Alcandro Tongiorgi a G. Lombardo Radice, da Milano a Roma, 25 marzo 1937, dattiloscritta su una pagina con firma autografa di A. Tongiorgi su carta intestata Scuola Rinnovata | Milano | Via Castellino da Castello 10 Milano, li [prestampato] 25 marzo 1937 [dattiloscritto] | Anno XV [dattiloscritto] (MuSEd – Fondo Lombardo Radice).

Il MuSEd conserva oggi 14 delle 31 scatole originali arrivate nel 1937. Le scatole, realizzate in cartone rivestito in tela color avorio⁹⁸, sono ad apertura a battente e misurano cm 30 x 20 x 10. Le scatole n. 1 e n. 2 contengono materiale relativo all'asilo, mentre le successive documentano l'attività didattica di un intero anno scolastico (1935-1936) delle classi dalla I alla VI. Le scatole che si riferiscono a quest'ultime contengono disegni, lavori di ricalco, di cartonnaggio, di ritaglio, diari di lavoro, quaderni delle esperienze e disegni in relazione alle esperienze, esercizi di lingua, problemi desunti dalla vita della scuola, erbari, raccolte personali e per il museo scolastico (un esempio è mostrato in Figura 1).



Figura 1 – “A tavola”, Classe I, Ritaglio e composizione di scenette (avviamento alla composizione).
MuSEd – Archivio Didattico Lombardo Radice – Materiale Pizzigoni, Scatola n. 3 Classe I.

Elemento di riferimento imprescindibile per la corretta comprensione e contestualizzazione di questi materiali è il testo di Giuseppina Pizzigoni *Linee fondamentali e programmi delle prime sei classi*⁹⁹. Infatti, come la maestra stessa, innovativa e pedagogista¹⁰⁰, conferma nelle prime pagine: «L'ordine del presente lavoro è lo specchio della vita dell'Idea pedagogica nel mio spirito, e vuol essere la trama del nuovo edificio educativo»¹⁰¹.

Fino al 2020 circa, il materiale della Rinnovata del MuSEd è rimasto chiuso in

98 Le indicazioni per la rilegatura delle scatole furono inviate da Giorgio Fano, assistente di Giuseppe Lombardo Radice presso il Museo – cfr. Minuta di lettera di Giorgio Fano a G. Pizzigoni, da Roma a Milano, 16 ottobre 1936, dattiloscritta su due pagine (MuSEd – Fondo Lombardo Radice).

99 G. Pizzigoni, *Linee fondamentali e programmi delle prime sei classi della Scuola Rinnovata “Giuseppina Pizzigoni”*, Milano, Ufficio di Propaganda dell'Opera Pizzigoni, 1934 [ed. or. 1922].

100 F. Zuccoli, *Una figura da conoscere, un metodo di cui scoprire la genesi*, in A. T. Ferri, G. Locatelli, F. Zuccoli (a cura di), *Le mie lezioni ai maestri d'Italia e altri scritti*, Parma, Edizioni Junior Bambini, 2022, pp. 15-45.

101 G. Pizzigoni, cit., p. 5.

un armadio, alcune scatole originali erano state utilizzate per altra documentazione, alcuni oggetti erano esposti in una bacheca del museo. Il materiale risultava, nel complesso, in ottime condizioni di conservazione, ma era stato perso l'ordine iniziale ed era quasi completamente in disordine. D'altronde, dal 1937 – anno del suo arrivo in museo – tante cose erano cambiate: il succedersi di diversi direttori, i traslochi, la nascita dell'Università di Roma Tre.



Figura 2 – “Telefono senza fili”. MuSEd – Archivio Didattico Lombardo Radice – Materiale Pizzigoni, Scatola n. 4 Classe I Raccolta individuale.

La consultazione della corrispondenza nel Fondo Lombardo Radice ha rappresentato l'input per riconsiderare l'unicità e l'importanza del materiale, come già evidenziato da Lombardo Radice stesso. L'analisi delle connessioni tra il contenuto delle scatole (Figura 2) e le linee fondamentali e i programmi della Rinnovata ha sottolineato, inoltre, la «centralità di alcuni punti focali che caratterizzano i processi di insegnamento-apprendimento, ovvero la scansione dei contenuti e l'impostazione delle discipline secondo l'apprendimento ciclico e l'unità d'insegnamento»¹⁰².

102 O. Rossi Cassottana, “Alla ricerca della scuola perduta”: i quaderni e gli elaborati degli alunni della Rinnovata-Pizzigoni di Milano negli anni Trenta, in J. Meda, D. Montino, R. Sani (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*, Firenze, Polistampa, 2010, pp. 1021-1047.

4. Alice Hallgarten-Franchetti e l'educazione come progetto sociale e naturale

di Fabrizio Boldrini (Fondazione Hallgarten-Franchetti)

Alice Hallgarten-Franchetti nacque a New York nel 1874 in una famiglia di origini ebraico-tedesche, economicamente agiata e culturalmente cosmopolita. Il padre, Adolph Hallgarten, fu un imprenditore farmaceutico di successo e presidente del Mount Sinai Hospital; la madre, Julia Nordheimer, pianista di talento, trasmise ad Alice una profonda sensibilità artistica e sociale. A partire dal 1894, Alice e la madre iniziarono a viaggiare in Italia per motivi di salute, stabilendosi definitivamente a Roma nel 1897. Qui, libera da preoccupazioni economiche, Alice si dedicò ad attività filantropiche, aderendo all'Unione per il Rione San Lorenzo, impegnata nel miglioramento delle condizioni sanitarie e sociali della popolazione povera. L'azione dell'Unione – con la creazione di un asilo, una farmacia sociale e una biblioteca – si colloca fra i vari esperimenti sociali che la ricca borghesia romana promosse a Roma, sulla scia dei quali rientra senza dubbio la prima 'Casa dei Bambini' che Maria Montessori fondò proprio in quel quartiere a seguito della richiesta dell'Istituto delle case popolari. Nel 1900 Alice sposò il barone Leopoldo Franchetti, con cui condivise l'interesse per la riforma sociale ed educativa. La coppia alternò la vita romana al soggiorno nella tenuta umbra di Villa Montesca, vicino Città di Castello, dove Alice fondò una serie di istituzioni destinate a migliorare le condizioni di vita dei contadini locali, tra cui l' 'Aiuto materno' (1908) e la 'Tela Umbra', laboratorio tessile tuttora attivo.

Le scuole rurali di Montesca e Rovigliano: un laboratorio di educazione progressista

Tra il 1902 e il 1903 i coniugi Franchetti fondarono le scuole rurali di Montesca e Rovigliano, considerate un esperimento pedagogico innovativo. Esse coniu-

gavano l'istruzione elementare con un orientamento sociale e pratico, ponendo al centro il lavoro manuale, lo studio della natura e il legame tra educazione, ambiente e comunità. La prospettiva educativa era ispirata al principio della giustizia sociale e dell'emancipazione femminile, temi cari ad Alice. La scuola doveva rispondere ai bisogni concreti delle famiglie rurali, ma anche offrire strumenti di crescita morale e culturale. In questo senso le scuole Franchetti anticiparono la riflessione pedagogica moderna sul rapporto tra scuola e società. Nella legge con la quale fu attuata la riforma della scuola elementare del 1894, il ministro esprime l'auspicio che le scuole potessero disporre di terreni sui quali impartire le «norme pratiche dell'arte agraria»¹⁰³. Con la Circolare n. 65 del 20 luglio 1898, egli invitò poi le istituzioni pubbliche e private a mettere a disposizione i terreni necessari; infine, nel 1899, formulò il Regio Decreto contenente le «Istruzioni e i Programmi per le scuole elementari del Regno» (Ministero della Pubblica Istruzione, 1899). Per quanto riguarda le scuole rurali, tali disposizioni concernevano «l'insegnamento pratico delle prime nozioni di agricoltura», al servizio del quale veniva posto il 'campicello scolastico'¹⁰⁴, concepito come spazio destinato all'osservazione dei fenomeni più comuni della vita dei campi: «L'insegnamento pratico delle prime nozioni di agricoltura e la coltivazione del campo non devono mai oltrepassare i limiti segnati da criteri ragionevoli di utilità pratica e immediata, da comunicarsi ai contadini del Paese»¹⁰⁵. La riforma promossa dal Ministero della Pubblica Istruzione può essere considerata il quadro giuridico entro il quale si colloca la fondazione delle Scuole rurali Franchetti, istituite tra il 1901 e il 1902. Tuttavia, al di là delle evidenti somiglianze, è necessario riconoscere anche significative differenze. A tale proposito, si può assumere come metafora proprio il termine 'campicello', che nelle «Istruzioni e Programmi» del 1899 occupa il posto che, alla Montesca, è invece riservato all'«orticello». Nelle Istruzioni del Ministero il vocabolo 'orto' compare soltanto una volta¹⁰⁶, in riferimento alla cura del giardino e dell'orto come una delle molteplici abilità pratiche da sviluppare nelle scuole rurali, e

103 Così specifica la Riforma dei Programmi per le Scuole Elementari, promossa dal Ministro Baccelli e attuata con il Regio Decreto 29 novembre 1894, n. 525.

104 Il Regio Decreto contenente le Istruzioni e i Programmi per le scuole elementari del Regno del 1899, o più precisamente il Regio Decreto 28 aprile 1899, n. 129, stabilì programmi e istruzioni didattiche per l'istruzione elementare in Italia. In tale decreto il riferimento al campicello scolastico è esplicito e finalizzato ad una educazione rurale diffusa diretta, negli intendimenti, ai figli dei mezzadri.

105 Ibid., p. 13.

106 Ibid., p. 14.

in particolare in quelle femminili. In tali scuole, si affermava, le alunne dovevano diventare valide collaboratrici dei proprietari e dei lavoratori agricoli nelle attività domestiche, nella conservazione degli alimenti, nelle industrie rurali speciali, nell'allevamento del bestiame, nonché nei lavori del giardino e del frutteto¹⁰⁷. Di tutt'altro spirito sono invece le note per le lezioni redatte alla Montesca e a Rovigliano intorno al 1907-1908, che alcuni studiosi tendono ad attribuire a Mary Hamilton, un'amica inglese di Alice che trascorse alla Montesca alcuni anni¹⁰⁸. In esse si fa riferimento agli 'orticelli' con un'espressione di diretta derivazione inglese (little gardens), in cui il termine 'garden' assume la duplice accezione di giardino ornamentale e orto produttivo. Negli 'orticelli' della Montesca, l'utile convive con il bello: accanto alle coltivazioni di ortaggi e agli esperimenti con piante cerealicole, trovano spazio anche i fiori, coltivati talvolta in vasi e disposti nelle aule durante i mesi più freddi. La scuola, come ebbe a dire Alice Hallgarten-Franchetti, aveva lo scopo di «aprire gli occhi del fanciullo alla bellezza del suo ambiente». Lo sviluppo morale auspicato da Alice Hallgarten-Franchetti nasce dal contatto con la bellezza e dall'amore per la natura. Questi elementi alla Montesca si inserirono nella adesione al più ampio movimento del 'Nature Study', nato negli Stati Uniti alla fine dell'Ottocento, che promuoveva un approccio educativo basato sull'osservazione diretta e sull'esperienza concreta della natura, riassunto nel motto 'study nature, not books'. Esso rappresentò anche un ambito di emancipazione per molte donne che vi trovarono uno spazio professionale come educatrici e scienziate. In Italia, la riforma scolastica del 1894 e le Istruzioni del 1899 su questa scia, ma come visto per altre ragioni, introdussero l'idea del 'campicello scolastico' come strumento di educazione agricola. Come detto tuttavia, alla Montesca, l'orto scolastico assunse un significato più ampio e simbolico nel contesto di un'educazione integrale che mirava allo sviluppo armonico del bambino.

Montessori a Villa Montesca: reciproche influenze e continuità

Nel 1909 Maria Montessori fu ospite a Villa Montesca, dove poté osservare le pratiche didattiche basate sul Nature Study sviluppate da Alice Hallgarten con l'aiuto della pedagoga inglese Lucy R. Latter (1870–1907). Quest'ultima, ispi-

107 Ibid., p. 15.

108 È di questo parere Cristina Caracchini che ha potuto consultare alcune carte private della famiglia Hamilton, cfr. *Alice a Bruxelles: Le scuole Hallgarten-Franchetti all'Esposizione Universale del 1910, dalle origini a Maria Montessori*, catalogo della mostra documentaria (Città di Castello, Pinacoteca comunale, 20 aprile-23 giugno 2024), C. Caracchini (a cura di), Firenze, Firenze University Press, 2023.

rata a Heinrich Pestalozzi, Freidrich Fröbel e Patrick Geddes, aveva promosso in Inghilterra l'insegnamento del giardinaggio e dell'osservazione della natura come strumenti di educazione morale e scientifica. La stessa Alice curò e tradusse il manuale della Latter (*School Gardening for Little Children*, pubblicato nel 1906), integrandone i principi nel curriculum delle scuole rurali umbre. L'esperienza influenzò la stessa Montessori, che nel suo "Metodo della pedagogia scientifica" del 1909 dedicò un intero capitolo al tema della natura nell'educazione, riconoscendo la funzione formativa del contatto con l'ambiente. Come è noto, per Maria Montessori la natura rappresentava il luogo privilegiato in cui il bambino poteva esercitare i propri sensi, affinare la percezione e sviluppare un equilibrio tra vita istintiva e vita sociale. La scuola, dunque, doveva essere un ambiente aperto, permeabile alla realtà esterna, capace di educare «in armonia con la natura e attraverso la natura».

5. Volongo culla e tomba della grande educatrice Rosa Agazzi

di Ermanna Morelli (Comune di Volongo)

Con questo mio contributo vorrei ricordare succintamente il metodo pedagogico e alcuni cenni biografici delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi, prendendo spunto da brevi note a cura di una nostra concittadina¹⁰⁹, Maria B., oramai anziana, ma che da giovane è stata assistente delle maestre Rosa e Carolina, quindi fonte diretta per lo studio del metodo agazziano. Come scrive Maria nell'incipit di questa raccolta «È sempre motivo d'orgoglio per i Volonghesi, ogni qualvolta se ne presenti l'occasione, parlare di ROSA AGAZZI, appunto perché Volongo diede i natali a questa nobile figura, conobbe gli anni della sua infanzia l'accoglie stanca nella vecchiaia e ne custodisce le spoglie mortali¹¹⁰». Nonostante le delusioni, sia personali che lavorative, e i continui spostamenti, non solo per via delle due guerre, Rosa e Carolina hanno sempre continuato instancabilmente la loro missione pedagogica.

Dinanzi ai bambini nelle scuole e con le allieve dei corsi magistrali era la stessa donna di sempre, ma illuminata da una luce nuova, intensa, purissima. Non si agitava, non alzava la voce, ma dai suoi occhi, che scrutavano nel fondo, irraggiava una forza misteriosa a cui nessuno poteva e voleva resistere; con i piccoli usava un'arte delicata: li prendeva senza sforzo e li portava a manifestare in spontanea schiettezza i loro pensieri. Alle allieve parlava con voce pacata, ferma, in un periodare fluido, evidente, ricco di cose più che di parole, di una nudità essenziale. Il suo pensiero si esprimeva sempre limpido e preciso, aderente alla realtà, del tutto alieno da ogni complicazione verbale; la retorica era per lei cosa sconosciuta; nell'esporre le sue idee, nel comunicare le

109 M. Bignotti, Suor V. Plotegher, Maestra Rosa. *A Volongo culla e tomba della grande educatrice Rosa Agazzi*. Volongo, agosto 1973. Disponibile in: <https://centrostudisorelleagazzi.altervista.org/documenti.html>

110 Ibid, p. 4.

*sue istruzioni rivelava una inventiva inesauribile di esempi e di spunti adatti a suggerire, non ad imporre, i modi migliori per attuare le esperienze di vita attiva, per sviluppare lo spirito di osservazione, per disciplinare il processo di svolgimento e di arricchimento della lingua parlata*¹¹¹.

In queste parole si coglie non soltanto il tratto umano della maestra, ma l'essenza stessa del metodo che ella andava delineando e incarnando giorno dopo giorno. Nulla in lei era artificioso, nulla rispondeva a un calcolo esteriore: ogni gesto educativo scaturiva da una profonda comprensione dell'animo infantile e da una fiducia incrollabile nelle sue potenzialità. L'educazione, per Rosa Agazzi, non era mai imposizione dall'alto, bensì accompagnamento discreto, presenza vigile e operosa capace di attendere i tempi interiori del bambino. Così la scuola diventava luogo di vita vera, non anticamera di un sapere astratto, ma ambiente fecondo in cui l'esperienza quotidiana si trasformava in occasione di crescita morale e intellettuale.

Il metodo di Rosa Agazzi ha innegabilmente tanti grandi meriti, sia sul piano dell'educazione estetica che su quello dell'educazione linguistica e musicale. Senza volerlo, si arriva a definire il metodo Agazzi come quello che si distingue da ogni altro metodo, specialmente per la sua bene intesa "popolarità", per la facilità con la quale può essere adoperato da qualunque educatore intelligente senza impiego di costosi apparecchi e senza bisogno di condizioni materiali privilegiate. Il metodo Agazzi ha un grande avvenire nel campo dell'educazione infantile e dell'educazione familiare, tanto bisognosa quest'ultima di essere curata e rinnovata. Questa meritata lode non deve però essere da qualcuno fraintesa. La "popolarità" del metodo Agazzi e la sua facilità nell'ordine materiale non sono il frutto di un rimpicciolimento, né di una geniale trovata per diminuire le preoccupazioni economiche di coloro che fondano o mantengono in vita gli asili. Al contrario, essa è il "frutto di una aderenza mirabile alla vita" e di una esatta conformità allo sviluppo spirituale del fanciullo, quale effettivamente si compie, nella famiglia e nella società. La genialità di questo metodo sta tutta nell'aver capito che la conoscenza sensibile, nel fanciullo, parte dalle cose e solo dopo e gradatamente si eleva alle qualità e alle forme. Principio facile a formularsi, ma difficilissimo a scoprirsi, come dimostrano tante poderose teorie moderne della conoscenza che non l'hanno capito e lo negano e lo misconoscono grossolanamente. Illuminata da questo principio Rosa Agazzi è penetrata nei primi giochi del fanciullo, ne ha visto la storia

111 Ibid, p. 16.

*e, in accordo col folklore e con la tradizione, ha costruito, nella maniera più semplice e feconda possibile, la sua scuola per l'infanzia...*¹¹²

Tale impostazione, lungi dall'essere un semplice espediente metodologico, rappresenta una vera e propria visione dell'uomo e della società. Nell'umiltà degli oggetti quotidiani, nei materiali poveri, nei gesti ripetuti della vita domestica, Rosa Agazzi scorgeva una ricchezza educativa inesauribile. La scuola si faceva così continuazione armonica della famiglia, e la famiglia trovava nella scuola un sostegno e un orientamento. Non vi era frattura tra il dentro e il fuori, tra il gioco e l'apprendimento, tra il sentimento e la ragione: tutto concorrevva a formare un'unità viva, nella quale il bambino potesse crescere secondo natura, senza forzature e senza anticipazioni indebite.

A più di settant'anni dalla nascita di questo metodo, ci chiediamo che cosa è vivo e che cosa è morto dell'insegnamento di Rosa Agazzi; che cosa resta di quanto ella venne insegnandoci; che cosa dura con carattere di perennità per cui ancora oggi il suo metodo può essere attuato nella scuola dell'infanzia. Che cosa è morto nel metodo di Rosa Agazzi? La risposta potrebbe essere questa: rileggendo oggi, dopo tanti anni le opere di Rosa Agazzi, pare che ciò che è caduto, quasi definitivamente, sia l'esemplificazione che essa viene donandoci nelle sue pagine. L'esemplificazione è sempre di sua natura frammentaria, soprattutto se non si scopre lo spirito che la tiene viva. Non è possibile copiare oggi i suoi esempi di allora, giacché copiare gli esempi che essa ci dà nelle sue opere non è che finire nella rigidità, nello schematismo, nel formalismo, cioè finire in qualche cosa che arresta la vita, in qualche cosa che può essere commedia della vita, ma non è vita vera, vita vissuta. Che cosa invece è vivo nel metodo di Rosa Agazzi e che cosa è rimasto nelle sue parole di perenne?

Potremmo riassumere in queste tre idee il programma di Agazzi e cioè:

- *LIBERTÀ DELLA PERSONA UMANA.*
- *LA COMUNITÀ NELLA SUA REALTÀ STORICA, come contesto indispensabile all'educazione.*
- *LA MAESTRA COME INTERPRETE E SUSCITATRICE DI VITA.*

Non ci si educa che nella libertà, costruendo passo per passo la nostra vita, la

112 Ibid, p. 20.

nostra personalità. Non ci si educa che nella comunità, per la comunità, con la comunità; non ci sono solo bambini, ma i bambini con la loro mamma, il loro papà, il loro paese, la patria, l'umanità. Non ci sono confini per l'opera educativa; la maestra aiuta, sorregge, consiglia, abbrevia la strada, allevia la fatica, ma con la sua fatica di ogni giorno scavando dentro di sé, essa opera per rendere più facile la strada al bimbo che deve essere educato.

“Perché vi sia educazione è necessario che il bambino sia messo fra le persone e le cose e senta vive le une e le altre e si metta con esse in rapporto di bontà, di carità, di amore. Allora comprenderà, allora si educerà”¹¹³.

113 Ibid, p. 23.

6. Il fondo Paola Lombroso Carrara: un percorso di ricerca e di valorizzazione

di Pompeo Vagliani (Fondazione Tancredi di Barolo – MUSLI Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia, POP-APP MUSEUM)

La figura di Paola Lombroso Carrara, scrittrice per ragazzi, studiosa di psicologia infantile, ideatrice del «Corriere dei Piccoli» e promotrice di importanti iniziative a favore dell'alfabetizzazione popolare, è presente fin dal 2008 nel percorso del MUSLI – Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia (da dicembre 2025 ampliato con la sezione POP-APP MUSEUM), dov'è rievocata la storia delle Bibliotechine rurali: una rete per la diffusione del libro e la promozione della lettura nelle scuole più disagiate che, tra il 1909 e il 1935, arrivò a distribuire circa quattromila bibliotechine e più di un milione di libri in tutt'Italia¹¹⁴. Proprio per tale iniziativa, e mi fa particolarmente piacere ricordarlo in occasione del centenario di INDIRE, nel 1925 fu invitata alla prima “Mostra Didattica Nazionale” di Firenze dove le fu assegnata una medaglia d'oro¹¹⁵.

Il fondo a lei intitolato si è costituito nel 2014, grazie alla donazione della famiglia Carrara, e comprende documenti inerenti alla storia delle Bibliotechine: registri, fotografie, libri, riviste, illustrazioni originali, cartoline propagandistiche, cliché di stampa e preziosi ricordi, fra cui l' “Album d'onore” per la festa torinese della millesima bibliotechina con le lettere di ringraziamento delle

114 Dopo l'interruzione forzata durante il ventennio e l'esilio in Svizzera, Paola Lombroso Carrara riprese tenacemente l'idea delle Bibliotechine e nel 1951 grazie ad Ada Prospero Marchesini Gobetti, riprese l'iniziativa: una missione di scuola e biblioteca che portò avanti per tutta la vita.

115 Nella stessa sede ricevette una seconda medaglia d'oro per la Casa del Sole, l'istituzione creata durante la Prima guerra mondiale per i figli dei soldati richiamati e poi trasformata in colonia permanente antitubercolare. Si veda: «Bollettino bimestrale Bibliotechine Rurali Casa del Sole (Profilassi Antitubercolare)», anno XIV, n. 1, 1° febbraio 1925, p. III e anno XIV, n. 4, ottobre 1925, p. I. Il fondo relativo alla Casa del Sole è conservato presso l'archivio del Centro Studi Piero Gobetti di Torino.

scuole beneficiarie, e i quattro albi animati creati per lei dalla maestra fiorentina Luisa Terzi, copie uniche e primi esempi in assoluto di libri con parti mobili realizzati in Italia da una donna¹¹⁶. Di particolare rilevanza sono inoltre le raccolte del «Bollettino delle Bibliotechine rurali», la pubblicazione periodica da lei redatta per diffondere l'iniziativa dopo la rottura con il «Corriere dei Piccoli», dove l'aveva avviata con lo pseudonimo di Zia Mariù. Dopo l'acquisizione, il fondo è stato schedato, inventariato e reso fruibile sul portale Mèmora di Regione Piemonte¹¹⁷.



Figura 1 – Fotografia di Paola Lombroso Carrara tratta dall'edizione in lingua ceca di *La vita dei bambini* (Život Dítka). Traduzione di Karel Krivý, Praga, 1908.
Archivio Paola Lombroso Carrara, Fondazione Tancredi di Barolo.

Le pagine del Bollettino, una preziosa miniera di informazioni sui contatti che Lombroso aveva in Italia e all'estero, collaborazioni artistiche e letterarie, esten-

116 P. Vagliani, *Un caso italiano di produzione artigianale artistica (1913-1917). Gli albi animati di Luisella Terzi per Zia Mariù (Paola Lombroso Carrara)*, in *Pop-app. Scienza, arte e gioco nella storia dei libri animati dalla carta alle app*, G. Crupi e P. Vagliani (a cura di), Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2019, pp. 209-213.

117 Si veda: https://www.memora.piemonte.it/beni/regpie_cabe/1084619

sione dell'iniziativa e originale meccanismo escogitato per sovvenzionarla¹¹⁸, sono state digitalizzate e rese fruibili gratuitamente sulla piattaforma Byterfly, un database accessibile anche dal sito della Fondazione Tancredi di Barolo¹¹⁹.

Dal fondo ha poi preso le mosse un lavoro di ricerca che, con il coinvolgimento di vari enti e istituzioni¹²⁰, ha permesso di valorizzare la memoria del progetto educativo di Paola Lombroso Carrara tramite diverse iniziative: in particolare nel 2021, in occasione del 150° anniversario della nascita, il Convegno Nazionale “La più bella storia del mondo... le Bibliotechine di Zia Mariù” con l’allestimento di una mostra negli spazi del MUSLI, e nel 2024, in occasione del 70° anniversario della morte, con due pubblicazioni: gli atti del convegno e un volume di approfondimento biografico e bibliografico¹²¹. Sono stati inoltre realizzati laboratori per le scuole, due multimediali, il primo ricostruisce la festa delle mille bibliotechine e il secondo consente di vedere in movimento due degli albi animati di Luisa Terzi per Zia Mariù¹²². Sugli albi si è avviato un intervento di restauro a cura del Centro Conservazione e Restauro “La Venaria Reale”, mentre con gli studenti

118 All’acquisto dei libri da inviare alle scuole provvedeva la vendita di cartoline propagandistiche, disegnate da artisti, che venivano colorite dagli scolari: un’impresa capillare che la Lombroso gestiva con l’appoggio di corrispondenti locali, in prevalenza giovani donne, con cui aveva attivato un pionieristico “social network”.

119 Si veda: <https://www.byterfly.eu/islandora/object/ftbarolo:carrara>;
<https://www.fondazionetancredidibarolo.com/progetti-e-ricerche/bibliotechine-di-zia-mariu/>

120 In particolare: Città di Torino e Regione Piemonte; Centro Conservazione e Restauro di Venaria Reale; Centro Studi Gobetti di Torino; Biblioteche civiche torinesi; AIB; Torino ReteLibriPiemonte; Istituto Centrale per la Grafica di Roma; Museo d’Arte Provincia di Nuoro; si veda: P. Vagliani, *Edina Forbicicchia nell’“azienducola” di Zia Mariù 1917-1930*, in L. Scarlini (a cura di), *Vittorio Accornero Edina Altara Gruppo di famiglia con immagini*, Milano, Silvana Editoriale MAN, 2021, pp. 32–33; Università degli Studi di Torino; Sapienza Università di Roma; Università della Valle d’Aosta; Università Roma Tre; Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Bergamo nella persona di Sabrina Fava. Inoltre, segnalo la partecipazione ad alcune presentazioni sul tema: l’incontro online organizzato da A.Spe.I. (Associazione Pedagogica Italiana), *Tra letture e giocattoli animati* (11.10.2024); la puntata di RAI 3 e Raistoria, “Passato e presente” con Paolo Miel e Maria Giuseppina Muzzarelli, *Paola Lombroso, dalla parte dei bambini* (20.11.2024).

121 *La più bella storia del mondo... le Bibliotechine di Zia Mariù. Omaggio a Paola Lombroso Carrara nel 150° dalla nascita (1871-2021)*, atti del convegno (Palazzo Barolo, 7 dicembre 2021), P. Vagliani (a cura di), Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2023; P. Vagliani, L. Pasino, *Paola Lombroso Carrara. Una vita dalla parte dei bambini, nuova edizione ampliata*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2025.

122 Luisa Terzi che nel 1914 aveva iniziato a realizzare dei giocattolini di carta animati a pro delle Bibliotechine, nel settembre 1917, su spinta di Paola, partecipò all’Esposizione Nazionale del giocattolo italiano di Venezia esponendo quattro bellissimi album animati in copia unica ispirati ai libri di Paola Lombroso.

del V anno del Laboratorio di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento dell'Università di Torino è stata sviluppata un'app dal titolo "Piuccia e la sua bambola", a partire dal libro "Storia di una bambina e di una bambola", un'occasione per riproporre contenuti del passato con progetti che sappiano ridefinirli attraverso nuove forme interattive.

Le ricerche sviluppate hanno anche evidenziato il suo interesse scientifico per il mondo dell'infanzia: Paola Lombroso Carrara non era una maestra e nemmeno una pedagogista ma piuttosto una studiosa di psicologia infantile e sicuramente proprio da questi studi, oltre che dalla "Corrispondenza" con i lettori del «Corriere dei Piccoli» e dalle iniziative a carattere socio-educativo, derivò l'idea creativa e imprenditoriale delle Bibliotechine. Il suo esordio in campo scientifico avvenne con la pubblicazione nel 1894 di un primo libro significativo, con la prefazione del padre Cesare Lombroso: i "Saggi di psicologia del bambino", nel quale applica il metodo dell'osservazione diretta del comportamento infantile a un fine pedagogico. La sua formazione psicologica era iniziata però molto prima, quando appena sedicenne fu lei, come rivela il padre in una lettera a Carducci¹²³, a tradurre il saggio "Psicologia dell'infanzia dai tre ai sette anni" dello psicologo e pedagogista Bernard Perez, apparso in Italia nel 1887. Alle osservazioni sul campo contribuì poi la partecipazione all'iniziativa "Scuola e Famiglia" realizzata con la sorella Gina nel 1899, un doposcuola a favore degli alunni poveri delle elementari torinesi ma anche un laboratorio che le fornì preziosi materiali, quali i disegni, presenti nell'archivio, che le dedicarono i bambini della scuola Rignon di Torino. Da questa esperienza uscirà nel 1904 il suo libro più importante, "La vita dei bambini", che ebbe riscontro anche all'estero e in ambienti qualificati, la traduzione tedesca ad es. comparve in una collana di monografie pedagogiche diretta da Ernst Meumann¹²⁴, cofondatore della pedagogia sperimentale e studioso di psicologia dell'apprendimento.

I temi emersi nel percorso di ricerca hanno così contribuito a riportare alla luce un importante progetto di promozione della lettura nelle scuole più disagiate e anche a valorizzare una figura femminile poco nota nella storia dell'educazione e della psicologia dell'infanzia, che ha saputo esercitare la propria autonomia in un territorio all'epoca precluso alle donne, ritagliandosi una nicchia di competenza specifica nell'ambito delle scienze psico-pedagogiche appena nate in Italia.

123 Archivio di Casa Carducci di Bologna, Carteggio Carducci, Corrispondenti, Cesare Lombroso, cart. LXIX, 21, n.18.929 a-b.

124 P. Lombroso Carrara, *Das Leben der Kinder*, Leipzig, O. Neumich, 1909.

7. Maltoni e la scuola di San Gersolè. Una straordinaria esperienza educativa

di Silvia Tozzi (Florence Art Edizioni)

«Mi sarebbe una vera soddisfazione il poter constatare che essi avessero imparato da me, almeno quanto io ho imparato da loro»

*Maria Maltoni*¹²⁵

Nel 2024 abbiamo ricordato¹²⁶, nel 60esimo della sua scomparsa, la maestra Maria Maltoni attraverso un ricco progetto dal titolo “Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè. La società contadina di un tempo vista con gli occhi dei bambini”, composto da una mostra e da convegni tenutisi nei comuni di Firenze, Impruneta e Pontassieve. Tale iniziativa ha riportato l’attenzione della comunità – e per molti ha rappresentato una scoperta – sull’esperienza e sul metodo didattico applicato dalla maestra romagnola in una piccola comunità rurale alle porte di Firenze, negli anni compresi tra il 1920 e il 1956.

Grazie ad un meticoloso lavoro di ricerca svolto sul Fondo Maltoni custodito nella Biblioteca omonima di Impruneta e sul Fondo conservato in INDIRE¹²⁷ e, non meno importante, di ascolto delle voci di coloro che furono allievi della

125 M. Maltoni, *Esperienza ed espressione a San Gersolè*, Brescia, La Scuola Editrice, 1964, p. 25.

126 Il progetto di riscoperta della maestra Maria Maltoni è stato promosso dalla Associazione culturale Studio Giambo APS di Firenze in collaborazione con Florence Art edizioni e con il sostegno del Banco Fiorentino, della Fondazione Carlo Marchi e il contributo di UnipolSai, Rotary San Casciano Chianti, Cgil Spi, Lega Valdisieve, Lega Luciano Lama e Unicoop Firenze Valdisieve. La mostra è stata curata da Silvia Tozzi e Simona Gramigni. Il catalogo edito da Florence Art edizioni dal titolo *Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè* è stato curato da Lara Socci in collaborazione con Silvia Tozzi (2024).

127 Si veda la gallery dedicata:

<https://mostrevirtuali.indire.it/mostra/maria-maltoni-e-lesperienza-di-san-gersole/>

maestra e tuttora in vita, il ritratto umano e professionale di questa coraggiosa, caparbia insegnante, è emerso con la forza e con la chiarezza che auspicavamo.

Marianna Maltoni¹²⁸, nota come Maria, nasce il 2 febbraio 1890 a Dovadola, un piccolo comune oggi in provincia di Forlì-Cesena. Di carattere forte e determinato, ma di indole solitaria, cresce impregnata dalle idee laiche e socialiste del padre, fabbro ferraio di professione. Nel 1910 si diploma e inizia a insegnare in Romagna, per poi essere trasferita in Toscana. Dopo un'esperienza a Grezzano, nel Mugello, nell'estate del 1920, a trent'anni arriva a San Gersolè: «Nemmeno un paesetto: una stradina stretta e tutta ciottoli, tanti campi intorno, gruppi di case contadine qua e là, una chiesetta con un campanile barocco». Inizialmente si iscrive al Partito nazionale fascista (PNF), ma presto se ne allontana, diventando una sua convinta oppositrice; nel 1943 aderisce al movimento partigiano ed entra nel Partito d'Azione. Nel 1944 Ernesto Codignola la chiama a far parte del Comitato di Direzione Didattica della Scuola-Città Pestalozzi, un progetto educativo nascente in un rione di Firenze devastato dalla guerra e tra i più disagiati, per formare «cittadini consapevoli dei loro doveri e diritti in regime di libertà». Nel 1950 partecipa al II Congresso Mondiale della Pace a Varsavia con la delegazione fiorentina dei Partigiani per la Pace. In quegli anni, l'esperienza di San Gersolè acquista grande notorietà: ne parlano quotidiani e riviste, mentre disegni e diari dei bambini vengono esposti in tutta Italia.

La maestra, oltre a scrivere articoli e libri, tiene instancabili corrispondenze con le più alte figure della pedagogia nazionale ed estera. Nel 1956, dopo quarantacinque anni di insegnamento, lascia il lavoro e il 1° dicembre il Comune di Impruneta le conferisce la cittadinanza onoraria per mano del sindaco Sergio Sozzi. In seguito, Maria Maltoni si trasferisce a Pontassieve dove partecipa attivamente alla vita cittadina. Sarà eletta Consigliera comunale. Il 18 novembre 1964 muore all'ospedale di Fiesole ed è sepolta a fianco dell'amica Laura Orioli nel cimitero di San Gersolè.

Nello svolgere questo compito di ricostruzione delle scelte professionali e della metodologia maltoniana ci hanno ispirato le parole di Natalia De Reggi nelle quali s'incoraggia a pensare alla scuola non solo come ad

un laboratorio di apprendimenti utili per acquisire delle tecniche (prima

128 Tracciamo qui una estrema sintesi della biografia di Marianna Maltoni. Per una conoscenza più esaustiva rimandiamo al volume di L. Socci, *Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè. Una straordinaria esperienza educativa*, Firenze, Florence Art Edizioni, 2024.

quelle basilari della lettura / scrittura e del far di conto, poi via via quelle più sofisticate che si ritrovano nello studio delle varie discipline), ma come ad una comunità necessaria a coltivare la crescita emotiva e sentimentale dei bambini e dei ragazzi, un luogo dove incontrarsi per condividere sogni e paure, per imparare a dialogare insieme in modo democratico e quindi per imparare ad ascoltarsi; per fare esperienze in gruppo e insieme scoprire modi per conoscere il nostro mondo interiore e il mondo esterno¹²⁹.

Ed è a questo che fanno eco le scelte di Marianna Maltoni la quale «riesce attraverso la sua grande passione verso l'insegnamento inteso come missione sociale, a coinvolgere gli abitanti del luogo, a intrecciarne i legami che li uniscono come se fossero una sola famiglia, rendendoli tutti desiderosi di collaborare al reciproco aiuto nei diversi modi possibili¹³⁰».

Le difficoltà incontrate dalla maestra sono davvero moltissime e la prima a impegnarla 'fisicamente' è senz'altro quella di persuadere le famiglie a rinunciare all'aiuto dei loro figli nella conduzione dei campi a favore di una formazione culturale pur sapendo che, nella maggioranza dei casi, nessuno di quei bambini avrebbe proseguito gli studi lasciando il lavoro delle campagne a favore di opportunità anche migliori. Sappiamo come la maestra costituì la sua classe mista andando casa per casa, personalmente, quasi a 'pretendere' che le bambine e i bambini avessero la possibilità di ricevere un'istruzione. Negli anni il progetto di Maria Maltoni si rafforzò, la sua missione e l'amore per i suoi giovanissimi allievi divennero ben noti a tutti e, proprio i bambini diedero energia e impulso al suo obiettivo ricambiando l'affetto e mettendo in pratica con rara diligenza i suoi preziosi insegnamenti.

L'aula, dove la pluriclasse di San Gersolè si dà ogni giorno appuntamento, è un ambiente semplice dove la maestra predilige l'insegnamento del racconto e del disegno, due discipline per le quali pone anzitutto la regola dell'osservazione del mondo circostante, della natura e dei suoi abitanti, così come della vita ordinaria e del lavoro, di tutto ciò che accade nella comunità e di cui lei diviene, in un certo senso, depositaria attraverso una messe di scritti imponente. Il metodo, e i suoi risultati, travalicano ben presto quelle quattro mura e giornalisti,

129 N. De Reggi, *Firenze Poggi e i bambini di San Gersolè*, in G. Bandini, C. Benelli (a cura di), *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Piazzola sul Brenta (PD), Amon, 2011, p. 100.

130 B. Salotti, *Biografia di Maria Maltoni*, voce in *Enciclopedia delledonne.it*.

educatori, scrittori, politici varcano la soglia della piccola scuola e riportano all'esterno le loro impressioni sempre entusiaste. Tale notorietà incoraggerà la Maltoni a far conoscere attraverso mostre, conferenze, i lavori dei suoi bambini che non considerò mai alla stregua di opere d'arte – anche se in più di un'occasione la freschezza e l'intensità di quelle esecuzioni evocano nel pubblico una tale definizione.

Recentemente una mostra di disegni degli allievi della scuola di San Gersolè è stata allestita alla FLOG a cura di lavoratori delle Officine Galileo. Qui le fervidissime discussioni non vertevano più sul peso che possono avere sulla bilancia dell'arte questi disegni e queste pagine, e ad affermazioni, vecchie ormai, ma ancora suggestive come 'in ogni fanciullo è nascosto un artista' non si concedeva che importanza marginale. Ai lavoratori premeva invece moltissimo di conoscere il meccanismo di questo metodo di insegnamento, che aveva portato ragazzi di dieci anni ad una così stupefacente padronanza della penna e della matita e ad un così concreto sviluppo della forza e della disciplina dell'osservazione da poter rendere, con perfetta aderenza, sia un ramo fiorito che un momento della propria vita.

Ogni padre confrontava mentalmente questi diari con quelli striminziti e convenzionali del suo bambino e la differenza lo faceva riflettere. Un po' alla volta si è arrivati a concludere che tutta l'organizzazione dell'istruzione elementare dovrebbe essere riveduta in Italia¹³¹.

Per concludere prendo a prestito ancora un pensiero di Maria Maltoni per la sua struggente modernità: «Quello che si deve stare attenti di non smarrire mai è l'uomo genuino, ogni uomo nella sua genuinità. Anche le idee in nome delle quali molti sarebbero disposti a sacrificare le anime, guadagneranno se si sarà saputo conservare e rafforzare negli individui la loro schietta umanità»¹³².

131 M. Maltoni, *L'esperienza di San Gersolè*. «L'Educatore», I, n. 21, 17 giugno 1950, pp. 1-4.

132 M. Maltoni, *Come "non" si uccidono le anime*. «La Difesa», XLVIII, 1951.

8. Il Patrimonio Culturale della Fondazione Pescioli. L'archivio pedagogico e le attività intorno ad esso

di Marianna Marrone (*Fondazione Idana Pescioli ETS*)

La città di Pontedera ospita la Fondazione Idana Pescioli, professoressa al Magistero, Università di Firenze (1966-2000 circa) e un archivio che raccoglie la documentazione edita e inedita di molti anni di ricerca, da lei condotta nelle scuole attraverso il GUSIAS¹³³. L'archivio documenta anni di attività pedagogica, di ricerca in direzione scientifica, di incontri culturali, di dialoghi con le istituzioni locali, nazionali e con università internazionali e raccoglie questo patrimonio culturale che mettiamo a disposizione di studenti e studentesse universitarie, dei docenti di ogni ordine di scuola, dei ricercatori che affrontano il tema della ricostruzione storica della presenza femminile nell'innovazione scolastica subito dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale. Idana Pescioli nel 1948 era una giovane maestra fiorentina che insegnava in una scuola elementare a Settignano¹³⁴ e frequentava gruppi di docenti che muovevano i primi passi verso l'innovazione di metodi didattici guidati da Ernesto Codignola con cui la Pescioli si laurea con una tesi su Pierre Bovet dal titolo "Il problema etico educativo nel pensiero di Pierre Bovet"¹³⁵.

Idana Pescioli contribuisce alla nascita dei CEMEA (Centri di Esercitazione ai

133 Gruppo Universitario Studenti Insegnanti Aggiornamento Sperimentazione.

134 L'esperienza di Insegnante è raccontata nei volumi: I. Pescioli, *Una scuola fra gli olivi, esperienze e proposte per una nuova cultura agli albori della democrazia*, Firenze, GUSIAS e Ed. Cultura Pace, 1996 e I. Pescioli, *La scuola dell'utopia ovvero il Progetto partecipato, fatti e storie di ordinaria follia pedagogica*, Roma, Bulzoni, 2001.

135 Pedagogista svizzero direttore dell'Istituto Superiore delle Scienze dell'Educazione J. J. Rousseau. A lui si deve l'espressione "scuola attiva", destinato a sintetizzare il principio di una nuova educazione puerocentrica, opposta all'educazione tradizionale disattenta alla natura e ai bisogni dell'allievo.

Metodi dell'Educazione Attiva) insieme a Raffaele Laporta, Marcello Trentanove, Dina Parigi; frequenta Francesco de Bartolomeis ed è amica di Margherita Fasolo.

Fino alla fine degli anni '60 insegna a Settignano con metodo innovativo, nel clima creato dalla diffusione del nascente Attivismo Pedagogico, che Idana Pescioli riporta nella ricerca metodologica e didattica realizzata nei lunghi anni di docenza universitaria, accanto a studenti e docenti che frequentavano settimanalmente il Laboratorio di didattica da lei progettato e guidato al Magistero a Firenze.

Nell'archivio pedagogico della Fondazione una buona parte del lavoro di Pescioli come insegnante nella scuola elementare a Settignano rimane documentato nei quaderni dei ragazzi, alcuni dei quali sono stati già digitalizzati e messi a disposizione. In particolare, di tutta questa documentazione è sicuramente importante segnalare ai giovani maestri di oggi 'Il Piano di lavoro settimanale' fatto da ogni bambina e bambino in autonomia seguendo la traccia del 'Piano di lavoro mensile' costruito tutti insieme con l'aiuto della maestra e visibile sulla lavagna tutto il mese. Un esempio di attivismo pedagogico che evidenzia i valori di libertà, autonomia e responsabilità che sono e devono continuare a essere pilastri fondamentali del lavoro dei docenti di ogni tempo.

Un aspetto del lavoro culturale di Pescioli negli anni dell'impegno universitario, che la Fondazione avrebbe interesse di continuare a documentare e a sviluppare è l'apertura verso il territorio: collaborazioni con gli enti locali per la formazione dei docenti comunali, l'organizzazione di mostre dei prodotti culturali dei bambini e delle bambine della scuola dell'infanzia, in cui si conducono percorsi e progetti, attraverso laboratori con docenti che utilizzano aspetti teorico-pratici a scopo educativo e formativo, progettazioni e visiting con e nelle scuole pubbliche per l'avvio di ricerche in direzione scientifica; collaborazioni con i luoghi di produzione culturale in direzione nonviolenta. Stabili e duraturi sono i suoi rapporti con Aldo Capitini, con Alberto L'Abate, con Giovanni Michelucci, con Pio Baldelli, con Giorgio Albertazzi, con Ernesto Balducci e dentro i corsi universitari entrano Enzo Tiezzi e Laura Conti, Alberto Malliani, e Danilo Dolci: un ricco mondo d'incontri culturali testimoniato dalle molte lettere e foto ancora da digitalizzare ma presenti nell'archivio della Fondazione. È una memoria pedagogica di numerose attività organizzate in particolare in Toscana, con presenze in altre regioni e in Europa con una collaborazione stabile e duratura con l'università di Göteborg in Svezia.

E infine le mostre dei prodotti elaborati nelle scuole coinvolte nella ricerca e i convegni organizzati a Firenze per più anni a Palazzo Vecchio nel salone dei Duecento, all'Istituto degli Innocenti, alla facoltà di architettura in Santa Verdiana, al Palagio di Parte Guelfa; eventi importanti per la scuola e la ricerca universitaria¹³⁶.

Nelle mostre sono stati sempre presenti anche 'I Libroni' che appartengono al patrimonio culturale della Fondazione. Sono raccolte documentali del lavoro realizzato nelle scuole dove erano presenti insegnanti partecipanti al laboratorio Universitario e al GUSIAS. Alcuni sono già digitalizzati, altri sono stati anche presentati in mostra a Firenze alla scuola San Salvi.

Mentre continua la digitalizzazione del patrimonio culturale della Fondazione, l'intero archivio pedagogico cartaceo è a disposizione del pubblico interessato e la finalità principale della Fondazione è valorizzarlo e fare conoscere alcuni aspetti più prettamente pedagogici e sempre molto attuali.

136 Alcune mostre sono documentate in più volumi. Vedi bibliografia di seguito: I. Pescioli, *Comerà l'acqua, i bambini di Firenze raccontano*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; I. Pescioli, *La prima scuola, gli adulti all'opera con i bambini dai 3 ai 5 anni*, Roma, Editori Riuniti, 1972; I. Pescioli, *Attività extrascolastiche, storia e analisi di una esperienza estiva sul tempo libero*, Roma, Armando, 1973; I. Pescioli, *Cominciare dai maestri, qualificazione professionale e sociale e degli operatori scolastici di base*, Firenze, Guaraldi, 1977; I. Pescioli, *I Bambini e le "consegne", il problema morale-educativo nelle ricerche di Pierre Bovet*, Roma, Bulzoni, 1979; I. Pescioli, *Qualificare la prima scuola, dalla didattica "materna" alla didattica sperimentale*, Bergamo, Juvenilia, 1983; I. Pescioli, *Costruire percorsi innovativi, i presupposti della sperimentazione didattica nella scuola di base*, Roma, Bulzoni, 1984; I. Pescioli, *Progettare per una cultura di pace*, 2 vol. 1. Guida alla Mostra, 2. Atti dell'incontro, Firenze, GUSIAS, 1986; I. Pescioli, *Progetti e percorsi per cambiare la cultura, Ricerca e Didattica fra Università-Scuola-Territorio*, Firenze, GUSIAS, 1986 – 1992; I. Pescioli, *Per una cultura di nonviolenza, acquisire e vivere le consapevolezze più urgenti attraverso la 'coscienza dell'infanzia'*, Firenze, GUSIAS, 1988; I. Pescioli, *Una scuola fra gli olivi, esperienze e proposte per una nuova cultura agli albori della democrazia*, Firenze, GUSIAS e Ed. Cultura Pace, 1996; I. Pescioli, *Per una Cultura di Libertà e Nonviolenza fino dalla Prima Scuola. I prodotti culturali dei bambini nei Progetti di Ricerca sperimentale e Didattica innovativa fra Università - Scuola - Territorio*, Firenze, GUSIAS e Polistampa, 1999; I. Pescioli, *Sul mondo la pace. Girandola di stelle*, Firenze, GUSIAS e Morgana Edizioni, 2000; I. Pescioli, *La scuola dell'utopia ovvero il Progetto partecipato, fatti e storie di ordinaria follia pedagogica*, Roma, Bulzoni, 2001; I. Pescioli, *Per essere non razzisti. Voci di poeti pensatori operatori raccolte presentate commentate da Idana Pescioli*, Firenze, GUSIAS e Morgana Edizioni, 2002; I. Pescioli, *Il metodo della ricerca nella scuola fino dall'infanzia*, Firenze, Morgana Edizioni - Fondazione Pescioli, 2010; I. Pescioli, *Vivere libertà e nonviolenza nella scuola di tutti. Cinquant'anni di ricerca-intervento fra Università Scuola Territorio*, Pisa, Fondazione Idana Pescioli, Edizioni ETS, 2014; I. Pescioli, *Meditazioni laiche nei tempi ovvero dentro il servizio d'amore culturale, dal 1966, oltre un Quarantennio fra Università Scuola Territorio*, Pisa, Fondazione Pescioli, Edizioni ETS, 2017.

Nella scelta di valorizzare alcune figure femminili nella storia della pedagogia italiana elaborata dall'archivio di INDIRE, Idana Pescioli assume un ruolo importante perché dal suo lavoro iniziale di maestra elementare ha tratto motivazione ed esperienza che ha 'trasmesso' a tantissimi studenti e studentesse universitarie con i quali ha impostato il lavoro di ricerca in direzione scientifica che faceva con i bambini e le bambine di Settignano. Oggi la Fondazione Pescioli valorizza questa impostazione metodologica e didattica con le scuole di base con cui sta sviluppando alcune piccole ricerche in direzione scientifica.

Ecco dunque la ricchezza dei rapporti con diversi soggetti del territorio toscano: dalle associazioni di volontariato culturale agli enti locali, dalle università ai centri di ricerca tutto questo ci permette di continuare a costruire relazioni in direzione nonviolenta. Poiché la Fondazione Pescioli è sostanzialmente sostenuta solo dal lavoro volontario di diverse persone, le attività hanno ritmi lenti ma costanti nella speranza che più persone e più soggetti possano conoscere la ricchezza e l'attualità di questo patrimonio¹³⁷.

137 Link all'archivio digitale: <https://www.patrimonioculturalepescioli.com/>

9. Aiutare il bambino a camminare nel mondo. Margherita Zoebeli e il suo contributo all'educazione attiva attraverso l'esperienza del CEIS

di Letizia Soriano (Insegnante – Ricercatrice Fondazione Margherita Zoebeli)

Se provo a definire meglio questo progetto direi che si delinea proprio come un progetto-sogno sempre alla ricerca di perfezionarsi. Un centro punto d'incontro di bambini, adulti di ogni età e appartenenza sociale, in un clima di reciproco rispetto e di cooperazione. Un luogo di confronto e scambio culturale e soprattutto una scuola intesa a promuovere l'integrazione fra individualità e socialità mediante concrete esperienze¹³⁸.

Il Centro Educativo Italo-Svizzero (CEIS) di Rimini rappresenta un esempio fondamentale di come la collaborazione tra istituzioni culturali, sociali ed educative possa generare spazi di formazione innovativi, inclusivi e profondamente radicati nel rispetto dell'individuo. Fondato nel 1946 in seguito alla richiesta del sindaco Arturo Clari e del vicesindaco Gomberto Bordoni, il CEIS nacque da una sinergia tra l'amministrazione comunale di Rimini e il Soccorso Operaio Svizzero, un'organizzazione di assistenza sociale nata nel 1932 che aveva già operato in contesti di emergenza umanitaria in Europa. La figura centrale di questa collaborazione fu Margherita Zoebeli, una pedagogista svizzera che, con grande sensibilità e visione umanistica, trasformò un luogo di emergenza post-bellica in un vero e proprio laboratorio educativo permanente. La creazione del CEIS non fu solo un intervento di soccorso, ma un progetto strategico che unì l'emergenza umanitaria a un'ambizione culturale e pedagogica. Accanto alle baracche per l'asilo e l'orfanotrofio – strutture temporanee costruite con materiali quali il legno, si sviluppò un centro sociale multifunzionale: biblioteca, docce pubbliche, laboratori artigianali (falegnameria, calzoleria, sartoria),

¹³⁸ Intervento di Margherita Zoebeli, Laurea Honoris Causa in Pedagogia, Università di Bologna, 23 gennaio 1989.

spazi per attività ricreative e formative. Questa integrazione tra servizi sociali e offerta culturale dimostra come l'educazione non possa essere separata dal contesto sociale e ambientale in cui si svolge.

Un elemento chiave della sua progettualità fu la collaborazione con esperti internazionali. Zoebeli invitò a Rimini i più importanti pedagogisti e psicologi del tempo, tra cui Pierre Bovet (direttore dell'Istituto Jean Jacques Rousseau di Ginevra insieme a Jean Piaget), Therese Keller e Ornella Baragiola, note burattinaie impegnate nell'educazione attraverso il gioco, e Grazia Honegger Fresco, allieva di Maria Montessori, che tenne numerosi seminari per educatrici e insegnanti. Inoltre, ospitò il primo convegno del movimento Freinet in Italia, con la partecipazione diretta di Célestin Freinet, pedagogista francese fautore della pedagogia popolare e dell'apprendimento attivo.

Questa apertura verso le diverse correnti pedagogiche fece del CEIS un nodo di scambio culturale e formativo, dove teorie educative venivano non solo studiate, ma sperimentate in modo critico e concreto. Il rapporto tra istituzione scolastica e mondo culturale si manifestava anche nella promozione dell'arte, della musica, dell'architettura e della letteratura, elementi che Zoebeli considerava essenziali per lo sviluppo integrale del bambino.

Il CEIS non è solo un'istituzione ancora attiva, ma un luogo vivo di memoria pedagogica. Ogni sua struttura, dalla scuola dell'infanzia al laboratorio tipografico per la disabilità adulta, dalla comunità educativa semi-residenziale al centro di formazione per adulti – racconta una storia di impegno, di resistenza e di innovazione educativa. L'esperienza di Margherita Zoebeli, che non ha mai scritto libri né formulato metodi, trova tuttavia una sua forma di perpetuazione attraverso la pratica quotidiana degli educatori, insegnanti e operatori che vi lavorano.

La memoria pedagogica del CEIS viene conservata non solo nei documenti storici conservati nel prezioso Archivio della Biblioteca Gambalunga di Rimini, ma soprattutto nella trasmissione orale e nell'esperienza diretta. Come ricorda Lucia Biondelli, insegnante di inglese al CEIS, Zoebeli chiedeva sempre il massimo a sé stessa e agli altri, convinta che ogni persona fosse chiamata a esprimersi appieno attraverso le sue potenzialità e le sue attitudini. Questo spirito di dedizione e di responsabilità continua a ispirare chi oggi opera nel Centro, rendendo il CEIS un laboratorio di educazione attiva, basata su ascolto, osservazione, attesa e partecipazione.

Inoltre, il CEIS mantiene un'intensa attività di formazione con corsi e seminari che rispecchiano i principi di Zoebeli: il rispetto dell'individualità, l'accettazione dei bisogni psicologici e affettivi dei bambini, l'idea che "il bambino appartiene a sé stesso" (ispirata a Bakunin), e che la società deve aiutarlo a camminare nel mondo con consapevolezza critica e positiva.

Margherita Zoebeli è una delle tante donne che, nel Novecento, hanno contribuito in modo fondamentale alla storia della pedagogia italiana. La sua vita è un esempio di impegno politico, sociale ed educativo. La ricordiamo già nel 1938, a soli 26 anni, dove si recò in Spagna durante la guerra civile come responsabile di una casa per cento bambini orfani di repubblicani. Dopo poche settimane, organizzò un trasporto attraverso i Pirenei per portarli in salvo in Francia, dimostrando coraggio, capacità organizzativa e una profonda empatia verso i più vulnerabili. Successivamente, operò al confine italo-svizzero, aiutando partigiani e famiglie a sfuggire alla repressione fascista, e poi in Francia, in una zona mineraria, come assistente sociale.

Quando arrivò a Rimini nel 1945, non era solo un'operatrice sociale, ma una pedagogista con una lunga esperienza internazionale, dotata di una visione globale dell'educazione. La sua azione fu caratterizzata da un approccio interdisciplinare, che univa lavoro sociale, architettura (grazie alla collaborazione con l'architetto Feliz Schwarz), pedagogia e attivismo. La sua capacità di intrecciare cultura, educazione e solidarietà la colloca tra le figure più significative della pedagogia italiana del XX secolo. La sua vita ci ricorda che molte donne hanno costruito, con silenziosa tenacia, istituzioni educative durature, spesso senza riconoscimenti pubblici, ma con un impatto profondo sulla formazione di generazioni.



*Figura 1 – "Margherita Zoebeli con i bambini del CEIS", 1954. Photopress Zurich.
Archivio Fotografico del CEIS, Biblioteca civica Gambalunga-Rimini.*



Figura 2 – Foto proveniente dall'Archivio Fotografico Margherita Zoebeli (AMZ) con sede nella Biblioteca Gambalunga di Rimini.

Il CEIS di Rimini, nato da una collaborazione tra istituzioni italiane e svizzere in un momento di grande crisi, è diventato un simbolo di resilienza, innovazione e umanità. Attraverso la figura di Margherita Zoebeli emerge un modello di educazione che intreccia cultura, solidarietà, ricerca pedagogica e impegno femminile. Il suo lascito non è solo un'istituzione ancora attiva, ma un esempio di come l'educazione possa essere un atto di libertà, di cura e di costruzione comune del futuro.

«Non si tratta di bravura, è semplicemente un dovere. Quando si ha un'idea bisogna lavorare per l'idea»¹³⁹. Da *Paesaggio con figura*, Margherita Zoebeli e il Ceis, documenti di una utopia 2007.

¹³⁹ Fondazione Margherita Zoebeli (a cura di), *Paesaggio con figura. Margherita Zoebeli al Ceis. Documenti di una utopia*, Rimini, Edizioni Chiamami Città, 1998.

10. Il patrimonio storico-educativo del Mudesc e il suo utilizzo nei laboratori sulle tematiche di genere

di Fabio Targhetta (Professore associato in Storia dell'educazione presso l'Università di Macerata e direttore del Mudesc - Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" dell'Università di Macerata)

Il Museo della scuola “Paolo e Ornella Ricca” (Mudesc) dell’Università degli Studi di Macerata¹⁴⁰ ha una storia recente: formalmente inaugurato nel giugno 2012, è stato completamente rinnovato nel 2022, a seguito di un significativo ampliamento degli spazi che ne ha più che raddoppiato la metratura¹⁴¹. I cinque ambienti tematici in cui è oggi suddiviso il percorso di visita (la scuola dell’Ottocento, la linea del tempo, l’aula fascista, le scuole rurali e la scolarizzazione di massa), aggiunti ai tre corridoi espositivi (il corredo dello scolaro, i banchi, i sussidi didattici) e all’ampia sala dove si svolgono i laboratori e sono allestite le mostre temporanee permettono infatti di dare pienamente corso a quelli che, fin dagli esordi, sono stati i campi di applicazione del museo: la ricerca scientifica, la didattica e la terza missione. In quest’ultimo ambito, poi, l’ANVUR¹⁴² ha delineato un compito ancora più specifico per i musei universitari, che comprende anche la promozione della conoscenza e della consapevolezza diffusa del patrimonio, sia dentro che fuori l’accademia, e l’impegno nel coinvolgimento attivo di tutte le componenti della società¹⁴³.

140 Si veda: <https://museodellascuola.unimc.it/>

141 F. Targhetta, M. Brunelli, The new “Paolo & Ornella Ricca” Museum of School History: an infrastructure for teaching, Research and Third Mission, in *Nuevas miradas sobre el patrimonio historico-educativo. Audiencias, narrativas y objetos educativos*, Santander, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, pp. 652-672.

142 Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR).

143 ANVUR, *Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca 2013*, Roma, ANVUR, 2013.

Il Mudesc è inoltre impegnato in un'opera di salvaguardia, valorizzazione, studio e impiego in chiave didattica del patrimonio storico-educativo, nella piena consapevolezza che questo offra molteplici occasioni per un rinnovamento profondo della didattica della storia e per l'educazione a una cittadinanza attiva e consapevole¹⁴⁴. La possibilità di poter accedere a libri di testo, quaderni, sussidi didattici, materiale di cancelleria, pagelle e via dicendo si tramuta infatti in una ricchezza di stimoli per gli studenti, sollecitati non solo dalla parola del docente o dalla proiezione delle immagini su uno schermo, ma dalla visione e dal contatto diretto con l'oggetto. Prendiamo il caso di un manuale scolastico: oltre ad analizzare la copertina, lo si può sfogliare, si possono vedere le immagini e leggere i contenuti, si può soppesare (per valutare la differenza di peso che, nel corso degli anni, generazioni di scolari hanno dovuto sopportare sulle spalle), si può perfino annusare, per cogliere l'effetto della polvere e dell'invecchiamento della carta. Le riflessioni che scaturiscono, dal punto di vista dell'apprendimento e della possibilità di lasciare una traccia viva nella memoria, sono notevolmente maggiori rispetto a un insegnamento tradizionale.

Nel nuovo allestimento del Mudesc uno spazio specifico è stato inoltre dedicato all'educazione femminile, specie in epoca fascista, un tema poi affrontato anche in alcuni studi pubblicati dal gruppo di storiche e storici dell'educazione dell'Università di Macerata, a ulteriore testimonianza del forte legame che intercorre tra il patrimonio storico-educativo e la ricerca, anche nella scelta dei temi trattati¹⁴⁵. A guidare questo allestimento è stata la consapevolezza della necessità di riservare uno spazio maggiore alla storia dell'educazione di genere, considerato anche il ruolo ricoperto dalla scuola in Italia nella formazione dell'immaginario collettivo interno a queste tematiche, contribuendo a riprodurre stereotipi di genere attraverso illustrazioni, brani nei libri di lettura, financo le stesse ma-

144 Sul ruolo dei musei in questo ambito si veda: A. Ascenzi, M. Brunelli, J. Meda, *School Museums as Dynamic Areas for Widening the Heuristic Potential and the Socio-Cultural Impact of the History of Education. A Case Study from Italy*. «Paedagogica Historica», vol. 57, n. 4, 2021, pp. 419-439; F. Borruso, M. Brunelli, *Il museo racconta la scuola tra passato e presente*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (a cura di), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 59-74.

145 A. Ascenzi, M. Brunelli, *En la cocina se gana la guerra. La educacion fascista de las mujeres en tiempo de guerra: de la cocina de guerra al jardin de guerra*, in *Educator en temps de guerra. XXII Jornades Internacionals d'Historia de l'Educacio*, Valencia, Societat d'Historia de l'Educacio dels Països de llengua catalana-Departament d'Educacio, Comparada i Historia de l'Educacio de la Universitat de Valencia, 2016, pp. 133-146; M. Brunelli, "Believe, Obey, Cook!" *Educating girls and women for war in Fascist Italy: From domestic virtues to public duties of a modern housewife (1929-1944)*. «Journal of romance studies», vol. 24, n. 3, 2024, pp. 247-273.

terie d'insegnamento (basti pensare ai lavori donneschi, introdotti nella scuola elementare fin dai tempi della Legge Casati).

Sullo stesso tenore, ovvero il recupero di tematiche legate all'educazione di genere, è un'attività svolta nell'a.a. 2022/2023 all'interno dell'insegnamento che ho tenuto in Storia delle istituzioni educative, corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (classe L-19) e finalizzato a coinvolgere le studentesse e gli studenti nella predisposizione di materiali potenzialmente utilizzabili nei dispositivi digitali del Mudesc. La consegna prevedeva la realizzazione di biografie di educatrici e pedagogiste illustri vissute tra il XIX e il XX secolo. Il risultato è stato poi assemblato in prodotti digitali proiettabili su due monitor touch screen presenti in museo. In questo modo le studentesse hanno potuto collegare il proprio percorso formativo tradizionale, basato principalmente sullo studio manualistico, a modalità operative e laboratoriali finalizzate alla realizzazione di compiti autentici¹⁴⁶.

Come abbiamo visto, dunque, sulle tematiche di genere il Mudesc è attivo sia sui versanti della ricerca storica che della didattica universitaria. Manca la terza missione, per completare quella triade polare cui si ispira l'attività del museo maceratese. E su questo versante merita almeno di essere citato il laboratorio intitolato "Ma è un'ingiustizia!", indirizzato a scolaresche, a famiglie e a un pubblico generalista e realizzato sia nei locali del Mudesc che nel centro del capoluogo marchigiano¹⁴⁷. Questa attività intende esplorare insieme a giovani e adulti come sono cambiati i ruoli di genere dentro e fuori la scuola in cento anni di storia. I visitatori sono invitati all'osservazione e all'analisi ragionata di immagini tratte da libri di testo, sussidi didattici, dipinti, etc., che illustrano il differente ruolo attribuito a scolari e scolare nella scuola italiana. Il coinvolgimento attivo del pubblico è determinato dalla somministrazione di domande-stimolo, volte a ripercorrere l'evoluzione delle aspettative che la società ottocentesca e novecentesca ha proiettato su bambine e bambini e i conseguenti ruoli loro assegnati. Attraverso un brainstorming di gruppo, poi, visitatrici e visitatori sono chiamati a elaborare le proprie ipotesi su diritti e doveri che la società attribuisce, ancora oggi, ai diversi ruoli di genere.

146 M. Brunelli, F. Targhetta, *Un museo en movimiento: historia, estado del arte y perspectivas del nuevo Museo de historia escolar de la Universidad de Macerata*. «Cabas», vol. 28, 2022, pp. 145-162.

147 Mi riferisco, in particolare, alla realizzazione di questo laboratorio in occasione della Notte europea dei ricercatori (Macerata, 29 settembre 2023), appuntamento annuale proposto da varie università europee. Si veda: <https://sfbct.unimc.it/it/site-news/sharper-night-notte-europea-dei-ricercatori-2023-29-settembre>

Come si può evincere da questi pochi cenni, le potenzialità legate all'utilizzo del ricco patrimonio storico-educativo conservato presso il Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" (Mudesc) dell'Università degli Studi di Macerata in funzione di laboratori e attività di ricerca sulle tematiche di genere sono assai significative e in grado di apportare un contributo importante all'educazione a una cittadinanza attiva e consapevole.

Autrici e autori

Maria Beatrice Bacci è collaboratrice tecnica per gli enti della ricerca a INDIRE, laureata in Storia dell'Arte e specializzata in Beni Storico-Artistici presso l'Università degli Studi di Firenze; tra l'altro, ha collaborato all'informatizzazione degli inventari delle opere d'arte conservate nei musei statali fiorentini (Polo Museale Fiorentino) e all'implementazione delle banche dati dell'Archivio Storico Arcivescovile di Firenze. Lavora a INDIRE dal 2014, collabora con l'Archivio Storico dell'Istituto per i progetti di "Valorizzazione del patrimonio storico" e svolge attività di monitoraggio e ricerca nell'ambito del PN "Scuola e competenze" 2021 – 2027.

Rubina Bazzani si è laureata nel 2024 in Scienze dell'Educazione e della Formazione nel curriculum Educatore per l'Età Adulta e la Terza Età (E-35) con una tesi dedicata ai materiali INDIRE del fondo Lamberto Borghi dal titolo "Lamberto Borghi e la percezione del futuro nei / dei giovani. Genesi di un lavoro di ricerca attraverso uno scambio epistolare". Attualmente lavora come collaboratrice tecnica presso INDIRE.

Fabrizio Boldrini è Direttore della Fondazione Hallgarten Franchetti – Centro Studi Villa Montesca. È laureato in Giurisprudenza presso l'Università di Perugia e ha conseguito un Master in "Economia, politica e diritto delle Comunità europee". Ha sviluppato competenze chiave nei seguenti ambiti: istruzione e nuove tecnologie; e-learning; coordinamento e gestione della formazione professionale e dell'implementazione di progetti; sviluppo e assistenza tecnica per progetti di sviluppo locale; ha un'approfondita conoscenza del diritto e delle politiche dell'Unione europea. È autore di numerosi articoli in ambito educativo e sulla sperimentazione di metodi didattici innovativi nelle scuole e nella formazione degli adulti.

Carla Callegari è Professoressa ordinaria di Storia della pedagogia ed Educazione comparata presso l'Università degli Studi di Padova. È vicepresidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) e fa parte, come socia fondatrice, del Consiglio Direttivo della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo (SIPSE).

Giancarlo Cavinato laureato in Pedagogia-indirizzo psicologico, maestro (1968-1984), direttore didattico, dirigente scolastico (1984-2013). Iscritto al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) dal 1971, partecipa alle attività

del gruppo nazionale lingua, del gruppo pace e alla Federazione Internazionale dei Movimenti di Scuola Moderna (FIMEM). Segretario nazionale MCE dal 2013 al 2019, membro della redazione dei quaderni MCE.

Silvia Fabris, laureata in Belle Arti a Venezia, specializzata in didattica dell'arte. Da oltre 25 anni progetta percorsi educativi legati all'arte e al pensiero creativo per scuole, musei e istituzioni. Per un ventennio è stata responsabile della sezione didattica New Media Education del Centro Candiani, Comune di Venezia. Attualmente per M9 è la responsabile del dipartimento M9Education.

Anna Teresa Ferri, dirigente scolastica dal 1996, ha lavorato in vari istituti dell'hinterland milanese, occupandosi di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Dal 2019 dirige l'Istituto Comprensivo "Rinnovata Pizzigoni", unica scuola in Italia che applica attualmente il metodo Pizzigoni ed è segretaria dell'Opera Pizzigoni. Tra le sue ultime pubblicazioni, la curatela del testo: Giuseppina Pizzigoni, Le mie lezioni ai maestri delle scuole elementari d'Italia e altri scritti (a cura di Ferri A.T., Locatelli G., Zuccoli F.), Edizioni Junior Bambini.

Pamela Giorgi opera nel campo del patrimonio storico e culturale, con esperienza nella gestione, valorizzazione e digitalizzazione di archivi e collezioni. Ricercatrice presso INDIRE, coordina dal 2008 l'Archivio Storico, svolgendo attività di ricerca storico-educativa e didattica del patrimonio. È giornalista per RAI Cultura e collabora con istituzioni culturali e di ricerca a livello nazionale e internazionale.

Marianna Marrone è progettista sociale libera professionista; dopo la laurea magistrale con lode in Studi Internazionali all'Università degli Studi di Pisa nel 2020, ha avviato la propria attività professionale in sinergia con diversi Enti del Terzo Settore del territorio, occupandosi di progettazione, gestione e coordinamento di progetti educativi e sociali a livello locale e nazionale. Dal 2022 collabora con la Fondazione Idana Pescioli ETS con sede a Pontedera e dal 2024 cura la digitalizzazione e la promozione dell'archivio della professoressa Idana Pescioli con lo scopo di rendere noto e accessibile a tutti e tutte il suo ricco patrimonio pedagogico, culturale e sociale.

Ermanna Morelli, cittadina e Vicesindaco del comune di Volongo, città che ha dato i natali alle pedagogiste e sorelle Carolina e Rosa Agazzi.

Rossella Mortellaro è laureata in scienze biologiche e in scienze pedagogiche e ha un master in Museologia scientifica. Attualmente è dottoranda presso il Dipartimento di scienze della formazione di Roma Tre con un progetto di ricerca, presso il MuSEd, sulla didattica delle scienze tra Ottocento e Novecento.

Valentina Pedani è laureata in Scienze Politiche vecchio ordinamento indirizzo politico-sociale presso la Facoltà Cesare Alfieri dell'Università degli Studi di Firenze ed è dottoressa di ricerca in Metodologia delle Scienze Sociali con una tesi in Antropologia Visuale dal titolo *L'immagine fotografica nella ricerca sociale*. Dal 2007 è collaboratrice tecnica presso INDIRE dove ha svolto ricerca sull'impatto delle politiche educative sulla parità e sulle questioni di genere. Attualmente collabora con il gruppo di ricerca sulla "Valorizzazione del patrimonio storico" e si occupa del ruolo della donna nei processi formativi ed educativi e della persistenza di stereotipi di genere nel mondo dell'istruzione e della formazione.

Aurora Savelli è Professoressa associata di Storia moderna all'Università di Napoli L'Orientale. Ha dedicato particolare attenzione all'associazionismo urbano, alla storia di genere, alla *Public History*. Ha scritto due monografie sulla storia delle Contrade di Siena. Tra le curatele recenti si segnalano: *Tra innovazione didattica e territori. I Laboratori di Public History delle Università italiane*, "Ricerche Storiche", n. 2 (2024); *Altri sguardi, altri spazi. Percorsi di Gender Public History* (Mimesis, 2025).

Letizia Soriano vive a Rimini, dove insegna nella scuola primaria. Ha lavorato per diversi anni al Centro Educativo Italo Svizzero. Interessata da sempre all'intercultura, si occupa di formazione e documentazione all'interno di progetti di Cooperazione Internazionale per la promozione dell'inclusione sociale.

Fabio Targhetta è professore associato di Storia dell'Educazione presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove dirige il Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca" (Mudesc). I suoi interessi di ricerca sono prevalentemente volti a indagare la storia dell'editoria scolastica, il ruolo dell'educazione nella formazione dell'immaginario e la storia della scuola, temi cui ha dedicato numerosi saggi, monografie e articoli.

Silvia Tozzi è laureata con lode in Storia dell'Arte Medievale e Moderna all'Università di Firenze, con una tesi su Pietro Bernini, ha pubblicato articoli su

riviste specializzate e i seguenti volumi: “Il Vecchio Conventino fuori le mura. Una pagina di storia fiorentina” (con Francesco Maria Mugnai), “La Collegiata dei Santi Pietro e Paolo a Morano Calabro” e “Fernando Riblet. 1873-1944”, “Florilegio. La pittura di Angiolo Lombardini”, “Ali di Gru. Silvano Sarti in un racconto per le scuole” (con Fulvia Alidori), “Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè. Una straordinaria esperienza educativa” (con Lara Socci). Fra le molte mostre curate, si ricorda: “Fernand Riblet 1873-1944”; “Florilegio di Angiolo Lombardini”; “Le 100 Fontane di Firenze. Dall’acqua del Granduca a quella del Sindaco”; Maria Maltoni e la scuola di San Gersolè. Il mondo contadino visto con gli occhi dei bambini”; “Loris Sandrucci. Guerrieri e Marionette”. Per molti anni ha fatto parte della redazione del mensile “Firenze Spettacolo” e collabora con la casa editrice Florence Art. È membro dell’Associazione culturale ExLibris di Sesto Fiorentino, dell’Associazione Pinocchio di Carlo Lorenzini di Firenze ed è presidente di Studio Giambo Arte Lingua e Cultura APS di Firenze.

Pompeo Vagliani ha dato vita alla Fondazione Tancredi di Barolo nel 2002, donando un’ampia raccolta di libri, materiali didattici e disegni originali datati fra Settecento e Novecento. È stato docente di Storia della Letteratura per l’Infanzia presso l’Università degli Studi di Torino e ha curato pubblicazioni e mostre inerenti alla storia dell’editoria per l’infanzia.

Irene Zoppi è collaboratrice tecnica per gli enti della ricerca presso INDIRE, si è laureata in Storia dell’arte con tesi in Storia della fotografia presso l’Università degli Studi di Firenze. Ha collaborato con gli Archivi Alinari, Archivio Scala e Museo S. Ferragamo. Lavora a INDIRE dal 2015, nel gruppo di analisi sulla “Valorizzazione del patrimonio storico”; la sua attività si focalizza sullo studio e cura della documentazione dell’Archivio storico con particolare attenzione riguardo al Fondo fotografico. Altri interessi di ricerca riguardano: le pratiche di didattica per l’uso delle tecnologie applicate alla ricerca online e in banche dati nell’ambito delle digital humanities, la storia culturale della fotografia.

Franca Zuccoli è professoressa ordinaria in Didattica e Pedagogia speciale. Insegna presso l’Università degli Studi di Milano-Bicocca: Didattica generale, Educazione all’immagine, Progettazione. È Presidente dell’Associazione Opera Pizzigoni. È coordinatrice del dottorato di ricerca in “Patrimonio Immateriale nell’innovazione socio-culturale”. Negli anni i suoi interessi di ricerca sono stati relativi alla didattica, alle scuole a metodo, al rapporto tra la scuola e l’extra-scuola, alla valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale.

ISBN: 979-12-82296-13-7

**IND
IRE** ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

Questa pubblicazione raccoglie gli atti della tavola rotonda **Pedagogie al femminile: dialogo tra le istituzioni culturali** che si è tenuta all'M9 - Museo del '900 di Mestre l'8 settembre 2025 e che ha visto la partecipazione delle studiose e degli studiosi delle istituzioni culturali ed educative che hanno collaborato alla realizzazione della mostra multimediale immersiva *La scuola come laboratorio: pedagogie al femminile* promossa e organizzata da INDIRE in occasione delle celebrazioni per il suo Centenario (1925-2025).

I contributi sono stati organizzati in due sezioni che pongono l'attenzione su due importanti questioni che la mostra e la tavola rotonda intendevano restituire e diffondere: da una parte, ribadire la necessità del mantenimento e della conservazione del patrimonio storico-educativo per la Public History, per la divulgazione, per la didattica e per fare della scuola un 'laboratorio' di emancipazione individuale e collettiva e uno spazio dinamico per nuove esperienze di crescita personale; dall'altra, valorizzare il contributo che figure femminili come maestre e pedagogiste hanno offerto, al di sopra di ogni pregiudizio e discriminazione, allo sviluppo educativo e formativo del sistema scolastico italiano.