

Scuola-Città Pestalozzi: un viaggio nella Didattica Attiva e nell'educazione democratica lungo 80 anni

MATTEO BIANCHINI (ORCID 0009-0003-8235-0249)

Insegnante - Scuola-Città Pestalozzi

Corresponding author: matteo.bianchini@pestalozzi.wikischool.it

Abstract. This article reconstructs the pedagogical and institutional history of Scuola-Città Pestalozzi eighty years after its founding, tracing its evolution as a laboratory of active pedagogy and democratic education within the landscape of Italian schooling. Established in 1945, the school's project took shape in the cultural climate of the immediate postwar period, in open critique of the transmissive, selective, and authoritarian model inherited from the Gentile tradition. The contribution highlights the theoretical matrices underpinning the experience—from John Dewey to Johann Heinrich Pestalozzi—and examines the principal pedagogical nuclei that have characterized the school: student self-government; the centrality of the working community; learning through experience; affective and relational education; educational continuity; the valorization of manual work; and democratic participation. The article shows how Scuola-Città Pestalozzi progressively transformed its original model, moving through the seasons of pedagogical activism, cognitivism, and experimentation with vertical continuity between primary and lower secondary education. The analysis underscores how numerous innovations now widespread in Italian schools—ranging from full-day schooling to collegial governing bodies, from laboratory-based teaching to formative assessment—were anticipated and trialed in the Florentine school. In conclusion, the article interprets the Scuola-Città Pestalozzi experience not as a mere historical exception but as a still-relevant paradigm of democratic schooling, capable of integrating participation, inclusion, social responsibility, and the critical formation of the person.

Keywords. Scuola-Città Pestalozzi - active pedagogy - democratic education - student self-government - formative assessment

1. Introduzione: alle origini di un'utopia pedagogica concreta

Nel gennaio del 1945, mentre Firenze si risollevava faticosamente dalle macerie della guerra e dall'eredità ventennale del fascismo, nel cuore del quartiere popolare di Santa Croce prendeva vita un esperimento educativo destinato a lasciare un'impronta indelebile nella storia della pedagogia italiana. Ernesto Codignola e sua moglie Anna Maria Meli fondavano la Scuola-Città Pestalozzi, intitolata al pedagogista svizzero Johann Hein-

rich Pestalozzi, con un obiettivo dichiaratamente rivoluzionario: costruire una scuola che fosse al contempo laboratorio didattico e palestra di democrazia, spazio di istruzione e comunità di vita.

A ottant'anni dalla sua fondazione, Scuola-Città Pestalozzi rappresenta un caso di studio straordinario per comprendere le possibilità e i limiti della sperimentazione scolastica in Italia, ma soprattutto per riflettere su cosa significhi educare alla cittadinanza attiva in una società democratica. La sua storia è attraversata da trasformazioni profonde, crisi esistenziali, rinnovamenti e riconferme, ma anche da una sostanziale fedeltà a quei principi originari che ne hanno costituito il DNA pedagogico: l'attenzione all'auto-regolazione e al benessere collettivo, l'apprendimento attraverso l'esperienza pratica, l'autonomia degli studenti, la partecipazione democratica alla vita della comunità scolastica.

Il presente contributo intende ripercorrere questa vicenda ottantennale secondo una prospettiva che coniughi l'analisi storica con la riflessione pedagogica, evidenziando come l'esperienza della Pestalozzi abbia anticipato, sperimentato e talvolta ispirato innovazioni che sarebbero poi divenute patrimonio comune dell'ordinamento scolastico italiano. Si tratta, in ultima analisi, di comprendere cosa abbia significato e cosa possa ancora significare oggi una scuola che si pensa come città, ovvero come spazio in cui l'educazione non è trasmissione verticale di saperi, ma costruzione orizzontale di competenze, relazioni e coscienza civica.

2. Il contesto storico-pedagogico della fondazione

Per comprendere appieno la portata innovativa del progetto di Codignola, occorre situarlo nel contesto culturale e pedagogico dell'Italia del dopoguerra. Il sistema scolastico italiano usciva dal ventennio fascista profondamente segnato: la riforma Gentile del 1923, pur nella sua indiscussa coerenza filosofica, aveva impresso alla scuola un carattere rigidamente selettivo, elitario e sostanzialmente autoritario. L'educazione era concepita come formazione dello spirito attraverso la cultura umanistica, con una netta separazione tra i percorsi formativi delle classi dirigenti e quelli destinati alle masse popolari. La scuola elementare, pur obbligatoria, costituiva per la stragrande maggioranza della popolazione l'unica esperienza di istruzione formale.

Ernesto Codignola, filosofo dell'educazione formatosi nell'alveo dell'idealismo italiano ma progressivamente approdato a posizioni critiche verso la riforma di Gentile, aveva maturato durante il fascismo una riflessione pedagogica che guardava con crescente interesse alle esperienze dell'attivismo europeo e americano. La frequentazione delle opere di John Dewey, che egli stesso tradusse e pubblicò attraverso la casa editrice La Nuova Italia, costituì il fondamento teorico di questa svolta. Da Dewey, Codignola ha acquisito la concezione della scuola come laboratorio di esperienza democratica, come ambiente in cui il sapere nasce dall'attività pratica e dalla soluzione di problemi concreti, non dalla trasmissione orale di nozioni astratte.

Ma accanto all'influenza deweyana, l'intitolazione stessa della scuola a Pestalozzi rivela un'altra radice fondamentale del progetto. Il pedagogista svizzero, vissuto tra la seconda metà del Settecento e l'inizio dell'Ottocento, aveva dedicato la propria vita all'educazione dei bambini poveri, orfani e abbandonati, elaborando una concezione pedagogica in cui l'affettività, il lavoro manuale e l'inserimento nella comunità costituivano i

pilastrini formativi. Per Pestalozzi, l'educazione non poteva prescindere da quella che egli chiamava "educazione del cuore": la dimensione emotiva e relazionale era il fondamento su cui costruire ogni apprendimento intellettuale e morale.

La scelta del quartiere di Santa Croce come sede della nuova scuola non fu casuale. Si trattava di uno dei rioni più popolari e, all'epoca, malfamati di Firenze, duramente provato dai bombardamenti e dalle devastazioni belliche. L'obiettivo dichiarato di Codignola era duplice: da un lato, offrire un servizio sociale alle famiglie disagiate del rione, scolarizzando bambini e ragazzi a forte rischio di marginalità; dall'altro, sperimentare un modello educativo radicalmente alternativo a quello tradizionale, capace di formare non sudditi obbedienti ma cittadini consapevoli e partecipi.

3. I principi fondativi: Scuola come Città, Città come Scuola

Il nome stesso dell'istituzione, Scuola-Città, racchiude l'essenza del progetto pedagogico di Codignola: una scuola che si organizzava come città in miniatura, dotata di proprie istituzioni, proprie regole, propri meccanismi di autogoverno. I bambini e i ragazzi non erano semplici alunni, destinatari passivi di un'azione educativa progettata dagli adulti, ma piccoli cittadini chiamati a partecipare attivamente alla gestione della vita comunitaria.

Nel 1951, presentando la loro creazione, Ernesto e Anna Maria Codignola scrivevano parole che conservano intatta la loro forza provocatoria:

Essa deve la sua origine alla persuasione che i vigenti metodi di educazione, in Italia, come del resto altrove, sono antiquati e sterili, non più in grado di parlare alle anime del nostro tempo, non più rispondenti alle nuove esigenze sociali¹.

La critica al sistema scolastico tradizionale era radicale. Codignola accusava la scuola italiana di coltivare inclinazioni alla passività, di aborreire l'indipendenza di giudizio, di promuovere uno spirito conformistico e gregale, di trasmettere un'enciclopedia farraginoso di nozioni anziché formare uomini e cittadini liberi. Il risultato, scriveva con sarcasmo, era la produzione di "piccoli pappagalli presuntuosi".

La risposta a questa diagnosi impietosa era la costruzione di una comunità educativa in cui l'organizzazione stessa della vita collettiva costituisse il principale strumento formativo. Non più lezioni frontali in cui un maestro depositario del sapere trasmetteva nozioni a scolari passivi e silenziosi, ma attività laboratoriali, lavori di gruppo, responsabilità condivise. I Codignola erano espliciti su questo punto:

Essa è imperniata sul concetto che deve essere l'organizzazione stessa della vita collettiva, in tutti i suoi molteplici aspetti, ad educare spontaneamente alla disciplina sociale e morale ed al sapere. Essa vuole essere una collettività, che si educa da sé all'autogoverno imparando l'esercizio della libertà col sottomettersi spontaneamente alla propria legge.²

La scuola si dotò di un'organizzazione istituzionale che ricalcava quella di una città democratica: c'erano un sindaco, degli assessori, un consiglio comunale, una corte di giustizia. I ragazzi eleggevano i propri rappresentanti e partecipavano alle decisioni che riguardavano la vita scolastica. Le trasgressioni alle regole non erano punite dall'autorità degli adulti, ma giudicate da un tribunale composto dai pari. Questo sistema di auto-

¹ E. e A.M. Codignola, *Scuola-Città Pestalozzi*, edizioni di Storia e Letteratura, Roma, 2025 p. 77

² *Ibidem*, p. 81

governo non era un espediente didattico, ma il cuore stesso del progetto educativo: si imparava la democrazia praticandola, si acquisiva il senso delle regole partecipando alla loro elaborazione.

Accanto all'autogoverno, l'altra colonna portante della Scuola-Città era il lavoro manuale. Non si trattava dell'educazione tecnica intesa come addestramento professionale per le classi popolari, secondo la logica classista che aveva ispirato la scuola gentiliana, ma della valorizzazione dell'attività pratica come strumento di apprendimento e di formazione integrale della persona. Laboratori di tipografia, falegnameria, ceramica, orto e giardino affiancavano le attività più propriamente intellettuali. Il giornale scolastico, stampato direttamente dai ragazzi, diventava occasione per esercitare la scrittura, il pensiero critico, la comunicazione. La biblioteca sostituiva il libro di testo unico, promuovendo l'abitudine alla ricerca autonoma e alla consultazione di fonti diverse.

4. Le metamorfosi: dalla Ricostruzione al Cognitivism

La storia ottantennale della Scuola-Città Pestalozzi può essere letta come una successione di fasi, ciascuna caratterizzata da un particolare orientamento pedagogico e da specifiche sfide organizzative.

Nella prima fase, quella della fondazione e i primi quindici anni di vita della scuola. Il modello deweyano viene trapiantato nel contesto italiano del dopoguerra con tutta la sua carica utopica e trasformativa. La scuola nasce come risposta al fascismo e alla guerra, come strumento di ricostruzione non solo materiale ma morale e civile. I Codignola ne sono i protagonisti indiscussi, ma intorno a loro si raccoglie una comunità di insegnanti appassionati e competenti che contribuiscono a definire l'identità dell'istituzione. Tra questi, figure come Raffaele Laporta, che assumerà la direzione dopo Codignola e introdurrà significative innovazioni organizzative, istituendo il collegio degli insegnanti come organo deliberativo sulla linea educativa della scuola.

La seconda fase, che prende avvio negli anni Sessanta, coincide con l'affermarsi del paradigma cognitivista nella ricerca educativa internazionale. Dopo la pubblicazione nel 1960 di *The Process of Education* di Jerome Bruner e la sua celebre polemica con l'attivismo deweyano, anche la Scuola-Città avverte la necessità di ripensare il proprio impianto didattico. Lo spostamento verso la centralità dei saperi disciplinari, verso un approccio più rigoroso alle strutture delle conoscenze, caratterizza questa stagione. Figura emblematica ne è Lydia Tornatore, che elabora una sintesi originale tra Piaget, Vygotskij e lo stesso Dewey, cercando di coniugare l'attenzione ai processi cognitivi con la tradizione attivistica.

Nel 1963, con l'istituzione della scuola media unica, la Scuola-Città Pestalozzi è la prima in Italia a sperimentare un percorso unitario dell'obbligo scolastico. Questa anticipazione è particolarmente significativa: l'idea di una scuola di base che accompagni tutti i ragazzi dagli otto ai quattordici anni senza distinzioni di classe sociale o di destinazione professionale, che sarebbe divenuta ordinamento nazionale, era già stata praticata per quasi vent'anni nel laboratorio fiorentino.

5. La crisi del 2003 e la rifondazione come scuola-laboratorio

Ogni storia di sperimentazione educativa conosce momenti di crisi, in cui le condizioni esterne mettono in discussione la possibilità stessa di proseguire l'esperienza. Per la Scuola-Città Pestalozzi, questo momento arrivò nell'aprile del 2003, quando venne rilevata una contraddizione normativa tra il decreto ministeriale che nel 1975 l'aveva riconosciuta come scuola totalmente sperimentale e la successiva legislazione sull'autonomia scolastica.

Le conseguenze furono immediate e drammatiche: il dirigente venne rimosso, il personale insegnante ridotto, la scuola aggregata ad un circolo didattico di Firenze. Il rischio di ulteriori tagli o addirittura della chiusura definitiva spinse genitori e personale docente a una mobilitazione straordinaria: nel giugno 2003 venne attivata un'assemblea permanente all'interno dei locali della scuola, una forma di protesta che riuscì a scongiurare i provvedimenti più drastici e a permettere la regolare riapertura nel settembre successivo.

La crisi, tuttavia, costrinse a un ripensamento profondo dell'identità e della missione della Scuola-Città. L'idea originaria di una scuola totalmente diversa dalle altre, una sorta di isola pedagogica separata dal sistema, appariva ormai inadeguata. Nel 2006, la scuola entrò a far parte della "Rete nazionale delle scuole-laboratorio", insieme alla scuola Don Milani di Genova e al Convitto Scuola della Rinascita di Milano, ottenendo dal Ministero dell'Istruzione il riconoscimento formale di scuola-laboratorio. Questo passaggio segnò una trasformazione concettuale importante: non più utopia separata, ma laboratorio di innovazione al servizio dell'intero sistema scolastico.

Questa evoluzione non ha significato un tradimento dei principi originari, ma piuttosto una loro riattualizzazione. L'idea di scuola come comunità democratica, l'attenzione alla dimensione affettiva e relazionale, la valorizzazione delle attività manuali e laboratoriali rimangono tratti distintivi dell'istituzione, ma vengono ora declinati in un contesto istituzionale mutato e con una maggiore consapevolezza della necessità di dialogare con il sistema scolastico nel suo complesso.

6. L'educazione affettiva e relazionale come paradigma pedagogico

Uno degli aspetti più caratteristici della Scuola-Città Pestalozzi, che la distingue ancora oggi nel panorama delle scuole italiane, è la centralità attribuita alla dimensione affettiva e relazionale. Non si tratta di un elemento accessorio o di un'aggiunta a un curriculum altrimenti tradizionale, ma del vero e proprio fondamento su cui si costruisce l'intero progetto educativo.

Questa attenzione affonda le radici nella stessa ispirazione pestalozziana, ma ha conosciuto nel tempo elaborazioni sempre più consapevoli e strutturate. Oggi la scuola dedica spazi e tempi specifici a quella che viene chiamata "educazione affettiva": attività in cui i ragazzi sono invitati a esprimere le proprie emozioni, anche quelle più scomode o dolorose, a confrontarsi con i vissuti dei compagni, a elaborare collettivamente esperienze difficili come i lutti o i conflitti familiari.

Una pratica significativa in questo senso è quella denominata "Io protesto", che ha sostituito la tradizionale corte d'onore. I ragazzi hanno la possibilità di esprimere le proprie rimostranze, i propri disagi, le proprie insoddisfazioni in un contesto protetto

e regolato, imparando a trasformare le emozioni negative in parole e le parole in possibilità di cambiamento. Questo lavoro sulle emozioni non è fine a se stesso, ma risponde a una precisa convinzione pedagogica: non può esserci apprendimento significativo dove la relazione è disturbata, dove la paura o l'ansia bloccano l'apertura cognitiva, dove il bisogno di sicurezza emotiva non è soddisfatto.

Questa centralità della dimensione relazionale si riflette anche nella particolare organizzazione degli spazi e dei tempi. Le aule sono attrezzate in modo da favorire l'interazione tra i ragazzi e rendono impossibile la lezione frontale tradizionale. Gli alunni di età diverse si incontrano nei laboratori di teatro, arte, musica, falegnameria, praticando quella che in letteratura viene chiamata *peer education*: i più grandi si prendono cura dei più piccoli, trasmettendo saperi e competenze ma anche senso di responsabilità e appartenenza comunitaria.

Persino la mensa è stata destrutturata: non esiste una grande sala in cui tutti mangiano serviti da personale esterno, ma si mangia in classe, con i ragazzi che apparecchiavano, sparcchiano e si servono reciprocamente. Anche questo è apprendimento: responsabilità, cura dell'ambiente, attenzione agli altri, capacità di organizzazione.

7. Il reclutamento degli insegnanti: un'autonomia controversa

Un elemento che rende la Scuola-Città Pestalozzi assolutamente unica nel panorama della scuola statale italiana è la possibilità di scegliere direttamente il proprio personale docente, senza passare attraverso le procedure ordinarie di assegnazione ministeriale. Questa prerogativa, derivante dal suo status di scuola sperimentale, ha suscitato nel tempo reazioni contrastanti: ammirazione da parte di chi vede in essa la condizione necessaria per costruire una comunità educativa coerente, perplessità o aperta ostilità da parte di chi teme derive privatistiche o critica il privilegio rispetto alle altre scuole statali.

Il reclutamento avviene attraverso un comitato di valutazione composto da quattro insegnanti eletti dal collegio docenti e dal dirigente scolastico. Il bando è pubblico e possono candidarsi anche insegnanti non di ruolo. Ma ciò che caratterizza la selezione, e che la distingue radicalmente dalle procedure ordinarie basate su punteggi, graduatorie e titoli formali, è il peso attribuito al colloquio motivazionale. Non basta avere i requisiti di legge o un buon curriculum: occorre dimostrare di condividere l'approccio relazionale, la disponibilità a mettersi in discussione, la passione per una scuola che richiede coinvolgimento totale.

Questa modalità di selezione produce un corpo docente fortemente motivato e coeso, ma soprattutto capace di evolvere insieme alla scuola.

La questione del reclutamento degli insegnanti solleva però interrogativi più generali sul rapporto tra autonomia scolastica e sistema nazionale. La Scuola-Città Pestalozzi, insieme alle scuole laboratorio di Milano e Genova, rappresenta un caso limite, una sperimentazione che difficilmente potrebbe essere estesa a tutto il sistema senza trasformazioni profonde del quadro normativo e contrattuale. Tuttavia, la sua esperienza suggerisce che la qualità dell'insegnamento dipende in misura significativa dalla motivazione e dalla condivisione di un progetto comune, elementi che le procedure burocratiche di reclutamento ordinario faticano a valorizzare.

8. La valutazione oltre i numeri

Un altro aspetto qualificante della proposta pedagogica della Scuola-Città Pestalozzi riguarda l'approccio alla valutazione. In coerenza con una concezione dell'educazione centrata sulla formazione integrale della persona e non sulla mera acquisizione di nozioni, la scuola ha sempre nutrito perplessità verso la valutazione numerica, considerata riduttiva e potenzialmente dannosa.

La valutazione nella Scuola-Città è orientata all'acquisizione di competenze piuttosto che alla misurazione di prestazioni. Questo significa valorizzare i progressi individuali, tenere conto dei punti di partenza e dei contesti, accompagnare lo studente in un percorso di autoconsapevolezza sui propri punti di forza e sulle aree di miglioramento. La valutazione diventa così strumento formativo, parte integrante del processo di apprendimento, e non momento separato e temuto di giudizio esterno.

Questa impostazione, che oggi trova riscontro nelle più avanzate ricerche docimologiche, era presente fin dalle origini dell'esperienza fiorentina, quando i coniugi Codignola criticavano la scuola tradizionale per la sua ossessione classificatoria e competitiva. L'eliminazione o la forte attenuazione della competizione individuale in favore della cooperazione è infatti un altro tratto distintivo della pedagogia praticata nella Scuola-Città.

9. Le innovazioni didattiche: dalla sperimentazione alla diffusione

Nel corso dei suoi ottant'anni di vita, la Scuola-Città Pestalozzi ha sperimentato numerose innovazioni didattiche che, in molti casi, sono poi state adottate dall'intero sistema scolastico nazionale. L'elenco è impressionante e testimonia la fecondità del laboratorio fiorentino.

Il tempo pieno, oggi diffuso in molte scuole primarie italiane, fu praticato alla Pestalozzi fin dalla fondazione. L'idea che la scuola non dovesse limitarsi alle ore antimeridiane di lezione ma dovesse accompagnare il bambino per l'intera giornata, alternando attività intellettuali, manuali, ludiche, era parte integrante della concezione della scuola come comunità di vita.

L'insegnamento della lingua inglese fin dalla prima classe elementare, oggi generalizzato, fu sperimentato alla Pestalozzi con decenni di anticipo rispetto all'introduzione ordinamentale. Lo stesso vale per gli organi collegiali: il collegio degli insegnanti e il consiglio di direzione, istituiti alla Pestalozzi negli anni Cinquanta sotto la direzione di Raffaele Laporta, anticiparono di quasi vent'anni i decreti delegati del 1974 che introdussero la partecipazione nella scuola italiana.

La continuità educativa tra scuola elementare e media, altro principio cardine della scuola contemporanea, fu praticata alla Pestalozzi fin dalla fondazione, con un percorso unitario che accompagnava gli alunni dagli otto ai quattordici anni. L'uso della biblioteca come alternativa al libro di testo unico, la redazione del giornalino scolastico, i laboratori espressivi e manuali: tutte pratiche che oggi consideriamo parte integrante di una buona didattica erano già presenti nell'esperienza fiorentina degli anni Quaranta e Cinquanta.

Questo ruolo di anticipazione e sperimentazione conferma la funzione di "scuola-pilota" che la Pestalozzi ha svolto nel panorama italiano.

10. Le sfide contemporanee: tecnologie, intercultura, nuove emergenze

L'ultima fase della storia della Scuola-Città Pestalozzi, quella che possiamo definire delle "Nuove Emergenze Educative", vede l'istituzione confrontarsi con sfide inedite che caratterizzano la scuola e la società contemporanee. Le nuove tecnologie, l'intercultura, il ruolo delle emozioni nella comunicazione, i nuovi bisogni educativi: sono tutti temi che richiedono risposte innovative ma che, al contempo, possono trovare nella tradizione attivistica della Pestalozzi risorse preziose.

L'approccio della scuola alle tecnologie digitali è caratterizzato da un atteggiamento né entusiastico né rifiutante, ma critico e selettivo. Le tecnologie sono strumenti, non fini: possono essere utili quando facilitano l'apprendimento, la collaborazione, la ricerca, ma non devono sostituire la relazione diretta, il fare concreto, l'esperienza corporea. La tradizione del lavoro manuale, dei laboratori artigianali, del contatto con i materiali fisici non è vissuta come anacronismo da superare ma come contrappeso necessario alla smaterializzazione dell'esperienza che le tecnologie digitali rischiano di produrre.

L'intercultura rappresenta un'altra sfida significativa. Il quartiere di Santa Croce, un tempo popolato da famiglie fiorentine di estrazione operaia e artigiana, ha conosciuto negli ultimi decenni profonde trasformazioni demografiche, con l'arrivo di famiglie immigrate da diverse parti del mondo. La scuola ha risposto a questa sfida facendo leva sulla propria vocazione inclusiva originaria: se la Pestalozzi nacque per accogliere i bambini più svantaggiati del rione, questa missione può oggi tradursi nell'accoglienza di bambini portatori di storie, lingue e culture diverse, trasformando la diversità in risorsa educativa.

11. Conclusioni: un'utopia necessaria?

A ottant'anni dalla sua fondazione, cosa resta dell'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi? E cosa può ancora dire al sistema scolastico italiano del terzo decennio del Duemila?

La risposta non può essere semplicemente celebrativa. La Pestalozzi rimane un'esperienza numericamente limitata: una sola sezione per ciclo, venti alunni per classe, poche centinaia di studenti nel corso degli anni. Le condizioni che ne hanno reso possibile la sperimentazione – lo status speciale, l'autonomia nel reclutamento – sono difficilmente replicabili su larga scala. Chi critica l'esperienza fiorentina sottolinea proprio questo: che si tratta di un privilegio riservato a pochi, di un'isola felice che non può diventare modello per una scuola di massa.

Tuttavia, ridurre la Pestalozzi a curiosità pedagogica significherebbe sottovalutarne la portata. Come ha scritto Franco Cambi, il compito delle scuole-pilota non è essere replicate meccanicamente, ma "darsi come simbolo/esempio/modello", mostrando cosa è possibile fare quando si mettono al centro i principi pedagogici anziché le routine burocratiche.

In questo senso, l'esperienza della Scuola-Città Pestalozzi conserva intatta la sua rilevanza. Dimostra che è possibile costruire una scuola in cui gli studenti non siano spettatori passivi ma attori protagonisti. Dimostra che l'educazione alla cittadinanza si fa con la pratica quotidiana dell'autogoverno. Dimostra che l'attenzione alla dimensione affettiva e relazionale non è un nuovo trend educativo ma la condizione di possibilità di ogni apprendimento significativo. Dimostra, infine, che la scuola può essere luogo

di emancipazione sociale, di costruzione di coscienza critica, di formazione di uomini e donne liberi. In un'epoca in cui il sistema scolastico italiano appare spesso bloccato tra nostalgie restauratrici e riforme incompiute, l'esempio della Pestalozzi ricorda che un'altra scuola non solo è possibile, ma è già stata costruita.

L'utopia dei coniugi Codignola, nata tra le macerie del dopoguerra con la convinzione che l'educazione potesse ricostruire non solo le menti ma le coscienze, non ha perso la sua urgenza. In tempi di crisi della democrazia, di polarizzazione sociale, di smarrimento valoriale, una scuola che educi alla partecipazione, al pensiero critico, alla solidarietà non è un lusso per pochi illuminati ma una necessità per tutti. Scuola-Città Pestalozzi, ottant'anni dopo, continua a indicare una strada.

Bibliografia

- Bianchini M., *Esperienze di partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti al processo di decision-making. l'emozione della democrazia a Scuola-Città Pestalozzi*, "IUL Research", 3(5), 2022, pp. 287-297.
- Bianchini M. e Milli R., *La sperimentazione continua di Scuola-Città Pestalozzi* in Nigris, E. (a cura di) *Tradizione e innovazione a scuola, un percorso di Ricerca-Formazione con Scuola-Città Pestalozzi*, Milano, Franco Angeli, 2026, pp. 21-35.
- Bruner J., *Dopo Dewey. Il processo di educazione*, Roma, Armando Editore, 1999.
- Cambi F., *La scuola del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Codignola E., *Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.
- Laporta R., *La difficile scommessa. Educazione e democrazia*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.
- Tornatore L., *Scuola-Città Pestalozzi. Una esperienza educativa*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.