

Passaggi di Frontiera

La Storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni

a cura di F. De Giorgi, D. De Salvo, C. Lepri, L. Salvarani, S. A. Scandurra, C. Sindoni



Passaggi di Frontiera

La Storia dell'Educazione: confini, identità, esplorazioni

a cura di F. De Giorgi, D. De Salvo, C. Lepri, L. Salvarani, S. A. Scandurra, C. Sindoni

Questa edizione digitale dell'opera è rilasciata con licenza Creative Commons Attribution 4.0 - CC-BY-NC-ND, il cui testo integrale è disponibile all'URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



ISBN 979-12-80899-15-6

DOI 10.13129/979-12-80899-15-6

© L'autore per il testo, 2024

© Messina University Press per la presente edizione

Pubblicato da:

Messina University Press

Piazza Pugliatti, 1 - 98121 Messina

Sito web: <https://messinaup.unime.it/>

Prima edizione: novembre 2024

Questo volume è stato sottoposto a un processo di revisione esterno sotto la responsabilità del Comitato editoriale e del Consiglio direttivo della casa editrice. Le opere pubblicate vengono approvate dal Consiglio direttivo sulla base della valutazione del Comitato editoriale e devono essere conformi al Codice etico della casa editrice.

Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access
su: <https://messinaup-pubblicazioni.unime.it/index.php/mup>

DORENA CAROLI

FRONTIERE E CIRCOLAZIONE TRANSNAZIONALE DI MODELLI
EDUCATIVI: IL CASO DELLA RICEZIONE DI DE AMICIS IN RUSSIA

FRONTIERS AND TRANSNATIONAL CIRCULATION OF EDUCATIONAL
MODELS: THE CASE OF THE RECEPTION
OF EDMONDO DE AMICIS IN RUSSIA

Questo articolo esamina a grandi linee la ricezione delle opere dello scrittore italiano Edmondo De Amicis (1846-1908) in Russia tra fine Ottocento e inizio Novecento. Per spiegare le ragioni del successo di questo scrittore italiano, l'introduzione presenta alcune riflessioni sul concetto di frontiera e di colonizzazione interna, utili a illustrare le caratteristiche del sistema scolastico russo e sovietico che costituiscono il contesto di questa ricezione. La prima parte descrive il fenomeno delle traduzioni di De Amicis che ebbe la sua massima fioritura nel momento in cui le riforme russe riguardanti la scuola si aprirono ai modelli stranieri nelle ultime decadi del XIX secolo. Nella seconda parte, che tratta del periodo successivo la Rivoluzione d'ottobre e del secondo dopoguerra, la scarsa presenza di traduzioni è da collegarsi da una parte con la chiusura delle frontiere rispetto alla cultura europea e dall'altra con la mutevole politica rispetto alle nazionalità che implicò processi alterni di russificazione culturale, di tolleranza del pluralismo linguistico e di repressione sfociata nelle deportazioni.

Parole chiave: Storia della scuola, Letteratura per l'infanzia, Edmondo De Amicis (1846-1908), Transnazionalismo, Russia, Secc. XIX-XX.

This article broadly examines how Russia responded to the works by the Italian writer Edmondo De Amicis (1846-1908) in the late 19th and early 20th century. In order to explain the reasons for the success of this Italian writer, the introduction presents some considerations on the concept of frontier and internal colonization, which are useful insights on the Russian and Soviet school system of the period. The first part is about the translations De Amicis' works, which achieved a great success especially when the Russian reforms concerning the school system opened up to foreign models in the last decades of the 19th century. The second part deals with the period after the October Revolution and after the Second World War, characterized by a scarce presence of translations, to be connected with the closure of the borders with respect to the European culture, as well as with the changing politics concerning nationalities which implied alternating processes of cultural Russification, tolerance of linguistic pluralism and repression resulting in deportations.

Keywords: History of school, Children's literature, Edmondo De Amicis (1846-1908), Transnationalism, Russia, 19th-20th Century.

Introduzione: frontiere e confini nella storia russa e sovietica

Per un paese multinazionale come la Russia, attraversata e divisa da innumerevoli frontiere, geografiche, linguistiche e culturali, è possibile distinguere diverse tipologie di frontiere, esterne e interne, entrambe più o meno stabili. Benché in questo saggio non sia possibile affrontare una trattazione esauriente di un tema così importante per la storia russa, ci si limiterà ad esaminare il fenomeno della ricezione delle opere di De Amicis, che fu assai significativo poiché spesso l'adattamento delle sue opere era rivelatore di una miriade di frontiere, del loro slittamento, del loro superamento o addirittura del loro consolidamento. Se si pensa a come sono state legittimate storicamente le frontiere esterne fra Russia, Bielorussia e Ucraina, emerge che si è trattato di un equilibrio assai instabile (Symaniec 2012), come hanno rivelato le proteste verificatesi in Bielorussia e il recente conflitto armato con l'Ucraina.

Le frontiere esterne costituiscono un tema complesso a seconda dei confini che si tracciano rispetto alla Russia. Se si tratta di quelle fra Russia ed Europa, ad esempio, esse hanno sempre rappresentato un leitmotiv nel dibattito politico e filosofico dell'Ottocento, dominato dal dilemma sull'appartenenza della Russia all'Europa oppure all'Asia, benché la storia delle riforme educative russe dimostri come l'eredità pedagogica europea sia parte integrante del loro sviluppo. La caduta del comunismo nel 1991 ha abbattuto la frontiera politica, ma i drammatici eventi successivi al 24 febbraio 2022 hanno contribuito a erigerla nuovamente, cancellando gli ultimi trent'anni di storia, durante i quali c'era stata la ripresa di innumerevoli scambi nonché la percezione di un passato condiviso, almeno rispetto al ruolo storico dei partiti comunisti europei.

A proposito delle frontiere fra la Russia e l'Europa, a pochi anni di distanza dalla caduta del comunismo, nel 1999, lo studioso francese Marc Ferro presentava un lungo passaggio nella prefazione del volume di Lucien Febvre proprio su come gli storici concepivano le frontiere della civiltà europea:

In questa indagine non si tratta di attardarsi inutilmente sul problema dei confini, giacché l'Europa non è soltanto uno spazio, ma anche una civiltà. E poi, soprattutto, le antiche distinzioni del tempo antico testimoniano dell'assurdità di questa questione: 'l'Europa, la Libia, l'Asia', dicevano i greci. Quanto ai moderni [*agli storici moderni*], su questo problema dei confini essi si interessavano al caso russo. Su questo Lucien Febvre è perentorio: la Russia è più volte europea, e innanzitutto per la sua popolazione slava, come quella della Polonia, della Boemia o della Serbia; per la sua popolazione varega, come la Scandinavia. Ma lo è anche per l'estensione che ha dato al cristianesimo, che ha portato fino in Siberia; per aver protetto l'Occidente contro la minaccia turca; la Russia è certamente Europa per la sua cultura, che allinea a un tale palmarès, da Chekov a Stravinskij, da Rublëv a Tolstoj e Dostoevskij, che poche nazioni europee possono farle concorrenza. Lucien Febvre non aggiunge che essa è stata ancor più europea quando ha adottato il marxismo, e che la questione del suo ancoraggio europeo si è posta in una sorta di contraddizione permanente. (Ferro 1999, 322).

Le considerazioni di Marc Ferro offrono una cornice interessante per la ricezione di De Amicis, che costituiva un'operazione culturale iscritta nella continuità della circolazione transnazionale dei modelli europei, già palesatasi nelle riforme del secolo precedente. Ciò che lo storico francese afferma – a proposito della presenza varia e dialettica della cultura europea nei classici dell'Ottocento –, è molto utile anche per la ricostruzione che qui si propone relativamente al sistema scolastico e alle istituzioni educative, soprattutto in un'ottica di lunga durata del periodo zarista che va dalla metà del Settecento all'inizio del Novecento e oltre. I risultati emersi nel corso di ricerche precedenti hanno messo in luce che le riforme russe della scuola elementare, dell'Università, nonché le misure di lotta contro l'analfabetismo e i modelli della formazione dei maestri sono stati attinti dai vari paesi europei grazie a fenomeni di “transfert culturale”, che si verificarono in vario modo. Come accadde ad esempio nel caso della diffusione dei giardini d'infanzia froebeliani in Russia a partire dal 1860, il passaggio delle frontiere di questi modelli richiese un adattamento al contesto della capitale zarista. In genere, travalicare le frontiere significava andare incontro a specificità nazionali che avrebbero ingenerato una metamorfosi istituzionale e una propagazione di canoni letterari nel contesto della ricezione (Caroli 2018).

Per la monarchia zarista, la scuola stessa poteva costituire un territorio di frontiera in quanto numerose furono le riforme che plasmarono le istituzioni russe sul modello di quelle europee, benché l'attitudine fosse ambivalente. Il celebre scrittore Lev N. Tolstoj (1828-1910), ad esempio, criticava i sistemi scolastici europei (osservati in prima persona) a causa dell'eccesso di disciplina che ingabbiava il sapere scolastico e di regole di comportamento che soffocavano il desiderio di imparare negli alunni. Secondo lo scrittore, ideale per la scuola russa era la concezione pedagogica antiautoritaria di Rousseau dalla quale attinse il principio della libertà per aprire una scuola per bambini contadini a Jasnaja Poljana nell'ottobre del 1859; seppur di breve durata, questa scuola rappresentò un modello educativo antiautoritario assai persistente nella cultura educativa russa.

Si trattò di un'esperienza che pose al centro delle riforme in corso la gravità dell'analfabetismo, dilagante soprattutto nelle campagne, provocando l'intervento dello zar a favore del primo editto (*ukaz*) sulla scuola emanato nel 1864, per certi versi simile alla legge Casati del 1859. Ne derivò una riforma che riorganizzò il sistema scolastico e si tradusse nello sviluppo di una rete di scuole sia nelle località urbane che nelle campagne per la quale le autorità locali si impegnarono senza ricevere particolari stanziamenti dal governo, almeno fino al primo decennio del Novecento. Nelle località rurali furono le amministrazioni locali, gli *zemstva*, a stanziare fondi nel settore scolastico. La loro assenza nella parte orientale della Russia, a ovest degli Urali, implicò la diffusione di scuole cosiddette mobili e di maestri

ambulanti, il cui contributo fu essenziale anche se non sostanziale per l'apprendimento dell'alfabeto (Caroli 2020, 57-61).

Inoltre, tale riforma rifletteva le peculiarità del processo di *Nation-building* della monarchia zarista nella seconda metà dell'Ottocento, allorché il confronto con le frontiere interne delle popolazioni straniere pose il problema della formazione dell'identità russa, poiché alla fin del secolo si contavano 80 diverse nazionalità. Ancorché non coincidenti con confini geografici veri e propri, si trattava tuttavia di etnie stanziate in territori che erano entrati a far parte dell'Impero zarista in diverse fasi storiche, fin dagli ultimi decenni del Settecento, oppure colonizzati a mano a mano che i confini si estesero ai territori situati a Sud-Est della Russia. In seguito alle cosiddette Grandi riforme del 1864 e alle trasformazioni sociali che seguirono l'abolizione della servitù della gleba nel 1861, il governo elaborò una serie di interventi nelle scuole di tedeschi, polacchi e mussulmani, che non sempre costituivano minoranze nel senso stretto del termine come nel caso delle popolazioni turcofone. In questi casi, la nazionalizzazione del sistema scolastico, era volta a un processo di russificazione ovvero di assimilazione di lingua e cultura russa da realizzarsi per mezzo di un processo di scolarizzazione dei bambini.

D'altro canto occorre precisare che le frontiere culturali non riguardavano solamente le popolazioni non russe bensì anche quelle della popolazione rurale russa, specie qualora visse in contesti multiculturali poiché per molti russi, spesso analfabeti o semianalfabeti, le idee di monarchia imperiale zarista e di ortodossia cristiana si intrecciavano fino a fondersi in un vago sentimento nazionale. Le riforme scolastiche cercarono non solo di alfabetizzare e istruire ma più in generale di avviare un'opera di russificazione che, come si vedrà fa poco, tendeva a garantire l'integrazione dei suoi cittadini nell'Impero e nella sua cultura monarchica e ortodossa. Per definire questo processo di russificazione, Aleksandr Etkind ricorre all'espressione dello storico Vasilii O. Kliuchevskii (1841-1911) di "colonizzazione interna" per intendere un raggio di azione "che si amplificava nella misura in cui le frontiere statali si spostavano nel processo della colonizzazione interna" (Etkind 2011, 9). In altri termini, la lingua russa veniva considerata sinonimo di identità nazionale, benché quella che può essere definita una "koiné russa" incontrasse molti ostacoli: in verità era spesso percepita come una lingua straniera, anche nel settore scolastico, ove nell'insegnamento si utilizzava prevalentemente la lingua madre.

La scuola rappresentò per il governo zarista uno dei principali campi di intervento rispetto a queste etnie non russe, percepite come una serie frontiere culturali e linguistiche da superare e abbattere attraverso un'opera di russificazione su grande scala, anche perché si trattava di insegnare il russo come una lingua straniera. Infatti, fra i casi indagati finora di scuole aperte per popolazioni non russe nelle aree centrali e sudorientali dell'Impero russo, che rivelavano un processo di

russificazione assai lento e spesso inefficace, a seconda delle etnie vi sono: le scuole tedesche che si trovavano nei territori dell'attuale Ucraina; le scuole ebraiche nella zona di residenza obbligatoria (e anche per l'istruzione superiore c'era un numero chiuso per studenti di nazionalità ebraica); le scuole delle regioni del Baltico, in gran parte tedesche che si trovavano negli ex-territori dell'Impero di Lituania prima e Polacco poi; le scuole delle località della Russia sud-Orientale, ove le popolazioni turcofone costituivano la maggioranza (Caroli 2020, 85-95). Tenuto conto del fatto che la politica delle nazionalità non era coerente, le riforme scolastiche elaborate per le popolazioni non russe erano intese dalle élite locali come misure di centralizzazione rispetto ai territori periferici, come risulta anche dalle riforme dei paesi baltici, ove l'introduzione della lingua russa era stata estesa a diversi settori della vita pubblica (Weeks 2011, 96-97).

La politica di russificazione avviata negli ultimi due decenni dell'Ottocento non sortì i risultati sperati, tra spinte di secolarizzazione dei contenuti scolastici e balzi in avanti di una modernizzazione assai lenta nonostante la stratificazione sociale che le riforme del 1864 avevano indotto. Anzi, nel caso delle popolazioni turcofone del distretto scolastico di Kazan' fu necessario tradurre i testi sacri in lingua tatarica per evitare la conversione in massa all'islam. Questa tendenza all'abbattimento delle frontiere linguistiche a favore della diffusione dell'ortodossia è senz'altro uno dei più interessanti dello slittamento delle frontiere interne (Caroli 2020, 89-91).

Tuttavia, laddove quest'opera di traduzione non poté accompagnare il processo di scolarizzazione per favorire il bilinguismo, la lingua utilizzata nell'insegnamento era quella madre, parlata dagli insegnanti, originari di quelle stesse etnie. Infatti, i regolamenti pubblicati il 31 marzo 1907 dal Ministero russo dell'Istruzione per i distretti didattici di Kazan (ove abitavano tatarici, ceremissi, ciuvasci e comunità di votiaci), di Odessa, del Caucaso, della Siberia occidentale, dei governatorati del Turkmestan, Irkutsk e Amur, constatavano che l'opera di russificazione procedeva lentamente e il bilinguismo era una rarità. Si prevedeva che le scuole elementari di queste regioni, di durata quadriennale, avessero un curriculum che prevedesse lo studio di religione, lingua madre, lingua russa (lettura, scrittura e conversazione), aritmetica e canto. Mentre nei primi due anni veniva utilizzata la lingua madre, negli altri due essa doveva diventare ausiliaria rispetto all'apprendimento del russo. Il Ministero raccomandava la pubblicazione di manuali nelle lingue nazionali, in versione bilingue e, a tal fine, l'organizzazione di una commissione preposta alle traduzioni. Tuttavia, la generale mancanza di maestri russi interessati a insegnare nelle scuole alloglotte e di insegnanti di quelle stesse etnie si rifletteva sulla scarsa preparazione degli alunni (Jakovlev 1908, 70-71; Caroli 2020, 93-95).

In questo universo di popolazioni analfabete e non russe, i riformatori erano consapevoli del fatto che lo sviluppo limitato della scuola non era in grado di realizzare il proprio duplice compito e, per questo motivo, sostenevano la ricezione delle

opere deamicisiane che rappresentavano un ideale di istruzione al quale tendere. Esse costituivano un modello per l'educazione a scuola e in famiglia, dell'alfabetizzazione degli adulti e, infine, della formazione politica e patriottica, al di là delle frontiere delle classi sociali e delle differenze etniche.

Classici senza frontiere: le traduzioni in russo delle opere di De Amicis

La ricezione delle opere di De Amicis avvenne prevalentemente fra il 1889 e il 1918, benché si possano osservare traduzioni di *Cuore. Libro per ragazzi* (1886) fino al secondo dopoguerra e a tempi più recenti. Il romanzo *Cuore* fu l'opera più tradotta, ma anche le altre conobbero molteplici versioni, poiché i modelli educativi italiani risultavano congeniali per i riformatori russi. Questa ricezione costituì un vero e proprio fenomeno, del tutto simile a quelli di “transfert culturale”, indagati dallo studioso francese Michel Espagne che sono alla base della diffusione di civiltà fra paesi europei (Espagne 2018). Funzionali al rinnovamento del sistema educativo, le traduzioni andavano a innescare un processo di modernizzazione grazie alla rappresentazione di un modo di fare scuola che instaurava solidarietà fra le classi sociali, coinvolgeva i genitori nell'educazione e, infine, educava alla solidarietà verso i ceti più poveri. Infatti, la fortuna delle opere di De Amicis si spiega per il fatto che offrivano modelli educativi per l'avvento di “una scuola nuova”, che istruiva e formava a nuove relazioni sociali.

La ricezione delle opere deamicisiane implicò un'operazione di adattamento importante, per effetto della duplice frontiera culturale e storica. Le numerose traduzioni del libro *Cuore* non erano integrali, poiché a seconda delle versioni, scomparivano diversi passaggi. La prima traduzione di *Cuore*, pubblicata nel 1889, era di Nadezhda D. Khvoshchinskaia Zaionchkovskaia (che utilizzava lo pseudonimo di V. Krestkovskii). La traduttrice fu anche autrice dell'introduzione nella quale sottolineò l'importanza del confronto fra la cultura russa e quelle straniere. Nell'intento di far emergere una rappresentazione ideale di scuola, tagliò i brani contenenti descrizioni sulle condizioni di vita dei lavoratori e dell'infanzia, che nella poetica deamicisiana suscitavano condanna nel lettore.

La pedagogia deamicisiana permetteva di ripensare l'educazione e l'istruzione in funzione di un profondo rinnovamento sociale e umano. Anche lo scrittore Matvei L. Peskovskii (1843-1903), impegnato nella diffusione dell'istruzione popolare, fu autore di una traduzione di *Cuore* pubblicata nel 1892 che può essere considerata fra le più fedeli all'originale. Nell'introduzione egli sottolineava il ruolo della scuola a favore del cambiamento sociale, incoraggiando, in altri scritti, la formazione di una classe magistrale disposta a insegnare l'alfabeto nelle località remote

dell'Impero russo per portare i messaggi positivi del romanzo scritto in forma di diario (Caroli 2020, 146-149).

Fra le traduzioni più importanti di *Cuore*, vi fu quella effettuata dalla sorella di Lenin, Anna Ul'ianova Elizarova, nel 1898, che epurò tutte le parti che riguardavano nazionalismo e violenza militare e alludevano alla diarchia che si era venuta a creare nel sistema di governo italiano. Quest'opera faceva parte di una speciale collana di classici per l'infanzia pubblicati presso la casa editrice Posrednik (Intermediario), aperta nel 1887 per iniziativa dello scrittore Tolstoj che promuoveva nuovi valori di saggezza popolare, solidarietà, umanità e fratellanza universale. L'attività editoriale di Posrednik diventò peraltro il perno del cosiddetto movimento dell'educazione libera, emanazione della pedagogia tolstoiana, e si rese protagonista di un'intensa circolazione transnazionale di concezioni educative innovative, provenienti dall'estero (ivi, 142-154). Dopo l'istruzione elementare obbligatoria del 1908, le traduzioni di De Amicis divennero testi scolastici obbligatori, significativi per l'educazione nei lettori di nuove soggettività civili e sociali. Fino al 1917, *Cuore* conobbe 17 traduzioni e riedizioni. Alla vigilia della Rivoluzione furono tradotti anche gli scritti sul socialismo nei quali lo scrittore italiano si rivolgeva ai giovani per risvegliare la coscienza civile e politica sulla questione sociale (ivi, 165-169).

Dopo la Rivoluzione bolscevica del 1917, in un primo tempo, alcune traduzioni delle opere di De Amicis continuarono a interessare gli editori del nuovo regime che si accinse ad elaborare un enorme progetto pedagogico di trasformazione della società secondo i valori marxisti. Tradotto in diverse versioni, il racconto *La maestrina degli operai*, che trattava dell'alfabetizzazione degli adulti operai, ispirò anche un cortometraggio dal titolo *La signorina e il teppista*, scritto e interpretato, nel 1918, dal poeta futurista Vladimir V. Maiakovskij, che si proponeva di trasmettere un messaggio di alfabetizzazione e rigenerazione politica delle masse proletarie.

Nel corso degli anni Venti, il libro *Cuore* non venne tradotto in versione integrale, poiché gli editori preferirono selezionare i racconti mensili; essi presentavano esempi di coraggio, abnegazione e sacrificio consoni a una pedagogia che sostanzialmente una cultura politica nuova per gli adolescenti futuri attivisti dell'Organizzazione dei Pionieri "V.I. Lenin" (fondata nel 1922). I racconti deamicisiani offrivano modelli di comportamento consoni al nuovo clima politico che mirava a creare una coscienza collettiva (Caroli 2020, 157-162; 178-187).

Uno slittamento di frontiere: la koiné russa e le popolazioni alloglotte

Dopo la Rivoluzione d'Ottobre e nel corso degli anni Venti, il fenomeno delle traduzioni di autori stranieri come De Amicis e del loro adattamento subì un'evoluzione importante poiché dovette accompagnare il duplice processo di

alfabetizzazione ed educazione politica orientata ai valori ideologici del nuovo regime, ma fu soggetto a un processo di lenta riduzione fino alla sua scomparsa. La progressiva chiusura del regime nei confronti degli stranieri deve essere messa in relazione al cambiamento politico che fu alla base delle traduzioni della manualistica scolastica e dei libri per l'infanzia nelle lingue nazionali delle popolazioni sovietiche.

La progressiva diminuzione delle traduzioni andò infatti a coincidere non solo con il progressivo isolamento della Russia sovietica rispetto ai paesi europei ma anche con la diversa considerazione che diverse nazionalità sovietiche (i popoli non russi) ebbero nella visione del leader della Rivoluzione, Lenin, e del suo successore, Stalin. Secondo Lenin esisteva “un nazionalismo buono” (della nazione oppressa) che costituiva la base concettuale del processo del *Nation-building* sovietico. Dal 1918 fu accordato lo statuto di regione autonoma a 8 minoranze. Stalin, considerato “il padre della nazione”, intraprese invece una politica inizialmente tollerante che già alla vigilia della Seconda guerra mondiale degenerò in misure di repressione e deportazione (Polian 2001, 33; 38-41). Come afferma lo storico Yuri Slezkine, «la ‘Grande trasformazione’ del 1928-1932 si orientò alla celebrazione più stravagante della diversità etnica che uno Stato abbia mai finanziato» (Slezkine 2000, 313). Egli sostiene infatti che lo sviluppo della scuola nazionale, al pari delle lingue e delle autonomie nazionali, aveva lo scopo di creare consenso fra le nazionalità (ivi, 315).

La pubblicazione di un gran numero di manuali e libri per l'infanzia (nelle lingue delle minoranze delle repubbliche e regioni autonome), che si verificò all'inizio degli anni Trenta, tuttavia, non deve essere interpretata con questa esclusiva finalità, bensì come una strategia per porre rimedio al problema dell'analfabetismo vero e proprio. La politica del plurilinguismo, infatti, mirava a combattere questo problema ancora dilagante fra le popolazioni alloglotte. Basti qui riportare l'esempio della conferenza locale organizzata nel 1927 dai dirigenti locali dell'istruzione dell'area della Siberia meridionale durante la quale essi discussero la questione dell'istruzione sia della popolazione locale (definita come aborigena) che dei nomadi della Siberia e delle minoranze. I dirigenti insistettero sulla necessità di aprire un maggior numero di istituzioni nei diversi ordini e gradi, incluse le scuole per i nomadi, ancora insufficienti rispetto alla quantità di bambini e adolescenti in età scolare (Itygin 1927, 123). Insistettero inoltre sul fatto che l'apertura di istituzioni educative era tanto urgente quanto importante per le popolazioni culturalmente più arretrate (come i tungusi, samoiedi, ostiachi, caragassi, cumandinzi e i saiani delle montagne), ma che non avrebbe dovuto andare a scapito di quella dei lettoni, estoni, tedeschi trasferitisi in Siberia. Nel frattempo, molti degli “aborigeni” avevano aperto scuole ove il maestro insegnava nella lingua madre, in quanto pochissimi conoscevano il russo. La scuola era vocata a vincere questa frontiera linguistica, utilizzando la lingua russa per la scolarizzazione delle popolazioni nomadi, fino a

diventare strumento di mediazione per tradurre anche la manualistica fino ad allora ancora mancante nelle diverse lingue delle minoranze. Apprendere il russo e diventare bilingui, poi, per i giovani significava anche partecipare alla vita politica dalla quale fino a quel momento ne erano rimasti esclusi (*ibidem*).

L'introduzione dell'istruzione elementare obbligatoria, il 25 luglio 1930, fece sorgere l'esigenza di creare un programma di formazione di maestri di lingua russa, affinché potessero anche andare ad alfabetizzare le Repubbliche sovietiche. Nel 1933 la maggioranza dei maestri (più del 90%) nelle Repubbliche di Ucraina, Bielorussia, Georgia, Armenia e Azerbaigian erano di madre lingua, cioè "non russi". Come risulta dallo studio di E. Thomas Ewing, fra le 55.000 maestre attive nelle scuole delle minoranze, vi erano maestre esemplari che andarono ad alfabetizzare le popolazioni non russe, come la Pervushina. Sapeva la lingua dei suoi alunni e andò ad insegnare nella scuola di villaggio della Cabardino-Balcaria (nel Caucaso settentrionale) all'inizio degli anni Trenta (Ewing 2006, 507).

La scarsa disponibilità di maestri russi pronti a partire e di maestri nativi disponibili a imparare il russo era tale che il governo sovietico tollerò la presenza delle scuole delle minoranze di tedesca, ebraica, greca e tatara di Crimea fino alla metà degli anni Trenta, ma la politica nei confronti delle nazionalità cominciò ben presto evolvere in senso repressivo, caratterizzandosi per ondate di deportazioni che continuarono anche negli anni della Seconda guerra mondiale.

Parallelamente all'auspicato processo di traduzione della manualistica nelle lingue nazionali, molti libri per l'infanzia furono tradotti in diverse lingue nazionali. Era tuttavia in russo il racconto per l'infanzia dal titolo, *La scuola sulla Kibitka* (*Kitbitka-shkola*, 1932) della scrittrice Nataliia Nikitich (pseudonimo di Nataliia Afanas'evna Nikitiuk, 1901-1974) che narrava la storia dell'istruzione di questa popolazione nomade di calmucchi dell'Asia centrale. Il racconto offriva lo specchio di un processo di alfabetizzazione in corso fra i bambini calmucchi e diventava uno strumento di apprendimento della lingua della grande koiné sovietica. Originaria di Kiev, questa scrittrice per l'infanzia divenne successivamente celebre per un ciclo di racconti dedicati alla scuola e alla vita scolastica. Le immagini della celebre pittrice e illustratrice Alisa I. Poret (1902-1984) rappresentavano la scuola tipica dei nomadi, in una tenda di paglia intrecciata, di forma rotondeggiante (Nikitich 1932), con l'entrata aperta sul davanti (la bandiera rossa appesa da un lato), che lasciava intravedere i bambini seduti dietro i banchi.

Grazie all'opera demicisiana, la scuola divenne un topos congeniale per la cultura educativa russa e sovietica in quanto spazio educativo di apprendimento, crescita e socializzazione fra le diverse classi sociali e etnie. Il processo di unificazione nazionale che la scuola operava nella diffusione dell'istruzione andò a ispirare numerosi autori anche negli anni Trenta, fra i quali il celebre scrittore sovietico per l'infanzia Samuil Ia. Marshak (1887-1964), diventato il celebre traduttore in russo

di Gianni Rodari nel secondo dopoguerra. Nel libro *I compagni di scuola* (*Shkol'nye tovarishchi*, 1937), egli descriveva una vasta galleria di bambini e bambine, russi e non, intenti ad andare a scuola con la cartella in spalla. Pubblicato nel 1937 con illustrazioni in bianco e nero di Aleksei F. Pakhomov (1900-1973), anch'egli celebre illustratore degli anni Venti, questo libro fu poi tradotto in una grande varietà di lingue: baschira (a Ufa), masi (o vogulo, lingua parlata nel distretto autonomo degli Hanti e dei Mansi), yupik (degli eschimesi siberiani, parlata nell'estremo oriente russo). Le immagini mostrano gli scolari di etnie diverse, dai tratti asiatici, che popolavano l'Unione sovietica, tutti intenti a recarsi a scuola vestiti con l'uniforme nazionale (Marshak 1937).

Nel secondo dopoguerra, nelle diverse Repubbliche fu reintrodotta l'insegnamento della lingua madre anche nelle Repubbliche baltiche (Lettonia, Lituania and Estonia), accanto al russo già obbligatorio. Data la scarsa presenza di maestri "nativi" che conoscevano il russo, in seguito, a livello ministeriale fu posto il problema della formazione magistrale fra le diverse etnie in modo che imparassero non solo la lingua ma anche la letteratura russa. Negli anni Cinquanta, si sperimentò anche la formazione a distanza ma con scarsi risultati, seguiti da un lieve miglioramento a livello del bilinguismo dei maestri. Il problema si ripresentò negli anni Sessanta, allorché emerse l'esigenza di formare i maestri di diversa nazionalità nella lingua russa affinché potessero insegnare nelle proprie scuole. Le Repubbliche dell'Azerbaigian e dell'Uzbekistan furono tra le prime a introdurre sezioni speciali per la formazione dei maestri presso le Facoltà di lingua e letteratura russa degli Istituti superiori pedagogia (Arsen'ev et al. 1988, 88).

Nel contesto di questi cambiamenti del dopoguerra, che accompagnavano la nuova riforma della scuola del 1958, la traduzione del libro *Cuore* di De Amicis, pubblicata nello stesso anno in versione ridotta, costituiva un segnale importante della riscoperta del classico italiano a favore del rinnovamento della scuola sovietica. Innanzitutto la scuola doveva tornare ad essere uno spazio educativo e di solidarietà fra le classi sociali dopo che le repressioni staliniane avevano colpito anche i maestri e gli insegnanti. Questo classico rappresentava una duplice fonte di ispirazione per la riforma stessa della scuola: da una parte essa era maggiormente collegata al mondo del lavoro e dall'altra essa costituiva il perno per il rilancio del comunismo in quanto istituzione di prima formazione alla vita collettiva. Il classico italiano fu tradotto anche in diverse lingue dell'Unione sovietica ad indicare l'importanza di un'istituzione che aveva rivelato così tante criticità e fallimenti durante gli anni dello stalinismo (Caroli 2020, 205-210). Non è stato possibile osservare se il testo originale abbia subito dei tagli ulteriori nelle versioni delle diverse lingue nazionali.

Questa varietà di lingue e moltitudine di frontiere culturali è sempre stata una caratteristica della storia della Russia nel corso della sua storia imperiale e sovietica

e d ha costituito un problema complesso durante il passaggio alla fase storica post-sovietica, poiché ha rischiato a più riprese di essere schiacciata dalla politica nazionalista russa. Queste frontiere non sono sempre state geografiche ma anche culturali e, in relazione ai nuovi assetti geopolitici, perfino soggette a slittamenti dalle implicazioni spesso drammatiche.

La nuova riforma russa dell'istruzione avviata il 1° dicembre 2007 ha innescato nuove dinamiche a livello dell'educazione linguistica in Russia. Fra gli emendamenti introdotti rispetto alla precedente, questa riforma ha eliminato i passaggi che consentivano di insegnare la storia e le lingue delle popolazioni non russe. Di conseguenza, già durante le fasi di approvazione, i governi di alcune Repubbliche (fra le quali quelli del Tatarstan e del Bashkirostan) avevano espresso contrarietà, temendo che questo cambiamento potesse implicare una riduzione dell'insegnamento della storia e della lingua del loro paese (Zamyatin 2012, 18). La negazione del diritto – per i governi delle Repubbliche e delle loro regioni – di conservare l'insegnamento nella lingua madre e di definire il proprio curriculum, ricordava loro la riforma della scuola del 1958. Infatti, la priorità accordata da quella riforma alla cosiddetta libertà di scelta «rispetto al diritto all'istruzione nella madre lingua e all'obbligo del supporto statale per tutte le lingue» aveva dato origine a tensioni interetniche: infatti la libertà di scelta era diventata uno strumento per privilegiare il russo e sacrificare la lingua nazionale (ivi, 40). Pertanto, grazie all'introduzione di un emendamento, nella legge federale del 10 febbraio 2009 il Ministro russo dell'istruzione ha cercato di conservare l'utilizzo delle diverse lingue nell'istruzione. Si tratta in realtà di «un meccanismo che permetteva alle autorità regionali di prendere parte allo sviluppo dei programmi educativi modello in relazione alle specificità regionali, nazionali ed etnoculturali, pur tenendo conto degli standard educativi federali» (ivi, 34-35).

In conclusione, il contesto russo e sovietico è sicuramente uno dei più complessi per studiare la relazione fra frontiere e circolazione di modelli educativi. Il bilinguismo non è sempre sinonimo di abbattimento di frontiere culturali. L'esempio delle traduzioni delle opere di De Amicis rivela come la frontiera culturale operi una selezione spesso inimmaginabile dei testi originari e come le stesse traduzioni in lingua russa oppure nelle lingue nazionali corrispondano anche all'evoluzione della cultura educativa nelle diverse fasi storiche. Grazie alla cultura letteraria italiana il genere del romanzo di scuola si è diffuso anche in Russia tra Otto e Novecento e anche all'inizio del terzo millennio, proprio in virtù del valore che l'istruzione riveste nell'abbattimento delle frontiere. Per il lettore italiano sono disponibili due opere sul tema della scuola e della vita dei maestri in località di frontiera: il racconto *Il primo maestro* dello scrittore kirghiso Tschingis Aitmatov (1928-2008) e il romanzo *Figli del Volga* della scrittrice originaria di Kazan' (Tatarstan) Jachina Guzel' (tradotti recentemente in italiano). Entrambi gli autori narrano di

coraggiosi maestri che dovevano superare frontiere geografiche e culturali per raggiungere zone geografiche remote. Nel primo racconto, il maestro Diuishen, varca le frontiere geografiche, recandosi a cavallo nel villaggio di montagna per far scuola, offrendo opportunità di riscatto personale agli scolari (Aitmatov 2021). Per il secondo maestro, lo *Schulmeister* della comunità dei tedeschi del Volga, Bach, protagonista del romanzo, il viaggio dal villaggio di Gnadental al di là dal Volga per istruire la figlia di un possidente sarà l'inizio di una nuova vita (Guzel' 2021). La vocazione di questi maestri testimonia il loro instancabile impegno nell'abbattere le frontiere per portare istruzione, parità tra i generi e uguaglianza fra le classi sociali per un futuro migliore.

*Bibliografia**

Fonti

Libri e romanzi sulla scuola (in russo e tradotti)

Aitmatov, Tschingiz. 2020. *Il primo maestro*. Trad. di Guido Menestrina. Milano: Marcos y Marcos.

Jachina, Guzel'. 2021. *Figli del Volga*. Trad. di Claudia Zonghetti. Milano: Salani.

Marchak, Samuil Ia. 1937. *Shkolnye tovarishchi*. Risunki Aleksei F. Pakhomova, Moskva, Leningrad: Detizdat CK VLKSM.

Nikitich, Nataliia. 1932. *Kibitka-shkola*, Oblozhka i risunki Alica I. Poret. Leningrad, Moskva: Ogiz-Molodaia Gvardiia.

Fonti sulla storia delle scuole alloglotte

Iakovlev, I. 1908. "Novye pravila dlia inorodcheskikh shkol." *Russkaia shkola* 3: 70-72.

Itygin, E. 1927. "Organizatsia prosvetitel'noi raboty stredi natsional'nykh menshinst." *Prosveshchenie Sibiri* 6-7/40-41: 122-125.

Tumin', [s.n.]. 1911. "Russkiia knigi dlia inorodcheskikh shkol." *Russkaia shkola* 12: 1-10.

Arsen'ev, A.M. et al. 1988. *Otserki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR, 1941-1961 gg*. Moskva: Pedagogika.

* Per la traslitterazione dal russo si è utilizzato il sistema della Library of Congress.

Studi critici

- Espagne, Michel. 2018. *Istoriia tsivilizacii kak kul'turnyi transfer*. Per. s francuzsk. Pod obshchej red. E.E. Dmitrievoi, vstup. Statia E.E. Dmitrievoi. Moskva: Novoe Literaturnoe obozrenie.
- Ewing, E. Thomas. 2006. "Ethnicity at school: 'Non-Russian' Education in the Soviet Union during the 1930s." *History of Education* 35 (4-5): 499-519.
- Weeks, Theodor R. 2011. *Across the Revolutionary Divide. Russia and the URSS, 1861-1945*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Caroli, Dorena. 2020. *De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema scolastico zarista e sovietico*. Roma: Carocci.
- Caroli, Dorena. 2018. "La diffusione del pensiero froebeliano e dei Kindergarten (detskij sad) in Russia tra Otto e Novecento alla luce di alcuni studi recenti." *Nuova secondaria* 35(3): 62-73.
- Ferro, Marc. 1999. "Presentazione dell'edizione francese." In L. Febvre, *L'Europa. Storia di una civiltà. Corso tenuto al Collège de France nell'anno accademico 1944-1945*. Edizione condotta sul testo critico stabilito da Thérèse Charmasson, a cura di Thérèse Charmasson e Brigitte Mazon. Trad. it. di Adelina Galeotti, 321-329. Roma: Donzelli Editore.
- Slezkine, Yuri. 2000. "The USSR as a Communal Apartment, or How a Socialist State Promoted Ethnic Particularism." In *Stalinism New Direction*, edited by S. Fitzpatrick, 313-347. London: Routledge.
- Etkind, Aleksandr. 2018. *Vnutrennaia kolonizatsiia. Imperskii opyt Rossii*. Moskva: Novoe Literaturnoe Obozrenie.
- Polian M., Pavel, (2001). *Ne po svoej vole... Istoriia i geografiia prinuditel'nyh migracii v SSSR*. Moskva: OGI-Memorial.
- Symaniec, Virginie (2012). *La construction idéologique slave orientale. Langues, races et nations dans la Russie du XIXe siècle*. Paris: Pétra.
- Zamyatin, Kostantin. 2012. "The Education Reform in Russia and its Impact on teaching of the Minority Languages: An Effect of Nation-Building?" *Journal of Ethnopolitics and Minority Issues in Europe* 11 (1): 17-47.

INDICE

- 3 Fulvio De Giorgi
Frontiera di Atti e Atto di frontiera. Una presentazione che è un saluto
- 5 Caterina Sindoni, Luana Salvarani
Sotto il segno della frontiera

KEYNOTES

- 9 Sandra Beckett
Border crossing and boundary breaking: books that transcend
- 23 Geert Thyssen
Closures and apertures of boundary as a theoretical-methodological lens: historiography of education as boundary- drawing knowledge making
- 41 Tom Woodin
Children's writing in the history of learning: reflections on frontiers within and without

FRONTIERE SIMBOLICHE, SOGLIE, RITI DI PASSAGGIO

- 61 Fulvio De Giorgi
Le mobili frontiere diaboliche. Dall'esorcismo all'educazione: i cattolici e il problema del «preternaturale» nell'Ottocento italiano
- 71 Martino Negri
Attraversare soglie. Il racconto come strumento di ricerca identitaria nella narrativa di David Almond
- 83 Alessandra Mazzini
Frontiere educative e formative nei bambini e negli adolescenti di Simona Vinci
- 93 Anna Antoniazzi
Su, su... oltre le nuvole. Dalle ali di Icaro alle pieghe del tempo
- 103 Paolo Bianchini
Santi alunni: le biografie degli studenti e delle studentesse morti in collegio e l'evoluzione del modello educativo gesuitico in età moderna

PASSAGGI DI FRONTIERA NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 115 Evelina Scaglia
Giuseppe Lombardo Radice e i passaggi di frontiera fra Italia e Canton Ticino: un esempio di «transfert pedagogico-culturale» negli anni del fascismo
- 125 Elena Marescotti
The spirit of adventure in education. Idee guida e figure ispiratrici nella storia dell'educazione degli adulti
- 135 Fernando Bellelli
Thomas Berry interprete dell'ecopedagogia come frontiera e l'esigenza della sua ricezione in Italia
- 147 Jessica Pasca
L'educazione alla ragione in Giovanni Maria Bertin: verso una nuova frontiera pedagogica
- 157 Paolo Bonafede
Smile and recognition: interpretations of the newborn smile in late modernity
- 169 Livia Romano
Ernesto Balducci, la rivista Testimonianze e il progetto pedagogico di un nuovo umanesimo
- 179 Dorena Caroli
Frontiere e circolazione transnazionale di modelli educativi: il caso della ricezione di De Amicis in Russia
- 193 Andrea Dessardo
La pandemia da Covid-19, frontiera del postmoderno? Qualche ipotesi a partire da alcuni recenti libri per bambini.

PROSPETTIVE INTERNAZIONALI DELL'EDUCAZIONE COMPARATA NELLA STORIA DEL NOVECENTO

- 205 Simona Salustri
John Dewey e le frontiere educativo-democratiche dell'Asia (1918-1921)
- 215 Carla Callegari
La pedagogia italiana del dopoguerra e la frontiera dell'educazione europea: l'apporto di Eduard Spranger, Friedrich Wilhelm Foerster e Sergej Hessen

- 225 Angelo Gaudio
Tre recenti manuali internazionali di educazione comparata a confronto

GENERE COME FRONTIERA NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 235 Giovanni Savarese
Giuseppina Guacci Nobile tra pedagogia e letteratura
- 245 Brunella Serpe
Storie di marginalità. Maestri e maestre in Italia tra Otto e Novecento: testimonianze dal mezzogiorno
- 255 Loredana Magazzeni
Frontiere di classe e geografie tra scuola elementare e tribunale minorile nella scrittura di Laudomia Bonanni (1907-2002)
- 265 Rossella Raimondo
Maria Dalle Donne e il suo impegno scientifico e didattico nella formazione delle levatrici

FRONTIERE METODOLOGICHE NELLA RICERCA STORICO-EDUCATIVA

- 277 Monica Ferrari
Oltre le frontiere scientifico-disciplinari: alla ricerca delle forme del paradigma dell'esclusione
- 287 Monica Dati
Per un collegamento tra università e società: la didattica di Filippo Maria De Sanctis e le nuove prospettive di Public History of Education
- 297 Angelo Nobile
Le tante frontiere della letteratura "per l'infanzia"
- 307 Paolo Alfieri
Il film Mio figlio professore (1946): una frontiera nella memoria scolastica degli italiani
- 317 Angela Giallongo
Monografie o autobiografie accademiche?

- 335 Chiara Martinelli
Raccontare la memoria orale. L'esperienza dell'Università di Firenze
- 345 Luca Silvestri
La storia dell'educazione attraverso le immagini: Mario Alighiero Manacorda e l'uso delle fonti iconografiche come frontiera della ricerca storico-educativa in Italia
- 355 Anna Debè
“La classe degli asini” approda in tv: un caso di odierna rappresentazione audiovisiva dello storico processo di integrazione degli alunni con disabilità

IL CORPO COME FRONTIERA NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 367 Matteo Morandi
Corpi insegnati, corpi educati: una nuova frontiera per la storia dell'educazione
- 377 Paola Dal Toso
Il corpo come frontiera nella storia dell'educazione: educare ad aver cura del corpo negli scritti di Baden-Powell
- 389 Gabriella Seveso e Luca Comerio
Il dibattito sulle colonie e sull'educazione nella natura a Milano (1911-1922): tracce di transizioni e di contaminazioni
- 401 Juri Meda
«Cogli asini fa meglio il bastone che l'ammonizione». L'uso della paura come dispositivo pedagogico nella scuola italiana tra la XIX e XX secolo
- 413 Renata Bressanelli
L'educazione all'igiene infantile in tarda età giolittiana: l'asilo come «frontiera»

FRONTIERE POLITICHE E CULTURALI NELLA STORIA DELLA SCUOLA E DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE

- 425 Maurizio Piseri
*Una scuola di frontiera in un'epoca di frontiera.
La scuola primaria nel dipartimento della Stura (Cuneo)*
- 437 Mirella D'Ascenzo
*L'istruzione elementare e popolare in Romagna dopo l'Unità.
Problemi, momenti e figure*

- 447 Stefano Lentini
Il passaggio. L'istruzione elementare nel Mezzogiorno d'Italia all'indomani dell'Unità: la Sicilia orientale ed occidentale
- 441 Dario De Salvo
Il passaggio. L'istruzione elementare nel Mezzogiorno d'Italia all'indomani dell'Unità: la prima Calabria Ulteriore
- 471 Anna Maria Colaci e Franca Pesare
Il passaggio della scuola elementare dai comuni allo Stato. Problematiche e attuazione della legge Daneo-Credaro in Terra d'Otranto e nella Terra di Bari
- 481 Giusy Denaro
L'istruzione tecnica all'indomani dell'Unità. Il caso emblematico del comune di Modica
- 491 Silvia Annamaria Scandurra
Oltre i confini della scuola casatiana: la Scuola di Viticoltura ed Enologia di Catania
- 501 Rossana Lacarbonara
Oltre i confini delle città. La diffusione delle scuole rurali e l'attività dell'Ente Pugliese di Cultura nella provincia di Taranto (1929-1935)
- 511 Vincenzo Schirripa
Una cultura magistrale alla prova: Il mestiere di maestro di Fiorenzo Alfieri (1974)

ATTRAVERSARE I CONFINI DEI LINGUAGGI NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 523 Domenico Francesco Antonio Elia
Per altre vie e per altri luoghi: Corto Maltese oltre la frontiera del tempo e dello spazio
- 533 Giulia Fasan
Riviste di frontiera: esperienza educativa e riflessione pedagogica nelle pagine de L'erba voglio (1971 - 1977)

- 545 William Grandi
Per una storia delle narrazioni di divulgazione scientifica per giovani lettori: dalla fine dell'ottocento agli anni settanta del Novecento. Origini e primi sviluppi di un genere narrativo di frontiera
- 555 Chiara Lepri
Attraversare i confini dei linguaggi artistici: poetiche del libro per l'infanzia
- 565 Simone Di Biasio
Marshall in Wonderland. McLuhan tra media e letteratura per l'infanzia
- 575 Teresa Gargano
Tra il serio e il faceto: una frontiera inesplorata nella letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e inizio Novecento
- 583 Leonardo Acone
Vent'anni di pagine e ragazzi. Pedagogia della narrazione di frontiera

EMIGRAZIONI, CULTURE E IDENTITÀ NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 595 Federico Piseri
L'isola che non c'è: la scuola elementare di Carloforte tra Otto e Novecento
- 609 Francesco Pongiluppi
Tra i banchi dei levantini. Cosmopolitismo ed educazione nazionale nella comunità italiana della Turchia ottomana
- 621 Giordana Merlo
Nuove frontiere educative per la prima infanzia di inizio Novecento: i bambini di Erez Israel
- 629 Andrea Mariuzzo
Università della frontiera: il West degli USA e l'impegno statale per l'istruzione superiore
- 637 Michela Baldini
Emigrazione minorile e formazione: l'istruzione oltre la frontiera
- 647 Fabio Stizzo
La negazione dell'infanzia e le vicende degli stagionali italiani nella Svizzera del secondo dopoguerra

PER LA STORIA DEL CIRSE

- 659 Carmen Betti
Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE

PER GIACOMO CIVES

- 683 Paola Trabalzini
*La collaborazione di Giacomo Cives con Vita dell'infanzia:
riflessioni su Maria Montessori*
- 693 Furio Pesci
Una pedagogia della mediazione e dell'integrazione
- 703 Marco Antonio D'Arcangeli
Giacomo Cives, o della «controstoria» dell'istruzione e della pedagogia italiane

Notizie sui Curatori e gli Autori

ACONE Leonardo	Università "L'Orientale" di Napoli
ALFIERI Paolo	Università Cattolica del Sacro Cuore
ANTONIAZZI Anna	Università di Genova
BALDINI Michela	Università telematica Pegaso
BECKETT Sandra	Brock University (Canada)
BELLELLI Ferdinando	Università di Modena e Reggio Emilia
BETTI Carmen	Università di Firenze
BIANCHINI Paolo	Università di Torino
BONAFEDE Paolo	Università di Trento
BRAVI Luca	Università di Firenze
BRESSANELLI Renata	Università Cattolica del Sacro Cuore
CALLEGARI Carla	Università di Padova
CAROLI Dorena	Università di Bologna
COLACI Anna	Università del Salento
PESARE Franca	Università di Bari "Aldo Moro"
D'ARCANGELI Marco Antonio	Università dell'Aquila
D'ASCENZO Mirella	Università di Bologna
DAL TOSO Paola	Università di Verona
DATI Monica	Italian University Line di Firenze
DE GIORGI Fulvio	Università di Modena e Reggio Emilia
DE SALVO Dario	Università di Messina
DEBE' Anna	Università Cattolica del Sacro Cuore
DENARO Giusy	Università di Catania
DESSARDO Andrea	Università Europea, Roma
Di Biasio Simone	Università di Roma Tre
DI GIACINTO Maura	Università di Roma Tre
ELIA Domenico	Università del Salento e Università di Bari "Aldo Moro"
FASAN Giulia	Università di Padova
FERRARI Monica	Università di Pavia
GABUSI Daria	Università di Verona
GARGANO Teresa	Università di Roma Tre
GAUDIO Angelo	Università di Udine
GIALLONGO Angela	Università di Urbino
GRANDI William	Università di Bologna
LACARBONARA Rossana	Università di Salento
LENTINI Stefano	Università di Catania
LEPRI Chiara	Università di Roma Tre
MAGAZZENI Loredana	Università di Bologna
MARESCOTTI Elena	Università di Ferrara
MARIUZZO Andrea	Università di Modena e Reggio Emilia
MARTINELLI Chiara	Università di Firenze
MAZZINI Alessandra	Università di Bergamo
MEDA Juri	Università di Macerata
MERLO Giordana	Università di Padova
MORANDI Matteo	Università di Pavia
NEGRI Martino	Università di Milano Bicocca
NOBILE Angelo	Università di Parma
OLIVIERO Stefano	Università di Firenze

PASCA Jessica	Università di Palermo
PESCI Furio	Università di Roma “La Sapienza”
PETRUZZI Carmen	Università di Roma Tre
PISERI Federico	Università di Sassari
PISERI Maurizio	Università della Valle d’Aosta
PONGILUPPI Francesco	Università di Torino
PRUNERI Fabio	Università di Sassari
RAIMONDO Rossella	Università di Bologna
ROMANO Livia	Università di Palermo
SALUSTRI Simona	Università di Modena e Reggio Emilia
SALVARANI Luana	Università di Parma
SANZO Alessandro	Università di Roma “La Sapienza”
SAVARESE Giovanni	Università di Salerno
SCAGLIA Evelina	Università di Bergamo
SCANDURRA Silvia Annamaria	Università di Messina
SCHIRRIPA Vincenzo	Libera Università “Maria SS.Assunta”, Roma
SERPE Brunella	Università della Calabria
SEVESO Gabriella - COMERIO Luca	Università di Milano Bicocca
SILVESTRI Luca	Università Roma Tre
SINDONI Caterina	Università di Messina
STIZZO Fabio	Università Telematica Pegaso
THYSSEN Geert	Western Norway University of Applied Sciences
TRABALZINI Paola	Libera Università "Maria SS.Assunta", Roma
WOODIN Tom	University College London



In copertina: Tramonto rosso su Vulcano
Foto di Caterina Sindoni, Messina, 2024