

UNA FONTE INEDITA PER LO STUDIO DI PRATICHE EDUCATIVE COOPERATIVE NELL'ITALIA DEGLI ANNI CINQUANTA: IL GIORNALINO «STELLE D'ORO»

Alberta Bergomi

Dipartimento di Scienze Umane e sociali, Università degli Studi di Bergamo
Email: alberta.bergomi@unibg.it

Evelina Scaglia

Dipartimento di Scienze Umane e sociali, Università degli Studi di Bergamo
Email: evelina.scaglia@unibg.it

ABSTRACT: Fondato a Fano nel 1951 da Giuseppe Tamagnini e da un piccolo gruppo di insegnanti elementari, il Movimento di Cooperazione Educativa (CTS-MCE) ebbe il fine di divulgare le tecniche Freinet nelle scuole italiane di ogni ordine e grado e di promuovere la formazione di uomini liberi attraverso la partecipazione attiva alla costruzione sociale. Nel delicato passaggio tra la fine della dittatura fascista e l'affermazione dell'assetto repubblicano uscito dalla seconda guerra mondiale, la scuola rappresentò uno degli strumenti chiave per la fondazione di una nuova coscienza civica italiana fondata sulla libertà, il rispetto degli altri e la cooperazione tra le classi sociali. Il sistema educativo promosso dal MCE si realizzò mediante la costruzione di comunità di pratica che trovarono nella tipografia a scuola il punto più alto. Maestri e studenti, insieme, realizzarono e fecero circolare nelle scuole italiane e all'estero alcuni giornalini composti, illustrati e redatti interamente nelle classi, che testimoniano la volontà di costruire dal basso una effettiva «unità nazionale italiana». Il giornalino «Stelle d'oro», redatto a Roccanova di Potenza negli anni '50, rappresenta una fonte di periodico di ragazzi per ragazzi utile per la messa a fuoco di alcune specifiche forme di «scritture bambine» e per la ricostruzione del sistema didattico cooperativo messo in atto dai maestri del MCE. Per questo, l'opuscolo assume un significato che travalica il semplice manufatto, per diventare testimonianza di una pratica educativa democratica che ha anticipato la moderna «didattica per competenze» attraverso forme embrionali di cooperative learning, learning by doing e peer to peer education.

PAROLE CHIAVE: scuola; pratica educativa; cooperazione; periodici illustrati.

1. Introduzione

Trattare una fonte come il giornalino «Stelle d'oro», pubblicato dal 1955 al 1959 dai bambini della scuola elementare rurale di Roccanova (Potenza) con la supervisione del maestro Arturo Arcomano (Russo, 2012, 13-14), richiama innanzitutto la necessità di ricostruire la cornice storica, culturale e pedagogica all'interno della quale ha preso vita tale iniziativa, di particolare interesse per lo studio delle pratiche educative di tipo cooperativo promosse dai maestri freinetiani italiani (fra i quali Tamagnini, Pettini, Ciari, Lodi) nella scuola elementare degli anni Cinquanta.

2. Una cornice di fondo

È nell'Italia che sta risorgendo dalle macerie di una guerra sanguinosa, in cerca di una via verso la democrazia (Ginsborg, 1989, 3-15), che un gruppo di maestri desiderosi di farsi «sperimentatori» di nuove prassi dà avvio a Fano (Pesaro e Urbino), il 4 novembre 1951, alla Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS), dal 1958 ri-denominata Movimento di cooperazione educativa (MCE) (Pettini, 1980, 5). In mancanza di una riforma strutturale della scuola, lungi dall'essere realizzata dopo l'arenamento in Parlamento del disegno di legge n. 2100/51 presentato dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella, da poco nominato segretario politico della DC, la strada del cambiamento sembra perciò passare necessariamente dall'innovazione didattica avviata da piccoli gruppi di insegnanti, siano essi di area cattolica – come nel caso dei «maestri sperimentatori» di Pietralba, guidati fin dal 1948 da Marco Agosti e Vittorino Chizzolini sulla scia della didattica di Mario Casotti – siano essi di area laica e attratti dalle tecniche del maestro francese Célestin Freinet. Entrambe le realtà sono convinte di poter in questo modo «voltare pagina» rispetto ad una scuola elementare che per un ventennio è stata terreno di un processo progressivo di fascistizzazione e di esasperato accentramento burocratico (Ostenc, 1981; Charnitzsky, 1997), senza però allontanarsi da quella figura di maestro «pernio della vita della scuola», esaltata nel 1925 da Giuseppe Lombardo Radice, «padre» di generazioni di insegnanti italiani (Lombardo Radice, 1925, 243).

Una delle cifre caratterizzanti la CTS, fin dai suoi esordi, è stata la volontà di collegare alla nascente democrazia italiana esperienze educative e di

insegnamento-apprendimento ad essa coerenti, identificate con la proposta di Freinet e del suo *tâtonnement expérimental* (Pettini, 1980, 2). Tale scelta, fortemente voluta dal fondatore Giuseppe Tamagnini, avrebbe contribuito secondo i suoi sostenitori a colmare il «vuoto pedagogico» prodotto dalla condizione di autarchia culturale in cui l'Italia aveva vissuto durante il regime e a dare una risposta in termini «concreti» all'esigenza di una rinnovata formazione pedagogico-didattica degli insegnanti, al di fuori del «canone idealistico» e in linea con i nuovi programmi per la scuola elementare del 1945 (meglio noti come «programmi Washburne») (Santoni Rugiu, 2006, 129-136).

Il mondo universitario, *in primis* gli studiosi raccolti attorno alla «Scuola di Firenze» (Codignola, Borghi, De Bartolomeis, Visalberghi, ma anche Laporta, Tornatore, Santoni Rugiu), inizia a seguire con interesse le iniziative della CTS, parallelamente all'impegno assunto nella divulgazione del pensiero di John Dewey in Italia. Ha un ruolo di primo piano nella costruzione di una rete con i CEMEA (Centri di Esercitazione nei Metodi di Educazione Attiva), il CEIS (Centro rieducativo Italo-Svizzero) di Rimini diretto da Margherita Zoebeli, la Scuola-Città Pestalozzi di Firenze diretta da Anna Maria ed Ernesto Codignola, la CEL (Coopérative de l'Enseignement Laïc), al fine di promuovere la diffusione nel nostro Paese del pensiero e dell'opera del maestro francese, forte dell'ideale comunitario, laico e popolare che lo connota. Questo non significa, però, che tale rete abbia costituito un'espressione «ortodossa» del movimento freinetiano; anzi, come ricordato da Aldo Pettini, uno dei suoi principali animatori, «nonostante esistesse un permanente rapporto con Freinet, Tamagnini manteneva un atteggiamento critico proprio della migliore pedagogia italiana quale quella di Lombardo Radice e di Codignola» (Pettini, 1980, 24).

Non si può negare che la CTS (poi MCE), al pari dei «pietralbini» cattolici, sia stata espressione di un movimento «tardivo» di educazione nuova, veicolato da «élite magistrali» impegnate ad innovare la scuola elementare (o «scuola del popolo» *par excellence*), attraverso la ricerca di un metodo naturale di insegnamento-apprendimento (Chiosso, 2015, 54-57). Nel contempo, ha rappresentato una «fucina» di riflessione pedagogica attivistica, che ha avuto come sua cifra caratterizzante – in linea di continuità con la «critica didattica» effettuata da Giuseppe Lombardo Radice nelle scuole serene degli anni Venti (Lombardo Radice, 1925) – la ricerca delle ragioni a sostegno del rinnovamento dei metodi, degli spazi, dei tempi e, più in generale, dei processi educativi nelle scuole comuni. Il tutto animato da una costante istanza di carattere popolare, che ora si è «colorata» di un valore

pienamente democratico, in aderenza a quanto affermato dagli articoli 3, 33 e 34 della Costituzione italiana e ad una concezione dell'insegnante come protagonista del rinnovamento dall'interno (Pazzaglia, 1988; Sani, 1990), in una scuola pubblica sempre più oggetto di un processo di «esplosione scolastica» (Santoni Rugiu, 1987, 665).

La pratica della cooperazione (fra allievi, ma anche nello stesso corpo magistrale) rappresenta il principio cardine che ha spinto maestri, come Arturo Arcomano, ad introdurre nelle loro classi le tecniche freinetiane, evitando però di cadere in forme di tecnicismo fini a se stesse, per orientarsi invece ad un «fare scuola» sempre più a misura delle esigenze psicologiche e sociali dei ragazzi, della vita moderna, della pedagogia e, non da ultimo, del perseguimento di una nuova prospettiva di azione educativo-didattica. A suffragio di questa interpretazione vi è anche la constatazione, effettuata in due momenti diversi da Giacomo Cives e da Gianfranco Bandini, di come il legame fra la promozione di nuove pratiche educative e didattiche democratiche e la diffusione delle tecniche Freinet in Italia sia stato sancito dalla messa in atto delle stesse in un contesto di «vita autentica interpersonale» (Catarsi, 1997, 55), in grado di far esperire ai ragazzi e ai loro insegnanti il «gusto autentico» della ricerca per una crescita culturale e sociale radicata in «formes de vie éducative réelle» (Bandini, 2013, 359). L'«esperienza di vita», che ne è conseguita, ha dato il senso di una «via “alternativa”, di una tecnica didattica profondamente connessa al clima educativo che determina, di un intervento teso ad un processo di salvaguardia e di liberazione delle risorse “naturali” del soggetto ed insieme impegnato nello sviluppo delle capacità relazionali e di socializzazione intrinseche al livello e alla qualità della formazione culturale ed umana» (Rizzi, 1995, 143-144). La pratica di una cooperazione educativa così configurata ha favorito, dunque, lo sviluppo di una vera e propria «sociabilité éducative» (Bandini, 2013, 360), grazie alla quale è stato possibile ai maestri freinetiani far fronte ai limiti del perdurare, anche in era repubblicana, di una concezione di scuola come «apparato» ideologico, tecnico e giuridico-amministrativo dello Stato (Bertagna, 2008, 25-26).

3. «Stelle d'oro», un fonte documentaria da valorizzare

L'esperienza della CTS-MCE ha riunito maestri e studiosi di tutto il Paese. All'inizio, come si è visto, a fare da traino sono state le regioni centro-settentrionali, con le Marche dei «padri fondatori» e la Toscana del gruppo

di Firenze in primo piano. Il Mezzogiorno è poco rappresentato e i contatti sono sporadici e saltuari, per le difficili condizioni strutturali in cui versavano le scuole del Sud (Scotellaro, 1955) e il conservatorismo ancora molto diffuso tra i maestri (Arcomano, 2013).

In questo quadro di marginalità del Mezzogiorno rispetto alla CTS e più in generale rispetto al rinnovamento pedagogico avviato in Italia dopo il 1945 si distingue – per antitesi – l'opera educativa di Arturo Arcomano, giovane maestro lucano che negli anni Cinquanta intraprende una sperimentazione didattica fondata sull'uso della tipografia. È, quella realizzata nella scuola elementare di Roccanova (Potenza), «un'esperienza unica, pionieristica [...] che lo ha visto protagonista indiscusso negli anni Cinquanta di una grande opera di trasformazione e di avanzamento civile della società meridionale» (de Sciciolo in Arcomano, 2013, 168).

Arcomano inizia la sua carriera di insegnante nel 1946. La Basilicata, dove era nato e lavorava, era una terra povera e ancora isolata, anche se negli anni '50 cercava di avviarsi sulla strada della modernizzazione (Marselli, 2016). Certo, non era più la Lucania immobile, «fuori dal tempo e dalla storia» dell'inchiesta Zanardelli e delle pagine di Carlo Levi, ma pur sempre un mondo – sono parole di Arcomano – «che ancora non ha concrete possibilità per una vita veramente nuova, fuori dagli schemi tradizionali, più umana, più dignitosa, più moderna» (Arcomano, 2013, 128). Per lui, «azionista» e poi iscritto e attivo nel PSI, il rinnovamento sociale passava attraverso il rinnovamento dell'ambiente-scuola. In un mondo culturale, come scrive, «ancora popolato di fantasmi, di dubbi, di paura, ancora chiuso nei confronti delle verità scientifiche» (Arcomano, 2013, 123) e in una struttura educativa priva di dotazioni moderne (Scotellaro, 1955), la realizzazione di una tipografia in classe offriva l'opportunità di una «educazione non libresca, non accademico-letteraria, un'educazione calata nella vita, legata alla concretezza dell'esistenza intera dell'uomo» (Arcomano, 2013, 124).

A testimonianza di questo esperimento rimangono i «giornalini di classe» che i suoi alunni pubblicano tra il 1952 e il 1959, «La Lucerna» e «Stelle d'oro». Prodotto principale della tipografia, «Stelle d'oro» esce dall'aprile 1955 al maggio 1959. Sono 18 numeri (più un supplemento speciale) per un totale di 170 pagine e vi scrivono una quarantina di «redattori» – gli allievi di Arcomano – che cominciano a comporre il giornalino in prima elementare e continuano fino alla quinta (perciò dai 6 agli 11 o 12 anni), quando l'esperienza si conclude perché – come scrivono i bambini – «gli autori non saranno più a scuola» (Stelle d'oro, V/4 1959).

Come venisse redatto il giornale, ce lo spiega lo stesso maestro Arcomano in un articolo uscito su «Lucania» nel 1955. A occuparsi di tutti i passaggi editoriali sono i bambini, mentre al maestro spetta il coordinamento. Le pagine vengono stampate solo sul *recto* e possono contenere anche immagini realizzate a mano, ad acquarello o con la linoleografia. Come prima cosa, gli studenti apprendono a lavorare in gruppo: quattro tirano le copie, altri ripuliscono il materiale usato, mentre la classe intera seleziona i contenuti da pubblicare. È dunque una scuola «orizzontale» e democratica, quella di Arcomano, che attraverso un rinnovamento didattico che parte dal basso, dagli alunni e dai maestri, ambisce (come ha scritto Lombardo Radice) a educare «l'ambiente, le altre coscienze che sono in rapporto con l'alunno, e delle quali l'alunno, pur nella sua infanzia, ma più in tutto il suo futuro sviluppo, è collaboratore e rinnovatore» (Lombardo Radice, ed. 1954, 58). Di questo rinnovamento della scuola e della società, a partire dalla pratica didattica, i giornalini sono il punto di partenza.

Una volta stampato, «Stelle d'oro» viene spedito ad alcune classi di Milano, Firenze, Fano, Roma con cui il maestro aveva stabilito contatti attraverso la rete della Cooperativa della tipografia a scuola. Al compito primario di «approfondire la propria umanità attraverso la collaborazione» in classe, si aggiunge dunque l'ambizione di togliere Roccanova dal suo isolamento. In una scuola senza dotazioni moderne, per gli alunni impegnati nella redazione «Stelle d'oro» è un mezzo per superare i limiti del proprio mondo, «il cui orizzonte si ampliava, superando la cresta delle montagne che circondano il paese» (Arcomano, 2013). Ci fa comprendere meglio questo aspetto Rocco Scotellaro (che cita una *Statistica dell'Istruzione elementare* compilata dall'Istituto Centrale di Statistica): nel 1945-46, ci dice, le scuole di Basilicata dotate di una biblioteca rappresentavano il 28,3% del totale (contro il 41,1% della media nazionale), quelle prive di un impianto radio erano l'80,7%, solo due scuole avevano un apparecchio per proiezioni fisse e soltanto una possedeva l'impianto cinematografico (Scotellaro, 1955).

A differenza di altre classi CTS-MCE, i contatti degli alunni di Roccanova rimasero circoscritti entro i confini nazionali. Tuttavia l'interesse personale di Arcomano per la cultura pedagogica straniera trovò una soddisfazione parziale in un viaggio in Russia nell'estate del 1957, durante il quale ebbe modo di visitare alcune scuole elementari di Mosca, di cui lasciò nel suo diario un giudizio entusiastico (Russo, 2012, 29) (non riuscì ad andare invece in Cina, come avrebbe sperato).

Quanto ai contenuti di «Stelle d'oro», il giornalino «non poteva essere e non fu un pretenzioso organo di informazione, né fu di quelli su cui si esercitano le velleità letterarie e giornalistiche di qualche maestro o direttore didattico» (Arcomano, 2013, 134). È un giornale di bambini per bambini e pubblica testi che non corrispondono né al componimento tradizionale né al tema libero né al diario, ma sono una libera espressione di sé di fronte a motivazioni immediate. Per questa ragione «Stelle d'oro» ci permette di intravedere il mondo lucano degli anni Cinquanta, ancora legato per molti versi a una tradizione contadina che concedeva poco spazio all'infanzia e dove i metodi educativi moderni stentavano a entrare.

Sappiamo che il Novecento ha conferito ai bambini lo status di «soggetti» autonomi (Gibelli, 2010) e che la scolarizzazione di massa ha messo a disposizione degli studiosi molti testi infantili. Come è stato più volte sottolineato, quella scolastica è spesso una scrittura pubblica, a carattere eterodiretto e strumentale, prodotta per compiacere i genitori, gli insegnanti, l'autorità (Gibelli, 2010; Montino, 2006). All'opposto delle «scritture controllate, indotte» (Montino, 2006), i giornalini di Arcomano favoriscono la spontaneità e la soggettività dell'infanzia perché prodotti con testi «liberi», scritti dagli alunni per altri alunni senza interferenza delle figure adulte. Rileggerli a cinquant'anni di distanza consente, pertanto, di riflettere su alcuni aspetti di storia sociale della Basilicata degli anni Cinquanta (condizioni igieniche, produttive, professionali) e di comprendere l'«identità infantile» di gruppi classe che scrivevano per i coetanei di altre città.

I bambini di Roccanova descrivono soprattutto le stagioni (la neve, la fioritura primaverile: «Marzo è come un bambino che piange e un poco ride. E nevicata e la gente non può andare in campagna», II/5), gli animali (la lupetta, il serpente, il maiale), il lavoro nei campi o nella stalla, le percosse («Io sono andato a prendere l'agrifoglio. Mio fratello si è punto, e dopo lui ha punto anche me alla gamba. E poi mia madre ci ha bastonati tutti e due». *L'agrifoglio*, II/4) mentre non fanno quasi mai accenno a giocattoli o premi ricevuti (quello di Giuseppe consiste nell'accompagnare il babbo «a Castello Saraceno [Castelsaraceno] con l'asino», II/6). Temi comprensibili, data la condizione sociale della classe: su 35 iscritti, 3 avevano un genitore insegnante, 2 erano figli di artigiani, 1 di un piccolo industriale e i rimanenti 29 erano figli di contadini (Arcomano, 1956).

È il mondo di Ernesto De Martino, che con «l'amico Arcomano» ebbe una lunga familiarità. Di questa persistenza della tradizione nei giornalini emergono tracce frequenti: tracce di cultura materiale («Ieri ho ucciso il

maiale e la mia zia mi ha fatto un brindisi –racconta Giuseppe– [...] Gli altri ci battevano le mani e io bevevo il vino». *Il brindisi*, II/4) o di «superstizioni» arcaiche (un altro studente scrive: «Ha detto mio padre che a tempi di prima c'era una donna col suo marito. Il marito morì e rimase solo la moglie. La sera vide una lucciola vicino alla sua casa con le «luciarelle» accese. Lei credeva che era lo spirito del marito, e la acchiappò». *Leggenda*, IV/3).

Ma la modernità è alle soglie, e con essa gli strumenti di comunicazione di massa. Giuseppe è affascinato dalla radio («Oggi quando sono uscito dalla scuola ho trovato la radio in casa; l'aveva comprata il mio babbo. Io sono rimasto tanto contento. Poi mi sono messo vicino alla radio, e ho imparato a conoscere le stazioni. A me piace stare vicino alla radio». *La radio*, II/6 1956). Un altro Giuseppe è colpito dalla televisione («Ieri sera sono andato alla televisione. L'ultima canzone l'ha cantata una signorina e ha cantato così: «Avevo una casetta piccolina in Canadà»». *La televisione*, III/3 1957). Di lì a poco, nel 1960, anche il maestro Arcomano avrebbe lasciato Roccanova per trasferirsi in città.

Sebbene testimonianze dei principi, delle pratiche e delle tecniche promossi dalla CTS/MCE siano rinvenibili negli scritti dei maestri «frenetici» (come scherzosamente si chiamavano) Giuseppe Tamagnini, Giovanna Legatti, Bruno Ciari, Fiorenzo Alfieri e Mario Lodi, così come nelle «cronache» dei primi anni di lavoro raccolte da Aldo Pettini nel 1980 nel volume *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*, sono ancora pochi i documenti «di prima mano» in grado di illustrare l'impegno profuso in tutte le sue tonalità. Per questo motivo, il giornalino «Stelle d'oro», redatto e stampato dagli allievi lucani di Arturo Arcomano (Russo, 2012, 15-16), può costituire come si è visto una fonte significativa sia per far conoscere meglio l'operato di insegnanti che hanno lavorato nell'«ombra» nella quotidianità di scuole spesso collocate in zone decentrate dai principali canali di comunicazione e di produzione culturale, sia per analizzare forme di «scritture bambine» (Antonelli, Becchi, 1995) nate dall'utilizzo delle tecniche Freinet.

4. Conclusioni

È possibile, perciò, concludere sostenendo che la sua importanza per la storia dell'educazione non discende solo dall'essere un manufatto prodotto dai ragazzi – e dunque oggetto di possibili ricerche di storia materiale

dell'educazione e della scuola – ma anche la testimonianza diretta di un processo di rinnovamento educativo e didattico condotto all'interno della scuola da maestri volontari, a fronte di una mancata riforma istituzionale della scuola elementare italiana.

5. Bibliografia

- ANTONELLI, Quinto; BECCHI, Egle (Ed.). *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Bari, Laterza, 1995.
- ARCOMANO, Arturo. «La scuola attiva di Roccanova», *Lucania*, II/3-4 (1955), 19-23.
- ARCOMANO, Arturo. «Storia di una classe in Lucania», *Riforma della scuola*, VIII/9 (1956), 19-21.
- ARCOMANO, Arturo. *Scuola e Società nel Mezzogiorno*, [1963], Bologna, Clueb, 2013.
- BANDINI, Gianfranco. «Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'œuvre de Célestin Freinet en Italie», *History of Education & Children's Literature*, VIII/2 (2013), 357-376.
- BERTAGNA, Giuseppe. *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Brescia, La Scuola, 2008.
- CAMBI, Franco; TREBISACCE, Giuseppe (Ed.). *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, Pisa, ETS, 2012.
- CATARSI, Enzo (Ed.). *Freinet e la «pedagogia popolare» in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- CHIOSSO, Giorgio. *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.
- GIBELLI, Antonio. «Bambini, bambine e storia del Novecento: testimonianze scritte e figurate», *Contemporanea*, XIII/2 (2010), 385-397.
- GINSBORG, Paul. *Storia dell'Italia dal dopoguerra a oggi. Società e politica 1943-1988*, Torino, Giulio Einaudi Editore, 1989.
- LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1925.
- LOMBARDO RADICE, Giuseppe. «Il maestro elementare nella riforma Gentile (Discorso ai maestri di Firenze)», LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, 243-265.

- LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Lezioni di didattica*, [1913], Firenze, Sandron, XXX ed., 1954.
- MARSELLI, Gilberto Antonio. «Dal mondo contadino alla società di oggi», *Forum Italicum*, L/2 (2016), 349–370.
- MONTINO, Davide. «Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento», *Contemporanea*, IX/4 (2006), 629-651.
- PAZZAGLIA, Luciano. «Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)», PAZZAGLIA, Luciano (Ed.). *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del dopoguerra, 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988, 495-544.
- PETTINI, Aldo. *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1951-1958)*, Milano, Emme, 1980.
- RIZZI, Rinaldo. «*Me sa che voi non menerete!*». *Fano 1951 – Nascita e prime prove della «Pedagogia popolare» in Italia*, Provincia di Pesaro e Urbino, 1995.
- RIZZI, Rinaldo. *Pedagogia popolare: da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.
- RUSSO, Tommaso. *Arturo Arcomano: ritratto di un intellettuale educatore*, Bologna, CLUEB, 2012.
- SANI, Roberto. *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra, 1944-1958*, Brescia, La Scuola, 1990.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Storia sociale dell'educazione*, [1979], Milano, Principato, II ediz., 1987.
- SANTONI RUGIU, Antonio. *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006.
- SCOTELLARO, Rocco. «Scuole di Basilicata – II», *Nord e Sud*, II/2 (1955), 73-101.