

Sul filo della rete. Connessioni tra scuola e territorio nel pensiero di Ernesto Codignola e nell'eredità di Scuola-Città Pestalozzi

VALERIA ANGELINI (ORCID 0009-0008-3761-0853)

Insegnante - Scuola Città Pestalozzi

Corresponding author: valeria.angelini@pestalozzi.wikischool.it

Abstract. This paper examines the pedagogical thought of Ernesto Codignola through the interpretative lens of the “network”, understood not as a technological metaphor but as a constitutive principle of educational practice. Drawing upon the Comenian motto *Agenda agendo discantur*— which has guided the Scuola-Città Pestalozzi in Florence since its inception—the article reconstructs the three dimensions of Codignola’s network: social, economic, and international. The analysis is based on primary archival sources, with a specific focus on the Minutes of the Executive Board for the 1955-56 academic year. Finally, the study proposes a reading of Codignola’s legacy in light of 21st-century challenges, demonstrating how his vision of the school as an open system anticipated contemporary issues such as school autonomy, inter-institutional collaboration, and the internationalization of education.

Keywords. Ernesto Codignola - Scuola-Città Pestalozzi - active pedagogy - educational network - school autonomy - internationalization

«La scuola non doveva offrire contenuti specifici nuovi, quanto piuttosto aiutare noi stessi e gli insegnanti a prendere sempre più chiara consapevolezza dei principi che informano nel profondo la vita del nostro tempo.»
Ernesto Codignola, 1962

1. Agenda agendo discantur

Esiste, nella storia della pedagogia moderna e contemporanea, un filo sottile ma tenace che attraversa i secoli e che lega, con la forza di un’intuizione fondamentale, il pensiero di Johann Amos Comenio a quello di Ernesto Codignola. Quel filo è sintetizzato da una formula latina che racchiude in sé l’essenza di un’intera filosofia dell’educazione: *omina agenda agendo discantur*, «le cose che si devono fare, si imparino facendole». Questa massima, che già nel cuore del Seicento il grande didatta moravo pone al centro

della sua *Didactica Magna* (Comenio, 1657), risuona con straordinaria fedeltà nell'impianto teorico e operativo della Scuola-Città Pestalozzi, fondata a Firenze nel dicembre del 1944 da Ernesto ed Anna Maria Codignola insieme a un gruppo di educatori e intellettuali di eccezione.

Il richiamo a Comenio non è puramente ornamentale né si riduce a una citazione erudita. Codignola lo riconosce come il primo vero «attivista» della storia dell'educazione, il primo a intuire che il sapere non si trasmette dall'esterno verso l'interno come un liquido versato in un contenitore vuoto, ma si costruisce dall'interno verso l'esterno, attraverso l'esperienza, l'azione, il fare concreto e situato. In questo senso, la «rete» di cui Codignola si fa tessitore non è mai una struttura puramente organizzativa o — tanto meno — una metafora mutuata dal lessico informatico contemporaneo. La rete è, prima di tutto, un'ontologia pedagogica: l'intreccio vivente tra teoria e prassi, tra il pensiero dell'educatore e l'azione del bambino, tra l'istituzione scolastica e il territorio che la ospita e la nutre.

Questa impostazione teorica trova una formulazione esplicita e rigorosa nelle parole di Codignola stesso. Nel 1962, raccogliendo e sistematizzando le pubblicazioni che documentano l'esperimento fiorentino, egli afferma che la scuola doveva essere adatta soprattutto ai particolari alunni che la frequentavano e alla loro particolare situazione storicamente determinata (Codignola, 1962). La densità di questa affermazione merita di essere soppesata con attenzione. La qualifica «storicamente determinata» non è un aggettivo di comodo: essa impone all'istituzione scolastica una responsabilità epistemica di primissimo ordine, quella di leggere il proprio tempo, di riconoscere i propri alunni come soggetti storici — non come individui astratti, non come studenti-tipo definiti da un curriculum nazionale uniforme — e di calibrare su di loro, sulla loro realtà sociale, economica, culturale, l'intera proposta formativa.

È significativo che questa visione anticipi di oltre tre decenni il principio dell'autonomia scolastica, che in Italia otterrà veste normativa soltanto con il DPR 275/1999. Prima che lo Stato riconoscesse formalmente la centralità del contesto nella progettazione educativa, Codignola lo aveva già praticato, trasformando il quartiere fiorentino di Santa Croce — con la sua densità di povertà, di artigianato, di memoria popolare — in una risorsa pedagogica irrinunciabile piuttosto che in uno sfondo indifferente.

L'orizzonte teorico di Codignola trascende la dimensione puramente locale: la centralità del contesto storico non scivola mai nel provincialismo educativo, ma funge da fulcro per un movimento dialettico che eleva la specificità dell'esperienza singola a una comprensione dei «principi che informano nel profondo la vita del nostro tempo» (Codignola, 1962). Coerentemente con la lezione deweyana, l'educazione non è intesa come preparazione alla vita, bensì come vita stessa; la scuola non è un'anticamera del mondo, ma un microcosmo capace di riprodurre, interpretare e trasformare le dinamiche sociali. In questa prospettiva, l'idea di «rete» diviene il principio vitale che consente all'istituzione scolastica di «abitare storicamente il proprio tempo» senza autoreferenzialità, radicandosi nel territorio pur tendendo all'orizzonte universale.

Il nesso tra prassi e teoria, tra individualità e comunità, tra scuola e città, costituisce dunque l'architrave di un progetto educativo fondato su un'intrinseca vocazione relazionale: la Scuola-Città Pestalozzi sorge, e continua a operare, come nodo pulsante di una rete.

2. La triplice dimensione della rete

Dall'analisi del progetto di Ernesto Codignola emerge un'architettura sistemica che potremmo immaginare articolata su tre livelli — sociale, economico e internazionale — che, lungi dal configurarsi come ambiti stagni, agiscono come vasi comunicanti in un costante processo di osmosi generativa. Questa triade definisce un ecosistema dinamico di relazioni, il quale si pone simultaneamente come presupposto ontologico e esito tangibile dell'esperimento pedagogico fiorentino, saldando il radicamento territoriale a una vocazione universale.

2.1 La rete sociale

La rete sociale prende forma nei giorni stessi in cui il portone di via San Giuseppe si apre, nel dicembre del 1944, ai primi bambini del quartiere di Santa Croce. Firenze è ancora una città ferita dalla guerra; in questo contesto di macerie materiali e spirituali, Codignola sceglie di cominciare senza attendere condizioni ideali, costruendo attorno al progetto nascente una costellazione di persone accomunate da un'idea: che la ricostruzione del Paese debba passare attraverso la ricostruzione dell'educazione.

La prima rete è straordinaria per eterogeneità e per il principio democratico che la ispira. Maestre come Maria Maltoni e Margherita Fasolo siedono al tavolo della riflessione insieme a intellettuali come Aldo Visalberghi e Lamberto Borghi, a pedagogisti di fama internazionale come Célestin Freinet, il cui metodo della corrispondenza interscolastica dialoga organicamente con la pratica di Scuola-Città (Freinet, 1964), a riformatori di ogni settore come Pietro Calamandrei e Adriano Olivetti, a Adriano Milani Comparetti, medico del laboratorio igienico della scuola, stava già allora elaborando il percorso di ricerca sulla disabilità che lo avrebbe reso uno dei pionieri mondiali della neuropsichiatria infantile (Milani Comparetti, 1975), di Francesco De Bartolomeis, Margherita Zobel, Raffaele Laporta, Lydia Tornatore — futura direttrice della scuola — sono interlocutori di un confronto pedagogico quotidiano e appassionato (Laporta & Tornatore, 1973).

Determinante, e di eccezionale modernità, è la presenza strutturale dei genitori: il Comitato dei genitori nasce con la scuola stessa e i suoi rappresentanti siedono nella Giunta Esecutiva, partecipando attivamente alle decisioni istituzionali. Da questo nucleo originario si evolverà la GASP — Genitori degli Alunni di Scuola-Città Pestalozzi — tuttora parte integrante del governo condiviso dell'istituzione.

Oggi la rete sociale di Scuola-Città prosegue e si rinnova: l'istituzione è parte della rete nazionale Wikischool con le scuole Don Milano di Genova e Rinascita-Livi di Milano, collabora stabilmente con diversi atenei italiani — Firenze, Milano Bicocca, Modena e Reggio Emilia, Bolzano, Enna-Kore, Torino — e con INDIRE. Ha ricevuto il riconoscimento di Ashoka come «scuola changemaker» ed è capofila della rete «Scuole e Città» per l'autoformazione delle scuole fiorentine. Eppure, come si deve riconoscere con onestà critica, qualcosa si è perduto rispetto alla pienezza codignoliana: la rete contemporanea rischia di ridursi a un sistema di osservatori piuttosto che di costruttori attivi di un progetto comune. Lo spirito di Codignola invita invece a praticare una rete in cui ogni nodo concorra creativamente alla vitalità dell'intero organismo educativo: non una rete di contemplazione, ma una rete di trasformazione.

2.2 La rete economica

Ogni grande utopia educativa deve fare i conti con la realtà materiale delle risorse. Codignola ne era pienamente consapevole, con una lucidità che era al tempo stesso una virtù intellettuale e una necessità pratica ineludibile. In un appunto del 1951 egli scrive: «Quanto ai mezzi finanziari riconosciamo che ne occorrono non pochi; ma questi mezzi non si possono sempre pretendere dallo Stato. [...] Là dove Ministero e Comune non soppravano a sufficienza, abbiamo considerato nostro primo dovere assillante e pesante di dover cercare i mezzi per provvedere alle precarietà delle nostre entrate» (Codignola, 1951).

Il pilastro principale di questa rete è la Fondazione Gori, nata come patronato dell'istituzione: fino alla metà degli anni Settanta, parte degli stipendi degli insegnanti veniva corrisposta non dallo Stato ma dalla Fondazione stessa — fatto di straordinaria rilevanza che testimonia sia la precarietà strutturale dei finanziamenti pubblici sia la determinazione della comunità nel garantire la sopravvivenza dell'esperimento. Non meno rilevanti sono i contributi dell'Associazione Italo-Svizzera, i rapporti con il CEIS di Rimini di Margherita Zoebeli, le donazioni provenienti dagli Stati Uniti, in particolare dell'Harvard University, attraverso organizzazioni filantropiche.

2.3 La rete internazionale

La terza dimensione della rete codignoliana è forse la più visionaria. Codignola intende la scuola come luogo privilegiato di un apprendimento alla cittadinanza che non può fermarsi alle frontiere geografiche e linguistiche. Nei documenti d'archivio, egli auspica di poter completare l'esperimento con la creazione di un grande istituto magistrale internazionale capace di ospitare «annualmente un gruppo di maestri e di futuri maestri di vari paesi, affratellandosi nella meditazione dei problemi didattici» (Codignola, cit. in Laporta & Tornatore, 1973). È una visione che anticipa di oltre quarant'anni il Programma Erasmus e ne coglie l'essenza più profonda: non la semplice mobilità degli studenti, ma la costruzione di una comunità educante transnazionale.

Gli scambi internazionali sono costanti e documentati fin dagli anni Cinquanta: delegazioni di insegnanti e ispettori provengono dal Regno Unito — la rivista londinese *New Era* ne segue con interesse l'evoluzione — dalla Svezia, dalla Somalia, dagli Stati Uniti. Quella rete non si è interrotta: oggi Scuola-Città intrattiene un rapporto strutturato con l'Università di Vic in Catalogna, accoglie docenti in anno sabbatico da tutta Europa e registra circa cinquecentosessanta presenze annue di visitatori provenienti da tutto il mondo. Il filo internazionale di Codignola è ininterrotto: collega le intuizioni del 1944 alle pratiche del XXI secolo con la forza silenziosa di una tradizione mai smessa di essere vissuta.

3. La scuola come sistema aperto

Le grandi idee pedagogiche corrono sempre il rischio di rimanere prigioniere dell'astrazione. La storia di Scuola-Città Pestalozzi sfugge a questo pericolo grazie a un patrimonio archivistico di eccezionale ricchezza: i Verbali della Giunta Esecutiva, custoditi nell'archivio della scuola, offrono una testimonianza diretta della vita quotidiana dell'istituzione, della complessità delle sue relazioni, della concretezza delle sue scelte.

I Verbali dell'anno scolastico 1955-56 rivelano, pagina dopo pagina, la densità e la vastità della rete di relazioni intessuta in poco più di un decennio dalla fondazione. La scuola riceve delegazioni dall'estero con una frequenza che è già, di per sé, la misura di una reputazione internazionale consolidata: si registrano visite da parte di ispettori scolastici del Ministero dell'Istruzione somalo, accompagnati dall'Ispettore Lambaldi e dal Direttore dell'Ufficio Didattico. Il professor Pisani, capo dell'Ufficio Istruzione in Somalia, aveva espresso il proposito di replicare nel proprio paese qualcosa di analogo all'istituzione fiorentina: un riconoscimento esplicito del valore esemplare dell'esperimento. I verbali documentano contestualmente i contatti attivi con la rivista *New Era* di Londra, organo della *New Education Fellowship*.

La composizione della Giunta Esecutiva appare anch'essa significativa: accanto a Ernesto Codignola figurano il Direttore del circolo didattico, la fiduciaria, il Direttore del gabinetto sanitario, l'assistente sociale, le maestre e i maestri delle classi. Ciò che emerge da questi documenti non è una piramide burocratica in cui le decisioni scorrono dall'alto verso il basso, ma una rete orizzontale di responsabilità condivise — una forma di democrazia deliberativa che anticipa le pratiche partecipative introdotte dai decreti delegati del 1974 e, più tardi, dall'autonomia scolastica del 1999.

Nel 1968, Lydia Tornatore offre della scuola fiorentina una definizione di illuminante sintesi: «Scuola-Città non significa solo scuola-comunità, ma anche scuola aperta verso la comunità circostante, verso il mondo esterno e verso i suoi problemi» (Tornatore, 1968). La distinzione non è di dettaglio. La scuola-comunità rischia di diventare una bolla protetta che svolge la propria vita interna con intensità ma senza permeabilità verso l'esterno. La direzione scelta da Codignola è esattamente l'opposta: la scuola aperta, che non si limita a costruire una comunità al proprio interno ma si fa agente di trasformazione della comunità che la circonda.

Il concetto di sistema aperto, elaborato in ambito scientifico a partire dagli anni Cinquanta (von Bertalanffy, 1968), trova in questa visione pedagogica una straordinaria anticipazione applicativa. Una scuola come sistema aperto non è soltanto una scuola che accetta visite o organizza uscite didattiche: è una scuola che concepisce la propria relazione con il territorio come strutturalmente costitutiva della propria identità educativa. Il quartiere di Santa Croce non è lo sfondo su cui si svolge la vita di Scuola-Città: è il territorio pedagogico primario, lo spazio in cui i bambini apprendono a leggere la realtà, a comprenderla e a trasformarla.

L'autonomia scolastica, sancita dal DPR 275/1999, ha dato veste normativa a questa intuizione. Il Piano Triennale dell'Offerta Formativa, il dispositivo attraverso cui ogni scuola deve definire la propria identità pedagogica in relazione al contesto in cui opera, è, in modo esplicito, il principio della «situazione storicamente determinata» di Codignola tradotto in obbligo normativo. Eppure la norma da sola non basta. L'autonomia è un'opportunità che deve essere abitata con coraggio e competenza; il rischio è che si riduca a un adempimento formale piuttosto che diventare una pratica viva di autoriflessione e progettazione condivisa. La storia di Scuola-Città mostra che l'autonomia autentica si costruisce non con le norme ma con le relazioni.

4. Conclusioni

A più di ottant'anni dalla fondazione di Scuola-Città Pestalozzi, il progetto che Codignola ha immaginato, costruito e incarnato non soltanto sopravvive ma continua a evolvere con una vitalità che è la misura più autentica della sua grandezza. La ragione più profonda di questa sopravvivenza non risiede nella solidità di un edificio istituzionale o nella fedeltà a un insieme di norme pedagogiche: risiede nella rete che Codignola ha costruito, e che ha permesso all'istituzione di vivere dopo di lui.

Questa è, forse, la sua intuizione più preziosa e meno discussa: aver compreso che un'istituzione educativa non può essere il progetto di una persona sola, per quanto visionaria. Il «non da solo» non è soltanto una questione pratica di condivisione dei compiti, ma una scelta pedagogica fondamentale, coerente con la visione di scuola come comunità democratica. Costruendo la rete con il mondo accademico, Codignola ha garantito a Scuola-Città qualcosa di più prezioso degli edifici e dei finanziamenti: uno sguardo critico esterno, una riflessione continua sulla propria pratica, un ancoraggio alla tradizione del pensiero pedagogico che ha permesso di innovare senza perdere radici.

Non un metodo da applicare, né un curriculum da seguire o una struttura da replicare: il lascito di Ernesto Codignola è un modo di pensare che si intreccia, si espande, si nutre di relazioni. Un pensiero vivo, aperto, capace di attraversare il tempo e di farsi ancora oggi risposta radicale, necessaria, profondamente umana.

Bibliografia

- Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Codignola E., *Relazione sull'attività di Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, Archivio Storico di Scuola-Città Pestalozzi, 1951.
- Codignola E., *Scuola-Città Pestalozzi*, in R. Laporta & L. Tornatore (a cura di), *La Scuola-Città Pestalozzi con due saggi di aggiornamento* (pp. 1-210), Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- Comenio J. A., *Didactica Magna* (C. Nanni, Ed. e Trad.), Roma, Armando Editore, 1999 (1657).
- De Bartolomeis F., *La pedagogia come scienza*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, (E. E. Agnoletti & P. Paduano, Trad.), Firenze, La Nuova Italia, 1969 (1916).
- Dewey J., *Esperienza e educazione* (A. Guccione Monroy, Trad.), Firenze, La Nuova Italia, 1949 (1938).
- Freinet C., *Les invariants pédagogiques*. Éditions de l'École Moderne Française, 1964.
- Giunta Esecutiva di Scuola-Città Pestalozzi, *Verbali delle adunanze della Giunta Esecutiva, anno scolastico 1955-56*, Firenze Archivio Storico di Scuola-Città Pestalozzi, 1955-56.
- INDIRE, *Rapporto sulle reti di scuole in Italia*, 2023. <https://www.indire.it>
- Laporta R., & Tornatore L. (a cura di), *La Scuola-Città Pestalozzi con due saggi di aggiornamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *DPR 275/1999*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica

ca Italiana, 10 agosto 1999, n. 186.

Parlamento Italiano, *Legge 107/2015*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, 15 luglio 2015, n. 162.

Tornatore L., *Scuola-Città Pestalozzi: apertura alla comunità*, in R. Laporta & L. Tornatore (a cura di), *La Scuola-Città Pestalozzi con due saggi di aggiornamento* (pp. 211-280), Firenze, La Nuova Italia, 1968.

Visalberghi A., *Esperienza e valutazione*, Torino, Taylor, 1958.

Von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi*, ISEDI, 1968.