

Per una pedagogia della partecipazione: l'eredità critica del pragmatismo democratico nella scuola del XXI secolo

ANTONIO SACRISTANO (ORCID 0009-0007 -4280-1622)

Docente a Contratto – Università di Salerno

Corresponding author: antonio.sacristano1@gmail.com

Abstract. This paper analyzes the legacy of Ernesto Codignola and the Scuola-Città Pestalozzi (1945), evaluating its relevance for citizenship education in the 21st century. Through a historical-documentary analysis, it examines the model of the school as a democratic “mini-community,” offering a pedagogical reinterpretation of self-government practices in relation to European key competences.

Keywords. Ernesto Codignola - Scuola-Città Pestalozzi - Citizenship - Democracy - Pedagogical Activism

1. Introduzione: Il rinnovamento della pedagogia italiana nel secondo dopoguerra

Il dibattito pedagogico del secondo dopoguerra in Italia ha conosciuto una fase di profondo rinnovamento, caratterizzato dall'apertura verso istanze democratiche, laiche e progressiste. Tale evoluzione si è concretizzata nel passaggio da una concezione di scuola trasmissiva a un modello fondato sulla centralità dell'esperienza e della partecipazione attiva, le cui radici teoriche affondano nel pragmatismo di John Dewey e nella lezione dell'attivismo europeo (Borghi, 1951). In questo scenario, la ricerca educativa ha trovato nel gruppo di intellettuali riuniti attorno alla casa editrice La Nuova Italia e alla rivista *Scuola e città* (fondata nel 1950) un laboratorio critico permanente, inteso come crocevia di confronto internazionale capace di connettere teoria pedagogica e pratiche educative quotidiane.

La figura di Ernesto Codignola ha rappresentato un punto di svolta fondamentale: attraverso l'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi, avviata a Firenze nel 1945 nel quartiere di Santa Croce, la pedagogia italiana ha iniziato a interrogarsi sul ruolo dell'ambiente sociale e sul valore dell'autogoverno degli studenti (Codignola, 1945).

A questo proposito, per comprendere la portata della trasformazione sociale promossa da questo modello educativo, lo stesso Codignola descriveva l'esperienza fiorentina come un luogo in cui le regole della convivenza non vengono semplicemente insegnate, ma vissute:

La Scuola-Città vuol essere un frammento di società a misura di ragazzi. Un'autentica comunità in cui i ragazzi stessi, attraverso i propri organi rappresentativi, affrontano i problemi della convivenza, imparando che la democrazia non è un'astratta teoria da studiare sui libri, ma una pratica quotidiana fatta di responsabilità, confronto e rispetto reciproco. (Codignola, 1945, p. 15)

Nonostante la storiografia abbia ampiamente riconosciuto l'importanza del lavoro di Codignola nel favorire il superamento del modello del maestro-funzionario a favore dell'educatore democratico (Santoni Rugiu, 2003; De Giacometti, 2012), la ricerca contemporanea presenta ancora una lacuna nell'analisi delle ricadute metodologiche di tale modello sulla scuola del XXI secolo. Manca infatti un'indagine che metta in relazione le pratiche di autogoverno con le odierne esigenze di cittadinanza attiva e con le Raccomandazioni europee sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2018). Il presente contributo intende colmare tale vuoto, esaminando in che modo l'intreccio tra pragmatismo e attivismo possa costituire una lente efficace per ripensare gli spazi di partecipazione e inclusione.

2. Le matrici teoriche: dal pragmatismo alla Scuola-Città

Il percorso di emancipazione culturale promosso da Ernesto e Anna Maria Codignola rappresentò una netta cesura rispetto alla tradizione educativa precedente, dominata dall'idealismo gentiliano e dalla visione totalizzante dello Stato etico che avevano informato la scuola durante il ventennio fascista (Chiosso, 2016). Rigettando la nozione di educazione come trasmissione di uno scibile fisso e gerarchico calato dall'alto, il progetto abbracciò una visione in cui l'alunno è co-costruttore del proprio sapere. La cornice teorica che rese possibile questa trasformazione fu l'adesione al pragmatismo di John Dewey (1938), introdotto in Italia grazie all'opera di Lamberto Borghi (1951). L'apporto del filosofo di Burlington fornì un metodo d'indagine rigoroso basato sul pensiero riflessivo, in cui l'apprendimento non si configura come accumulo nozionistico passivo, ma come risultato del superamento di una situazione problematica.

La classe si trasformò così in un laboratorio nel quale il pensiero indaga per risolvere problemi concreti, traducendo sul piano operativo il principio per cui l'istituzione scolastica non deve preparare alla vita, ma essere vita (Dewey, 1916). La Scuola-Città Pestalozzi concretizzò questo modello organizzativo trasformando lo spazio scolastico in una mini-comunità, dotata di organi assembleari, cariche elettive e regole di convivenza elaborate e condivise dagli stessi studenti.

Il pragmatismo si inserì inoltre in un fecondo dialogo con le altre grandi correnti dell'attivismo del Novecento: se da un lato riprese l'approccio di Maria Montessori, superando la rigidità della cattedra per valorizzare la manipolazione e l'esplorazione dell'ambiente, dall'altro anticipò le riflessioni di Paulo Freire (1970) sul superamento dell'educazione depositaria. Attraverso l'autogoverno, gli allievi sperimentano una forma di liberazione intellettuale che contrasta l'alienazione e promuove il protagonismo critico.

Questo mutamento di paradigma impose una ridefinizione della professionalità docente. L'insegnante dismette i panni dell'autorità cattedratica per assumere la funzione di regista, facilitatore e mediatore dei conflitti, guidando la negoziazione durante le

assemblee e supportando i discenti nella mediazione delle divergenze, giungendo a soluzioni condivise. L'attività didattica si sposta quindi verso compiti di realtà, nei quali l'insegnante osserva e valuta le competenze sociali e relazionali, sostituendo le tradizionali verifiche sommative con un'efficace azione di monitoraggio formativo (Santoni Rugiu, 2003; Tröhler, 2013). Un elemento chiave che ha accompagnato l'intero profilo intellettuale di Codignola nel suo percorso dal fascismo alla democrazia, e dall'idealismo al pragmatismo, è stato il costante confronto con il pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi (Bergomi, 2024). L'esperienza della Scuola-Città diviene così la sintesi di questo percorso: unire l'attivismo e la pedagogia democratica con gli ideali di educazione popolare. Tale approccio trova il suo fondamento nella nozione di intelligenza sociale, che supera la concezione strettamente individuale delle facoltà intellettuali, ponendo l'accento sulla comunicazione e sul dialogo interpersonale che si realizzano pienamente all'interno delle piccole comunità (Finazzi, 2023).

3. Formazione alla cittadinanza e competenze chiave

Il valore dell'approccio partecipativo emerge con particolare forza quando si considerano le competenze di cittadinanza definite dal quadro europeo per l'apprendimento permanente (Commissione Europea, 2018). Laddove le istituzioni scolastiche odierne sono chiamate a promuovere la competenza civica, il modello fiorentino offre un quadro di riferimento metodologico basato sul dialogo e sulla corresponsabilità.

La concezione del laboratorio come "mini-comunità" risponde direttamente alle attuali esigenze di contrasto alla dispersione scolastica e all'isolamento nozionistico, proponendo un ambiente in cui la democrazia viene esperita e non solo studiata (Dewey, 1916). L'interazione con l'ambiente scolastico e la partecipazione attiva all'interno dell'assemblea favoriscono lo sviluppo di tre ambiti chiave:

- Corresponsabilità e cittadinanza: la gestione condivisa degli spazi e dei conflitti stimola l'acquisizione del senso civico e del rispetto delle regole.
- Competenza personale e sociale: il lavoro di gruppo, il confronto e il problem-solving cooperativo aiutano l'allievo a comprendere e gestire la propria emotività e le relazioni con gli altri.
- Competenza di imparare a imparare: la didattica attiva educa l'allievo a farsi protagonista del proprio processo di costruzione della conoscenza, rendendolo capace di orientarsi in contesti complessi.

A questo proposito, l'attenzione alla comprensione del testo e alla padronanza linguistica si inserisce a pieno titolo nel percorso di sviluppo delle competenze di cittadinanza e di pensiero critico. Come evidenziato da Tullio De Mauro nella prefazione al volume di Lucia Lumbelli (2009, p. IX):

C'è chi ride di queste preoccupazioni per la leggibilità e la comprensibilità. Chi punta il dito e accusa quanti le manifestano di voler appiattire la cultura col facilismo. Sbagliano dovunque si trovino, e se ne trovano dappertutto. Ma sbagliano in misura particolare nel nostro paese in cui è alta la quota di analfabeti primari, mai alfabetizzati, e altissima quella di quanti, usciti dalle scuole e dalle università con discrete competenze di lettura, le dimenticano poi nella vita adulta e sono travolti da quella devastante dealfabetizzazione che respinge il 38% della popolazione in un rinnovato analfabetismo- l'illiteracy degli

anglosassoni- e un altro 33% in una condizione che viene definita dagli esperti “a rischio di analfabetismo”.

Inoltre, l'educazione democratica deve promuovere l'esercizio del giudizio critico e la socializzazione a uno stile di vita democratico, affrancando gli studenti dai modelli di insegnamento puramente trasmissivi e nozionistici. Come sottolineato da Shih (2024), per sviluppare una reale cultura democratica è essenziale che le istituzioni educative e gli insegnanti rispettino la diversità degli studenti e li guidino nel processo di risoluzione dei problemi, utilizzando questioni sociali reali per potenziare la loro cittadinanza attiva.

Scuola, insegnanti e indagini ci dicono la stessa cosa: gli studenti hanno difficoltà nel comprendere un testo scritto e sono difficoltà legate non alla semplice decodifica dei testi, ma piuttosto ancorate al livello più profondo della ricostruzione dei significati, sia in misura globale che, soprattutto, inferenziale.

La dimensione partecipativa, inoltre, acquisisce un valore del tutto nuovo se letta alla luce delle trasformazioni tecnologiche attuali. L'autogoverno degli studenti si configura come un antidoto all'isolamento causato dalla transizione digitale, offrendo uno spazio fisico e relazionale in cui il confronto avviene nel rispetto delle diversità. Il modello insegna la gestione della complessità, favorendo lo sviluppo di una cittadinanza digitale consapevole, in cui le competenze sociali guidano l'uso responsabile degli strumenti informatici.

4. Analisi delle ricadute metodologiche e didattiche nel XXI secolo

Per comprendere in profondità le implicazioni contemporanee del modello di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, è fondamentale analizzare come il sistema scolastico possa operare un passaggio da una didattica trasmissiva a una didattica orientata alle competenze. L'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi non si limitava a offrire ai ragazzi una semplice simulazione di vita politica, ma intendeva strutturare un ambiente di apprendimento completo ed esteso. In questo contesto, l'apprendimento della cittadinanza non viene relegato a una disciplina specifica, ma diventa il metodo attraverso cui si apprende qualsiasi altra materia.

L'allievo, nel momento in cui partecipa alle attività dell'assemblea e assume ruoli di responsabilità all'interno della mini-comunità, sperimenta direttamente i meccanismi della mediazione sociale. Questo approccio è in perfetta sintonia con la nozione di “competenza chiave” promossa dall'Unione Europea, che definisce la cittadinanza come la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, sulla base della comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici.

Da un punto di vista metodologico, l'organizzazione flessibile degli spazi e dei tempi scolastici diventa un prerequisito irrinunciabile per poter attuare questo modello. La tradizionale aula a banchi fissi, che favorisce la passività e l'ascolto unilaterale, deve essere sostituita da laboratori e spazi modulari, in cui il lavoro di gruppo e la ricerca autonoma trovino la loro collocazione naturale. La modularità degli ambienti permette di accogliere diverse tipologie di attività, dalle discussioni plenarie ai lavori in piccoli gruppi, fino alla consultazione di risorse digitali e documentali, garantendo così una personalizzazione dei percorsi di apprendimento.

Inoltre, la figura del docente deve subire una trasformazione radicale per supportare tale modello. L'insegnante cessa di essere la fonte esclusiva del sapere per diventare un regista educativo, capace di orientare le dinamiche relazionali, di stimolare il pensiero critico e di prevenire o gestire i conflitti che possono emergere all'interno di una comunità democratica. Questo richiede un investimento significativo nella formazione iniziale e in servizio dei docenti, che devono essere dotati di competenze pedagogiche, psicologiche e relazionali adeguate a facilitare il dialogo interculturale e a promuovere l'inclusione sociale.

Il monitoraggio e la valutazione delle competenze trasversali rappresentano un'altra sfida cruciale. Le tradizionali verifiche scritte o orali, che misurano prevalentemente la memorizzazione di nozioni, non sono sufficienti per valutare la capacità di un alunno di collaborare, di risolvere problemi complessi o di gestire il proprio apprendimento. È necessario introdurre metodologie di valutazione formativa e autentica, come i portfolio, l'osservazione sistematica e l'autovalutazione, che permettono di valorizzare il percorso di crescita personale e sociale di ciascun studente.

5. Dalla “mini-comunità” al futuro: prospettive per una cittadinanza attiva e consapevole

Il quadro complessivo che emerge dalle dichiarazioni dei docenti mostra un'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) riconosciuta e diffusa, ma ancora in fase di consolidamento. Tre risultanze appaiono particolarmente rilevanti: la forte centralità dell'asse Diritti-Costituzione come spina dorsale del curricolo; l'emergere di sostenibilità, patrimonio e tecnologie come *driver* tematici capaci di connettere il locale al globale; una transizione metodologica in atto, con coesistenza di lezione frontale e approcci cooperativi. Permane l'esigenza di rafforzare l'allineamento tra PTOF, progettazione per competenze e valutazione formativa dell'ECG, anche per valorizzare e rendere tracciabili le pratiche interdisciplinari. A questi elementi occorre aggiungere il dato sulle implicazioni per la pratica e alcune raccomandazioni:

- Integrare la pianificazione collegiale con rubriche di valutazione dell'ECG condivise a livello di istituto e dipartimento;
- Potenziare metodologie *inquiry-based* (*debate*, PBL, *service learning*), con compiti autentici e riflessione metacognitiva;
- Rafforzare i legami con il territorio (musei, archivi, terzo settore) per valorizzare patrimonio e sostenibilità;
- Sviluppare moduli verticali su cittadinanza digitale e IA responsabile, con attenzione a etica, privacy, *bias* e partecipazione civica online;
- Curvare l'ECG nelle discipline STEM (es. dati aperti, statistica civica, tecnologie per l'inclusione) per ampliare il coinvolgimento dei docenti.

Alla luce delle premesse teoriche e dei dati raccolti, è possibile affermare che la missione del docente supera la sola dimensione dell'istruire per farsi carico di una vera e propria “missione di trasmissione”. Come evidenziato da Edgar Morin (2000), l'insegnamento non può essere ridotto a una funzione o a una specializzazione, ma deve essere inteso come un compito di salute pubblica. Esso richiede competenza, ma anche una dimensione di *eros* platonico, inteso come desiderio di trasmettere l'amore per la conoscenza e per gli allievi.

Le finalità educative individuate dalla ricerca pedagogica contemporanea, e validate dall'analisi del questionario, si articolano attorno a cinque grandi obiettivi trasversali:

- Fornire una cultura che permetta di distinguere, contestualizzare e globalizzare i problemi;
- Preparare le menti a rispondere alle sfide poste dalla crescente complessità del sapere;
- Sviluppare l'intelligenza strategica per affrontare le incertezze del nostro tempo;
- Educare alla comprensione umana e alla cittadinanza planetaria.
- L'articolo preso in esame (Shih, 2024; Ye e Shih, 2021) conferma la validità pedagogica di un impianto che vede la scuola non come un luogo di mero deposito nozionistico, ma come un "laboratorio di vita". Come sosteneva Dewey (1916), la scuola deve essere essa stessa una mini-comunità in cui i problemi reali del territorio e del mondo diventano oggetto di indagine.

Tra opportunità e criticità, l'indagine restituisce un panorama in cui l'ECG inizia a far parte dell'identità professionale dei docenti che si sono mostrati sensibili alle tematiche trattate. Le scuole hanno mostrato significative potenzialità rispetto a modelli di governance condivisi e collegiali, una spiccata tendenza alla interdisciplinarietà e alla creazione di reti con la società civile.

L'allineamento curricolare e valutativo, la diffusione di metodologie attive e l'estensione di pratiche alle aree STEM rappresentano, pertanto, i principali "cantieri" per una piena istituzionalizzazione dell'ECG.

L'entusiasmo e la disponibilità degli insegnanti e dei dirigenti del *contesto dauno* costituiscono, in conclusione, un "bene civico comune" da presidiare, riconoscere e rafforzare per garantire alle nuove generazioni gli strumenti critici necessari per affrontare il futuro.

Bibliografia

- Bergomi A., *Ernesto Codignola a confronto con Johann Heinrich Pestalozzi: un percorso "tormentato" tra fascismo e democrazia*, "Formazione Lavoro Persona", IX(28), 2024.
- Borghi L., *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico. Profilo delle teorie educative contemporanee*, Brescia, La Scuola, 2016.
- Codignola E., *La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1945.
- Commissione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, 2018 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29>
- De Giacometti G., *Ernesto Codignola e il rinnovamento della scuola italiana*, in F. Cambi & S. Ulivieri (a cura di), *Studi di storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2012, pp. 45.62.
- De Mauro T., *Introduzione*, in L. Lumbelli, *La comprensione come problema*, Roma, Carocci, 2009.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949 (1916).
- Dewey J., *Experience and Education*. Kappa Delta Pi, 1938.

- Finazzi F., *Educazione democratica, partecipazione sociale e libertà del discente nel pensiero di Dewey. Una analisi retrospettiva*, “Studi sulla Formazione”, 26(1), 2023, 125-142.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, Herder and Herder, 1970.
- Lumbelli L., *La comprensione come problema*, Roma, Carocci, 2009.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina Raffaello, 2000.
- Santoni Rugiu A., *Il maestro e il suo doppio. L’evoluzione dell’insegnante in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 2003.
- Shih Y.-H., *Learning for democracy: some inspiration from John Dewey’s idea of democracy*, “Frontiers in Political Science”, 6, 1429685, 2024. <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1429685>
- Tröhler D., *The uses of the past in curriculum making: Comparative perspectives*, “Studi sulla Formazione”, 1, 5-23, 2013.
- UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, *Educazione alla cittadinanza globale*, 2018.