

La scuola pedagogica bolognese nel secondo Novecento (1960-2010)

The Bolognese pedagogical school in the late twentieth century

MARIA TERESA MOSCATO

The A. outlines the specific characteristics of the academic pedagogical school of Bologna, in which she taught in the years between 1992 and 2016. She defines a pedagogical school not only starting from its theoretical foundations, but above all from the ability to train students (who will be future teachers) and to train university professors and researchers. An important element appears to be the school's ability to take root in the territory and interact with institutions to the point of changing cultural dynamics and social practices. The Bologna school, begun in the early 1960s by Giovanni Maria Bertin (1912-2003), a disciple of Antonio Banfi, was established as a meeting of plural subjects, different disciplinary areas, different personalities, all socially and politically committed. It has favored some research topics (such as school failure or teacher training) in relation to their potential repercussions on social practice. The relationship with the students, the care of the training periodo, always took place according to an ethical-political "recruitment" of young people, whose involvement in the practice had an implicit formative value. Even the writing style of these scholars, despite the subjective differences, has always had the aim of involving, persuading, motivating the reader, rather than affirming strictly scientific knowledge.

The Marxist horizon represented, in the second half of the century, the other important generative matrix of this school. The essay mentions the individual representative figures of the school, starting with Piero Bertolini (1931-2006), founder of a phenomenological approach to pedagogy; Mario Gattullo (1933-1991), founder of experimental pedagogy and docimology in Italy; Andrea Canevaro (1939), founder of special pedagogy; Franco Frabboni (1935), in whose figure the complex characteristics of the school are summarized. The Bologna's school marked the Italian pedagogy of the late twentieth century with a driving effect.

KEYWORDS: BERTOLINI, BERTIN, PEDAGOGICAL SCHOOL, FENOMENOLOGICAL PEDAGOGY, MARXIST PEDAGOGY

Premesse e categorie di lettura

Con una specifica *call for paper* dedicata alle pedagogie italiane del secondo Novecento, questa Rivista ha sollecitato la comunità pedagogica a “riempire una pagina bianca” della sua storia, esplorando un terreno di prospettive teoretiche e di proposte metodologico-didattiche formulate a partire dal secondo dopoguerra. Ho ricevuto e accolto questa sollecitazione, riconoscendovi elementi di doverosità, rispetto ad una storia della pedagogia italiana ancora non scritta. Doveroso, ma difficile, perché il tema è fortemente connesso con l’identità personale, prima che scientifica, di ogni pedagogista italiano. In molti casi esso si intreccia ancora fortemente con le nostre biografie.

Dobbiamo dunque partire dal dichiarare alcuni inevitabili limiti, legati alla stessa vicinanza temporale e al coinvolgimento esistenziale fra generazioni ancora troppo vicine. Difficile anche superare le letture ideologiche, ed egualmente difficile superare eventualmente le letture “celebrative” di alcuni “padri fondatori”, che potrebbero anch’esse risultare deformanti. E tuttavia sarebbe peggio lasciare una “pagina bianca” troppo a lungo, o addirittura perdere la memoria di queste ultime generazioni di pedagogisti, degli allievi divenuti maestri, presenti nell’Università italiana nell’arco del secondo Novecento. Le scuole pedagogiche, e le trasformazioni da esse indotte sull’educazione e sul sistema scolastico, sono componenti centrali, per quanto spesso latenti, dell’intera storia della cultura.

Un primo problema risiede nell’individuare almeno una categoria di lettura che sia storicamente rispettosa del dinamismo dello sviluppo pedagogico, ma che ci permetta di leggerne le interazioni con altri fenomeni e condizioni storiche. Rispetto alla comunità accademica dei pedagogisti, non è sempre facile individuare gli elementi di permanenza e di condivisione, e nello stesso tempo le peculiarità specifiche distintive di singoli autori e di scuole pedagogiche. Occorre anche tenere conto della lunga durata del periodo preso in esame, che presumibilmente può essere articolato con sicurezza in almeno tre sottoperiodi. I primi anni Cinquanta, avviati dal secondo dopoguerra, furono segnati dal fervore ideale e dall’impegno moltiplicato per la ricostruzione del Paese; in quegli anni la pedagogia non doveva ancora nascondere le proprie matrici filosofiche, che anzi venivano percepite come degne di rispetto. Si era anche consapevoli di un impegno etico politico condiviso, quale che fosse la collocazione partitica del singolo studioso.

Gli anni Sessanta/Settanta furono invece contrassegnati da una spinta rivoluzionaria, in cui alcune pedagogie assolsero un ruolo trainante; in essi si consumò anche una lacerazione generazionale che assunse, nell’immaginario dei pedagogisti più giovani, la forma della contrapposizione fra la *pedagogia come filosofia dell’educazione* (vecchia,

statica e da superare) e *una pedagogia scientifica* (nuova, concreta, basata sulla ricerca sul campo e dunque da perseguire). La pedagogia “nuova” prese la forma e la direzione del paradigma delle scienze dell’educazione. La contrapposizione era in realtà superficiale e insidiosa, ma l’entusiasmo giovanile ci impedì di rendercene conto. Oggi mi è assolutamente chiaro che l’anima di una rivoluzione pedagogico/didattica sarà sempre una filosofia dell’educazione, più o meno espressa o implicita.

In quegli anni Sessanta/Settanta, io, studentessa di Filosofia a Catania, incontravo la Pedagogia attraverso tre figure di studiosi di alto livello (Dina Bertoni Jovine, Piero Bertolini, Gino Corallo), e, grazie a una borsa di studio ministeriale, nel 1972 cominciai il mio apprendistato accademico sotto la guida di Don Gino Corallo.

Gli anni Ottanta/Novanta costituiscono il ventennio di consolidamento della pedagogia accademica italiana, grazie in primo luogo ad una normativa che mirava ad abolire il precariato dentro l’Università, e che creò nuovi posti di docenza. L’ingresso di molti (allora) giovani docenti cambiò i rapporti interni, accrebbe il numero degli insegnamenti praticati e anche il numero degli studenti universitari. Per la pedagogia in specie, il nuovo quadro favorì l’interazione fra l’Università e il mondo della scuola. Nel 1980 erano entrati in vigore i Nuovi Programmi della scuola media, e le scuole chiedevano aiuto per attuarli; erano nati gli IRRSAE regionali e i Distretti scolastici, e veniva sollecitata una maggiore partecipazione sociale come democrazia realizzata. Le Associazioni professionali dei docenti (UCIIM e AIMC, di ispirazione cristiana e il laico CIDI) vissero una stagione di grande presenza e protagonismo. Negli anni Ottanta, i pedagogisti accademici partecipavano ai convegni dell’*Associazione pedagogica italiana (AsPel)* insieme alla base di docenti, dirigenti e educatori. Non esisteva ancora la Società Italiana di Pedagogia (SIPed), fondata da Mario Gattullo nel 1989 con uno sforzo immane di aggregazione fra i pedagogisti accademici. In realtà l’intervenuta separazione associativa fra la pedagogia della scuola e quella accademica ha modificato alcune dinamiche, ha ridotto l’interazione fra i due mondi, e cancellato un senso di appartenenza/ condivisione/ militanza pedagogica che era stata positivamente importante in altri decenni¹.

Gli anni Novanta salutarono conquiste legislative importanti, per cui ci si era battuti nel decennio precedente, come la formazione universitaria di tutti gli insegnanti e la nuova Tabella XV, che cambiava la struttura delle Facoltà di Magistero, e in pratica dichiarava scientificamente vincente il paradigma delle scienze dell’educazione. Delle nuove, spesso impreviste, difficoltà ci saremmo accorti nel primo quindicennio del nuovo secolo, in cui le Università si trasformarono strutturalmente nel modello 3+2, e la vittoria del paradigma delle scienze dell’educazione generò una frammentazione e un impoverimento nel quadro delle scienze pedagogiche. Ovviamente, ma occorre non dimenticarlo, la storia delle discipline pedagogiche non è separabile, quale che sia la

correttezza delle categorie utilizzate, dalle vicende e dalle trasformazioni dell'Università italiana di fine Novecento, così come dalle dinamiche politiche e sociali dello stesso periodo.

Ho scelto di raccontare in questo testo di una "scuola pedagogica", piuttosto che di posizioni teoriche di singoli studiosi, perché solo le scuole hanno una consistenza accademica che determina un grado documentabile di influenza prolungata nel tessuto culturale e sociale, quale che ne sia poi la risonanza e il riconoscimento scientifico. Scriverò in particolare di quella di Bologna, per ragioni di conoscenza e di esperienza diretta.

La lettura più comune e diffusa, che ci porta a identificare le pedagogie con il pensiero di singoli studiosi, magari anche con riferimenti all'area tematica da essi privilegiata, si presenta dunque parzialmente insufficiente, rispetto alla categoria di "scuola pedagogica". In realtà, non sempre illustri pedagogisti hanno determinato delle vere "scuole", indipendentemente dalle loro intenzioni. Intendo dire che la presenza di un "caposcuola", rispetto alla nascita di una scuola accademica, è per essa una condizione necessaria, ma non sufficiente. Le "scuole" hanno in genere una imprescindibile dimensione spazio-temporale, in cui lo studioso si colloca, sebbene in termini non casuali. In altre parole, una scuola pedagogica in particolare (rispetto a qualsiasi scuola di pensiero) si sviluppa in rapporto più diretto con una serie di condizioni socio-storiche che vanno oltre il singolo studioso: la collocazione territoriale urbana, la realtà accademica particolare, la socio-cultura della città, e al suo interno la tradizione di specifiche culture di scuola, l'orientamento politico della comunità locale. Sono rilevanti perfino la collocazione geografica della sede universitaria e l'ampiezza del suo bacino di utenza, regionale o nazionale; le relazioni con docenti di altre sedi accademiche, anche straniere. E infine la presenza sul territorio di grandi case editrici che entrano in rapporto interattivo con le scuole accademiche². Della realtà accademica territoriale fa parte la politica di reclutamento dei docenti, in termini di concorsi, di chiamate e di trasferimenti. In condizioni favorevoli, una scuola pedagogica si costituisce non solo in quanto forma pedagogicamente generazioni di studenti, che in larga parte diverranno insegnanti nei diversi livelli scolastici, ma anche e soprattutto perché produce nuove generazioni di accademici, ricercatori e studiosi di pedagogia. Inoltre, le sue teorie e i suoi metodi incontrano la realtà territoriale istituzionale e con essa interagiscono, talvolta modificando prassi sociali diffuse. In un contesto di scuola accademica, ancora, si realizza una mediazione essenziale rispetto a teorie e modelli internazionali, sia nel senso che questi vengono *proposti* da studiosi italiani al mondo culturale e al mondo politico, sia nel senso che questi vengono *interpretati* da essi nella fase di trasposizione e attuazione didattica nel mondo della scuola. Per molti anni, la presenza di pedagogisti

accademici all'interno di Commissioni ministeriali ha avuto una funzione essenziale nella trasformazione dei modelli internazionali in programmi e indicazioni scolastiche³.

Laici e cattolici

Esiste un elemento trasversale, caratteristico della pedagogia italiana del secondo Novecento, che distingue i pedagogisti, in primo luogo, in due macrosettori fortemente ideologici (o comunque ideologizzati). Occorre sottolineare che questa distinzione è tipica del secondo Novecento. Nella prima metà del secolo altre erano le forze in campo (per es. positivisti, idealisti, spiritualisti) e molto diversi i loro rispettivi rapporti di forza.

La distinzione *laici/cattolici*, che ha contrassegnato la pedagogia accademica, almeno fino alla fine del secolo, è un elemento per molti versi superficiale, per quanto non irrilevante, e probabilmente la sua influenza si esercitò soprattutto sulle dinamiche di reclutamento, fino a che i regolamenti concorsuali prevedero Commissioni nazionali.

In realtà, i due macro-schieramenti si presentavano compositi e parzialmente diversificati già al proprio interno, e dunque il termine/etichetta *laico* o *cattolico* poteva significare cose molto diverse. Questo spiega alleanze funzionali e produttive, con esiti politici importanti (come l'istituzione della scuola media unificata nel 1962), e/o positivi compromessi nel lavoro di Commissioni ministeriali impegnate con programmi e orientamenti didattici, e sviluppi ordinamentali, nel corso degli anni Settanta/Ottanta.

Per un altro aspetto, nei decenni Ottanta/ Novanta si poteva rilevare una sorta di unificazione, in termini di contenuti, di tematiche, di metodi e obiettivi, divenuta trasversale ai due schieramenti⁴, per quanto si conservasse ancora una distinzione ideologico-politica, poi parzialmente riassorbita nell'ultimo decennio del Novecento, in relazione alle trasformazioni dell'orizzonte politico-partitico.

In realtà esistevano realmente differenze teoretiche significative, fra i due schieramenti e all'interno di ciascuno di essi, ma schieramenti e scuole erano appunto compositi, in termini che le etichette "laico/ cattolico" non bastano a distinguere e descrivere⁵.

Anche le sedi accademiche, per conseguenza, furono tendenzialmente "laiche" o "cattoliche": Bologna dunque fu soprattutto "laica", a partire dalla fondazione del suo Magistero, in cui Bertin fu chiamato nel 1957. La Facoltà di Lettere di Catania, dove mi sono formata, era anch'essa prevalentemente "laica", per quanto la chiamata per trasferimento (da Bari), e i quindici anni di presenza di Gino Corallo, avessero aperto una lunga parentesi in cui appariva in gestazione una giovane (e poco allineata) scuola cattolica⁶. Ma si trattò di un "sentiero interrotto".

Le Facoltà di Magistero

Come seconda importante premessa, dobbiamo rilevare che lo sviluppo della pedagogia accademica in Italia nel secondo Novecento ha trovato sempre il suo luogo d'elezione nelle Facoltà di Magistero (con pochissime eccezioni). Queste conobbero un forte sviluppo negli anni Cinquanta, nel clima di ricostruzione nazionale (politica ed etica), caratterizzato anche da grande attenzione alla scuola e alla sua trasformazione, nonché alla formazione di insegnanti e educatori. Fino al 1992, le Facoltà di Magistero, spesso sorte inizialmente per iniziativa non statale, e successivamente statalizzate, erano destinate unicamente ai diplomati dell'Istituto Magistrale quadriennale (con una prova di selezione per l'accesso)⁷. Esse accolsero e laurearono ragazzi e ragazze provenienti dai ceti popolari, spesso già inseriti nella scuola come maestri elementari, assicurando ad essi una formazione culturale e scientifica molto simile a quella delle parallele Facoltà di Lettere (da cui spesso i Magisteri mutuarono larga parte dei loro docenti). L'accesso a numero limitato, tuttavia, ne faceva, di fatto, degli ambienti accademici elitari, per l'omogeneità e il buon livello della formazione secondaria degli studenti selezionati, fra l'altro già orientati verso professioni educative, e per il rapporto numerico docenti/ discenti, che permise in alcune sedi (come appunto Bologna) sperimentazioni didattiche e forme di discepolato accademico molto qualificanti⁸. Nei Magisteri si formarono quindi, a partire dagli anni Cinquanta, anche molti dei futuri pedagogisti accademici.

Da questo punto di vista, la modifica della tabella XV, nel 1992, segna di fatto la fine dell'età aurea dei Magisteri, trasformati in Facoltà di Scienze della Formazione. Con l'istituzione della laurea, allora quadriennale, in Scienze dell'Educazione, e in un triplice indirizzo, gli ex Magisteri non soltanto dilatavano i loro spazi scientifici e professionali, ma si aprivano ai maturati di tutti gli indirizzi secondari quinquennali, e senza più alcuna selezione iniziale. Questa apertura determinò di per sé un enorme afflusso di studenti, che si mantenne elevato almeno fino alla fine del secolo⁹.

Nei Magisteri, quindi, nel corso di circa un quarantennio (1950-90), trovarono spazio e si svilupparono accademicamente le discipline pedagogico-didattiche in genere, con una finalizzazione specifica al mondo della scuola e dell'insegnamento. Ancora negli anni Ottanta, i Magisteri vissero una stagione di protagonismo culturale (si pensi alla progettazione della formazione accademica degli insegnanti fissata dalla legge del 1990), in cui ridisegnarono la loro identità scientifico-accademica nella direzione del paradigma delle scienze dell'educazione¹⁰. In questa ultima fase, fu considerato un elemento di crescita scientifica e sociale – almeno a Bologna – l'apertura ai mondi dell'extra-scuola e alla condizione adulta in genere, e quindi una offerta formativa di autentica "pedagogia sociale". Gli ultimi venti anni hanno evidenziato esiti meno felici, rispetto alle speranze iniziali, ma questo è un altro più lungo discorso che non possiamo in questa sede affrontare.

Come ho già detto, le scuole pedagogiche del secondo Novecento hanno una caratteristica, in primo luogo, concretamente e specificamente “territoriale”, in cui le personalità scientifiche dei loro docenti si integrano con la tradizione accademica locale e la socio-cultura del territorio. Nell’orizzonte territoriale rientrano anche le presenze di Case Editrici più o meno specializzate, e la loro politica editoriale. Quest’ultimo elemento entra in rapporto con gli sviluppi accademici di una o più discipline¹¹. Le grandi città, già sedi universitarie, sono in genere i territori più facilmente preordinati a nuovi sviluppi di scuola, in qualsiasi disciplina scientifica, ma in alcuni casi, e con riferimento alla pedagogia, fu essenziale anche la politica socio-educativa dei Comuni e il loro rapporto con l’Università: per esempio, a Bologna, l’apertura di una rete di scuole per l’infanzia comunali, e la formazione del personale necessario, coinvolse direttamente i pedagogisti del Magistero (Bertolini, Manini e Frabboni in primo luogo). Intendo sottolineare che il tipo di rapporto con il territorio e con le istituzioni scolastiche presenti in esso è uno degli elementi che caratterizzano una scuola pedagogica, anche per le esperienze e le relazioni pratiche che questo consente di offrire agli studenti di quella sede.

Avendo già evidenziato il ruolo prevalente dei Magisteri, almeno a partire dagli anni Cinquanta, devo aggiungere una rapida precisazione per quanto riguarda le Facoltà di Lettere, in genere sempre presenti nelle stesse Università dove si aprirono Facoltà di Magistero. Nel vecchio ordinamento delle Facoltà di Lettere, l’insegnamento di Pedagogia era presente¹² fra le discipline filosofiche, spesso affidato a un filosofo come insegnamento aggiuntivo. In molti casi, perciò, l’inizio di uno sviluppo accademico delle discipline pedagogiche, e perfino di una scuola pedagogica, partì (o avrebbe potuto partire) anche da una Facoltà di Lettere¹³. In aggiunta, molti docenti di Lettere insegnarono in parallelo nei Magisteri, e fra le due Facoltà vi furono scambi e innesti produttivi, così come rivalità e competizioni (almeno fino ai nuovi ordinamenti tabellari del 1992).

La scuola pedagogica di Bologna e le sue matrici filosofiche: Bertin discepolo di Banfi

La sede accademica di Bologna ci permette di osservare le condizioni storiche e istituzionali, ed alcune dinamiche specifiche, che consentono lo sviluppo di una scuola pedagogica.

Ben inteso, la lettura che presento in questo saggio è la “mia” lettura di questa scuola, in cui mi sono trovata ad insegnare e fare ricerca per venticinque anni (dal 1992 al 2016), lavorando in una leale e cordiale appartenenza, non priva di rapporti di amicizia personale, e pur tuttavia senza essere mai stata pienamente riconosciuta ad essa realmente “organica”, né per formazione, né per profilo scientifico (o almeno non da tutti)¹⁴. Il che non vuol dire che io non abbia contribuito al suo sviluppo. La mia è forse

una posizione personale che favorisce alcune comprensioni e riletture, garantendo appunto una relativa “distanza” critica anche nell’appartenenza e nella condivisione. Come ho già detto, almeno dalla metà degli anni Sessanta in avanti, l’immaginario pedagogico-accademico si rappresentò un netto contrasto fra una pedagogia filosofica e il paradigma delle scienze dell’educazione (che ci appariva nuovo e scientifico). Come tutte le definizioni schematiche, anche questa è riduttiva e quindi parzialmente falsificante, ma soprattutto esprime un pregiudizio antifilosofico che in realtà non può aiutare la ricerca scientifica. Non c’è dubbio, infatti, che qualsiasi percorso scientifico, nel momento del suo avvio, e per quanto si presenti come “rivoluzionario”, prenda sempre le mosse da un punto di partenza costituito da una matrice filosofico-teoretica e da una tradizione culturale preesistenti. La ricerca accademica è sempre elaborazione di un patrimonio di conoscenza riflessa sotto la spinta dell’esperienza concreta, che è sempre personale ed anche storica. È così di ogni programma di ricerca filosofica e scientifica, e quindi anche pedagogica.

Io ho sempre pensato che il filosofare di ciascuno non possa prendere inizio da una immediata spontaneità di pensiero, ma dall’elaborazione del patrimonio che la tradizione speculativa ci offre, sotto la pressione della vita e dell’esperienza concreta¹⁵.

La citazione che ho appena riportato è tratta da una pagina di Antonio Banfi (1886-1957), la cui impronta intellettuale si estese oggettivamente in molte parti di Italia, e certamente anche alla scuola pedagogica bolognese.

La scuola milanese di Banfi aveva impresso una svolta alla cultura filosofica italiana fra le due guerre, attraverso una generazione di allora “allievi” (fra cui Preti, Paci, Cantoni, Papi, oltre che Bertin) spinti a sviluppare in autonomia sentieri di ricerca e campi disciplinari diversi. Nella matrice filosofica del razionalismo critico esisteva già una forte sensibilità pedagogica: la si rintraccia nella intera produzione di Banfi, a parte il suo noto volume sul Pestalozzi¹⁶.

Per Banfi una “scuola accademica”, non doveva tanto costruirsi sulla fedele ripetizione di una *ortodossia* (spesso divenuta del tutto nominale), ma avrebbe dovuto piuttosto essere generata e rigenerata dinamicamente dall’incontro fra responsabilità convergenti, fra scelte di campo condivise, fra criteri epistemologici e metodologici problematizzati e ripensati in comune. E talvolta anche nel conflitto personale e scientifico. Le scuole accademiche avrebbero dovuto essere quindi periodicamente rifondate e rinnovate, piuttosto che semplicemente tramandate.

Il gruppo milanese legato a Banfi si caratterizza con un imprinting debole di scuola... e con una diaspora teorica di fatto, che era però già prevista nel modello di magistero banfiano, rivolto a far maturare il pensiero personale e originale degli allievi e a far loro assumere un preciso campo proprio di indagine e uno specifico profilo teorico¹⁷.

Con parole mie, direi che il Maestro non solo ti permette di essere te stesso, ma addirittura ti spinge ad esserlo. In questo senso è l'allievo che sceglie il Maestro, e non il contrario, e comunque si tratta sempre dell'incontro fra due libertà. Suppongo che tale fosse stato un tempo il giovane Banfi come "discepolo" di altri grandi intellettuali¹⁸, e che questa fosse la rappresentazione che egli aveva, come Maestro, della sua scuola filosofica di Milano. Vale la pena rileggerlo con le sue parole in una lettera a Bertin:

Io, che vi devo, miei giovani amici, le gioie più belle e la certezza di un non vano lavoro, e lo stimolo continuo e l'ispirazione incessante, penso a voi ciascuno per la sua strada, per cui il dio lo chiami, direbbe Socrate, ciascuno ad aprire orizzonti nuovi alla verità, a bandire falsità e menzogne retoriche, a raggiungere il contatto con un aspetto della vita, a riscoprire in esso se stesso. Pure, benché io non voglia né sappia tirare le somme, sento che la filosofia o la ragione ha fatto in me me stesso, mi ha costruito dentro: sento la mia realtà che nel suo muoversi infaticato sprofonda le radici in quella realtà che sola in sé e per sé sussiste¹⁹.

Il passo è tratto da una lettera del giugno 1942, e fa parte di un carteggio privato fra i due, avviato nel 1934, e interrotto dalla morte di Banfi nel 1957; questa lettera Banfi aveva pregato, nel corpo del testo, che venisse distrutta. In questo passo Banfi esprime il senso della sua magistralità, aperta ad orizzonti e destini personali che egli non cercherà di "possedere", o "controllare", e protesa ad un'opera comune di servizio alla "verità", che esige un impegno etico, oltre che politico, profondamente personale ("la filosofia che mi ha fatto me stesso"). Oserei dire che questa lettera ha un respiro e una sensibilità altamente "religiosi", a partire dagli "orizzonti nuovi da aprire alla verità". Bertin, in realtà, la pubblicò già nel 1961, con la sola parziale omissione di poche parole sospettabili di metafisica ("quella realtà che sola in sé e per sé sussiste"), in una edizione antologica di testi banfiani di carattere pedagogico. La lettera riappare integra nel già citato volume che raccoglie il carteggio superstite fra Banfi e Bertin, pubblicato nel 2008 da Franco Cambi. Il carteggio ci dice molto di Banfi, e molto del giovane Bertin: vediamo la crescente intimità spirituale e la vicinanza affettiva di due uomini che pure si diedero del lei per tutta la vita, e le lettere, proprio per la loro natura di espressione privata, ci aprono ad una diversa comprensione delle due personalità e dei rispettivi percorsi intellettuali ed esistenziali.

Vi si legge il fascino e il coraggio intellettuale della persona di Banfi e la sua ricchezza umana, cui fiduciosamente il giovane Bertin confida le sue incertezze e i suoi travagli religiosi, ricevendo comprensione, guida, sostegno, affetto. Quello di Bertin nei confronti di Banfi fu dunque un discepolato umano vero, non riducibile a un rapporto accademico, e neppure ridefinito all'interno della militanza politico-partitica in cui Banfi scelse di impegnarsi dopo la catastrofe bellica. Per quanto anche questa militanza condizionasse (ovviamente) almeno alcune delle future scelte di Bertin come

accademico, egli era stato allievo di una persona molto più grande del brillante senatore del PC, che avrebbe definito “peccati di gioventù” i suoi scritti di filosofia della religione²⁰. Banfi resta, nel giovanile discepolato di Bertin, non un’ombra accademica, ma piuttosto una energia vitale promozionale, un “punto luce” essenziale, che egli conserva comunque nel suo privato. Da Banfi egli derivava non un sistema teorico, ma piuttosto un principio di metodo e di affronto della realtà e della esperienza, e a questo Banfi per primo lo aveva spinto:

non la definizione di un sistema, ma la fecondità di una posizione metodica [...] che non è una scoperta, ma la posizione che oggi mi sembra la più imparziale e feconda all’esercizio della ragione. Un razionalismo critico conduce per me necessariamente a una filosofia della vita. [...] Come da una filosofia della vita così intesa discenda in pratica un umanesimo radicale ella lo sa²¹.

Ritengo che l’impronta di Banfi agisca in tutta l’opera accademica di Bertin, nelle sue iniziative da Preside e Direttore dell’Istituto, e quindi più ampiamente e profondamente nella costruzione della scuola pedagogica di Bologna, a partire dal clima relazionale che egli determinò, dalle chiamate di altri docenti, dalle scelte di discepoli molto diversi da lui. Ricordiamo che Bertin (1912-2003), dopo un primo quadriennio a Catania, approdò a Bologna, da ordinario di pedagogia, nella neonata Facoltà di Magistero, nel 1957. Ne sarebbe stato Preside per 12 anni, e per un periodo ancora più lungo (1958-1976) fu Direttore dell’Istituto di Pedagogia (poi Dipartimento di Scienze dell’Educazione) che nel 2004 fu poi intitolato al suo nome²². Insegnò pedagogia anche nella Facoltà di Lettere.

Piero Bertolini e la scuola di Bologna

Nel 1970, Bertin chiamò a Bologna un giovane ordinario che dava buone speranze di originalità creativa, e nello stesso tempo presentava affidabili credenziali, rispetto alla sua formazione accademica, che era legata anch’essa al gruppo milanese di Banfi.

Piero Bertolini (1931-2006) era stato infatti allievo di un altro discepolo di Banfi, Enzo Paci (1911-1976). Con Paci, Bertolini si era laureato a Pavia (nel 1953) e successivamente ne era stato assistente volontario fino al 1958. Aveva poi diretto il carcere minorile “C. Beccaria” a Milano (dal 1958 al 1968) e insegnato pedagogia all’Università Bocconi (dal 1960 al 1967). Era un ordinario giovanissimo, segnalatosi nell’orizzonte pedagogico per un volume dal titolo *Fenomenologia e pedagogia* (Malipiero, Bologna 1958)²³, oltre che per un premiato volume su *Educazione e scoutismo* (1956). Nel 1969/70 Bertolini aveva completato l’anno di straordinariato a Catania, dove io lo incontrai da studentessa e ne ottenni l’assegnazione della tesi. Non poté essere, di fatto, il mio relatore, perché Bertin lo chiamò a Bologna quasi immediatamente.

Si può quindi ipotizzare che la lezione di Banfi si radicasse così una seconda volta a Bologna, restando all'origine degli sviluppi teoretici ulteriori che si sarebbero articolati in una scuola pedagogica, questa volta indirettamente, per il tramite di Piero Bertolini, nella sua peculiare scelta per la fenomenologia, e anche nella sensibilità esistenzialista di questa scelta, che gli veniva dalla mediazione di Enzo Paci.

Sia Bertin, sia Bertolini, dunque, pure sulla distanza generazionale che li separava, e nella reciproca relazione dialogica segnata da differenze apprezzabili, introducono a Bologna una prospettiva fenomenologica declinata pedagogicamente con alcune peculiari caratteristiche, in cui può essere riconosciuta (e in genere dichiarata) una matrice generativa di origine banfiana²⁴. Oggi ritengo di potere affermare che fra i due esistevano, anche rispetto a Banfi, significative differenze. Bertin restò profondamente banfiano nello sviluppo della sua concezione filosofica, ma anche nella progressiva espressione di una forma di "religiosità" che approdava a prospettive immanentistiche, estetico-emozionali, e perfino irrazionali. Ma la sua didattica presentò sempre i caratteri di una razionalità rigorosa, così come fu sempre lucido nelle decisioni e nel governo istituzionale, oserei dire "pragmaticamente lucido". Bertin era riservato nella comunicazione e nell'espressione dei suoi affetti, e tuttavia signorilmente amabile nello stile e nel tratto di ogni sua relazione.

Bertolini presentava a sua volta una caratteristica peculiare sul piano teoretico: in primo luogo la sensibilità esistenzialista della sua fenomenologia aveva radici più profonde (e non dichiarate) nella formazione religiosa della sua infanzia e giovinezza²⁵, che lo portarono sempre a sottintendere il primato del soggetto "in carne ed ossa" (pur senza chiamarlo quasi mai "persona"). In lui l'interesse pedagogico – a mio parere – non derivò tanto da una evoluzione della sua teoresi filosofica, quanto dalle significative esperienze nello scoutismo, e soprattutto dalla direzione dell'Istituto Beccaria di Milano, che resse per dieci anni con giovanile passione e impegno. Il cuore del suo discorso pedagogico era in realtà in quella "pedagogia del ragazzo difficile"²⁶, generata da incontri concreti, da osservazioni e da azioni educative in situazione. In quelle esperienze Bertolini aveva sviluppato le sue migliori intuizioni (e probabilmente incassato i suoi maggiori successi educativi). Le teorizzazioni e le ricostruzioni di una prospettiva di pedagogia fenomenologica furono posteriori, collocate negli anni Novanta, e in qualche misura sovrapposte a questo nucleo pedagogico vitale, che per altro affascinava i suoi studenti e i suoi discepoli accademici. Per altri versi Bertolini non fu mai un pensatore o uno scrittore sistematico, e le sue pagine migliori spesso rispondono a stimolazioni o provocazioni intellettuali sorte a qualsiasi titolo nel contesto.

Bertolini aveva invece una personalità carismatica, una grande capacità comunicativa e relazionale; era tendenzialmente un entusiasta che suscitava entusiasmi, un promotore

e sollecitatore di esperienze per i suoi allievi, ma era anche un soggetto capace di grandi emozioni e passioni intellettuali come di simpatie/antipatie spesso evidenti. Nel mondo accademico suscitò sempre grandi apprezzamenti, ma anche feroci inimicizie. La sua presenza a Bologna determinò una dialettica interna alla scuola, e una dinamica complessa fra i suoi allievi e gli allievi di Bertin. Complessa, perché contrapposizioni specifiche e nuove rinsaldate alleanze si alternarono sempre fra loro: alle liti succedevano patteggiamenti e decisioni concordate sempre rispettate, e che resero il gruppo bolognese, almeno nella percezione altrui, “una vittoriosa macchina da guerra”. Tuttavia, almeno a partire dai primi anni Novanta, fu evidente che esisteva ormai una scuola di Bertolini, non solo “dentro” la scuola bolognese, ma anche fuori dai suoi confini²⁷. Significativi i due volumi con cui Bertolini e il suo gruppo uscivano visibilmente dall’orizzonte didattico dominante, mentre la residua scuola bolognese sembrava schiacciata unicamente sui modelli procedurali accreditati dall’Amministrazione scolastica²⁸.

“Radici comuni e approcci plurali”

Il pluralismo positivamente caratteristico della scuola bolognese non fu tuttavia determinato dall’arrivo di Bertolini a Bologna: la prima differenziazione interna riguardava già il “primogenito” fra gli allievi di Bertin (e forse a lui il più caro), cioè Mario Gattullo (1933-1991), presente a Bologna come assistente fin dal 1960, ordinario dal 1976, scomparso prematuramente nel 1991²⁹. Anche Gattullo era stato Direttore di Dipartimento, e fu l’iniziatore di studi specifici sulla Pedagogia sperimentale e la Docimologia, campo di indagine e di impegno in cui raccolse e aggregò studenti di Bologna, in seguito divenuti accademici (Eugenia Lodini, Lucia Giovannini, Antonio Genovese). Si costituì quindi già negli anni Settanta, un sottogruppo bolognese non più direttamente riconducibile all’impianto teorico di Bertin, riconoscibile per i temi affrontati, e si costituì con il convinto consenso dello stesso Bertin³⁰.

Gli “approcci plurali” della scuola bolognese furono sempre tali già nelle scelte di temi, contenuti e metodologie di ricerca pedagogica, inclusa naturalmente la filosofia dell’educazione, contenuti rispetto ai quali le “radici comuni” di origine banfiana non costituivano, in effetti, un’ortodossia teoretica, ma piuttosto legittimavano la scelta pluralistica, esigendo semmai che l’unità decisionale e operativa (talvolta il compromesso) seguisse al confronto/ conflitto. Di fatto, la presenza di più ordinari rappresentò sempre l’indicatore di una pluralità di posizioni e di caratteri, fra cui il consenso andava sempre ricostruito, con maggiore o minore fatica. Al mio arrivo, nel 1992, c’erano cinque ordinari in servizio attivo: Bertolini, Frabboni, Canevaro, Faeti, Telmon (Gattullo era morto l’anno prima e Bertin era naturalmente già emerito). Nel 2012, il volume che segnava il congedo accademico di Franco Frabboni, che appunto

aveva per sottotitolo *Radici comuni e approcci plurali*³¹, conteneva insieme al saggio di Frabboni i testi di altri dieci ordinari in servizio (Beseghi, Canevaro, Contini, Farné, Genovese, Giovannini, Guerra, Lodini, Manini, Moscato), che rappresentavano almeno quattro aggregazioni interne e sei o sette settori disciplinari: Genovese, Giovannini, Lodini si riferivano specificamente a Gattullo; Franco Frabboni e Luigi Guerra, suo allievo più anziano (in asse fra loro), così come Beseghi e Contini, erano tutti storicamente bertiniani, ma con scelte disciplinari molto diverse. L'ultimo sottogruppo (Canevaro, Farné, Manini, Moscato) si riferiva idealmente a Bertolini (che era morto nel 2006), ma in termini fra noi diversi³². Nel volume non compare un saggio di A. Faeti perché egli era in pensione da tempo, e neppure di Vittorio Telmon, con cui Frabboni aveva ripetutamente collaborato, perché questi era già morto³³.

L'impegno e la militanza politica come caratteristica del modello di Bologna

Comunque si declinassero le matrici banfiane di questa scuola, ci fu sempre un secondo elemento distintivo, che orientò l'approccio dei bolognesi, ma soprattutto la concretizzazione del loro modello didattico e di una serie di scelte di ricerca e di intervento sulla realtà sociale e istituzionale. Mi riferisco alla militanza e/o vicinanza elettiva di gran parte di loro nell'area politica del PCI, o comunque della Sinistra italiana, sia pure con diversi gradi di ortodossia marxista.

Naturalmente, si potrebbe ritenere che sia un derivato della filosofia banfiana anche la confluenza del razionalismo critico nel marxismo, confluenza che lo stesso Banfi aveva teorizzato come approdo "necessario", e perfino come fondamento irrinunciabile, del proprio filosofare. Ma in molti, oggi, giudichiamo che, nell'immediato dopoguerra, Banfi avesse semplicemente scelto nel Partito Comunista lo schieramento politico che in quel momento storico gli offriva maggiori garanzie per il futuro della nazione, regolandosi di conseguenza. Questa scelta si decise anche per tutti i componenti della scuola bolognese, sebbene con diverse articolazioni rispetto ad orientamenti e convinzioni personali. Se l'impegno etico-politico era effettivamente consequenziale all'adesione al razionalismo critico, la scelta di una specifica militanza poteva dipendere da altre condizioni, per esempio la collocazione territoriale della scuola, radicata in una regione e in una città governati a lungo (ed efficacemente) dalle sinistre. In Banfi si aggiungeva un anticlericalismo sospettoso (documentato da qualche lettera a Bertin) e una apparente sottovalutazione della dimensione religiosa dell'esperienza umana. Alcune ambivalenze in questo senso sono state chiarite con un minuzioso lavoro di analisi dei suoi testi svolto da Irene Gianni, il cui grosso volume, intitolato *Antonio Banfi e il Protestantesimo*, è apparso nel 2006, con una prefazione di Fulvio Papi e una postfazione di Fabio Minazzi. In questa sede non ci interessa affrontare una eventuale

revisione delle posizioni di Banfi circa la religiosità³⁴: di fatto, le radici banfiane giustificavano l'impegno politico e l'adesione al P.C.I. di alcuni pedagogisti bolognesi, e il loro rapporto con le istituzioni (sia locali sia nazionali) mediato dalla struttura del partito. La militanza diretta di alcuni, e il rapporto organico dell'intero gruppo con la sinistra politica, è di fatto un elemento che interviene concretamente nel modello pedagogico di Bologna³⁵. A questo proposito è da sottolineare anche lo smisurato lavoro di Mario Gattullo nel quadro della ricerca pedagogica italiana e nella costruzione della scuola bolognese e del suo modello. Come ho già detto, la realizzazione della Società Italiana di Pedagogia, nel 1989, fu opera del suo intenso lavoro di preparazione e di aggregazione, su tutto il territorio nazionale³⁶.

E tuttavia, oggi, si può anche pensare che, sia il razionalismo critico, sia l'orientamento politico marxista, siano stati tendenzialmente sopravvalutati, nell'autorappresentazione dei pedagogisti bolognesi, quali elementi essenziali del loro modello. La risorsa fondamentale nella genesi della scuola fu piuttosto un dichiarato pluralismo teoretico e disciplinare, e insieme la compresenza di diverse personalità di elevato profilo, la ricchezza dei loro interessi scientifici, la volontà di impegno, etico e politico, e la capacità di lavoro dedicato, della maggior parte di essi, dentro l'istituzione.

Alcune di queste personalità meritano di essere ricordate, a parte la qualità scientifica, per le loro infaticabili capacità di lavoro e di organizzazione dentro l'istituzione, e anche per le doti di mediazione e di equilibrio con cui intervenivano nel sistema di relazioni e comunicazioni interne al gruppo. Citando a questo proposito i nomi di Eugenia Lodini e di Milena Manini ricorderò anche la loro generosità e cordialità di rapporti umani, in primo luogo nei confronti degli studenti, dei loro allievi, e anche dei colleghi (e perfino di quelli "non organici"). La capacità di aggregare, far lavorare, promuovere altri, è probabilmente uno degli elementi funzionali positivi più caratterizzanti della scuola di Bologna³⁷.

Nel già citato volume del 2012, Milena Manini si era proposta il tema del modello, o comunque delle caratteristiche, della pedagogia bolognese. Ne dibattemmo in occasione di un seminario, nel successivo ottobre 2013, che aveva come locandina la copertina del libro, in cui si univano le immagini di Bertin, di Bertolini e di Gattullo, con il sottotitolo *Omaggio ai padri fondatori*. Nello schema sintetico che segue, e di cui mi assumo la responsabilità esclusiva, sono comunque presenti gli echi di quel dibattito.

A mio parere, le caratteristiche del modello (o meta-modello) bolognese si possono identificare nei seguenti elementi, che contraddistinguono tutti o quasi i pedagogisti bolognesi (ma, nello stesso periodo, anche altri studiosi del Dipartimento) e che indico di seguito con alcune parole-chiave:

- Personale impegno politico e sociale di tutti o quasi i componenti della scuola;

- Continuo e concreto coinvolgimento sul campo in azioni e interventi;
- Scelta dei temi di ricerca pedagogica e didattica in funzione delle loro potenziali importanti ricadute sulla prassi sociale (pedagogia speciale, delinquenza giovanile, insuccesso scolastico, valutazione scolastica, formazione insegnanti)³⁸;
- Rapporto con gli allievi (e i dottori di ricerca) segnato da un loro tendenziale “arruolamento” etico politico, che li coinvolgesse immediatamente nella prassi e che avesse implicita e diretta valenza formativa;
- Interesse reale per il tirocinio professionale e la sua organizzazione.

Si può aggiungere anche l’uso di una scrittura preoccupata di coinvolgere, persuadere, motivare, più che della propria rigorosa coerenza argomentativa, ma questo è vero in termini diversi per ciascuno di loro, essendo la scrittura un elemento assolutamente soggettivo.

Tento adesso una sintesi con le parole di Frabboni, la cui personalità accademica (e perfino il temperamento umano e la scrittura) meglio esprimono gli elementi del meta-modello bolognese:

la Pedagogia non può che essere *impegnata* in una qualche direzione [...] La validità della sua prospettiva non va commisurata soltanto all’organicità della formulazione teoretica, ma anche alla capacità di agire-nella-storia per realizzare in essa l’istanza di “integrazione” in cui si esprime l’infinita ricchezza della vita. Il fatto che tale “integrazione” sia irrealizzabile in assoluto (data la problematicità dell’esperienza educativa) non nega – ma al contrario rafforza – la positività e la fecondità dell’*impegno* con cui la donna e l’uomo costruiscono – insieme alla loro umanità di singoli – anche l’umanità degli altri.

Pertanto, il meta-modello pedagogico bolognese opta per i sentieri di una *educazione in/situazione*. È una pedagogia perennemente in viaggio. Il suo traguardo ultimo è di espugnare la vetta esistenziale dalla quale si possono osservare, con uno sguardo di insieme, sia *il cielo del possibile* (che si apre sulla universalità infinita delle direzioni educative), sia la terra della contingenza (che dà concretezza al contesto socio-culturale entro il quale si trovano a vivere le singole stagioni generazionali) [...] Se è vero che l’*impegno* etico-sociale invita ad essere costantemente aderenti alla realtà e a sapere tenere conto della sua complessa trama di variabili, è altresì vero che tale impegno deve necessariamente aprirsi al processo di integrazione-superamento delle resistenze poste dal contesto sociale, culturale ed esistenziale³⁹.

Si può osservare in questo brevissimo passo una felice sintesi delle radici banfiane e bertiniane di Franco Frabboni, e insieme i caratteri del meta-modello pedagogico bolognese. Non casualmente, in questo saggio con cui egli si congedava di fatto dall’Università, la seconda parte richiama esperienze educative e didattiche proprie della città di Bologna (come le aule decentrate del Comune) e personaggi non

accademici che tuttavia alla scuola bolognese avrebbero potuto essere ascritti (come Bruno Ciari). Può anche essere interessante rileggere nel dettaglio l'*amarcord* personale che apre il saggio, perché Frabboni si attribuisce, ed attribuisce al modello bolognese, radici più ampie di quelle fin qui esposte da me (ma in realtà si tratta di dettagli della sua storia formativa personale).

Anche altri saggi dello stesso volume permettono di vedere delineata nel concreto la storia del rapporto progettuale e operativo fra questa scuola pedagogica e la città educativa di Bologna. Dal mio punto di vista, il "meta-modello" bolognese, una volta venuto in essere, è stato addirittura più trainante della sua matrice teoretica, nei confronti degli altri gruppi accademici; più attrattivo di fronte all'intera comunità scientifica; più unificante e selettivo (nel senso che aggrega e definisce più della scuola d'origine, e allo stesso tempo esclude); più stabile nel tempo lungo.

Io giudico che il modello sia entrato in crisi proprio nel momento in cui toccava vittorie molto significative (come la Tabella XV, nel 1992, la realizzazione della SSIS per la formazione insegnanti nel 1999 e successivamente il corso di laurea per maestri). Ciò accadeva per l'esaurirsi di quelle condizioni che avevano suscitato l'esperienza accademica bolognese, e perciò nasceva dalle stesse realizzazioni e dagli obiettivi conseguiti.

Con i primi anni Duemila, e nell'ottica della rivisitata Tabella XV, ora inclusa nella struttura 3+2, si vide di fatto la sparizione dell'insegnamento di Filosofia dell'educazione, e la crisi della Pedagogia generale, surclassata dal moltiplicarsi di discipline tutte "impegnate" con la realtà, ma troppo spesso definite da un luogo e/o da un oggetto esterno (*pedagogia del museo, pedagogia della comunicazione, pedagogia della devianza, pedagogia della cooperazione internazionale, etc.*) piuttosto che da una definizione scientifica e da un metodo, e meno che mai da una filosofia unificante.

Personalmente ritengo che proprio l'affermarsi del paradigma delle scienze dell'educazione ci abbia portati a sottovalutare, e di fatto a perdere, lo strumento di una pedagogia teoretica, che ci permettesse di formulare categorie interpretative dell'educazione nel suo accadere e nelle sue trasformazioni, categorie utili alla comprensione e riprogettazione del momento presente, categorie di lettura e di autocoscienza socialmente comunicabili. Perché la ricerca scientifica ha anche il compito di comprendere e far comprendere, di chiarire le ambiguità e le contraddizioni dell'esperienza sociale, di innestare personali consapevolezze diffuse, forme di intelligenza sociale, che andranno in quelle direzioni dove "socraticamente, il dio chiama" (direzioni che non sono necessariamente quelle da noi desiderate e progettate, o quelle dettate dall'Amministrazione politica pro-tempore).

La continua rifondazione di una scuola non dovrebbe mai considerare definitivo un orizzonte storico dato, a prescindere dalla grandezza dei maestri cui si rende omaggio. E

non si può neppure sottovalutare che gli anni Novanta vedevano, con la caduta del muro di Berlino, la crisi internazionale dell'ideologia marxista. L'ultimo decennio del secolo fu anche denso di delusioni politiche tutte italiane, e la delusione logora psicologicamente l'altra grande forza che sostiene sempre l'impegno umano, cioè la speranza. A quel punto, in genere, c'è bisogno di nuovi maestri, di respiro intellettuale e morale, di proposte nuove che generino nuove speranze, per riprendere il cammino. E anche per avviare un'altra scuola.

In quest'ottica, in realtà, il libro curato da Guerra nel 2012 non rappresentava il congedo accademico di Frabboni, ma piuttosto il congedo di *quella* intera scuola pedagogica bolognese, e di quella generazione di pedagogisti. La nuova stagione di Bologna⁴⁰, comunque avviata intorno al 2010, la racconteranno e commenteranno altre generazioni.

MARIA TERESA MOSCATO
University of Bologna
Alma Mater Studiorum

Riferimenti bibliografici

- A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (a cura di G.M. Bertin), La Nuova Italia, Firenze 1961.
- A. Banfi, *Esperienza religiosa e coscienza filosofica*, Argalia, Urbino 1967, selezione degli scritti con *Introduzione* a cura di G.M. Bertin.
- A. Banfi, G.M. Bertin, *Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, con una introduzione di F. Frabboni, Edizioni Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo-Firenze 2008.
- G.M. Bertin, *Educazione alla ragione* [1968], Armando, Roma 1984⁵.
- G.M. Bertin, *Mario Gattullo ai suoi esordi. Studente di filosofia e assistente di pedagogia. Una testimonianza*, «Scuola e Città», 3 (1992), pp. 100-106.
- P. Bertolini, *L'esistere pedagogico* [1988], La Nuova Italia, Firenze 1990.
- P. Bertolini, *La mia posizione nei confronti del personalismo pedagogico*, in G. Flores D'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogie della persona*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 31-54.
- P. Bertolini, *Significato e valore della pedagogia fenomenologica oggi* (1998), in Id., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 143-158.
- P. Bertolini, *L'eredità di Giovanni M. Bertin*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, CLUEB, Bologna 2005, pp. 147-148.
- P. Bertolini, *I principali motivi della mia riflessione pedagogica*, in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di Senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006, pp. 399-419.
- F. Cambi, *Introduzione a A. Banfi, G.M. Bertin (2008), Carteggio (1934-1957)*, cit., pp. 15-31.

- M. Caputo, *Il tema della libertà nella filosofia dell'educazione: un confronto tra G.M. Bertin e G. Corallo*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, e-book, pp. 87-100.
- M. Caputo, *Gino Corallo e "Orientamenti Pedagogici"*, in C. Nanni, M.T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012, pp. 175-194.
- M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni Maria Bertin*, CLUEB, Bologna 2005.
- M. Fabbri, T. Pironi (a cura di), *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, con una postfazione di Massimo Baldacci, Studium, Roma 2020.
- F. Frabboni, voce *Banfi*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, vol. I, La Scuola, Brescia 1989, pp. 1451-1459.
- F. Frabboni, voce *Bertin*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, vol. I, cit., pp. 1685-1694.
- F. Frabboni, *Introduzione a M. Contini, A. Genovese, Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze 1997.
- F. Frabboni, *L'albero pedagogico di Piero Bertolini*, in M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di Senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006, p. 52.
- F. Frabboni, *Bologna culla della pedagogia italiana*, in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia "sotto le due Torri". Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna 2012, pp. 15-33.
- I. Gianni, *Antonio Banfi e il Protestantesimo*, con una Prefazione di F. Papi e una Postfazione di F. Minazzi, Manni, S. Cesario di Lecce 2006.
- L. Giovanni, *"Pedagogia sperimentale": verso quale direzione?*, in L. Guerra (a cura di), cit., pp. 111-136.
- E. Lodini, *Alla ricerca di una formazione professionale per gli insegnanti*, in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due Torri"*, cit., pp. 163-181.
- M. Manini, *Filosofia dell'educazione, pedagogia sociale, pedagogia come scienza: il modello bolognese*, in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due Torri"*, cit., pp. 183-199.
- M.T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994.
- M.T. Moscato, *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, in L. Guerra, *Pedagogia "sotto le due Torri"*, cit., pp. 201-224.
- M.T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, «Studi sulla formazione», 1- 2015, pp. 81-116.
- M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006.

¹ Sono esistiti Congressi pedagogici fin dall'epoca preunitaria, anche se la loro ricostruzione è complicata, dato il variare del soggetto associativo che li organizzava, ma la presenza in essi dei pedagogisti accademici costituisce una costante. Per la seconda metà del Novecento, si potrebbe ricostruire lo sviluppo della pedagogia italiana analizzando i temi affrontati e le relazioni dei Congressi dell'AsPel. Di quasi tutti esistono gli Atti. Una rassegna in S. Bucci, voce *Congressi pedagogici*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. II, La Scuola, Brescia 1989, pp. 3091-3101.

² Quelle elencate erano le condizioni essenziali agli inizi della seconda metà del secolo. Di decennio in decennio alcune di esse si sono modificate, diventando assai meno rilevanti, così ad es. l'apertura internazionale e lo scambio di studenti, oggi stimolata e istituzionalizzata dalle politiche comunitarie, e soprattutto le trasformazioni del mercato editoriale, sempre più separato da un radicamento storico-geografico e da un orientamento culturale delle Case Editrici.

³ Uno dei motivi di crisi della scuola italiana negli ultimi due decenni potrebbe essere rintracciato in una "resa" dei pedagogisti nell'accettazione di modelli didattici procedurali, supposti internazionali, scientifici ed eticamente neutri, che oggi costituiscono il *mainstream* dominante. Ma si tratta un lungo discorso da sviluppare in altra sede.

⁴ Per esempio, il *pamphlet* di G. Ferroni (*La scuola sospesa*, Torno 1997), accomuna e identifica pedagogisti cattolici e laici (identificati con nome e cognome) nella stessa feroce critica al “pedagogismo” e al suo “riformismo compulsivo”. Questo libello è significativo anche per altri aspetti: mostra il passaggio intervenuto, nell’immaginario sociale, della pedagogia, da rispettabile filosofia dell’educazione, quale si proponeva fino al 1968, a pseudo sapere illusorio e parolaio. Ma mostra anche il divorzio consumato fra almeno una parte degli intellettuali di sinistra e la pedagogia scolastica della stessa sinistra progressista.

⁵ Per questo è necessario un altro studio e un altro spazio di analisi.

⁶ Gino Corallo (1910-2003), sacerdote salesiano, va ascritto allo schieramento “cattolico” e al sottosectore interno di esso costituito dalla scuola pedagogica salesiana dell’attuale UPS di Roma. Tuttavia, egli non fu mai del tutto organico né all’uno né all’altra. Il suo era un “realismo critico”, che rifiutava l’etichetta di “personalista”, e che si valse sempre di un metodo fenomenologico per affrontare il problema dell’educazione. Cfr. M. Caputo, *Il tema della libertà nella filosofia dell’educazione: un confronto tra G.M. Bertin e G. Corallo*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, e-book, pp. 87-100. V. anche, rispetto all’adesione dei Salesiani al paradigma delle scienze dell’educazione, che non convinse mai Corallo, M. Caputo, *Gino Corallo e “Orientamenti Pedagogici”*, in C. Nanni, M.T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, LAS, Roma 2012. Di fatto, la prospettiva teorica di Corallo ci permise di confrontarci liberamente con tutte le aree disciplinari della pedagogia, così come con la situazione storico-sociale del momento. Di queste basi teoriche è stato già compiuto uno studio dettagliato: Cfr. C. Nanni, M.T. Moscato (a cura di), *La pedagogia della libertà. La lezione di Gino Corallo*, cit. Il volume contiene contributi dei suoi antichi allievi, sia della stagione di Bari, sia di quella di Catania, e deriva da un Convegno per i cento anni della sua nascita, tenutosi nel 2010 all’UPS di Roma. Rinvio al mio saggio in quel volume: *Gino Corallo: una pedagogia fra anticipazioni e nuove direzioni di lavoro*, pp. 115-129.

⁷ Fino alla L. 910/1969, l’accesso alle singole Facoltà dipendeva dal titolo di maturità secondaria del candidato. La legge del 1969 (presentata come transitoria) liberalizzava tutti gli ingressi per tutti i titoli di maturità quinquennale. Gli studenti provenienti dagli Istituti Magistrali quadriennali, per accedere alle diverse Facoltà dovevano aggiungere al loro percorso un quinto anno integrativo di scuola secondaria. Solo la Facoltà di Magistero permetteva il loro accesso diretto, ma con un esame di ammissione selettivo (e un numero chiuso di posti). Esisteva anche la prassi, per alcuni studenti, di iscriversi al Magistero superando nel primo anno alcuni esami (che sarebbero poi stati riconosciuti), acquisire frattanto l’anno integrativo, e infine iscriversi nel secondo anno ad un’altra Facoltà, come Lettere. Questo dato è significativo anche dei rapporti di rivalità/parallelismo esistiti lungamente fra le due Facoltà.

⁸ Cfr. ad es. A. Alberici, *Alcune parole chiave del problematicismo: testimonianze di impegno politico e direzioni di progettualità*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni Maria Bertin*, CLUEB, Bologna 2005, pp. 131-135. Intervendendo a un Convegno bolognese nel 2005, la Alberici (nata a Bologna nel 1941) rilevava lucidamente, ma anche con parole commosse, l’influenza della scuola accademica di Bologna per la sua formazione umana e politica. Il riferimento specifico era al primo decennio della presenza di Bertin a Bologna come ordinario di pedagogia.

⁹ L’elevato numero degli studenti e la loro disomogenea provenienza, scolastica e geografica, costituì una variabile importante nella trasformazione concreta delle ex Facoltà di Magistero. Cfr. M. Manini, *Filosofia dell’educazione, pedagogia sociale, pedagogia come scienza: il modello bolognese*, in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia sotto le due torri. Radici comuni e approcci plurali*, CLUEB, Bologna 2012, pp. 183-199. Ricordiamo che le vecchie Facoltà di Magistero conferivano lauree quadriennali in Pedagogia e Filosofia, in Materie Letterarie e in Lingue, oltre al Diploma triennale di Vigilanza scolastica (per i direttori didattici). I laureati dei Magisteri così accedevano all’insegnamento anche nella scuola secondaria inferiore e superiore. E dalle loro file vennero molti dei docenti italiani che animarono negli anni Settanta e Ottanta la scuola media unificata e le sue trasformazioni. Dopo la riforma del 1992, i tre indirizzi attivati nella nuova Facoltà di Scienze della Formazione (docenti scuola secondaria, educatori, formatori) videro l’espansione dell’indirizzo educatori e la sparizione successiva, prima dell’indirizzo insegnanti e poi di quello di formatori, per mancanza di studenti. Di fatto, sparito l’Istituto Magistrale, e collocata in sede universitaria la nuova formazione dei maestri elementari, il primo indirizzo di Scienze dell’educazione non presentava più alcuna attrattiva professionale, rispetto ai paralleli corsi di laurea di Lettere e Lingue, mentre il terzo indirizzo (formatori) era stato fin dall’inizio mal progettato. Tutto venne modificato dopo l’introduzione del modello 3+2, con una maggiore corrispondenza alla domanda sociale, e soprattutto al progetto politico dei governi del momento.

¹⁰ Va detto che dalle Facoltà di Magistero (e non da quelle di Lettere) derivarono per gemmazione, negli anni Settanta, i nuovi corsi di Laurea di Psicologia, poi divenuti Facoltà autonome. Accadde a Padova e a Roma, e infine anche a Bologna, con l’istituzione di una Facoltà di Psicologia a Cesena, ad opera di docenti provenienti dal Magistero. Il dato testimonia del dinamismo e della vitalità, nel secondo Novecento, di queste Facoltà “nuove” e “progressiste” (a parte alcune eccezioni).

¹¹ Il ruolo delle case editrici era un tempo molto più incidente. Fino alla fine degli anni Settanta, alcune case editrici, come Armando a Roma, La Nuova Italia a Firenze, Zanichelli a Bologna, La Scuola a Brescia influirono direttamente sulla storia della pedagogia del secondo Novecento. Altre, come FrancoAngeli a Milano, sorsero negli anni Settanta e conobbero un rapido sviluppo nell’area pedagogico-didattica. Per tutte, la fine degli anni Novanta segna una nuova e diversa stagione, con diversi valori d’impresa.

¹² Almeno dall’ordinamento del 1933, definito ancora nel clima della riforma Gentile. La Tabella ordinamentale relativa fu modificata in parallelo a quella dei Magisteri, nel 1992, e successivamente ancora trasformata dopo l’avvento del 3+2. Storicamente, però, erano esistite cattedre universitarie di Pedagogia nelle Facoltà di Lettere già nell’Ottocento (a Padova, prima dell’unità d’Italia, dentro l’ordinamento austro-ungarico; a Torino, per effetto della legge Boncompagni del 1848, una cattedra tenuta prima da A. Rayneri, poi da G. Allievo e successivamente da G. Vidari; a Bologna insegnò pedagogia Pietro Siciliani fin dal 1867; a Pavia insegnò Saverio De Dominicis; a Catania, dal 1911 al 1922, insegnò pedagogia Giuseppe Lombardo Radice, poi chiamato a Roma). Lo sviluppo di queste cattedre di pedagogia più antiche, sempre collocate nelle Facoltà di Lettere, è già legato direttamente alla formazione degli insegnanti elementari nelle scuole Normali, in cui venivano adottati i testi dei pedagogisti accademici. Nel 2002, una tesi di laurea documentò accuratamente le adozioni di testi e manuali di

pedagogia, dal 1861 al 1992, esistite presso l'Istituto Magistrale "Matilde di Canossa", di Reggio Emilia, che era stato appunto, nel tardo Ottocento, una Scuola Normale. Cfr. F. Catellani, *L'insegnamento della pedagogia in Italia attraverso i libri di testo. Una ricerca documentaria*, Tesi di laurea, Facoltà di Scienze della Formazione, Bologna 2002.

¹³ Due esempi significativi relativi a Facoltà di Lettere: Milano Statale, in cui Riccardo Massa (1945-2000) avviò una effettiva e influente scuola pedagogica, che costituì il primo nucleo di docenti e di studi poi confluiti nell'attuale Facoltà di Scienze della Formazione di Milano Bicocca; Catania, lo abbiamo già visto, ebbe come docenti di Pedagogia prima lo stesso Bertin (1953-57), poi Dina Bertoni Jovine (1967-69), per un anno Piero Bertolini, poi Gino Corallo (dal 1970-71 al 1985). Quest'ultimo aveva avviato di fatto la gestazione di una scuola pedagogica, soprattutto nel decennio 1980/1990, promuovendo i suoi giovani allievi e insieme una rete di collaborazioni istituzionali sul territorio (per esempio l'IRRSAE Sicilia e il Comune di Catania).

¹⁴ Sono arrivata a Bologna quale vincitrice di concorso nazionale da associato, immaginando di fermarmi al massimo per un triennio, e di potere poi rientrare alla Facoltà di Lettere di Catania, dove avevo già insegnato nei precedenti quindici anni. Ero la più anziana fra gli allievi catanesi di Gino Corallo, e un'attiva espressione della sua scuola sul territorio. Di fatto Catania non mi richiamò mai, nonostante ripetute richieste e rinnovate promesse, mentre a Bologna trovai spazio presso la Facoltà di Lettere, che mi richiamò in servizio anche dopo il successivo concorso per l'ordinariato. Fra il 1992 e il 2012 ho afferito al Dipartimento di Scienze dell'Educazione. La chiamata a Bologna era stata comunque da me sollecitata, a partire dalla conoscenza cordiale che avevo di Piero Bertolini, e la mia scelta nasceva appunto dal prestigio della sede bolognese: non potendo prendere servizio a Catania, volevo lavorare per un certo periodo in un luogo dove supponevo di avere qualcosa da imparare. Bertolini fu di fatto il promotore della mia chiamata al Magistero di Bologna, e anche del mio successivo passaggio alla Facoltà di Lettere.

¹⁵ A. Banfi, *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, scelta antologica a cura di G.M. Bertin, La Nuova Italia, Firenze 1961, p. 188.

¹⁶ A. Banfi, *Pestalozzi*, Vallecchi, Firenze 1929. Banfi sollecitò, presumibilmente, anche alcune traduzioni italiane di Pestalozzi (1746-1827). Altre, negli anni Venti, le aveva sollecitate certamente G. Lombardo Radice. L'importanza di questo dettaglio risiede nel fatto che le opere di Pestalozzi venivano tradotte in italiano a oltre un secolo di distanza dalla loro apparizione e dalla loro diffusione nel mondo occidentale.

¹⁷ F. Cambi, *Introduzione a A. Banfi - G.M. Bertin, Carteggio (1934-1957)*, a cura di F. Cambi, con una presentazione di F. Frabboni, Edizioni Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", Palermo-Firenze 2008, pp. 15-31, p. 19.

¹⁸ Come per esempio Husserl, di cui Banfi cita in una lettera a Bertin "la cara e buona immagine paterna". Banfi si era inizialmente laureato a Milano con Martinetti, nella cui cattedra subentrò nel 1931, dopo il rifiuto di quest'ultimo di giurare fedeltà al fascismo. È significativo che, ritornato dalla Germania, restasse deluso dall'irrigidirsi dell'ortodossia nel gruppo di Martinetti ("una specie di chiesuola laica"). Anche di questo parla in una lettera a Bertin.

¹⁹ Banfi- Bertin, *Carteggio*, cit., p. 58.

²⁰ Per il lavoro di Banfi senatore in tema di educazione e scuola, una guida preziosa è: F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999. Per gli scritti di Banfi di filosofia della religione si veda M.T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi. Per una fondazione pedagogica dell'educazione religiosa*, «Studi sulla formazione», 1- 2015, pp. 81-116. Devo dire che alla scoperta di questi saggi di Banfi mi indirizzò ancora, sebbene indirettamente, Bertin, che su di essi (e non sulle prospettive pedagogiche) aveva incentrato la sua relazione all'Istituto Banfi nel 1967, anno decennale della morte del Maestro (G. Bertin, *L'esperienza religiosa nel pensiero di Antonio Banfi*, pubblicato nello stesso 1967 come *Introduzione a A. Banfi, Esperienza religiosa e coscienza filosofica*, Argalia, Urbino). L'introduzione di Bertin precede la riproduzione di alcuni scritti minori di filosofia della religione di Banfi, che Bertin, evidentemente, non intendeva andassero dimenticati o dispersi. Io stavo, negli anni 2010-16, lavorando alla riscoperta del tema religiosità come oggetto pedagogico, tema che costituisce uno dei miei contributi originali allo sviluppo della scuola pedagogica di Bologna: ho dedicato il saggio su Banfi idealmente a Bertin, ma sapendo anche che egli avrebbe approvato la mia intera direzione di lavoro.

²¹ Banfi - Bertin, *Carteggio*, cit., p. 57.

²² M. Manini, *Note introduttive*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando G.M. Bertin*, CLUEB, Bologna 2005, pp. 17-18.

²³ Il volume contiene una presentazione di Enzo Paci ed è dedicato a lui.

²⁴ È lo stesso Bertolini a sottolineare la matrice banfiana che lo accomuna a Bertin: "il nostro modo di pensare filosoficamente e pedagogicamente era, pur nelle inevitabili differenze, molto simile, avendo entrambi come punto di riferimento il pensiero di Banfi, da lui assorbito e personalizzato direttamente e da me attraverso la significativa mediazione di Enzo Paci. Ma era proprio questa somiglianza nella differenza che consentiva il dispiegarsi fra noi di un colloquio non formale". P. Bertolini, *L'eredità di Giovanni M. Bertin*, in M. Contini (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni M. Bertin*, cit., pp. 147-148. Anche Bertin, in altre occasioni, aveva preso le distanze da Bertolini, attribuendogli una sorta di "personalismo", sia pure fenomenologico e antidogmatico (Cfr. Bertin, *Educazione alla ragione* [1968], Armando, Roma 1984⁵, p. 76).

²⁵ Profondamente religioso era stato suo padre, mentre la madre, Anna, sorella del filosofo L. Geymonat (1908-1991), si propose sempre al figlio come una "intelligenza laica".

²⁶ P. Bertolini, *Per una pedagogia del ragazzo difficile*, Malipiero, Bologna 1965; *Delinquenza minorile e disadattamento*, Armando, Roma 1971; *Ragazzi difficili* (con L. Caronia), La Nuova Italia, Firenze 1993. Un'intuizione centrale di Bertolini era che i soggetti "difficili" dovessero in primo luogo essere aiutati a modificare l'immagine di sé, recuperando "il senso della loro dignità" (M.T. Moscato, *La persona fra esistenza e progetto nella pedagogia fenomenologica*, in L. Guerra (a cura di), *Pedagogia sotto le due torri: radici comuni e approcci plurali*, cit., pp. 201-224).

²⁷ Si deve a Bertolini la materializzazione di una scuola di pedagogia fenomenologica, che si radicò di fatto anche fuori da Bologna, a partire dalla rivista "Encyclopaideia", e dalla collana editoriale dallo stesso nome, comunque si identifichino oggi i suoi attuali esponenti. Vedi P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica, Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Firenze 2001. In questo volume Bertolini ricostruisce il suo percorso personale e lo sviluppo della prospettiva fenomenologica in pedagogia. Si veda anche: M. Tarozzi (a cura di), *Direzioni di senso. Studi in onore di Piero Bertolini*, CLUEB, Bologna 2006. Nel saggio

conclusivo incluso in questo volume, Bertolini si congedava dal percorso accademico. Quel saggio divenne di fatto il suo ultimo scritto, data la morte sopraggiunta in quello stesso anno.

²⁸ P. Bertolini (a cura di), *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1994; P. Bertolini (a cura di), *La valutazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze 1999.

²⁹ Il giorno della mia prima lezione a Bologna, sul corso di Materie Letterarie, dove trovai solo due studentesse, il grande Bertin, che frequentava il Dipartimento da emerito, mi offrì un caffè in segno di benvenuto, e ritenne di “consolarmi” per il numero modesto di studenti, spiegandomi che anche lui, a Catania, alla prima lezione, aveva avuto solo due studenti. Ma subito aggiunse che “Però erano Gattullo e sua moglie”. Sentii tutto l’orgoglio con cui ricordava Gattullo. Allora era fisicamente un vecchietto esile e totalmente sordo, ma della sua statura morale non aveva perso nulla. Mi telefonò, dopo l’uscita del mio primo libro del periodo bolognese, nel 1994, per congratularsi con me, e per ringraziarmi di averlo citato “dal momento che non ero affatto obbligata a farlo”. Conosceva bene la mia formazione e la persona del mio Maestro, con il quale aveva conservato, sebbene a distanza, rapporti cordiali, ma la sua disponibilità per l’ultima arrivata a Bologna, quale ero io, dimostrava il senso di un pluralismo non formale.

³⁰ L. Giovannini, nel suo saggio del 2012, cita ampiamente il testo in cui Bertin, commemorando Gattullo su “Scuola e città”, nel 1992, spiega le ragioni per cui “non gli potevano bastare le prospettive di pedagogia problematicista, sia pure di fondazione banfiana e antimetafisica”.

³¹ L. Guerra (a cura di), *Pedagogia sotto le due torri. Radici comuni e approcci plurali*, cit.

³² Milena Manini e Roberto Farné erano stati effettivamente allievi e collaboratori diretti di Bertolini. Andrea Canevaro (1939), ordinario dal 1980, ed emerito dal 2014, era stato anche lui Direttore del Dipartimento, e aveva fondato e potenziato la Pedagogia Speciale a Bologna. Per lui, come per me, per un verso il riferimento a Bertolini era più affettivo che scientifico, per l’altro esisteva una originaria matrice religiosa nelle nostre posizioni, in me sempre dichiarata, in Andrea non evidenziata, ma neppure nascosta. Lavorammo fianco a fianco negli anni della sua direzione, in funzione del coordinamento di una ricerca di Dipartimento sull’insuccesso scolastico, il cui voluminoso *Report*, apparso nel 2000, ebbe solo circolazione interna. Gli esiti del lavoro furono per me deludenti, e mi confermarono nell’idea che il paradigma delle scienze dell’educazione presentasse dei grandi limiti. I contributi delle quattro aree del Dipartimento restarono paralleli e separati, e in larga misura frammentari. Non fu possibile produrre un testo di sintesi destinato al grande pubblico. Nel *Report* la mia appartenenza a Bologna era di fatto riconosciuta. In seguito, l’inserimento di un mio testo nel volume del 2012, su specifica richiesta di Frabboni, fu per me uno dei pochi segnali di formale riconoscimento di appartenenza alla scuola bolognese.

³³ Vittorio Telmon (1923-2003) era stato assistente di Bertin fin dal 1960, e ordinario dal 1970. F. Frabboni (1935) era stato fra i primi promettenti allievi bolognesi di Bertin e fra i più giovani ordinari di Bologna. L’investimento iniziale di Bertin su di lui mi fu chiaro perché a Frabboni erano state assegnate le voci *Banfi* e *Bertin* nell’*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng, e ciò poteva essere avvenuto solo per diretta designazione di Bertin. In ogni caso è Frabboni a definire Bertin suo Maestro, proprio nella voce dedicata a lui. È possibile però che Bertin si aspettasse da Frabboni il compimento di una vocazione filosofica, piuttosto che un impegno per la didattica. Tuttavia, come nel caso di Gattullo, Bertin accettò le direzioni di ricerca intraprese da Frabboni.

³⁴ I. Gianni, *Antonio Banfi e il Protestantesimo*, Manni, S. Cesario di Lecce 2006. Una riflessione più approfondita, con riferimento alla religione, in M.T. Moscato, *Religiosità ed esperienza religiosa in Banfi*, cit.

³⁵ La militanza politica costituiva un elemento unificante anche rispetto ad altri studiosi, collocati fin dagli anni Settanta nel Dipartimento di Bologna, che ebbero interessi di ricerca in materia educativa e collaborarono a studi e pubblicazioni insieme a Bertolini o a Frabboni: lo fece ad esempio Matilde Callari Galli (1934), antropologa culturale, senatrice del PCI fra l’87 e il 92. Per un altro verso, non si può negare l’influenza, esercitata sulla scuola, da altri libri e studiosi di area socio-antropologica: oltre alla già citata Callari Galli, mi limiterò a ricordare Marzio Barbagli (1938), ordinario di sociologia dal 1979, divenuto emerito nel 2012. Ma ce ne furono diversi altri. Queste figure favorirono presumibilmente la convinzione dei pedagogisti bolognesi che il “contenitore” delle scienze dell’educazione fosse concretamente e positivamente realizzabile anche in termini scientifici.

³⁶ Gattullo era Presidente della Siped, nel momento della sua morte. Dopo un triennio di Presidenza Visalberghi, la Presidenza Siped tornò a Bologna con l’elezione di Piero Bertolini e la mia Segreteria (1994-1997). La sede Siped restò a Bologna ancora nel triennio 1997/2000, con la Presidenza Scurati e ancora la mia Segreteria. Nel 2000 la Presidenza passò a Franco Frabboni, con la segreteria di R. Farné. Ritengo che gli anni 1992-2000 furono quelli in cui i pedagogisti italiani, impegnati con i nuovi corsi di laurea, si incontrarono fra loro, dentro e fuori dalla Siped, come non avevano mai fatto prima. In quel momento la leadership di Bologna appariva fuori discussione, e Bologna, allo sguardo esterno, era soprattutto Bertolini.

³⁷ Non mi è possibile naturalmente, in questo testo, dare notizia di tutti i componenti del gruppo, associati, ricercatori e collaboratori esterni, incontrati a Bologna in venticinque anni di servizio.

³⁸ Questo, che apparve per anni come un elemento positivamente trainante, a posteriori si rivela uno dei limiti scientifici più gravi, perché si finisce con il “non vedere più” gli aspetti non privilegiati, e si abbandonano gli studi storico-teoretici.

³⁹ F. Frabboni, *Bologna culla della pedagogia italiana*, in L. Guerra, *Pedagogia sotto le due torri: radici comuni e approcci plurali*, cit., pp. 24-25.

⁴⁰ Ci sono già i segnali di una nuova stagione, per quanto i suoi caratteri mi siano ancora relativamente sconosciuti. Per esempio, due degli attuali ordinari di Bologna, Maurizio Fabbri, a suo tempo allievo di Mariagrazia Contini, e Tiziana Pironi, inizialmente allieva di Telmon, hanno pubblicato nel 2020 una selezione antologica di scritti di Bertin, il cui titolo (*Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*, Studium, Roma) anticipa già una nuova attenzione, e probabilmente una revisione del pensiero di Bertin, insieme ad una ripresa dell’interesse storico-teoretico. E questa è certamente l’apertura di una nuova pagina.