

# I saperi storico-educativi all'Università di Torino tra istanze istituzionali, processi culturali e strategie didattiche (1845-2000)

Paolo Bianchini  
Department of Philosophy  
and Educational Sciences  
University of Turin (Italy)  
paolo.bianchini@unito.it

*Historical-Educational Knowledge at the University of Turin: Institutional Demands, Cultural Processes, and Didactic Strategies (1845-2000)*

**ABSTRACT:** The essay traces the stages through which the transmission of historical-pedagogical knowledge took place at the University of Turin between the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries. The establishment of chairs, the educational and research profiles of professors, as well as the programs and the contents transmitted are examined. Although following a non-linear path, characterized more by continuity rather than by transformations, the history of historical-pedagogical subjects at the University of Turin shows the acquisition of an increasingly distinctive identity both in research and teaching, particularly evident from the 1960s onward.

**EET/TEE KEYWORDS:** History of Education; History of University; University of Turin; Teacher Training; Italy; XIX-XXI Centuries.

## *1. La tradizione pedagogica dell'Università di Torino: evoluzione storica e sviluppi disciplinari*

È noto che quando un campo del sapere si struttura accademicamente acquisisce una forma istituzionale che necessariamente lo trasforma. L'università non è, infatti, un contenitore neutro, ma un sistema organizzativo che impone proprie logiche: divisioni disciplinari, gerarchie, criteri di valutazione e di progressione di carriera e più recentemente, modalità di finanziamento<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Sulle modalità con cui le strutture sociali influenzano la produzione e distribuzione della

Tali strutture orientano inevitabilmente le scelte dei ricercatori. Inoltre, la necessità di definire confini disciplinari può portare a enfatizzare aspetti che rimarcano le differenze con gli altri saperi, piuttosto che elementi di continuità o interdisciplinarietà. Senza contare che gli obiettivi si possono spostare progressivamente verso la legittimazione accademica intesa come produzione di conoscenza “pura”, formazione dei ricercatori, definizione di paradigmi teorici, a discapito degli obiettivi originariamente pratici, che possono passare in secondo piano rispetto alla necessità di consolidare lo statuto scientifico della disciplina. Allo stesso tempo, l’istituzionalizzazione nell’accademia può anche sistematizzare, approfondire e trasmettere il sapere in modi altrimenti impossibili. Insomma, è importante riconoscere che ogni forma organizzativa del sapere ne plasma inevitabilmente i contenuti e gli sviluppi.

Di queste questioni occorre tenere conto anche nel momento in cui si prende in esame la storia di una disciplina scientifica come la Storia della Pedagogia in un contesto specifico, qual è quello dell’Università di Torino<sup>2</sup>. Ciò significa, in primo luogo, che l’evoluzione del suo insegnamento in ambito universitario non è scindibile da quello più generale della pedagogia tout court, da cui si è progressivamente distinta. Per ricostruirne le vicende, quindi, è utile ripercorrere le tappe istituzionali attraverso cui si è strutturata la trasmissione dei saperi storico-pedagogici a livello accademico, sia in termini di costituzione delle cattedre, sia approfondendo i profili formativi e di ricerca di coloro che le hanno occupate, nonché i programmi e i contenuti trasmessi. È, quindi, necessario muovere dal livello istituzionale, anche alla luce delle modifiche normative che hanno riguardato l’impianto universitario sabauda prima e italiano poi, associandolo a quello biografico, volto a cogliere i contributi originali offerti

conoscenza ha scritto pagine fondamentali P. Bourdieu, *Homo Academicus*, Paris, Editions de Minuit, 1984. Vedi anche T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi, 1978.

<sup>2</sup> Per un recente quadro dell’evoluzione della ricerca storico-pedagogica vedi F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana fra passato e presente*, «Rivista di storia dell’educazione», vol. 1, 2019, pp. 11-20. Cfr. anche R. Sani, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell’Italia contemporanea*, Macerata, eum, 2011; C. Betti, *La nascita del CIRSE nel rinnovamento pedagogico degli anni post-Sessantotto*, «Rassegna di pedagogia», vol. 1-2, 2016, pp. 177-194; F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia. 1945-1990*, Milano, Mursia, 1992; A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (edd.), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1995. Sull’insegnamento della Pedagogia nelle università italiane tra Otto e Novecento cfr. S. Polenghi, *Pädagogik in the last two Hundred years: the Italian Case*, in B. Kudláčová, A. Rajský (edd.), *Education and “Pädagogik”. Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)*, Berlin, Peter Lang, 2019, pp. 233-247; C. Frigerio, *L’insegnamento accademico della pedagogia in Italia dalle origini agli anni Sessanta del Novecento: identikit del professore italiano di pedagogia nelle università maggiori*, tesi di dottorato, Milano, Università cattolica del Sacro Cuore (tutor prof.ssa Simonetta Polenghi), a.a. 2020/21.

dai docenti che hanno ricoperto le cattedre, per fare, infine, un affondo sui contenuti dell'insegnamento storico-pedagogico<sup>3</sup>.

## *2. L'esperimento di Ferrante Aporti e l'istituzione della prima cattedra universitaria di Metodo*

L'inizio dell'insegnamento della pedagogia all'Università di Torino risale all'anno accademico 1845/46. La cattedra, in realtà, era definita di «Metodo» e avrebbe assunto l'intitolazione di «Pedagogia» solo in seguito alla legge casati del 1859. Essa rappresentava il fulcro della Scuola superiore di Metodo, istituita dal governo sabauda con le Regie patenti del 1° agosto 1845 per la formazione dei futuri docenti delle Scuole Provinciali di Metodo, rivolte ai futuri insegnanti elementari, come già si era sperimentato in università come quelle di Pavia e di Padova. Si trattava della prima esperienza di questo genere in un'università della Penisola, sull'esempio di quanto era avvenuto specialmente in area germanica e in primis nell'impero asburgico<sup>4</sup>.

La Scuola Superiore di metodo, fortemente osteggiata dagli ambienti conservatori dell'epoca, era stata preceduta nell'agosto 1844 da una serie di conferenze magistrali tenute da Ferrante Aporti, al tempo riconosciuto pioniere delle istituzioni educative infantili a livello italiano, oltre che uno dei massimi esperti di didattica. Tale iniziativa si inseriva nel quadro di un articolato programma di modernizzazione del sistema educativo piemontese, promosso e sostenuto culturalmente e politicamente da molte di quelle figure che avrebbero giocato un ruolo fondamentale nel processo risorgimentale, da Cavour a Boncompagni, da Cesare Alfieri di Sostegno a Maurizio Farina. Anche la chiamata a Torino di Ferrante Aporti, sacerdote noto per le sue vedute liberali, come è ben noto<sup>5</sup>, era stata oggetto di fiera resistenza da parte del mondo cattolico torinese, guidato dall'arcivescovo, Monsignor Frasoni.

Le preoccupazioni del primate torinese erano dettate non tanto dai conte-

<sup>3</sup> Questo saggio è profondamente debitore nei confronti di Giorgio Chiosso, che mi ha trasmesso importanti notizie sugli eventi di cui è stato testimone attivo nei decenni della sua attività accademica, e di Francesco Pongiluppi che mi ha indicato il fondo dei programmi accademici conservati presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione e mi ha aiutato a risistemarli. A entrambi vanno i miei più sentiti ringraziamenti.

<sup>4</sup> Sulle vicende del corso tenuto da Aporti a Torino e della costituzione della cattedra di Metodo esiste un'ampia letteratura. Mi limito qui a segnalare, per un quadro d'insieme sul contesto educativo e politico piemontese G. Chiosso, *Carità educatrice e istruzione in Piemonte: aristocratici, filantropi e preti di fronte all'educazione del popolo nel primo '800*, Torino, SEI, 2007. Dato che figurerà nella storia dell'insegnamento della pedagogia torinese ricostruita in questo saggio vale la pena di citare anche G. Allievo, *Della pedagogia in Italia dal 1846 al 1866*, Milano, Trevisini, 1867.

<sup>5</sup> Sulla chiamata di Ferrante Aporti a Torino cfr. C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, ita-*

nuti del corso, quanto piuttosto dall'idea stessa che fosse lo Stato a formare e a scegliere i docenti. Il regno di Sardegna aveva, infatti, una lunga tradizione di controllo delle scuole (risalente alle Costituzioni dell'Università di Torino del 1729), ma mai si era spinto a occuparsi così direttamente degli insegnanti. Nel momento in cui, invece, si lasciava intendere che la frequenza di questo tipo di corsi sarebbe stata considerata come requisito sine qua non per conseguire, previo esame, la «patente di maestro elementare» e accedere all'insegnamento, si spostava di fatto la responsabilità della formazione e soprattutto del reclutamento del corpo docente dalla Chiesa, da cui provenivano molti insegnanti, allo Stato.

La contestualizzazione della creazione della prima cattedra di Metodo è indispensabile per cogliere le valenze politiche e culturali di tale operazione: se certamente l'apertura della Scuola Superiore di Metodo all'interno dell'Ateneo torinese risultava pionieristica nel panorama italiano ed era destinata a raccogliere le simpatie degli ambienti liberali, per altri versi, attirava le perplessità, quando non proprio l'ostilità, dei conservatori, specie di matrice cattolica. Sin dal momento in cui approdava all'università, il Metodo, ovvero la Pedagogia, era destinato a svolgere un ruolo apertamente politico, attribuendo a coloro che erano chiamati a insegnarlo una visibilità che andava ben oltre i ristretti confini del mondo scientifico e accademico.

Per i primi anni, l'insegnamento del Metodo non rientrò formalmente in alcuna facoltà, se non nella Scuola Superiore di Metodo. In assenza di un docente di ruolo, nell'anno accademico 1845/46, l'incarico fu affidato, per altro abbastanza inaspettatamente, a Casimiro Danna (1806-1884), studioso di tematiche letterarie, ma con spiccati interessi per le questioni scolastiche, come testimoniato dalla produzione di numerosi articoli pubblicati sui periodici coevi<sup>6</sup>. Non a caso, il suo incarico durò solo due anni, in quanto, nel luglio 1847, Danna lasciò l'insegnamento del Metodo in seguito alla promozione alla cattedra di Istituzioni di Belle Lettere<sup>7</sup>.

È possibile che la scelta fosse ricaduta temporaneamente su di lui in quanto figura, per così dire, interna e gradita all'Ateneo torinese, al fine di facilitare l'accettazione della nuova disciplina da parte del mondo accademico subalpi-

*liano, educatore*, Milano, FrancoAngeli, 1999, specialmente pp. 350 e ss. Vedi anche M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008.

<sup>6</sup> Vedi la voce a lui dedicata da G. Chiosso in *Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000* (d'ora in poi DBE), Milano, Editrice Bibliografica, 2014, Vol. 1, pp. 434-435. Vedi anche I. Lana (ed.), *Storia della Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Torino*, Firenze, L.S. Olschki, 2000; F. Traniello (ed.), *L'Università di Torino. Profilo storico e istituzionale*, Torino, Pluriverso, 1993.

<sup>7</sup> Archivio Storico dell'Università di Torino (d'ora in poi AST), *Facoltà di Magistero e i suoi precedenti, Scuola Superiore di Metodo, 1845-1862*. Vedi anche *ibid.*, *Annuari, Calendario scolastico, coll'indicazione degli impiegati nella R. Università di Torino e nelle regie e pubbliche scuole per l'anno scolastico 1846-1847*, Torino, Giacinto Marietti, 1846.

no. Erano, infatti, presenti potenziali candidati molto più di esperti di questioni educative, quale per esempio Vincenzo Troya (non a caso nominato secondo assistente alla cattedra di Metodo, mentre Danna era il primo), e anche più strettamente legati ad Aporti, che però non vennero presi inizialmente in considerazione<sup>8</sup>. Non che Danna non possedesse i requisiti: oltre a una serie di pubblicazioni, seppur perlopiù legate a questioni contingenti e non di natura teorica o sistematiche, era risultato primo agli esami finali del corso tenuto da Aporti. La sua estraneità al mondo educativo torinese sembra, però, attestata dal fatto che sarebbe stato rimosso dal pantheon della pedagogia subalpina, non venendo mai citato dai suoi successori né figurando nelle storie della disciplina.

Nel novembre del 1847, l'incarico fu affidato a Giovanni Antonio Rayneri (1810-1867), ex assistente di Ferrante Aporti all'epoca del corso torinese<sup>9</sup>. Rayneri ricoprì l'incarico prima come reggente e poi come professore titolare, avvalendosi negli anni di assistenti alla cattedra, tutti scelti tra gli "addetti ai lavori", come Domenico Berti, Carlo Bacchialoni e Carlo Emanuele Richetti, oltre che dell'architetto Angelo Marchini, maestro di disegno lineare. Intanto, dal 1848/49, la cattedra di Metodica (non più di Metodo) era stata collocata nella neonata Facoltà di Eloquenza e Lettere, entrando di fatto pienamente nell'istituzione universitaria torinese.

Dopo l'ordinazione sacerdotale, Rayneri aveva conseguito la laurea in Filosofia presso l'Università di Torino e si era dedicato all'insegnamento secondario. Dichiaratamente critico nei confronti dell'empirismo di matrice illuministica, Rayneri sistematizzò la propria riflessione teorica in due opere fondamentali: i *Primi principii di metodica* (1850) e *Della pedagogica, Libri cinque* (1859-1867), quest'ultima rimasta incompleta a causa della sua morte. A Rayneri va riconosciuto il merito di aver tentato per la prima volta, almeno in Italia, di definire con maggiore precisione obiettivi e confini epistemologici della pedagogia, intesa come scienza e non più ristretta al solo metodo, ovvero alle tecniche didattiche.

Profondo conoscitore delle più aggiornate e accreditate teorie pedagogiche (da Milde, Peitl e Niemeyer, a Pestalozzi, Girard, Tommaseo, Lambruschini), fu soprattutto debitore nei confronti delle opere rosminiane. Non a caso, l'impostazione pedagogica rayneriana si caratterizzava per un orientamento esplicitamente spiritualistico: il fine dell'educazione veniva individuato nel

<sup>8</sup> Un'ipotesi diversa è formulata da A. Camusso, *Casimiro Danna, l'università di Torino e il problema del «metodo»*, in *Dalla Metodica alle Scienze dell'educazione. 150 anni di insegnamenti pedagogici nell'Università di Torino*, Torino, Stampatori, 1998, pp. 91-113. All'interno dello stesso testo si vedano anche i saggi di R. Fornaca, *L'università di Torino e l'inizio dei corsi di metodica* (pp. 57-88) e G. Chiosso, *Breve profilo dell'insegnamento della Pedagogia nell'Università di Torino* (pp. 135-140).

<sup>9</sup> Su Rayneri cfr. la voce di P. Bianchini, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 2016, Vol. 86, pp. 636-639.

«perfezionamento umano che si ottiene col libero esercizio della volontà», ispirandosi a una finalità unitaria radicata nell'insegnamento cristiano. Sul piano metodologico, Rayneri poneva alla base di ogni processo di apprendimento la cosiddetta «legge della convenienza», principio di gradualità applicato in conformità alle inclinazioni e alle caratteristiche individuali dell'alunno.

È da credere che Rayneri fosse molto favorevole a quanto prescritto dalla Legge Casati, che introdusse nelle facoltà di Lettere e Filosofia le cattedre di Antropologia e Pedagogia, recependo le idee di Rosmini circa la necessità che la pedagogia fosse basata su una conoscenza approfondita dell'uomo, dal punto di vista sia spirituale sia cognitivo, psicologico e organico.

Rayneri ricoprì tale cattedra per circa un ventennio, ovvero sino alla sua prematura scomparsa, avvenuta nel 1867, continuando a operare sul campo e collaborando anche con Domenico Berti, nel frattempo nominato ministro della Pubblica Istruzione del neonato Regno d'Italia, alla stesura di un piano di riorganizzazione del sistema scolastico nazionale che non ebbe, però, seguito.

### 3. *L'istituzionalizzazione della Pedagogia nell'Università di Torino e le sue peculiarità tra fine Ottocento e inizio Novecento*

Alla morte di Rayneri, la cattedra passò a Giuseppe Allievo (1830-1913), inizialmente come professore aggregato incaricato, poi come docente straordinario e, dal 1878 al 1912, come professore titolare. Formatosi alla scuola di Rayneri, fu forse ancora più di quest'ultimo un convinto discepolo di Rosmini, alla cui impostazione filosofica e pedagogica rimase fedele per tutta la durata del suo magistero (1867-1912)<sup>10</sup>. L'adesione alle posizioni rosminiane connotò in maniera sempre più marcata il profilo culturale e accademico di Allievo, isolandolo all'interno dell'Ateneo torinese, dove si stava affermando un paradigma scientifico caratterizzato da razionalità scientifica e spirito sperimentale di matrice positivista. Così, mentre la pedagogia rosminiana si era caratterizzata per un'esplicita apertura al nuovo (procurandogli non pochi avversari anche nel mondo conservatore e cattolico), Allievo ne fornì un'interpretazione statica e alquanto reazionaria, contrapponendola, da un lato, a quelli che considerava gli esiti negativi della filosofia moderna, ovvero l'hegelismo e il positivismo, dall'altro, alle idee progressiste e democratiche, di cui erano la conseguenza. Tuttavia, neppure la strenua difesa di una visione spiritualista e cristiana dell'educazione bastò a metterlo al riparo dalle critiche degli ambienti cattolici ufficiali, che gli rimproveravano il suo favore alla costituzione di un sistema scolastico pubblico e statale.

<sup>10</sup> Su di lui cfr. A. Marrone, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Roma, Studium, 2016. Cfr. anche la voce di G. Chiosso in DBE, Vol. 1, pp. 33-34.

Le posizioni pedagogiche e filosofiche di Allievo, per quanto assai coerenti, ne determinarono un certo isolamento nel mondo accademico non solo torinese, ma anche nazionale. Ciò è dimostrato da due fatti: il primo è che non ebbe allievi diretti che potessero succedergli su quella che negli anni era diventata la cattedra di Pedagogia (dopo una breve parentesi nella quale era stata chiamata di Pedagogia e Antropologia, con un rovesciamento dei termini rispetto a qualche anno prima); il secondo è che, quando il ministro Luigi Credaro propose al suo allievo Giovanni Vidari (1871-1934) di lasciare la cattedra di Filosofia morale per passare su quella di Pedagogia, lo stimolò avanzando la necessità di “modernizzare Torino”<sup>11</sup>. Prova che, nell’arco di poco più di mezzo secolo, la cattedra di Pedagogia dell’Ateneo subalpino era passata dall’essere concepita come un punto di riferimento e d’ispirazione a livello nazionale a luogo periferico e poco originale, se non proprio marginale.

Giovanni Vidari era un filosofo di formazione (aveva studiato a Pavia con il neo-kantiano Carlo Cantoni) ed era un accreditato studioso di etica. Era entrato in contatto con la pedagogia attraverso Herbart, conosciuto in Italia per merito proprio di Credaro, e aveva assunto posizioni critiche sia nei confronti delle nuove tendenze idealiste, sia degli ultimi epigoni del positivismo.

Sulla scorta della lezione herbartiana, la pedagogia di Vidari ruotava intorno a due assi teorici e operativi fondamentali, uno filosofico, necessario a elaborare gli obiettivi, e uno psico-sociologico, da cui trarre metodi e strumenti pratici dell’azione educativa. Tale impostazione lo condusse ad aprirsi precocemente alle novità della pedagogia attivista, dialogando con Edouard Claparède e approfondendo il pragmatismo di John Dewey, alle cui posizioni filosofiche e pedagogiche si interessò sin dai primi anni del Novecento.

Negli anni in cui Vidari ricoprì la cattedra di Pedagogia, la disciplina conobbe una rapida evoluzione accademica a livello sia locale che nazionale. Prima in qualità di preside della Facoltà di Lettere e filosofia e poi come rettore dell’Università di Torino (1917-1920), Vidari fu capace di portare al centro della vita accademica torinese la pedagogia. Inoltre, come previsto dalla Legge Gentile, nel 1923-24, fu istituito a Torino un ulteriore insegnamento universitario di Pedagogia presso l’Istituto Superiore di Magistero<sup>12</sup>. Tale Istituto prendeva il posto dei preesistenti Corsi di perfezionamento per i licenziati delle scuole normali, creati nel 1904 presso le Facoltà di Lettere e filosofia e diretti da Vidari dal 1915 al 1923, e consentiva ai maestri l’accesso all’istruzione superiore. Gli Istituti Superiori di Magistero erano concepiti come strutture dedicate alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie e rappresentavano una novità nel panorama formativo italiano. La loro istituzione rispon-

<sup>11</sup> Per un’ampia rassegna bibliografica, oltre che per più approfondite notizie biografiche, cfr. la voce di G. Chiosso, in DBE, Vol. 2, pp. 645-646.

<sup>12</sup> AST, *Annuari, Annuario della R. Università di Torino 1924-1925*, Torino, Tipografia Enrico Schioppo, 1924, p. 283 e ss.

deva all'esigenza di elevare il livello di preparazione degli insegnanti e di dare dignità accademica agli studi pedagogici, che fino ad allora erano stati spesso considerati di rango inferiore rispetto ad altre discipline universitarie.

L'insegnamento di Pedagogia presso il nuovo Istituto Superiore di Magistero fu affidato il primo anno a Mario Casotti, allievo di Gentile e più tardi docente all'Università Cattolica di Milano, poi, dal 1924 al 1932, ad Augusto Guzzo (1894-1986), allievo di Sebastiano Maturi e idealista convinto. Le nomine di Casotti prima e di Guzzo avvennero in chiara discontinuità con le posizioni di Vidari, da sempre critico verso l'idealismo gentiliano e firmatario del *Manifesto Croce* degli intellettuali antifascisti del 1925. Soltanto dopo il 1930, con il suo riavvicinamento al fascismo, Vidari avrebbe ottenuto il corso presso l'Istituto di Magistero, anche se non l'avrebbe ricoperto a lungo a causa dell'improvvisa morte, nel 1934.

Intanto, come era prevedibile, Guzzo orientò i suoi studi verso la filosofia più che verso la pedagogia. Per questo, egli ottenne la cattedra di Filosofia morale prima all'Università di Pisa e poi in quella di Torino. Il definitivo passaggio di Guzzo alla filosofia morale (1932) e la scomparsa di Vidari lasciarono scoperta la cattedra, che fu assegnata ad Angiolo Gambaro (1883-1967)<sup>13</sup>. Gambaro fu docente di Pedagogia (e poi anche di Psicologia) dal 1934 al 1954, inizialmente all'Istituto Superiore, poi, dal 1936, nella Facoltà di Magistero, che in quell'anno sostituì per legge l'Istituto Superiore.

La struttura organizzativa dell'Istituto prima e della Facoltà poi rifletteva il modello gerarchico tradizionale dell'università italiana, con la direzione affidata al docente ordinario più anziano della disciplina principale. Il peso attribuito ai decani e il già citato sdoppiamento delle cattedre in seguito, appunto, alla creazione dell'Istituto, fecero sì che nella Facoltà di Lettere e Filosofia, dopo Vidari, la cattedra di Pedagogia non fosse più assegnata a pedagogisti, sebbene negli anni avessero insegnato discipline pedagogiche, con il titolo di liberi docenti, studiosi quali Pietro Romano, Mariano Maresca, Alfredo Poggi e Andrea Franzoni. La pedagogia rimase, quindi, terra di conquista fino ai primi anni Ottanta da parte dei docenti delle discipline filosofiche, alcuni di rinomanza internazionale, tra cui Luigi Pareyson, Pietro Chioldi, e soprattutto Nicola Abbagnano, il quale tenne l'incarico dal 1939 al 1956.

A Magistero, invece, Gambaro portò avanti un insegnamento più spiccatamente pedagogico, dando, però, ai suoi corsi un orientamento differente da chi l'aveva preceduto, sia perché proveniente da una tradizione differente (si era laureato in Lettere a Bologna), sia perché particolarmente interessato alle questioni storiche. Inoltre, aveva aderito con convinzione al modernismo e collaborato a riviste e pubblicazioni non gradite all'autorità ecclesiastica, scelta che fece slittare di un anno la sua ordinazione sacerdotale (dal 1906 al 1907).

<sup>13</sup> Su Gambaro cfr. la voce a lui dedicata da G. Chiosso in DBE, Vol. 1, pp. 611-612.

E anche dopo aver rinunciato alle idee moderniste, mantenne una postura non dogmatica nei confronti delle questioni di fede e della gerarchia ecclesiastica.

Come detto, i suoi studi ebbero una profonda impronta storica e si concentrarono su alcune figure chiave della pedagogia ottocentesca e risorgimentale (da Raffaello Lambruschini, di cui pubblicò tra il 1918 e il 1926 una serie assai importante di inediti, a Gino Capponi, da Félicité de Lamennais a Ferrante Aporti), oltre che sulla cultura umanistica e rinascimentale (da Erasmo da Rotterdam, di cui curò l'edizione critica del *Ciceroniano*, a Vittorino da Feltre e Ludovico Vives). Tali studi si riverberarono anche nei suoi corsi universitari, in cui pure dimostrò una notevole attenzione al dibattito pedagogico coevo, come documentano i programmi, consacrati alla presentazione dei movimenti pedagogici d'avanguardia, ai problemi della scuola e della società italiana nel secondo dopoguerra e alle riflessioni sui programmi scolastici, a suo avviso troppo corposi e poco attenti allo sviluppo della personalità degli studenti.

#### 4. *Il secondo dopoguerra e l'istituzionalizzazione dell'insegnamento di Storia della pedagogia*

Anche con la nascita dell'Istituto di Pedagogia, a cui afferivano tutti i docenti di area pedagogica, la distinzione tra la componente filosofica e quella pedagogica rimase estremamente evidente. Mentre i docenti di Lettere e Filosofia avevano i loro studi in via Po 18, quelli della Facoltà di Magistero operavano in via Carlo Alberto 10 (e più tardi in via sant'Ottavio 20). A Magistero, dove era disponibile l'unico corso di laurea in Pedagogia, dopo il pensionamento di Gambaro, al termine dell'anno accademico 1953/54, le cattedre di Pedagogia e Psicologia furono tenute per un anno da Lamberto Borghi (1907-2000), poi trasferitosi a Firenze, che conservò nel programma, come il suo predecessore, una cospicua parte di argomento storico-educativo. Lo stesso fece, almeno in un primo momento, Francesco De Bartolomeis, a cui passò la cattedra nel 1955/56, dividendo il programma in una parte proprio su quel Gino Capponi che tanto aveva interessato Gambaro, in parte sull'Educazione Nuova.

De Bartolomeis (1918-2023) tenne la cattedra di Pedagogia sino al 1989, anno del suo pensionamento<sup>14</sup>. Formatosi all'Università di Firenze sotto la guida di Ernesto Codignola e assai interessato all'attivismo di matrice deweyana, De Bartolomeis inaugurò un modo di intendere la ricerca educativa del tutto originale nel contesto torinese, insistendo sulla componente sperimentale della

<sup>14</sup> Sull'intensa attività pedagogica e artistica di De Bartolomeis cfr. T. Iaquina, *Pedagogia come arte. Teoria e concretezza in Francesco De Bartolomeis*, Roma, Anicia, 2024. Per un profilo biografico cfr. anche P. Bianucci, *De Bartolomeis, maestro ed eterno allievo: addio al decano dei pedagogisti italiani, aveva 105 anni*, «La Stampa», 1° luglio 2023.

pedagogia e interrompendo, così, una tradizione di matrice quasi esclusivamente filosofico. L'orientamento teorico di De Bartolomeis si caratterizzava per una sostanziale contestazione dell'approccio disciplinare che concepisce la pedagogia come dominio scientifico autonomo e autarchico. Secondo questa prospettiva, l'efficacia euristica del sapere pedagogico si manifesta attraverso un apparente paradosso: la sua capacità performativa si realizza mediante l'adozione di una postura anti-disciplinare e autocritica, oltre che dall'apertura epistemologica nei confronti di tutte quelle discipline che possono concorrere ad agevolare il processo educativo (si pensi soprattutto a *La ricerca come antipedagogia* del 1969). Tale impostazione teorica generò una preminente focalizzazione sulle dimensioni metodologiche e sull'operatività didattica, processo che trovò il suo culmine nell'istituzione, nei primi anni Settanta, di un centro di sperimentazione laboratoriale presso l'Istituto di pedagogia, dove si formarono intere generazioni di insegnanti primari e secondari. L'elaborazione sistematica delle pratiche sviluppate in tale contesto sperimentale confluì, poi, nell'opera *Il sistema dei laboratori* (1978), nella quale De Bartolomeis espose criticamente i risultati delle esperienze condotte.

L'anno accademico 1955/56 non vide solo l'arrivo di De Bartolomeis a Torino, ma assistette anche alla creazione della cattedra di Storia della Pedagogia. Titolare del nuovo insegnamento era Aldo Visalberghi (1919-2007), che coniugava l'attività di ricerca e didattica con la militanza politica nelle fila del Partito Socialista, occupandosi in particolare della politica scolastica, che egli desiderava pubblica laica e democratica. Visalberghi tenne la cattedra per poco meno di un decennio, prima di spostarsi all'Università Milano.

In quel periodo, con la progressiva conversione degli atenei italiani in università di massa e con il conseguente aumento del numero di studenti, anche le cattedre di materie pedagogiche aumentarono: dall'anno accademico 1964/65 fu istituito nella Facoltà di Magistero un secondo insegnamento di Pedagogia, assegnato a Ferruccio Deva (1925-1992)<sup>15</sup>, studioso di Piaget, esperto di didattica e autore di un originale metodo per l'apprendimento della lettura e della scrittura che ebbe grande fortuna nelle scuole primarie del tempo. Deva tenne la cattedra sino all'inizio degli anni Novanta, trasformandola di fatto in un'antesignana di quella che oggi chiameremmo Pedagogia Sperimentale, data la prevalente attenzione per le teorie e i metodi didattici applicati. Non a caso, negli anni successivi l'intitolazione sarebbe mutata prima in Didattica generale e poi in Metodologia didattica. Ciò non gli impedì, negli anni Ottanta, di tenere per qualche anno anche il corso di Storia delle istituzioni educative.

Dal 1962/63, la docenza di Storia della Pedagogia passò da Visalberghi, spostatosi a Roma, a Remo Fornaca (1925-2015)<sup>16</sup>, allievo di Gambaro e, come lui,

<sup>15</sup> Su Deva cfr. la voce a lui dedicata da G. Chiosso in DBE, Vol. 1, pp. 483-484.

<sup>16</sup> Su di lui si veda il capitolo intitolato *Remo Fornaca, pedagogista gentiluomo* in G. Cives, *Pedagogisti e educatori tra scuola e università*, Firenze, Firenze University Press, 2018, pp. 87-

profondamente interessato alle tematiche storiche, anche se orientate verso la storia contemporanea. Ne sono una testimonianza i numerosi studi su Erasmo da Rotterdam, Erasmo, Locke e Cattaneo, le ricerche sul Novecento pedagogico italiano (*La pedagogia italiana del Novecento*, 1978 e *La pedagogia italiana contemporanea*, 1982), caratterizzate dall'attenzione ai rapporti tra società civile, vita economica e scuola, e lavori come *Benedetto Croce e la politica scolastica in Italia nel 1920-21* (1968) e *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente* (1972). Allo stesso tempo, Fornaca estese i suoi studi anche agli aspetti teorici dei modelli educativi, denunciando ogni forma di "fondamentalismo" culturale e pedagogico e riproponendo una concezione autocritica dell'educazione, estremamente legata alle dinamiche concrete dei processi formativi. Anche per questo, negli anni successivi si sarebbe spostato sulla cattedra di Pedagogia, che avrebbe retto sino al 1997, anno del suo pensionamento, pur dedicando una parte consistente delle sue ricerche alle tematiche storico-educative.

Tra la metà degli anni Sessanta e la fine degli anni Settanta, altri insegnamenti pedagogici e altri docenti fecero la loro comparsa, talvolta per un numero limitato di anni, ma anche per rimanere a lungo nei programmi della Facoltà di Magistero torinese. È il caso del corso di Storia comparata delle dottrine educative, assegnata dal 1967/68 a Ernesto Lama (1902-1979), allievo di Luigi Volpicelli, provveditore e ispettore ministeriale<sup>17</sup>. Direttore con Volpicelli della collana *I classici della Pedagogia* per conto delle edizioni Giuntine-Sansoni, fu autore di saggi su Rousseau, Cousinet e Claparède, oltre che di un'antologia dedicata a *Il pensiero pedagogico dell'Illuminismo* (1958). Fu attivo anche nel mondo scolastico coevo, dando alle stampe un fortunato manuale di educazione civica e partecipando alla fondazione dell'istituto superiore di educazione fisica di Torino (ISEF).

Lama tenne l'insegnamento per dieci anni, quando avrebbe assunto la denominazione di Storia comparata delle istituzioni educative e sarebbe stato assegnato a Fausto Fiorini, assessore regionale alla Cultura dal 1975 al 1980 nelle fila del PCI. Fiorini era all'epoca anche co-fondatore e co-direttore della rivista «Adultità», una delle pochissime in Italia rivolta all'educazione degli adulti. Ricoprì l'insegnamento storico comparativo all'Università di Torino sino alla morte, sopraggiunta nel 1985.

Non è difficile scorgere dietro l'incarico a Fiorini la volontà di De Bartolomeis, all'epoca il docente più influente in ambito pedagogico all'interno della Facoltà, di portare all'università figure capaci di coniugare un'intensa attività pratica con la ricerca. Del resto, lo stesso De Bartolomeis all'epoca aveva un profilo analogo dato che, oltre alla docenza e alla ricerca accademica, era assessore comunale molto ingaggiato nelle politiche scolastiche a livello locale

90. Cfr. pure G. Chiosso (ed.), *Laicità e scienze dell'educazione. Studi in onore di Remo Fornaca*, Torino, Tirrenia Stampatori, 2002.

<sup>17</sup> Su Lama cfr. la voce di P. Bianchini in DBE, Vol. 2, p. 9.

e nazionale (ad esempio, nelle 150 ore, che contribuì a strutturare sia nelle scuole che nell'università torinese)<sup>18</sup>.

La stessa politica di apertura della Facoltà alle problematiche e alle risorse culturali ed esperienziali del mondo esterno si può riscontrare nell'affidamento della cattedra di Metodologia e didattica degli audiovisivi a Pietro Simondo, noto pittore torinese che, dal 1982 al 1996, in quella veste guidò le attività formative e di ricerca degli studenti nei laboratori di attività sperimentali della Facoltà aperti da De Bartolomeis nei locali di via Maria Vittoria.

Nella stessa strategia culturale e pedagogica può essere letto il potenziamento, nella seconda metà degli anni Settanta, dell'area della pedagogia sperimentale, con il nuovo corso di Tecnologia dell'educazione, affidato a Massima Piacenza, e il raddoppiamento di quello di Didattica generale, affidato a Luigi Calonghi (1921-2005), il quale l'avrebbe tenuto dal 1977/78 al 1980/81, quando si sarebbe spostato prima a Salerno e poi a Roma.

Più in generale, non può essere trascurato il fatto che fu l'intero Istituto di Pedagogia a conoscere una straordinaria moltiplicazione dei corsi in quegli anni, con alcune novità interessanti, specie per la storia, la filosofia, la psicologia la sociologia e l'antropologia, insegnate da docenti destinati a luminose carriere, come Pietro Rossi, Gian Mario Bravo, Vittorio Mathieu, Massimo Salvadori, Carlo Augusto Viano, Giuseppe Dematteis, ma anche Guido Quazza, Luciano Gallino e Francesco Remotti. L'obiettivo era quello di rendere sempre più multidisciplinare la formazione dei futuri maestri, mettendoli in condizione di operare in una scuola come quella italiana, che stava finalmente recependo appieno il mandato costituzionale e democratico, aprendosi alle metodologie attive e sviluppando una più reale inclusività anche nei confronti degli allievi più svantaggiati dal punto di vista sociale e cognitivo (si pensi alla legge 517/1977, relativa integrazione nelle classi ordinarie degli allievi con disabilità, così come ai Decreti Delegati, all'introduzione del tempo pieno e al rinnovamento dei programmi delle Scuola Medie ed Elementari).

##### *5. Dall'Istituto di Pedagogia al Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione*

Il riconoscimento formale del valore formativo della multidisciplinarietà in ambito educativo avvenne nel 1992, con la trasformazione dell'Istituto di Pedagogia (alla cui direzione si erano succeduti Gambaro, De Bartolomeis, Fornaca e Deva) in Dipartimento di Scienze dell'educazione, al quale afferirono

<sup>18</sup> Su De Bartolomeis e il suo ruolo nelle prime esperienze torinese delle 150 ore cfr. F. Pongiluppi, *A scuola da adulti. Rivendicazioni, pratiche e politiche educative dal secondo dopoguerra alle 150 ore*, Roma, Aracne, 2025.

docenti non solo più di area pedagogica, ma anche di discipline sociologiche, psicologiche e medico-sanitarie. Allo stesso tempo, si registrarono sempre più eterogenei orientamenti euristici anche nel campo della pedagogia: a quelli teorici, storici e alle ricerche sperimentali e didattiche, con particolare riferimento alle nuove tecnologie, già presenti nei curricula dell'Università di Torino, si aggiunsero nel tempo quelli rivolti all'integrazione di alunni con disabilità, alle politiche e alle dinamiche interculturali, alla valutazione dei processi formativi e all'educazione degli adulti.

L'inizio degli anni Novanta segnò una cesura epocale nella storia della pedagogia torinese anche perché fu caratterizzato dall'uscita dal servizio attivo dei principali esponenti della generazione precedente: Francesco De Bartolomeis e Pietro Simondo per pensionamento, Ferruccio Deva per decesso, mentre si avviavano verso il pensionamento Remo Fornaca e Massima Piacenza.

Tale ricambio generazionale si realizzò attraverso una significativa discontinuità culturale. Tra il 1989 e il 1992, entrarono in servizio numerosi docenti (Cristina Coggi, Antonio Erbetta, Felice Rizzi, Francesca Gobbo e Giorgio Chiosso, che assunse la direzione del dipartimento) con formazioni e orientamenti teorici e metodologici eterogenei, nessuno dei quali direttamente riconducibile alle tradizioni di ricerca consolidate presso l'Università di Torino. Il rinnovamento del corpo docente coincise con una significativa espansione dell'orizzonte tematico della disciplina pedagogica. Ciò comportò anche il progressivo superamento del tradizionale focus scolastico con un'apertura alle problematiche del sociale, anche grazie all'emergere di nuovi ambiti di ricerca, quali l'educazione interculturale, l'educazione professionale e l'integrazione delle nuove tecnologie nei processi formativi.

Tale evoluzione epistemologica determinò sia una percezione di rottura rispetto ai paradigmi pedagogici consolidati, sia l'esigenza di costruire alleanze interdisciplinari con altre aree culturali già orientate verso la dimensione sociale dell'educazione.

Il progetto di trasformazione dell'Istituto di Pedagogia in Dipartimento di Scienze dell'Educazione non fu, però, privo di ostacoli. Numerose e significative furono le resistenze da parte delle altre componenti disciplinari della Facoltà di Magistero. Né gli psicologi, impegnati nella costituzione di una propria facoltà autonoma, né i filosofi e i sociologi manifestarono interesse a far parte del nuovo dipartimento con i pedagogisti, percepiti come portatori di competenze di scarso rilievo scientifico. Inoltre, la diffidenza verso la pedagogia, considerata disciplina di livello "elementare", era particolarmente pronunciata a livello di Facoltà e di Ateneo.

La realizzazione del progetto dipartimentale fu resa possibile dall'intervento del rettore Umberto Dianzani, che consentì una deroga sui requisiti minimi di adesione previsti dalla legge. L'adesione al nuovo Dipartimento fu inizialmente limitata ad alcuni medici psichiatri e sociologo interessato alla formazione, senza tuttavia un pieno coinvolgimento delle rispettive aree disciplinari.

La trasformazione del corso di laurea in Pedagogia in Scienze dell'educazione (1992) e la successiva costituzione della Facoltà di Scienze della Formazione (1994) in sostituzione della storica Facoltà di Magistero rappresentarono un'ulteriore opportunità per il rafforzamento della presenza pedagogica nell'ateneo torinese. L'uscita degli psicologi (1997) e di numerosi docenti di area storico-letteraria verso le rispettive Facoltà di riferimento determinò una concentrazione delle competenze educative nella nuova Facoltà, che nel frattempo si trovò a moltiplicare impegno e presenze in un numero crescente di corsi (Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione Primaria, Scienze Motorie, senza contare, di lì a poco, la formazione dei futuri docenti secondari, affidata alla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario SISS, ed Educazione professionale).

Proprio l'inclusione dei saperi pedagogici nella formazione di nuove professioni estranee alla scuola e appartenenti agli ambiti socioeducativo e sociosanitario enfatizzò le competenze specifiche del Dipartimento in ambito formativo, contribuendo pure a consolidarne il ruolo strategico nell'ateneo e a modificare gradualmente l'immagine della disciplina e dei suoi cultori.

Nel 1996-97 si realizzò l'adesione al Dipartimento del gruppo di sociologi coordinato da Luciano Gallino. Tale integrazione determinò la ridenominazione in Dipartimento di Scienze dell'educazione e della Formazione e permise di sperimentare per la prima volta una sintesi innovativa tra competenze informatiche, metodologie didattiche e approcci sperimentali.

In questo contesto, anche l'insegnamento storico-educativo conobbe significative trasformazioni. Dal 1989, la cattedra di Storia della Pedagogia fu tenuta da Antonio Erbetta (1950-2011). Formatosi all'Università di Genova con il filosofo Italo Bertonì e dedicatosi inizialmente ad Antonio Banfi, fu a lungo impegnato politicamente nelle fila del Partito Socialista. Profondo studioso della pedagogia novecentesca, cui dedicò numerosi lavori (tra cui *L'eredità inquieta di Giovanni Gentile*, 1989 e *Per crescere uomo. Ragguagli storico-pedagogici*, 1999), Erbetta amava definirsi «storico delle idee educative»<sup>19</sup>. Rifiutando sistematicità pedagogica e apriorismo concettuale, coltivò l'idea della pedagogia «come teoria della cultura», capace di ripensare continuamente se stessa (*La pedagogia come teoria della cultura*, 1983; *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, 1994). Egli tenne l'insegnamento sino al 2000, quando passò come professore ordinario alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere per ricoprire la cattedra di Storia dell'educazione europea, incarico che tenne sino alla morte.

In seguito al moltiplicarsi dei corsi di laurea fu istituita un'altra cattedra di Storia della Pedagogia, nel 1992/93, con l'intitolazione di Storia della scuola e delle istituzioni educative. A ricoprirla fu chiamato Redi Sante Di Pol (1951-

<sup>19</sup> Su Erbetta cfr. i contributi raccolti in E. Madrussan (ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Como, Ibis Edizioni, 2019.

2017), allievo di Fornaca e titolare da alcuni anni dei seminari di Storia della Pedagogia. Oltre a orientare le sue ricerche verso diversi campi d'interesse, dalla storia delle idee (*La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*, 2007) ai diritti (*Educazione e diritti umani*, 2004), Di Pol inaugurò nel contesto torinese un modo nuovo di affrontare la storia della scuola e dell'istruzione, studiate con il ricorso ai dati quantitativi e statistici, oltre che attraverso una puntuale disamina della normativa. Costituiscono il risultato di questo tipo d'indagini saggi quali *La scuola di base nella società italiana dal dopoguerra a oggi* (1996) e *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri* (1998).

Come nei decenni precedenti, le ricerche storico-educative non furono comunque circoscritte ai soli docenti di Storia della Pedagogia, ma hanno continuato a essere coltivate anche in altri ambiti della pedagogia accademica. Ne costituisce un valido esempio Giorgio Chiosso (1945-vivente) che, nel 1990, fu chiamato all'Università di Torino da quella di Lecce, come titolare dell'insegnamento di Pedagogia, incarico che tenne sino al pensionamento (2013). Ciò non gli impedì di rivolgere i suoi interessi scientifici non soltanto verso la ricerca pedagogico-sociale e politico-scolastica, ma soprattutto verso le indagini storico-educative. Oltre a numerosi saggi relativi alla storia della scuola italiana nel Novecento (tra cui *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, 1983; *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, 1988; *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, 2019; *Il fascismo e i maestri*, 2023), Chiosso ha coordinato i gruppi di ricerca nazionali che hanno prodotto alcuni importanti repertori di fonti per la storiografia educativa, curandone le pubblicazioni, da *La stampa pedagogica e scolastica in Italia. 1820-1943* (1997) a *Teseo. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento* (2003), da *Teseo '900. L'editoria per l'educazione e la scuola in Italia nel primo Novecento* (2008) al *Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, edito insieme con Roberto Sani (2014). Alla saggistica deve essere accostato anche l'impegno di Chiosso nella redazione di manuali universitari di storia della pedagogia su cui si sono formate generazioni di studenti, tra cui *Novecento Pedagogico* (1997).

La pur breve disamina dei profili degli studiosi che hanno coltivato la ricerca storico-educativa negli ultimi anni del Novecento sembra attestare l'inaugurazione di orientamenti storiografici nuovi, oltre che modi di intendere la ricerca storica educativa plurimi, che si sarebbero ulteriormente consolidati nei decenni successivi. Fu, però, anche quella la fase nella quale i saperi storici in ambito pedagogico acquistarono una più precisa identità epistemologica, pur senza perdere le inevitabili connessioni con la riflessione pedagogica, e indipendentemente dal fatto che fossero insegnati dalla cattedra di Storia o da quella di Pedagogia.

## 6. I programmi dei corsi e l'interscambiabilità di Storia e Pedagogia

L'analisi dei programmi dei corsi di Storia della Pedagogia, inseriti nel contesto dei piani di studio, dei programmi della Facoltà di Magistero, oltre a quello dei registri dei docenti<sup>20</sup>, consente di ricostruire con maggiore precisione il percorso culturale e istituzionale dell'insegnamento. Si tratta di un'evoluzione che si colloca in continuità con i processi di consolidamento maturati, nello stesso periodo, nel più ampio ambito degli studi umanistici e delle scienze sociali, e in particolare nel campo della pedagogia.

Quando Visalberghi inaugurò l'attività della cattedra di Storia della Pedagogia, nel 1955/56, divise il corso in *Educazione nell'antichità e J. Dewey nella pedagogia contemporanea*, tema quest'ultimo di cui era grande esperto, avendo appena tradotto *Logica, teoria dell'indagine* (1949)<sup>21</sup>. Si trattava di un programma certamente di impianto storico, ma con una marcata attenzione alla riflessione pedagogica e filosofica, che poco lo rendeva distinguibile da quelli delle cattedre di Pedagogia degli anni precedenti. Al contrario, da quel momento le tematiche storico-educative sembrano occupare molto meno spazio nei programmi di Pedagogia, pur senza scomparire mai del tutto.

In quello stesso anno, non avendo ancora preso servizio De Bartolomeis al posto di Borghi, le lezioni del corso di Pedagogia furono affidate ad Angiolo Gambaro<sup>22</sup>, il quale adottò come testo di riferimento un suo volume dedicato a Gino Capponi<sup>23</sup>. Paradossalmente la componente storica era più evidente nel corso di Pedagogia che in quello di Storia della Pedagogia. Anche negli anni successivi, come vedremo, i programmi delle due cattedre sarebbero stati spesso molto vicini, e talvolta gli stessi docenti si sarebbero intercambiati sui due insegnamenti, rendendo la progressiva differenziazione degli insegnamenti di area pedagogica molto graduale.

Il processo di identificazione delle due discipline sembra cominciare a consolidarsi negli anni Sessanta, con l'ingresso di Fornaca e Lama come titolari di insegnamenti storico-educativi. Per esempio, nel 1962-1963 De Bartolomeis orienta il corso di Pedagogia verso un impianto fortemente innovativo.

<sup>20</sup> Si tratta di un piccolo fondo non catalogato, collocato presso la direzione del Dipartimento, che raccoglie opuscoli e guide per gli studenti pubblicati inizialmente dalla Libreria universitaria di Torino e, in seguito, direttamente dalla Facoltà di Magistero. La documentazione copre il periodo dall'anno accademico 1954-1955 fino agli anni Duemila, con la mancanza degli anni accademici 1956/57 e 1959/60. In questo testo si adotta la seguente segnatura: Archivio del Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, Direzione Dipartimento DFE, Palazzo Nuovo; *Programmi dei Corsi* (d'ora in avanti: ADFE UNITO).

<sup>21</sup> AST, *Annuari, Annuario dell'Università degli Studi di Torino, 1956-57*, Torino, Tipografia Artigianelli, 1956, p. 240.

<sup>22</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Piano di Studi e Programmi della Facoltà di Magistero per l'a.a. 1955-1956*, Torino, Editrice Gheroni.

<sup>23</sup> A. Gambaro, *La critica pedagogica di Gino Capponi. Con l'edizione di tutti i suoi scritti sull'educazione*, Bari, Laterza, 1955.

Accanto ai temi legati all'infanzia e alla scuola materna, propone riflessioni sulla riforma della scuola secondaria e introduce testi centrali per il dibattito contemporaneo, dal suo *La pedagogia come scienza* all'opera di Freinet sulla scuola moderna<sup>24</sup>. Particolarmente significativa è l'attenzione alle esercitazioni scritte, affidate a diversi assistenti, che spingono gli studenti a un confronto critico con testi fondamentali e a prendere posizione personale sui contenuti<sup>25</sup>. Ne emerge una pedagogia concepita come scienza viva e problematica, orientata più alla prassi che alla ricostruzione storica.

Nello stesso anno, Remo Fornaca imprime un'impronta diversa al corso di Storia della pedagogia<sup>26</sup>. Il corso è dedicato al pensiero educativo di Rousseau e al rapporto tra educazione e politica nel Risorgimento. I testi richiesti spaziano dall'*Emilio* a un volume dell'autore su Carlo Cattaneo<sup>27</sup>, fino alla manualistica internazionale di Boyd<sup>28</sup>. L'impostazione rivela la volontà di intrecciare il pensiero dei grandi autori con i nodi politici della storia italiana ed europea, aprendo un percorso originale rispetto alla tradizione prevalentemente filosofica. Anche in questo caso, le esercitazioni scritte costituiscono parte integrante del corso, a conferma dell'importanza attribuita al lavoro individuale e critico degli studenti.

Parallelamente, si consolida l'insegnamento di Storia delle istituzioni educative, affidato a Ernesto Lama, che assume una chiara impronta comparativa. Il corso affronta i fondamenti teorici e metodologici della comparazione pedagogica, lo studio degli ordinamenti scolastici europei e l'elaborazione scientifica della disciplina<sup>29</sup>. Ad esempio, nell'a.a. 1965/66<sup>30</sup>, Lama introduce la prospettiva comparata con testi di Jullien de Paris e studi sulla scuola europea per la preadolescenza.

A inizio anni Settanta, è la stessa struttura della Facoltà a riflettere una maggiore articolazione, determinata probabilmente anche dalla crescita del numero delle iscrizioni, cresciute in tre anni da 3.287 a 4.334, e dei corsi (passati da 22 a 52): alla Pedagogia si affiancano cattedre e incarichi di Storia della pedagogia, Storia delle istituzioni educative, Didattica generale e Legislazione

<sup>24</sup> F. De Bartolomeis, *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1961; G. Tamagnini (ed.), *C. Freinet. La scuola moderna*, Torino, Loescher, 1963.

<sup>25</sup> Risultano incardinati in qualità di assistenti Maurizio Pepe, Giovanni Calautti e Ferruccio Deva, il quale sarebbe poi stato titolare dei corsi di Pedagogia e Didattica a partire dagli anni Settanta (ADFE UNITO, Università di Torino, *Programmi della Facoltà di Magistero per l'a.a. 1962-1963*, Torino, Libreria Gheroni, 1962).

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> R. Fornaca, *Filosofia, politica e educazione in Carlo Cattaneo*, Roma, Armando, 1963.

<sup>28</sup> W. Boyd, *Storia dell'educazione occidentale*, Roma, Armando, 1960.

<sup>29</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programmi per l'anno accademico 1968-1969*, Torino, Libreria dell'Università, 1968.

<sup>30</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programmi per l'anno accademico 1965-1966*, Torino, Libreria dell'Università, 1965.

scolastica<sup>31</sup>. Su tali cattedre si avvicendano in maniera spesso interscambiabile docenti di Storia e di Pedagogia. Ciò porta Fornaca a insegnare per molti anni sia Storia che Pedagogia, spesso, però, imprimendo al corso un'attenzione spiccata al passato. Nei programmi di Fornaca si riconosce, infatti, un orientamento fortemente storico-critico: i manuali includono scritti pedagogici di Gramsci, testi sull'educazione nei paesi comunisti e l'opera di Borghi sull'educazione e l'autorità nell'Italia moderna. Il corso di Storia della pedagogia è incentrato sulle "scuole nuove" e sulla scuola attiva, analizzate nei loro fondamenti scientifici, culturali, sociali ed economici. I riferimenti a Montessori, Decroly, Freinet e Makarenko testimoniano la volontà di ricostruire genealogie pedagogiche articolate e radicate nel contesto storico-politico<sup>32</sup>.

L'impostazione culturale e didattica rimane tale anche nei decenni successivi, anche se dal punto di vista istituzionale l'insegnamento delle discipline pedagogiche assume connotati un po' differenti tra fine anni Settanta e primi anni Ottanta, con la suddivisione in tre insegnamenti: Pedagogia A (De Bartolomeis), Pedagogia B (Storia della pedagogia, affidata a Remo Fornaca) e Pedagogia C (Metodologia e didattica). La parte storica è trattata soprattutto da Fornaca, che adotta il proprio volume *La pedagogia italiana nel Novecento* affiancato da *Storia sociale dell'educazione* di Santoni Rugiu<sup>33</sup>. La prospettiva appare duplice: da un lato, la ricostruzione dei modelli educativi e scolastici, dall'altro l'inserimento in un quadro di storia sociale, attento ai rapporti tra istruzione, trasformazioni istituzionali e processi di riforma. I seminari attivati – sulla metodologia della ricerca pedagogica e sulle strutture scolastiche in ambito europeo e internazionale – confermano la crescente centralità del versante storico come terreno di ricerca autonoma<sup>34</sup>.

Per qualche anno, la componente storica è arricchita anche dal corso di Storia comparata delle istituzioni educative, tenuto da Fiorini come libero docente, il quale utilizza un approccio fortemente interdisciplinare, radicato nelle scienze sociali ed economiche e un metodo comparativo non più limitato alle strutture scolastiche, ma esteso a fenomeni sociali di lunga durata, in linea con la storiografia internazionale che in quegli anni individua nei livelli di alfabetizzazione gli indicatori privilegiati di sviluppo<sup>35</sup>.

Allo stesso tempo, anche i seminari legati alla cattedra di Storia svolgono

<sup>31</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Piano di Studi, Norme e Programmi d'Esame, anno accademico 1969-70 (a cura della Facoltà)*, Torino, Giappichelli, 1969, p. 5.

<sup>32</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Piani di studio, norme e informazioni per gli esami e la laurea, anno accademico 1970-71*.

<sup>33</sup> R. Fornaca, *La pedagogia italiana nel Novecento*, Roma, Armando, 1978; A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.

<sup>34</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1979-1980, a cura della Facoltà*.

<sup>35</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1981-1982, a cura della Facoltà*.

un ruolo importante nel definire la disciplina: le lezioni, tenute per alcuni anni da Di Pol, si concentrano sulla metodologia della ricerca storico-pedagogica, con particolare attenzione all'uso delle riviste e alla costruzione di strumenti bibliografici e repertori. Si rafforza, quindi, un'impostazione che concepisce la Storia della pedagogia come disciplina scientifica dotata di metodi e strumenti propri<sup>36</sup>.

Con il pensionamento di De Bartolomeis (1988/89), le commistioni tra la Storia e la Pedagogia a livello didattico si sarebbero per qualche anno accentuate: nell'a.a 1991/92, Fornaca, titolare del corso di Pedagogia A, si occupa dei processi educativi, includendo elementi di storia della scuola italiana e della pedagogia del Novecento, con attenzione anche ai metodi della ricerca storico-pedagogica. Chiosso, in Pedagogia B, propone un corso sulla storia del pensiero pedagogico contemporaneo, includendo lo studio di correnti come positivismo, idealismo, attivismo, marxismo e spiritualismo. Piacenza, in Pedagogia C, mantiene il focus sulla ricerca educativa ed Erbetta, in Storia della pedagogia, dedica il programma a Kant, segnando il ritorno a un classico della tradizione filosofico-educativa. Infine, Storia comparata delle istituzioni educative, affidato a Di Pol, analizza i sistemi formativi in Europa, il rapporto tra progresso scientifico e sviluppo economico e le istituzioni scolastiche tra Ottocento e Novecento<sup>37</sup>.

Negli anni successivi, a questa articolazione si sarebbero aggiunti due corsi già presenti in passato nel curriculum di Magistero, ovvero Storia della scuola e delle istituzioni educative, affidata a Di Pol, che ricostruisce le linee generali della storia della scuola italiana con particolare attenzione agli aspetti politico-istituzionali e legislativi, e Storia comparata delle istituzioni educative, affidato a Francesca Gobbo, che orienta il corso verso le società multiculturali e il pluralismo culturale, analizzando i sistemi educativi in prospettiva sia diacronica sia contemporanea<sup>38</sup>.

Nel 1996-1997 la soppressione della Facoltà di Magistero e la nascita della Facoltà di Scienze della Formazione segnano un passaggio istituzionale cruciale. L'insegnamento di Pedagogia viene affidato a tre docenti – Fornaca, Chiosso e Rizzi – i cui programmi includono tutti elementi di storia della scuola e della pedagogia, assumendo la prospettiva storica come sfondo comune. Sul versante specialistico, Di Pol dedica il corso di Storia della scuola e delle istituzioni educative alla formazione del maestro elementare, con un'analisi di lungo periodo sulle professionalità educative. Erbetta, in Storia della pedagogia, tor-

<sup>36</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1984-1985, a cura della Facoltà*.

<sup>37</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1991-1992, a cura della Facoltà*.

<sup>38</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1992-1993, a cura della Facoltà*.

na a confrontarsi con Nietzsche, ribadendo l'attenzione ai classici del pensiero filosofico-educativo<sup>39</sup>.

Nel 1999-2000, all'alba delle grandi modifiche introdotte negli ordinamenti universitari dalla legge 509/1999, l'insegnamento di Pedagogia si articolava in quattro corsi, tenuti rispettivamente da: Chiosso (Pedagogia generale A: processi educativi), Rizzi (Pedagogia generale B: globalizzazione e sistema educativo, con riferimento al Rapporto Delors), Di Pol (Pedagogia generale C: educazione e diritti umani) e Bertagna (Pedagogia generale D: storia dell'educazione). L'area storico-educativa era coperta da Di Pol, con il corso di Storia della scuola e delle istituzioni educative, in cui si affrontava le linee generali della storia dei modelli pedagogici e delle istituzioni scolastiche, e da Erbetta, che in Storia della pedagogia proponeva il tema dell'«uomo borghese» come idea pedagogica, con riferimenti ai manuali di Chiosso (*Novecento pedagogico*) e Balduzzi (*Storia della pedagogia*).

Negli anni successivi, l'introduzione dei corsi triennali e specialistici al posto delle lauree a ciclo unico avrebbe imposto un radicale ripensamento dell'impostazione degli insegnamenti di area pedagogica non solo dal punto di vista dei contenuti, ma anche in merito alla loro articolazione all'interno dei nuovi percorsi di studio in funzione della costruzione di curricula coerenti con l'impianto culturale e professionalizzante previsto dalla legge.

### *7. Il percorso verso una definizione epistemologica e accademica della Storia della Pedagogia*

Da quando a Torino, come in molte altre realtà nazionali, la pedagogia trovò posto all'università, la sua funzione fu considerata per un periodo non breve eminentemente professionalizzante, in quanto necessaria ad arricchire il programma della scuola di metodo per i futuri insegnanti. Nacque così e fu di fatto istituzionalizzata una delle caratteristiche tipiche della pedagogia, la quale per lungo tempo faticò a essere riconosciuta, nonché a trovare uno status epistemologico di scienza se non collegata all'attività pratica. Così, mentre in ambito accademico era collocata in quella che era la facoltà più vicina, ovvero Belle Lettere e Scienze, la pedagogia rimase comunque un po' straniera alle dinamiche universitarie, in quanto interessante soprattutto per i futuri maestri, che frequentavano i corsi della Scuola di Metodo. E che l'accoglienza nei confronti della Pedagogia non fosse propriamente calorosa è dimostrato, a mio avviso, anche dal fatto che il primo docente incardinato non fu uno studioso di questioni educative, benché all'epoca fossero presenti numerosi ed

<sup>39</sup> ADFE UNITO, Università di Torino, Facoltà di Magistero, *Programma dei corsi Anno Accademico 1996-1997, a cura della Facoltà*.

accreditati pedagogisti ante litteram nel Regno di Sardegna, ma una figura, per così dire, interna all'università, sebbene non propriamente studioso di questioni educative, ovvero Casimiro Danna.

Nel contesto della ricerca e dell'insegnamento universitari, da sempre i contenuti storico-educativi hanno fatto parte della disciplina pedagogica, fatto che, se da un lato giustifica la presenza e la ragion d'essere dei saperi storici, dall'altro per molto tempo probabilmente ha reso superflua una cattedra appositamente dedicata alla storia della pedagogia, in quanto potenziale doppione di quella di pedagogia.

Come detto, tra Ottocento e Novecento, molti dei docenti che hanno ricoperto la cattedra di Pedagogia hanno svolto ricerche in ambito storico-educativo. Si pensi, ad esempio, a Vidari, che negli ultimi anni di attività si dedicò quasi esclusivamente a opere di natura storica (*L'educazione in Italia dall'Umanesimo al Risorgimento*, 1930 e *Civiltà d'Italia nel loro sviluppo storico*, 1932-1934) e che anche in precedenza aveva utilizzato l'approccio storiografico come chiave di lettura del presente, dedicando il discorso inaugurale della Facoltà di Lettere e Filosofia del 1925/26 ai *Fondamenti storici dell'educazione nazionale*<sup>40</sup>.

Ancora più profondi sono stati i legami con la storia di Gambaro, il quale può essere quasi considerato uno storico della pedagogia ante-litteram, data la numerosità e l'importanza, all'interno della sua produzione scientifica, dei saggi storico-educativi, che spaziavano dal XIV al XIX secolo.

Dopo che, nel secondo dopoguerra, fu creata la cattedra di Storia della Pedagogia, la dimensione storica apparve per qualche tempo marginale e subordinata ai corsi di Pedagogia, e la ricerca declinata soprattutto come storia delle idee educative o affidata ai manuali di carattere generale. Solamente a partire dagli anni Settanta si può affermare che essa abbia cominciato a conquistare uno spazio autonomo, aprendosi a temi come la storia della scuola in chiave socio-politica e normativa, la storia dell'educazione extra-scolastica e la comparazione.

In quegli anni, le politiche accademiche rafforzarono tale tendenza: da un lato, i corsi di Pedagogia si caratterizzarono per un approccio sperimentale e laboratoriale, dall'altro la Storia della pedagogia e la Storia comparata delle istituzioni educative si consolidarono come insegnamenti specifici. Si affermò, così, un doppio binario che vedeva, da una parte, la riflessione sul pensiero pedagogico e le sue correnti, dall'altra l'attenzione alle istituzioni scolastiche, alle politiche educative e ai sistemi scolastici comparati.

Tra gli anni Ottanta e Novanta si registrò una progressiva polarizzazione, anche dovuta alla moltiplicazione di corsi, il consolidamento di seminari di metodologia della ricerca storico-educativa, l'ingresso di nuovi docenti che

<sup>40</sup> AST, *Annuari, Annuario della Regia Università di Torino, 1925-26*, Torino, Tipografia Enrico Schioppo, 1926, pp. 15-33.

ampliarono il panorama e introdussero prospettive innovative, dalla storia dell'analfabetismo al multiculturalismo, dalla legislazione scolastica ai diritti umani.

Infine, con la nascita del Dipartimento di Scienze dell'Educazione (1992/93) e della Facoltà di Scienze della Formazione (1996-1997), l'area storico-pedagogica si è stabilizzata come settore riconosciuto, articolato in più insegnamenti e aperto al confronto con le scienze sociali e con i grandi temi della contemporaneità. Non appare azzardato ipotizzare che l'apertura in ambito accademico della Pedagogia alle cosiddette Scienze dell'Educazione, con il coinvolgimento di altre discipline utili a interpretare e orientare i processi educativi, abbia in un certo senso favorito anche l'evoluzione epistemologica della disciplina attraverso l'individuazione di obiettivi e metodi di ricerca nuovi e originali. Nel caso torinese ciò è stato vero prima per la Didattica e la Pedagogia Sperimentale, poi per la Storia della Pedagogia e, infine, anche grazie alla profonda revisione delle norme relative all'educazione degli studenti con disabilità, alla Pedagogia Speciale. È in quel contesto storico e culturale che la storia della Pedagogia, insieme ad altre scienze dell'educazione, pare cominciare ad assumere pienamente il suo carattere disciplinare ed epistemologico, in quanto uno di quelle discipline che compongono i saperi educativi.

Seppure con un percorso articolato, non lineare, contraddistinto più da continuità che da mutamenti, la storia delle discipline storico-pedagogiche all'Università di Torino mostra l'acquisizione di una sempre più spiccata identità sia sul piano della ricerca che su quello della didattica, più evidente dagli anni Sessanta, anche se in maniera mai dirompente. Allo stesso tempo, è avvenuto il passaggio da una storia delle idee educative, spesso ancillare rispetto alla pedagogia di matrice filosofica, a una pluralità di approcci storici che includono la storia della scuola, delle istituzioni, delle professioni educative, fino alla comparazione internazionale e alle sfide della società multiculturale. È questo processo di differenziazione e consolidamento che consegna alla fine del secolo un'area disciplinare più autonoma e riconoscibile, pienamente inserita nell'offerta formativa universitaria torinese.