



Espacio, Tiempo y Educación

E-ISSN: 2340-7263

jlhuerta@espaciotiempoyeducacion.com

FahrenHouse

España

Mariuzzo, Andrea

Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)

Espacio, Tiempo y Educación, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2016, pp. 225-251

FahrenHouse

Salamanca, España

Disponibile in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477455338011>

► Come citare l'articolo

► Numero completo

► Altro articolo

► Home di rivista in redalyc.org

redalyc.org

Sistema d'Informazione Scientifica

Rete di Riviste Scientifiche dell'America Latina, i Caraibi, la Spagna e il Portogallo

Progetto accademico senza scopo di lucro, sviluppato sotto l'open acces initiative

## ***Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)***

### ***Dewey and Italian School Policy: Proposals for Reform by Scuola e Città (1950–1960)***

**Andrea Mariuzzo**

e-mail: [andrea.mariuzzo@gmail.com](mailto:andrea.mariuzzo@gmail.com)

*Scuola Normale Superiore - Pisa. Italia*

**Riassunto:** Il *paper* intende offrire un contributo per comprendere il ruolo della «scuola di Firenze», animata da Ernesto Codignola, nel rinnovamento della pedagogia laico-democratica nel secondo dopoguerra, e il particolare il loro impegno nella diffusione in Italia della proposta pedagogia di John Dewey nel rinnovamento dei riferimenti al di là dell'influenza del tradizionale neoidealismo.

Attraverso lo spoglio di *Scuola e città*, la pubblicazione periodica del gruppo, si valuterà il ruolo del riferimento a Dewey nell'elaborazione delle proposte relative alla politica scolastica e a possibili provvedimenti legislativi di riforma della scuola. Si mostrerà fino a che punto il «laboratorio» deweyano di Firenze contribuì a far emergere e a modulare le posizioni di fondo che uno dei suoi esponenti, il figlio di Ernesto Codignola Tristano, promosse nel dibattito parlamentare degli anni Sessanta in qualità di responsabile Scuola del PSI.

Il *paper* si concentrerà soprattutto su tre temi fondamentali: la valutazione ai programmi ministeriali per la scuola primaria, elaborati alla metà degli anni Cinquanta e caratterizzati da un aggiornamento didattico considerato dalla rivista parziale e contraddittorio; la scuola secondaria di primo grado universale, concepita secondo il modello istituzionale della *comprehensive school*, e orientata allo stimolo attivo di interessi e attitudini degli studenti; la riforma dell'amministrazione scolastica, in risposta al permanere del centralismo prebellico e dei caratteri autoritari della tradizione pedagogica italiana.

**Parole chiave:** John Dewey (1859-1952); Ernesto Codignola (1885-1965); Italia repubblicana; politica scolastica; *Scuola e città*; attivismo pedagogico.

**Abstract:** The paper analyses the role of Ernesto Codignola's «Florence School of Pedagogy» in the renewal of Italian democratic and secular education after World War II, particularly its commitment to the diffusion of John Dewey's educational thinking across Italy, previously dominated by the influence of traditional neo-idealism.

Through a systematic analysis of the journal *Scuola e Città*, the group's mouthpiece, the paper highlights the importance of Dewey's ideas in the elaboration of educational policy proposals and potential legislative measures for school reform. It analyses the extent to which the «Deweyan laboratory» in Florence contributed to the emergence and foundation of the positions held by one of its exponents, Ernesto Codignola's son Tristano – the Italian Socialist Party's Education minister, in the parliamentary debate of the Sixties.

The paper focuses on three main themes: (i) assessment of the government's primary school curricula, drawn up in the mid-fifties, characterized by an overhaul of the existing educational practices, which *Scuola e città* authors considered to be insufficient and contradictory; (ii) universal access to a junior secondary education along the lines of the comprehensive school model to guide the active stimulation of students' abilities and interests; and (iii) school administration reform in response to the persistence of pre-war centralism and the authoritarian character of traditional Italian pedagogy.

**Keywords:** John Dewey (1859-1952); Ernesto Codignola (1885-1965); Italian Republic; educational policy; *Scuola e città*; activist learning.

Recibido / Received: 02/05/2016  
Aceptado / Accepted: 29/05/2016

## 1. Introduzione

La fioritura degli studi sulla ricezione globale del pensiero filosofico e politico e della pedagogia di John Dewey (*cf.* Oelkers & Rhyn, 2000; Popkevitze, 2008; Tan & Whalen Bridge, 2008; Spadafora-Hickman, 2009; Bruno-Jofrè-Schriewer, 2012) ha portato a concentrare l'attenzione su due nodi fondamentali, che hanno fatto aggio sui problemi di natura teorica: da un lato, la «nuova educazione» deweyana e del suo successo come riferimento internazionale a cui individui e gruppi riformatori si orientavano per comprendere e risolvere alla radice l'arretratezza della cultura educativa delle loro realtà; dall'altro, la connessione tra sistema scolastico, diffusione di una cultura vitale ed efficace a comprendere la modernità e consolidamento di istituzioni e metodi della democrazia politica.

Rielaborare in questi termini l'influenza deweyana in Italia nel secondo dopoguerra, soprattutto negli anni di maggiore sforzo riformatore della vita educativa, tra 1945 e anni Sessanta, è utile per trattare in forma esplicita un rapporto, quello tra influsso della pedagogia deweyana e politiche scolastiche, rimasto sullo sfondo nelle ricostruzioni della fortuna del filosofo. I due lavori di riferimento in proposito, quello «classico» di Bellatalla (1992) e la raccolta di testi e spunti incentrati sul secondo dopoguerra curata da Cambi e Striano (2010) offrono alcuni punti fermi da cui partire, pur restando ancorati al terreno dei dibattiti intellettuali e della produzione di letteratura filosofica e pedagogica. Oggetto fino al 1945 di traduzioni episodiche e della considerazione piuttosto marginale e critica tradizionalmente riservata ad autori «eccentrici», Dewey scontò a lungo la sua distanza dal *consensus* neoidealista che caratterizzava il dibattito filosofico italiano nel primo Novecento, e la diffidenza da parte degli organi di controllo fascisti a causa del suo orientamento liberale ed egualitario. Proprio per questa posizione «marginale», di fronte alla crisi teorica e politica dell'attualismo gentiliano che proprio sul tentativo di coniugare nella scuola italiana idealismo e autoritarismo fascista aveva trovato una ragion d'essere, un numero crescente di studiosi ed educatori cercò di elaborare sulla scorta di Dewey una via d'uscita. L'esperienza pedagogica americana filtrata attraverso l'interpretazione del pensatore di Burlington venne variamente reinterpretata

sulla base dei peculiari problemi italiani: margine operativo stretto tra cultura gestionale centralizzata e autoritaria e inerzia dei contenuti curricolari; crescente presenza di un mondo educativo cattolico sfaccettato, ma spesso legato alla difesa delle esigenze della scuola privata confessionale e della presenza religiosa nelle attività della scuola statale; emergere col successo elettorale del Partito comunista italiano di una cultura pedagogica marxista oscillante tra il recupero della selettività gentiliana come strumento di promozione sociale e la richiesta di riforma egualitaria dell'accesso agli studi secondari e superiori, ma comunque concentrata più sulla messa in discussione generale dell'assetto sociale capitalistico e dell'«egemonia culturale» delle classi dominanti che sul conseguimento di un'esperienza scolastica di qualità adeguata per tutti (su questo Prunerì, 1999). Il risultato fu la presentazione di un Dewey frequentemente appiattito sulle sue proposte di didattica «operativa» piuttosto che sulla sua profonda riflessione sulla natura della conoscenza e sul suo valore individuale e sociale. Ciononostante, l'avventura italiana di Dewey risultò importante per introdurre nel dibattito pedagogico nazionale la questione dell'impegno attivo per lo sviluppo attraverso la scuola di una coscienza sociale adeguata alla promozione della democrazia politica e per il conseguimento dei percorsi di pari opportunità sanciti dalla Costituzione del 1948.

Protagonista dell'affermazione di Dewey nel panorama filosofico ed educativo dell'Italia uscita dalla guerra fu la «scuola di Firenze», il gruppo di pedagogisti, insegnanti e studiosi raccolto a partire dalla liberazione del capoluogo toscano attorno a Ernesto Codignola, collaboratore di Gentile negli anni della sua riforma scolastica destinato a diventare, col progressivo allontanamento dal fascismo in seguito ai continui attacchi all'impianto dato al sistema educativo dal filosofo di Castelvetrano, uno dei simboli della tormentata ridiscussione dell'idealismo e dell'approdo agli ideali pedagogici della democrazia pluralista attraverso i primi esperimenti di «pedagogia attiva» e la diffusione editoriale dei testi di riferimento di tale tendenza (sulla sua figura Tassinari & Ragazzini, 2003).

Le ricostruzioni dell'ultimo decennio (spec. Bellatalla, Genovesi & Marescotti, 2004; Cambi, 2013) hanno sostanzialmente confermato il quadro, pur uscendo da un certo atteggiamento celebrativo dei primi interventi e mettendo in evidenza come anche tra le fila del mondo cattolico gli spunti innovativi e riformatori fiorentini trovassero ascolto e possibilità di confronto con operatori curiosi delle esperienze internazionali (Chiosso, 1988; Gaudio, 1992). Basandosi su tali acquisizioni, il recente lavoro di Gabusi (2010) sulle esperienze di riforma scolastica promosse dai governi di centro-sinistra negli anni Sessanta ha presentato una ricostruzione del complesso confronto tra il personale del ministero della Pubblica istruzione, per lo più di estrazione cattolico-democratica vista la presenza quasi costante di esponenti della Democrazia cristiana (DC) al dicastero, e il

principale alleato di maggioranza, ovvero quel Partito socialista italiano (PSI) che dal 1958 vedeva come principale referente per le questioni scolastiche in Parlamento proprio Tristano Codignola, figlio di Ernesto. Attivo esponente della resistenza toscana, nelle fila del Partito d'azione, il giovane Codignola fu uno dei pochi costituenti azionisti, successivamente orbitò nella galassia del socialismo «autonomo», avvicinandosi dapprima al PSLI saragattiano e poi al movimento di Unità Popolare sorto in opposizione alla legge elettorale maggioritaria del 1953 (Colozza, 2015). Qui egli ritrovò posizioni direttive e ricominciò a elaborare attivamente quella proposta politica per l'istruzione innovativa negli spunti di riforma, e capace di coniugare profili istituzionali e metodi didattici, che il Partito socialista fece propria coinvolgendolo in prima persona una volta pienamente maturato il distacco dall'ex alleato comunista. Il ruolo di Tristano Codignola nella definizione della politica scolastica dagli scranni parlamentari del PSI si prolungò fino agli anni Settanta (cfr: ricostruzioni e memorie in Luzzatto, 1984), per il suo impegno nella fallita riforma dell'università discussa negli anni 1965-68 (Bonini, 2013), ma soprattutto con la sua attività per la promozione dell'impegno statale nella scuola materna e per la democratizzazione e la trasparenza dell'amministrazione scolastica, coronato con l'istituzione nel 1974 del distretto scolastico (Susi, 2012).

La presenza di un esponente così vicino al gruppo fiorentino in un ruolo decisivo per l'elaborazione legislativa, e la frequenza con cui egli negli anni Sessanta si servì del personale del gruppo per consulenze sui problemi pedagogici e amministrativi del sistema scolastico, porta a guardare al cenacolo animato da Ernesto Codignola come un laboratorio non solo di pratiche didattiche e di riflessioni teoriche sull'educazione, ma anche di linee direttrici e di soluzioni operative per le politiche scolastiche. Il riferimento documentario principale per questa indagine sarà il veicolo fondamentale per gli spunti innovativi della «scuola di Firenze» nel dibattito pubblico dei professionisti italiani dell'educazione ovvero la rivista culturale del gruppo, il mensile *Scuola e città* (SC). La pubblicazione è stata spesso presa in considerazione tra le fonti principali per individuare i nessi fondamentali e lo sviluppo «quotidiano» della promozione di nuovi stimoli, ma gli spogli sistematici dei suoi contenuti si sono spesso concentrati più che altro sul suo ruolo nei dibattiti di orientamento ideologico, di fronte all'attacco concentrato all'«americanismo» deweyano di conservatori, cattolici e marxisti filosovietici (cfr: ad es. Ragazzini, 1987, pp. 21-67, e in generale Catarsi, Filograsso & Giallongo, 1999). In questa sede, dopo una sintetica ricostruzione dell'insieme di stimoli, di esperienze e di incontri in cui vide la luce la rivista e si formò la sua redazione nei primi anni Cinquanta, l'attenzione sarà concentrata sulla trattazione che sulle pagine di SC riceverono tre questioni fondamentali del dibattito italiano sulle politiche scolastiche negli anni che dall'immediato dopoguerra portarono

al diretto impegno parlamentare di Tristano Codignola e ai suoi tentativi di dare a tali problemi un'adeguata soluzione politica: l'aggiornamento metodologico e contenutistico dei programmi di studio e la loro connessione coi più generali obiettivi sociali del percorso scolastico; l'introduzione di un tronco comune di istruzione secondaria obbligatorio e aperto a tutti e le modalità operative per conseguire tale risultato; l'intervento per un'amministrazione scolastica che coniugasse efficienza e democratizzazione.

## 2. Il contesto: l'influenza di Dewey su una rivista «militante»

Il primo numero di *SC* uscì il 31 marzo 1950. L'editoriale di presentazione, di Ernesto Codignola, esprimeva le coordinate concettuali nell'ambito delle quali la rivista intendeva muoversi:

Non aspiriamo a trapiantare nella nostra scuola principi e metodi sorti e fioriti in altri climi [...]. Desideriamo semplicemente suscitare dibattiti e presentare problemi, che stanno emergendo un po' dovunque dalla rivoluzione economica intellettuale morale da cui è uscito il mondo moderno [...], con maggiore apertura di mente [...] che non soglia accadere oggi in una scuola aridamente professionalizzata, dimentica della sua delicata funzione sociale, ignara delle esigenze più vive della società contemporanea [...].

*Scuola e città* [...] vuole essere un convegno internazionale di spiriti liberi e pensosi, i quali, accomunati dall'idea che l'educazione deve essere una funzione effettivamente liberatrice, non si limitino a dibatterla in modo accademico ma siano disposti a lottare per realizzarla. Vuole essere, più particolarmente, una palestra aperta a tutti coloro che soffrono dell'attuale disagio, che aspirano a dissipare la pesante atmosfera di tradizionalismo ottuso, di conformismo e di ipocrisia la quale asfissia la scuola ufficiale...

Bisogna lavorare e riaffiare la scuola con la città, con la comunità dei cittadini, suscitare un'opinione pubblica e un controllo sociale accorto. A questo fine procureremo [...] di far conoscere le iniziative e le esperienze pedagogico-sociali più caratteristiche che si sono realizzate e che si tenta di realizzare in altri paesi, in quelli particolarmente in cui la scuola ha più viva consapevolezza della propria responsabilità verso la collettività [...] (*SC*, 31 marzo 1950, p. 1).

Nel testo, innanzi tutto, vi si trovano cenni significativi al percorso di rinnovamento dei paradigmi culturali e tecnici che il suo autore aveva compiuto negli anni immediatamente precedenti. Vicino a Gentile, Codignola si era formato alla materia pedagogica secondo l'ottica teorica che aveva informato la riforma del 1923, caratterizzata dalla concezione idealistica della conoscenza come «produzione» dello spirito, dal ruolo del docente come guida all'espressione delle capacità innate degli studenti, e dalla promozione della severa selezione degli ragazzi alla prosecuzione degli studi come strumento fondamentale per adeguare

temi e difficoltà del curriculum scolastico alle attitudini (Spadafora, 1997). Il successivo allontanamento politico dal fascismo, che aveva condotto lo studioso e la sua famiglia a prendere contatti coi gruppi antifascisti clandestini, era stato accompagnato, e in larga misura causato, dalla progressiva ridiscussione di alcuni elementi di base. In particolare, il passaggio alla necessità di costruire una scuola per la nuova società democratica che stava uscendo dalla Seconda guerra mondiale lo aveva spinto a sostituire ai principi fondamentali della selezione quelli dell'inclusione, e a fondare su tali basi a Firenze la Scuola-Città Pestalozzi (Codignola, 1954; Codignola & Melli Codignola, 1962, e poi Semeraro, 1993, pp. 13-19), l'esempio più duraturo degli esperimenti pedagogici originati dal tentativo delle forze politiche della resistenza antifascista di affrontare le necessità imposte dall'interruzione dei regolari servizi scolastici attraverso la messa in opera dei nuovi valori costitutivi della cittadinanza (Sani, 2006).

Fondata alla liberazione del capoluogo toscano, tra 1944 e 1945, la scuola godeva del sostegno dell'Education Subcommission della Commissione alleata di controllo, guidata da uno sperimentatore di spicco della *progressive education* americana come Carleton Washburne (White, 1985). Il rapporto tra Washburne e Codignola, destinato a durare anche dopo la guerra quando l'americano trovò posto come addetto culturale presso l'Information Service del consolato statunitense di Milano, fu decisivo per orientare i principi fondativi della Scuola-Città. L'istituto, che offriva a giovani in difficoltà con la regolare frequenza scolastica un corso di studi che poteva durare fino a otto anni, vedeva i propri curricula impostati sull'integrazione dell'attività teorica e pratica nelle sedute didattiche, sulla permanenza prolungata di docenti e studenti a scuola e, soprattutto, sulla precoce partecipazione degli scolari alla definizione dei temi e delle modalità di apprendimento e alla gestione della disciplina, base essenziale per introdurre nel percorso di formazione attività di studio e di interazione con l'ambiente di natura cooperativa, spesso con il coinvolgimento di bambini di età e classi diverse, e in definitiva per vivere il tempo a scuola come una forma di attiva educazione alla vita fruttuosa in una comunità regolata in maniera libera e democratica.

Nelle intenzioni iniziali, la Scuola-Città doveva essere parte di una rete di istituti scolastici aperti alla sperimentazione delle pratiche dell'attivismo pedagogico e della scuola democratica che avevano trovato piena cittadinanza negli Stati Uniti del *New deal*. L'ampliamento della frequenza e la lotta alla dispersione si dovevano insomma idealmente coniugare al tentativo di offrire esperienze didattiche innovative rispetto alle forme di nozionismo passivo diffuse già nelle scuole primarie. In questo senso poteva leggersi il sostegno e soprattutto la fondazione nel 1946, per iniziativa di Washburne e dei suoi uffici e sotto la presidenza proprio di Ernesto Codignola, della sezione italiana della

New Education Fellowship, allo scopo di valorizzare i casi di introduzione alla pedagogia inclusiva presenti nella penisola allo stato embrionale (Tomasi, 1976, pp. 73-86 e 155-165).

Lo sforzo ebbe esiti deludenti, di fronte alla tendenza dei ministeri della Pubblica istruzione repubblicani a non integrare concretamente nel sistema scolastico i tentativi di riforma «dal basso» maturati nei mesi della liberazione, e a ripiegare sulla gestione dell'esistente, perpetuando pratiche e schemi ereditati dai decenni precedenti. Eppure, tale esperienza aveva posto all'attenzione di Codignola il nodo irrisolto della riforma della scuola, da attuarsi non sulla base della condivisione di semplici formule teoriche, quanto ripensando il suo ruolo in una comunità sociale concepita secondo orientamenti rinnovati. Occorreva garantire che i buoni risultati della sperimentazione trovassero adeguate forme di diffusione, soprattutto di fronte al ravvivarsi delle discussioni tra gli addetti ai lavori provocato dall'inchiesta che il ministro Guido Gonella aveva lanciato tra 1947 e 1949 per individuare i problemi più urgenti a cui mettere mano (Chiosso, 1984). L'ampia consultazione ebbe risultati politici pressoché nulli, ma contribuì a far emergere un confronto di posizioni e a far incontrare studiosi ed educatori con orientamenti simili. Fu in quell'occasione che alcuni dei pedagogisti più attivi si incontrarono e organizzarono la loro partecipazione ai dibattiti attraverso gli animazione di pubblicazioni periodiche e la progettazione di collane editoriali. Così, più o meno nello stesso periodo in cui a Bologna vedeva la luce *il Mulino* e su *Rinascita* iniziavano a esprimersi con frequenza gli intellettuali che qualche anno dopo avrebbero dato vita col sostegno del Partito comunista a *Riforma della Scuola* (Maltese, 2009), attorno a Codignola e si ritrovarono giovani studiosi di diverse parti d'Italia in cerca di affermazione scientifica e professionale sulla base delle istanze di sprovvincializzazione del bagaglio di competenze dei docenti nell'asfittico mondo della scuola pubblica italiana, come il torinese Francesco De Bartolomeis e il triestino Aldo Visalberghi, a cui si aggregarono successivamente figure destinate a dare continuità al progetto, come Raffaele Laporta, Luigi Rodelli, Antonio Santoni Rugiu, Tina Tomasi (in generale, Tomasi, 1977).

Il ruolo principale nella ridefinizione delle prospettive seguite dal gruppo di lavoro fu però quello di Lamberto Borghi (su di lui Cambi & Orefice, 2005). Costretto durante la guerra a rifugiarsi negli Stati Uniti a causa della propria origine ebraica, oltreoceano Borghi aveva avuto modo di frequentare Gaetano Salvemini, formandosi alle sue «storiche» istanze di inclusione delle classi popolari nel perimetro dell'educazione e di stretto legame tra accesso alla preparazione culturale di base ed esercizio effettivo della democrazia (Baldacci, 2009), e soprattutto di conoscere le soluzioni didattiche e istituzionali per un'educazione aperta e democratica offerte nei decenni precedenti dal pensiero deweyano (Bellatalla, 1979). Sulla scorta di tali stimoli, il suo *Educazione e*

*autorità nell'Italia moderna* (1951a), versione italiana dei lavori che gli erano valsi l'acquisizione del dottorato a New York e la cattedra in Pedagogia in Italia, ripercorreva la storia scolastica italiana come sedimentazione di tradizioni educative intimamente autoritarie, dal confessionalismo gesuitico, allo statalismo gerarchico fatto proprio dal nazionalismo, all'hegelismo politico interpretato come sussunzione degli individui nello Stato. La strada autoritaria intrapresa con Mussolini nell'assenza di anticorpi culturali si spiegava con una patologia di cui gli accenti democratici e «liberatori» della pedagogia attiva deweyana, così come erano esposti da Borghi stesso al pubblico italiano (1951b, 1955), era l'antidoto: con essi, la concezione della conoscenza come percorso creativo perdeva i connotati costrittivi dell'idealismo per rimettere in discussione e ricostruire rapporti interpersonali e assetto sociale sulle basi del metodo dell'intelligenza e della scoperta (Cambi, 1980, pp. 150-180).

L'immissione della prospettiva di Borghi contribuì a chiarire la direzione del gruppo di lavoro sia dal punto di vista dei contenuti, con una più chiara e diretta correlazione tra tecnica pedagogica e prospettiva, sia soprattutto sul piano dei riferimenti culturali internazionali. Se infatti, da questo punto di vista, rimasero all'orizzonte pedagogisti d'impostazione sperimentatrice e «puerocentrica» di tradizione europea come Pierre Bovet, Edouard Claparède e Sergej Hessen, o l'esempio degli sforzi di promozione dell'educazione per tutti dalla Gran Bretagna laburista e dalle socialdemocrazie scandinave, l'America di Dewey, quella della radicata scolarizzazione di massa consolidata dall'adozione diffusa di metodi di coinvolgimento attivo degli studenti nei processi di definizione dei contenuti e di gestione delle lezioni, divenne il vero contraltare all'immobilismo italiano. Alla massiccia opera di traduzione, che spesso vide impegnato Borghi in prima persona, di Dewey, Washburne, William Kilpatrick, per i tipi di La Nuova Italia, la casa editrice di proprietà della famiglia Codignola, si andò affiancando un crescente interscambio di energie tra i riformatori statunitensi che Washburne metteva in contatto con l'Italia e il gruppo di lavoro fiorentino, ben esemplificato sia dal soggiorno oltre Atlantico di Visalberghi come borsista Fulbright. Fu però proprio SC, che vedeva tra i redattori fin dall'inizio Washburne, a risultare il centro motore fondamentale per il coinvolgimento di corrispondenti dagli USA, e a delineare anche sul piano dei contenuti una preminenza sempre maggiore dell'interesse per i modelli educativi statunitensi, consacrata dal numero monografico dell'aprile-maggio 1955 dedicato ai *Problemi dell'educazione americana*. SC non rinunciò a dar voce a critiche e perplessità sulle modalità e sulle forme parziali e limitate alle pratiche operative di classe attraverso le quali i principi dell'attivismo pedagogico trovavano applicazione nella vita scolastica d'oltreoceano, e preoccupazioni per le ridiscussioni dell'orientamento deweyano del corpo docente conosciute dopo il ravvivarsi di tendenze conservatrici in

seguito all'ascesa di Eisenhower alla Casa Bianca. Tuttavia, la rivista fiorentina si affermò come uno dei canali di maggior successo per la veicolazione in Italia di una proposta di aggiornamento della riflessione educativa e dell'immagine sociale della scuola ancorata all'«americanizzazione» della società (sul tema De Grazia, 2006; Ellwood, 2012), o quantomeno alla sua espressione più avanzata e foriera di progresso e di inclusione sociale, rappresentata dal movimento intellettuale che in Dewey trovava il suo simbolo.

### 3. Il rinnovamento dei programmi di studio

«Coi metodi passivi e antiquati che risalgono alla peggiore tradizione della Controriforma è vano sperare di educare uomini liberi e socialmente costruttivi» (SC, 31 marzo 1950, p. 2): così, nel citato editoriale d'esordio, Codignola individuava un primo problema urgente per la politica scolastica italiana, ovvero la ridefinizione di temi e metodi di studio.

La questione assumeva particolare importanza in un sistema scolastico centralizzato e profondamente dipendente dalle direttive ministeriali, anche se nel corso degli anni erano emersi problemi che rendevano il quadro più complesso, e il direttore di SC ne era consapevole. Per quanto riguardava l'istruzione elementare, prima della fine della guerra Codignola era stato membro della commissione di studi incaricata dall'amministrazione alleata e dall'allora ministro Guido De Ruggiero di rivedere i programmi per sostituirne i contenuti più esplicitamente «di regime». Il documento che ne era risultato il 15 febbraio del 1945 individuava nella natura precocemente competitiva dell'approccio alla verifica del profitto e nell'approccio statico della presentazione delle discipline un terreno di coltura delle forme pedagogiche autoritarie che era necessario estirpare alla radice. In attesa della possibilità di un intervento più incisivo sulla formazione dei docenti, sulla produzione di adeguati libri di testo e sull'adeguamento di personale ed edifici scolastici a dimensioni delle classi più facilmente gestibili, si suggeriva di sovvenire alla difficoltà a reperire i materiali editoriali e per amministrare la didattica consueta veicolando i contenuti disciplinari attraverso attività ludiche, manuali e artistiche, la partecipazione degli studenti alla definizione dei contenuti delle lezioni attraverso meccanismi di «autogoverno» della classe, l'introduzione di forme di educazione alla vita associata, con un atteggiamento meno costrittivo verso i ragazzi rispetto a quello mostratosi così permeabile alla fascistizzazione (Burza, 2009, pp. 134-136).

SC nasceva, cinque anni dopo, anche per affrontare la difficoltà incontrate da simili direttive a trovare applicazione, a causa dell'immobilismo dei vertici politici che interpretava il diffuso conservatorismo degli insegnanti elementari

di formazione tradizionale, in un incontro di comportamenti il cui combinato disposto finiva per isolare i pochi maestri che cercavano di introdurre coinvolgere gli scolari nel processo educativo. Fin dai primi numeri, la rivista promosse la raccolta di corrispondenze di insegnanti su esperienze portate avanti in singole classi, proponendosi come centro di raccolta e di confronto per i «pionieri» che cercavano di modificare orientamenti e contenuti dell'esperienza scolastica elementare «sul campo». A ciò si univa il frequente sguardo alle realtà extraitaliane, modelli ben più avanzati di impegno politico nella promozione della «scuola attiva». Una necessità di «cambiare aria» [...] da posizioni puntualizzate e soffocanti, per guardare le cose in mezzo alle quali viviamo secondo prospettive più vaste e varie, [...] in una diversa atmosfera», al fine di evitare che «a furia di avere sott'occhi il male» del «cattivo stato» in cui versava la scuola italiana stretta dal soffocante «conformismo» spesso fondato su vero e proprio «servilismo» nei confronti della burocrazia di controllo si «finisse per considerarlo cosa naturale e inevitabile»: così De Bartolomeis giustificava, nella primavera del 1950, l'articolo in cui esponeva l'impatto sulle attività didattiche della spinta modernizzatrice impressa in Gran Bretagna dall'*Education Act* del 1944 (SC, 31 maggio 1950, 109). L'intervento fu l'inizio di un viaggio nei risultati di approcci sperimentali all'aggiornamento dei curricula formativi di base più avanzati, anche perché basati sulle fondamenta di una frequentazione con varie espressioni del *child-centered learning*, destinato a continuare tra i numeri della rivista e a coinvolgere anche Danimarca, Svezia e Francia (cfr. Margherita Fasolo in SC, 30 novembre 1950, 346-350), prima che Washburne anticipasse con alcuni articoli l'edizione italiana per La Nuova Italia (1952) del suo volume sull'esempio delle scuole di Winnetka, nell'Illinois, da lui amministrate negli anni Trenta rendendole un caso di studio internazionale (SC, 31 agosto 1952, pp. 265-271, e 30 settembre 1952, 296-307). In tale esposizione sembravano insomma trovarsi «i modi in cui le formulazioni deweyane che si sono andate esponendo [...] potevano tradursi e si erano in buona parte effettivamente tradotte in criteri didattici concreti, in reale prassi educativa», secondo l'invocazione espressa da Visalberghi in uno degli articoli che meglio illustrava ai lettori la natura intrinsecamente sperimentale, non solo teorica, della pedagogia del filosofo di Burlington, riportando l'attenzione alla catena di esperienze iniziata nel 1896 alla Laboratory School di Chicago per poi proseguire in tutti gli Stati Uniti (SC, 30 novembre 1950, p. 395).

I frutti della campagna di formazione dell'opinione pubblica all'alternativa attivistica sembrò conseguire risultati nel 1954, quando si insediò a viale Trastevere il liberale Gaetano Martino, più propenso dei predecessori democristiani a rimettere in moto le scelte politiche di spettanza del ministero. Il concorso magistrale da lui promosso vide un programma di verifica delle competenze pedagogiche più ricco e aperto dei precedenti, con una presenza di Dewey e

della sua scuola che Codignola poté leggere come un proprio successo<sup>1</sup>, e che in prospettiva poteva garantire uno dei mutamenti di prospettiva richiesti dai riformatori fin dalla commissione del 1945, ovvero una maggiore disponibilità degli insegnanti di scuola primaria a modificare gli atteggiamenti in classe.

Le aspettative del gruppo di SC, che tra il settembre del 1954 e il gennaio successivo si impegnarono nella produzione di dispense a sussidio dei concorrenti per la preparazione sui temi contemporanei della pedagogia «puerocentrica» da Dewey a Maria Montessori da accompagnare a libri di testo messi in circolazione dalla Nuova Italia, furono deluse dal successore di Martino, Giuseppe Ermini. A lui si dovette la cura del successivo passaggio per la ridefinizione di contenuti e metodi della scuola primaria: la stesura di nuovi programmi ministeriali. E il ritorno di un democratico-cristiano alla guida dell'istruzione pubblica arve confermare l'atteggiamento timido degli anni precedenti (Burza, 2009, pp. 137-140). La promulgazione del nuovo programma, per l'inizio dell'anno scolastico 1955-56, provocò su SC un ampio dibattito, innescato già dalle perplessità che Codignola esprime nel suo editoriale (SC, 30 settembre 1955, pp. 353-356) sulla discrasia tra «il radicale liberalismo educativo suggerito da un lodevole rispetto dell'autonomia di insegnanti e alunni», dovuto al riconoscimento del «principio che la scuola elementare deve tendere non tanto a un preordinato corredo di nozioni basilari quanto piuttosto a formare la personalità globale del discente», da un lato, e dall'altro l'«autoritarismo ecclesiastico e scientificistico» che finiva per pervadere buona parte dei contenuti prescritti, di fatto eludendo le iniziali concessioni. Se insomma la lettera delle indicazioni ministeriali sembrava dare spazio a un'idea di educazione più prossima alle suggestioni deweyane che la volevano nutrita di libera sperimentazione e di interazione diretta e produttiva con l'ambiente e con gli altri, le direttive programmatiche finivano sostanzialmente per segnare la strada opposta, con un arretramento netto rispetto al tentativo portato avanti dieci anni prima. L'insegnamento religioso, in particolare, oltre ad essere accolto acriticamente «come materia predeterminata nel suo contenuto dall'autorità ecclesiastica», tornava più o meno implicitamente a farsi «fondamento e coronamento» del percorso di apprendimento, in quanto custode della tradizione culturale in cui il paese si riconosceva e quindi elemento di orientamento nelle scelte contenutistiche di tutte le altre materie. Senza un ulteriore sforzo nella preparazione degli insegnanti elementari al nuovo ruolo di «direzione» di attività di classe più libere e aperte, e senza un effettivo sostegno politico e finanche materiale (vista la necessità, ad esempio, di dotare

<sup>1</sup> Il capo di gabinetto di Martino, Salvatore Valitutti, confermò personalmente a Ernesto Codignola la presenza di Dewey nel programma concorsuale il 9 giugno 1954, al termine di una corrispondenza durata alcuni mesi (Centro archivistico della Scuola Normale Superiore, Pisa, Carte Ernesto Codignola, sez. A, *Corrispondenza*, b. 32, fasc. *Valitutti Salvatore*).

di attrezzatura per disegno realizzazione di modelli grafici classi il cui arredo era solitamente ridotto all'osso) alle sperimentazioni sulla libera espressione delle attitudini degli alunni, concludeva l'articolo, dei programmi sarebbero rimaste solo le parti culturalmente più retrive. Le voci di commento successivamente raccolte dalla rivista, da Tina Tomasi (30 novembre 1950, pp. 453-455) a Fausto Malatesta (*ibid.*, pp. 457-459), fino a un campione della difesa della libertà religiosa e della laicità delle istituzioni scolastiche come Luigi Rodelli (31 gennaio 1956, pp. 1-4), concordarono con tale orientamento. Esse fecero soprattutto notare come anche elementi potenzialmente innovativi come l'invito a guidare gli alunni nell'esplorazione della natura e dell'ambiente mantenevano comunque un atteggiamento lirico e misticheggiante, che filtrava l'immagine del mondo attraverso letteratura e poesia, di fatto consentendo di assumere spiegazioni lontane all'introduzione graduale a un modo di pensare davvero basato sull'evidenza scientifica.

Al di là della riflessione su un caso specifico di così grande rilevanza, la discussione ospitata da *SC* riservava al tema dei curricoli di studio un'attenzione non limitata alla scuola elementare e improntata alla ridiscussione della centralità nel percorso di formazione degli studenti dell'umanesimo letterario e classicistico, ereditato dalle più solide tradizioni educative europee ma rimasto in Italia particolarmente statico nei contenuti. Da questo punto di vista, diventava strategico il riferimento alla proposta educativa deweyana come «nuovo umanesimo» o «umanesimo moderno», ovvero il sistema di conoscenze che poneva l'essere umano, nell'integralità delle sue capacità e delle sue necessità, al centro del mondo contemporaneo, attraverso una conoscenza basata su e finalizzata all'interazione con esso, secondo quella funzione che competenze e attitudini veicolate dal percorso di studi classico erano ritenute avere nel momento in cui il loro «canone» era stato messo a punto.

Fu Borghi, nel numero di *SC* del 28 febbraio del 1951 (pp. 52-62), a impostare in forma esplicita tale interpretazione, individuando gli elementi fondamentali del «nuovo umanesimo» deweyano nell'educazione alla vita democratica, ottenuta attraverso le esperienze di autogoverno di classe e la partecipazione degli studenti alla definizione dei contenuti delle attività didattiche, e in quella che l'autore dell'articolo definì, sintetizzando un concetto caro al filosofo di Burlington, «educazione industriale». Con tale formula si faceva riferimento a quella tipica interpretazione del *learning by doing* per cui l'attività pratica diventava il veicolo per acquisire e organizzare competenze in vista del conseguimento di un obiettivo, in una recisa negazione della «dicotomia tradizionale di studi culturali e studi tecnici e utilitari» propria di un ordine sociale in cui libera creatività e produzione meccanica erano gerarchicamente ordinate, e nel tentativo di offrire un approccio pedagogico che permettesse a tutti di operare con successo secondo

le proprie capacità nella società della tecnica, senza lasciarsi schiacciare dalla natura ripetitiva e alienante del lavoro produttivo organizzato.

Negli anni successivi, la possibilità di rimodulare l'umanesimo educativo sull'esempio dell'educazione progressiva americana fu oggetto di discussioni frequenti. Il 31 agosto del 1953, in particolare, lo studioso di filosofia antica Domenico Pesce, visti i buoni rapporti con Codignola e il colleghi della facoltà fiorentina di Magistero, si sentì di intervenire ribadendo le ragioni di una tradizione filosofico-letteraria, e reclamando l'impossibilità di dare alla formazione dell'essere umano nel suo complesso, anche della vita «che si svolge nell'intimità della coscienza» (p. 282), una base fondata su una concezione che mettendo in dubbio l'«essenza definita, eterna e universale» dell'umano ereditata dalla tradizione classica (p. 276) considerava la vita solo nei suoi aspetti esteriori, scientifici, sociali e politici, secondo un pregiudizio positivista e naturalistico. Fin dalla risposta redazionale (31 agosto 1953, pp. 282-283), però, gli autori di *SC* ribadirono la necessità di ripensamenti più radicali che partisero proprio dal superamento di ormai inconsistenti dicotomie tra spirito e natura. Fu in particolare Visalberghi a confrontarsi col tema, articolandolo (ad esempio il 30 settembre 1956, pp. 326-335) in tutte le sue sfaccettature. La distanza dell'umanesimo «moderno» e «sociale» da quello «storico», dalla cui definizione aveva visto la luce la società degli individui non era solo di contenuti, con la ricomposizione dell'unità della cultura contrapposta alla dilagante parcellizzazione specialistica: all'acquisizione nel suo perimetro del comparto tecnico-scientifico corrispondeva una ridefinizione fondamentale di valori e di giudizi sul mondo e sulla vita associata, con l'estensione del metodo scientifico dell'esperienza e della scoperta alla realtà morale e sociale, e con la definitiva apertura della formazione a ogni forma di problema, senza predeterminazione del suo valore, passaggio fondamentale per ricomprendere nella riflessione umana «il confronto con l'inconcepibile del minimo e dell'immenso, con l'infinità dei mondi e il mistero dei tempi, con l'orrore della distruzione spietata e il miracolo della vita» (p. 335).

Posto in questi termini, il problema del rinnovamento del concetto di umanesimo (o meglio del recupero della sua funzione formativa di fronte alle necessità del mutamento sociale) non riguardava semplicemente materie e programmi, ma andava a confrontarsi col ruolo del livello scolastico a cui era tradizionalmente demandato il compito di veicolarlo: la scuola secondaria. Su queste basi *SC* si confrontò col problema più scottante della politica scolastica del dopoguerra.

#### 4. La riforma dei gradi scolastici: la scuola secondaria «per tutti»<sup>2</sup>

La questione della riforma del primo tronco degli studi secondari orientata all'omologazione e all'ampliamento della varietà delle materie insegnate era già stata posta dalla *Carta della scuola* di Giuseppe Bottai del febbraio 1939 (Bottai, 1941). Il documento lasciò però il problema irrisolto, sia per la mancata applicazione di gran parte di esso a causa della guerra, sia soprattutto per il sostrato ideologico autoritario e per il conservatorismo gerarchico che pervadevano il disegno di scuola proposto dal ministro fascista, visto che la «scuola media unica» continuava ad essere affiancata da scuole artigiane, professionali e rurali prive di ulteriori prospettive, e che l'idea di affiancare l'avviamento al lavoro allo studio del latino si esaurì col venir meno delle tensioni «corporative» e antiborghesi del fascismo, trasformando di fatto la scuola preparatoria alle medie superiori in centro di conservazione della formazione classicistica. Nel dopoguerra la prescrizione della nuova costituzione repubblicana di impartire «per almeno otto anni» «l'istruzione inferiore [...] obbligatoria e gratuita» (art. 34) riaccese il dibattito, ma l'elaborazione di soluzioni convincenti sembrò costantemente arenarsi, tra il tentativo fallito del ministro Gonella di coronare la sua inchiesta con una scuola media che accorpasse in un unico istituto diverse «sezioni» (normale, tecnica e classica) la cui scelta era vincolante per il proseguimento degli studi, e l'esperimento dei «corsi speciali» a prolungamento di quelli elementari, in origine ripiego in attesa di soluzioni definitive ma sostenuto dalle associazioni professionali dei maestri in vista di maggiori possibilità di occupazione per la categoria e di una maggiore considerazione nell'impresa di ampliare l'istruzione per tutti (Sani, 1990).

La redazione di *SC*, forte della possibilità di fare riferimento all'esperienza di un istituto, la Scuola-Città Pestalozzi, che offriva un corso unitario che arrivava a durare fino a otto anni aprendosi anche alla sperimentazione per la formazione dei giovani adolescenti, si mostrò fin dalle prime battute critica nei confronti delle soluzioni messe sul tappeto dal ministero, ritenendo che un efficace intervento sull'obbligo scolastico richiedesse un ripensamento complessivo del quadro istituzionale e degli obiettivi di apprendimento, e non semplici modifiche nominalistiche. Fin dai primi mesi, le corrispondenze da Roma pubblicate a commento delle proposte di riforma avanzate da Gonella (*cf.* spec. quella del 31 ottobre 1950, pp. 319-321) prendevano le distanze da qualunque progetto basato sul mantenimento, esplicito come nelle soluzioni provvisorie o surrettizio come appariva essere il punto d'arrivo della scuola «tripartita», da una suddivisione stagna dei destini degli studenti precoce e determinata quindi più dalla provenienza

<sup>2</sup> Per un riferimento d'insieme allo stato del dibattito storiografico sulla questione e una guida a una letteratura ormai difficilmente controllabile, rinvio a CIRSE 2013.

familiare che dalle reali attitudini degli alunni undicenni, arrivando persino a caldeggiare la soluzione immediata dell'«estensione della scuola elementare fino all'ottava classe, ovunque» (p. 321), in attesa del completamento delle strutture di ricezione e di ospitalità necessarie all'ampliamento della secondaria di primo grado.

Col procedere degli anni il personale di *SC* continuò ad alimentare la riflessione sul tema, rendendolo uno dei terreni principali per l'ampliamento dello sguardo oltre i confini nazionali e per il tentativo di sprovvincializzazione del dibattito pubblico italiano per cui la rivista era nata. La necessità di adeguare il sistema scolastico alla società di massa e al sistema produttivo del capitalismo avanzato, superando la precoce «segmentazione» dei percorsi successivi alle scuole elementari e procedendo a un ampliamento dell'accesso a livelli di studio più elevati, era divenuto nel secondo dopoguerra un problema europeo, e buona parte degli esperimenti riformatori continentali trovavano nel riassetto istituzionale delle scuole secondarie il passaggio necessario per dare solidità al rinnovamento di programmi, contenuti e funzioni sociali del sistema educativo. In questo senso, inoltre, iniziò a imporsi come possibile modello di amministrazione dei curricula quello del *comprehensive schooling* (cfr. Hammack, 2004 per un profilo generale), impostosi nel corso del Ventesimo secolo nell'istruzione pubblica degli Stati Uniti come strumento per garantire l'eguale trattamento degli studenti della comunità attraverso la loro raccolta in un unico istituto e l'eventuale differenziazione dei percorsi di formazione, non predeterminata né vincolante ai fini del conseguimento del titolo scolastico, secondo volontà ed esigenze individuali (Leschinsky & Mayer, 1999; Wilborg, 2009).

Così, se a partire dalla metà degli anni Cinquanta *SC* divenne una delle sedi privilegiate per la l'esposizione in Italia di esperienze di «scuola del preadolescente in Europa»<sup>3</sup>, la proposta deweyana di «riforma» dell'«educazione liberale» nel senso di un «nuovo umanesimo» di aspetto spiccatamente strumentalista emerse anche in questo caso come possibile riferimento d'insieme per cogliere l'essenza delle necessità di rinnovamento dell'istruzione secondaria in vista dell'unificazione dei percorsi e dell'imposizione dell'obbligo, al di là delle articolazioni sperimentate altrove, dalla *grundskola* svedese di nove anni a cicli coordinati che dall'Italia appariva non troppo dissimile dalle varie declinazioni della «scuola politecnica» dei paesi socialisti, alle classi «di orientamento» o «di osservazione» che in Francia avrebbero poi costituito l'embrione del tronco comune di istruzione

---

<sup>3</sup> *La scuola del preadolescente in Europa* era il titolo della serie di articoli iniziata il 31 agosto 1962 che presentava in interventi di pedagogisti, educatori e amministratori scolastici di diversi paesi del vecchio continente (dalla Svizzera al Belgio, dalla Scandinavia alla Francia, dalla Gran Bretagna alle democrazie popolari), per esporre le soluzioni adottate per la riforma e l'aggiornamento del corso di studi secondario e il prolungamento dell'obbligo scolastico.

post-elementare, alle *modern secondary schools* che nel Regno Unito si andavano affiancando (con la prospettiva di una graduale sostituzione) alla segmentazione precedente. Il 31 dicembre del 1953 (pp. 428-431), Wanda Morabito partiva da alcune esperienze di parziale ampliamento dei programmi di scuola media in senso attivista, a suo dire non riuscite e finanche «controproducenti», per dettare una più efficace linea d'intervento. L'introduzione di attività di gruppo e momenti di confronto, o della didattica progettuale, o ancora di attività tecniche e manuali come introduzione a soggetti di studio, non erano sufficienti di per sé a migliorare «l'atmosfera stagnante e chiusa che [...] dominava» un «organismo» concepito nel suo insieme ancora come sostanzialmente «passivo» sul piano della trasmissione del sapere, come la scuola media fondata sul primato del latino e dell'umanesimo classico. Non bastava presentare in altra forma un piano di lavoro già ampiamente prestabilito a prescindere dall'eventuale «recalcitrare» degli allievi, magari per ravvivare con novità esteriori l'interesse ormai sopito di gran parte degli scolari per i programmi solitamente amministrati.

L'attivismo vuol essere la traduzione pedagogica [...] di un umanesimo aperto [...] a tutte le possibilità di interscambio tra gli individui; e vuol tener conto precisamente di tutte le esigenze culturali che affiorano dagli scambi, cioè dal colloquio, cioè dalla comprensione degli individui. Le conquiste didattiche dei metodi attivi ne derivano in conseguenza. [...] Un'attivizzazione di maniera, di superficie, che non intacchi l'essenza stessa della sua [della scuola media] atmosfera culturale, che non sappia [sic] il colloquio tra umanesimo vecchio e nuovo e che non alteri la autorità, sempre piuttosto violenta e mai libera, degli schemi prefissati in mente, non migliorerà quanto c'è di sbagliato (pp. 430-431).

Il solco tracciato da Morabito fu sviluppato dai redattori di *SC* fino a trovare piena espressione al convegno *Giornate di studio sui problemi della scuola media di primo grado* svolto a Roma tra 17 e 19 marzo 1956, per iniziativa di alcune delle realtà associative più impegnate nella promozione della frequenza scolastica, come il Movimento di cooperazione educativa, l'Unione italiana della cultura popolare, l'Associazione italiana per l'educazione nuova e la Federazione nazionale insegnanti medi, con la partecipazione attiva degli studiosi raccolti attorno a Codignola, il quale destinò alla pubblicazione delle relazioni il numero della rivista del successivo 31 maggio. Durante i lavori per l'incontro, intervenne in modo esplicito sul punto Raffaele Laporta, redattore entrato allora da non molto nel novero dei collaboratori di *SC*, il quale dedicò la relazione che concludeva i lavori alla presentazione di alcuni casi di pratica sperimentale di attività didattiche opzionali in alcune scuole medie finalizzate a valutare «la possibilità di una scuola secondaria inferiore unificata attraverso una esperienza di educazione attiva». La strada indicata era presentata come l'unica soluzione efficace per confrontarsi con l'«ammissione [...] che l'allargamento della scuola secondaria alla totalità dei

soggetti in età d'obbligo avrebbe determinato un abbassamento culturale della scuola stessa». L'esigenza di coinvolgere in un nuovo livello obbligatorio «soggetti di assai varia e mista provenienza sociale», da cui era impossibile «ottenere [...] un rendimento omogeneo», implicava che si uscisse da una valutazione del rendimento dell'istruzione basata esclusivamente dalla quantità di nozioni veicolate e trasmesse, per considerare come valori essenziali anche la «capacità di compensazione» delle attitudini scolastiche del corpo studentesco presentata dagli istituti e la «differenziazione di attività didattiche» (p. 218).

Crediamo [...] che un tale atteggiamento possa esser utilmente costruito su concetti come collaborazione e comprensione, da parte dell'insegnante, attività spontanea e motivata, da parte degli alunni –

continuava l'autore – per poi tracciare alcune tappe fondamentali di «rarefazione delle strutture burocratiche della lezione» necessarie a mutare completamente gli orientamenti del lavoro in classe, come

*L'idea che l'aula è un luogo in cui si vive insieme, lavorando per interessi comuni; e che l'insegnante, collaborante e comprensivo, è al centro di questa vita di lavoro. [...] Così il registro può divenire lo specchio dei valori umani (culturali e sociali) realizzati da ogni fanciullo, se questi può accedere ad esso per vedersi annotate attraverso i voti le sue proprie vicende di lavoro [...]. E il banco [...] può divenire il punto d'appoggio di codesti disegni, il necessario luogo di riferimento dell'attività del singolo, o del gruppo, il luogo di riposo dopo o durante l'attività medesima.*

Su tali basi, oltre alla «dissoluzione delle barriere d'orario fra le materie», si poteva arrivare a ridiscutere la presentazione del programma, incentrandolo sulla base «degli interessi dei ragazzi di questo grado di scuola» su «quel complesso di problemi che rispondeva alla materia storico geografica», e svolgendolo anche secondo attività integrative sviluppate nella «triplice direzione del testo libero, del disegno [...], del modellaggio e di altri lavori manuali». Secondo tale approccio poteva trovare soluzione felice anche la *vexata quaestio* del latino, disciplina caratterizzante della scuola media tradizionale sulla cui ingombrante presenza si era avvitato il dibattito. Esercitando lo studio della storia romana attraverso l'introduzione a compiti come «decifrazione di iscrizioni romane, embrionali composizioni e testi liberi, costruzioni di regole grammaticali» da sistemare con maggiore rigore teorico attraverso lo studio tradizionale, si poteva verificare se l'interesse degli studenti era stimolato dalla disciplina, e di conseguenza si poteva concludere che «inteso in forme di lavoro libero, il latino nella scuola secondaria di primo grado potesse servire a definire gli orientamenti futuri degli alunni, al pari di altre forme di attività altrettanto strettamente tecniche» (pp. 219-220).

Il saggio di Laporta, in conclusione, attribuiva all'impianto attivista un valore pivotale nella riforma scolastica, perché con esso riteneva possibile garantire il pieno «sviluppo della funzione d'orientamento della scuola secondaria», secondo la linea sostenuta poco prima nella sua relazione da Visalberghi (31 maggio 1956, pp. 196-202). Una simile prospettiva, al di là degli espedienti formali come la formulazione di un giudizio sui percorsi successivi più idonei per ogni alunno da parte del corpo docente e la possibilità di modificare la scelta di scuola superiore nei primi anni, richiedeva un curriculum formativo flessibile, differenziabile sulla base delle attitudini che emergevano, e nel quale discipline e scelte di specializzazione fossero poste tutte sullo stesso piano, così da poter risultare adeguato sia come completamento della cultura generale per chi non intendeva proseguire, sia come raccordo senza preclusioni verso le diverse tipologie di secondaria superiore (su questi temi si soffermarono gli interventi di Mario Melino e Aldo Capitini sull'educazione popolare, pp. 202-205 e 206-208; la relazione di Margherita Fasolo sull'Istituto magistrale, pp. 208-212; l'intervento di Renato Coèn sulla coordinazione tra scuola media e Liceo classico, pp. 212-215; la relazione di Maria Corda sul rapporto tra scuola media e Liceo scientifico, pp. 215-217). Proprio la pratica pedagogica offerta da Dewey offriva una congiunzione tra i grandi ideali politici e sociali che guidavano il dibattito sulla legislazione scolastica e i problemi del lavoro in classe, congiunzione necessaria per assicurare la reale efficacia di un mutamento epocale senza farne il «salto nel buio» paventato dai conservatori.

## 5. Educazione democratica e amministrazione scolastica

Nel 1937, intervenendo alla sessione generale del dipartimento di sovrintendenza della National Educational Association, Dewey aveva tracciato un quadro chiaro del rapporto fondamentale tra sperimentazione pedagogica di natura progressiva e *child-centered* e amministrazione scolastica. Invocando una maggiore autonomia di orientamento e di scelta dei contenuti per le singole scuole, e la partecipazione effettiva e attiva ai processi decisionali di tutte le componenti della comunità educativa, dagli insegnanti agli studenti e alle loro famiglie, in modo che l'esperienza vissuta e la competenza di ognuno potessero trovare ascolto, il pensatore non reclamava soltanto la riproduzione in ambito scolastico della democrazia partecipante a cui aveva ispirato la sua filosofia politica, ma delineava l'ambiente ideale per gestire le esperienze didattiche su cui aveva riflettuto nel corso della sua vita. Una formazione improntata alla costruzione delle capacità e delle competenze mediante un libero percorso di ricerca sotto la guida dell'insegnante, e finalizzata a dare

forma alla società futura attraverso relazioni interpersonali improntate alla libertà e alla responsabilità delle scelte di ognuno, non poteva avere luogo in un ambiente autoritario e gestito con direttive elaborate dal centro politico con validità in ogni contesto.

Quando Lamberto Borghi tradusse la raccolta di Dewey *Education Today*, in cui la relazione era compresa (1950), apparve chiaro che simili concetti applicati al contesto italiano potevano condurre a un ripensamento radicale delle modalità di gestione del servizio scolastico, in cui inadeguatezza degli aggiornamenti e inefficienza andavano di pari passo. La gerarchizzazione accentratrice imposta dal fascismo si era infatti innestata su una pratica amministrativa sviluppatasi di fronte alla minore ampiezza della frequenza e alla minore complessità sociale delle classi tipiche del secondo Ottocento, e l'incapacità della politica repubblicana di intervenire rese a tratti difficilissimo il governo di un sistema già da tempo ampliatosi oltre i limiti di tolleranza. Le pratiche di reclutamento, di assunzione e di assegnazione degli insegnanti erano divenute una macchina burocratica in cui errori e ingiustizie si presentavano con frequenza sempre maggiore, e spesso invece di affrontarli si cercava di coprirli attraverso una coltre di scarsa trasparenza retaggio degli anni in cui il controllo dell'opinione pubblica sull'attività di governo era impossibile. La necessità di rispondere a esigenze diverse da quelle originarie, col bisogno sempre maggiore di docenti di scuola secondaria a cui faceva da contraltare la sovrabbondanza dei maestri elementari, non aveva mai condotto a un riorientamento dei meccanismi di formazione alla professione, ma era affrontata con revisioni improvvisate e ampliamenti spesso arbitrari dei criteri di idoneità. Nel trattamento del personale, nella determinazione delle spese e nella definizione dei propri obiettivi, sempre più spesso l'amministrazione centrale agiva secondo criteri autoreferenziali privi di un reale contatto con la realtà delle scuole e con la vita di classe, e dal canto suo il ministero non riusciva a scardinare con nuove scelte politiche inveterate abitudini burocratiche. Fin dall'inizio delle pubblicazioni e quasi ad ogni numero, negli editoriali, nei contributi della sezione dedicata alla politica scolastica o nelle corrispondenze, la redazione di *SC* si faceva tribuna per denunciare situazioni simili e le loro immediate conseguenze sul piano della qualità del servizio scolastico. I collaboratori più assidui, inoltre, presero spesso spunto dalle manifestazioni più evidenti dell'inadeguatezza dell'amministrazione scolastica nazionale per proporre una griglia di possibili soluzioni, basandosi su una promozione seria e completa dell'«autogoverno» comunitario delle singole realtà scolastiche, percepito non solo come mero esercizio di responsabilità degli studenti e di meccanismo non costrittivo per il controllo della disciplina, ma proprio come strumento di partecipazione all'orientamento del lavoro scolastico secondo le esigenze specifiche della collettività in cui l'istituto si trovava a operare (*cf.* spec., sul tema, l'intervento di De Bartolomeis in *SC*, 31 gennaio 1953, pp. 7-14).

La questione della «democrazia scolastica» e della necessità di una attuazione non di facciata, col definitivo scardinamento delle pratiche astratte di controllo e di direzione dall'alto degli aspetti gestionali e degli obiettivi formativi e pedagogici delle comunità educative, era del resto la base attraverso cui i redattori di *SC* intendevano ridiscutere alla radice un tema tradizionalmente spinoso nel dibattito scolastico italiano, quello del rapporto tra istituti pubblici e privati, soprattutto quelli inseriti nell'imponente rete di scuole cattoliche e confessionali, e la complessa relazione tra libertà *della* scuola e libertà *nella* scuola. Discutendo la *predica inutile* con cui una delle voci più autorevoli del liberalismo scolastico italiano, Luigi Einaudi, ribadì nel 1956 le sue convinzioni sulla necessità di smantellare definitivamente l'apparato di controllo «napoleonico» del servizio scolastico per passare a una gestione sostanzialmente privatistica dell'amministrazione di ogni ordine di studi (Einaudi, 1956), Dario Rastelli fece notare dalle pagine di *SC* (31 agosto 1956, pp. 284-289) che nell'Europa continentale il sistema scolastico e universitario pubblico erano emersi nel XVIII e XIX secolo come rimedio al liberismo privatista di matrice medievale, per promuovere un accesso più ampio ai servizi dell'istruzione e per garantire la società dai danni di un possibile monopolio privato di natura confessionale evidentemente meno minaccioso in paesi culturalmente ed economicamente più avanzati. Quindi, come i sistemi educativi basati su compresenza e concorrenza degli attori non erano esenti da degenerazioni illiberali, così lo statalismo si rivelava da decenni compatibile con lo sviluppo delle libertà civili, e poteva diventare meno sensibile al rischio di strumentalizzazioni autoritarie proponendo caso mai l'autogoverno degli istituti e smantellando controlli burocratici troppo invadenti. La relazione tra amministrazione «pesante» e poco trasparente e successo del confessionalismo educativo italiano era del resto ricorrente negli editoriali della rivista, soprattutto, come già accennato, negli interventi di Rodelli. A più riprese, la redazione rifletté sul fatto che la presenza di scuole cattoliche attente più all'occupazione degli spazi di mercato coi propri contenuti ideologici che alla qualità della formazione erogata era decisamente agevolata da un'amministrazione ministeriale progettata per la definizione capillare di requisiti e caratteristiche necessarie al riconoscimento di istituti e corsi di studio con decreti e circolari di natura astratta spesso aggirabili attraverso la soddisfazione formale di parametri quantitativi, e incapace di supervisionare a distanza le sedi locali statali o private fissando i loro obiettivi e dotandole degli strumenti di massima per conseguirli.

## 6. Epilogo

In conclusione, nel primo decennio di attività il riferimento alle prospettive di «nuova educazione» introdotte attraverso la ricezione dei lavori di Dewey consentì alla rivista animata dalla famiglia Codignola di tracciare un quadro per i

principali oggetti delle politiche di riforma scolastica non semplicemente ancorato a mutamenti nella forma istituzionale, ma adeguato a riferire gli interventi di modifica alla promozione di nuovi contenuti e nuovi atteggiamenti educativi ad ampio spettro. L'obiettivo di lungo periodo che caratterizzava il mondo degli insegnanti e dei pedagogisti di orientamento laico e liberal-progressista, ovvero la democratizzazione dell'accesso agli studi che consentisse di rendere la scuola uno strumento di reale promozione sociale e di ridiscussione delle gerarchie familiari consolidate, a lungo declinato in termini spesso inefficaci con il mero prolungamento dei tempi dell'obbligo o la promozione di percorsi specifici per l'istruzione «popolare» comunque destinati a conservare quelli destinati a un pubblico privilegiato, trovò con Dewey un orizzonte teorico di spessore per giustificare revisioni più profonde dei piani educativi, della formazione dei professionisti della scuola e dell'atteggiamento di docenti e allievi, attraverso una concezione completamente diversa dell'efficienza della formazione scolastica e delle finalità stesse della sua esistenza.

L'organicità e il prestigio del fondamento filosofico della proposta di rilancio dell'attivismo pedagogico e dell'educazione democratica come base per il ripensamento dell'educazione nell'Italia repubblicana fece delle idee di SC un punto di riferimento ineludibile nel momento in cui, verso la metà degli anni Cinquanta, il composito fronte di intellettuali e addetti ai lavori interessati all'istruzione di provenienza laico-liberale e riformatrice cercò di darsi una piattaforma univoca e condivisa nel confronto con le politiche scolastiche di governo ispirate da tendenze culturali e interessi espressi nella Democrazia cristiana. Il convegno organizzato dagli «Amici del *Mondo*» nel febbraio del 1956 come *Processo alla scuola* (i cui interventi furono poi raccolti in volume in AA. VV. 1956) rappresentò un passaggio cruciale. Organizzato per iniziativa di Guido Calogero, studioso di filosofia di formazione gentiliana anch'egli passato attraverso il pluralismo strumentalista deweyano per risolvere la crisi dell'idealismo, allora redattore della rivista scolastica edita da «La Nuova Italia» ed editorialista per il settimanale politico diretto da Mario Pannunzio (cfr. la sua produzione pubblicistica in Calogero, 1965), l'incontro ospitò tra gli altri Visalberghi e Borghi. Questi ultimi dialogarono intensamente col personale intellettuale più qualificato del liberalismo riformatore, da Piccardi a Morghen a Zanotti-Bianco, a Calogero stesso, finanche a Luigi Pedrazzi del *Mulino*, e portarono in dote al dibattito temi come la revisione dei programmi didattici incentrata sul confronto e sulla discussione e non sulla trasmissione passiva, la necessità di diversificare i programmi di preparazione secondaria e preuniversitaria rispetto al monopolio dell'umanesimo classicista, l'importanza del modello scolastico *comprehensive* per la reale promozione dell'accesso ai livelli secondari dell'istruzione, la riforma del centralismo amministrativo a garanzia dell'efficacia della gestione economica

dell'ampliamento delle strutture, della democrazia scolastica e della laicità dell'insegnamento (*cf.* in generale Sani, 1987).

Lavorando su posizioni di questo tipo, ulteriormente rafforzate dai risultati del convegno romano del successivo marzo sulla scuola secondaria di primo grado i principali protagonisti del convegno si confrontarono col personale cattolico attivo al ministero e con esponenti intellettuali di diverse estrazioni culturali in seno alla commissione ministeriale di studio sulla scuola media istituita, dall'aprile al luglio del 1956, dal ministro dell'Istruzione socialdemocratico Paolo Rossi, e poi, in seguito al nuovo fallimento del tentativo di esprimere politiche più incisive da parte di una delle rare eccezioni alla permanenza democratico-cristiana a viale Trastevere<sup>4</sup>, nelle realtà associative di insegnanti e docenti universitari impegnate nella pressione sui partiti per la tutela e il miglioramento del sistema scolastico pubblico, come l'Alleanza per la difesa della scuola e l'Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica italiana (Semeraro, 1993, pp. 133-200). Dall'elezione alla Camera nel 1958, poi, Tristano Codignola utilizzò questi riferimenti per il suo lungo lavoro di opposizione ai progetti del ministro Giuseppe Medici di contrapporre, tra 1959 e 1960, alla proposta comunista di prolungamento dell'obbligo attraverso l'integrazione «forte» dei cicli scolastici elementare e secondario inferiore<sup>5</sup> con un piano di scuola media unitaria caratterizzato prima dal recupero delle «sezioni», poi dalla presenza di materie opzionali vincolanti per la prosecuzione degli studi<sup>6</sup>, solo parzialmente corretto dall'intento di aprire l'accesso a tutte le università universitarie da licei e istituti tecnici, eventualmente attraverso prove di ammissione e diversificazione dei titoli sulla base di lunghezza e difficoltà dei percorsi scelti (Medici, 1959). Non a caso, il sunto delle sue prese di posizione parlamentari e nelle assise del PSI di quei mesi (ora raccolte in larga misura in Codignola, 1987) vide la luce proprio su *SC*, nell'intervento «Una scuola democratica per una società democratica», che introduceva (pp. 121-127) il numero che il 31 maggio 1960 la rivista dedicava quasi completamente alla discussione dei progetti governativi sulla media unitaria.

Alla scuola si richiedono di conseguenza compiti che le erano del tutto estranei ancora cinquant'anni addietro: prima di ogni altro, una formazione di base comune a tutti i cittadini, che consenta a ciascuno di loro di impadronirsi delle specializzazioni ulteriori, sempre più tecnicamente determinate, mantenendo una visione generale delle cose, restando *persone* (p. 121).

<sup>4</sup> Come esempio delle aspettative suscitate dalla nomina di un «laico» al ministero della Pubblica istruzione, soprattutto in relazione alla possibilità di impostare un confronto su posizioni più facilmente compatibili, *cf.* anche l'editoriale di Luigi Rodelli in *SC*, 31 ottobre 1955, 393-395.

<sup>5</sup> *Cfr. Atti parlamentari, Senato, III Legislatura, Documenti*, no. 359.

<sup>6</sup> *Cfr. Ibid.*, no. 904.

Così Tristano Codignola sintetizzava i contenuti del nesso tra politica e pedagogia a lungo cercato dai collaboratori che lo ispiravano nella critica al conservatorismo classista e puramente economicista più volte rinvenuto nelle proposte democratico-cristiane incentrate pressoché esclusivamente sull'ampliamento della frequenza scolastica finalizzata al servizio al sistema produttivo bisognoso di forza-lavoro più competente. Quando poi, dopo la fine della permanenza di Medici al ministero per la caduta del Governo Tambroni nell'estate del 1960, e soprattutto con l'arrivo a viale Trastevere di Luigi Gui nell'ambito di un governo, quello presieduto da Amintore Fanfani a partire dal febbraio 1962, Codignola imbastì tenendo conto di questi obiettivi la trattativa che il successivo 31 dicembre condusse la maggioranza e il PSI ad approvare il progetto di compromesso della scuola media unificata e obbligatoria con la sola possibilità opzionale dello studio del latino nell'ultimo anno<sup>7</sup>. Negli anni successivi quella realizzazione, che nei disegni del parlamentare socialista doveva essere il punto fermo di partenza per un rinnovamento dei paradigmi dell'istruzione di base si rivelò un punto di arrivo solo in parte permeabile a reali sperimentazioni didattiche e a opere di riforma estese. Se infatti i tentativi di rivedere su nuove basi teoriche attive l'intero impianto delle attività formative sulla base dell'attivismo e dell'autogoverno di classe si rivelarono presto impossibili anche solo da proporre, a causa della difficoltà a intervenire sulla formazione degli insegnanti, e simili tendenze rimasero di fatto confinate ad alcune realtà specializzate (Alleman-Ghionda, 2000), anche il tentativo di dare una base realmente democratica all'amministrazione scolastica attraverso l'introduzione, coi «decreti delegati» del 1973-74, degli organismi collegiali e dei distretti scolastici finalizzati a un più libero confronto tra istituzioni educative e comunità, ebbe effetti più limitati di quelli che Codignola auspicava facendosene promotore. Egli infatti, immaginava le nuove pratiche amministrative secondo un aspetto diverso e più elastico rispetto a quello di impronta sindacale e quasi «corporativa» assunto quasi immediatamente in seguito al coinvolgimento massiccio delle associazioni professionali delle categorie interessate (Susi, 2012, pp. 173-182).

In conclusione, proprio nella congiuntura che diede a un esponente del gruppo fiorentino la possibilità di coinvolgere un solido gruppo di esperti innovatori per incidere in modo effettivo sugli orientamenti della scuola italiana, Tristano Codignola si trovò di fronte ai limiti imposti dalla «solitudine del riformatore» (Ricuperati, 2015, p. 6), e dovette quasi costantemente scegliere tra l'accordo parziale e l'irrelevanza. La difficoltà a rintracciare nelle concrete politiche scolastiche, spesso frutto di compromessi, reciproche rinunce e freni incrociati da parte di interlocutori assai distanti, risultati corrispondenti ai riferimenti

<sup>7</sup> Legge n. 1859, 31 dicembre 1962.

culturali caratterizzanti del gruppo di SC, non deve comunque portare a ignorare l'importanza di un'elaborazione che ha rappresentato per almeno due decenni un importante punto di riferimento programmatico per i più convinti gruppi riformatori del paese, e che ha rappresentato il tentativo più profondo di far incontrare in Italia, attraverso il riferimento all'attivismo deweyano, le proposte ideologiche di progresso e di educazione alla democrazia con una base tecnica e professionale di provato rilievo internazionale.

## 7. Bibliografia

- AA. VV. (1956). *Dibattito sulla scuola*. Bari: Laterza.
- Alleman-Ghionda, C. (2000). Dewey in Postwar Italy: The Case of Re-Education. In Oelkers, & Rhyn (Eds.), *Dewey and European Education* (pp. 53-67).
- Baldacci, M. (Ed.). (2009). *Gaetano Salvemini e la scuola*. Manduria: Lacaita.
- Bellatalla, L. (1979). Lamberto Borghi interprete di Dewey. *Ricerche Pedagogiche*, 50, 37-41.
- Bellatalla, L. (1999). *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: ETS.
- Bellatalla L., & Genovesi, G. (Ed.). Marescotti, E. (a cura di). (2004). *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonini, F. (2013). *Una riforma che non si (può) fa(re): Il sistema universitario e il piano Gui*. In Breccia, A. (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto* (pp. 37-49). CLUEB: Bologna 2013.
- Borghi, L. (1951a). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi L. (1951b). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, L. (1955). *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bottai, G. (1941). *La carta della scuola*. Milano: Mondadori.
- Bruno-Jofrè, R., & Schriewer, J. (Eds.). (2012). *The Global Reception of John Dewey's Thought. Multiple Refractions through Time and Space*. New York-London: Routledge.
- Burza, V. (2009). Dewey in the Italian Elementary Schools. In Spadafora, & Hickman (Eds.), *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective* (pp. 132-142).
- Calogero, G. (1965<sup>2</sup>). *Scuola sotto inchiesta*. Torino: Einaudi.
- Cambi, F. (1980). *Antifascismo e pedagogia*. Firenze: Vallecchi.

- Cambi, F., & Orefice, P. (Eds.). (2005). *Educazione, libertà, democrazia: Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori.
- Cambi, F., & Striano, M. (Eds.). (2010). *John Dewey in Italia: La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*. Napoli: Liguori.
- Cambi, F. (a cura di). (2013). *La scuola di Firenze: 1950-2010. Prospettive di un bilancio*. N. speciale di *Studi sulla formazione*, 16(1).
- Cappelli, L. (2016). *La politica editoriale de La Nuova Italia di Tristano Codignola*. (Intervento inedito al convegno del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative e della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione dell'Università di Bologna *Sguardi della storia: Luoghi, Figure, immaginario e teorie dell'educazione*, Bologna, 26-27 febbraio).
- Catarsi E., Filograsso, N., & Giallongo, A. (a cura di). (1999). *Educazione e pedagogia in Italia nell'eta della «guerra fredda»: 1948-1989*. Trieste: Edizioni Goliardiche.
- Chiosso, G. (1980). Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949). *Pedagogia e Vita*, 41(4), 295-321.
- Chiosso, G. (1988). *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- CIRSE (2013). *Per i cinquant'anni della scuola media unica*. N. speciale di *Nuovo Bollettino CIRSE*, 8(1).
- Codignola, E. (1954). *Un esperimento di scuola attiva: La Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola, E., & Melli Codignola A. M. (1962). *La Scuola-Città Pestalozzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola, T. (1987). *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colozza, R. (2015). *Partigiani in borghese: Unità popolare nell'Italia del dopoguerra*. Milano: Franco Angeli.
- De Grazia, V. (2006). *Irresistible Empire: America's Advance through Twentieth-Century Europe*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Dewey, J. (1950). Democrazia e amministrazione scolastica. In *L'educazione di oggi* (pp. 428-440). Firenze: La Nuova Italia,.
- Einaudi, L. (1956). Scuola e libertà. In Id., *Prediche inutili* (pp- 15-61). Torino: Einaudi.
- Ellwood, D.W. (2012). *The Shock of America: Europe and the Challenge of the Century*. Oxford: University Press.

- Gabusi, D. (2010). *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Gaudio, A. (1992). *La politica scolastica dei cattolici 1943-1953: Dai programmi all'azione di governo*. Brescia: La Scuola.
- Hammack, F. M. (2004). *The Comprehensive High School Today*. New York: Columbia Teachers College Press.
- Leschinsky A., & Mayer, K.U. (Eds.). (1999). *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence From Western Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Luzzatto, G. (a cura di) (1984). *Tristano Codignola e la politica scolastica italiana, 1947-1981*. Roma: Editori Riuniti.
- Maltese, P. (2009). Gli intellettuali e la riforma della scuola: Un dibattito sulle pagine di *Rinascita*. *Studi sulla Formazione*, 12(1-2), 235-253.
- Medici, G. (1959). *Introduzione al piano di sviluppo della scuola*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Oelkers, J., & Rhyn, H. (Eds.). (2000). *Dewey and European Education: General Problems and Case Studies*. Dordrecht: Springer.
- Popkevitz, T. S. (Ed.). (2008). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan.
- Pruneri, F. (1999). *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Ragazzini, D. (1987). *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*. Napoli: Liguori.
- Ricuperati, G. (2015). *Storia della scuola in Italia: Dall'unità a oggi*. Brescia: La Scuola.
- Sani, R. (1987). *Il Mondo e la questione scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Sani, R. (1990). *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra, 1944-1958*. Brescia: La Scuola.
- Sani, R. (2006). Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second World War. *History of Education and Children's Literature*, 1(2), 37-54.
- Semeraro, A. (1993). *Il mito della riforma: La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Spadafora, G. (Ed.). (1997). *Giovanni Gentile: La pedagogia, la scuola*. Roma: Armando.
- Spadafora, G., & Hickman, L. A. (Eds.). (2009). *John Dewey's Educational Philosophy in International Perspective: A New Democracy for the Twenty-First Century*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Susi, F. (2012). *Scuola società politica democrazia: Dalla riforma Gentile ai decreti delegati*. Roma: Armando.
- Tan, S.-H., & Whalen Bridge, J. (Eds.). (2008). *Democracy as Culture: Deweyan Pragmatism in a Globalizing World*. Albany: State University of New York Press.
- Tassinari, G., & Ragazzini, D. (a cura di) (2003). *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*. Roma: Carocci.
- Tomasi, T. (1976). *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*. Roma: Editori Riuniti.
- Tomasi, T. (1977). *Scuola e pedagogia in Italia, 1948-1960*. Roma: Editori Riuniti.
- Washburne, C. (1952). *Le scuole di Winnetka*. Firenze: La Nuova Italia.
- White, S. F. (1985). *Italian Popular Education between Fascism and Democracy, 1943-1954: The Work and Legacy of the Allied Control Commission Education Subcommission*. (Tesi di dottorato). University of Virginia, Charlottesville.
- Wilborg, S. (2009). *Education and Social Integration: The Development of Comprehensive Education in Europe*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan.