

### 3. CONVERSACIONES

#### 3. Conversations

## CONVERSACIÓN CON... ANTONIO SANTONI RUGIU. CATEDRÁTICO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE FLORENCIA

*Talking with... Antonio Santoni Rugiu.  
History of Education  
professor in the Florence University*

Anita GRAMIGNA  
*Universidad de Ferrara*

Fecha de aceptación de originales: octubre de 2003  
Biblid. [0212-0267 (2003-2004) 22-23; 529-545]

LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA *Historia de la Educación* inicia con este número una nueva sección titulada *Conversaciones*, que incluirá entrevistas con destacados profesores e investigadores de nuestro campo disciplinario. Con esta innovación tratamos de reflejar en las páginas de la publicación la reflexión madura derivada del diálogo con personalidades destacadas de nuestro ámbito procedentes de distintos círculos académicos y que han venido definiendo y profesando las distintas orientaciones intelectuales que han configurado en las últimas décadas la historiografía de la educación.

Se abre esta serie con la entrevista a una de las más egregias figuras de nuestra disciplina, el profesor de la Universidad de Florencia Antonio Santoni Rugiu, uno de los primeros cultivadores de nuestra disciplina que adoptaron en los años setenta del siglo que acaba de concluir el giro social en los modos de producción de la reconstrucción histórica de los hechos educativos. Su *Historia social de la Educación*, publicada en Italia en 1979 y traducida al español en 1981, comportaba, hace poco más de dos décadas, una nueva sensibilidad en la selección de las temáticas de estudio, en las perspectivas de análisis, en las propuestas de proyección de la historia en la formación de los enseñantes y pedagogos, y, en definitiva, en las formas de construir la historia de la educación, formal y no formal, y de presentarla a las potenciales audiencias. La lectura de esta obra significó entonces para los lectores españoles, en un momento crítico de nuestra historia colectiva, la

llegada de un aire fresco y renovador que daba al traste con los anacrónicos resabios neoidealistas que aún quedaban en algunos modos de presentar la historia educativa, y que trascendía también los límites del positivismo e historicismo al uso. España acogió el primer volumen de esta importante obra de la historiografía educativa europea con ilusión, y hasta se mantuvo a la expectativa de la traducción del segundo tomo, lo que no se produjo hasta unos años después en México.

Antonio Santoni ha seguido contribuyendo a la renovación de la historiografía de la educación con numerosas aportaciones y ha ido adoptando en ellas un sesgo más sociocultural, no en el sentido postestructural que esta orientación presenta últimamente, sino en una perspectiva más compleja y hermenéutica que sitúa e interpreta los hechos y los discursos en los contextos culturales en que nacen, se instituyen y difunden. Esta opción aproxima las construcciones histórico-educativas a la antropología, a las ciencias sociales y a la teoría de la cultura. Su producción, además, ha estado siempre abierta a la dialogicidad con los entornos con que el profesor de Florencia se ha relacionado, entre los que el mundo hispánico ocupa un lugar muy significativo, y ello ha inducido, como observa una de las colegas que mejor le conocen, la historiadora mexicana Esther Aguirre, traductora de varios de sus escritos al español, «conversos» hacia el valor de lo histórico en la construcción de lo pedagógico y de lo educativo. A estas conversiones se puede llegar justamente mediante el trato y la conversación con él, tanto en el ágora de los espacios públicos como en el diálogo más próximo en el que su madura sabiduría destila sutileza intelectual y humanismo. Estos valores son justamente los que se expresan en la entrevista que la profesora Anita Gramigna, de la Universidad de Ferrara, ha mantenido con él y que ahora nos ofrece. El diálogo mantenido que, como me confesaba la propia profesora Gramigna, se escapaba a menudo de los cauces de una conversación estructurada, y que ella ha sabido suscitar y encauzar con inteligente y amorosa actitud, es la mejor expresión de la reconstrucción en clave de historia oral de toda una experiencia de vida y cultura.

### Nota biográfica del entrevistado

Antonio Santoni Rugiu nació en Sassari (Cerdeña) en 1921. Profesor de Historia de la Educación y director del Instituto de Pedagogía, así como, después, del Departamento de Historia de la Universidad de Florencia, ha dirigido la conocida y prestigiosa revista *Scuola e Città*, así como la colección «Tempi/Educazione», de la casa editorial «La Nuova Italia», también en Florencia. Es autor de numerosos estudios y ensayos sobre la evolución de las instituciones y formas educativas, vistos principalmente a través de los cambios de la vida social. Más allá de los círculos académicos especializados, el profesor Santoni es realmente un intelectual de la Italia contemporánea. Su personalidad se ha proyectado con especial y renovadora influencia en los medios de habla española. En nuestro país, tuvo un impacto innovador la aparición en 1981 de su importante e influyente obra *Historia social de la Educación* (primer volumen), trabajo editado en Barcelona por Reforma de la Escuela. Luego, su influjo en el mundo hispánico se ha expandido por diversos países, y de modo más intenso en México, donde ha dictado diversos cursos, participado en proyectos de investigación y traducido varias de sus obras más significativas, tal como se señala en la bibliografía anexa a esta entrevista. Su rasgo sin

duda más característico se asocia al giro «social» que adoptó la moderna historiografía de la educación a partir de los años setenta. También hay que subrayar su peculiar manera de afrontar la historia en una perspectiva sin duda «cultural», no en el sentido post-estructural que actualmente adopta este atributo, sino en un marco aún más amplio y complejo, como el que le lleva a situar los hechos educativos en torno a los escenarios y ritmos de las culturas que examina y de las relaciones con nuestro tiempo. Maestro de sutilezas y de profunda humanidad, dialogar con Antonio Santoni acerca a sentir su sabiduría y su amor por la solidaridad entre los intelectuales que ven la educación como un hecho de cultura que ilustra y emancipa. Hombre nacido a la cultura en el mundo del teatro, entre otras fuentes de experiencia, el profesor Santoni es también un extraordinario comunicador que no sólo domina las artes de la retórica y la dramática, sino que sintoniza vitalmente con todos sus interlocutores. Esta apertura ha transformado la entrevista que sigue en un texto comunicativo que desborda a veces los requerimientos de las preguntas, aunque abre la dialogicidad hacia nuevos e insospechados itinerarios hermenéuticos.

### Nota biográfica de la entrevistadora

Anita Gramigna, investigadora italiana, enseña Pedagogía Social e Historia social de la Educación y de la Pedagogía de la marginación en la Universidad de Ferrara, así como Pedagogía Intercultural y de los Derechos Humanos en la SSIS del Véneto, con sede en Venecia. Con amplias conexiones en el mundo hispánico, forma parte del Consejo Editorial de la revista de educación *Ethos Educativo*, editada en el Estado de Michoacán (México), y mantiene estrechas relaciones con los círculos mexicanos que han recibido y transmitido la obra de Santoni. Mantiene asimismo proyectos de colaboración con la Universidad de Valladolid, que han dado fruto en publicaciones que desarrollan la corriente historiográfica asociada a la hermenéutica. Colabora activamente en numerosas revistas y colecciones tanto italianas como extranjeras.

*Profesor Antonio Santoni Rugiu ¿cuáles han sido los momentos principales de la vida que han dejado mella en tu formación?*

He llevado a cabo mis estudios sin deshonra y sin loas. Cuando llegué a la Universidad, mis intereses eran, sobre todo, la historia y el teatro. Me matriculé en Filosofía porque entonces no existía un curso de doctorado en Historia, siguiendo por mi cuenta las actividades de Teatro experimental de la Universidad de Roma. Como a todo joven, me interesaba también mucho la música «bailable» y la «canción de moda» (*canzonette* se llamaban entonces), importantes trámites cotidianos de socialización entre coetáneos. Incluso los primeros amores se impregnaban de esta o aquella melodía y de la letra de las correspondientes canciones que llegaban a ser así recordadas por largo tiempo, incrustadas en la formación de cada uno, aunque fueran triviales en sí mismas. Pero también me gustaba la música clásica. Mi padre era un austero magistrado que bajo la toga escondía un corazón sensible al arte y de joven había estudiado violín. Y pasaba las veladas nocturnas, después de cenar, con mi hermana al piano, que decía atormentarme el oído, aunque, realmente, tocaba pasablemente. Yo estaba ya en cama

(los niños, con el bocado en la boca, derechos a la cama) en la habitación de al lado y me dormía escuchando aquella música. ¿Cómo, mostrando pasión por la música, los míos no pensaron en hacérmela estudiar? Fue porque, antes que yo, la habían estudiado mis dos hermanos mayores, pero con pésimos resultados. Llegado yo, los míos decidieron que lo mejor era un ¡alto! Resultado: la música me ha gustado siempre; pero no distingo una corchea de una fusa. Ni entiendo para qué sirve la clave de violín. Aunque fuese muy desentonado, quizás hubiese podido llegar a ser un razonable buen músico. Pero en este campo, como en otros, o se triunfa o se tira uno del carro, y a mí no me habría gustado quedarme en músico de orquesta de segunda clase. Mejor enseñar...

*¿Y las Bellas Letras?*

La literatura me interesaba casi tanto como el teatro. Pero más me gustaba escribir. Había escrito un par de sainetes, que representábamos los amigos a un público de familiares de lo más benévolo. También escribía poesía. Había desarrollado en versos un tema sobre *Los sepulcros*, de Hugo Foscolo. Mas el profesor no valoró, en absoluto, aquella salida. Para mí había sido un modo de rebelarme contra el planteamiento de los programas que concedían a Dante y a Manzoni un puesto de evidente privilegio. Pasé el caso de Dante (aunque el estudio de 15 cantos por curso era exagerado), pero *Los novios* me parecían una novela tediosa y pedante (ya adulto, he intentado releerla, pero el odio concebido en la escuela, debido a la obligación de aprenderla de memoria, todavía hervía en mí).

De la filosofía me había gustado especialmente la *Apología* de Sócrates, que el profesor de Filosofía tuvo la brillante idea de dramatizar en clase, con gran alegría por mi parte. Me gustaron, asimismo, Leibniz, Kant, Hegel y otros protagonistas de la «revolución copernicana» del pensamiento, que habían puesto la piedra sepulcral sobre la idea de la Filosofía como *scientia scientiarum* y habían cortado la trama que definía todavía la *philosophia ancilla theologiae*. Pero sobre todo me había impresionado Herbart que, además, había establecido las premisas para resolver Filosofía y Pedagogía en un discurso esencialmente relacional y psicológico, materia para constituir una ciencia autónoma, así como Comte lo hará después, y más directamente, con la Sociología. Pero si la Filosofía, superciencia de las ciencias, perdía a tramos el camino ¿qué credibilidad tenía ya, tanto más después de Marx?

*Pero el más profundo y antiguo vínculo lo has mantenido siempre con la Historia...*

Y ¿la Historia? Mi amor por ella se despertó en el último año del bachillerato, gracias a un profesor que no decía «de la página tal a la cual, ya que en Historia no hay nada que entender y, por tanto, nada que explicar», sino que, por fin, analizaba con nosotros hechos y personajes. Desde entonces me pareció que la Historia lo compendia todo: la realidad factual, el pensamiento, las pasiones, los casos, el imaginario del hombre y todo lo demás, mostrando la dialéctica fundamental del devenir en todos los campos. «Creo que la Historia te gusta como me gustaba a mí cuando tenía tu misma edad —escribía Antonio Gramsci desde la cárcel a su hijo de trece años—, porque nos habla de hombres vivos, de todos los hombres del mundo en todas las épocas, en cuanto se unen entre ellos en sociedad y trabajan y luchan y se mejoran a sí mismos y al mundo». Marx había ya dicho:

«El hombre hace al hombre, se hace a sí mismo y hace al otro hombre». Y, en nuestros días, Jacques Le Goff ha mantenido que la historiografía consiste esencialmente en la reconstrucción de la acción del hombre sobre los demás hombres. No hace falta subrayar la afinidad que existe entre esta visión y las reglas básicas del teatro, y, por tanto, la estrecha relación entre teatro e historia y de esas reglas con los procesos formativos, incluido el papel del profesor que, en cierto sentido, actúa como autor y sobre todo como director de los procesos de aprendizaje y de formación en general. La relación sujeto-objeto de la educación que, después, invierte dialécticamente sus papeles, las formas de comunicación verbal, mímica, interpersonal, etc., esenciales al teatro, son asimismo básicas para la reconstrucción del devenir histórico, y también para organizar y vivir la cotidianidad de la enseñanza. La analogía entre el planteamiento de un texto dramático y su puesta en escena no está tan alejada del proyecto y de la ejecución de un orgánico plan formativo. Cuando hablamos de Historia, sustancialmente decimos historiografía, o sea, el modo de «hacer historia», que tampoco es tan diferente de hacer teatro, si pensamos serenamente. «El hecho histórico —escribe Le Goff— nunca es un dato absoluto, sino construido. Por eso se sensibiliza a los alumnos para la construcción de la historia. Hay que mostrarles que el trabajo del historiador no consiste en recomponer los pedazos de historia, sino en hacer la historia». Por cierto que hacer no quiere decir manipular a placer, sino excogitar, encontrar la gran cantidad de anillos ausentes al reconstruir el pasado. «La Historia se hace con los documentos... pero ningún documento es inocente... Todo documento es un monumento en parte a reinventar». En cierto sentido, un doble texto que reescribir.

*A este propósito, desearía un comentario sobre el título de un libro emblemático de tu biografía, al mismo tiempo existencial, profesional, científico... titulado Quien no sabe, enseña (Chi non sa insegna), con el subtítulo Viaje antipedagógico en la primera república (Viaggio antipedagógico nella prima repubblica), editado por Lacaita en 1994.*

Mi primera experiencia de jovencísimo docente la constituyó una suplencia de Francés en un instituto estatal ya que, por huir de los bombardeos, había debido abandonar la ciudad (a esto se llamaba entonces «dispersarse») y cambiarla por un pueblo más tranquilo. Había sido apenas despedido del Ejército Real, y no pudiendo volver a casa, entonces en territorio todavía ocupado por los antifascistas, debía apañármelas: vestido de modo absolutamente impropio, combinando trozos de uniforme militar con vestidos poseídos al azar y sin medidas apropiadas. Incluso teniendo dinero, en aquel momento de guerra, no habría encontrado absolutamente nada que comprar, ya que los negocios estaban vacíos. Afortunadamente, en aquella circunstancia, nadie hacía caso de eso. Sin embargo, aunque vestido como un mendigo, comencé a sentirme llamado «profesor». Pronto a la suplencia de Francés, dada la escasez de enseñantes cualificados en el lugar, vinieron a agregarse las de Italiano y Filosofía en una escuela privada, provista también ella con la gente dispersada. No de Historia, porque el propietario-director-secretario de la misma sostenía, también él, que la Historia no era materia de enseñanza sino de aprendizaje en los libros. De él no recibía ningún salario; de vez en cuando me pagaba con algunos trozos sobrantes de ropa, preciosos para la época, y consiguientemente bastante caros, que ayudaron a volver un poco menos chapucera mi vestimenta.

En resumen, mi viaje ha sido un viaje antipedagógico desde el punto de vista profesional, ya que he aprendido a enseñar en la práctica de la misma enseñanza, y no en los libros de pedagogía, que no ha sido ciencia hasta no estar epistemológicamente fundamentada. La educación es un campo experiencial muy vasto que ha de ser explorado por la historia, la psicología, la sociología, la estadística... Pienso que la ciencia que estudia la educación ha de ser una vez historia de la educación, otra psicología de la educación, sociología de la educación...

*¿Qué episodio recuerdas de aquellos años como el más significativo de los que hayan marcado tu experiencia personal y científica?*

¿Qué episodio? Bueno... La primera vez que entré en clase como profesor, quizás porque dije «¡Silencio!», sin que nadie hubiera abierto la boca. Todos mudos como muertos, mejor aún, mudas, porque era una clase de chicas; clase ligeramente maliciosa porque al ver que me servía de apuntes, las muchachas difundieron la imagen de que era un ignorante porque no poseía toda la ciencia escrita en mi cabeza y que, sin aquellos apuntes, no habría sabido decir palabra. Aunque parezca increíble, no me vienen a la cabeza otros episodios de aquellos comienzos y éste, en solitario, parece fuera de lugar porque parece tender a presentarme como un enseñante autoritario, como no creo haya sido en mi vida. Al menos en la vida escolar verdadera y propia. Aprendí pronto que todo lo que se podía obtener desde el punto de vista de la disciplina, se alcanzaría creando las condiciones favorables, consiguiendo el respeto y no el temor, no ciertamente imponiéndose con la autoridad. De aquella primera experiencia como enseñante me vienen a la cabeza, más bien, hechos de la vida exterior a la escuela. Quizás porque, en mi vida, y creo que más o menos en la vida de todos, lo que más han incidido en mí hayan sido aspectos en relación a la escuela, pero sobre todo fuera de ella. Pienso que la misma cultura y todavía más la actitud pedagógica del docente se forman más que en los libros, por mucho que éstos se estudien, en experiencias informales y variadas. Es difícil decir qué es lo que forma a un buen enseñante; pero creo que es más exacto decir que el solo estudio forma siempre a un docente inadecuado, si atribuimos a éste una función educativa más polivalente que la de simple de instructor de una o más disciplinas.

*¿Qué papel tienen los afectos en tu propuesta formativa... y en tu vida?*

Bien. No callaré sobre mis primeros amores de muchachito, cuando se descubre, como se dice hoy, la otra parte del paraíso. Y, después, entre los registros experienciales, digámoslo así, que me han formado, añadiría las primeras experiencias agonísticas: los interminables partidos de pelota (el balón era demasiado caro) por las calles de la periferia (entonces los vehículos estorbaban poco), los desafíos en bicicleta entre coetáneos, además de la experiencia de espectador en el estadio o en los prados eróticos. Allí nacen amistades que afianzan recorridos afectivos.

*¿Y tus recuerdos de la escuela?*

A la escuela fui bastante a gusto; en conjunto, me las arreglé discretamente. Sin embargo, odiaba las Matemáticas desde el momento en que me bloqueé en la tercera clase elemental, habiéndome quedado en el gznate la división por tres

cifras y los cálculos con decimales, con quienes nunca he hecho las paces. Creo que quedé bloqueado completa y definitivamente. En cuanto a la geometría, me parecía que no había nada que entender sino aprender y repetir de memoria las demostraciones euclidianas (entonces Euclides, desde los jesuitas considerado eminentemente pedagógico por su planteamiento de una verdad abstracta que «es así y no puede ser de otra manera», tenía el monopolio de la Geometría escolástica y aún hoy me dicen que las cosas no han cambiado gran cosa). Las pesadillas más negras se centraban en los llamados «problemas»: un grifo que arroja tantos litros de agua cada tantos minutos, en cuánto tiempo llena una balsa de tal capacidad, teniendo en cuenta que de ésta son extraídos cada tantos segundos tantos centilitros de agua. Esos problemas me empujaban hacia un odio más feroz todavía que acababa por confundirme, de manera que cuando llegaba el interrogante final del problema no era capaz ni siquiera de expresar lo poco que sabía. Cursando la escuela media, la profesora de Matemáticas dijo a mi padre, con toda claridad, que yo no atinaba ni siquiera a calcular y que no me entraba en la cabeza ni el teorema de Pitágoras, demostrando una inteligencia tan escasa que hubiese sido mejor que me hubiera retirado de la escuela y mandado a trabajar. Por fortuna mi padre no siguió el consejo y durante más años me he dejado lacerar las carnes, por así decir, por las Matemáticas, sin rendirme jamás, sometiéndome a aquel glorioso martirio. Veía a los compañeros, que no me parecían más despiertos que yo, desarrollar, en un santiamén, ecuaciones de segundo grado y yo, en cambio, quedarme el último en el banco de los burros. He sufrido mucho. Hoy, si sueño volver a la escuela, mi inconsciente ha logrado hacer desaparecer del todo la enseñanza de las Matemáticas.

*¿Qué papel jugó la moral en la formación de aquellos años?*

Dos palabras sobre la formación moral. Se tenía, tras la pubertad —al menos para los chicos—, muy unida al comportamiento de relación con el otro sexo. En cuanto a la educación sexual baste decir que, en familia, en la escuela y en cualquier otro sitio, el tema del sexo nunca era tratado de ninguna forma. El estudio y las relaciones humanas eran presentados como asexuados. Todo lo que se aprendía sobre esta materia era fruto de enseñanzas arrebatadas a un pariente o un amigo mayor, a alguna lectura prohibida o a descubrimientos personales. El fin último de este silencio era que los chicos se protegiesen frente a las enfermedades venéreas y las chicas protegieran su virginidad o simplemente la fama de muchacha ligera, cosas importantísimas porque podían decidir sobre toda su vida futura. Entre chicos coetáneos se desarrollaban encendidos debates sobre el sexo, sobre todo lo que se nos ocultaba, o bien sobre la figura del Ángel de la Guarda, que habría vigilado siempre cualquier acto nuestro, sobre todo de carácter sexual, reavivando así, poco a poco, el peso del pecado. ¿Cómo era este Ángel de la Guarda? ¿Rubio o moreno? ¿Alto o bajo? ¿Era posible que nunca se distrajese? Ya pospúberes, nos rebelábamos contra todas las prohibiciones que la moral religiosa —respecto del comportamiento sexual casi del todo coincidente con la moral civil— pretendía imponernos. Más tarde, ya crecidos, esos detalles nos importaban mucho menos. La preocupación mayor era de independizarnos de ella. Sea como fuere, la omisión sistemática del problema por parte de los mayores y nuestras transgresiones confirmaban que la educación sexual era siempre componente esencial en la formación de la personalidad infantil y adolescente. Desarrollada o no, abierta o encubierta, constituía un «fondo asumido» que enmarcaba también sucesivos aprendizajes intelectuales y emotivos.

*Hoy se habla mucho y con creciente inquietud sobre la guerra y, con ella, sobre la propagación de la violencia en el mundo. ¿Qué vestigios ha dejado la experiencia bélica en tu vida?*

Otro importante componente formativo para mí han sido los cinco años de mi vida militar, vividos en tiempo de guerra, día a día, a través de la relación con los superiores, con los de igual grado y, especialmente, con los subordinados, aunque fueran sólo un puñado de hombres. Cómo conseguir la autoridad y, al mismo tiempo, obtener su confianza, casi su confianza, recurriendo lo menos posible al castigo, sobre todo mostrándose imparcial. Todo eso en momentos de particular tensión, hasta bajo los bombardeos aéreos y los cañonazos enemigos. Creo que esa experiencia ha ayudado mucho más a desarrollar mis aptitudes de enseñante que el estudio de los grandes educadores del pasado. La vida de guerra ha dejado otros vestigios: los sacrificios, las restricciones, una especie de robinsonismo, la correspondencia con las chicas y los familiares lejanos, la esperanza sobre todo de que acabase pronto, el valor y el miedo, en nosotros que íbamos creciendo muy rápidamente, precisamente por la experiencia de la guerra, la exaltación de las grandes esperanzas y de otras tantas desilusiones. En fin, el sentido de regeneración total una vez concluido el conflicto y restaurada la democracia. En resumen, después de haber tenido la responsabilidad de un pelotón y de una brigada, y aun de doce mulos, en situaciones difíciles y a veces dramáticas, la gestión de una clase me parecía una broma. En mis muchos años de enseñanza en la escuela nunca he hecho aplicar remedios disciplinares a cargo de los alumnos. Generalmente disimulaba no ver y no oír. Si se trataba de cosas más graves, las afrontaba directamente con los interesados. Este trato me atraía frecuentemente las preferencias de los alumnos y, en consecuencia, la antipatía, si no era hostilidad, de algún colega. Hablando muchos años después con algunos ex alumnos (los hay ya jubilados) me han dicho que parecía un enseñante contradictorio: permisivo y anticonformista en algunas cosas, pero demasiado severo en otras. No entendían cómo podía ir con ellos a jugar al fútbol o a una excursión en bicicleta y a la mañana siguiente preguntarles sin rebajas sobre el idealismo hegeliano o sobre el mercantilismo de Luis XIV. Además, mi participación atlético-deportiva era exclusivamente con los alumnos, dado que entonces la idea del fútbol o del ciclismo femenino estaba por llegar. Intenté una recuperación de mi alumnado femenino, yendo al cine sólo con las alumnas, escogiendo juntos la película y después discutiéndola. Pero el experimento funcionó poco y mal: las familias lo boicotearon, desconfiando de él; muchas chicas decían en casa que habían venido conmigo y después se marchaban con su chico quién sabe dónde. Muy pocas eran las interesadas, al fin, por la discusión posterior. Pero, a pesar de que los contactos extraescolares con las chicas eran los menos, son justamente ellas las que han conservado de mí recuerdos más frecuentes y más vivos.

*¿Cómo han vivido los jóvenes de tu generación la transición entre la dictadura fascista y la recién nacida e incierta democracia?*

Mi generación había crecido bajo el fascismo. Los frutos de aquella formación fueron, afortunadamente, escasos frente al empeño que el régimen había depositado en ella. Como la guerra del 1939-1945 demostraría, el fascismo no había ni

siquiera logrado formar en nosotros un espíritu belicista más aguerrido que el de nuestros padres durante la Primera Guerra Mundial de dos decenios antes. Sea como fuere, formados (al menos de palabra) como hijos del Duce, acostumbrados a padecer sólo la propaganda totalitaria, nos encontramos de golpe, después de 1945, en presencia de partidos políticos diversos y opuestos, asistiendo y, en alguna medida, participando en el debate político libre, viviendo un refloramiento general de la vida tras seis años de guerra, votando en las primeras elecciones, etc. Ello fue para nosotros un choque entusiastamente que pintaba a nuestros ojos un escenario de libertad, un abanico de posibilidades de elección y de proyectos que respondía muy bien, tras de aquella larga noche, a la necesidad de reconstrucción incluso interior.

*La nueva libertad abría escenarios inéditos... atrayentes sobre todo para los chicos.*

Sobre las alas de aquella euforia, el futuro se nos presentó de color de rosa: interpretábamos los derechos de la libertad, si no como garantía al menos como facilidades para realizarlos. Por ejemplo, que la libertad de prensa significara para todos el derecho de recibir todos los medios necesarios para publicar un libro, un periódico o una revista. Pronto aprendimos que la democracia se inspiraba en valores nobles, pero que al acto concreto le influía poco o nada para que cualquiera pudiera gozar de ella concretamente. Algunos de nosotros, tras la euforia inicial, sintió cierta nostalgia por el fascismo que permitía a los jóvenes pocas cosas, pero era generoso para poderlas realizar. Sin embargo, los años de la posguerra permanecieron imborrables porque, en el bien y en el mal, constituyeron para nosotros una gran lección, más penetrante en nuestra formación que la experiencia del fascismo y de la guerra.

Aprendimos pronto que también la libertad de la cultura quedaba sólo como valor abstracto si no estaba equipada con su organización cultural, y que la cultura no era eficaz si no adoptaba las formas de comunicación adecuadas a sus fines. Por tanto, una vez más, un problema pedagógico. Así que comencé a ver partidos políticos, sindicatos, asociaciones, etc., como agregaciones pedagógicas, cuyo éxito estaba muy ligado a su capacidad de hacerse seguir y, en cierto modo, de educar a sus propios seguidores. Función, tanto más importante para los partidos de masa y para los sindicatos en relación con franjas de población antes excluidas de la libre participación política y cultural, que consentían involucrarse en iniciativas o en propuestas que implicaban también una diversa visión del mundo, si queréis, una nueva ideología. Esto era todavía más evidente en las fuerzas políticas populares, como eran entre nosotros la Democracia Cristiana, el Partido Comunista y el Partido Socialista. La primera era interclasista y en eso no presentaba grandes novedades respecto a la visión social del fascismo. Si antes todos los italianos eran socialmente iguales porque todos eran fascistas, ahora todos lo eran por ser buenos católicos. Comunistas y Socialistas, en aquellos años ideológicamente muy cercanos, proponían en cambio fines que exigían la renovación estructural, en cierto modo revolucionarios: la búsqueda de la justicia social efectiva a través de la lucha de clases. Se comprende que gran parte de la juventud escogiese entonces el camino indicado por los segundos, también porque obligaba a leer nuevos textos, a confrontar, a discutir, a enriquecerse culturalmente. En resumen, como la vida

de la Iglesia, todo lo que tiende a unir a los hombres, a conseguir el consenso o al menos al aprendizaje de nuevas ideas y planos de acción, a orientar y guiar los comportamientos, es una realidad pedagógica. Y, como tal, merece una consideración también por parte de los estudiosos. Lo que ha acontecido raramente.

*Tu reflexión «antipedagógica» utiliza el arma sutil de la ironía, diría, en sentido socrático, para llegar a una propuesta heurística sobre la Historia de la Educación que, escribes, «no puede llamarse más que social». Me acuerdo, sólo por citar los volúmenes más conocidos de la Historia social de la Educación, traducida por Reforma de la Escuela, en Barcelona, en 1981, y Scenari dell'educazione nell'Europa moderna, editado por Nuova Italia en 1994.*

¿Por qué entre nosotros la Pedagogía se ha circunscrito casi siempre al ámbito escolar, identificada, en un 95%, y aún más, con la Metodología didáctica? Creo, al menos en esta generación, que ello haya dependido del hecho de que quien se interesaba por los problemas culturales en clave pedagógica era casi siempre enseñante en la escuela. También para mí fue así y, sin embargo, siempre he buscado ampliar el discurso a otros fenómenos educativos extraescolares. Esta ampliación de perspectivas es uno de los factores, quizás el principal, que me ha dirigido hacia la Historia social de la Educación. Mi primera experiencia político-pedagógica ha sido afectada también por la polémica, tan viva en aquellos años en Italia entre laicos y católicos en materia de educación en general y de la escuela en particular. Los católicos, redoblada la defensa de la permanencia de la enseñanza de la religión católica en todo tipo y grado de escuelas, asegurada por el *Concordato* entre Mussolini y Pío XI, relanzaban ahora la petición de financiación estatal de la escuela privada (en Italia el 95% es católica). Y si bien la *Constitución* de 1948 prohibía claramente al Estado asumir cargas de la escuela no estatal, los católicos continuaron buscando por todos los medios volver del revés aquella prohibición, no sólo inspirada en un planteamiento anticlerical sino por la necesidad de hacer confluir todos los recursos públicos (siempre escasos) en beneficio de la escuela pública. Surgieron así, por parte laica, diversas asociaciones en defensa y desarrollo de la escuela pública; la única que pudiera garantizar el ideal y una formación democrática abierta a alumnos de todo tipo de religión, convicción política y cultural, queriendo fundamentar en cada uno el sentido de una ciudadanía común por encima de los intereses de las partes. Aludiendo, en definitiva, a las tensiones de las relaciones entre Iglesia y Estado, más que a la vida interna de la escuela, el asunto revestía ya carácter político-social. Pero durante aquel período, aparte de la enseñanza en el Liceo, mi verdadero interés lo constituían el teatro, el cine y la radio. Creía que mi carrera, si así se quiere llamar, se habría después desarrollado en esa dirección. La televisión daba entonces sus primeros pasos y no tenía experiencia en ella. Había escrito ya diversos dramas radiofónicos y fundado, con otros amigos y colegas, un sindicato de autores radiofónicos, y otros amigos, más introducidos en el medio que yo, me habían hecho participar en la redacción de un par de escenificaciones de película, en verdad, como reserva.

*Pero, en un cierto punto —ironía de la suerte— enseñaste propiamente Pedagogía.*

Mi conversión al campo pedagógico sucedió casi por casualidad. Pretendiendo un acercamiento a casa, obtuve un cambio a una Escuela de Magisterio para enseñar

Filosofía Pedagógica y Psicología, sin Historia. De Pedagogía yo sabía sólo lo poco que había leído y lo que oía hablar a mis colegas. Y debía enseñarla. Para lucirme, llegué a evitar el viejo programa delineado por Gentile que consistía solamente en la historia de las reflexiones de grandes pensadores sobre la educación, desde Platón a nuestros días; sustancialmente, la Historia de la Filosofía con adornos pedagógicos. Yo adopté, en cambio, el programa B, añadido durante el tiempo del gobierno aliado en 1945, que desarrollaba temas de educación moderna, tipo Autoridad, Libertad, Relación Maestro-alumno, Instrucción y trabajo, etc. Me apasioné mucho aquel año, a pesar de que, faltando por completo los textos relativos, había debido escribir un sucedáneo de libro de texto. También los alumnos —en verdad, casi todas alumnas, en las escuelas de futuros maestros elementales— se mostraban interesados y contentos como nunca habría esperado. En absoluto contentos al fin de curso, pero fueron sus condiscípulos del último año quienes con el programa B en el examen de reválida se encontraron con un pésimo recibimiento por parte de los examinadores, no acostumbrados, e incluso algunos no preparados, ante un programa perfectamente legal, pero que poquísimos profesores habían seguido en toda Italia. Así que, para no dañar a los alumnos, abandoné el programa B y volví al acostumbrado (aunque con muchas libertades). Sin embargo, la experiencia me había obligado a reflexionar sobre el hecho de que los profesores eran, en su mayor parte, de lo más conservadores, y que la así llamada Pedagogía, como estudio de la educación, en su complejidad, presentaba terrenos todavía vírgenes, aparte de los métodos didácticos y las reflexiones sobre Kant o Gentile. Me dediqué entonces, por deber profesional, al estudio más que de la Pedagogía, de la Antipedagogía (como dirá después De Bartolomeis; o de la «Pedagogía Crítica», como dice Alberto Granese). Continuaba participando en los encuentros del Movimiento de Cooperación Educativa, en el que participaban juntos maestros de primaria y profesores de secundaria y universitarios (la primera asociación en Italia que recogió experiencias de enseñanza en los asilos en niveles académicos, contrariada por el Ministerio de Instrucción Pública, siempre conducido por un cristiano demócrata, porque era laica, y vistos como sospechosos sus defensores, porque estaban orientados a la izquierda). Después llegué a ser dirigente sindical de los profesores de secundaria y entonces nació en mí el interés en remontarme a los orígenes del cuerpo docente italiano, argumento que nunca había tocado ningún autor italiano. Y así escribí *Il Professore nella scuola italiana* (1959).

Inmediatamente después, obtenida la Libre Docencia Universitaria, fui llamado como profesor encargado de Pedagogía a la Facultad de Letras y Filosofía de Trieste. De nuevo debía enseñar cosas de las que sabía poco. En un principio titubeé en aceptar, pero algunos acreditados colegas me convencieron: la Pedagogía, pasada la borrachera filosófica del neoidealismo gentiliano, estaba toda por inventar como problemática moderna de la educación. No se trataba, por tanto, de ser más o menos erudito, sino de ser capaces de poner problemas nuevos y desentrañarlos lo mejor posible con los estudiantes, si acaso conectando con las modernas ciencias humanas desesnobizadas de la cultura oficial de los años del fascismo. Debía enseñar, en resumen, lo que no sabía: no sé cuánto conseguí enseñar, pero estoy seguro que aprendí mucho. Más tarde, retomé la batuta de Bernard Shaw: *Quien sabe hace, quien no, enseña* (*Chi sa fa e chi non sa insegna*) fue el título de un libro mío casi autobiográfico. Me decían que había llegado a ser un pedagogo.

Pero yo no llegaba a darme cuenta. ¿Qué era la Pedagogía en el grado universitario? ¿Debía existir todavía una disciplina unitaria que resumiera en sí todos los ramos, múltiples y heterogéneos, de la cuestión educativa, a la luz de las ciencias humanas contemporáneas? Quien trata un tema educativo desde el punto de vista psicológico, pongamos como ejemplo, con una mentalidad, con una metodología investigadora y con un lenguaje psicológicos, hace Psicología; si se trata de mentalidad, metodología y lenguaje de historiador, hace Historia; si se trata de mentalidad y lenguaje filosóficos, hace Filosofía. Y así con respecto a las demás especialidades. De ahí, sin embargo, se conseguiría —como pensaba y pienso— que la llamada Pedagogía general se vaciaría de contenido, extinguiéndose. Posiblemente, salvaría las Pedagogías especiales, como la de los disminuidos, militares, extracomunitarios, etc., justificadas como materias prácticas, metodológico-didácticas.

*¿Y la experiencia académica: cuáles fueron las más significativas?*

En Trieste comenzó mi carrera universitaria, bastante tardía. Llegaba a la Universidad después de muchos años de enseñanza en la escuela secundaria y de otras variadas experiencias, desde el teatro a la radio o al cine, además de la experiencia militar. Quizás por esto nunca me he sentido como pez en el agua en el ambiente académico. Algunos colegas me consideraban como un intruso; alguien que aceptaba sólo en parte las reglas del juego académico y se permitía asumir posiciones críticas, incluso contra los «barones».

Llegaron pronto los años de la revuelta del 68. Era todavía Encargado, docente en precario que debía ser confirmado año tras año. También los docentes en precario descendieron a la arena, tras los asistentes, más numerosos y aguerridos que los profesores encargados, para contestar la tradicional ordenación universitaria e invocar, consiguientemente, su reforma radical. Nuestras posiciones coincidían, en buena parte, con las de los estudiantes y muchos de nosotros apoyamos las reivindicaciones de los jóvenes, sobre todo el estudio de grupo, los seminarios autogestionados, los cursos libres, así como un reajuste de los planes de estudio, que eran todavía los de hacía más de cuarenta años. Además, nosotros, en precario, reivindicábamos la figura del «docente único», sin ulterior distinción entre Profesores Ordinarios, Encargados y Libres Docentes. Nuestra acción conjunta produjo algún efecto: los planes de estudio fueron liberalizados de acuerdo con las elecciones individuales del estudiante aprobadas por la Facultad (después hubo una grave carencia de los profesores de no aprovechar la ocasión para discutir esas elecciones con los estudiantes). En cierto modo, se volvía a la discusión sobre la didáctica universitaria, problema hasta entonces ignorado, dado que todo profesor universitario se cree, en cuanto tal y sin discusión, insuperable como didacta. La no participación de los «barones» y de otros docentes, hizo que de esas innovaciones, en lugar de corregirlas y desarrollarlas, se retornase pronto a la rutina. Además, en aquel caso los pedagogos, que deberían haber asumido la dirección del debate para la renovación de la didáctica universitaria, callaron, salvo excepciones. Sólo con el tiempo conseguí vencer un concurso a cátedra, lo que comportaba la seguridad del puesto, un pequeño aumento en el sueldo y un cierto aumento del poder académico.

Existe un problema subjetivo para el simple docente y para un profesor y a la vez estudioso universitario (ambas categorías deberían coexistir, pero desde hace algunos años, por desgracia, en muchos casos no es así). No es posible que uno

trate hoy, en niveles universitarios, con igual altura un tema psicológico de actualidad, mañana la educación en Roma o Sumeria, pasado mañana el pensamiento educativo de Rousseau y poco después la lógica del aprendizaje telemático y la arquitectura y urbanismo escolares, como si cada uno de estos temas no requiriera, en niveles académicos, un enfoque y una *forma mentis* específicos, no improvisados y no genéricos. Llegué a la conclusión de que, por parte de la misma persona, no se podían desarrollar indiferentemente tantos papeles diversos so pena de superficialidad e improvisación en cada uno de ellos.

*Pero, en general y según tu parecer ¿qué piensan de ello tus colegas?*

Muchos colegas pedagogos, en cambio, pensaban y siguen pensando que cualquier tema referente a la educación tiene cabida en la Pedagogía, que no sólo delimita legítimamente un abigarrado campo de estudios, sino que constituye una disciplina con entidad y subsistencia propias. Así, el pedagogo se convierte en un «todólogo» enciclopédico. Pero yo me encontraba a gusto sólo con las cosas bien definidas. Y así dejé el campo pedagógico por el histórico. Mi última prueba en terrenos no históricos tuvo que ver con la relación entre el arte y la educación. Primero con *Creatività e educazione artistica* (1969); en la práctica se trataba de una crítica contra la escuela tradicional que apagaba la natural creatividad infantil. Después, *L'Educazione estetica* (1976), que desarrollaba el mismo tema y *Dalla creatività al consumismo* (1986). Y, finalmente, en *Clio e le sorelle* (2001) he retomado el asunto de la relación entre la evolución de la relación entre formación humana y actividad dramática. Y así me restringí al sector en el que me sentía menos impreparado y que más congeniaba conmigo: la Historia. Para demostrar la coherencia de mi posición, dejé el recién alumbrado Departamento de Ciencias de la Educación (antes Instituto de Pedagogía, del que yo había sido director) y pasé con los demás historiadores al Departamento de Historia. Cambié la etiqueta de mi enseñanza en Historia de la Educación. Los pedagogos me consideraron un traidor, los historiadores me acogieron bien. Y con éstos permanecí hasta que llegó el momento de la «quiescencia» (jubilación), como se dice en lenguaje burocrático. De cuando en cuando, invitado por amigos o jóvenes colegas, vuelvo a la Universidad a impartir alguna clase o a participar en algún Seminario. Experimento, sin embargo, un clima muy diferente. Un torbellino general de actividades por parte de los docentes que me parece que ha rebajado todavía más el nivel didáctico y de investigación. En fin, en pocos años, un clima muy diferente que, francamente, no me gusta en absoluto.

*Sea como fuere, tu manera de «hacer Historia» ha acotado, en Italia y en el extranjero, un cambio significativo en el debate científico.*

Mi modo de «hacer Historia»; pero ¿qué tipo de Historia? ¡Hay tantísimos modos de hacer Historia! Yo me sentía atraído por la llamada Historia Social, como consecuencia de mi visión de la educación como hecho «dramático», como trama de concretas reacciones conocidas y desconocidas ante estímulos de enseñanza formal e informal, pero también de experiencia de vida, de continuas modificaciones de la mentalidad heredada y formada en edades precedentes en la micro o macrocomunidad en que se ha crecido. Ésta es una de las razones por las que la educación no

puede limitarse sólo a la instrucción escolar o universitaria. En realidad se nos continúa educando hasta el último día, mientras se tienen experiencias de vida propia y de relación con otros hombres y otras cosas en todo tipo de campos, mientras que se interacciona o reacciona en cierta medida. Ha existido siempre confusión en el léxico utilizado entre «instrucción», «formación» y «educación». Confusión que se ha agravado desde cuando, como efecto de la colonización cultural de modelos estadounidenses, hemos traducido *education* = educación, mientras que literalmente *education* = instrucción. Sea como fuere, se ha remachado cada vez más mi convicción de que el verdadero proceso educativo es un resultado del complejo de experiencias relacionales de cada uno, vividas según el espíritu (digámoslo así) del tiempo y las tendencias implícitas en él del que la instrucción intencional, familiar, o escolar, no sería más que una parte, entre otras cosas, hoy cada vez menos primario. Si las cosas no fueran así, no podríamos reconstruir la educación en tiempos en los cuales la escuela no existía todavía o estaba destinada a una pequeñísima elite. De ahí que no se puedan identificar los modelos culturales (en el amplio sentido antropológico) únicamente con los modelos de enseñanza intencional. Si, además, como decía Pestalozzi, es la vida la que educa sobre todo, y la vida no ha sido nunca un hecho exclusivamente personal sino comunitario, se debe seguir que la educación y su Historia no pueden ser más que de carácter social.

*En el debate científico contemporáneo —y no sólo en Europa— has sido cabalmente considerado como el iniciador de la Historia Social de la Educación...*

Historia de la Educación en lugar de Historia de la Pedagogía. Así me vino la idea de diseñar una Historia Pedagógica en este sentido, en suma, una *Historia Social de la Educación* (1979), en la que he buscado unir el futuro de los modelos formativos al devenir «histórico concreto» de la sociedad, en el tiempo y en los diversos contextos, más que por las ideas de los grandes pensadores. Después continué esta visión en *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna* (1994); los escenarios son: Instrucción y educación institucional, Vida cotidiana, Modelos educativos, Religión, Descubrimiento de la Infancia, Descubrimiento de la Mujer, Trabajo y Educación, Educación sumergida, Comunicación de masas.

A través de tal visión he afrontado después la historia de un personaje típico de los textos pedagógicos para la infancia, que picaba mi curiosidad: Cornelia, madre de los Gracos que, yendo a excavar fuera del lugar para las letrinas, da el resultado de un perfil mucho más rico y complejo del que pinta el episodio —probablemente inventado— referido por Valerio Máximo en el que la matrona habría manifestado preferir sus hijos (los famosos Tiberio y Cayo que después pagarán cara su oposición a los poderosos) a las más preciosas joyas. La *Historia Social de la Educación* comenzó a traducirla «Reforma de la Escuela», de Barcelona, que en 1981 publicó la primera parte, pero inmediatamente después esa editorial desapareció. Una edición completa de la obra salió después en México en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

*Se trata de una perspectiva que ha producido libros importantes y muchas traducciones sobre todo en lengua española...*

El apego a la Historia Social de la Educación me ha empujado también a poner de relieve como el tipo educación más antiguo, precedente en algún milenio a la

aparición de la escuela, la formación al trabajo que más tarde dará lugar al grandioso fenómeno de los gremios; la educación del «aprender haciendo» de los talleres artesanales, en definitiva, de la pedagogía del «aprender haciendo», opuesta a la educación formal de las escuelas y de las universidades y que tanta importancia ha tenido sobre la vida política, económica y cultural antes de la revolución industrial, sistemáticamente ignorada en todas las Historias de la Pedagogía. Y, sin embargo, mientras aquel modelo iba decayendo al irrumpir la sociedad industrial, grandes nombres, como Locke, Rousseau, Goethe, Pestalozzi y otros, hasta el activismo europeo y al progresismo deweyano, paradójicamente mostraban gran nostalgia por aquel sistema. Así nacieron *Nostalgia del maestro artigiano* (1988, traducida después en dos sucesivas ediciones en México y más tarde en Brasil con el título *Nostalgia do mestre artesão*, 1998), *Il Braccio e la mente* (1994) y, por último, en el orden de tiempo, el ensayo publicado en el volumen *Formazione e Interpretazione*, copublicado por ti (Anita Gramigna), junto al amigo español Agustín Escolano, *La prospettiva della storia sociale dell'Educazione*, aparecido precisamente en estos días en la editorial Angeli de Milán.

Para no aburrir al lector, dejo los títulos de otras publicaciones sucesivas con la misma inspiración y todos los ensayos breves y los artículos. Como puede verse, las traducciones extranjeras de mis trabajos se concentran casi todas en las lenguas ibéricas, sobre todo en castellano. Esto me halaga porque me recuerda a mis abuelos, que provenían de Castilla. También hay algo mío en catalán: el español me parece mi segunda lengua madre y lamento no poseerla como quisiera. Pero las manifestaciones de amistad y de afinidad de la vieja y nueva España me alivian, en parte, este dolor.

[Traducción: Prof. Vicente Faubell Zapata]

### Producción bibliográfica (A.S.R.)

- Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959; 2ª edición, 1968; 3ª edición actualizada, 1981.
- Creatività e deprivazione artistica* (con Amleto Bassi), Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- Educatori oggi e domani*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- Educazione nei discorsi dei Procuratori Generali*, Firenze, Guaraldi, 1973.
- Guida alle scienze dell'educazione*, Sansoni, 1973.
- Gruppi e didattica universitaria*, Firenze, La Nuova Italia, 1973 (traducción: *La participación estudiantil en el proceso de aprendizaje*, Nueva Imagen, México D.F., 1978).
- Crisi del rapporto educativo*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- Educazione estetica*, Milano, Editori Riuniti, 1975.
- Insegnamento come animazione* (con Edda Fagni), Firenze, La Nuova Italia, 1976.
- Giorni di scuola. Manuale dell'insegnante* (con la colaboración de Umberto Cattabrin, Antonio Corsi, Edda Fagni, Pierluigi Pieruccetti), Bari, Laterza, 1976-1978, 6 vols.
- Storia Sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979; 2ª edición, 1987 (traducción: *Historia social de la educación*, vol. I [sólo primera parte], Reforma de la Escuela, Barcelona, 1982; *Historia social de la educación. De la educación antigua a la educación moderna*, vol. I, 1985; *Historia social de la educación. De la educación moderna a la educación de nuestros días*, vol. II, 1996, Cuadernos del IMCED, Morella, México, 1998).

- Ideologia e programmi nella scuola elementare e magistrale dal 1859*, Firenze, Manzuoli, 1982.
- Parole di vita veloce*, Milano, Essedue, 1986.
- Nostalgia del maestro artigiano*, Firenze, Manzuoli, 1988 (traducción: *Nostalgia del maestro artesano*, CESU-UNAM, México D.F., 1994; 2ª edición, CESU-UNAM y Miguel Porrúa, México D.F., 1996; *Nostalgia do maestro artesão*, Autores Associados, Campinas, Brazil, 1998).
- Chiarissimi e Magnifici. Il professore nell'università italiana dal 1700 al 2000*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Chi non sa insegna. Viaggio antipedagogico nella prima repubblica*, Bari, Lacaita, 1994.
- Il braccio e la mente, Millenni di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
- Investigación y enseñanza de la historia* (con Jacques Le Goff), México, Cuadernos del IMCED, 1996.
- Si fa presto a dire scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- I maschiotti del Duce*, Lecce, Piero Manni, 2000.
- Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer*, I vol., 2000; II vol., 2004, Educación, voces y vuelos, México D.F.
- Clio e le sorelle, spunti di storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2001.
- Il buio della Libertà. Storia di don Milani*, Lerici, De Donato-Lerici, 2003.
- La pedagogia del consumismo*, Roma, Anicia, 2004.

Nota: Se relacionan aquí solamente los volúmenes de los que Antonio Santoni Rugiu es autor y en algún caso coautor. No se recogen los numerosos ensayos, artículos, introducciones y otros trabajos del autor.

