

Intorno al concetto di “cultura scolastica”: il contributo degli storici dell’educazione al dibattito epistemologico

Around the concept of “school culture”: the contribution of historians of education to the epistemological debate

Matteo Morandi

Researcher of History of Pedagogy and Education, Department of Humanities, University of Pavia, matteo.morandi@unipv.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Morandi M. (2025). Around the concept of “school culture”: the contribution of historians of education to the epistemological debate. *Pedagogia oggi*, 23(2), 41-48.

<https://doi.org/10.7346/PO-022025-05>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022025-05>

ABSTRACT

This article reflects on the epistemological contribution offered by historians of education to the definition of the concept of “school culture”, understood as the set of contents, gestures and representations of knowledge elaborated in schools over centuries. Specified in the context of increased interest in the evolution and redefinition over time of the curriculum and teaching subjects, the notion has made it possible to review the role and mission of the school, viewing it no longer as a mere transmitter of knowledge elaborated elsewhere and gradually betrayed, but as an elaborator of its own culture, which is in fact “teachable”, with its own rules, values and practices. In light of a well-established tradition of studies, this article will examine, among other things, the constructs of “device”, “practice”, “discipline”, and “educations”, which historians of education have gradually identified and reworked, including on the basis of different lines of research, with the aim of showing the transversal, yet always contextual and situated nature of the school phenomenon.

L’articolo riflette sul contributo epistemologico offerto dagli storici dell’educazione alla definizione del concetto di “cultura scolastica”, da intendersi come l’insieme dei contenuti, dei gesti e delle rappresentazioni del sapere elaborato a scuola nel corso dei secoli. Precisata nell’ambito di un accresciuto interesse per l’evolversi e il ridefinirsi nel tempo del curricolo e delle materie d’insegnamento, la nozione ha permesso di rivedere il ruolo e la *mission* della scuola, non più come mera trasmettitrice di un sapere elaborato altrove e via via tradito, bensì come elaboratrice di una cultura propria, “insegnabile” appunto, con le sue norme, i suoi valori, le sue pratiche. Alla luce di un’ormai consolidata tradizione di studi, l’articolo rifletterà, tra l’altro, sui costrutti di “dispositivo”, “pratica”, “disciplina”, “educazioni”, che gli storici della pedagogia hanno via via intercettato e rielaborato, anche sulla scorta di filoni di ricerca differenti, con l’intento di mostrare la natura trasversale, e però sempre contestuale e situata, del fenomeno scolastico.

Keywords: history of education, school history, curriculum history, school culture, history of teaching practices

Parole chiave: storia dell’educazione, storia della scuola, storia del curricolo, cultura scolastica, storia delle pratiche didattiche

Received: September 18, 2025
Accepted: October 16, 2025
Published: December 30, 2025

Corresponding Author:
Matteo Morandi, matteo.morandi@unipv.it

1. “Storia interna della scuola” e “costume educativo”: due idee per cominciare

Partiamo da lontano. Agl'inizi del Novecento, più di un secolo fa, Emilia Formiggini Santamaria, un'allieva di Luigi Credaro¹, proponeva in alcune sue ricerche storiche sulla realtà degli Stati preunitari (Formiggini Santamaria, 1909; 1912) d'indagare, accanto all'impalcatura istituzionale, la “vita interna” delle scuole. Non si trattava solo di ampliare l'ottica da una prospettiva macrosistemica a una più attenta alla dimensione locale, ma anche di situare, entro i contesti politici, culturali e sociali, l'evoluzione delle materie insegnate e dei metodi adottati, lo strumentario didattico e i libri di testo, gli ambienti d'apprendimento, le pratiche punitive e premiali e, più in generale, l'attività dei docenti, non ultimo l'atteggiamento dell'opinione pubblica, espresso soprattutto attraverso la stampa periodica. Poco dopo, la stessa necessità fu esposta da uno dei “padri” della storiografia scolastica nazionale, Giuseppe Manacorda, che proprio alla “storia interna della scuola” sceglieva di dedicare il secondo tomo della sua *Storia della scuola in Italia*, rimasta ferma al Medioevo (Manacorda, 1913).

Pur da angolature differenti (più pedagogica la prima, storico-erudita la seconda), quello illustrato fu il tentativo, compiuto da quei pionieri, di dare dignità storiografica alla didattica², intesa latamente come ambito d'indagine sulla scuola quale occasione specialmente istituita d'insegnamento-apprendimento. Per Manacorda, esaminare “le condizioni morali, intellettuali ed economiche dei maestri e degli allievi, i programmi, i metodi didattici, la disciplina, i libri e la suppellettile stessa” dell'aula significava fare “storia del costume” (ivi, p. 1). Ora, cos'egli intendesse di preciso per “costume scolastico”, al di là di una generica consuetudine di pensiero e azione tra i banchi, contratta per abitudine o per educazione, non è specificato. Possiamo solo annotare che qualche tempo prima, Saverio De Dominicis, forse il più noto divulgatore della pedagogia positivistica in Italia, aveva utilizzato nei suoi manuali e nelle sue lezioni pavesi la già ricordata locuzione “vita interna della scuola”, per indicare il concretarsi delle teorie educative nell'esercizio quotidiano di docenti e discenti (De Dominicis, 1897, più volte riedito fino al 1922).

Ottant'anni dopo, non precludendo lo sguardo alla sola scuola, ma anzi allargandolo ai più disparati ambiti di educazione anche informale, Egle Becchi suggeriva di ragionare sul “costume educativo”, considerando esperienze di lunga durata, capaci di diventare “idee-guida” e “pratiche” caratterizzanti i “rapporti formativi tipici di intere epoche e culture”. Il costrutto, spiegava, “implica non solo strategie poco studiate, applicate e trasmesse in via irriflessa, ma anche metodologie precise, apprese e adottate non casualmente. [...] Proprio perché resiste negli anni, [...] contiene, a vari livelli di esplicitazione, nuclei teorici più o meno elaborati, i quali costituiscono una dimensione essenziale della sua fondatezza e intelligibilità”. Con ciò, esso indicava appunto, a detta della pedagogista e storica dell'infanzia, “la diffusività di queste operazioni, il loro sedimentarsi e pulsare nei tempi e negli spazi comunitari, coinvolgendo gruppi di individui con l'intento di fissare condotte apprezzabili o di promuoverne di nuove” (Becchi, 1983, p. 2).

Caratteristiche del costume educativo sarebbero, dunque, il suo protrarsi nel tempo, la sua capacità d'incidere sui diversi contesti, il reciproco influenzarsi di teorie e pratiche, la commistione di conoscenze, esperienze e condotte, infine la sua natura deontica, sempre finalizzata a interventi trasformativi, per quanto a gradi plurimi d'intenzionalità.

2. Contaminazioni interdisciplinari

Alla base di tale agire trasformativo stanno rapporti di natura sociale, che nelle aule occidentali hanno assunto, a partire dall'età moderna, la connotazione di una precisa “forma scolastica”. Il concetto, di origine polemica come l'analogo statunitense *grammar of schooling* (Tyack, Tobin, 1994; Tyack, Cuban, 1995), si deve al francese Guy Vincent, che lo elaborò alla fine degli anni Settanta, all'incrocio fra storia della scuola (in particolare Chartier, Compère, Julia, 1976) e sociologia dell'educazione (Vincent, 1980; 1994). Assunto è che l'attuale forma di socializzazione tra i banchi (tra maestro e allievo e tra essi e il sapere che rappre-

1 Circa la concezione storico-educativa di Credaro, espressa compiutamente nel 1903, all'atto di occupare la cattedra di Pedagogia alla Sapienza di Roma, cfr. in particolare Bellatalla (1999) e Morandi (2020).

2 Sulle origini di tale interesse, cresciuto in ambito pedagogico più che storico, rimando a Morandi (2020).

sentano, impartiscono o acquisiscono) sia il frutto di una particolare configurazione dell'esperienza (forma in senso gestaltico) dettata dalla storia e contrassegnata da "dispositivi", volti ad affermare un astratto, impersonale e soggiogante apparato di regole. La tipologia di apprendimento correlata, di tipo simbolico anziché esperienziale (il "veder fare" e il "fare con" del rapporto mastro-apprendista), presuppone pertanto una separazione della scuola dal mondo circostante, nei confronti del quale essa è riconosciuta come la principale e più legittima opportunità di preparazione.

Il passaggio necessita un chiarimento. Già nel 1916 John Dewey aveva parlato della scuola come ambiente "speciale" (il tempo e lo spazio degli studi), argomentando che "l'unico modo in cui gli adulti controllano coscientemente il tipo di educazione che gli immaturi ricevono è controllare l'ambiente in cui essi agiscono, e quindi pensano e provano sentimenti" (Dewey, 1916/2020, p. 116). All'indomani del Sessantotto, in una congiuntura straordinaria animata dalla volontà di cambiare la scuola, e con essa la società, autori come Ivan Illich (1971/2010), per non citare che i più noti, avevano mostrato il "programma occulto" secondo cui solo la scolarizzazione legittimerebbe una preparazione alla vita³. Poco dopo, Michel Foucault (1975/1976) ragionava appunto di "dispositivi", all'interno di una più ampia riflessione sul potere che, in una "microfisica" dell'agire quotidiano, s'irradia negli individui e nelle relazioni⁴. E ancor prima Erving Goffman (1961/2010) definiva "totali" quelle istituzioni, come le caserme, le prigioni, i manicomì e i collegi, che, basate su logiche di separazione dettate da una norma, agiscono nella costruzione d'individui "nuovi".

Tutto ciò contribuiva a dare maggiore spessore alle ricerche sulla scuola, sempre più letta nella sua processualità diacronica, anche grazie a un intelligente rinnovamento storiografico in corso nel secondo Novecento (cfr. ad es., da ultimo, Fasan, 2023, pp. 35 ss.). In particolare, l'adesione al cosiddetto *cultural turn* negli anni Ottanta traghettava la storia dell'educazione, non più concepita soltanto come storia delle idee o degli apparati istruzionali, nel vasto e complesso mondo della storia culturale, con la sua tripolarità poteri-sentimenti-idee (Pazzaglia, De Giorgi, 2005). In sostanza, occorreva, come scrisse Dominique Julia nel 1995, aprire la "scatola nera" della scuola (espressione coniata dal sociologo britannico Colin Lacey nel 1970), per comprenderne più da vicino il funzionamento (Julia, 1995, p. 356, ma anche Depaepe, Simon, 1995, p. 10; Braster, Grosvenor, del Pozo Andrés, 2011; Dussel, Caruso, 1999; Meda, Polenghi, 2021).

3. "Trasposizione didattica" e storia delle discipline

Siffatta ispezione dei meccanismi reconditi del dispositivo-scuola avvenne soprattutto attraverso lo studio del curricolo scolastico, ambito d'indagine che interessò gli storici dei processi educativi a partire dall'ultimo scorcio del Novecento. L'attenzione alle pratiche didattiche adottate in classe, e ancor prima agli obiettivi che presiedono al costituirsi delle discipline, alla gerarchia o alle connessioni fra le stesse⁵, sta alla base dell'attuale nozione di "cultura della scuola", a sua volta debitrice di una rinnovata idea di cultura in generale, proposta e diffusa dagli antropologi.

3 In questa sede, mi piace ricordare anche, almeno, Rodolfo Quadrelli, autore nel 1968, su *Vita e pensiero*, di un articolo dedicato proprio alla "cultura della scuola". Vi si leggeva, tra l'altro: "Si ritiene cultura un accrescimento non già di libertà, ma di potenza, e si sa troppo bene che questa non vale se non verso gli altri e contro gli altri. Il termine è divenuto un motto magico, adulatorio o ingiurioso, e tale da muovere il disprezzo nei confronti di chi non possa fregiarsene". E ancora: "Che nozione apprende di se stesso un uomo quando legge di essere classificato 1534 in un concorso statale? Quando anche i contadini saranno trasformati in operai agricoli, e ci saranno con probabilità analoghi concorsi, s'assisterà al medesimo grottesco e degradante fenomeno: che un uomo abituato tradizionalmente a misurarsi sull'oggettività della propria terra, verrà invece misurato dal confronto con altri, mobilitati da tutti i capi della nazione, o, magari, da tutti i paesi del Mercato Comune" (Quadrelli, 1968, pp. 414, 419).

4 Sul concetto di dispositivo in educazione, cfr. Massa (1987) e Ferrari (2011). Per una riflessione filosofica, Agamben (2006).

5 A un esame dell'oggetto non solo "in una prospettiva disciplinare, seguendo le successive articolazioni e modifiche nelle prescrizioni per le singole materie", invitava nel 2007 Mauro Moretti (pp. 292-293): "È rilevante, in questo campo, anche uno sguardo sincronico ed infradisciplinare, per provare a cogliere le connessioni fra le varie materie di insegnamento, le gerarchie legate anche [...] alla distribuzione oraria delle materie stesse, e gli intrecci strumentali fra i singoli programmi, finalizzati al conseguimento di un obiettivo didattico e culturale d'insieme".

Per questi ultimi, essa è da intendersi, grossomodo, come “l’insieme dei valori, dei simboli, delle concezioni, delle credenze, dei modelli di comportamento e anche delle attività materiali che caratterizzano i modi di vita dei gruppi sociali” (così Remotti, 1999; per una genealogia definitoria, Aime, 2025). Allo stesso modo, il già ricordato Julia circoscriveva l’accezione scolastica a quelle “*norme* che definiscono saperi da insegnare e comportamenti da inculcare” e a quelle “*pratiche* che consentono la trasmissione di tali saperi e l’incorporazione di tali comportamenti, norme e pratiche ordinati a finalità variabili a seconda dell’epoca” (Julia, 1995, p. 354, traduzione mia)⁶.

Al riguardo, l’esame diacronico delle discipline risulta fondamentale. Esso, favorendo uno sguardo sulla scuola come entità mutevole, costantemente influenzata da fattori esterni (politici, sociali, religiosi, di mercato...), permette di avvalorare, altresì, la natura antinomica dell’insegnamento, così come ci è stata presentata da Jerome Bruner (1996/1997): non solo tutela di un tradizionale ordine di valori mediante la sua rigida riproduzione (aspetto che la sociologia francese aveva, tra gli altri, da qualche decennio svelato: cfr. Bourdieu, Passeron, 1970/1972), ma potenziale apertura al nuovo, vale a dire alla possibile alternatività di quello stesso universo valoriale. Chiariva Foucault (1971/2004, p. 16):

In una disciplina, a differenza del commento, ciò che si suppone in partenza non è un senso che deve essere riscoperto, né un’identità che deve essere ripetuta; bensì ciò che è richiesto per la costruzione di nuovi enunciati. Perché ci sia disciplina, occorre dunque che vi sia possibilità di formulare, e di formulare indefinitamente, nuove proposizioni.

Più in generale, al di là dell’elemento-verità (“La medicina non è costituita dal totale di ciò che si può dire di vero sulla malattia; la botanica non può essere definita colla somma di tutte le verità che concernono le piante”: *ibidem*), una disciplina risponde, per Foucault, a condizioni di opportunità, e con esse di emergenza, della disciplina stessa: è cioè una forma di controllo e di coercizione del discorso.

Un esempio, che non è tra quelli ricordati dal pensatore francese, ma che spesso si fa quando si pensa alla scuola italiana, è rappresentato dall’insegnamento della filosofia. Dapprincipio concepita secondo un modello teoretico-sistematico (la tripartizione logica, metafisica ed etica, modificata dal positivismo in psicologia, logica ed etica), la materia assunse con Gentile l’attuale connotazione storica, con funzioni filosofiche (essenzialmente antidogmatiche) ancor prima che storicistiche (ad es. Scalera, 1990b e a; Stelli, Lanari, 2001). Allo stesso tempo, l’educazione fisica (inizialmente “ginnastica militare”, poi “educativa”) esercitò per almeno un secolo dopo l’Unità un ruolo principalmente “ordinativo” (leggasi disciplinante: del corpo e del carattere) piuttosto che di ricerca e promozione del benessere psicofisico dell’allievo (Ferrari, Morandi, 2015). Più di recente, le Indicazioni nazionali 2025 per la scuola dell’infanzia e il primo ciclo d’istruzione, attualmente allo stato di bozza, hanno esplicitato il valore comportamentale delle discipline⁷ (e della scuola in generale), dichiarando: “Grazie al lungo allenamento all’autogoverno garantito negli anni di frequenza scolastica, e in virtù delle ‘regole’ (regole di comportamento, ma anche regole tratte dai contenuti e dai metodi delle stesse discipline, come, p.e., le regole di grammatica o le regole dei giochi in palestra), l’allievo interiorizza il senso del limite e un’etica del rispetto verso il prossimo” (Premesse culturali, p. 7: <https://www.mim.gov.it/documents/20182/8952594/Indicazioni+nazionali+2025.pdf>).

Questa operazione creatrice, finalizzata alla fabbricazione di un insieme di contenuti “insegnabili”, ha assunto il nome di “trasposizione didattica”, formula che, lanciata nel 1985 dal didatta della matematica Yves Chevallard⁸, indica da allora il passaggio dal sapere *savant*, che nasce dalla ricerca, al sapere da insegnare e, dunque, insegnato. Quattro le fasi del processo: 1. un sapere esperto è elaborato e discusso ogni giorno nelle università e nei centri di studi superiori (né la matematica né la grammatica sono state “prodotte”

6 Al contrario, l’antropologia, anche quando interessata al fenomeno scolastico, si è mossa più che altro su un piano etnografico, ovverosia di attenzione alle condotte e alle interazioni sociali interne alla classe: come ci si comporta, come ci si veste, di cosa si discute...

7 Che un significato normativo, più che comportamentale in senso stretto, sia implicito nel termine “disciplina” è affermato da Chervel (1998, p. 11), il quale mostra il suo apparentamento con l’accezione moderna del “disciplinare” (assoggettare a norme di disciplina) più che col latino *disco* (imparo). In tal modo, starebbe a dire materia atta a “disciplinare lo spirito”, mediante metodi, regole, uno statuto specifico.

8 Sulla scorta dei lavori di Michel Verret. Circa il concetto, in rapporto a quelli di “cultura scolastica” e “scolarizzazione”, si veda Denizot (2021).

per i bambini); 2. da tale sapere le autorità preposte selezionano cosa, quanto e come in quel momento è utile trasmettere alle nuove generazioni: è la fase della stesura dei programmi e della loro “procedurizzazione” nei libri di testo, la cui analisi comporta, forse più di tutte, la commistione fra storia delle istituzioni e storia delle idee educative; 3. a programmi e manuali scolastici si affidano i docenti per elaborare la loro personale offerta didattica; 4. ai discenti è infine chiesto di far propria la proposta, “soggettivandola” (così Recalcati, 2025, p. 4).

Mentre le prime due fasi si riferiscono a contesti esterni, sebbene non certo estranei all’aula, le ultime due danno significato alla stessa, rendendola appunto un ambiente peculiarmente “culturale”.

4. Cultura *della* scuola o cultura *nella* scuola

Si domandava nel 1998 André Chervel, forse il principale indagatore di quest’ambigua nozione, “cultura scolastica”, oggetto del presente contributo⁹:

Nell’attività di trasmissione culturale che va dagli adulti ai più giovani, e a cui procedono, una dopo l’altra, le generazioni successive, la scuola potrebbe essere altro che un mezzo, uno strumento, un’istituzione più o meno efficiente al servizio di un complesso di finalità su cui tutti sono più o meno d’accordo? (Chervel, 1998, p. 6, traduzione mia)

La domanda, che ne presupponeva un’altra, sostanziale – è possibile ipotizzare una cultura prodotta *dalla* scuola anziché, semplicemente, trasmessa *nella* scuola – generava una riflessione più ampia sugli ambienti, sulle condizioni e sui processi di scolarizzazione, riflessione che ha riguardato, da lì in avanti, numerosi oggetti di ricerca, dagli insegnanti ai libri di testo, dai programmi allo strutturarsi del curricolo. Già dieci anni prima, introducendo un dossier di *Histoire de l’éducation* dedicato a una possibile, e ancora incoativa, storia delle discipline scolastiche, Pierre Caspard scriveva:

Troppò spesso nei contenuti dell’insegnamento e della formazione si vede il *riflesso*, il *veicolo* o l’*immagine degradata* delle idee o delle conoscenze scientifiche e tecniche vigenti nella società globale. Al contrario, occorre partire dall’ipotesi che tali contenuti siano creazioni relativamente autonome della scuola: essi sono il prodotto di un’alchimia complessa che tiene conto, in proporzioni variabili a seconda dell’età, delle materie o dei percorsi formativi, di tutto un insieme di vincoli didattici e convenienze sociali. L’analisi di questa alchimia richiede, come minimo, che ci s’interroghì sulle sue ricette e i suoi ingredienti, il che obbliga, in ultima analisi, a riconoscere alla scuola, tra gli altri attori istituzionali della storia, un ruolo e un’efficacia propri, e non solo speculari o strumentali (Caspard, 1988, p. 4, traduzione mia).

E ancora Chervel:

La cultura scolastica, in senso proprio, è tutta quella parte della cultura acquisita a scuola, che trova nella scuola non solo la sua modalità di diffusione, ma anche la sua origine. [...] La grammatica scolastica francese e la venerazione che la società francese odierna nutre per il suo sistema ortografico sono entrambe parti costitutive della cultura scolastica dei francesi (Chervel, 1998, p. 191, traduzione mia).

Da tale punto di vista, la ricerca storica ha contribuito a dare ulteriore spessore epistemologico alla didattica, ormai non più schiacciata soltanto sulla sua dimensione pragmatico-funzionale (il “come”), ma anzi aperta al “perché” delle cose. Il problema dei fini dell’insegnamento, soprattutto se declinato in termini storici (cfr. ad es. Chartier, 2003), ha funto e funge pertanto da analizzatore del fenomeno scolastico nel suo complesso. Pensiamo alle ragioni che portano una determinata produzione culturale (in senso lato) a entrare nella scuola, o al contrario a esserne esclusa; e, ancora, ai fattori in gioco e alle conseguenze che ne derivano, in termini sociali e di scolarizzazione. Ivor Goodson, uno dei massimi riferimenti della *curriculum*

9 Più in generale, cfr. la rassegna di Viñao (2010), su Inghilterra, Francia e Spagna; per l’Italia, Bianchini (2010) e Polenghi (2014).

history anglosassone (Goodson, 1983 e 1988), ha posto ad esempio l'attenzione sulla musica: nella costruzione della disciplina, il conflitto fra “musica seria”, legittimata dalla scuola, e “musica pop”, marginalizzata dal curricolo, riguarda infatti essenzialmente i suoi obiettivi potenziali. “Che tipo di educazione di massa – si è chiesto – perseguiamo quando ciò che è popolare non solo s’ignora, ma si rifiuta chiaramente? Ed è buona cosa analizzare la pratica in aula senza tenere in considerazione tale conflitto critico sulla definizione e costruzione del curricolo?” (Goodson, 1991, p. 14, traduzione mia).

Non basta: quando e perché un soggetto sociale diventa significativo per la scuola? Quando rende servizio al progetto trasformativo della stessa? Un esempio al riguardo è dato dall'introduzione delle cosiddette “educazioni” (artistica, musicale, tecnica, motoria), ciascuna chiamata, in tempi diversi ma secondo la stessa logica, a svolgere la funzione di “bussole” esperienziali, expressive e valoriali rispetto alle “sorelle” di più antico statuto (lingua nazionale e straniera, matematica, scienze, storia, geografia) (Neri, s.d.). In particolare, l'imporsi negli ultimi cinquant'anni almeno di una “scuola parallela”, rappresentata dall'extra-scuola, ne ha avvalorato la presenza nei curricoli, specie ai livelli più bassi. Allo stesso modo si giustificano, in tempi recenti, le “educazioni a” (alla salute, all'ambiente, al consumo, alla cittadinanza...), dichiaratamente orientate alla formazione dei comportamenti piuttosto che alla ricerca di una possibile verità (Audiger, 2012; 2014). In un certo senso, la scelta costituiva il tentativo dell'istituzione scolastica di riappropriarsi di una centralità perduta, recuperando terreno in una realtà ormai pienamente policentrica.

Abbiamo detto che la cultura scolastica prende forma da un bagaglio di pratiche, da intendersi come attività contrassegnate da una qualche, anche remota, intenzionalità formativa, risultato del contagio consuetudinario fra dichiarato e agito (cfr. Ferrari, Morandi, Piseri, 2019). Dettato, copiatura, lettura ad alta voce, metodo a domanda-risposta, versioni, problemi di realtà, questionari valutativi sono tutti esercizi che sostanziano il fare scuola, conferendo ai suoi attori un senso d'identità. Tali occasioni, in quanto strumenti ed espressioni culturali, variano al variare dei contesti, connotandosi per la loro peculiarità. Spesso date per scontate, senza troppe descrizioni, esse richiedono un uso esperto delle fonti, il più delle volte di natura materiale. Perciò la ricerca storico-educativa tende oggi a valorizzare questa particolare tipologia documentaria (quaderni, registri, carte geografiche, materiale da laboratorio, filmine educative, *outillage didattico*, arredi...)¹⁰, l'unica in grado, in molti casi, di dirci qualcosa sui meccanismi culturali della scuola. Sono sfide che la storia dell'educazione sta affrontando (ad esempio, mediante il ricorso a nozioni altrettanto generative, come quella di “lezione delle cose”: Ferrari, Morandi, 2017), accanto a piste più tradizionali, ma ancora sorprendenti, come la storia degli insegnanti e quella della manualistica scolastica (sul punto, almeno Chiosso, 2003; 2008). Soggetti e oggetti di una cultura della scuola, della quale in questa sede si è voluto solo ricostruire il percorso definitorio, così com'è stato tracciato negli ultimi decenni da un settore storico-pedagogico attento agli apporti fruttiferi di altri saperi.

Riferimenti bibliografici

- Agamben G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Aime M. (2025). Cultura. In G. Matucci (ed.), *Cultura. Nuovi significati nella società globale* (pp. 23-48). Roma: Carocci.
- Audiger F. (2012). Les *Éducation à... et la formation au monde social*. *Recherches en didactiques*, 14: 47-63.
- Audiger F. (2014). L'educazione a... Quali significati e quali implicazioni teoriche e pratiche? Tracce per un'analisi. *Scuola ticinese*, 319: 12-19.
- Becchi E. (1983). Premessa. *Quaderni. Fondazione Giangiacomo Feltrinelli*, 23 (Per una storia del costume educativo, età classica e Medio Evo): 1-5.
- Bellatalla L. (1999). Classici e storia della pedagogia: una lezione di Credaro del 1903. In G. Cives, G. Genovesi, P. Russo (eds.), *I classici della pedagogia*. Atti del Seminario Cirse (Cassino, 3-4 dicembre 1997) (pp. 109-124). Milano: FrancoAngeli.

10 Una rassegna delle risorse online in proposito è offerta per l'Italia da Morandi (2022). Quanto al resto, la bibliografia è vastissima, a livello nazionale e internazionale. Ricordo solo la messe di studi sulla storia delle singole discipline scolastiche apparsa nel nostro Paese a partire dagli anni Settanta e in gran parte elencata, con aggiornamenti a quella data, in Morandi (2014, pp. 20-21).

- Bianchini P. (ed.) (2010). *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*. Torino: Sei.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Trad. it. Rimini: Guaraldi (ed. orig. 1970).
- Braster S., Grosvenor I., del Pozo Andrés M.d.M. (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. Brussels: Peter Lang.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Trad. it. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Caspard P. (1988). Pour une histoire des disciplines scolaires. Introduction. *Histoire de l'éducation*, 38: 3-5.
- Chartier A.-M. (2003). Culture scolaire et savoirs. Approche historique. *Ville-École-Integration Enjeux*, 133: 192-215.
- Chartier R., Compère M.-M., Julia D. (1976). *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*. Paris: Société d'édition d'enseignement supérieur.
- Chervel A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chiasso G. (ed.) (2003). *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Chiasso G. (ed.) (2008). *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- De Dominicis S. (1897). *Linee di pedagogia elementare, per le scuole normali e i maestri [...]*, II: *La vita interna della scuola*. Roma: Società editrice Dante Alighieri.
- Denizot N. (2021). *La culture scolaire: perspectives didactiques*. Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Depaepe M., Simon F. (1995). Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in and outside Schools. *Paedagogica Historica*, 31(1): 9-16.
- Dewey J. (2020). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*. Ed. a cura di G. Spadafora, trad. it. Roma: Anicia (ed. orig. 1916).
- Dussel I., Caruso M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Fasan G. (2023). *Per una rinnovata storia delle idee pedagogiche. Questioni epistemologiche e didattiche*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ferrari M. (2011). *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (2015). *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari M., Morandi M. (eds.) (2017). *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*. Mantova: Comune di Mantova, Settore Sviluppo Servizi educativi, bibliotecari e archivistici.
- Ferrari M., Morandi M., Piseri F. (2019). Maestri, pratiche, didattica. Tre parole per una storia. In Iid. (eds.), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica* (pp. 5-30). Brescia: Scholé.
- Formiggini Santamaria E. (1909). *L'istruzione popolare nello Stato pontificio (1824-1870)*. Bologna-Modena: A.F. Formiggini.
- Formiggini Santamaria E. (1912). *L'istruzione pubblica nel ducato estense (1772-1860)*. Genova: A.F. Formiggini.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1975).
- Foucault M. (2004). *L'ordine del discorso e altri interventi*. Trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1971).
- Goffman E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1961).
- Goodson I.F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*. London [etc.]: Croom Helm.
- Goodson I.F. (1988). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- Goodson I.F. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de educación*, 295: 7-37.
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Trad. it. Milano-Udine: Mimesis (ed. orig. 1971).
- Julia D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica*, 31(sup. 1): 353-382.
- Manacorda G. (1913). *Storia della scuola in Italia*, I: *Il Medio Evo*, t. 2: *Storia interna della scuola medioevale italiana. Dizionario geografico delle scuole italiane nel Medio Evo*. Milano [etc.]: Sandron.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Meda J., Polenghi S. (2021). The impossible schools: rural classrooms in the paintings of Italian artists during the second half of the nineteenth century. In F. Comas Rubí, K. Priem, S. González Gómez (eds.), *Media matter. Images as presenters, mediators, and means of observation* (pp. 203-274). Oldenbourg: De Gruyter.
- Morandi M. (2014). *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandi M. (2019). Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903. *Civitas educationis*, 8(1): 33-49.
- Morandi M. (2020). "Uno sbocciare lento, ma costante". Gli albori della storiografia scolastica sull'età moderna in

- Italia. In M. Ferrari, M. Morandi (eds.), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese. Contributi per una storia della didattica* (pp. 37-58). Brescia: Scholé.
- Morandi M. (2022). *Risorse digitali per la storia dell'educazione in Italia: una panoramica*. <https://bildungsgeschichte.de/beitrag/3985>.
- Moretti M. (2007). Le lettere e la storia. Di alcuni aspetti dell'istruzione secondaria classica nell'Italia unita fra vecchi programmi e nuove ricerche. In P.L. Ballini, G. Pécout (eds.), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata* (pp. 279-306). Venezia: Istituto veneto di scienze, lettere ed arti.
- Neri S. (s.d.). *Le tre educazioni nella scuola elementare*. <https://www.comune.modena.it/memo/dedicato-a-sergio-neri/scritti-inediti/d-le-tre-educazioni.pdf>.
- Quadrelli R. (1968). La cultura della scuola. *Vita e pensiero*, 51(5): 414-423.
- Pazzaglia L., De Giorgi F. (2005). Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 12: 148-149.
- Polenghi S. (2014). School Subjects Didactics in the History of Education. Sources and Methodology. Italian Studies. *History of Education & Children's Literature*, 9(1): 635-648.
- Recalcati M. (2025). *La luce e l'onda. Cosa significa insegnare?* Torino: Einaudi.
- Remotti F. (1999). Cultura. In *L'Universo del corpo*. Roma: Istituto della Enciclopedia italiana, [https://www.trecani.it/enciclopedia/cultura_\(Universo-del-Corpo\)](https://www.trecani.it/enciclopedia/cultura_(Universo-del-Corpo)).
- Scalera V. (1990a). *L'insegnamento della filosofia dalla riforma Gentile agli anni '80*. Firenze: La Nuova Italia.
- Scalera V. (1990b). *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*. Firenze: La Nuova Italia.
- Stelli G., Lanari D. (2001). *Modelli di insegnamento della filosofia. Modello teoretico, modello storico, filosofia al computer*. Roma: Armando.
- Tyack D., Cuban L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge MA-London: Harvard University Press.
- Tyack D., Tobin W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3): 453-479.
- Viñao A. (2010). Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne. *Histoire de l'éducation*, 125: 73-98.
- Vincent G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent G. (ed.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.