

Juri Meda

(Università degli Studi di Macerata – Italia)

“SCUOLE STORICHE”:

CATEGORIA PATRIMONIALE, ECCELLENZE EDUCATIVE O ESPEDIENTI COMMERCIALI?

1. “Scuole storiche”: una prima delimitazione semantica

Negli ultimi anni le “scuole storiche” hanno iniziato a comparire nel dibattito pubblico e nella letteratura scientifica in modo sempre più evidente. Cosa si intende però esattamente con questa espressione? Quando una scuola può a tutti gli effetti considerarsi “storica” e quali particolari requisiti deve possedere per fregiarsi di tale qualifica? È possibile senza dubbio affermare che ad oggi non esista una definizione condivisa, in particolar modo se si passano in rassegna le realtà nazionali che negli ultimi anni si sono maggiormente distinte nella valorizzazione di questa particolare categoria di scuole.

L’espressione presenta ad esempio significati sostanzialmente identici – pur con alcuni distinguo – in Italia e in Spagna, andando a definire quelle istituzioni scolastiche di qualsiasi ordine e grado che abbiano istruito, educato e/o formato professionalmente per non meno di un secolo le alterne generazioni di un piccolo borgo, di un singolo quartiere, d’una intera città o di un comprensorio territoriale ancora più ampio e che continuino a svolgere tale funzione anche nell’attualità. In ambito anglosassone e statunitense, viceversa, come avremo modo di vedere, l’espressione *historic schools* è utilizzata anche per indicare gli edifici scolastici storici che hanno perso nel tempo la propria originaria destinazione d’uso e che devono essere pertanto sottoposti a procedure straordinarie di conservazione, divenendo veri e propri “luoghi della memoria”¹. Questa particolare tipologia di edifici – ad esempio – in Italia non prende il nome di “scuole storiche”, bensì di “scuole-museo”, come quelle sorte nelle borgate montane di Angrogna, Chateau, Meison e Pramollo (in provincia di Torino) e di Lanebach (in provincia di Bolzano), le quali si propongono di

¹ Esempari in tal senso sono associazioni come la Country School Association of America / CSAA, fondata nel 2006 allo scopo di preservare le vecchie scuole rurali in disuso, studiandone la storia, promuovendone la musealizzazione e realizzando (<https://www.countryschoolassociation.org/>), la Missouri Historic Schools Alliance / MHSA, che pubblica dal settembre 2010 la newsletter elettronica *Historic Schools Quarterly*, o la Friends of Gillespie County Country Schools, fondata nel 2000 in Texas per promuovere la conservazione delle *one room schoolhouses* tipiche delle zone rurali degli Stati Uniti (<https://www.historicschools.org/>). Su queste particolari scuole e sui progetti di recupero ad esse rivolti, si veda: David L. Burton, *A History of the Rural Schools in Greene County: Overview of the buildings comprising the network of rural education in Greene County from 1865 to 1960* (North Charleston: Create Space Independent Publishing Platform, 2013); Sandra Kessler Host, *Iowa Historic Schools: Highlighting Victorian Influence* (Council Bluffs: Sandra Kessler Host, 2014).

preservare quegli ambienti scolastici così com'erano un tempo, nella loro ubicazione originaria, come se si trattasse di diorami in scala reale².

Pur nella loro evidente eterogeneità, queste due accezioni di “scuola storica” ci consentono di determinarne alcuni requisiti fondamentali: a) la data di fondazione dell'edificio scolastico presso il quale l'istituzione educativa ha storicamente sede e l'arco di tempo durante il quale essa è stata attiva con continuità; b) da ciò consegue l'intima relazione esistente tra istituzione educativa ed edificio scolastico, che è tanto più rilevante quanto più l'edificio è antico (come nel caso dei numerosi conventi italiani convertiti in scuole in seguito alle soppressioni degli ordini religiosi e ai sequestri di beni ecclesiastici avvenuti tra la fine del XVIII e l'inizio del XIX secolo) o ancora è espressione di un particolare stile architettonico o è stato progettato da un architetto illustre; c) la profonda relazione emotiva esistente tra un'istituzione educativa e la comunità sociale – più o meno ampia – all'interno della quale essa ha espletato il proprio mandato così come la comunità professionale che ha contribuito a formare, permeandone l'immaginario collettivo a medio e lungo termine. Esiste infine un altro requisito fondamentale che una “scuola storica” deve possedere, oltre alla profonda considerazione della propria storicità, che è quello della cura profusa nella conservazione del proprio patrimonio culturale, consistente nei beni immobili, nelle decorazioni e nelle opere d'arte in essi eventualmente presenti e nelle raccolte librerie e nelle collezioni tecniche e scientifiche istituite a scopo didattico nel corso del tempo, sia per il loro valore intrinseco in quanto beni culturali sia in quanto espressione diretta della sua ragguardevole tradizione educativa.

Il primo requisito è pertanto di carattere anagrafico: una scuola per definirsi “storica” deve aver erogato regolarmente i propri servizi per un periodo di tempo non inferiore ai cento anni, che costituiscono in media il limite temporale minimo per il riconoscimento di tale qualifica. Se questo requisito è oggettivo e rapidamente accertabile attraverso una semplice ricerca nell'archivio storico dell'ente pubblico o privato proprietario dell'immobile e deputato alle spese per la sua manutenzione ordinaria e straordinaria, l'attestazione del secondo requisito presuppone un iter più complesso. Il profilo storico-architettonico di un determinato edificio, infatti, deve essere redatto da professionisti competenti sulla base di specifiche letture e di approfondite ricerche d'archivio e non può essere improvvisato. Questa esigenza si scontra fatalmente con una lacuna storiografica comune a molti paesi, ovvero quella relativa alla storia dell'edilizia scolastica, che è stata in genere

² **Sobre estos museos, en particular, véase:** Juri Meda, “La escuela del pasado y su conmemoración en los museos de la escuela italianos: tendencias y perspectivas,” en *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, ed. Ana M^a Badanelli Rubio, María Poveda Sanz y Carmen Rodríguez Guerrero (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2014), 509-521.

poco praticata tanto dagli storici della scuola quanto da quelli dell'architettura³. La questione non è assolutamente secondaria, in quanto se l'elemento architettonico costituisce uno dei principali

³ Questa tendenza si conferma anche in Spagna, dove negli ultimi venti anni gli studiosi si sono dedicati alla storia dell'edilizia scolastica perlopiù episodicamente, nonostante la prolificità di tale ambito di studi sia stata indicata sin dagli anni Novanta del secolo scorso da Purificación Lahoz Abad ("Higiene y arquitectura escolar en la España contemporánea, 1838-1936," *Revista de Educación*, no. 298 (1992): 89-118) e Antonio Viñao Frago ("Construcciones y edificios escolares durante el Sexenio Democrático: 1868-1874," *Historia de la Educación*, no. 12-13 (1993-1994): 493-534). Nel corso degli anni le ricerche sono sempre state circoscritte ad ambiti territoriali specifici e a singoli studi di caso, con il risultato dell'assenza di una riflessione organica complessiva, che avrebbe consentito di definire l'evoluzione storica dell'edilizia scolastica spagnola e le sue principali linee di tendenza. In tal senso, si vedano i saggi di Diego Sastre González e Pablo Celada Perandones sugli edifici scolastici in la comarca del Arlanza e di Enrique Jesús Pérez Sastre sull'edilizia scolastica di Segovia (*La infancia en la historia: espacios y representaciones. Vol. 1*, ed. Luis María Naya Garmendia y Paulí Dávila Balsera (Donostia: Erein, 2005), 318-328 e 356-366) e quelli di María Belén Díaz Molina e Carmen María Rodríguez Alcántara sull'edilizia scolastica in la comarca de Ronda e di Francisco Martín Zúñiga e María del Carmen Sanchidrián Blanco sull'edilizia scolastica en Málaga (*La Constitución de Cádiz: genealogía y desarrollo del sistema educativo liberal*, ed. M. Gloria Espigado Tocino *et al.* (Cádiz : Universidad de Cádiz, 2013), 269-278), così come le opere monografiche *La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla hasta 1937* (Sevilla : Consejería de Obras Públicas y Transportes, 2005) e *La arquitectura escolar en Cantabria* (Santander: Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria, 2011). D'altra parte, anche gli storici dell'architettura hanno dedicato scarsa attenzione alla storia dell'edilizia scolastica, mantenendo anch'essi – in linea generale – una prospettiva perlopiù localistica, come emerge dai saggi di Mónica Vázquez Astorga sull'architettura scolastica en Aragón (*Artigrama*, no. 23 (2008): 609-638), di Laura Aldama Fernández e Mónica Vázquez Astorga sull'architettura scolastica en la Diputación Provincial de Zaragoza (*Artigrama*, no. 25 (2010): 523-548) e di Francisco Javier Muñoz Fernández sulla arquitectura escolar en Bilbao (*Boletín Académico*, no. 2 (2012): 10-18). Ciononostante, sia dall'una che dall'altra parte, non sono mancati tentativi di individuare alcune linee di tendenza generali, come emerge dalla lettura dei saggi: Antonio Viñao Frago, "Templos de la patria, templos del saber: los espacios de la escuela y la arquitectura escolar," en *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*, ed. Agustín Escolano Benito, (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2006), 47-72; Francisco Javier Rodríguez Méndez, "Influencia francesa en la arquitectura escolar española," en *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, ed. José María Hernández Díaz (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2011), 185-218; Isabel Durá Gúrpide, "La Exposición Internacional de Construcciones Escolares, Madrid, 1960: referencia para América Latina y motor de cambio de la arquitectura escolar española", en *Las exposiciones de arquitectura y la arquitectura de las exposiciones: la arquitectura española y las exposiciones internacionales (1929-1975)*, ed. José Manuel Pozo Municio *et al.* (Navarra: Universidad de Navarra, 2014), 217-228. Si segnalano infine – più recentemente – gli atti del VIII Congreso DOCOMOMO Ibérico *La arquitectura del Movimiento Moderno y la educación* (Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2015), con alcuni interessanti approfondimenti sul rapporto instauratosi tra modernismo architettonico e riformismo pedagogico all'inizio del XX secolo, e il numero monografico della rivista *Proyecto, Progreso, Arquitectura* dedicado a arquitectura escolar y educación (no. 17, 2017). In una prospettiva internazionale, su questo tema, si rimanda agli studi promossi e coordinati da Catherine Burke, la studiosa che si è dedicata con maggiore continuità a questo tema: "Containing the School Child: Architecture and Pedagogies,"

indicatori per determinare la storicità di una scuola, è necessario disporre di quante più informazioni possibili in relazione alla composizione, alla progettazione, alla costruzione, alla destinazione d'uso degli edifici scolastici e al loro inserimento nell'impianto urbano, così come anche ai significati simbolici di tali opere architettoniche. Per comprendere l'importanza di tale aspetto, rivolgendo per un momento lo sguardo fuori dalla Spagna, basta pensare allo stile architettonico denominato *Collegiate Gothic* (**gótico colegial**), derivante dalla **arquitectura neogótica** diffusasi nel mondo anglosassone nella prima metà del XIX secolo, che traeva ispirazione dalle costruzioni tardo-medievali in stile *Gothic Perpendicular*, tra le quali spiccavano il New College, il Merton College e la Divinity School di Oxford, la King's College Chapel di Cambridge e la cappella del College di Eton. **En la época victoriana se realizaron en este estilo multitud de remodelaciones o nuevas construcciones de colleges universitarios en el Reino Unido, cuyo ejemplo pronto se extendió a las universidades norteamericanas, como – por ejemplo – las de Harvard, Princeton y Yale**⁴. Le ragioni di questo processo di assimilazione culturale sono plurime e complesse. Da un lato, le università nordamericane avvertivano il bisogno di ricollegarsi idealmente alla pluricentenaria tradizione educativa dei *colleges* inglesi attraverso l'introduzione di costanti richiami estetici alle loro antiche strutture architettoniche, diffondendo una propria immagine pubblica e alimentando la propria fama al fine di attrarre i rampolli dei ceti sociali più elevati⁵. D'altro lato, questo fenomeno rispondeva

Paedagogica Historica, no. 4-5 (2005): 489-494; *School*, ed. Ian Grosvenor y C. Burke (London: Reaktion Books, 2008); número monográfico editado por C. Burke, Peter Cunningham y Ian Grosvenor "Putting Education in its Place: space, place and materialities in the history of education," *History of Education*, no. 6 (2010); *The Decorated School. Essays in the Visual Culture of Schooling*, ed. Jeremy Howard, C. Burke y Peter Cunningham (London: Black Dog, 2013).

⁴ **Sobre este tema, en particular, véase:** Alex Duke, *Importing Oxbridge: English Residential Colleges and American Universities* (New Haven: Yale University Press, 1997); Deborah D. Robinson y Edmund P. Meade, "Traditional Becomes Modern: The Rise of Collegiate Gothic Architecture at American Universities," en *Proceedings of the Second International Congress on Construction History (Queens' College, Cambridge University – 29th March-2nd April 2006)*, ed. Malcolm Dunkeld *et al.* (Exeter: Short Run Press, 2006), 2673-2693; Ted Tapper y David Palfreyman, *Oxford, the Collegiate University: Conflict, Consensus and Continuity* (London: Springer, 2011), in particolare il capitolo 4, págs. 61-76)

⁵ Gli storici inglesi Eric Hobsbawm e Terence Ranger nel loro *The Invention of Tradition* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983) hanno messo in luce come le "tradizioni inventate" costituiscano spesso l'elaborazione d'una risposta a epoche di rapido cambiamento sociale e culturale, nelle quali il richiamo a un passato – anche immaginato – e la generazione di memorie alterate serve ad acquisire legittimità. Negli ultimi anni sono stati prodotti alcuni interessanti studi che – proprio riprendendo la categoria storiografica coniata da Hobsbawm – si sono concentrati sulle "tradizioni educative inventate" da alcune istituzioni educative, interessate a diffondere una determinata immagine pubblica di sé stesse e a imprimerla nell'immaginario collettivo della propria comunità di riferimento, anche con intenti di fidelizzazione della clientela e aumento dell'utile. **Sobre este tema, en particular, véase:** Roberto Sani, "The invention of

alla necessità di riorganizzare la vita universitaria all'interno di università – come quelle americane – precipitosamente ingigantite e esposte a una deriva generalista dalla costante crescita economica del paese attorno a piccole comunità accademiche modellate sulla base del *residential college* in stile Oxbridge. Questo processo, tuttavia, non riguarda esclusivamente i *colleges* americani; recenti studi di Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero y María del Carmen Colmenar Orzaes, infatti, hanno evidenziato come l'edificio sede del prestigioso Colegio Nuestra Señora del Pilar de Madrid sia ispirato proprio allo stile neogotico per ragioni probabilmente molto simili a quelle dei *colleges* americani⁶. Questi studi aprono nuove interessanti piste di ricerca, considerato anche che sul territorio spagnolo esistono numerosi altri edifici scolastici con caratteristiche simili, come il Colegio Jesús-María de San Gervasio de Barcelona e l'Antiguo Colegio del Buen Consejo de Melilla.

Quello dei numerosi collegi universitari costruiti in stile neogotico tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo è solo un esempio, che – tuttavia – è in grado di rivelare il peso che lo sviluppo degli studi sul patrimonio edilizio scolastico spagnolo avrebbe nella assunzione di consapevolezza da parte delle istituzioni scolastiche ed educative del valore storico, artistico e culturale dei propri immobili e **degli tanti**, insospettiti significati simbolici in essi racchiusi.

Il terzo requisito è di certo, tra tutti, quello meno oggettivo: determinare infatti la relazione emotiva esistente tra un'istituzione educativa e la comunità all'interno della quale essa ha espletato il proprio mandato significa sondarne l'immaginario collettivo e individuarvi gli *habitus* culturali ricorrenti, ovvero gli schemi di pensiero, di percezione e di azione che – **secondo Bordieu** – compongono la cultura dominante e una volta interiorizzati presiedono costantemente ai nostri comportamenti e alle nostre scelte⁷. I membri di un ciascun gruppo sociale interagiscono con la propria cultura di

tradition in the minor Universities of united Italy. The case of the thirteenth-century origins of the Studium Maceratense,” *History of Education & Children's Literature*, no. 1 (2012): 485-504; Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz-Funes, “Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th Centuries),” en *School Memories. New Trends in the History of Education*, ed. Cristina Yanes Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao (Cham: Springer, 2017), 29-45; Paulí Dávila, Luis María Naya y Iñaki Zabaleta, “Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain,” en *School Memories. New Trends in the History of Education*, ed. Cristina Yanes Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao (Cham: Springer, 2017), 65-79; *Imagen y educación: Marketing, comercialización y didáctica*, ed. Pedro Luis Moreno e Antonio Viñao Frago (Madrid: Morata, 2017).

⁶ Sara Ramos Zamora, Teresa Rabazas Romero y María del Carmen Colmenar Orzaes, “Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo: entre la propaganda y el relato,” *Historia y Memoria de la Educación*, no. 8 (2018): 397-448.

⁷ Su questo concetto, si veda: Pierre **Bordieu** y Jean-Claude Passeron, *La reproduction: éléments pour une théorie du système de enseignement* (Paris: Éditions de Minuit, 1970).

appartenenza attraverso questi *habitus* per costituirsi un'identità e per negoziarla nel corso delle proprie pratiche sociali. Gli *habitus* presiedono anche i nostri consumi culturali e le nostre scelte educative. Quante volte abbiamo sentito affermare che una determinata scuola è la migliore della nostra città e quante volte ci siamo acriticamente uniformati a tale *cliché*, pur se non supportato da prove scientifiche e/o dati statistici, solo perché è opinione comune? Gli *habitus* culturali, tuttavia, per quanto arbitrari non sono infondati, in quanto poggiano sull'esperienza collettiva vissuta dai membri di una comunità, generazione dopo generazione, e si alimentano del complesso sistema di simboli, concetti e abitudini da essa elaborato.

La scuola – infatti – non consiste esclusivamente nell'istituzione resa obbligatoria dai ceti dirigenti nazionali con sempre maggiore rigore a partire dalla metà del XIX secolo con precise finalità di riproduzione sociale e standardizzazione culturale, ma anche in un'esperienza collettiva concretamente vissuta – in modo indipendente dal raggiungimento degli obiettivi ad essa assegnati e dall'effettivo radicamento dei valori da essa trasmessi – dall'intera popolazione o da specifici gruppi sociali all'interno di contesti territoriali determinati. Il sentimento d'identificazione prodotto da questa esperienza collettiva non deriva tanto dalle conoscenze apprese e dai valori condivisi, quanto piuttosto da episodi, momenti, stati d'animo, spazi e volti familiari. Sono essi a stabilire la relazione emotiva esistente tra un'istituzione educativa e la comunità all'interno della quale essa ha espletato il proprio mandato. Per questo motivo, generalmente, l'attribuzione di valore simbolico a una determinata istituzione educativa da parte d'una comunità concentrata su base territoriale è inversamente proporzionale al ciclo d'istruzione in cui essa è inquadrata, nel senso che quanto più l'ordine e il grado d'istruzione aumenta tanto meno all'istituzione educativa in esso inquadrata sarà attribuito valore simbolico in micro-contesti sociali. In effetti, generalmente, alle scuole elementari è attribuito un elevato valore simbolico nei piccoli centri abitati o – nel contesto urbano – nei quartieri, mentre alle scuole secondarie superiori tale valore è attribuito nelle città di medie o grandi dimensioni e nel loro circondario, così come alle università esso è attribuito su base regionale o – a seconda del suo livello di prestigio scientifico – nazionale e addirittura internazionale. Essendo la costruzione della relazione emotiva cui facciamo qui riferimento un fenomeno inter-generazionale, infatti, la comunità che stabilisce tale relazione nel corso del tempo è tanto meno concentrata su base territoriale quanto più l'istituzione educativa presa in esame è inquadrata in un ciclo d'istruzione non obbligatorio e necessariamente la base sociale si concentra numericamente e si disperde territorialmente. In tal senso, ad esempio, nel caso degli istituti tecnici e delle scuole professionali, la relazione emotiva di cui sopra è stabilita più che altro dalle categorie professionali che – di generazione in generazione – si sono formate al loro interno. Non è un caso, quindi, se storicamente le associazioni di ex-studenti sono sorte proprio intorno a scuole secondarie superiori,

collegi e/o università al fine di ricompattarne le comunità una volta che – terminati gli studi – erano sottoposte a un naturale processo di disgregazione a causa dell’eterogenea provenienza geografica dei loro membri. Le scuole dell’obbligo sono dotate in rari casi di associazioni di ex-studenti proprio perché tutti i membri delle comunità all’interno delle quali esse hanno espletato il proprio mandato le hanno frequentate e ne sono ex-studenti, per cui non necessitano di ulteriori forme di socializzazione per stabilire una relazione emotiva con esse.

2. “Scuole storiche”: una panoramica internazionale

Abbiamo stabilito che le “scuole storiche” sono quelle istituzioni educative che hanno sede all’interno di edifici storici e hanno svolto la propria attività ininterrottamente per almeno un secolo, stabilendo una profonda relazione emotiva con la comunità sociale all’interno della quale hanno espletato il proprio mandato e permeandone l’immaginario collettivo a medio e lungo termine. Nonostante la propria storicità e la valorizzazione del proprio patrimonio storico-artistico, come abbiamo già visto, le “scuole storiche” non aspirano a divenire meri “luoghi della memoria” ma continuano a configurarsi come “ambienti di apprendimento”, in grado di erogare un’offerta didattica ed educativa eccellente anche in virtù della vasta tradizione che hanno alle spalle. Non a caso, le “scuole storiche” inquadrate nei cicli d’istruzione non obbligatori – ovvero quelle che devono maggiormente contendersi le iscrizioni – si presentano spesso come vere e proprie eccellenze educative, che sono state in grado di sopravvivere nei decenni in virtù dell’ottima preparazione dei propri docenti, dell’efficacia dell’intervento formativo e dell’elevata qualità dei contenuti didattici proposti, oltre che di un certo rigore etico. La storicità di tali scuole è funzionale ad attestarne non tanto le origini vetuste (potenzialmente inopportune, se interpretate come indizio di antiquatezza), quanto l’ineguagliabile esperienza accumulata nel corso dei decenni e la capacità di adattamento ai profondi mutamenti sociali e culturali avvenuti nel corso dell’ultimo secolo. Le “scuole storiche” – in definitiva – non indulgono pertanto in uno sterile passatismo, ma sono interamente proiettate nel presente e intenzionate a prostrarvi il proprio successo.

L’uso della propria storicità come strumento di marketing – da un lato – e il costante riferimento all’adattabilità alle esigenze della scuola moderna – dall’altro – costituiscono senza dubbio il tratto distintivo delle *historic school* del mondo anglosassone. Se infatti in genere sono le istituzioni educative private a puntare sulla propria storicità per attestare la solidità della propria tradizione educativa e presentarsi come scuole esclusive al fine di giustificare rette molto elevate, le istituzioni educative pubbliche che sorgono all’interno di edifici storici – per non essere abbattute e sostituite con altre progettate in base a nuovi canoni estetici e a criteri innovativi – sono costrette a dimostrare

come la loro storicità non ne comprometta l'efficacia educativa e come possano facilmente adattarsi alle molteplici necessità educative della società digitale. Il meccanismo può apparire schizofrenico, in quanto la propria storicità può costituire per le scuole – a seconda dei casi – un vantaggio ma anche un inconveniente.

La necessità di riconvertire il patrimonio immobiliare scolastico pubblico costituisce spesso l'opportunità per una presa di coscienza del suo valore storico ed artistico. Un caso eclatante è costituito da due inchieste sulle scuole storiche dello Staffordshire commissionate dal Consiglio della Contea all'Ufficio per i beni ambientali tra il 2007 e il 2010 al fine verificare quali scuole potessero effettivamente partecipare al programma *Building Schools for the Future / BSF* varato nel 2003 dal governo laburista al fine di ristrutturare centinaia di scuole per consentirvi l'uso di nuove apparecchiature informatiche e creare spazi di apprendimento interattivi. Le indagini furono commissionate dopo che l'English Heritage Trust⁸ – che nel 2005 aveva già dedicato alle scuole storiche inglesi un primo pionieristico studio⁹ – aveva esposto le proprie perplessità in merito, ricordando come le scuole fossero spesso gli edifici più importanti di una comunità dopo la chiesa parrocchiale e l'esperienza condivisa che esse rappresentavano – estesa attraverso molte generazioni – costituisse un elemento fondamentale di coesione ed identità per l'intera comunità¹⁰. Le due inchieste hanno accertato che nella contea inglese oltre 110 scuole (il 27% del totale) erano state costruite prima del 1920 ed erano espressione di alcuni interessanti stili architettonici, come il *neogothic*, il *neo-Tudor* e il *Board School style*¹¹.

La dicotomia abbattimento/modernizzazione caratterizza il dibattito pubblico sulle scuole storiche un po' ovunque. Nel 2000 il National Trust for Historic Preservation statunitense ha inserito le

⁸ Organismo pubblico incaricato della gestione del patrimonio culturale dell'Inghilterra. Nel 2010 ha pubblicato un manuale che descrive l'evoluzione storica delle scuole inglesi, fornisce indicazioni e criteri specifici per il censimento degli edifici scolastici storici e propone l'adozione dei principi della *constructive conservation* per la loro ristrutturazione: Elaine Harwood, *England's Schools: History, architecture and adaptation* (Swindon: English Heritage, 2010).

⁹ *The Future of Historic School Buildings* (Swindon: English Heritage, 2005).

¹⁰ *Staffordshire Historic School Building Survey Report*, ed. Shane Kelleher (Birmingham: Birmingham archaeology, 2010). Il report finale è scaricabile alla pagina web: <https://www.staffordshire.gov.uk/environment/eLand/planners-developers/HistoricEnvironment/Projects/StaffordshireHistoricSchoolBuildingsSurveyReportPhase2Pre1920sSchools.pdf> (ultimo accesso: 20/08/2018).

¹¹ Sull'evoluzione storica dell'architettura scolastica in Inghilterra, véase: Malcolm Seaborne, *The English School its Architecture and Organization. Volume I: 1370-1870* (London: Routledge & Kegan, 1971); M. Seaborne y Rob Lowe, *The English School its Architecture and Organisation. Volume II: 1870-1970* (London: Routledge & Kegan Paul, 1977); *Beacons of Learning. Urban School Buildings in England and Wales*, ed. Celia Clark y M. Seaborne (London: SAVE, 1995).

vecchie scuole di quartiere (*neighborhood schools*) nella lista annuale dei monumenti storici più a rischio. Nel dicembre dello stesso anno il Board of Education del distretto di Columbia ha approvato il *master plan* «A New Generation of Schools» per pianificare la ristrutturazione del patrimonio edilizio scolastico dell'intero distretto. In questo frangente, il 21st Century School Fund¹² ha finanziato un rapporto sulle *historic school* presenti nel distretto di Columbia, al fine di disporre delle informazioni necessarie a decidere se una scuola dovesse essere sostituita o solo modernizzata, nel tentativo di far coincidere le esigenze dell'educazione pubblica con quelle della conservazione del patrimonio ambientale e architettonico. Si legge nelle conclusioni del rapporto: «Un edificio scolastico storico, adeguato per soddisfare le esigenze educative del 21° secolo, è un luogo in cui i bambini non solo imparano ma sperimentano la storia. La vecchia scuola di quartiere per generazioni rappresenta la tradizione e la continuità [...]. In molti casi è lo stesso edificio in cui i genitori e i nonni di uno studente sono andati a scuola. [...] Non per questo tuttavia tutte le vecchie scuole devono essere salvate. [...] Nonostante esistano casi in cui ha senso sostituire e non modernizzare gli edifici scolastici pubblici, gli edifici scolastici storici sono preziosi [...] e meritano di essere attentamente valutati prima che sia presa la decisione di sostituirli»¹³. Il rapporto ha consentito di censire 82 scuole costruite tra il 1862 e il 1945¹⁴ e di porne in evidenza l'elevato valore sociale.

Nel corso degli anni sono stati promossi progetti per la conservazione delle scuole storiche un po' in tutti gli Stati Uniti, sulla scia di quelli realizzati a Spokane (Washington), San Antonio (Texas) e Boise (Idaho)¹⁵. L'organizzazione non governativa Colorado Preservation, Inc. ha promosso nel 2010 il censimento delle scuole storiche del Colorado (*Historic Schools Survey*) per dimostrare che le scuole storiche possono essere riadattate per soddisfare i moderni standard educativi, facendo risparmiare molte risorse pubbliche, e che esse formano parte integrante del paesaggio urbano e del tessuto sociale delle comunità nelle quali sorgono¹⁶. Progetti simili sono stati promossi anche nelle

¹² Il fondo è stato istituito nel 1994 al fine di finanziare progetti di modernizzazione delle scuole pubbliche americane in modo da migliorare la qualità dell'istruzione e rivitalizzare le comunità.

¹³ *Replace or Modernize? The Future of the District of Columbia's Endangered Old and Historic Public Schools: report* (Washington: 21st Century School Fund, 2001), 12.

¹⁴ Sull'evoluzione storica dell'architettura scolastica in questa zona, véase: Antoinette J. Lee, *Public School Buildings of the District of Columbia, 1804-1930* (Washington: Charles Sumner School Museum and Archives, 1989).

¹⁵ Véase: Constance E. Beaumont, *Historic Neighborhood Schools Deliver 21st Century Educations* (Washington: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2003).

¹⁶ Véase: <http://coloradopreservation.org/projects/cultural-resource-surveys/historic-schools-survey/> (último acceso: 20/08/2018).

città di Portland (Maine)¹⁷, Seattle (Washington)¹⁸ e Chicago (Illinois)¹⁹, con risultati incoraggianti dal punto di vista della presa di coscienza collettiva.

Un'altra realtà nazionale che negli ultimi anni si è dimostrata alquanto sensibile alla conservazione e valorizzazione delle scuole storiche è quella italiana. Un significativo numero di scuole, infatti, ha ancora oggi sede presso edifici scolastici d'interesse storico, vale a dire quegli edifici scolastici che in virtù della propria documentata storicità e della propria particolare conformazione architettonica costituiscono testimonianze uniche dell'evoluzione dell'edilizia scolastica nel tempo e – in quanto tali – dovrebbero essere vincolati dal Ministero per i beni e le attività culturali, al fine di preservarne le caratteristiche architettoniche e non pregiudicarne la conservazione o l'integrità. Allo stato attuale, tuttavia, il riconoscimento dell'interesse storico di tali immobili non è automatico ma discende da una preventiva azione di accertamento da parte degli organi competenti; più in particolare, il Ministero per i beni e le attività culturali per il tramite delle Soprintendenze regionali per i beni ambientali e architettonici, di propria iniziativa o su espressa richiesta formulata dai proprietari dell'immobile, verifica la sussistenza dell'interesse storico sulla base di principi di carattere generale stabiliti dallo stesso Ministero e rilascia un'apposita dichiarazione che attesta o meno la sussistenza dell'interesse richiesto²⁰.

Per questo motivo, attualmente, non si dispone di un censimento esaustivo degli edifici scolastici storici esistenti in Italia, nonostante si disponga – a livello locale – di alcuni elenchi, realizzati nell'ambito di iniziative come quella del Comune di Torino²¹, che nel 2010 – al termine del

¹⁷ Véase: <http://www.portlandlandmarks.org/portlands-historic-schools> (último acceso: 20/08/2018).

¹⁸ Véase: <https://historicseattle.org/save-seattles-historic-schools/> (último acceso: 20/08/2018).

¹⁹ Véase: <https://chicagohistoricschools.wordpress.com/> (último acceso: 20/08/2018).

²⁰ Riteniamo che – al fine di un'adeguata valorizzazione del patrimonio architettonico scolastico – si renda ormai necessaria la predisposizione da parte delle autorità preposte in accordo con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca di un censimento nazionale delle scuole storiche, col conseguente riconoscimento della qualifica di immobile d'interesse storico e la vincolazione in base alla normativa vigente; unitamente a tale iter amministrativo, tuttavia, come abbiamo già rilevato anche per la realtà spagnola, è fondamentale che la comunità italiana degli storici dell'educazione avvii una accurata riflessione sull'evoluzione storica dell'edilizia scolastica in età post-unitaria, purtroppo ancora agli esordi. **Sobre estos aspectos, más específicamente, véase:** Juri Meda, “La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano,” en *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas. Actas del I Workshop Italo-Español de Historia de la Cultura Escolar (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, ed. Juri Meda y Ana M^a Badanelli (Macerata: EUM, 2013), 175-176.

²¹ È interessante qui sottolineare come il Comune di Torino abbia promosso sin dal 1996 percorsi di approfondimento relativi alla pedagogia del patrimonio culturale e alla funzione educativa dei musei e nel 2003 abbia dato vita alla rete cittadina Museiscuol@ (<http://www.comune.torino.it/museiscuola/>), che ha consentito la realizzazione nel 2008 di un primo censimento degli oggetti didattici conservati nelle scuole cittadine e quindi la realizzazione di una rete di musei

censimento degli edifici scolastici d'interesse culturale d'età superiore ai cinquant'anni, avviato nel 2004 e condotto in collaborazione con la Soprintendenza per i beni architettonici e paesaggistici del Piemonte – ha approvato il **Catalogo dei beni culturali architettonici degli edifici scolastici, comprendente le schede di 67 complessi scolastici d'interesse architettonico-culturale**²². Iniziative simili sono state promosse anche a **Bologna**²³, a **Roma**²⁴ e a **Milano**²⁵, anche se molta strada rimane ancora da fare.

La città di Milano – in particolare – negli ultimi anni si è distinta un polo per la valorizzazione delle scuole storiche. Il 21 febbraio 2008 è stato siglato il protocollo d'intesa della rete cittadina Enti Storici della Formazione, la quale avvia un rapporto di collaborazione con la Direzione centrale Politiche del lavoro, sviluppo economico e università del Comune di Milano con l'obiettivo di migliorare l'offerta formativa a disposizione dei cittadini. **Gli enti aderenti alla rete sono la Società d'incoraggiamento d'arti e mestieri / SIAM, il Circolo filologico milanese, la Scuola superiore d'arte applicata al Castello Sforzesco, la Società Umanitaria, l'Ente morale per l'incremento dell'istruzione tecnica / EMIT e la Scuola Cova, storicamente impegnati nell'educazione degli**

scolastici all'interno di alcune scuole storiche cittadine, come il Museo scolastico della Scuola primaria «Santorre di Santarosa» (2013) e il Museo di scienze della Scuola secondaria «Carlo e Nello Rosselli» (2016). L'impegno profuso in tale settore ha portato tra il 2009 e il 2011 alla realizzazione di un Partenariato Comenius Regio tra le scuole di Torino e Lione per la valorizzazione del patrimonio naturale e scolastico di prossimità, che ha prodotto un manuale per la realizzazione dei musei scolastici: *La scuola è il nostro patrimonio: Lione-Torino / Partenariato Comenius Regio PATHS (PATrimonium / Historiae Scholarum)*, (Ville de Lyon / Lifelong Learning Programme / Città di Torino: Torino, 2011).

²² *Le nostre scuole: dal patrimonio storico e architettonico degli edifici scolastici torinesi un percorso nelle nostre scuole e uno sguardo sul futuro* (Azzano San Paolo: Edizioni Junior, 2005). **A esto se añadió más tarde: Per una storia della scuola a Torino. I contributi delle scuole elementari Gabelli, Margherita di Savoia, Mazzarello, Padre Gemelli, Sclopis, Vidari**, ed. Walter Tucci (Torino: SEI, 2011).

²³ **Véase: 384.000 mq di scuole: un patrimonio da mantenere** (Bologna: Provincia di Bologna / Assessorato alle politiche scolastiche formative e dell'orientamento, 2003).

²⁴ **Véase: L'architettura delle scuole romane: qualità del patrimonio immobiliare. Ipotesi per un progetto della sua valorizzazione**, ed. Antonella Bonavita (Roma: Palombi, 2004).

²⁵ Il 23 aprile 2010 l'Assessorato all'istruzione e all'edilizia scolastica della Provincia di Milano ha promosso in collaborazione con la Soprintendenza per i beni architettonici e paesaggistici della Lombardia e il Politecnico di Milano il convegno «Restauro e progetto. Il recupero degli edifici scolastici della Provincia di Milano», i cui atti non sono mai stati stampati. *Istituto statale di istruzione superiore «Marisa Bellisario»* (Metamorfosi: Milano, 2018); *Istituto tecnico turistico Liceo linguistico «Artemisia Gentileschi»* (Metamorfosi: Milano, 2018); *Liceo statale scientifico e linguistico «Guglielmo Marconi»* (Metamorfosi: Milano, 2018); *Liceo classico «Giovanni Berchet»* (Metamorfosi: Milano, 2018).

adulti, nella formazione professionale e nell'orientamento al lavoro²⁶. La rete milanese costituisce un esempio per le tante altre città italiane che vantano una tradizione secolare nell'ambito della formazione professionale, come ad esempio Roma, alle cui scuole di arti e mestieri è stato recentemente dedicato un interessante studio, cui sarebbe auspicabile seguisse un progetto federativo che punti a integrarne le competenze e rilanciarne lo storico ruolo²⁷.

Nel 2016, inoltre, i Rotary Club di Milano in collaborazione con il Comune di Milano, l'Ufficio Scolastico Territoriale e la Questura di Milano hanno promosso il premio «Storia e storie delle nostre scuole», che ha lo scopo di favorire una migliore conoscenza della storia degli oltre 200 istituti superiori della città metropolitana di Milano e di contribuire a creare tra gli studenti un sano spirito di appartenenza. Il premio – del quale al momento è stata celebrata la prima edizione – consiste nella pubblicazione di volumi contenenti la storia degli istituti premiati all'interno di un'apposita collana, edita dalla casa editrice Metamorfosi²⁸.

È interessante notare come a Torino la valorizzazione delle “scuole storiche” cittadine sia passata attraverso il riconoscimento del valore storico-architettonico degli edifici all'interno dei quali hanno sede, mentre a Milano – oltre che su questo aspetto – si sia puntato su una rivitalizzazione della tradizione educativa e formativa di queste scuole al fine di erogare un servizio di qualità alla cittadinanza. L'Associazione delle Scuole Storiche Napoletane, invece, è riuscita a coniugare entrambi queste esigenze. Fondata nel 2011 per iniziativa di Francesco Di Vaio, l'associazione ha visto negli anni l'adesione di oltre quaranta istituti scolastici di ogni ordine e grado e che ha già promosso numerosissime iniziative culturali. Ciò che contraddistingue le scuole storiche napoletane rispetto agli altri casi finora presentati è che le iniziative in favore della loro salvaguardia e valorizzazione non sono state promosse dalle amministrazioni locali o dalle istituzioni pubbliche preposte alla tutela del patrimonio culturale, ma dalle scuole storiche stesse, le quali – dopo aver preso coscienza del proprio ruolo e del valore del loro patrimonio – hanno dato vita ad una rete estremamente attiva e dinamica. La rete – animata da un eccezionale spirito di comunità – propone iniziative, condivide esperienze, collabora all'organizzazione di eventi, partecipa a bandi pubblici e

²⁶ **Sobre este proyecto, en particular, véase:** *L'alchimia del lavoro: i generosi che primi in Milano fecondarono le arti e le scienze*, ed. Amilcare Bovo *et al.* (Milano: Raccolto, 2008).

²⁷ Marco Castracane, *Storia delle scuole dell'arte e dei mestieri a Roma* (Roma: Armando, 2016).

²⁸ Il 23 aprile 2010 l'Assessorato all'istruzione e all'edilizia scolastica della Provincia di Milano ha promosso in collaborazione con la Soprintendenza per i beni architettonici e paesaggistici della Lombardia e il Politecnico di Milano il convegno «Restauro e progetto. Il recupero degli edifici scolastici della Provincia di Milano», i cui atti non sono mai stati stampati. *Istituto statale di istruzione superiore «Marisa Bellisario»* (Metamorfosi: Milano, 2018); *Istituto tecnico turistico Liceo linguistico «Artemisia Gentileschi»* (Metamorfosi: Milano, 2018); *Liceo statale scientifico e linguistico «Guglielmo Marconi»* (Metamorfosi: Milano, 2018); *Liceo classico «Giovanni Berchet»* (Metamorfosi: Milano, 2018).

favorisce il reperimento delle risorse economiche necessarie. L'estrema vitalità dell'esperimento napoletano scaturisce dal fatto che le istituzioni scolastiche ed educative della città partenopea non sono semplicemente oggetto di studio da parte di soggetti terzi, ma sono esse stesse promotrici delle iniziative volte alla conservazione del proprio patrimonio culturale e alla valorizzazione della loro tradizione educativa, investendo in formazione e sfruttando al meglio le proprie risorse interne. In tal senso, il patrimonio storico e artistico delle scuole cessa di essere solo fonte di preoccupazione e causa di continui esborsi²⁹ e diviene una risorsa unica per promuovere progetti didattici innovativi nell'ambito della didattica della letteratura, della storia e dell'arte, dell'educazione civica e persino delle scienze, come dimostra il progetto Network Educational Museums Online / NEMO³⁰ promosso in collaborazione con l'Associazione Scienza e Scuola³¹.

Il caso napoletano dimostra come le "scuole storiche" possano preservare il proprio patrimonio culturale e continuare a svolgere – attraverso un processo di riappropriazione collettiva che coinvolga l'intera popolazione cittadina – la propria fondamentale opera di civilizzazione primaria senza per questo snaturarsi e rinunciare alla loro vocazione educativa.

El proyecto de la Fundación Ángel Llorca para la recuperación del legado pedagógico de las escuelas históricas de Madrid si inserisce meritoriamente nel solco di queste iniziative e ci auguriamo che contribuisca a diffondere piena consapevolezza del ruolo fondamentale che le scuole storiche possono svolgere ancora oggi all'interno delle nostre comunità.

²⁹ Si tenga presente che tra i secoli XVI e XVII i principali ordini religiosi avevano eretto a Napoli – capitale prima del Regno di Napoli e poi delle Due Sicilie – una quantità enorme di conventi, maschili e femminili, adibiti agli scopi più vari in seguito alle soppressioni degli ordini religiosi e ai sequestri di beni ecclesiastici. Nonostante che l'edilizia religiosa mal si prestasse ad accogliere nelle piccole celle le classi numerose di alunni delle nuove scuole, essa costituì dopo il 1861 la principale risorsa edilizia, tanto che ancora oggi circa venti scuole ultra-centenarie della città hanno sede in ex-conventi e monasteri che custodiscono al proprio interno chiese e biblioteche antichissime.

³⁰ Véase: <http://progettonemo.it/> (último acceso: 20/08/2018).

³¹ Il progetto presenta affinità col progetto CEIMES (Ciencia y Educación en los Institutos Madrileños de Enseñanza Secundaria), promosso dalla Comunità di Madrid per il recupero e la valorizzazione del patrimonio culturale **de los institutos de San Isidro, Cardenal Cisneros, Isabel la Católica y Cervantes**. Para más detalles sobre este proyecto, véase la página web: <http://ceimes.cchs.csic.es/> (último acceso: 20/08/2018) y el volumen: *Aulas con memoria: ciencia, educación y patrimonio en los institutos históricos de Madrid (1837-1936)*, ed. Leoncio López-Ocón Cabrera et al. (Madrid: CEIMES, 2012).