

Numero 1, 2026

F Studi *sulla*
FORMAZIONE

Open Journal of Education



Studi sulla formazione Open Journal of Education

ISSN 2036-6981 (online)

ANNO XXIX, 1-2026

PRESIDENT AND FOUNDER

Franco Cambi (University of Florence, IT, 0009-0002-0672-5865)

SCIENTIFIC DIRECTION - EDITOR IN CHIEF

Alessandro Mariani (University of Florence, IT, 0000-0001-9466-6003)

MANAGING EDITOR

Cosimo Di Bari (University of Florence, IT, 0000-0002-3278-3519)

EDITORIAL BOARD

Daniela Sarsini (University of Florence, IT, 0009-0002-1964-6883)

Rossella Certini (University of Florence, IT, 0000-0003-4931-5196)

Alessandro Cambi (Publishing Consultant, IT, 0009-0003-6786-0080)

INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

MASSIMO BALDACCI (UNIVERSITÀ DI URBINO, IT, 0000-0003-3558-0431); GERT BIESTA (UNIVERSITY OF KILDARE, IR, 0000-0001-8530-7105); ELSA BRUNI (UNIVERSITÀ DI CHIETI-PESCARA, IT, 0000-0002-0705-1797); MARIO CALIGIURI (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0003-4841-1987); MIREIA CANALS BOTIN (UNIVERSITAT DE VIC, ES, 0000-0003-4481-4447); CRISTIANO CASALINI (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-4364-061X,); MAURO CERUTI (IULM, IT, 0000-0002-7729-361X); ENRICO CORBI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0002-2087-1757); CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-4539-8548); ANTONIA CUNTI (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-5615-457); MARCO ANTONIO D'ARCANGELI (UNIVERSITÀ DE L'AQUILA, IT, 0000-0003-2856-1515); ANDREA ENGLISH (UNIVERSITY OF EDINBURGH, UK, 0000-0002-1351-0507); MAURIZIO FABBRI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-9775-6546); SOLEDAD FERNÁNDEZ-INGLÉS (UNIVERSITÀ DI MALAGA, ES, 000-0002-5926-1876); MONICA FERRARI (UNIVERSITÀ DI PAVIA, IT, 0000-0002-2448-9109); MASSIMILIANO FIORUCCI (UNIVERSITÀ DI ROMA 3, IT, 0000-0002-9927-6095); MARIO GENNARI (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9015-3996); MARCO GIOSI (UNIVERSITÀ DI ROMA, IT, 0000-0002-9689-9457); TERESA GONZÁLEZ-AJA (UNIVERSITÀ DI MADRID, ES, 0000-0002-0413-6373); BUDD HALL (UNIVERSITY OF VICTORIA, CA, 0000-0003-0478-4546); CHRIS HIGGINS (BOSTON COLLEGE, US, 0000-0002-2443-0369); ANNA KAISER (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-6273-1437); KAMIL KURACKI (CARDINAL STEFAN WYSZYNSKI UNIVERSITY IN WARSAW PL, 0000-0002-5377-3918); IRYNA KOHUT (UNIVERSITY OF POLTAVA, UA, 0000-0002-0856-7074); ANNA LAZZARINI (UNIVERSITÀ DI BERGAMO, IT, 0000-0002-9644-4356); EMILIANO MACINAI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE, IT, 0000-0002-8566-7074); ELENA MADRUSSAN (UNIVERSITÀ DI TORINO, IT, 0000-0002-4332-3542); PIERLUIGI MALAVASI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0001-8178-967X); EMILIANA MANNESSE (UNIVERSITÀ DI SALERNO, IT, 0000-0003-3115-4793); DANIEL MARA (UNIVERSITY OF SIBIU, RO, 0000-0002-1211-1504); LUCIANA PEDROSA MARCASSA (UNIVERSITÀ DI FLORIANÓPOLIS, BR, 0000-0001-5313-1002); PAOLO MOTTANA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0003-3932-729X); RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA (CARDINAL STEFAN WYSZYNSKI UNIVERSITY IN WARSAW PL, 0000-0001-7227-6127) FRITZ OSTERWALDER (UNIVERSITÀ DI BERNA, CH, 0000-0002-3275-7417); GIUSEPPE PEZZINI (UNIVERSITY OF OXFORD, UK, 0000-0001-9845-864X); TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, IT, 0000-0002-3932-5721); AGOSTINO PORTERA (UNIVERSITÀ DI VERONA, IT, 0000-0002-6356-5688); MARIA GRAZIA RIVA (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0000-0002-5909-2902); ROSALIA ROMERO TENA (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ES, 0000-0001-9886-8403); MILENA SANTERINI (UNIVERSITÀ DI MILANO, IT, 0009-0001-3747-7764); OTTO J. SCHANTZ (UNIVERSITY OF KOBLENZ-LANDAU, DE, 0000-0001-7762-7504); GIANCARLA SOLA (UNIVERSITÀ DI GENOVA, IT, 0000-0002-9407-921X); GIUSEPPE SPADAFORA (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA, IT, 0000-0001-6091-2915); FLAVIA STARA (UNIVERSITÀ DI MACERATA, IT, 0000-0003-2235-1939); MAURA STRIANO (UNIVERSITÀ DI NAPOLI, IT, 0000-0001-7398-3288); MARIA SEBASTIANA TOMARCHIO (UNIVERSITÀ DI CATANIA, IT, 0000-0002-2501-1799).

NEWSROOM

Via Laura 48, 50121 Firenze (tel. 055-2756151) - E-mail: studisullaformazione@scifopsi.unifi.it

Published by **Firenze University Press**, Università degli Studi di Firenze, via Cittadella, 7, 50144, Firenze, Italy, <http://www.fupress.com>.

The journal is available online with open access at the following address: <http://www.fupress.com/sf>

The published contributions are always previously evaluated by a committee of internal and external experts, according to the method of "double-blind peer review".

Registrazione presso il tribunale di Firenze: n. 4812 del 6 Luglio 1998.

© 2025 Author(s) Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0

International license (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated, and a URL link is provided to the license. Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain

Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>)

INDICE

EDITORIALE **5**

DOSSIER - L'attualità di Ernesto Codignola per interpretare le sfide del XXI secolo

COSIMO DI BARI, <i>Introduzione. L'attualità di Ernesto Codignola per interpretare le sfide del XXI secolo</i>	7
FRANCO CAMBI, <i>Ernesto Codignola: un pedagogia esemplare nell'Italia del Novecento</i>	17
ROSSELLA CERTINI, <i>"Bisogna lavorare a riaffiatore la scuola con la città". Rileggendo il primo numero della rivista "Scuola e città"</i>	21
STEFANO OLIVERIO, <i>Le scuole di domani: appunti per un dialogo Dewey-Codignola</i>	29
VALERIA ANGELINI, <i>Sul filo della rete. Connessione tra scuola e territorio nel pensiero di Ernesto Codignola e nell'eredità di Scuola-Città Pestalozzi</i>	37
MATTEO BIANCHINI, <i>Scuola-Città Pestalozzi: un viaggio nella Didattica Attiva e nell'educazione democratica lungo 80 anni</i>	45
TOMMASO CODIGNOLA, <i>Ernesto Codignola e le origini di Scuola-Città Pestalozzi: tra neoidealismo, attivismo e educazione del cuore</i>	55
MARIA CHIARA MATTACCHIONE, <i>Casa giocosa (1940). L'antologia di Ernesto Codignola, Eurialo De Micheli e Raffaello Ramat</i>	61
ANTONIO SACRISTANO, <i>Per una pedagogia della partecipazione: l'eredità critica del pragmatismo democratico nella scuola del XXI secolo</i>	71

ARTICOLI

MARIO CALIGIURI, <i>L'algoritmo educativo e i suoi nemici. Strategie pedagogiche per orientarsi nella metamorfosi del mondo</i>	79
CAMBI FRANCO, <i>Due frontiere della filosofia educativa oggi: il compito plurale e il modello più critico. II. Mini-breviario di filosofia critica dell'educazione oggi. Nove noterelle</i>	89
VALERIO CIAROCCHI, <i>L'ambiente educativo come infrastruttura sociale: il sistema preventivo tra Musicking, estetica dell'inclusione e contrasto alla povertà educativa</i>	103
GIORGIA GRILLI, <i>I bambini e i loro spazi. Un dialogo tra Geografia dell'infanzia e Letteratura per l'infanzia</i>	111
VALENTINA VALECCHI, <i>Lo spazio del bianco: percorsi tra arte del Novecento e libri per l'infanzia</i>	123

RICORDI E MARGINALIA

FRANCO CAMBI, *Rileggendo "Il mio credo pedagogico di J. Dewey", oggi* 135

DANIELA SARSINI, *Ricordo di Nicoletta Codignola* 141

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI DELLA RIVISTA 143

Editoriale

Il Dossier di questo numero di "Studi sulla formazione" è dedicato a Ernesto Codignola, che divenne nel Dopoguerra direttore del Dipartimento di pedagogia di Firenze e li fondatore della rivista "Scuola e Città rappresentante di un modello di pedagogia laica e critica che fu a lungo una voce alta relativa ai problemi educativi svolti in un dialogo internazionale che resero tale esperienza un vero punto di elaborazione di tali problemi fine e complesso e di significativa levatura sia scientifica sia etico-politica. Con Codignola il Dipartimento educativo di Firenze svolse, e per decenni (anche dopo con altri direttori, come avvenne con Lamberto Borghi che vi trasfuse il pensiero americano da lui assimilato nell'esilio in USA impostogli dal regime fascista). Così tanto l'idealismo critico di Codignola come il pragmatismo deweyano rielaborato da Borghi furono la matrice teoria e pratica della pedagogia fiorentina che ha avuto cultori impegnati e organici ed ha svolto un ruolo decisivo a livello nazionale ed europeo. Così di questa bella avventura pedagogica, che speriamo sia ancora in vero sviluppo come voce di autentica e articolata qualità formativa e personale e civile, dobbiamo ringraziare Codignola come primo avviatore di questo Nobile Dipartimento educativo, che qui di seguito abbiamo sviluppato in una serie di studi che ne ricordano e valorizzano l'impegno da lui svolto e i risultati ottenuti nella ricca identità della comunità (anche nazionale e non solo) pedagogica fiorentina: una voce eminente a livello internazionale da far continuare a vivere anche oggi, nel tempo in cui i valori occidentali rischiano un tracollo inquietante e carico di pericoli.

Il fascicolo ospita anche una serie di contributi nella sezione miscelanea, che indagano temi di ambito pedagogico, approfondendo sfide contemporanee (come quella dell'intelligenza artificiale e quella degli ambienti educativi) e spunti di letteratura per l'infanzia, oltre a un testo che completa un articolo uscito nel numero 2-2025 della rivista.

Franco Cambi

DOSSIER - L'ATTUALITÀ DI ERNESTO CODIGNOLA PER INTERPRETARE LE SFIDE DEL XXI SECOLO

Introduzione - L'attualità di Ernesto Codignola per interpretare le sfide del XXI secolo

COSIMO DI BARI (ORCID 0000-0002-3278-3519)

Professore associato di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

Abstract. The article reflects on Ernesto Codignola, presenting the various phases of his thought. In particular, it examines the “stages” of his intellectual development, beginning with his adherence to idealism and fascism, moving through the transformations in his thinking after the Matteotti murder and the Lateran Pacts, and culminating in the third stage, marked by his encounter with Dewey’s thought and pragmatism. In particular, the article introduces the Dossier and contextualizes Codignola’s relevance today, both for his editorial work and for his ability to build relationships within the local community and promote a vision of democratic education that remains relevant in the 21st century. .

Keywords. Philosophy of Education – Ernesto Codignola – Democracy and Education – “Scuola e Città” – Civics Education

1. L'attualità di Ernesto Codignola

“È nostra opinione che una ricostruzione storica, aperta e problematica [...] permetta una ripresa più corretta e, ad un tempo, più ricca dei problemi che il momento attuale è costretto a vivere. [...] perché in quel passato stanno le aporie del presente, le errate impostazioni di problemi oggi irrisolti, la trama, in controluce, dei problemi che sembrano urgere dall’oggi. Riprendere il nostro recente passato e ri-comprenderlo è, ci sembra, contribuire, e non marginalmente, alla progettazione del presente e del futuro”¹.

Le parole con le quali Franco Cambi nel suo volume del 1982 presenta la sua ricca ricerca sulla Scuola di Firenze possono rappresentare un’efficace introduzione anche per

¹ F. Cambi, *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982, p. 12.

comprendere le motivazioni per le quali, a XXI secolo inoltrato, si ritengono ancora preziosi gli spunti pedagogici offerti da Ernesto Codignola. Al pari di altri “Maestri” della pedagogia italiana del XX secolo, Codignola ha rappresentato, sia per le sue riflessioni teoriche sia per le sue azioni concrete, una figura di spicco, che ha portato significative innovazioni alla disciplina, offrendo alla pedagogia fiorentina e italiana un impulso fondamentale, aprendo prospettive di ampiezza internazionale. Un contributo che ancora oggi offre spunti teorici, metodologici e pratici per nutrire la ricerca educativa contemporanea. L’eredità di Codignola si ritrova nella contemporaneità, tanto nelle ricerche teoriche (ancora attive tra gli eredi della “Scuola di Firenze”) quanto nelle dimensioni empiriche (ben testimoniante dall’esperienza di Scuola-Città Pestalozzi, nello stesso capoluogo toscano). Negli oltre cinquanta anni di esperienze di insegnamento e di ricerca (dagli esordi da docente nel 1910 fino alla sua morte, nel 1965), le riflessioni di Codignola si sono intrecciate a figure, ideologie, politiche ed esperienze editoriali, declinandosi in una varietà di prospettive e di posizioni, sempre generatrici di dibattito e di fermento culturale. Già negli anni ’60 l’itinerario culturale e pedagogico di Codignola è stato letto secondo direzioni diverse: in una prospettiva di continuità secondo Domenico Izzo, e in una prospettiva di rottura (enfaticizzando la trasformazione del suo sguardo nel secondo dopoguerra) da Lamberto Borghi². Le prime letture critiche del suo pensiero, raccolte anche in un numero di “Scuola e Città” del 1967 specificatamente dedicato³, sono state arricchite dalle prospettive di altri autori, tra i quali Franco Cambi, Gastone Tassinari, Dario Ragazzini, Alessandro Mariani⁴.

Il Dossier che segue intende proprio dare conto di questa pluralità di prospettive e di posizioni: la prima traccia di questo lavoro dialettico è rappresentata da un’iniziativa promossa dal Dipartimento FORLILPSI nel 2024, anno del Centenario dell’Università di Firenze (“Il futuro con l’acCENTO”), durante la quale sono state organizzate una serie di iniziative dedicate ai “Maestri” degli ambiti disciplinari attualmente coltivati all’interno dello stesso Dipartimento fiorentino: riflettere sulle figure più rappresentative non ha significato soltanto riconoscere le proprie radici culturali e intellettuali, ma anche cercare di comprendere quanto quelle stesse radici possano offrire linfa vitale alla ricerca contemporanea

2. Tra i tre “Codignola”

Indagare l’attualità di Ernesto Codignola impone anzitutto una contestualizzazione di un intellettuale poliedrico, capace di muoversi su più fronti culturali durante il XX secolo, all’interno di un contesto come quello fiorentino che è stato estremamente fertile, non solo sul piano pedagogico. Egli, come nota Domenico Izzo, deve essere inquadrato come “uomo di cultura ed *excubitor ingeniorum*”⁵. Per farlo può essere

² D. Izzo, *Introduzione*, in E. Codignola, *La nostra scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1970; L. Borghi, *La continuità del pensiero pedagogico di Codignola e la riforma Gentile*, in E. Codignola, *La nostra scuola*, cit.

³ AA.VV., *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, fasc. speciale di “Scuola e Città”, a. XVIII, Firenze, aprile-maggio 1967.

⁴ F. Cambi, *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta*, cit.; A. Mariani, *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, “Studi sulla Formazione”, 2018-1.

⁵ D. Izzo, *Ernesto Codignola e i suoi tempi*, in E. Codignola, *La nostra scuola*, p. VIII.

utile affidarsi alla definizione proposta da Eugenio Garin che riconosce nell'itinerario pedagogico di Codignola tre periodi diversi, i quali, seppur collegati tra loro, segnano tre tratti specifici⁶. Il primo è immediatamente successivo al suo percorso formativo accademico: determinanti risultano l'incontro con gli studi hegeliani di Donato Jaja a Pisa e l'incontro con Giovanni Gentile nel 1910 a Palermo, sviluppando per esempio riflessioni sull'importanza dell'etica in pedagogia, ma anche sull'importanza del collegamento tra educazione naturale ed educazione sociale⁷. Le posizioni del primo Codignola sono connotate da un impegno contro gli orientamenti positivisti: la sua prospettiva è evidentemente contrassegnata dalle impronte dell'attualismo, dell'idealismo (in particolare con le sue opere *La pedagogia rivoluzionaria* del 1919 e *Problemi didattici*, dello stesso anno) e del fascismo, proprio a seguito dell'incontro con Giovanni Gentile. Come nota Carmen Betti, se sono confermati i legami di Codignola con il regime fascista, è possibile riconoscere che egli "fu fascista perché gentiliano ed anche perché Gentile lo volle collaboratore, subito dopo la Marcia su Roma, alla tanto attesa riforma scolastica, che lo stesso Codignola difese a spada tratta fino al '29"⁸. Già in questo periodo, emerge l'impegno tanto sul piano editoriale (con fondazione e direzione di collane) quanto su quello politico-organizzativo di Codignola, con la direzione fin dal 1923 l'istituto di Magistero di Firenze e con la fondazione (nello stesso anno) dell'Ente Nazionale di Cultura.

Per incontrare il "secondo" Codignola, nota Garin, sono decisivi due eventi: il delitto di Giacomo Matteotti del 1924 e i Patti Lateranensi del 1929. Anche se nella prima fase, come nota Mariani, si evidenzia una lenta e progressiva revisione dell'attualismo⁹, è opinione diffusa nelle ricostruzioni di molti storici della pedagogia che siano proprio i due eventi citati a incoraggiare Codignola verso un graduale distacco dal fascismo, con la maturazione di una forma di disillusione rispetto ad alcuni suoi valori: proprio l'intesa clericofascista del 1929 incoraggiò Codignola a divergere tanto da Gentile quanto dal regime fascista. È in questo periodo che Codignola esplora nuovi valori, incontra nuovi "Maestri", diventa sempre più attivo sul piano editoriale e si confronta con nuove problematiche, come per esempio il principio della laicità e il giansenismo. Secondo Garin, il vero punto di crisi dell'attività di Codignola va collocato proprio nel 1929, "quando l'accordo tra Mussolini e il Vaticano costituì un fatto determinante nel processo di distacco dal fascismo e dette inizio a quello che fu il momento più felice dell'attività dello studioso"¹⁰. È già in questo secondo periodo che emergono le prese di posizione sul fatto che si debbano affrontare i problemi "vivi" della scuola, assegnando maggiore importanza alla conoscenza concreta e diretta e nutrendo un equilibrio più dialettico tra cultura ed esperienza nella professionalità del docente¹¹.

⁶ E. Garin, *Ernesto Codignola*, in Id., *Intellettuali italiani del XX secolo*, Roma, Editori Riuniti, 1974.

⁷ E. Codignola, *Kant nella storia della pedagogia e dell'etica*, 1916; Id., *La pedagogia rivoluzionaria*, 1919; Id. *Il concetto di educazione naturale in Rousseau*, 1922.

⁸ C. Betti, *L'antifascismo nel mondo universitario e scolastico in Toscana*, in F. Cambi (a cura di), *La Toscana e l'educazione*, Firenze, Le Lettere, 2006, p. 384.

⁹ Mariani evidenzia in particolare tre punti a riguardo: i richiami realistici e l'esigenza dell'empiria, la centralità di un'infanzia vissuta e la tensione etico-religiosa. A. Mariani, *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e di oggi)*, op.cit.

¹⁰ E. Garin, *Intellettuali italiani del XX secolo*, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 138.

¹¹ E. Codignola, *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1947.

Il “terzo” Codignola è quello del secondo dopoguerra, in cui l’incontro con pensiero di John Dewey e l’adesione al pragmatismo lo portano a un esame di coscienza radicale, che genera un impegno etico-politico e che lo incoraggia a ricercare nuove articolazioni del concetto di libertà. È in questo terzo periodo che Codignola si fa attivamente portavoce del dissenso e della critica, a partire da una problematizzazione rivolta verso i principi autoritari e astratti dell’attualismo. Il principio di responsabilità non è coltivato soltanto nei suoi scritti pedagogici, ma anche attraverso un impegno costante nelle pratiche quotidiane. Due esempi concreti di tale impegno si trovano nella fondazione di Scuola Città Pestalozzi del 1945 e negli incarichi editoriali, tanto all’interno della Nuova Italia quanto nella rivista “Scuola e Città” (ma anche attraverso le collaborazioni con “Il Ponte” di Piero Calamandrei e tante altre esperienze editoriali). Sono proprio “scuola” e “città” le due parole che accomunano l’esperienza editoriale e l’esperienza della scuola nel quartiere di Santa Croce a Firenze a rappresentare due concetti-chiave: la scuola-città, infatti, rappresenta il simbolo “della ferma volontà del popolo italiano di risorgere a nuova vita e di riprendere la missione di civiltà che ha caratterizzato i periodi più luminosi della sua storia”¹². Da un lato il dramma della guerra ha lasciato profonde cicatrici all’interno delle città fiorentina, offrendo la consapevolezza dell’esigenza di gestire e governare le trasformazioni in atto, anche nutrendosi di uno sguardo pedagogico capace di generare comunità; dall’altro, è la scuola a dover diventare uno spazio autenticamente democratico, capace di costruire “cittadinanza”, di promuovere senso di responsabilità e garantire di diritti. In questi anni Ernesto Codignola, all’interno di una Firenze che culturalmente (e anche pedagogicamente) è in fermento, riconosce nel pensiero di John Dewey alcuni tratti determinanti per il contesto italiano: *in primis*, il riconoscimento della democrazia come “selezione spontanea, adesione consapevole alla legge, autocontrollo, rispetto di sé e d’altrui, senso del limite e costume di libertà, educazione alla libertà prima che indirizzo politico”¹³. Sempre dal pedagogista statunitense emerge, dal punto di vista teorico e pratico, la consapevolezza del nesso indissolubile e reciproco che lega l’educazione alla democrazia. Non può esserci democrazia senza l’educazione, ma al tempo stesso l’educazione non può essere promossa adeguatamente se non in contesti democratici¹⁴.

Come nota Alessandro Mariani, l’ultimo Codignola è un Maestro che “articolava il concetto di libertà, è portavoce del dissenso e della critica, esalta il principio della responsabilità, guarda alla funzione socializzante dell’educazione, si raffigura concretamente i rapporti di interdipendenza/interazione tra individuo e ambiente, tra soggetto e comunità, tra scuola e società”¹⁵.

3. Tra laicità, pedagogia critica e impegno

Pur riconoscendo ai primi due periodi di Codignola un ruolo importante per la costruzione del suo profilo culturale, è nel terzo periodo che possono essere identificati i tratti più significativi come interprete delle sfide del XXI secolo. Nel riconoscere, oggi,

¹² E. e A.M. Codignola, *La scuola città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 43.

¹³ E. Codignola, *Educazione liberatrice*, cit., p. X.

¹⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

¹⁵ A. Mariani, *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, cit., pp. 29-30.

una profonda attualità intorno alla figura di John Dewey occorre sottolineare il ruolo fondamentale dello stesso Codignola per la diffusione nel contesto italiano del pensiero del pedagogista statunitense. Nella prefazione della riedizione di *Scuola e società* dell'aprile del 1949 (il testo è tradotto dallo stesso Codignola e da Lamberto Borghi), egli – dopo aver esplicitato le sue riserve per gli “schemi dell'empirismo anglosassone” – ritiene che

dobbiamo ripetere [...] che ci troviamo di fronte a un pensatore ricco di spunti e di motivi personali e di acutissime osservazioni, di suggestioni feconde e di impostazioni originali anche dei problemi più tradizionalmente triti, ad una mente vigorosa e profonda, a un grande maestro di liberi sensi, le cui pagine sono destinate ad ampliare l'ambito della nostra esperienza, a stimolare il nostro pensiero, ad arricchire i nostri interessi mentali anche nel dissenso¹⁶.

La rilevanza del pensiero di John Dewey è riconosciuta da Codignola anche nell'introduzione a un altro testo tradotto e introdotto da lui stesso nel 1949, *Esperienza e educazione*. Qui egli sottolinea la capacità del pedagogista statunitense di delineare il nesso indissolubile e organico tra educazione ed esperienza e di mettere a fuoco efficacemente le teorie dell'interazione. Codignola nota anche come Dewey in questo volume riesca a rilevare le criticità di alcune scuole attive, comprendendo quanto autorità e libertà siano termini “correlativi e complementari” e quanto sia “educativa la sola esperienza che favorisca l'espansione e l'arricchimento della persona”¹⁷. Nota ancora Codignola come risulti prezioso e originale il punto di vista di Dewey non per l'invito a sostituire i programmi tradizionali con programmi scientifici, ma per il “bando dato all'ideale enciclopedico, il vero cancro della scuola moderna, nel nuovo spirito introdotto nelle relazioni fra insegnante e alunno, nella rivoluzione copernicana che ha fatto del discente e delle sue esigenze vitali il vero centro dell'attività didattica e della scuola una comunità di spirito serenamente e liberamente cooperanti al raggiungibile di mete comuni”¹⁸. In un suo scritto del '52 emerge chiaramente la critica alla scuola autoritaria (che pretende di domare gli impulsi naturali dall'esterno e di spezzare l'arbitrio individuale) per sottolineare l'efficacia di una scuola attiva che sia in grado di non opporsi ma anzi di nutrire la spontaneità, favorendo lo sbocciare delle forze naturali del fanciullo, incanalandole nel lavoro e nell'attività sociale, aiutandolo a far diventare l'individuo una persona¹⁹. La svolta, come nota Domenico Izzo, è nel passaggio dalla sua prima definizione di libertà come adesione dell'individuo all'universale (legata a Gentile) a una definizione deweyana di libertà come una forma di realizzazione dell'individuo in ciò che è più conforme e originale al suo modo di essere: quindi, la libertà va ricercata nelle capacità di autocontrollo, di rispetto di sé e degli altri e nel senso del limite²⁰. L'esperienza di Scuola-Città Pestalozzi si fonda proprio su questi valori e sulla progettazione e l'implementazione di un contesto educativo e scolastico non voglia piegare o assoggettare gli allievi ma al contrario “liberare gli interessi più profondamente umani dei ragazzi e degli adolescenti”²¹.

¹⁶ E. Codignola, *Prefazione*, in J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. XIX.

¹⁷ E. Codignola, *Introduzione*, in J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. IX.

¹⁸ Ivi, p. XIV.

¹⁹ E. Codignola, *Pregiudizi sulla scuola attiva*, in “Assistenza d'oggi”, Roma, ottobre 1952.

²⁰ D. Izzo, *op.cit.*

²¹ A.M. Codignola e E. Codignola, *La Scuola-città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, p. 105.

Pur senza rinunciare al suo sguardo idealistico, avvicinandosi a uno storicismo critico, Codignola nel secondo dopoguerra identifica cultura, democrazia e scuola come colonne portanti della pedagogia, tanto da fondare su questi tre concetti proprio le linee del suo impegno editoriale. Un impegno che, soprattutto grazie alla rivista “Scuola e Città”, diventa vettore di una pedagogia “critica e laica”, palestra di problematizzazione e spazio di resistenza rispetto al conformismo, oltre che ambiente di dialogo tra quelle che diventeranno voci altamente rappresentative per la pedagogia italiana.

Dalla fondazione fino ai primi anni '60 in particolar modo “Scuola e Città” propone un “programma democratico e moderno in relazione alle istituzioni scolastiche e al sapere pedagogico, che si articola tra Dewey, il laicismo e le esperienze dell’educazione nuova”²². Tale programma ha il preciso obiettivo politico di “coprire lo spazio a sinistra della cultura italiana e da lì, attraverso un sistema di alleanze con socialisti, comunisti e laici [...] elaborare una cultura educativa ‘di governo’, una alternativa possibile”²³. La parola laicità assume così un significato prezioso, perché capace di collegarsi a forme di antiautoritarismo e di antidogmatismo e perché identifica una prospettiva critico-dialettica che invita a muoversi oltre gli “ismi”, aprendosi a una pluralità di punti di vista che possono (e devono) dialogare tra loro. E anche intorno a questo tema, John Dewey rappresenta un “faro”, capace di sottolineare quanto lo sguardo filosofico non debba occuparsi delle teorie, ma abbia proprio il compito di mettere in relazione le teorie con le pratiche²⁴. Le riflessioni di Codignola, più che essere finalizzate alla costruzione di una filosofia dell’educazione, sono finalizzate anzitutto a sottolineare l’urgenza di una formazione critica degli insegnanti, che può avvenire solo attraverso lo studio del pensiero e dell’azione degli educatori più significativi. Ma è anche a partire da questi spunti e dal rilancio del pensiero di Dewey (con le traduzioni e le pubblicazioni su diviste) che in Italia la filosofia dell’educazione viene riconosciuta come l’ambito disciplinare ideale per pensare, tutelare, progettare e rinnovare la democrazia.

4. Spunti per l’attualità

L’invito a considerare Ernesto Codignola non solo come un Maestro “di ieri”, ma anche come possibile interprete delle sfide del XXI secolo è stato efficacemente formulato prima da Lamberto Borghi in un articolo del 1967²⁵, da Franco Cambi nel 1982 e poi da Alessandro Mariani in articolo del 2018, uscito proprio sulla rivista “Studi sulla Formazione”. In particolare, quest’ultimo sottolinea come risulti attuale la sua prospettiva di intellettuale *engagé*, “aderente al tessuto politico-culturale del dopoguerra, immerso nelle sue battaglie educative, alla ricerca di nuove guide e nuovi modelli, impegnato in inedite analisi teorico-pratiche, attivo nel costruire la convivenza democratica”²⁶.

A partire da quanto rapidamente tratteggiato nei paragrafi precedenti e seguendo il suggerimento di Cambi e Mariani, è possibile identificare alcune tracce intorno alle quali il pensiero di Ernesto Codignola oggi può rappresentare uno spunto attuale e prezioso.

²² F. Cambi, *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta*, Napoli, Liguori, 1982, p. 33.

²³ Ivi, p. 34.

²⁴ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

²⁵ L. Borghi, *Attualità di Codignola*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, cit., pp. 147-149.

²⁶ A. Mariani, *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, cit., p. 30.

- La critica delle istituzioni accademiche e scolastiche. Il suo scagliarsi contro la “sonnolenza della vita accademica italiana” evidenziava già nella prima metà del XX secolo (e fino agli anni '60 inoltrati) una profonda insoddisfazione per l'incapacità delle università e della scuola di calarsi all'interno della realtà sociale e di offrire spunti realmente utili per i cittadini. Questo compito risulta di estrema attualità per un'epoca che riconosce alla disseminazione e al *public engagement* un ruolo fondamentale ma che spesso rischia di non portare concretamente e pienamente la pedagogica accademica in contatto con i contesti dell'educazione formale, informale e non formale.
- L'impegno per un rinnovamento della scuola e per l'innovazione dei metodi educativi. Come si è visto, è stato da più autori sottolineato quanto le posizioni del “terzo” Codignola non significhino tanto l'abbandono totale di posizioni idealiste verso l'attivismo: il suo modo di intendere il pragmatismo è piuttosto l'esito di un percorso complesso che lo porta nel suo periodo più maturo a pensare a una scuola capace, come suggeriva Dewey, di essere il motore del progresso sociale. Per questo, sottolinea l'esigenza di innovare i metodi educativi a partire dalla valorizzazione del punto di vista degli allievi e della promozione di portare la scuola ad occuparsi delle esigenze quotidiane dei ragazzi, ponendosi come una comunità del lavoro. In questo ambito, la spinta innovatrice di Codignola invitava alla ricerca di autonomia (un invito raccolto con linea con le riforme del 1999 e del 2015, pur con un cammino “ancora incompiuto”²⁷), ma anche sulla centralità della cooperazione volontaria e della collaborazione tra alunni e insegnanti.
- La produttività editoriale. Una delle preziose intuizioni di Codignola, forse anche esito della citata critica all'istituzione accademica, sta nell'esigenza di stringere strette collaborazioni con le realtà editoriali locali e nazionali. La pubblicazione di volumi e di riviste scientifiche affiancata alla produzione di documenti rivolti agli insegnanti è stata una “missione” che ha contraddistinto tutto il suo percorso di intellettuale. Questa spinta è stata promotrice di dibattiti e di incontri internazionali, favorendo un confronto ricco, plurale e dialogico, capace di nutrire la pedagogia, mettendo in relazione punti di vista distanti e irrobustendo la sua specificità e le sue radici culturali. Questo approccio oggi dovrebbe portare la ricerca accademica a trovare veicoli di dialogo editoriali verso la scuola e verso la società, per ridurre l'autoreferenzialità della pedagogia e per evitare che essa sia inconsapevole della sua irrilevanza sociale²⁸; un compito che oggi dovrebbe essere veicolato attraverso la formazione iniziale degli insegnanti, ma anche attraverso la proposta di contenuti divulgativi *open access* che possano accompagnare la formazione del personale in servizio.
- L'osservatorio sulle trasformazioni in atto. Proprio attraverso la sua attività editoriale, Codignola mostra un costante impegno di analisi rispetto alle trasformazioni in atto. Attraverso lo spoglio dei primi numeri della rivista “Scuola e Città” traspare non solo la sua capacità di coinvolgere i pedagogisti più rilevan-

²⁷ F. Cambi, *Odissea scuola*, Napoli, Liguori, 2008.

²⁸ M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, il melangolo, 2016.

ti del panorama europeo (Lamberto Borghi, Aldo Capitini, Edouard Claparède, Francesco De Bartolomei, Celestin Freinet, Raffaele Laporta, Aldo Visalberghi, solo per citare alcuni nomi), ma anche la capacità di rivolgersi ai temi più attuali della scuola e della società. Esempi significativi (e profetici, visti gli sviluppi negli anni successivi) sono gli approfondimenti sul rapporto tra psicologia e pedagogia e sull'“educazione del cuore” (rilanciata in tempi recenti da Scuola-Città Pestalozzi con l'educazione affettiva²⁹), ma anche la centralità del rapporto tra scuola e famiglia e l'invito a valorizzare i linguaggi artistici e l'attenzione rispetto ai compiti educativi della scuola rispetto ai media.

- Il gioco come dispositivo formativo democratico. Nella terza fase del suo pensiero, Codignola mette in evidenza quanto sia rilevante riconoscere al gioco una legittimità educativa, in quanto rappresenta un'attività seria, spontanea e auto-organizzata nella quale l'allievo può esplorare il mondo, mettere alla prova le proprie facoltà e nutrire le proprie capacità relazionali e comunicative. C'è quindi per Codignola una connessione tra gioco e lavoro, nella misura in cui il primo, attraverso l'educazione, si evolve al punto di arricchire le attività lavorative: proprio il gioco, infatti, può favorire la consapevolezza di uno scopo utile e di una responsabilità sociale. Il gioco diventa così un'esperienza “laboratoriale” che, rendendo protagonista l'allievo, lo inserisce all'interno di un contesto sociale, offrendo una palestra di democrazia. Queste riflessioni si connettono al valore che nell'epoca attuale viene riconosciuto al gioco: da un lato occorre rimanere in guardia da forme di “divertimento da morire”³⁰ (in cui le forme acritiche di gamification rischiano di far “morire” è pensiero critico), dall'altro la sottolineatura dell'utilità di un apprendimento basato sul gioco e il riconoscimento del gioco libero (un gioco che favorisce spontaneità e autonomia da parte degli allievi) come vettore fondamentale per promuovere la libertà.
- L'educazione come pratica di libertà. Nel suo essere uno degli anelli di congiunzione tra il pensiero di John Dewey e la pedagogia italiana della seconda metà del XX secolo, Ernesto Codignola offre sguardi di profonda attualità per la pedagogia contemporanea anche intorno alla libertà. Parlando di “educazione liberatrice” egli si fa precursore e fondamento di tante riflessioni che saranno sviluppate negli anni successivi. Accanto a teorizzazioni filosofiche di una libertà “da” condizionamenti ideologici, si trovano anche tanti spunti pratici didattici per valorizzare la libertà: per esempio, è del 1951 un articolo, uscito proprio su “Scuola e Città”, che denuncia il rischio omologante di una circolare ministeriale che impone l'adozione dei medesimi libri di testo in tutte le classi di un medesimo istituto. Codignola può così inserirsi come “nodo” fondamentale all'interno di una rete di autori che hanno riflettuto intorno al concetto di libertà, anche dopo gli anni della sua morte: si pensi a don Lorenzo Milani, a Paulo Freire, a Raffaele Laporta, per arrivare fino a Martha Craven Nussbaum, Amartya Sen, Edgar Morin e bell hooks. Considerare l'educazione come “pra-

²⁹ Sul tema, si veda l'interessante documentario dal titolo proprio *Educazione affettiva* del 2014, con la regia di Federico Bondi e Clemente Bicocchi, in collaborazione con maestri di Scuola-Città Pestalozzi Matteo Bianchini e Dogliani.

³⁰ N. Postman, *Divertirsi da morire*, Roma, Armando, 1985.

tica di libertà” è dunque il primo passo fondamentale per la costruzione di una società democratica: una società che non insegue le logiche del profitto e che non misuri il benessere soltanto in funzione del PIL, che guardi proprio a uno sviluppo sostenibile anche da punto di vista umano.

5. La struttura del Dossier

Questo Dossier ospita gli interventi dei relatori del Convegno svoltosi il 6 dicembre 2024 nell’Aula Magna del Dipartimento FORLILPSI di Firenze; a questi, grazie a una call aperta, si sono aggiunte altre riflessioni che, da prospettive disciplinari diverse ma sempre con pertinenza ed efficacia, consentono di arricchire e di integrare la prospettiva di Ernesto Codignola, sempre con quello sguardo orientato al passato, al presente e al futuro. Risulta particolarmente significativo che le “voci” che tratteggiano l’attualità di Ernesto Codignola partano dall’interprete più importante della Scuola di Firenze, Franco Cambi e dalla sua allieva Rossella Certini. Una presenza che va a integrarsi con la cornice che ospita il Dossier: la rivista “Studi sulla Formazione” non è “fiorentina” solo per la sua collocazione geografica, ma anche per la sua scelta costante di testimoniare la centralità della “Scuola di Firenze”. Nel suo saggio Franco Cambi propone una preziosa mappa del pensiero di Codignola, scandita tra la sua prima fase legata all’idealismo, il legame col fascismo e la “svolta” verso che pone le basi per un’idea attuale e feconda di democrazia. Il saggio di Rossella Certini proietta lo sguardo proprio sul già ricordato impegno editoriale di Codignola e in particolar modo sul primo numero di “Scuola e Città”, come laboratorio per “riaffattare” la scuola con la città. Le voci di questo Dossier (in linea con gli interventi del convegno) sono poi arricchite da insegnanti legati strettamente a Ernesto Codignola grazie al loro impegno pluriennale all’interno di Scuola Città Pestalozzi, come Valeria Angelini e Matteo Bianchini, capaci di muoversi in dialogo tra scuola e università e da Tommaso Codignola, attraverso uno sguardo interdisciplinare tra storia, filosofia e pedagogia che invita a considerare anche l’attenzione agli aspetti emotivi. Altrettanto preziose sono poi gli sguardi di Stefano Oliverio, che esplora e contestualizza efficacemente il dialogo tra Dewey e lo stesso Codignola, di Maria Chiara Mattacchione, che ricostruisce l’esperienza di Casa giocosa per la promozione di un’idea di infanzia a partire dal dialogo con la letteratura e di Antonio Sacristano, che sottolinea i punti di contatto tra Codignola e l’educazione alla cittadinanza del XXI secolo.

Bibliografia

- AA.VV., *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, fasc. speciale di “Scuola e Città”, a. XVIII, Firenze, aprile-maggio 1967.
- Borghi L., *Educazione e autorità nell’Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Cambi F., *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.
- Cambi F. (a cura di), *La Toscana l’educazione*, Firenze, Le Lettere, 2006.
- Cambi F., *Odissea scuola*, Napoli, Liguori, 2008.
- Cambi F., Federighi P., Mariani A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze*,

- 1950-2014, Firenze, FUP, 2016.
- Codignola E., *Kant nella storia della pedagogia e dell'etica*, Napoli, Velardo, 1916.
- Codignola E., *La pedagogia rivoluzionaria*, Milano, Trevisini, 1919.
- Codignola E., *Il concetto di educazione naturale in Rousseau*, Firenze, Vallecchi, 1922.
- Codignola E., *Il rinnovamento spirituale dei giovani*, Milano-Verona, Mondadori, 1933.
- Codignola E., *Avviamento alla storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1938.
- Codignola E., *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1946.
- Codignola E., *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1947.
- Codignola E., *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Codignola E., *Pregiudizi sulla scuola attiva*, in "Assistenza d'oggi", Roma, ottobre 1952.
- Codignola E., Codignola A.M., *La scuola città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- Codignola E., *La nostra scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.
- Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Milano, Mondadori.
- Garin E., *Intellettuali italiani del XX secolo*, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- Gennari M., Sola G., *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, il melangolo, 2016.
- hooks b., *Insegnare a trasgredire*, Milano, Meltemi, 2020.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico*, Scandicci, La Nuova Italia, 1996.
- Mariani A., *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006.
- Mariani A., *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, "Studi sulla Formazione", 1, 2018.
- Morin E., *Insegnare a vivere*, Milano, Cortina, 2016.
- Nussbaum M., *Coltivare l'umanità*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- Postman N., *Divertirsi da morire*, Roma, Armando, 1985.
- Ragazzini D., Tassinari G. (a cura di), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Roma, Carocci, 2003.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.
- Sen A., *Sviluppo e libertà*, Milano, Mondadori, 2000.

Ernesto Codignola: un pedagogista esemplare nell'Italia del Novecento

FRANCO CAMBI (ORCID 0009-0002-0672-5865)

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. The article explains Ernesto Codignola's central role among 20th-century Italian educational theorists, illustrating the characteristics of his idealistic phase, his relationship with fascism, and his subsequent shift in direction, which led to his appointment as director of the Institute of Pedagogy in Florence. In particular, this later period offers significant insights that allow us to view Codignola as a relevant figure today—one capable of recognizing the value of democracy and the importance of fostering citizenship within educational settings.

Keywords. Ernesto Codignola - Idealism - Philosophy of Education - Democracy and Education

1. La fase idealistica

Di recente anche Alessandro Mariani, seguendo l'indicazione di Garin, ci ha parlato dei "tre Codignola", il primo legato all'attualismo gentiliano e anche al fascismo se pure con posizione critica, il secondo come intellettuale laico via via orientato in senso democratico e antifascista, il terzo quale maestro di pedagogia a livello nazionale di impronta laico-progressista, maturata dallo sviluppo della storia italiana nel tempo della seconda guerra mondiale e con un avvicinamento alle posizioni di Dewey e a una ripresa dell'attivismo nella scuola. Tre aspetti che hanno animato un'evoluzione del suo pensiero, aprendolo a voci e problemi internazionali. Così con Codignola siamo davanti a un vero maestro della pedagogia vissuta alla luce di una evoluzione critica veramente esemplare, in quanto capace di accogliere le innovazioni sia politiche sia culturali in una fase della storia italiana e mondiale di radicali trasformazioni, rilevanti anche in pedagogia. Due parole sul Codignola idealista: nasce culturalmente a Pisa con l'insegnamento di Jaia e anche di Gentile, dove si laureò nel 1909. Collaborò anche con Salvemini e la sua rivista "L'Unità" e con Gobetti a "Energie nuove", ma si legò all'attualismo gentiliano come provano le sue opere giovanili su Kant e Lambruschini. Nel 1919 scrive un saggio su *La pedagogia rivoluzionaria* del Settecento in Francia. Ottenuta l'abilitazione all'insegnamento nei licei si impegna a Palermo, Assisi e poi a Lucca. Intanto si occupa anche della formazione dei maestri con *La riforma della cultura magistrale* del 1917, aderendo alla

FISM e sostenendo la tesi che la scuola di stato è il vero modello formativo (tesi che sollevò critiche e opposizioni), affermazione alleggerita invece nel 1920. Aderì poi al “Fascio di educazione nazionale” e partecipò alla collaborazione con Gentile nella riforma della scuola del 1923: della quale fu con Lombardo Radice uno dei più convinti sostenitori. In quegli anni fondò la rivista “Levana” di cultura e politica scolastica e nel '23 fu direttore de “La nuova scuola italiana” come dell’“Ente nazionale di cultura” (fino al 1932). Fu chiamato come professore di pedagogia a Messina e poi a Firenze, dove dette vita a un “Istituto” pedagogico via via sempre più di rilievo nazionale e non solo. Questa sua prima tappa di impegno ci rivela una personalità ben integrata nella cultura del suo tempo e un profilo intellettuale sia di storico dell’educazione sia di pedagogista teorico impegnato in una forte riqualificazione della scuola, vista come agenzia primaria nella vita di uno stato moderno e liberale.

2. Codignola e il fascismo

Durante la dittatura fascista Codignola partecipò, quindi, alla riforma della scuola del '23, collaborando con Gentile e occupandosi di vari aspetti della riforma e in particolare della formazione degli insegnanti: tema che gli era caro già dai suoi studi precedenti, anche se così ebbe dal regime gli impegni ufficiali già di sopra ricordati. Ma nel 1929 con i Patti lateranensi promossi dal fascismo tale rapporto di collaborazione venne via via a declinare (e si ricordi il suo giudizio negativo sulla riforma antigentiliana e “fascistissima”, come venne detta, di De Vecchi) in difesa di una visione e più liberale e laica della scuola, come sostenne nel 1938 con la rivista “La nuova scuola italiana”, mentre sviluppava altre rivista critiche come “Civiltà moderna” che diresse dal '29 al '42 e poi “La nuova Italia” dal '30 al '43, con Luigi Russo come direttore. E intorno a tali riviste si aggregarono giovani intellettuali laici aderenti al Partito d’Azione. Intanto anche le ricerche di Codignola si spostavano su frontiere più critico-innovative, relative in particolare al giansenismo in Italia tra Sette e Ottocento.

Da qui prende corpo un nuovo Codignola critico delle voci ufficiali sulla scuola e che sempre più indaga l’innovazione portata in pedagogia e scuola dall’attivismo ben vivo anche in Italia e da tempo e che doveva esser sostenuto con impegno da una pedagogia laica e progressista, come lui stesso fece e con la creazione a Firenze nel quartiere popolare di Santa Croce di una scuola pilota intitolate “Scuola-città Pestalozzi” nel 1943: un’esperienza esemplare di “scuola nuova” che ebbe successo e che vive ancora oggi. Intanto aveva fondato anche una sua casa editrice, La Nuova Italia, già nel 1927, che ebbe un ruolo strategico nel rinnovamento di qualità della stessa cultura umanistica italiana con collane di netto valore, fino al suo declino negli anni Novanta. Così Codignola assume una nuova identità e culturale ed etico-politica: è sempre più vicino al pragmatismo di Dewey, guarda a una società orientata appunto in senso laico capace di favorire un vero progresso sociale e in cui il problema educativo si pone come fattore-chiave di una vera democrazia in sviluppo. Dal 1950 questo obiettivo fu messo al centro della rivista “Scuola e città” (deweyana anche nel titolo) e che fece di Dewey il nuovo pedagogista-guida. E che fu una voce alta e critica a laica nello sviluppo della società italiana tra dopoguerra e modernizzazione industriale e civile. Al cui centro stava la stretta collaborazione tra Codignola e Lamberto Borghi, questi formatosi a Pisa e poi espatriato negli

USA per motivi razziali, poi rientrato dal suo esilio americano nutrito di una pedagogia scientifica e democratica e attivistica da sviluppare anche in Italia sulle orme appunto di Dewey. Ma qui entra in gioco il terzo volto di Codignola, seguendo le annotazioni di Garin e di Mariani.

3. L'ultimo Codignola e l'"Istituto di pedagogia" di Firenze.

Tra guerra e dopoguerra, come già indicato di sopra, Codignola sviluppa il modello più alto e attuale e innovativo della sua esperienza teorica e pratica di pedagogista, come direttore de "La Nuova Italia", la sua casa editrice fiorentina e il suo ruolo di rappresentante-chiave dell'"Istituto di pedagogia" nell'Università di Firenze, che fu veramente un istituto innovatore a livello nazionale ed estero, che crebbe con gli studi di Borghi e storici e teorici e poi con la presenza di una serie di altre figure di punta che dettero all'Istituto un profilo e plurale e dialettico e integrato al tempo stesso. Tra i pedagogisti che un po' li si integrarono dall'esterno c'erano e Visalberghi e Fornaca, Cives e Laporta e altri ancora, tra quelli che operarono dall'interno ci furono la Tomasi, poi Santoni Rugiu, Marchi e Tassinari, la Pescioli e Izzo e molti altri che svilupparono le diverse frontiere dell'educazione, insieme a psicologi e sociologi di qualità e elevando il modello laico e progressista di pedagogia a livello nazionale e oltre. In questo ricco *habitat* si realizzò un modello pedagogico d'avanguardia e per la sua complessità e per la sua forte coscienza formativa di uomini-cittadini, che è cresciuto poi nei decenni su su fino al Duemila (anno della scomparsa di Borghi) e oltre, arrivando fino a Mariani e Boffo, li maestri ancora attuali. E di un modello articolato e critico di pedagogia. Di cui Firenze deve andar fiera e che deve rilanciare come proprio DNA teorico ed operativo. E di questo modello proprio Codignola con Borghi fu veramente il promotore attivo e consapevole. Così in questa terza stagione del pensiero di Codignola presero corpo una filosofia dell'educazione alta e matura, un fascio di scienze dell'educazione varie e organiche insieme e dialetticamente connesse, che illuminano davvero i processi formativi, come pure un'idea di scuola ricca e democratica e da sviluppare con un continuo esame della sua riforma necessaria per mantenerla operativa secondo tale idea regolativa. Un lavoro capillare che tutti i vari maestri, che operarono a Firenze con Codignola e Borghi e poi anche con Trisciuzzi, mantennero alto e aperto quel moderno e ben attivo modello pedagogico su su fino ad oggi: e per tutto ciò proprio il promotore Codignola va veramente ringraziato *in memoriam*, come pure va ricordato e studiato per il cammino critico che realizzò col suo pensiero, in quella tragica e complessa avventura italiano della prima metà del XX secolo! E anche e proprio per questo suo cammino personale va ricordato come un vero Maestro e proprio oggi: tempo in cui contraffazioni e politiche ed etiche e culturali, rispetto al modello-democrazia, si affermano come decisive e foriere di un futuro carico di ombre. Contro le quali una buona pedagogia deve combattere e in nome dell'umanità-dell'uomo e della sua più matura cittadinanza attiva e vissuta, di cui proprio la pedagogia fiorentina ha tenuto fermo e alto il modello. E che essa deve ancora tutelare e sviluppare in tempi così pericolosi e nuovamente oscuri.

Bibliografia

- Ambrosoli L., *Ernesto Codignola*, in “*Dizionario biografico degli italiani*”. Vol 26, Roma, Treccani, 1982.
- Cambi F., *La “Scuola di Firenze” da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.
- Ernesto Codignola*, in Wikipedia (*ad vocem*).
- Garin E., *Intellettuali italiani del XX secolo*, Roma, Editori Riuniti, 1974.
- Izzo D., *Un secolo di battaglie e di cultura nel carteggio di Ernesto Codignola*, “Il Ponte”, 1967.
- Mariani A., *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, “Studi sulla formazione”, 1, 2018.
- Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

“Bisogna lavorare a riaffiatore la scuola con la città”. Rileggendo il primo numero della rivista “Scuola e Città”

ROSSELLA CERTINI (ORCID 0000-0003-4931-5196)

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: rossella.certini@unifi.it

Abstract. The paper develops a reflection on the first issue of “Scuola e città” published in March 1950. The journal was founded by Ernesto Codignola in continuity with the opening of the experimental Florentine school Scuola-città Pestalozzi. The founder, however, emphasized from the first lines of his editorial that the journal is not the internal organ of Scuola-città Pestalozzi, but a free access journal opened to a broad debate on educational, social, and political issues. The reflections on this first issue read back and interpret some significant passages from the articles included therein, which address issues related to schools, but also to the world of work and the Italian bureaucratic system. Without ever neglecting the educational and interdisciplinary approach to these socially relevant issues. The paper begins with a historical and theoretical overview of the journal’s birth, then develops a critical reflection on the three pillars that best represent the mandate of “Scuola e città”: 1) a Methodological innovation in research and writing; 2) an interdisciplinary and comparative approach; 3) a tool for critical reflection with the aim to develop a new pedagogical, laic, and democratic stance.

Keywords. Ernesto Codignola - laic Pedagogy - democracy - education - interdisciplinarity

1. A partire dal 1950: nuove proposte culturali e educative

Il primo numero della rivista pedagogica “Scuola e Città” uscì nel 1950 sotto la direzione di Ernesto Codignola. Sono i primi anni successivi al crollo del fascismo e alla fine della Seconda guerra Mondiale era palpabile la necessità di rifondare *ex novo* l'intero sistema *istituzionale* della neonata Repubblica italiana. Da ogni angolazione: politica, economica, culturale e, non ultima, educativa.

Il Novecento è stato un secolo pieno di contraddizioni, ma ha dato vita anche a rinnovamenti importanti, mettendo al centro una nuova immagine di *uomo*: inquieto, frammentato, disorientato, complesso, sempre più condizionato dalla tecnica¹. Oltre al

¹ Cfr., F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2006; Cambi, F. (2009). La «questione del soggetto» come problema pedagogico. *Studi Sulla Formazione Open Journal of Education*, 1(2), 99–107. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-3131

ricollocaimento del soggetto in chiave ermeneutica nel “proprio mondo abitato”, il Novecento e soprattutto gli anni '50, nell'immediato dopoguerra, rappresentano un momento centrale per la storia dell'Occidente, ma soprattutto dell'Italia, che affronta il passaggio da una economia di tipo prevalentemente rurale ad un modello industriale. Ha inizio il cosiddetto “miracolo economico”, che darà il via non solamente ad un nuovo sistema di produzione e di capitalizzazione finanziaria, ma anche ad un nuovo modo di pensare e di interpretare la società. Nel 1964 Herbert Marcuse pubblica *L'uomo a una dimensione* nel quale l'autore si è confrontato con il problema della tecnica e del capitalismo, sottolineando la necessità di un risveglio delle coscienze e della rinascita del pensiero critico, per far fronte al dilagare dell'industria commerciale e del consumismo di massa². Una resistenza *intenzionalmente* orientata verso la libertà di pensiero, verso una “dialettica negativa” dove ogni esperienza trattiene la propria complessità e unicità rispetto alla realtà³. L'Italia, fino alla metà del Novecento, resta legata ai valori tradizionali della famiglia, del patriarcato, della religione, dell'“autoritarismo” istituzionale e al modello educativo/scolastico classista, ma con la fine della Seconda Guerra Mondiale e la diffusione di nuove idee democratiche e laiche (tipiche dell'attivismo europeo e del pragmatismo d'oltre oceano) ha preso avvio una trasformazione culturale epocale irreversibile. In Italia nasce la Cassa del Mezzogiorno, si rafforzano i sindacati e nelle piazze di tante città italiane si moltiplicano le proteste di operai e lavoratori. Sempre nel 1950, a Roma, il 4 di novembre, viene firmata la *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (CEDU)⁴ che ha lo scopo di proteggere le popolazioni dalle persecuzioni e dagli orrori derivanti dalle dittature e dalla mancanza di libertà. Contemporaneamente, sul versante del rinnovamento letterario e artistico, il 1950 vede la pubblicazione di opere esemplari, che segneranno un confine importante tra la visione tardo ottocentesca dell'uomo e il rinnovato modello ermeneutico dedicato all'interpretazione del mondo “nuovo”. *Infanzia berlinese* di Walter Benjamin⁵ offre un'immagine di infanzia “matura”, la cui funzione è quella di interpretare la *vita* attraverso piccoli dettagli e rileggere la storia non come un archivio di ricordi immobili, ma come un luogo dove esercitare la memoria individuale e sociale.

Viene pubblicato anche *IO ROBOT* di Isaac Asimov⁶, uno dei libri di fantascienza più importanti del Novecento perché introduce una visione della “macchina” molto diversa rispetto al passato ed è un antesignano rispetto ai modelli attuali di Intelligenza Artificiale. Curzio Malaparte⁷ pubblica *La pelle*, una delle opere letterarie più significative e controverse del dopoguerra, che intende mettere in luce la decadenza etica e morale generata dalle vicende belliche, tra la popolazione italiana. Una critica serrata al sistema politico dell'intera Europa e un inno alla “non violenza” perché la guerra, in ogni sua forma, è un oltraggio alla vita umana e simbolo di degenerazione e povertà.

² Cfr., H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione*, Torino, Einaudi, 2000.

³ Cfr., T. W. Adorno, *Dialettica negativa*, Torino, Einaudi, 2004.

⁴ *Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo*, versione italiana, versione aggiornata al 1994, https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/convention_ita?utm_source=chatgpt.com.

⁵ W. Benjamin, *Infanzia berlinese. Intorno al Millenovecento*, Torino, Einaudi, 2007.

⁶ I. Asimov, *IO ROBOT*, Milano, Mondadori, 2001.

⁷ C. Malaparte, *La pelle*, Milano, Adelphi, 2002.

Nello stesso anno esce il primo numero della rivista d'arte "Paragone", fondata a Firenze da Roberto Longhi e Anna Banti⁸, che rivoluzionò il dibattito sull'arte, intrecciando saggi di cultura letteraria con riflessioni critiche sui linguaggi artistici emergenti e le forme classiche del passato, guardando con interesse alla nuova società nascente. La frase di Longhi "L'opera d'arte è sempre un rapporto" – tratta dall'introduzione al primo numero della rivista – mette in rilievo il cambio di prospettiva imposto dalla nuova rivista: ogni esperienza è da leggere e interpretare in relazione al contesto storico, sociale, culturale, politico che la contiene. È la postura ermeneutica diventare sempre più centrale all'interno del dibattito culturale e scientifico del secondo dopoguerra.

In questo clima di grandi cambiamenti, anche la questione educativa ha risentito di forti spinte riformiste, a cominciare dalla nascita di "Scuola-Città" Pestalozzi⁹ a Firenze, ad opera di Ernesto Codignola, studioso e intellettuale antifascista, il quale, insieme alla sperimentazione scolastica, diede vita alla rivista "Scuola e Città", una vera e propria palestra metodologica, di ricerca e di riflessione critica su temi pedagogici e sociali di forte attualità. Questa ha offerto ad insegnanti ed esperti di educazione uno spazio di discussione, uno spazio dove confrontarsi sui temi legati all'*attivismo* pedagogico inteso non solamente come innovazione educativa, ma come strumento di emancipazione *integrale della persona*. Non a caso, fin dal primo numero, non mancarono riferimenti alla nascita dei movimenti democratici – un affondo importante di de Bartolomeis da titolo *Controllo burocratico e controllo sociale*¹⁰ – all'importanza della cooperazione educativa e al riconoscimento della scuola come volano per la costruzione di una nuova società progressista. La "facoltà" di dire "no", secondo Pietro Bovet, è l'essenza della libertà morale; essere in grado di "non" fare quello che "non" vogliamo fare è uno dei massimi principi democratici e legati alla prospettiva laico-educativa proposta dalle prime pagine di "Scuola e città" del 1950 e, fin dalle prime battute, la rivista si propone non solamente come palestra metodologica, ma come scuola di *democrazia*.

2. Il primo numero di "Scuola e città": per una nuova idea di cittadinanza all'indomani del secondo conflitto mondiale

Potremmo partire dal "sommario" di quel primo numero uscito il 31 marzo 1950:

AI LETTORI

Pietro Bovet – Educazione del carattere e le sue tappe

Sergio Hessen – Educazione e vita economica

Carlo Freinet – Le mie tecniche

Luisa e Luciano Vincendon – Nuovi orientamenti nell'educazione dei "corrigendi"

Francesco de Bartolomeis – Controllo burocratico e controllo sociale

Ernesto Codignola – Facoltà di Magistero e maestri elementari

⁸ R. Longhi & A. Banti, "Paragone", primo numero, anno 1950, casa editrice Sansoni, Firenze. Contiene il famoso saggio di Longhi dal titolo *Proposte per una critica d'arte*.

⁹ Cfr., E. Codignola; A. Codignola, *Scuola-città Pestalozzi*, a cura di M. Bianchini e T. Codignola, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2025; L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia Moderna*, con introduzione di C. Betti e F. Cambi, Bergamo, Edizioni Junior, 2021; F. Cambi, *La "scuola di Firenze"* (da Codignola a Laporta, 1950-1975), Napoli, Liguori, 1982.

¹⁰ F. de Bartolomeis, *Controllo burocratico e controllo sociale*, in "Scuola e città", n. 1, 1950, pp. 22-24.

Problemi didattici
Giuseppe Tozzi – Il lavoro nella scuola elementare
Giuseppe Jacucci – Libertà e scuola
 Politica scolastica
 La riforma della scuola
 Osservatorio
 Libri¹¹

Ernesto Codignola, nell'editoriale dedicato AI LETTORI, sottolinea la volontà di utilizzare le pagine di questa nuova rivista, edita dalla casa editrice di Firenze La Nuova Italia, non per *trapiantare nella nostra scuola* l'ennesimo modello educativo proveniente da tradizioni di altri paesi, ma per dare vita ad un dibattito "permanente" attorno alle questioni problematiche che riguardano il sistema educativo, culturale, sociale ed economico che sta emergendo insieme alla neonata repubblica italiana. «Scuola e città» non vuole essere un bollettino didattico di Scuola-Città Pestalozzi, vuole essere un convegno internazionale di spiriti liberi e pensosi, i quali, accomunati dall'idea che l'educazione deve avere una funzione effettivamente liberatrice, non si limitino a dibatterla in modo accademico ma siano disposti a lottare per realizzarla¹². 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, che credono effettivamente nella dignità umana di maestri e scolari, che hanno fiducia nella forza redentrice del pensiero libero, dell'arte e della scienza"¹³.

Sono parole importanti, attualissime, che si ispirano al modello educativo democratico deweyano, basato sull'esperienza (come pratica di conoscenza) e che ha posto al centro della riflessione teorica e politica i diritti di tutte le cittadine e i cittadini. La scuola, come ha scritto John Dewey¹⁴, possiede un difetto che dovremmo cercare di sradicare: si muove per singoli settori che, raramente, convergono verso i medesimi obiettivi. C'è un divario evidente (e preoccupante) tra la scuola e la società, perché "come sono sperate le parti, differiscono gli ideali"¹⁵. Se dissociamo il fine dell'educazione dai fini sociali, per la realizzazione di una società che abbia realmente a cuore l'emancipazione di ogni persona, avremo – sosterrà Dewey – un insieme di singole porzioni dove l'insieme diventa un'utopia da raggiungere. "L'unica via per congiungere le parti del sistema è di unire ognuna di esse con la vita"¹⁶. Ed è anche questo il senso delle parole che sono in apertura a questa breve riflessione dedicata al primo numero di "Scuola e Città": *Bisogna lavorare a riaffiatare la scuola con la città*. L'idea di John Dewey e di concerto quella di Ernesto Codignola fu di percepire la scuola come un microcosmo in continuo movimento, una sorta di "sistema dinamico aperto", mai disgiunto dalla vita complessa di ogni individuo. "Riaffiatare la scuola con la città" per Codignola, ha rappresentato un punto centrale e di svolta nella concezione del principio di *comunità educante*, una comunità

¹¹ Il sommario è trascritto fedelmente secondo il modello originale.

¹² E. Codignola, *Ai lettori*, in "Scuola e città", n. 1, 1950, p. 1.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1963; Id., *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014.

¹⁵ J. Dewey, *Scuola e società*, a cura di F. Borruso, Roma, Ed. Conoscenza, 2018, p. 82.

¹⁶ *Ibidem*.

che si occupa della formazione *dei suoi cittadini* secondo le prospettive più diverse, ma con obiettivi comuni: libertà, democrazia, emancipazione. E non sarà un caso che il primo numero della rivista abbia come incipit "la facoltà di dire no" di Bovet, una facoltà che il "ragazzo" potrà acquisire non solamente attraverso lo sviluppo cognitivo e l'uso della ragione (e su questo l'autore citerà Rousseau e Kant), ma attraverso la comparazione e la relazione con i compagni. È attraverso la socialità e la vita comunitaria che impariamo a riconoscere i principi che orientano il presente, ma è l'esperienza, l'aver praticato e interpretato il principio di *obbedienza* e di *autorità*, che potrà aiutare i più giovani a compiere scelte assiologicamente orientate. Non è credibile che la scelta migliore, o quella più indicata, sia quella del "no" ricorsivo, ma è la capacità e la possibilità di costruire un percorso divergente (sia da un punto di vista educativo che socio/politico) a rendere il dibattito e la vita reale luoghi dove poter costruire nuovi orizzonti democratici possibili. Sono posizioni importanti soprattutto perché nascono e si affermano durante un periodo storico ancora turbolento, dove la memoria dell'autoritarismo fascista è viva e dolorosa e le "civili libertà" di cui si faceva fregio il vecchio continente (*in primis* il Regno Unito) avevano bisogno di essere coltivate e nutrite attraverso una "nuova" educazione capace di crescere e formare cittadini consapevoli.

La neonata rivista fiorentina si impegnò molto per rilanciare il dibattito sull'importanza di creare una comunità scientifica svincolata da modelli culturali e educativi tradizionali e obsoleti e in quelle pagine trovarono spazio autori come Sergio (Sergej) Hessen che nell'articolo *Educazione e vita economica* ha promosso l'idea di quello che oggi potremmo definire *tirocinio attivo* all'interno della scuola. Ancora una volta, l'elemento centrale nella riflessione dello studioso sovietico è il collegamento tra scuola e realtà, tra scuola e società, facendo riferimento agli scritti dedicati all'economia di Karl Marx. Propone un ribaltamento della prospettiva dettata dalle regole del capitalismo: se fino a questo momento l'educazione è stata pura formazione al lavoro imposta dalle classi dirigenti per tornaconto economici, adesso, all'indomani della Seconda guerra mondiale (e purtroppo all'inizio di un nuovo conflitto, la guerra fredda tra Blocco occidentale e Unione Sovietica) non è possibile pensare ad una scuola astratta e ad un sistema educativo separato dai reali bisogni dell'uomo. L'automatismo industriale rende l'operaio "un semplice dettaglio di un piano, inconsapevole del significato della sua opera come la cellula fotoelettrica o un altro strumento automatico che domani la potrà rendere superflua"¹⁷. Hessen sostiene che la scuola dovrebbe essere sempre più radicata nella società e dovrebbe rispondere non solamente ad esigenze di alfabetizzazione (cardine imprescindibile per l'emancipazione di ogni ragazza e ragazzo), ma al nutrimento delle *coscienze*, evidenziando, così, l'attualità e la portata internazionale degli studi di molti studiosi della Scuola di Francoforte, nonché dell'attivismo pedagogico.

Nel primo numero della rivista fiorentina, infatti, compare un articolo di Celestine (Carlo) Freinet dal titolo *Le mie tecniche*, che ha un ruolo centrale nel dibattito culturale e pedagogico all'interno della rivista, perché espone un metodo "antiautoritario" e non "verticale". Un metodo che non solamente ci parla di scuola, ma che offre un possibile modello politico democratico esportabile ed applicabile nel mondo reale, come azione civile di rottura rispetto al sistema autoritario tradizionale. La scuola dovrebbe essere

¹⁷ S. Hessen, *Educazione e vita economica*, in "Scuola e città", n. 1, 1950, p. 11.

“palestra di vita e di democrazia” e lo studioso propone come tecnica alternativa per la comunicazione dentro e fuori la scuola la creazione del *giornale* e dello *scambio*. La fondazione di “un giornale scolastico è una realizzazione esaltante, ch  diffonde il pensiero dei ragazzi, il quale assume in tal modo un significato sociale e umano. Il giornale della scuola   letto dagli allievi, letto dai genitori, letto dagli abitanti del villaggio”¹⁸. Le pagine stampate, dir  Freinet, sono “un’immagine perfetta dei nostri sentimenti e della nostra vita” e sono strumento straordinario per mantenere vivo lo *scambio* di conoscenze e informazioni tra ragazzi, famiglie e societ  insieme. La proposta dello studioso francese, quindi, non   solamente didattica, ma un vero e proprio progetto politico e educativo, che mette in stretta correlazione tutte le esperienze dei giovani, al di l  degli apprendimenti tradizionali e istituzionali. “Non presentiamo un nuovo metodo pedagogico. Andiamo al di l  dei metodi. Ritroviamo la vita”¹⁹.

Sono articoli carichi di freschezza culturale e politica, di audacia scientifica; questi contributi sono significativi principalmente per aver sostenuto e rafforzato il dibattito non solamente attorno alla scuola, ma alla societ  intera, intesa nella sua forma pi  originale e simbolica, come la casa di tutti e di ciascuno. E torna sempre forte, anche negli articoli successivi, il tema della *libert *, cos  importante ancora oggi quanto ieri. Per comprendere cosa significhi *libert *   fondamentale che i ragazzi vivano la *libert *; “Il maestro intelligente va oltre: non aspetta, n  crea la situazione ma pone scolaresca e programmi sul piano della libert . Non si preoccupa, n  perde il suo tempo prezioso a definirla, ma la fa vivere dai suoi scolari [...] E i fanciulli imparano ad essere liberi esercitandosi in ambiente di libert ”²⁰. Una volta chiarito a noi stessi il principio di libert  attraverso il confronto, lo scambio e la pratica potremo tradurlo in un paradigma vivace e *attivo*, sia nella scuola sia nella quotidianit , come esercizio del pensiero politico e del senso civile. Nella propria significativa originalit , la rivista “Scuola e citt ”   stata la prima di area pedagogica che ha saputo intrecciare in maniera emblematica gli insegnamenti dell’attivismo europeo con il pensiero critico/democratico di John Dewey, non per imporre un modello educativo e/o culturale “migliore” di altri, ma per tracciare la strada ad una alternativa.

3. La rilevanza oggi del primo numero di “Scuola e citt ”

Il primo numero di “Scuola e citt ” si configura non come un semplice numero di esordio di una rivista di ispirazione pedagogica, legata all’esperienza scolastica di Scuola-citt  Pestalozzi di Firenze, ma come un dispositivo critico-teorico impegnato a ridisegnare il campo educativo (e non solo) nel contesto postbellico. Gli autori ci offrono un nuovo esempio di scuola, un modello aperto, un sistema dinamico, antidogmatico, in dialogo con le altre istituzioni socioculturali, politiche ed economiche. I processi educativi e formativi verranno studiati e reinterpretati alla luce di una funzione diversa e nuova rispetto alla tradizione pedagogica che si svilupp  tra la fine dell’800 e la prima met  del “secolo breve”: questi non possono essere considerati solamente strumenti di trasmissio-

¹⁸ C. Freinet, *Le mie tecniche*, in “Scuola e citt ”, n. 1, 1950, p. 18.

¹⁹ Idem, p. 19.

²⁰ G. Jacucci, *Libert  e scuola*, in “Scuola e citt ”, n. 1, 1950, p. 31.

ne, ma devono essere acquisiti come “forma” e obiettivi valoriali più alti. Sono processi che tendono alla produzione di soggettività e cittadinanza; alla costruzione di un Io che si fa sempre più Noi (la lezione di Edgar Morin in questo senso è oggi magistrale); alla costruzione di orizzonti sociali sempre più interconnessi e interculturali. Questi aspetti emergono fin dai primi articoli di “Scuola e città” e si impongono come elementi di rottura epistemologica, introducendo quelle che, più tardi, verranno a definirsi come “le scienze dell’educazione”²¹. Gli insegnamenti deweyani non vengono mai perduti di vista, sottolineando come l’educazione sia l’espressione di un processo esperienziale, sempre in situazione (legandosi alla fenomenologia delle forme e del pensiero) e finalizzato a sviluppare relazioni di “qualità” e pensiero critico/riflessivo. La scuola è strumento di *mediazione* tra l’individuo e la società, ma recuperando l’ottica deweyana, la scuola e la società si combinano perfettamente, diventando inscindibili.

Con “Scuola e città” prende avvio la stagione fiorentina della *pedagogia laica*, insieme ai maestri che le danno voce, come Codignola, appunto, ma anche Lamberto Borghi e de Bartolomeis, il quale, in chiusura dell’articolo pubblicato sul primo numero, scrisse che: “di possibilità democratiche ne esistono: sta a noi lasciarle sciupare o farne la base di un miglioramento della nostra scuola”²². L’importanza strategica di questo primo numero – che vedrà successivamente la pubblicazione di altre annate importanti – è possibile riassumerla in tre punti fondamentali: 1) è una palestra metodologica; 2) propone un approccio interdisciplinare e comparativo alle questioni educative e sociali; 3) si propone come strumento di *riflessione critica*. Il numero che la vede nascere è il testo che fonda un modo innovativo e democratico di intendere la pedagogia contemporanea: traccia le linee epistemologiche e ontologiche alle scienze dell’educazione e fa della scuola il luogo privilegiato di sintesi tra sapere, esperienza e progettualità sociale. E sono questi gli aspetti che la rendono ancora attuale. Ad oggi parliamo di “cittadinanza attiva”, come momento fondamentale per costruire legami socialmente utili e con finalità formative reciproche tra le comunità locali, la città, le istituzioni che governano i territori e la scuola: tematiche già presenti nel primo numero della rivista. L’educazione alla democrazia è un tema che ricorre non solamente a livello di esperienza laboratoriale intra ed extra curricolare, o all’interno dell’insegnamento dedicato all’educazione civica; fa parte delle Indicazioni ministeriali (almeno fino al 2012) e viene considerata come quella dimensione di *senso* entro la quale ciascuno può leggere e interpretare tutte le vicende che riguardano l’essere umano: e da un punto di vista culturale e dei diritti civili. Altro elemento di evidente attualità è la centralità dell’esperienza educativa. Sempre Dewey ebbe a scrivere: “ogni qualvolta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell’educazione, è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale. Altrimenti i cambiamenti nell’organizzazione e nella tradizione scolastica saranno considerati invenzioni arbitrarie di educatori singoli”²³.

²¹ Vi sono anche articoli molto più tecnici, che informano sulla struttura accademica delle Facoltà di Magistero, o della riforma scolastica del 1947, ma a ben guardare, non sono scritture assertive o dogmatiche, ma offrono la possibilità di approfondire aspetti della vita scolastica e accademica sia da un punto di vista legislativo che dei contenuti. Per quanto riguarda le Scienze dell’educazione, la letteratura è ampia e viene qui di seguito ricordato uno dei testi considerato un classico pedagogico: A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell’educazione*, Milano, Mondadori, 1978.

²² F. de Bartolomeis, *art. cit.*, pp. 24.

²³ J. Dewey, *op. cit.* p. 40.

Educazione ed economia: è forse uno dei temi più dibattuti attualmente dai governi a livello planetario; anche l'Agenda 2030 si è mostrata sensibile al rapporto che dovrebbe instaurarsi tra questi due emisferi. Uno dei dibattiti più accesi è la mancanza di equilibrio tra formazione umanistica e professionale: quali competenze sono oggi necessarie, fondamentali, prioritarie per gestire al meglio il sistema dei mercati e la finanza? Quale dimensione va coltivata maggiormente: quella qualitativa o quantitativa? Può l'una progredire e migliorare senza l'altra? La scuola ha tra gli obiettivi principali quello di sviluppare processi di inclusione o creare figure professionali competitive e manageriali? Una risposta esaustiva e definitiva forse non esiste, ma per dare senso al pensiero laico e democratico della pedagogia della metà del Novecento, ricorriamo ancora una volta alle parole di Codignola: "Non è sopportabile che proprio la scuola debba continuare a ignorare i problemi che travagliano le nostre coscienze e si rifiuti ostinatamente di porgere orecchio a richieste che emergono imperiose dal più profondo della nostra storia. Ad un mondo che esige sempre più spirito di iniziativa e impegno personale fin dalla prima adolescenza, non foss'altro per resistere alla pressione minacciata dal progressivo livellamento sociale e dal dominio sempre più invadente della macchina, non si preparano ragazzi giovani con l'enciclopedismo farraginoso e arido e coi procedimenti autoritari e mnemonici delle nostre scuole, le quali sogliono ostentare indifferenza e ostilità ad ogni tentativo di fare un più largo posto all'iniziativa, alla responsabilità, alla collaborazione costruttiva di insegnanti e di alunni"²⁴. Il problema è complesso e di forte attualità; richiama ancora una volta il pensiero di Morin²⁵, il quale non ha rivendicato prevaricazioni tra saperi umanistici e scienze cosiddette "forti", ma un dialogo costruttivo in continuo divenire. Già in questa prospettiva si muovevano gli studiosi della scuola fiorentina di pedagogia laica e democratica alla metà del '900, ponendo le basi di una produzione critica e poliedrica di saggi e articoli ormai storici, ritenuti classici e che molto devono alla nascita di questa rivista esemplare e al quel primo numero che ha posto al centro (e affrontato e decostruito), i temi/problemi dell'educazione come principi guida per l'emancipazione di ogni giovane ragazzo e di ogni giovane donna. Un dibattito ancora tutto in divenire.

²⁴ E. Codignola, *art. cit.*, p. 2

²⁵ E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, RaffaelloCortina, 2000; Id, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, RaffaelloCortina, 2001.

Le scuole di domani: appunti per un dialogo Dewey-Codignola

STEFANO OLIVERIO (ORCID 0000-0001-9440-5516)

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Napoli Federico II

Corresponding author: stefano.oliverio@unina.it

Abstract. The encounter with Dewey's pedagogical thought represents, as particularly noted by Franco Cambi, a major turning point in the intellectual development of Ernesto Codignola. The present contribution investigates this dialogue/encounter, beginning with the way in which the two authors interpret the phenomenon of the New Schools movement. Through their description and critical examination of these twentieth-century pedagogical experiments, both authors also reinterpret the legacy of the tradition that starts with Jean-Jacques Rousseau. From their attitudes toward the post-Rousseauian tradition, there emerge—in the interpretation advanced here—both the deeper reasons for the elective affinities that Codignola identifies between an idealist (though increasingly less actualist) approach to education and Deweyan pedagogical pragmatism, and the enduring points of divergence between them.

Keywords. new schools educational pragmatism - educational idealism - Jean-Jacques Rousseau - Johann Heinrich Pestalozzi

1. L'incontro con Dewey

Da molti punti di vista il presente contributo non è che un *parergon* alle pagine che Franco Cambi (1982) ha dedicato alla ripresa deweyana da parte di Ernesto Codignola, interpretandola come un importante tornante nella sua vicenda intellettuale. Con appena un grano di inflessione ermeneutica, si possono leggere le pagine di Cambi come un pannello aggiuntivo al classico ritratto di Codignola disegnato da Eugenio Garin (1987). Se questi, accogliendo la distinzione di Giacomo Devoto di «quasi tre vite [...] tre Codignola» (p. 138), collocava tuttavia «[i]l vero punto di crisi dell'attività di Codignola [...] nel 1929» (*Ibidem*), Cambi approfondisce la terza fase che Garin lasciava inesplorata e lo fa all'insegna del costrutto "incontro con Dewey" (riferito, invero, alla più ampia compagine della scuola di Firenze).

Si è parlato di un 'costrutto' perché si intende suggerire che la dizione non è solo un efficace titolo né, tanto meno, una generica formulazione, ma coglie la peculiarità che il dialogo con Dewey ha avuto in Italia a partire da Codignola. *Incontro*, infatti, rimanda

a due poli che muovono l'uno verso l'altro (questo è il significato custodito dal latino *contra*) ma senza urtarsi, piuttosto arrivando a dimorare in un terreno comune, senza che però questa condivisione, diventi coincidenza: anzi, perché incontro sia, il contatto postula il riconoscimento dell'alterità, il preservamento della tensionalità di una diversità mai erosa e però feconda di sviluppo.

Il significato di tale declinazione della relazione a Dewey si comprende meglio se situata nei modi usuali in cui ha avuto luogo ciò che Jürgen Schriewer (2012, p. 1) ha definito «la circolazione transcontinentale delle idee filosofico-educative di John Dewey», il cui studio, sia detto incidentalmente, è divenuto un vero e proprio dominio di ricerca a livello internazionale. Illuminanti da questo punto di vista due categorie interpretative proposte da Thomas Popkewitz (2005): *indigenous foreigner* e *traveling libraries*. Infatti, nelle parole dello studioso statunitense, Dewey

viaggia verso altri paesi, dove la sua condizione di straniero viene spesso dimenticata, fino a "diventare" un figlio della nazione che lo accoglie. [...] I concetti deweyani di azione o di educazione centrata sul bambino, ad esempio, sono stati "forgiati" in America; tuttavia, questa loro estraneità appare irrilevante nel momento in cui tali concetti entrano nei discorsi globali su una nuova educazione capace di oltrepassare le linee ideologiche (p. 9. Corsivi aggiunti).

In tale lettura, l'indigenizzazione di Dewey non rimanda, quindi, semplicemente al suo ingresso nel circuito dei dibattiti di una determinata area culturale ma a una modalità di relazione che elide la situatività storica della proposta deweyana, che viene quindi assunta come transculturale e quasi astorica. Così intesa, la dinamica dell'indigenizzazione è il contrario di quella dell'incontro così come lo si è sopra tratteggiato e il costrutto di Cambi coglie molto puntualmente come Codignola (e la scuola di Firenze) non siano caduti nella trappola denunciata da Popkewitz.

In questo senso, si può fornire una lettura più caritatevole dell'appropriazione idealistica da parte di Codignola. Nel suo volume sulle scuole nuove, questi annota come sia «sfuggito [...] ai suoi [= di Dewey] ammiratori e seguaci, che hanno accolto dal di fuori i suoi suggerimenti e metodi, la vigorosa ispirazione idealistica della sua filosofia e della sua pedagogia, che, ad occhi distratti, sono apparse spesso una delle tante variazioni del pragmatismo e del naturalismo contemporanei» (Codignola, 1946a, p. 32). Ha ragione Cambi (1982, p. 59) a sottolineare come formulazioni come queste riecheggino, anzitutto nei toni, le interpretazioni di De Ruggiero e Croce. Al contempo, a prescindere dalla liceità di una lettura anche idealistica di Dewey – tema tutt'altro che assente nella più avanzata letteratura specialistica – ciò che interessa evidenziare è che l'accesso di Codignola a Dewey attraverso l'idealismo non è tanto un limite ma la condizione dell'incontro e della possibile fusione di orizzonti. In altre parole, la prospettiva idealistica – ma di «un idealismo rinnovato» (Mariani, 2018, p. 30) – declinata nei termini di una determinata lettura della modernità tanto filosofica quanto pedagogica consente a Codignola di entrare in proficuo dialogo con la proposta deweyana, senza rimanere impaniato nei rischi di indigenizzazione del maestro statunitense.

Quanto alla seconda categoria mobilitata da Popkewitz (2005), «la metafora delle biblioteche itineranti consente di mettere a fuoco i diversi insiemi di assemblaggi, flussi e reti attraverso i quali viene costruita l'intelligibilità dei cambiamenti. Dewey, ad esempio, opera in molti contesti come una metonimia della pedagogia moderna, della Nuova Edu-

cazione e del bambino e della società cosmopoliti» (p. 10). Anche in questo caso, sembra che l'operazione ermeneutica messa in atto da Codignola si sottragga ai rischi disegnati dallo studioso statunitense. Infatti, pur riconoscendolo come «il teorico più geniale ed ascoltato» la cui «influenza [...] è stata enorme e non soltanto in America, e nei paesi di lingua inglese, ma in tutto il mondo» (Codignola, 1946a, p. 31), Dewey non viene assunto come metonimia della Nuova educazione ma come una particolare declinazione del movimento dovuta alla «[r]adici profonde, che si affondano nella tradizione intellettuale e morale» degli Stati Uniti e viene incluso in una più ampia – e sfaccettata – ricostruzione dell'avventura delle scuole nuove. D'altra parte, lungi dall'aderire all'idea di quello che Popkewitz (2008) chiama «bambino cosmopolitico», una sorta di correlato noematico di un presunto sapere pedagogico globale, Codignola allertava già nella prima metà del secolo contro l'«illusione [...] dannosa e [...] pericolosa: la speranza di una soluzione uniforme del problema dell'educazione nei vari paesi, di una specie di internazionale pedagogica» (Codignola, 1946b, p. 54).

Non è questa la sede per una ricostruzione vasta e sistematica dei modi in cui Codignola e Dewey esplorano l'esperienza delle scuole nuove, rileggendola sullo sfondo della tradizione pedagogica moderna, nella linea che parte da Rousseau. Ciò richiederebbe una sorta di *close cross-reading* delle argomentazioni di Codignola insieme con quelle che Dewey deposita non solo in *Democracy and Education* – il testo che Codignola (1946a, pp. 33-60) sintetizza ampiamente nel suo volume sulle scuole nuove – ma soprattutto nel coevo *Schools of To-morrow* (1915), forse la maggior opera deweyana sul tema, nella misura in cui combina efficaci affreschi teorico-pedagogici con lo studio *in situ* – grazie alla collaborazione della figlia Evelyn – di alcuni esperimenti pedagogico-didattici negli Stati Uniti degli anni '10 del Novecento. Attraverso questo confronto testuale sistematico emergerebbero le zone di sovrapposizione, le confluenze ma anche le insensibili diffrazioni e gli scarti tra l'impianto deweyano e quello di Codignola, pur all'interno di un orizzonte condiviso. Rinviando ad altra occasione tale ricognizione più puntuale, nel prossimo paragrafo ci si limiterà a enucleare alcune coordinate di tale possibile raffronto.

2. Le scuole nuove e l'intuizione centrale del moderno

Le affinità elettive che Codignola crede di individuare col pensiero di Dewey in chiave idealistica concernono essenzialmente «la [...] poderosa rivendicazione dell'autonomia dell'educazione e la [...] incalzante critica di qualsiasi oggettivismo didattico» (Codignola, 1946a, p. 32). È un punto chiave perché, nel riflettere sull'esperienza delle scuole nuove in quanto espressione pedagogica del «nucleo centrale» (Codignola, 1946b, p. 48) della modernità, Codignola individua il cuore palpitante dell'educazione nuova nel riconoscimento dell'autonomia dello spirito e nel contrasto alla «*mentalità oggettivistica* che presiede di solito a tutte le scuole ufficiali, di stampo prettamente medioevale» (p. 58. Corsivi nell'originale):

In parole povere, noi parliamo sì come moderni, ma continuiamo a operare come uomini del Medioevo. Proclamiamo la soggettività della verità, i diritti dell'esperienza, l'autonomia della personalità, ma pretendiamo che la salvezza dei nostri educandi sia da riporre in un determinato contenuto oggettivo e, peggio, nella polimazia [...] Un concetto rigoroso di esperienza

deve risolvere nel processo della formazione della personalità ogni residuo di trascendenza. Fra il concetto idealistico o soggettivistico del sapere come generazione autonoma di verità e il concetto oggettivistico-medioevale non *datur tertium* (pp. 58-59).

È in questo che risiede anche il ruolo di capostipite di Rousseau con la «sua conquista del nuovo concetto dello spirito come spontanea generazione di sé e del proprio mondo attraverso l'esperienza» (Codignola, 1951, p. 18). Nel suo grande saggio su Rousseau – impareggiabile esercizio di lettura dei testi del Ginevrino – Codignola diagnostica la convivenza, nel congegno argomentativo dell'*Émile* di una posizione tributaria dei dibattiti settecenteschi sul *bon sauvage* (che è la parte effimera) e di motivi gravidi di futuro, che stagliano quest'opera rispetto ai due *Discorsi* e la legano piuttosto, da un lato, alla traiettoria avviata da Locke, e dall'altro alla riflessione di Condillac:

[S]iamo di fronte al problema capitale della pedagogia moderna, in particolar modo da Locke in poi: la formazione dell'uomo come un conformarsi al processo autoformativo dell'uomo [...] Dimostrata la soggettività del mondo della nostra esperienza, come tenta di fare il Locke e più consapevolmente il Condillac, il problema pedagogico perdeva la falsa autonomia che gli conferiva la concezione rigidamente oggettivistica del reale, non poteva più risolversi in una precettistica *a parte magistri*, come per l'empirismo anteriore e per lo stesso cartesianesimo. Quest'ultimo aveva sì preso le mosse dalla soggettività del vero, ma siccome il vero lo concepiva come un dato da trovare in sé e non già da costruire, era ricaduto in un infecondo e formale metodismo obbiettivistico dal quale tenta di uscire il Locke, per cui il problema pedagogico si tramuta in qualcosa di molto più profondo e radicale: come si forma la mente o meglio in che modo lo spirito costruisce il mondo della sua esperienza e in che modo l'attività del maestro può inserirsi in questo libero processo di formazione del discente. [...] In fondo il vero problema suo [di Rousseau] è quest'altro: come Emilio vien costruendo con processo spontaneo il mondo della sua esperienza. Che è appunto il problema della statua condillacchiana (Codignola, 1951, pp. 26, 27 e 30)

Tale lettura idealistica di Rousseau ne fa lo «*Altvater* del moderno pensiero pedagogico» (p. 32) quale non sarebbe se il «ritorno a Rousseau» fosse, come avviene, secondo Codignola, in Maria Montessori, «al peggiore Rousseau, al suo angusto e astratto naturalismo, al suo atomismo pedagogico, all'educazione dei sensi, ecc.» (Codignola, 1946b, p. 36).

È proprio nella triangolazione con Rousseau e Montessori che possiamo misurare tanto le aree di confluenza quanto le diffrazioni tra il maestro fiorentino e Dewey. Mentre in *Democracy and education*, nel par. 4 del capitolo 7, Rousseau è additato con accenti critici e, attraverso la polemica circa le sue unilateralità, Dewey stigmatizza gli eccessi dell'educazione progressiva puerocentrica in quanto «lasciare semplicemente tutto alla natura non era altro, dopo tutto, che negare l'idea stessa di educazione» (Dewey, 1980, p. 99; cfr. anche Mintz, 2016)¹, in *Schools of To-Morrow* il quadro è più sfaccettato, nella misura in cui non solo si riconosce il ruolo di capostipite di Rousseau per le scuole nuove ma si censiscono alcuni aspetti in cui la sua lezione è di perdurante valore. In partico-

¹ Quasi sovrapponibili le parole di Codignola (1946b, p. 40): «La Montessori crede ancora col Rousseau che alla libertà si possa educare solo abolendo l'educatore e lasciando libera esplicazione a tutte le forze della natura».

lare, è proprio sul ruolo dei sensi che si appunta l'attenzione di Dewey, che però oppone le intuizioni rousseauiane al più grossolano empirismo coevo del Ginevrino:

L'idea corrente [ai suoi tempi] (e una che prevale fin troppo anche ai nostri giorni) era che i sensi fossero una sorta di porta d'accesso e di canale attraverso cui le impressioni viaggiavano per poi costruire rappresentazioni conoscitive del mondo. Rousseau comprese che essi fanno parte dell'apparato dell'azione mediante il quale ci adattiamo al nostro ambiente e che, anziché essere ricettacoli passivi, sono direttamente connessi alle attività motorie — all'uso delle mani e delle gambe. Sotto questo aspetto era più avanzato di alcuni suoi successori che sottolineavano l'importanza del contatto sensoriale con gli oggetti; questi ultimi, infatti, concepivano i sensi semplicemente come fornitori di informazioni sugli oggetti, invece che come strumenti degli indispensabili processi di adattamento degli esseri umani al mondo che li circonda (Dewey, 1979, p. 217).

In questo senso, Rousseau insegna a diffidare di un «insegnamento che parla *delle* cose invece di far sì che si acquisisca una conoscenza diretta delle relazioni tra le cose stesse» (p. 218).

Mette conto fare alcune annotazioni, ai fini del dialogo con Codignola. In primo luogo, negando il valore dei sensi come meri “ricettacoli passivi” e “fornitori di informazioni” Dewey si avvicina all'istanza idealistica di Codignola con il *focus* sugli aspetti “costruttivi” dell'esperienza – di contro ogni “trascendenza” degli oggetti – ma, secondo il suo classico innesto di motivi darwiniani su un “permanente deposito hegeliano” (Dewey, 1984b, p. 154), re-interpreta il «processo dell'esperienza umana» (Codignola, 1946b, p. 52) nei termini di una transazione organismo-ambiente.

Ciò gli consente, in secondo luogo, un'attenzione più spiccata alle dimensioni corporee (altra lezione che le scuole nuove, nella sua lettura, devono a Rousseau: cfr. Dewey, 1979, pp. 389 segg.) ma senza cadere nell'educazione dei sensi di tipo montessoriano che, anzi, trova in Dewey eccezioni che hanno interessanti punti di contatto con quelle di Codignola, ad onta dei differenti vocabolari teorici:

Montessori, in linea con i più antichi psicologi, ritiene che l'essere umano possieda facoltà innate, preesistenti, che possono essere esercitate e sviluppate a fini generali, indipendentemente dal fatto che gli atti attraverso cui esse si manifestano abbiano o meno un significato diverso dall'addestramento che procurano. [...] Esercizi che portano il bambino a distinguere qualità astratte — come la lunghezza o il colore — prescindendo dagli oggetti di cui tali qualità sono proprie, possono conferire al bambino una notevole destrezza nell'esecuzione dell'esercizio stesso, ma non necessariamente lo renderanno più capace di affrontare tali qualità come elementi concreti delle situazioni della vita reale (Dewey, 1979, p. 311).

Dewey concorderebbe sulle obiezioni di Codignola (1946b, p. 41) alla pretesa di Montessori che «il materiale, le cose disciplinino lo spirito dell'educando» e, infatti, le pagine che in *Democracy and education* dedica all'uso delle cose all'interno delle attività sociali come “modo di direzione sociale” (Dewey, 1980, pp. 31 segg.) rappresentano non solo una polemica contro la scuola tradizionale o, da un altro versante, contro le derive comportamentiste ma anche dell'approccio montessoriano che, invece, si impernia su un materiale didattico disegnato per addestrare alla discriminazione delle sensazioni. Rivendicare l'u-

so significa sfuggire dalle strettoie dell'angusto empirismo, quello che tratta i sensi come "fornitori di informazioni", a cui anche Rousseau, secondo Dewey si era sottratto.

D'altro canto, quando nel passo sopra citato, Dewey parla dei "successori [di Rousseau] che sottolineavano l'importanza del contatto sensoriale con gli oggetti" non si sta riferendo solo a Montessori ma anche a Pestalozzi. Infatti, convivono in questi, secondo Dewey, due aspetti, uno pregno di significato pedagogico e l'altro invece calamitoso per le pratiche educative (benché altamente influente):

La conoscenza degna di essere chiamata conoscenza, la formazione dell'intelletto che è destinata con certezza a produrre qualcosa, si acquisisce soltanto partecipando intimamente e attivamente alle attività della vita sociale. Questo è il grande contributo positivo di Pestalozzi. Esso rappresenta un'intuizione maturata nella sua stessa esperienza personale; infatti, come pensatore astratto, egli era debole. Non solo va oltre Rousseau, ma pone anche ciò che vi è di vero in Rousseau su una solida base (Dewey, 1979, p. 250).

Analogamente, Codignola coglie il merito di Pestalozzi nel fatto di aver

calato il principio pedagogico russoviano dell'autoeducazione dal cielo dell'astrazione nel mondo delle concrete determinazioni storiche. L'educazione per lui, non meno che per il Ginevrino, è processo autonomo ma il suo punto di partenza non è l'«*homme abstrait*», ma l'individuo nella pienezza dei suoi rapporti familiari e sociali (Codignola, 1951, p. 54-55).

D'altro canto, la colpa di Pestalozzi, secondo Dewey, è che, all'inseguimento di una metodizzazione della sua intuizione, ha abbandonato il terreno del

contatto con oggetti impiegati in attività sociali attive (come quelle della casa), ripieg[ando] sul semplice contatto con gli oggetti stessi. Il risultato fu uno spostamento dell'idea fondamentale di Pestalozzi. La presentazione degli oggetti da parte dell'insegnante sembrò prendere il posto della crescita attraverso le attività personali. [...] Da Pestalozzi derivò così l'idea che le lezioni degli oggetti (*object-lessons*), mediante la presentazione delle cose ai sensi, costituiscono il fondamento dell'educazione elementare. Poiché essa riguardava le cose esterne e la loro presentazione ai sensi, questa concezione educativa si prestava a una formulazione precisa di metodi che potevano essere trasmessi, quasi meccanicamente, da una persona all'altra. [...] Tanto grande fu la diffusione di questa procedura che la stessa parola "metodo" fu intesa da molti come indicante questo tipo di analisi e combinazione di impressioni esterne. Ancora oggi essa costituisce, per molte persone, una parte considerevole di ciò che si intende per "pedagogia" (Dewey, 1979, pp. 250-251).

Anche Codignola sviluppa considerazioni analoghe quando argomenta che

Pestalozzi ha impersonato [...] in forma drammatica il dissidio fra i due motivi profondamente contrastanti, che si ritrovano nella Montessori, come in gran parte degli innovatori della prima educazione dell'infanzia: da un lato la ferma persuasione dell'autonomia dello spirito umano e della spontaneità della sua autoformazione [...] dall'altra la preoccupazione di scoprire una tecnica che tracci la via, che indirizzi, che sorregga la maestra nel suo arduo compito quotidiano, che semplifichi [...] i mezzi di insegnamento» (Codignola, 1946b, p. 29).

È appena opportuno precisare che non si sta asserendo che Dewey e Codignola sviluppino la medesima argomentazione; ciò che è interessante – alla luce della nozione di “incontro” introdotta nel paragrafo precedente – è individuare un’analogia di ispirazione di fondo e, al contempo, gli sfalsamenti che divengono occasioni dialogo e reciproca integrazione fra i due congegni teorici².

E lo è tanto più nei cimenti del presente per almeno due ordini di ragioni: anzitutto per contrastare l’omogeneizzazione delle politiche educative neoliberaliste che Pasi Sahlberg ha efficacemente battezzato *Global Educational Reform Movement* (GERM); in secondo luogo, per rilanciare lo spirito democratico che è alla base dell’esperienza delle scuole nuove (cfr. Dewey, 1979, cap. XI).

È più di una curiosità editoriale che *Schools of To-Morrow* sia apparso nel 1915 e il volume di Codignola sulle scuole nuove nel 1946: le indagini di Dewey e Codignola sulla nuova educazione incorniciano la novecentesca guerra dei Trent’anni e raccordano *in unitate* il tema delle scuole di domani e quello del rafforzamento della democrazia quale espressione della conquista del «diritto di vivere una buona volta da liberi fra uomini liberi» (Codignola, 1946b, p. XI). Ci consegnano così un esempio di che cosa ne va nella riflessione pedagogica anche in tempi, come i nostri, che si ritrovano a fronteggiare sfide troppo frettolosamente, forse, date per liquidate.

Riferimenti bibliografici

- Cambi F., *La “scuola di Firenze” (da Codignola a Laporta)*, Napoli, Liguori, 1982.
- Codignola E., *Le «scuole nuove» e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1946a.
- Codignola E., *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1946b.
- Codignola E., *Maestri e problemi dell’educazione moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Dewey J., *Schools of To-morrow*, in J.A. Bodyston (ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 8: 1915 (pp. 205-404), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1979.
- Dewey J., *Democracy and Education*, in J.A. Bodyston (ed.), *The Middle Works of John Dewey*, vol. 9: 1916, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1980.
- Dewey J., *The Sources of a Science of Education*, in J.A. Bodyston (ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 5: 1929-1930 (pp. 1-40), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984a.
- Dewey J., *From Absolutism to Experimentalism*, in J.A. Bodyston (ed.), *The Later Works of John Dewey*, vol. 5: 1929-1930 (pp. 147-160), Carbondale, Southern Illinois University Press, 1984b.

² Per riprendere l’ultimo aspetto discusso, una delle faglie di sfasatura riguarda il fatto che in Codignola la differenza nei confronti del metodo culmina, con mossa tipicamente idealistica, nell’asserzione per cui «[i] metodi coincidono perfettamente colla personalità degli educatori» (Codignola, 1946b, p. 31); per contro Dewey, che pur stigmatizza un certo tipo di metodologismo, rivendica per la scienza dell’educazione il compito di elicitarne un metodo in quanto «efficacia comune delle esperienze geniali» (Dewey, 1984a, p. 5). Se il significato di tale istanza scientifico-metodica di Dewey ha trovato una chiara dimostrazione nella lettura che Laporta (1975) dà della sua opera presso Scuola-Città Pestalozzi, non si deve sottovalutare quanto una rivisitazione dei testi di Dewey possa beneficiare dell’incontro col monito di Codignola circa la centralità della personalità del maestro.

- Garin E., *Ernesto Codignola*, in E. Garin, *Intellettuali italiani del XX secolo* (pp. 137-169), Roma, Editori Riuniti, 1987.
- Mariani A., *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, “Studi sulla formazione”, 21(1), 2018, pp. 25-32. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-23085
- Mintz A.I., *Dewey’s Ancestry, Dewey’s Legacy, and The Aims of Education*, in “*Democracy and Education. European Journal of Pragmatism and American Philosophy*”, VIII (1), 2016. DOI: <https://doi.org/10.4000/ejpap.437>
- Popkewitz T.S., *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education—An Introduction*, in T.S. Popkewitz (ed.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education* (pp. 3-36), New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- Popkewitz Th.S., *Cosmopolitanism and the Age of School Reform. Science, Education, and Making Society by Making the Child*, New York and London, Routledge, 2008.
- Sahlberg P., *The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling*, in K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128-144), Oxford, Wiley & Sons, 2016.
- Schriewer J., *Deweyan Thought Refracted through Time and Space: Studies on the Trans-Continental Dissemination and Culture-Specific Re-Contextualization of Educational Knowledge*, in R. Bruno-Jofré & J. Schriewer (eds.), *The Global Reception of John Dewey’s Thought: Multiple Refractions through Time and Space* (pp. 1-21), London, Routledge, 2012.

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.

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 aborrire 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.

Ernesto Codignola e le origini di Scuola-città Pestalozzi: tra neoidealismo, attivismo e educazione del cuore

TOMMASO CODIGNOLA (ORCID 0009-0003-8235-0249)

Docente - I.S.I.S. Gobetti Volta Firenze

Corresponding author: tommaso.codignola@gmail.com

Abstract. The paper explores the genesis of the main philosophical ideas that led Ernesto Codignola and his wife Anna Maria Melli to found the experimental school “Scuola-città Pestalozzi” in Firenze in 1945. His intellectual path was long, rich and complex, from his neo-idealistic Bildung by Scuola Normale di Pisa to the discovery of activism, particularly in the deweyan pragmatist version, which, as well known, emphasizes the deep ties between education and democracy. In fact, Scuola-Città was grounded on the general idea of a self-government community of children and teachers, aiming at the education to democratic life and to the development of personality in a global sense.

Keywords. autonomy - self-government - Rousseau - Dewey - humanism.

Quando Ernesto Codignola, insieme a sua moglie Anna Maria, fondò Scuola città Pestalozzi, aveva già raggiunto i sessant’anni di età. “Scuola città”, dunque, rappresentò per Codignola il compimento e insieme la messa in opera di una grande varietà di esperienze e di idee vissute, vagliate e meditate lungo tutto il quarantennio precedente della sua attività di pedagogo, editore e insegnante.

In queste brevi riflessioni proporrò una ricostruzione di quelle che ancora oggi ci appaiono come le più significative e attuali tra queste idee, le quali sarebbero poi divenute le direttrici di fondo dell’esperienza di Scuola-città, per come esse erano andate preparandosi e maturando nell’animo del suo fondatore.

Ernesto Codignola era nato a Genova nel 1885. Dopo un biennio presso la facoltà di medicina, era passato a filosofia all’università di Pisa. Nel corso degli anni universitari due soprattutto si sarebbero rivelate le esperienze intellettuali fondamentali della sua formazione: la partecipazione a “La voce” di Giuseppe Prezzolini, e l’incontro alla Scuola Normale con Donato Jaja, suo “dilettissimo maestro”, come l’avrebbe chiamato in seguito, dedicandogli il suo primo libro. Queste due esperienze, per quanto apparentemente distanti e alla lunga poco conciliabili, affondavano tuttavia le loro radici in un’insoddisfazione comune, all’epoca, a molti giovani intellettuali: l’insoddisfazione verso il clima positivista che allora dominava gli studi, la cultura e anche la vita pubblica. Se scorriamo i nomi dei contributori alla Voce troviamo infatti Piero Gobetti, Benedetto Croce, Giovanni Gentile, Gaetano Salvemini, Benito Mussolini, e poi Omodeo, Lombardo Radice, Giustino Fortunato, cioè molti di coloro che negli anni successivi, per le vie più diverse,

avrebbero cercato ciascuno la propria strada *oltre* la cultura del positivismo. Non a caso Piero Gobetti, alcuni anni più tardi, avrebbe parlato di quella rivista come della “più bella esperienza spirituale che ci ha preceduti”, “una delle università più vive e più vere del nostro Paese”.

Ben presto, tuttavia, l’esperienza vociana non sarebbe più bastata a molti di loro e allo stesso Codignola. Vi era qualcosa di fin troppo chiaramente dilettantesco nella pressoché assoluta varietà di opzioni filosofiche proposte da Prezzolini e dal suo cenacolo di giovani intellettuali. Un dilettantismo che nasceva in primo luogo dalla stessa matrice di quella esperienza, dal presentarsi cioè come la rivista dell’anti-positivismo italiano, come rivista, quindi, il cui indirizzo era ricavato prima di tutto in negativo, cioè in polemica *contro* qualcosa, e conseguentemente di libera sperimentazione e proposta dei più diversi indirizzi culturali: potevano rientrare in essa tanto il trascendentalismo americano che il misticismo di Meister Eckhart, le riflessioni teosofiche di Rudolf Steiner come i contributi degli storicisti; insomma, direzioni di vita e di pensiero inevitabilmente destinati, alla lunga, ad allontanarsi tra loro.

Per Codignola la guida sicura per uscire da questa pur ricca e vivacissima esperienza giovanile fu appunto Donato Jaja, suo professore di filosofia teoretica alla Normale di Pisa, che pochi anni prima lo era stato anche di Giovanni Gentile. In Jaja Codignola trovò un orizzonte di vita e di pensiero che non lo avrebbe poi più abbandonato: la posizione filosofica del neoidealismo. Ma che cosa dobbiamo intendere che significasse, al di là delle formule scolastiche, questa espressione, questo indirizzo di pensiero per un intellettuale italiano d’inizio novecento? Neoidealismo significava naturalmente l’idealismo classico tedesco, dunque Fichte e Hegel in particolare, e voleva dire in primo luogo, quindi, una prospettiva che collocava l’esperienza del singolo dentro a un percorso collettivo di elevazione spirituale progressiva della civiltà. In una lettera dello stesso Jaja al giovane Benedetto Croce gli accenti su questo specifico aspetto sono così appassionati da far ben risaltare come il neoidealismo non fosse per questi studiosi solo un’opzione teorica tra le altre, ma costituisse una vera e propria rivoluzione esistenziale per chi in esso avesse trovato la sua “dimora”:

e per loro [per le idee di Hegel] la vita ha per me pregio inestimabile, infinito, e la morte non v’è, ossia ha perso affatto la melanconia che l’accompagna nelle sfere inferiori della coscienza, e la morte, essa stessa, è vita. Io sento questa grande vita nuova, e la sento tutta dentro di me¹.

Ce n’era a sufficienza per sostenere un’intera esistenza di lavoro e di ricerca, e così infatti. Sotto la guida di Jaja, Codignola si laureò nel 1909 con una tesi su “La Summa catholicae fidei contra gentiles di san Tommaso d’Aquino”, relatori Alessandro Paoli, Giuseppe Tarantino e lo stesso Jaja.

Non meno significativa, tuttavia, era stata in quegli anni un’altra esperienza intellettuale di prima grandezza, che non avrebbe neanche essa più abbandonato Codignola, e cioè l’incontro con la figura e l’opera di Jean-Jacques Rousseau. *L’Emilio*, infatti, sarebbe rimasto per sempre un libro fondamentale nella sua formazione. In Rousseau troviamo già chiaramente enunciato uno dei principi-guida di Scuola-città e più in generale dell’idea che Codignola avrebbe posto al centro della sua azione pedagogica e dei suoi ideali

¹ D. Jaja, cit. in E. Garin, *Intellettuali italiani del XX secolo*, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 148.

politici, vale a dire quella di autogoverno e di autonomia, nel senso etimologico del termine di una legge (*nomos*) che sorge dall'interno del soggetto stesso (*autos*). L'autonomia è dunque in questa prospettiva, fondativa della pedagogia moderna, lo scopo ultimo del processo educativo, ma libertà per Rousseau (e sulla sua falsariga per Kant e per l'idealismo tedesco) non significa naturalmente arbitrio, bensì adesione a una legge interiore che mi rende libero. In questa concezione così rigorosa della libertà, che è simultaneamente legge morale del soggetto e fondamento di una società democratica di autogoverno, Codignola si riconobbe sempre e riconobbe lo scopo ultimo di ogni autentica azione educativa.

Ma cosa aggiungeva, allora, dal punto di vista strettamente pedagogico, il neoidealismo all'originario impianto rousseauiano, all'idea che essere liberi, sia come individui che come comunità, volesse dire sottoporre sé stessi a leggi che promanano in ultimo da noi stessi, che è, di fatto, uno degli elementi di fondo della filosofia sottostante all'esperienza di Scuola-città? Se pensiamo all' "Emilio" e se pensiamo al neoidealismo, se pensiamo in particolare alle critiche mosse da Hegel a Rousseau, la risposta diventa chiara: manca il senso storico-sociale di questo autogoverno, il fatto cioè che la legge interiore cui assoggettarsi non è un lavoro dell'animo con sé stesso, ma si trova aristotelicamente nei costumi del proprio popolo, nella *polis*. La dimensione storico-sociale, secondaria nella concezione illuminista di autonomia, si presenta come centrale nella nozione hegeliana di eticità (*Sittlichkeit*): si è liberi solo nell'autogoverno, certo, ma questo autogoverno, questa legge della coscienza, è a sua volta interiorizzazione di un ethos storico-determinato e restituzione ad esso delle risposte creative alle questioni e ai problemi aperti che da questo ethos promanano.

Proprio questa concezione della libertà che non si svolge nella solitudine del rapporto tra allievo, precettore e natura, secondo l'originario modello rousseauiano, ma nell'esperienza concreta dell'appartenenza a una comunità di autogoverno, doveva accompagnare tutta la riflessione e l'esperienza pedagogica di Ernesto Codignola: scopo ultimo dell'educazione è certo la liberazione, ma una liberazione che è sempre, insieme, socialità, partecipazione, realizzazione del sé con l'altro.

Per questa via si spiega anche quell'apparente paradosso che potremmo vedere tra l'originaria adesione di Codignola al progetto gentiliano di scuola e il suo successivo approdo al pragmatismo americano di John Dewey. Cosa immaginare, infatti, di più distante che il teorico italiano del fascismo e il promotore di una pedagogia progressista profondamente radicata nel New Deal dell'America rooseveltiana? Per quanto strano possa sembrare in prima battuta, di comune c'è invece qualcosa di profondo, che richiama ancora una volta il nome di Hegel e che potremmo sintetizzare con due parole: comunitarismo e storicismo. L'idea comune ai due pensatori, cioè, che un soggetto libero non sia un "soggetto atomizzato", secondo l'antropologia del liberalismo classico (o meglio di una sua certa stilizzazione tipica di quel periodo), ma un soggetto attivamente partecipe alla rete della sua società, che si realizza nel contributo al suo sviluppo, costruendo la propria personalità dentro alla trama delle sue relazioni e dei suoi impegni e approfondendo la propria intelligenza nella soluzione ai problemi sociali e ambientali che la vita via via naturalmente gli presenta, cioè maturati nella relazione coi propri simili e il mondo, nella *praxis* e nella *techne*, nell'intelligenza sociale e in quella tecnica e scientifica. È questa, in effetti, una parte essenziale del progetto di Scuola-città: far

maturare e crescere la comunità scolastica coi suoi istituti e i suoi laboratori *a partire* dai problemi di ordine sociale e organizzativo che ad essa naturalmente si pongono nel suo cammino. L'idea dell'autogoverno, cioè, funziona per Scuola-città come meta-regola, come cornice metodologica di risoluzione dei problemi fondata su partecipazione attiva e dialogo. I diversi laboratori e le diverse istituzioni della vita associata si sviluppano non secondo un piano anticipatore fatto discendere dall'alto dai saperi teorici degli ideatori, ma attraverso la vita concreta della comunità scolastica, come risposta organica dei piccoli cittadini alle difficoltà che di volta in volta si presentano loro nel farsi concreto della loro vita collettiva.

Ecco dunque che il neoidealismo, col suo accento posto sull'importanza dell'educazione sociale, politica ed etica, si salda al discorso rousseauiano e attivista: apprendere per problemi, per esperienza. Questa idea di un apprendimento dai problemi che concretamente si pongono lungo la strada della vita è infatti il cuore dell'impostazione pedagogica di Codignola e in generale del piano originale di Scuola-città: ed è la ragione vera dei laboratori, così come della Giunta o della Corte d'onore, della cucina come della calzoleria e della lavanderia. Risolvere insieme un caso di infrazione alle regole comuni che si è verificato nella scuola non è nella sua essenza diverso dall'affrontare quello dell'apparecchiatura di una tavola per la mensa o della riparazione di un paio di scarpe o dell'allestimento di una pagina del giornalino scolastico: in tutte queste attività l'intelligenza, nutrita dallo scambio con gli altri appartenenti alla comunità scolastica, si mobilita per risolvere dei problemi, e la soluzione di questi problemi può diventare memoria collettiva e sedimentarsi così in una nuova prassi, in un nuovo istituto, in qualche cosa che, nato da una difficoltà imprevista, diventa patrimonio della comunità come soluzione da tramandare agli altri.

È un modo lento di fare scuola questo. "Festina lente", cioè affrettati lentamente, non a caso è il motto di Scuola città, posto sotto la tartaruga che incede con la sua vela al vento posta sopra al carapace. Ma è un modo profondo, che veramente trasforma l'allievo e lo rende vivo, facendolo sentire non il passivo ricevitore di un sapere già pronto da digerire e ripetere, ma come ricercatore autonomo in compagnia dei suoi pari e dei suoi maestri di un sapere che si fa con lui, e che rimarrà per questo veramente suo. Certo, la scuola pubblica, la scuola nazionale non può forse adeguarsi completamente a un modello come quello di Scuola-città, eppure ancora oggi quanto grava sulle nostre scuole la concezione enciclopedica del sapere di cui già Ernesto e Anna Maria Codignola si lamentavano allora, l'idea cioè che essere una persona "formata" voglia dire prima di tutto sapere tante cose, possibilmente più cose possibile! Quanto ancora oggi apprendere è pensato come l'attività pomeridiana e solitaria la cui dimostrazione consiste essenzialmente nel ripetere il mattino dopo a un docente ciò che egli ha spiegato il giorno prima! E quanto ancora oggi avrebbero da dirci queste idee per un rinnovamento della nostra scuola non fondato su parole inutilmente efficientiste come "debiti" o "crediti formativi", ma sull'essenza, la realtà e le possibilità autentiche del fare scuola. La stessa educazione civica appresa come attività di una comunità di autogoverno sarebbe la vera educazione politica in cui i ragazzi, in verità, quando gli è data occasione, non vedono l'ora di cimentarsi: essere protagonisti e curatori della comunità in cui vivono.

Infine, l'educazione del cuore. Il terzo tema di grande attualità di questa impostazione pedagogica accanto a quelli dell'educazione all'autogoverno (neoidealismo) e alla solu-

zione concreta dei problemi (attivismo). Ma che cos'è l'educazione del cuore, che cosa si deve intendere con questa espressione che potrebbe suonare perfino un po' sentimentale? L'educazione del cuore è, credo, ciò che spinse Ernesto e Anna Maria Codignola verso la figura e l'opera di Heinrich Pestalozzi, ciò che non era forse, almeno ai loro occhi, abbastanza presente né nella tradizione neoidealista, né in quella attivista, rivolti appunto in primo luogo alla formazione etico-politica e a quella tecnico-intellettuale della persona. Ma la persona umana è sempre stato lo scopo dell'umanesimo pedagogico di Ernesto Codignola, e una persona non è veramente formata se non sono formati e coltivati anche i suoi sentimenti, la sua capacità di stare con gli altri non solo nell'affrontare con loro i problemi che di volta in volta si pongono, ma nel predisporre – oggi diremmo con empatia – nei loro confronti, con apertura e ascolto, con una conoscenza sempre più profonda dell'animo umano che nasce sì dall'esperienza, ma viene arricchita e approfondita anche dall'arte, dalla letteratura e dalla riflessione personale. Questi aspetti, se pure non sono educazione politica in senso stretto, costituiscono però a ben vedere i presupposti psicologici della mentalità democratica, cioè dell'adesione che nasce dall'interiorità dei cittadini ai metodi democratici per antonomasia del dialogo e dell'ascolto reciproco.

Credo che siano stati questi i concetti e le figure che avevano in mente Ernesto Codignola e sua moglie Anna Maria quando dettero vita a Scuola-città Pestalozzi. Sono principi non molto presenti nell'orizzonte del dibattito pubblico e nella stessa scuola, ancora alle prese, forse perfino più di allora, con un linguaggio burocratico e tecnicistico tutto fatto di valutazioni, quantificazioni, relazioni e così via. Per questo le idee fondative di Scuola-città risultano ancora oggi assai feconde e non meno attuali nel nostro tempo di rinnovata crisi della democrazia e della partecipazione, che è anche una crisi delle capacità di relazione e di dialogo, della capacità di riflettere sui propri e altrui stati emotivi, sì che tali principi potrebbero offrire un contributo come lievito di pensiero e di esperienza per una formazione davvero integrale della persona e del cittadino.

Casa giocosa. L'antologia di Ernesto Codignola, Eurialo De Michelis e Raffaello Ramat

MARIA CHIARA MATTACCHIONE (ORCID: 0009-0000-8313-5821)

Dottoressa di Ricerca - Università degli studi Roma Tre

Corresponding author: mariachiara.mattacchione@uniroma3.it

Abstract. In 1940, La Nuova Italia published *Casa giocosa*, an anthology of Italian edited by Ernesto Codignola, Eurialo De Michelis, and Raffaello Ramat, and illustrated with drawings by the artist Virgilio Guzzi. The three editors, considered to be suspected of anti-fascist sympathies, tackled the task of assembling a collection for students in the newly established middle school, at a time when questions were being raised about the creation of a new literary canon and the opening of school textbooks to contemporary twentieth-century authors. This article analyzes the architecture and cultural criteria underlying the selection of texts, demonstrating how, through the proposed reading path, a conception of literary education and the image of childhood emerges that, despite the constraints of the political context of the time, reveals significant elements of intellectual autonomy and pedagogical renewal.

Keywords. Middle school - School anthology - Textbooks - Italian literature - Children's literature.

1. Introduzione

La figura di Ernesto Codignola (1885-1965) occupa uno spazio di particolare rilievo nella storia dell'educazione del Novecento. Il suo ruolo di *intellettuale-pedagogista* – come lo definisce Franco Cambi¹ – e il significativo apporto all'interno del dibattito sull'evoluzione dei sistemi d'istruzione, lo rendono uno dei principali protagonisti del processo di rinnovamento delle istituzioni scolastiche². Nel fecondo panorama degli studi prodotti sulla figura di Codignola, appare, per diversi aspetti, meno discusso il contributo offerto al dibattito educativo attraverso la curatela dei testi scolastici³.

¹ Si veda: F. Cambi, *Ernesto Codignola: l'intellettuale-pedagogista*, in G. Tassinari e D. Ragazzini (a cura di), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Carocci, Roma 2003.

² Si veda anche: D. Izzo, *Ernesto Codignola* in V. Telmon e G. Balduzzi (a cura di), *Pedagogia laica e politica scolastica: un'eredità storica*, Milella, Lecce 1985.

³ Oltre *Casa Giocosa*, annoveriamo tra le sue opere: *Antologia pedagogica, ad uso delle scuole normali e magistrali* (1912), *Infanzia: scelta di pagine autobiografico-letterarie* (1943) e *Lineamenti di storia della civiltà contemporanea* (1949).

All'inizio del Ventesimo secolo, Codignola è allievo di Giovanni Gentile presso la facoltà di Filosofia della Scuola normale di Pisa e, successivamente, prima di assumere la titolarità dell'insegnamento di Pedagogia nella Facoltà di Magistero di Firenze⁴, è insegnante della scuola secondaria⁵. È proprio in questo periodo che inizia a cimentarsi con il genere antologico e consegna in stampa, per i tipi di Remo Sandron, *Antologia pedagogica, ad uso delle scuole normali e magistrali* (1912)⁶. Il testo, destinato ai futuri maestri, si configura come raccolta di brani di carattere filosofico-pedagogico. Tale operazione editoriale vede Codignola coinvolto non solo in qualità di ideatore dell'impianto antologico (mediante la selezione e la disposizione del materiale testuale), ma anche nelle vesti di autore delle traduzioni e curatore delle sezioni recanti cenni biografici degli autori inseriti⁷. L'intento didattico soggiacente all'operazione di cernita e assemblaggio del repertorio di brani è esplicitato in Prefazione. Scrive infatti:

Un'antologia non deve essere un repertorio pansofico, dove ce ne sia per tutti i gusti. Val molto meglio leggere o studiare lo svolgimento completo di un argomento, che toccarne di volo cento; l'accenno non parla se non a chi sa comprenderlo; altrimenti si dimentica o, peggio, va ad arricchire la memoria meccanica⁸

Codignola persegue l'obiettivo di arginare quella *frammentarietà*, identificata come principale difetto della cultura magistrale e dell'organizzazione della scuola normale, a beneficio di un manuale caratterizzato da un «concetto ben determinato della pedagogia del suo compilatore»⁹, che «informi la raccolta, dandole, fin dove è possibile, una certa *unità*, coll'esclusione di tutto ciò che cozza troppo stridentemente con questo suo concetto ordinatore»¹⁰.

2. Da Gentile a Bottai: una nuova antologia per la neonata scuola media

Con la nomina a Ministro dell'Istruzione del professor Giovanni Gentile¹¹, Codignola viene designato membro della Prima Commissione del Consiglio superiore della

⁴ In merito si veda F. Cambi, *La pedagogia teorica a Firenze da Codignola a oggi: diacronia e sincronia* in Di Bello G. (a cura di). *Formazione e società della conoscenza*, Firenze University Press, Firenze 2006.

⁵ A Palermo dal 1910 al 1912, ad Assisi dal 1912 al 14, a Lucca dal 1914 al 1918. Cfr. L. Ambrosoli, *Codignola Ernesto*, Dizionario Treccani (voce di dizionario biografico), consultabile online: <https://www.treccani.it/enciclopedia/ernesto-codignola>.

⁶ Il testo sarà pubblicato in una seconda edizione riveduta e accresciuta nel 1921.

⁷ Cfr. E. Codignola, *Antologia pedagogica, ad uso delle scuole normali e magistrali*, Sardon, Milano-Palermo-Napoli 1912, p. VIII.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*. Alla base della raccolta vi è l'assunto che «una vera e soda *cultura* pedagogica non si avrà se non quando la si farà precedere da una vera e soda *cultura* filosofica».

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ In merito all'impegno di Codignola prima del 1922 si vedano: M. Galfrè, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci Editore, Roma 2017, pp.34-35; G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma 2010, pp.117-118; F. Bacchetti, *Ernesto Codignola e la FNISM* in D. Izzo (a cura di) *Gli ottanta anni della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole medie (1901-1981)*, Atti del Convegno Nazionale della FNISM, Firenze 1982; E. Codignola, *Il problema della nostra scuola media*, in *Energie nuove*, serie II, n. 9 (31 ottobre 1919) citato anche in C. Ossola, *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media*, Il Mulino, Bologna 1978, p.111.

Pubblica Istruzione e partecipa attivamente al piano di riordinamento dell'istruzione scolastica¹², che vedrà, con la Riforma del 1923, l'istruzione secondaria di primo grado articolarsi in ben sei indirizzi scolastici¹³. Tale suddivisione, che perdura per gran parte del Ventennio, sarà poi superata dalla Riforma del ministro Giuseppe Bottai (1939), che unifica i ginnasi ai corsi inferiori degli istituti magistrali e ai tecnici, in un unico corso triennale denominato *scuola media inferiore*¹⁴, affiancandovi la scuola artigiana e la scuola di avviamento professionale¹⁵.

È un periodo in cui il «più autorevole pedagogista fiorentino [...] protagonista dei dibattiti degli anni Venti è ora quasi silenzioso, avendo maturato il suo distacco dalla scuola del regime»¹⁶, ma è proprio in questo contesto che rivolge, agli studenti della neonata scuola media – che nelle intenzioni di Bottai doveva essere la «scuola del leggere»¹⁷ – la sua opera: *Casa Giocosa*. Il lavoro è frutto della collaborazione con altri due intellettuali «in odore di antifascismo»¹⁸ Eurialo De Michelis e Raffaello Ramat. «Tre temperamenti diversi e tre diverse esperienze»¹⁹ come dirà poi lo stesso Codignola; un pedagogista, un narratore e un critico, «accordati su un'identità di valori fondamentali per cui è stato loro possibile lavorare non dividendosi i settori ma sempre in comune, con un'unica volontà, persuasi ciascuno che la particolare competenza dell'altro era arricchimento e non contrasto»²⁰. Del sodalizio²¹ tra i compilatori rinveniamo traccia anche nella ricca corrispondenza che inizia nel 1933 e che interessa anche le vicende editoriali del testo antologico, come si evince dallo scambio epistolare del 24 maggio 1945, recante in allegato la copia dattiloscritta relativa a una ristampa dell'opera²².

¹² Si vedano A. Mariani, *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, Studi sulla Formazione, 21, pp. 25-32 e C. Gualdi, *Associazioni magistrali nel primo Novecento. L'esperienza della "Niccolò Tommaseo" (1906 - 1930)*, Università cattolica del Sacro Cuore (tesi di dottorato), Milano 2015, p.108.

¹³ Il corso integrativo delle elementari, la scuola complementare, l'istituto magistrale, l'istituto tecnico inferiore, la scuola d'arte inferiore e il ginnasio inferiore. Si veda: Sistema informativo degli Archivi di Stato, Istituto di istruzione media, scheda del SIUSIA, consultabile online: <https://sias-archivi.cultura.gov.it/cgi-bin/pagina.pl?TipoPag=profist&Chiave=472>.

¹⁴ L. Ambrosoli, *La scuola secondaria* in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990, pp.126-140.

¹⁵ Legge 1° luglio 1940, n. 899, *Istituzione della scuola media*, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia; Vedi anche F. Catalano, *La scuola italiana da Gentile a Bottai*, in *Italia contemporanea*, 33, 1982, pp. 125-129.

¹⁶ M. Raicich, *op.cit.* p.382.

¹⁷ *Ivi*, p.381.

¹⁸ Cfr. M. Galfrè, *op.cit.*, p.166.

¹⁹ E. Codignola, E. De Michelis, R. Ramat, *Casa Giocosa. Antologia per la scuola media (settima edizione)*, La Nuova Italia, Firenze 1951, *prefazione*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Il sodalizio con De Michelis e Ramat sarà poi suggellato, nel 1949, anche dalla pubblicazione di un ulteriore testo scolastico: il manuale di storia dal titolo *Lineamenti di storia della civiltà contemporanea*, edito da Officine Grafiche Fratelli Stianti, curato anche con il contributo di Cesare Federico Goffis (Cfr. L. Cappelli, *I manuali di storia de La Nuova Italia per le scuole secondarie nel secondo Novecento*, Università degli studi di Firenze (tesi di dottorato), Firenze 2014, p.118).

²² Si fa riferimento alla prima corrispondenza con Raffaello Ramat del 17 luglio 1933, seguita dall'invio del biglietto da visita nel 1934, allo scambio con Eurialo De Michelis iniziato il 30 novembre 1935 e in particolare alla comunicazione del 24 maggio 1946. Si veda R. Gori, *L'epistolario di Ernesto Codignola conservato nel Centro di studi pedagogici Ernesto e Anna Maria Codignola di Firenze*, La nuova Italia, Scandicci 1987.

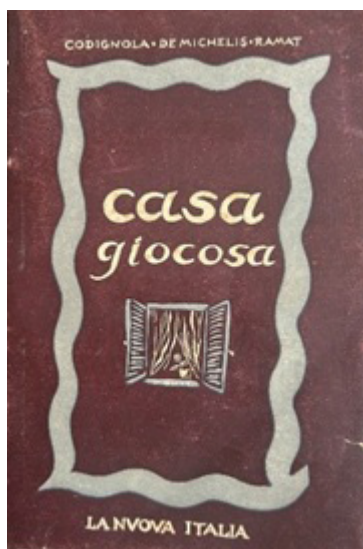


Figura 1: *Casa Giocosa* (copertina)

2.1 *Casa giocosa* e l'ideale di Vittorino da Feltre

L'assenza dell'«istanza prefativa»²³, frutto di una scelta intenzionale che perdura fino al 1951, anno della settima edizione²⁴, priva il lettore della parte «più appariscente ed eloquente dell'antologia, la più dichiarativa dal punto di vista dell'orientamento didattico, storico, ideologico e artistico del curatore»²⁵, che dunque va dedotta dall'osservazione e dall'analisi di quei *luoghi* del manuale che «mediano il rapporto tra brano e lettore»²⁶. Si rende necessario sostare sul titolo scelto per suggellare l'esito di questo sodalizio intellettuale, esplicito riferimento – come leggiamo nella prefazione del 1951 – a quella *Ca' Zocosa*, felice esito dell'intuizione di Vittorino da Feltre, il quale a Mantova, presso la corte dei Gonzaga, dà avvio a un luminoso esempio e modello di scuola umanistica.

Come riportato da Roberto Sani:

a Mantova Vittorino poté disporre, come sede della sua scuola, di un ampio ed elegante edificio denominato *Ca' Zoiosa* perché in origine destinato ai festini di corte, che egli ribattezzò *Ca' Zocosa*, 'luogo del *ludus* scolastico fervido e sereno', dove gli studi si alternavano con gli esercizi fisici e sportivi, con i passatempi, le passeggiate, la musica²⁷

²³ G. Genette, *Soglie. I dintorni del testo* (trad. it. a cura di C.M. Cederna), Einaudi, Torino 1989, pp. 158-192, citato in L. Cantatore, «Scelta, ordinata e annotata» *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e laboratorio Carducci-Brilli*, Mucchi Editore, Modena 1999, p.260.

²⁴ La settima edizione, del 1951, recherà tre pagine di prefazione, in cui Codignola affermerà «questo libro è arrivato in nove anni alla settima edizione senza un rigo di prefazione. Tuttavia dopo nove anni, ormai sicuri che il libro può contare sull'amicizia di molti, gli permettiamo una prefazione, non per cantarne le lodi, ma per fare una cordiale conversazione con gli Amici».

²⁵ L. Cantatore, *op.cit.*, p. 260.

²⁶ *Ivi*, p. 252.

²⁷ R. Sani, *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 141.

Codignola stesso, ripercorrendo le traiettorie storiche dell'educazione e della pedagogia, riporta ne *Il problema educativo*:

in essa [Ca' Zocosa] e poi in altro edificio nell'interno della città egli accolse, insieme coi principi, molti altri giovani, anche di umilissimi natali, iniziandoli tutti ad un'alta e armonica cultura umana, che è stata forse il frutto più squisito e maturo di tutto l'Umanesimo italiano. Si può dire infatti ch'egli sia riuscito a realizzare nel suo insegnamento, con un mirabile spirito di spontaneità e di armonia, l'aspirazione più profonda del primo umanesimo educativo, il tentativo di conciliare l'etica evangelica, spoglia ormai di ogni ascetica rigidità e angustia medievale, con la cultura classica, ai fini di una formazione integrale della personalità dei discenti²⁸.

È dunque entro questa tradizione pedagogica di matrice umanistica che si iscrive il progetto di *Casa Giocosa*: un'antologia che, sin dal titolo, richiama l'idea di una formazione integrale della persona, nella quale educazione letteraria, tensione etica e armonico sviluppo dell'individuo concorrono a delineare un modello educativo alternativo rispetto ai processi di irrigidimento culturale propri della scuola fascista²⁹.

2.2 Una raccolta «anticonformista»

Nel solco di una consolidata prassi editoriale, il materiale antologico è ripartito e distribuito in nuclei tematici³⁰. Un giudizio sulle scelte dei compilatori è espresso da Monica Galfrè, la quale definisce quest'antologia *anticonformista*, in quanto, benché il Ministero sollecitasse esplicitamente l'originalità dei testi, le proposte avanzate dalle altre case editrici non si distinguevano per sostanziali elementi di divergenza³¹. Come evidenzia la studiosa, accanto a Pascoli, D'Annunzio, Fogazzaro e Verga, i curatori di *Casa giocosa* optano anche per autori come «Panzini, Negri, Pirandello, Pavolini, Valeri, Deledda, Ojetti, Vivanti, Di Giacomo, Fallada, Civinini, Betti, Cicognani, Jahier, Soffici, Montanelli, Cesarini, Papini, Palazzeschi, Malaparte, Anile»³².

Scriverà Codignola, circa dieci anni dopo:

è inutile dire, ché tutti se ne sono avvisti, che la scelta è sempre stata fatta di prima mano: ed è nostra soddisfazione constatare come vari Autori e molti passi sono entrati per la prima volta nella scuola media ad opera di questa antologia. Di cui vogliamo pur dire un altro tratto: che

²⁸ E. Codignola, *Il problema educativo. Breve compendio di storia dell'educazione e della pedagogia*, La nuova Italia, Firenze 1940, volume II, p.32. Aggiunge più avanti che «questi sagaci interpreti del nuovo spirito educativo non si sollevano oltre il concetto dell'educazione come processo di formazione di una élite, che eccella per equilibrio e vigoria delle sue attività fisiche e spirituali» (p. 33).

²⁹ Si fa presente che, come evidenzia la rassegna presente all'interno del volume R. Sani, A. Ascenzi, *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Alfabetica edizioni, Macerata 2009, *Casa giocosa* figura nel novero dei volumi esaminati dalla Commissione per la defascistazione del 1944, fra i libri che «possono essere venduti purché le pagine indicate siano tagliate via». Tra le letture segnalate spicca la presenza di brani recanti rispettivamente la firma di Benito Mussolini (*La nonna, Prima notte in trincea, Il 280*) e Giuseppe Bottai (*Da stella a stella e Sete tratti da Quaderno Africano*), problematici non solo in virtù delle tematiche affrontate ma anche per il tono delle notizie bio-bibliografiche poste in apertura a ciascun brano.

³⁰ *Intorno al focolare, Voci della natura, Scuola e lavoro, Paesi e leggende, Per le vie del mondo, Patria, Colloqui con Dio*.

³¹ Cfr. M. Galfrè, *op.cit.*, p.166, che rimanda anche a M. Raicich, *op.cit.*, p.380.

³² *Ibidem*.

nella sua fattura non è mai penetrato criterio alcuno di blandimento a mode, letterarie o d'altra sorte, che potesse in qualche maniera farla deviare dallo scopo scolastico, cioè formativo, che era negli intenti³³

Per quanto concerne la selezione di autori e testi, merita menzionare una particolare testimonianza, quella di Silvio Ramat, figlio di Raffaello, all'epoca allievo della scuola elementare, il quale rammentando il suo *ancestrale* contatto con D'Annunzio, instradato alla lettura delle sue opere da genitori «sinceramente dannunziani»³⁴, richiama proprio la frequentazione di *Casa giocosa*:

La mia scarsa simpatia per *La figlia di Iorio* [...] si accentuò, in quella medesima stagione, sfogliando un'antologia per le scuole medie, *Casa giocosa*, compilata, oltre che da mio padre, da un celebre pedagogista (Ernesto Codignola) e da un letterato militante nonché studioso dell'autore delle *Laudi* (Eurialo De Michelis). Era tramontata l'epoca trionfale del d'Annunzio, eppure in quell'antologia nessuno era rappresentato con l'abbondanza concessa a lui. Illustrato da un disegno del pittore Guzzi, vi si riportava l'inizio della prima scena, appunto, de *La figlia di Iorio*, dove tre giovinette dai nomi improbabili si parlano in un altrettanto improbabile italiano³⁵



Figura 2: Illustrazione di Virgilio Guzzi (p.91) a corredo del brano *Rito Nuziale* di Gabriele D'Annunzio

³³ E. Codignola, E. De Michelis, R. Ramat, *Casa Giocosa. Antologia per la scuola media (settima edizione)*, La Nuova Italia, Firenze 1951, *prefazione*.

³⁴ S. Ramat, *D'Annunzio, la mia famiglia, io stesso*. Archivio d'Annunzio, 9, 245-248, p. 245. In questo passaggio viene anche sottolineato che i coniugi Ramat imposero tre nomi di «palese ascendenza dannunziana» alla figlia primogenita Mäggiola Fiore Vivetta.

³⁵ *Ivi*, p.246.

3. La «*laboriosa scelta dei passi*» e lo sguardo all'età infantile

L'esordio *ex abrupto* del primo testo facente parte della sezione tematica *Intorno al focolare*³⁶, induce il lettore che intenda accostarsi all'opera, a riflettere sulle ragioni sottese alla scelta della favola *Il soldo bucato* quale testo designato ad aprire la raccolta. Tale scelta acquisisce un significato ulteriore mettendo in dialogo questo primo brano con il testo posto a conclusione dell'opera, ovvero la parabola *Il figliuol prodigo* del Vangelo di Luca e proposta nella traduzione di Niccolò Tommaseo. L'elemento che accomuna i due brani è il riscatto finale dei giovani protagonisti che determina un sostanziale cambiamento di vita: l'affrancamento dagli stenti della povertà nel primo caso e la liberazione dalla cattività di una vita dissoluta nel secondo. Il bambino della favola di Luigi Capuana, orfano di padre e privo di mezzi, vede esaudirsi i favorevoli auspici della madre, espressi dalla reiterata esclamazione "Bimbo mio, tu sarai Re!" mentre al figlio che ha dilapidato il patrimonio, spetta il perdono e l'accoglienza nella dimora paterna³⁷; come sottolinea la nota: «questa è anche la parabola della gioia paterna per il figlio che torna al focolare abbandonato: e la scena del perdono è piena di letizia affettuosa»³⁸.

Il riferimento al *focolare domestico* come sede degli affetti e luogo di lieta atmosfera appare dunque elemento non casuale, ma tassello finale inserito all'interno di un impianto organico frutto di una concezione pedagogica e di una visione del fanciullo ben definita. L'indagine delle note a piè di pagina consente di comprendere in che misura l'attenzione alle esigenze – didattiche, estetiche, pedagogiche – del giovane destinatario orientano la scelta dei testi; proprio nella nota iniziale del brano di Capuana, contrassegnata con l'asterisco e deputata a fornire concise indicazioni bio-bibliografiche sull'autore – come sempre accade per i brani riportati nell'antologia – viene giustificato il motivo della scelta: «noi oggi preferiamo le pagine che ha scritto pei ragazzi – novelle e brevi romanzi – dove scorre veramente una vena di poesia popolare»³⁹.

Tale sguardo *verso* l'età infantile si traduce anche nella selezione tematica di materiale volto a *narrare* i ricordi di fanciullezza, le prime esperienze di vita, i quadretti familiari. L'elemento che qualifica la presenza di contenuti della sfera familiare – consueti nelle antologie dell'epoca – è dato dalla selezione degli autori che determinano il taglio anti-conformistico dell'opera e a cui è affidato il mandato di narrare non un'infanzia *tipo*, ma la loro stessa infanzia⁴⁰, attingendo a pagine autobiografiche. Questa scelta trova una più compiuta espressione in una successiva pubblicazione del 1943, *Infanzia: scelta di pagine autobiografico-letterarie*, in cui, come evidenzia Marino Raicich, «contrariamente al più diffuso cliché, [Codignola] non solo non riporta alcun brano relativo all'infanzia del

³⁶ All'interno della sezione *Intorno al focolare* si segnalano anche, oltre alle poesie D'Annunzio, Pascoli, Carducci e Palazzeschi, le fiabe *Il bimbo e il centesimo* dei Fratelli Grimm e *Storia di una mamma* di Hans Cristian Andersen, accomunate dal non risparmiare al giovane lettore il racconto della cruda realtà della malattia e della morte.

³⁷ Non possiamo non cogliere, all'interno dei due brani estremi dell'opera questi due modelli antitetici di paternità.

³⁸ E. Codignola, E. De Michelis, R. Ramat, *Casa Giocosa. Antologia per la scuola media*, La Nuova Italia, Firenze 1940, p. 654.

³⁹ *Ivi*, p. 3.

⁴⁰ Nel testo *Maestri e problemi dell'educazione moderna* (1951), si rintraccia un'interessante convergenza tra le scelte attuate nell'antologia e il pensiero pedagogico di Codignola; in questa sede, infatti, l'intellettuale riconosce al Bottai il merito di aver introdotto «come avviamento allo studio della pedagogia, la lettura di pagine autobiografiche dell'infanzia dei maggiori scrittori».

Duce, ma attraverso una scelta di brani non di maniera, da Tolstoj a Bremond, da Jahier a Calamandrei, aveva proposto un'immagine dell'infanzia lontanissima da quella esibita attraverso i figli della lupa e i balilla dell'Italia ufficiale»⁴¹.

È interessante, infine, soffermarsi sul brano *Il mio primo libro* di Matilde Serao, collocato nella sezione *Scuola e lavoro*⁴², il testo offre uno sguardo sull'apprendimento della lettura certamente diverso e vivace rispetto alle narrazioni spesso stereotipate che descrivono l'esperienza scolastica e le fatiche dell'apprendimento. La lettura come tematica è generalmente presentata all'interno degli spazi istituzionalizzati e temporalmente scanditi della scuola. Nel brano si racconta, invece, come la piccola protagonista, riottosa alla frequentazione dei libri e affrancata dagli obblighi scolastici in virtù della libertà di cui godeva in casa, scopra le meraviglie del libro in occasione della lunga malattia della madre. A destare stupore non è tanto la circostanza in cui avviene tale radicale mutamento – del resto il tema della malattia e della morte delle figure care è un argomento ampiamente presente nei testi scolastici – ma la qualità del rapporto che si instaura tra la giovane lettrice e il libro stesso; inoltre, contrariamente a quanto generalmente si rintraccia nelle sezioni antologiche destinate al racconto della vita scolastica, in questo caso la protagonista è una figura femminile.

La lettura è presentata come esperienza estetica, totalizzante, che coinvolge mente e i sensi; il corpo stesso non appare compresso nella posizione canonica del discente, chino sui libri: libro e lettore si fondono, diventando un unico corpo. L'amore per i libri diventa elemento identitario, l'attività di lettura – da pratica istituzionalizzata e coercitiva – diventa tratto che connota il soggetto.

Il libro perdeva l'equilibrio, cadeva sul mio naso, pareva che mi volesse seppellire. Io ridevo, da me sola, stordita dal caso, un po' inebriata da quell'odore di libro vecchio: e non lo rialzavo che dopo un poco, tutta felice di starmene acccolata sotto il grande libro aperto che mi proteggeva, sognando di nascondermi lì sotto per un pezzo, sognando di addormentarmi così⁴³

4. Conclusioni

Rileggere oggi *Casa giocosa* consente non solo di ricostruire una significativa vicenda della manualistica scolastica del Novecento, ma anche di cogliere un momento decisivo della traiettoria culturale di Ernesto Codignola. Dietro la selezione dei testi, l'organizzazione tematica e l'immagine dell'infanzia restituita ai lettori si intravede un'idea di educazione fondata sulla libera formazione della personalità oggi ancora attuale. Il richiamo alla *Ca' Zocosa* si configura come una precisa dichiarazione pedagogica: la *casa giocosa* è il simbolo di una scuola intesa non come luogo di trasmissione autoritaria del sapere, bensì come spazio vitale di esperienza e di crescita armonica del fanciullo. In tale

⁴¹ M. Raicich, *op.cit.*, p. 390.

⁴² Dove troviamo inoltre i racconti del vissuto scolastico di Alfredo Panzini, relativi, ad esempio, al rapporto alunno-insegnante e la rassegna di diverse professioni, quali quelle tradizionali legate alla *Mimiera*, alla *Trebbiatura* e all'allevamento degli animali (*Il ritorno delle Bestie e Il Bove*) a quelle che iniziano a prendere piede nella società moderna: *Montaggio delle automobili*, *Parrucchieri* e *Telegrafi dello stato*.

⁴³ M. Serao, *Il mio primo libro* in E. Codignola, E. De Michelis, R. Ramat, *op.cit.*, p. 174.

ottica sembra possibile leggere, in filigrana, quell'idea di educazione che sarebbe stata poi al centro dell'esperienza di Scuola-Città Pestalozzi e del rinnovamento pedagogico promosso da Codignola nel secondo dopoguerra.

Assumono allora un particolare valore le parole pronunciate dal figlio Tristano Codignola all'Assemblea Costituente:

Questo mi pare sia il nucleo fondamentale del pensiero pedagogico moderno ed è l'origine di quell'esperimento, di quel primo esperimento di scuola moderna, che Vittorino da Feltre chiamò «Casa giocosa»: in quanto la scuola egli la vedeva non più come un carcere in cui il bambino dovesse apprendere qualcosa che era fuori della sua esperienza, ma piuttosto come una esperienza vissuta, giorno per giorno, dal bambino insieme col maestro⁴⁴.

Bibliografia

- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2004)*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Bruni E.M., *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Roma, Armando, 2005.
- Cantatore L., «Scelta, ordinata e annotata» *L'antologia scolastica nel secondo Ottocento e laboratorio Carducci-Brilli*, Modena, Mucchi Editore, 1999.
- Cappelli L., *I manuali di storia de La Nuova Italia per le scuole secondarie nel secondo Novecento*, Università degli studi di Firenze (tesi di dottorato), Firenze, 2014.
- Catalano F., *La scuola italiana da Gentile a Bottai*, in "Italia contemporanea", 33, 1982.
- Cattaneo M. e Pazzaglia L. (a cura di) *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, Brescia, Editrice La Scuola, 1997.
- Cives G. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990.
- Codignola E., *Antologia pedagogica, ad uso delle scuole normali e magistrali*, Milano-Palermo-Napoli, Sardon, 1912.
- Codignola E., *Il problema della nostra scuola media*, in "Energie nuove", serie II, n. 9, 31 ottobre 1919.
- Codignola E., De Michelis E., Ramat R., *Casa Giocosa. Antologia per la scuola media*, Firenze, La Nuova Italia, 1940.
- Codignola E., *Il problema educativo. Breve compendio di storia dell'educazione e della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1940.
- Codignola E., *Infanzia: scelta di pagine autobiografico-letterarie*, Firenze, La Nuova Italia, 1943.
- Codignola E., *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Mariani A., *Ernesto Codignola: un Maestro di ieri (e non solo)*, Studi sulla Formazione, 21, 2018, pp. 25-32.
- Di Bello G. (a cura di). *Formazione e società della conoscenza*, Firenze, Firenze University

⁴⁴ Si veda l'intervento di Tristano Codignola nella seduta pomeridiana di lunedì 21 aprile 1947 dell'Assemblea Costituente, consultabile online: https://comenascelacostituzione.it/wp-content/uploads/2023/09/19470421_2.pdf

- Press, 2006.
- Galfrè M., *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2005.
- Galfrè M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci Editore, 2017.
- Genette G., *Soglie. I dintorni del testo (trad. it. a cura di C.M. Cederna)*, Torino, Einaudi, 1989.
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma, Laterza, 2010.
- Gori R. (a cura di), *L'epistolario di Ernesto Codignola conservato nel Centro di studi pedagogici Ernesto e Anna Maria Codignola di Firenze : catalogo*, Scandicci, La Nuova Italia, 1987.
- Gualdi C., *Associazioni magistrali nel primo Novecento. L'esperienza della "Niccolò Tommaseo" (1906 - 1930)*, Università cattolica del Sacro Cuore (tesi di dottorato), Milano, 2015
- Izzo D. (a cura di) *Gli ottanta anni della Federazione Nazionale insegnanti Scuole medie (1901-1981)*, Atti del Convegno Nazionale della FNISM, Firenze, 1982.
- Ossola C., *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media*, Bologna, Il Mulino, 1978.
- Ramat S., *D'Annunzio, la mia famiglia, io stesso*, Archivio d'Annunzio, 9, 245-248.
- Raicich M., *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.
- Sani R., Ascenzi A., *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica edizioni, 2009.
- Sani R., *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Tassinari G. e Ragazzini D. (a cura di), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Roma, Carocci, 2003.

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.
- Borghesi 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.

ARTICOLI

L'algoritmo educativo e i suoi nemici. Strategie pedagogiche per orientarsi nella metamorfosi del mondo

MARIO CALIGIURI (ORCID 0000-0003-4841-1987)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale - Università della Calabria
Corresponding author: mario.caligiuri@unical.it

Abstract. The article examines the impact of algorithms on education in the digital society, proposing an alternative approach based on the design of «educational algorithms» aimed at fostering critical thinking. Through an interdisciplinary reading of the relationship between artificial intelligence, democracy, and cognitive processes, the paper calls for renewed attention to the role of democratic states in shaping educational innovation.

Keywords. educational algorithm - artificial intelligence - critical thinking - digital capitalism - democratic responsibility

1. Premessa

Lo sviluppo delle società digitali costituisce uno dei fenomeni economici più rilevanti del XXI secolo, sia per l'ampiezza dei fatturati – superiori in molti casi ai bilanci di numerosi Stati sovrani – sia per l'influenza esercitata dai soggetti che le guidano, i cui patrimoni personali li collocano stabilmente tra gli individui più facoltosi al mondo.

Al centro di tale trasformazione vi è l'impiego sistematico degli algoritmi da parte delle piattaforme digitali. Questi strumenti non solo si dimostrano altamente efficaci nel generare profitto, ma svolgono un ruolo determinante nell'interpretazione, previsione e orientamento dei comportamenti individuali e collettivi.

Se, dunque, gli algoritmi orientati al consumo si sono dimostrati funzionali agli interessi economici delle grandi piattaforme, si pone con urgenza la questione della loro riconversione a fini cognitivi e civici: ovvero la possibilità di progettare algoritmi in grado di promuovere il pensiero critico, la riflessività e la consapevolezza civica — qualità che oggi, più che mai, appaiono fondamentali per il rafforzamento e la tenuta dei sistemi democratici.

L'ipotesi che qui si intende esplorare consiste nel ripensare le logiche algoritmiche dominanti alla luce delle loro potenzialità educative. Si propone dunque di avviare una

riflessione teorica e scientifica sul concetto di «algoritmo educativo», inteso non come strumento di omologazione, ma come possibile dispositivo cognitivo al servizio dell'intelligenza umana.

Pur consapevoli dei rischi e degli ostacoli insiti in un simile processo – di natura tecnologica, politica, culturale ed etica – si ritiene indispensabile intraprendere tale direzione di ricerca, richiamando l'attenzione sull'educazione quale leva strategica di riequilibrio tra innovazione digitale e dignità umana. Essa, tuttavia, non sembra godere oggi della centralità culturale e politica che meriterebbe. La pedagogia, in quanto scienza della formazione, è chiamata a interrogarsi sulle implicazioni di tale scenario e a contribuire all'elaborazione di risposte teoricamente fondate.

2. Il potere dell'algoritmo

Diversi studiosi hanno descritto la funzione pervasiva e trasformativa degli algoritmi nella società contemporanea. Pedro Domingos, ad esempio, ha elaborato il concetto di «algoritmo definitivo» per indicare un sistema in grado di autoprogrammarsi senza intervento umano¹; Renato Curcio ha parlato di «algoritmo sovrano» per sottolineare l'egemonia culturale esercitata dalle tecnologie digitali²; Domenico Talia, infine, ha introdotto l'idea di un «impero dell'algoritmo» come nuova configurazione dei rapporti di potere nel mondo³.

Tali formulazioni convergono nel delineare l'algoritmo come agente trasformativo della contemporaneità: esso struttura relazioni sociali, orienta condotte individuali e incide sulla costituzione della soggettività. L'influenza dell'algoritmo si estende anche all'ambito neurocognitivo, intervenendo sulle dinamiche di funzionamento della mente e, per estensione, sulle architetture cerebrali: le aree preposte all'elaborazione emotiva e quelle associate alle funzioni razionali risultano ugualmente sollecitate da flussi informativi personalizzati.

Un caso emblematico di tale potenziale è stato fornito dallo scandalo di 'Cambridge Analytica'⁴ che ha dimostrato come, attraverso una quantità minima di dati – ad esempio poche decine di «like» su Facebook – sia possibile desumere preferenze politiche, orientamenti sessuali e gusti culturali degli utenti⁵.

Tale capacità predittiva ha contribuito a consolidare, nell'opinione pubblica, una crescente fiducia negli algoritmi, percepiti in alcuni casi come più affidabili rispetto a professionisti della salute o della politica⁶.

¹ Domingos P., *L'algoritmo definitivo. La macchina che impara da sola e il futuro del nostro mondo* (2015), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2016.

² Curcio R., *L'algoritmo sovrano. Metamorfosi identitarie e rischi totalitari nella società artificiale*, Roma, Sensibili alle foglie, 2018.

³ Talia D., *L'impero dell'algoritmo. L'intelligenza delle macchine e la forma del futuro*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2021.

⁴ Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza* (2019), trad. it., Roma, Luiss University Press, 2019.

⁵ La correlazione tra dati comportamentali digitali e attributi psicologici degli utenti è stata dimostrata da Kosinski M., Stillwell D., Graepel T., *Private traits and attributes are predictable from digital records of human behavior*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 110, 2013, pp. 5802-5805. 'Cambridge Analytica' ha successivamente applicato tali metodologie a fini di profilazione elettorale.

⁶ Il fenomeno è documentato da diverse ricerche internazionali sulla fiducia nelle tecnologie algoritmiche; cfr.,

Questo fenomeno pone una sfida ineludibile per la formazione critica dei cittadini e la salvaguardia delle democrazie.

3. Una discussione dalla parte sbagliata?

Nel dibattito pubblico contemporaneo, l'intelligenza artificiale è spesso inquadrata secondo parametri che ne riducono la portata trasformativa. Si concentra l'attenzione sulle professioni che potrebbero scomparire e su quelle che, almeno in apparenza, resisteranno all'automazione. Tuttavia, alcune competenze oggi ritenute centrali – come quelle informatiche – potrebbero essere tra le più esposte alla sostituzione da parte dell'intelligenza artificiale generativa.

Analogamente, mentre si esorta a promuovere la creatività come prerogativa irriducibile dell'essere umano, si tende a sottovalutare che molteplici forme espressive – dalla composizione musicale alla produzione artistica – sono già oggi producibili autonomamente tramite sistemi di intelligenza artificiale.

A fronte di tali mutamenti, la questione del libero arbitrio si ripropone in termini radicalmente nuovi. Entro il 2030, con la quasi totalità della popolazione mondiale connessa a Internet, la tracciabilità dei comportamenti umani sarà pressoché totale.

In questo scenario, rinunciare al supporto dell'intelligenza artificiale nella gestione dei problemi globali – dalla salute al cambiamento climatico – appare tanto irrealistico quanto controproducente.

La rapidità di tali trasformazioni impone di affrontarle con strumenti analitici rinnovati, in assenza di risposte definitive. L'essere umano continua a interpretare l'intelligenza artificiale con categorie concettuali predigitali, utilizzando parole e strutture cognitive formatesi prima della sua affermazione. Anche le regolamentazioni sull'IA sono formulate con strumenti concettuali precedenti alla sua diffusione.

Da qui deriva la necessità di esplorare come utilizzare l'intelligenza artificiale al servizio della persona umana, progettando algoritmi che, in luogo di incentivare il consumo o manipolare l'attenzione, favoriscano il pensiero critico e costruiscano barriere cognitive contro la disinformazione.

È da questa premessa che prende avvio l'elaborazione del concetto di «algoritmo educativo», il cui profilo presuppone, innanzitutto, la comprensione delle logiche commerciali che l'algoritmo ha fino ad oggi assecondato.

4. Il capitalismo degli algoritmi

Il capitalismo algoritmico ha prodotto effetti profondi tanto sul piano economico quanto su quello politico. Shoshana Zuboff ha coniato l'espressione «capitalismo della sorveglianza» per descrivere un sistema in cui non solo i comportamenti, ma anche i pensieri e le intenzioni dei cittadini vengono monitorati e monetizzati attraverso le tecnologie digitali⁷.

tra gli altri, i rapporti annuali del *Pew Research Center* sull'intelligenza artificiale e la fiducia pubblica [fonte specifica da integrare dall'autore].

⁷ Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza*, cit.

Oggi il capitalismo non si limita più alla sfera produttiva, ma invade aspetti intimi della vita quotidiana: il sonno, l'infanzia, il tempo libero⁸. In questo contesto, anche i bambini vengono precocemente coinvolti nei meccanismi del consumo, anticipando schemi comportamentali tipici dell'età adulta.

L'acquisizione di *WhatsApp* da parte di Facebook, ad esempio, rappresenta una decisione strategica che va oltre il valore di mercato: essa consente di profilare milioni di giovani utenti destinati a essere consumatori per decenni. Gli algoritmi, in tal modo, funzionano come strumenti capaci di intercettare bisogni, desideri e pulsioni, agendo direttamente su specifiche aree cerebrali che regolano le decisioni comportamentali.

Da qui l'interrogativo cruciale: se tali strumenti si dimostrano così efficaci nel condizionare i comportamenti di consumo, perché non potrebbero essere impiegati con finalità opposte, per stimolare processi cognitivi complessi e promuovere la riflessione critica?

Gli studi di economia comportamentale hanno dimostrato che l'essere umano non agisce in modo pienamente razionale, ma secondo logiche di soddisfazione e adattamento⁹. I media e la pubblicità contribuiscono in maniera significativa a orientare tali dinamiche, attivando aree cerebrali in modo mirato.

Proprio queste stesse aree potrebbero essere sollecitate con messaggi di segno opposto, impiegando tecniche affini a quelle del marketing digitale, per incentivare lo sviluppo di capacità critiche e riflessive. Le neuroscienze, in collaborazione con le scienze cognitive e l'ingegneria informatica, potrebbero contribuire in modo determinante a tale riprogettazione dell'algoritmo, inteso non più come strumento di induzione al consumo, bensì come leva per l'emancipazione intellettuale e sociale dell'individuo.

5. Una preoccupazione democratica

Le democrazie contemporanee si trovano ad affrontare una tensione crescente tra la rapidità delle trasformazioni tecnologiche e la lentezza della risposta politica. In particolare, nel campo dell'intelligenza artificiale, si osserva una predominanza degli attori privati, i quali detengono gran parte delle risorse economiche, infrastrutturali e cognitive necessarie allo sviluppo degli algoritmi. Questo squilibrio comporta una sostanziale marginalizzazione degli Stati nel determinare l'orientamento etico e funzionale dell'innovazione tecnologica.

A differenza dell'energia nucleare, che ha spinto l'umanità a sviluppare una «coscienza atomica»¹⁰, non si è ancora giunti a una consapevolezza condivisa degli effetti sociali e cognitivi prodotti dall'intelligenza artificiale. La differenza è rilevante: mentre il nucleare è rimasto saldamente in mano agli Stati, l'IA è oggi principalmente nelle mani di imprese private globali. Questo impedisce un controllo democratico sugli scopi e le conseguenze degli sviluppi algoritmici.

⁸ Cfr. Crary C., *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno*, cit. (per il sonno e il tempo libero); Bakan J., *Assalto all'infanzia*, cit. (per la precoce colonizzazione commerciale dell'infanzia).

⁹ Il concetto di razionalità limitata è fondativo dell'economia comportamentale: cfr. Simon H., *Models of man*, cit.; Kahneman D., *Pensieri lenti e veloci*, cit.; Thaler R.H., *Misbehaving*, cit.

¹⁰ Cfr. Bobbio N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, Bologna, Il Mulino, 1979. Il sintagma «coscienza atomica» parafrasa l'argomentazione bobbiana sulla necessità di una nuova consapevolezza collettiva nell'era della deterrenza nucleare.

Le grandi compagnie tecnologiche, le cosiddette GAFAM, non hanno interesse a promuovere algoritmi educativi o a incentivare il pensiero critico, in quanto ciò contrasterebbe con le loro logiche di mercato. In assenza di un intervento pubblico deciso, il rischio è che il sapere critico venga progressivamente eroso dalla logica del consumo e della profilazione.

6. La metamorfosi del mondo

La nascita di Internet, avvenuta nel contesto della Guerra Fredda grazie a finanziamenti pubblici statunitensi, ha segnato uno snodo epocale nella storia dell'umanità. A questa prima rivoluzione si è aggiunta quella dell'intelligenza artificiale, anch'essa sostenuta inizialmente da fondi pubblici e poi rapidamente egemonizzata da interessi privati.

Queste innovazioni non hanno soltanto trasformato la comunicazione e l'economia, ma hanno avviato una vera e propria metamorfosi della condizione umana. Non si tratta semplicemente di un cambio d'epoca, bensì di una transizione ontologica – una trasformazione – che investe la stessa condizione dell'essere umano. Come ha sostenuto **Yuval Noah Harari**, potremmo presto trovarci di fronte a due umanità distinte: una minoranza capace di governare le tecnologie e una maggioranza destinata a subirla¹¹.

Le strutture democratiche risultano in crescente difficoltà nel fronteggiare le sfide sistemiche della contemporaneità. Nella lettura di Harari, la tensione riguarda in particolare i meccanismi di selezione delle élite: i sistemi democratici tendono a privilegiare la legittimazione elettorale rispetto alla competenza tecnica, mentre altri regimi adottano criteri diversi – un confronto che solleva interrogativi rilevanti, senza che da esso si possa inferire la superiorità dei modelli non democratici.

7. La democrazia necessaria

Nonostante le sue criticità, la democrazia rimane la forma di governo meno imperfetta e quella potenzialmente più equa. Essa, tuttavia, necessita di essere rinnovata nella sua capacità di incidere sulle grandi trasformazioni globali.

In primo luogo, è indispensabile ristabilire il primato della politica sull'economia digitale e sui processi di regolazione tecnologica. L'assenza di norme adeguate consente oggi ai giganti del web di eludere i sistemi fiscali nazionali, consolidando un'economia parallela e opaca.

In secondo luogo, lo Stato dovrebbe tornare a essere attore dell'innovazione, sostenendo direttamente la ricerca di algoritmi educativi in grado di rafforzare la consapevolezza critica e la responsabilità civica. Come ha argomentato **Mariana Mazzucato**, molti dei progressi tecnologici sono stati originati da investimenti pubblici orientati al bene comune¹².

¹¹ Harari Y.N., *Homo Deus. Breve storia del futuro* (2015), trad. it., Milano, Bompiani, 2017.

¹² Mazzucato M., *Lo Stato innovatore* (2013), trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2014.

8. L'algoritmo educativo e i suoi nemici

L'adozione di algoritmi educativi su larga scala richiede di affrontare resistenze di diversa natura. Le prime sono politiche: gli attori che dominano il mercato digitale dispongono di risorse tali da influenzare le agende legislative e da ostacolare qualunque iniziativa che possa ridurre il loro potere informativo e commerciale.

Vi sono poi questioni etiche, legate alla definizione dei valori e dei criteri da trasmettere attraverso gli algoritmi. Chi decide che cosa sia educativo? Chi stabilisce quali contenuti siano idonei a promuovere il pensiero critico? Il contributo di figure come padre **Paolo Benanti**¹³ è fondamentale per esplorare tali dilemmi.

Sul piano teorico-pedagogico, il concetto di algoritmo educativo si iscrive nella tradizione della pedagogia critica, che ha identificato nel pensiero critico non già una competenza aggiuntiva, bensì il nucleo costitutivo di ogni autentica formazione del soggetto. A partire dall'opera di Paulo Freire, la *conscientização* – la presa di coscienza critica della propria condizione – è stata elaborata come obiettivo irriducibile dell'educazione emancipativa¹⁴. In questa prospettiva, un algoritmo educativo non si limiterebbe a trasmettere contenuti o a facilitare l'acquisizione di abilità tecniche, ma mirerebbe a produrre soggetti capaci di riconoscere i meccanismi di condizionamento algoritmico e di esercitare un'autonomia critica nei confronti dei flussi informativi che attraversano la loro esperienza quotidiana.

La pedagogia dei media ha elaborato in questo senso il concetto di *media literacy* come competenza civica fondamentale del soggetto contemporaneo¹⁵. Tuttavia, tale paradigma rischia di rivelarsi insufficiente in un contesto in cui le stesse infrastrutture comunicative sono governate da logiche algoritmiche strutturalmente opache. Un algoritmo educativo dovrebbe pertanto intervenire a un livello più profondo: non soltanto rendere i soggetti consapevoli dei media, ma agire sulle architetture cognitive che presiedono alla ricezione e all'elaborazione dei messaggi digitali, promuovendo quella «testa ben fatta» che Edgar Morin ha contrapposto alla mera accumulazione di saperi¹⁶.

Il processo di formazione del soggetto nell'era algoritmica richiede, inoltre, di confrontarsi con le trasformazioni che le tecnologie digitali inducono nelle dimensioni affettive, relazionali e identitarie dell'individuo. L'algoritmo commerciale agisce su tali dimensioni con finalità manipolative; l'algoritmo educativo dovrebbe farlo con finalità emancipative, sostenendo lo sviluppo di competenze metacognitive, di capacità riflessiva e di senso critico come condizioni di una cittadinanza consapevole e responsabile. In questa direzione, la pedagogia è chiamata a collaborare con le neuroscienze cognitive, la psicologia dello sviluppo e l'ingegneria informatica per definire i principi progettuali di tali dispositivi.

Un terzo ordine di resistenze riguarda la sfera culturale e accademica. Le università, sempre più orientate verso logiche di mercato, sembrano aver smarrito la propria fun-

¹³ Benanti P., *Le macchine sapienti. Intelligenze artificiali e decisioni umane*, Roma, Marietti, 2024.

¹⁴ Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (1968), trad. it., Torino, EGA, 2011, in particolare cap. II.

¹⁵ Buckingham D., *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea* (2003), trad. it., Trento, Erickson, 2006.

¹⁶ Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000.

zione critica. La ricerca si piega spesso alle esigenze dei finanziatori, trascurando campi fondamentali come la pedagogia, la filosofia della mente, la neuroetica.

Infine, esistono difficoltà di natura scientifica. L'interazione tra cervello e tecnologia è ancora poco compresa, e i potenziali cognitivi dell'essere umano restano largamente inesplorati. Tuttavia, è proprio da questo terreno di incertezza che potrebbe emergere un nuovo paradigma educativo, capace di valorizzare le potenzialità della mente umana contro le logiche della manipolazione algoritmica.

9. Conclusioni

Il presente contributo inaugura un campo di riflessione scientifica sul possibile sviluppo di algoritmi educativi in grado di contrastare la logica dominante degli algoritmi commerciali. Le trasformazioni sociali in atto, l'aumento della popolazione mondiale, i mutamenti climatici e i nuovi conflitti globali rendono urgente una riformulazione del rapporto tra intelligenza artificiale ed educazione.

In un mondo che corre verso un futuro incerto, è indispensabile esplorare ogni possibilità che possa contribuire a preservare la centralità dell'essere umano. Tra queste, l'idea di un algoritmo educativo – per quanto complessa e controversa – merita di essere discussa e approfondita. Una ricerca in questa direzione dovrebbe coinvolgere pedagogisti, neuroscienziati, informatici ed esperti di etica digitale, con l'obiettivo di elaborare modelli teorici e protocolli sperimentali capaci di tradurre il concetto di algoritmo educativo in pratiche formative verificabili e replicabili.

Come raffigurato ne *La Scuola di Atene* di Raffaello¹⁷, la pluralità delle visioni e il confronto aperto tra i saperi rappresentano il fondamento della conoscenza. È da questa prospettiva che si invita a considerare l'educazione algoritmica: non come un dogma, ma come una sfida intellettuale e politica da assumere collettivamente.

Riferimenti bibliografici

- Bakan J., *Assalto all'infanzia. Come le Corporation stanno trasformando i nostri figli in consumatori sfrenati* (2011), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2012.
- Barber B. R., *A Passion for Democracy*, Princeton, Princeton University Press, 1998.
- Benanti P., *Il crollo di Babele. Che fare dopo la fine del sogno di Internet?*, Alba, Edizioni San Paolo, 2024.
- Benanti P., *Le macchine sapienti. Intelligenze artificiali e decisioni umane*, Roma, Marietti 1820, 2024.
- Buckingham D., *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea* (2003), trad. it., Trento, Erickson, 2006.
- Bobbio N., *Il problema della guerra e le vie della pace*, Bologna, Il Mulino, 1979.
- Caligiuri M., *Egemonia culturale.venture e sventure di un'idea da Gramsci a Salvini*, Roma, Luca Sossella, 2019.
- Caligiuri M., *Geopolitica della mente. L'intelligence nel campo di battaglia definitivo*, Ven-

¹⁷ Cfr. Most G.W., *Leggere Raffaello. La Scuola di Atene e il suo pre-testo*, Torino, Einaudi, 2001.

- ezia, Mazzanti, 2023.
- Caligiuri M., *Maleducati. Educazione, disinformazione e democrazia in Italia*, Roma, Luiss University Press, 2024.
- Caligiuri M., *Pensare con il corpo: dove l'hi tech non potrà mai batterci*, in «Il Sole 24 Ore», 4 settembre 2024.
- Colon D., *La guerra dell'informazione. Gli stati alla conquista delle nostre menti* (2023), trad. it., Torino, Einaudi, 2024.
- Crary C., *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno* (2013), trad. it., Torino, Einaudi, 2015.
- Curcio R., *L'algoritmo sovrano. Metamorfosi identitarie e rischi totalitari nella società artificiale*, Roma, Sensibili alle foglie, 2018.
- Domingos P., *L'algoritmo definitivo. La macchina che impara da sola e il futuro del nostro mondo* (2015), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2016.
- Ellul J., *Propaganda* (1962), trad. it., Prato, Piano B, 2023.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi* (1968), trad. it., Torino, EGA, 2011.
- Fukuyama F., *La fine della storia e l'ultimo uomo* (1992), trad. it., Milano, Rizzoli, 1992.
- Galli G., Caligiuri M., *Come si comanda il mondo. Teorie, volti, intrecci*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2017.
- Harari Y.N., *Homo Deus. Breve storia del futuro* (2015), trad. it., Milano, Bompiani, 2017.
- Huxley A., *Le porte della percezione* (1954), trad. it., Milano, Mondadori, 1958.
- Kahneman D., *Pensieri lenti e veloci* (2011), trad. it., Milano, Mondadori, 2012.
- Leary T., *L'esperienza psichedelica. Un manuale basato sul Libro tibetano dei morti* (1964), trad. it., Milano, Mondadori, 2024.
- Mazzucato M., *Lo Stato innovatore* (2013), trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2014.
- Morozov E., *Silicon Valley: i signori del silicio* (2013), trad. it., Torino, Codice, 2016.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (1999), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Most G. W., *Leggere Raffaello. La Scuola di Atene e il suo pre-testo*, Torino, Einaudi, 2001.
- Mulgan G., *Big Mind. L'intelligenza collettiva che può cambiare il mondo* (2017), trad. it., Torino, Codice, 2018.
- Ohler N., *I nazisti, la CIA e la nascita dell'era psichedelica*, Milano, Rizzoli, 2024.
- Packard V., *I persuasori occulti* (1957), trad. it., Torino, Einaudi, 1989.
- Rampini F., *Rete padrona. Amazon, Apple, Google & co. Il volto oscuro della rivoluzione digitale*, Milano, Feltrinelli, 2014.
- Rid T., *Misure attive. Storia segreta della disinformazione* (2020), trad. it., Roma, Luiss University Press, 2022.
- Simon H., *Models of man: social and rational; mathematical essays on rational human behavior in society setting*, New York, Wiley, 1957.
- Smyrnaio N., *Les GAFAM contre l'internet*, Issy-les-Moulineaux, Les éditions de l'INA, 2017.
- Talia D., *L'impero dell'algoritmo. L'intelligenza delle macchine e la forma del futuro*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2021.
- Thaler R.H., *Misbehaving. La nascita dell'economia comportamentale* (2015), trad. it., Torino, Einaudi, 2018.
- Zuboff S., *Il capitalismo della sorveglianza* (2019), trad. it., Roma, Luiss University Press, 2019.

Webgrafia

<https://amp.today.it>, ultima consultazione 18/05/2026, ore 15,55

<https://journals.plos.org>, ultima consultazione 18/05/2026, ore 15,56

<https://www.repubblica.it>, ultima consultazione 18/05/2026, ore 15,59

<https://www.youtube.com>, ultima consultazione 10/05/2026, ore 16,12

Due frontiere della filosofia educativa oggi: il compito plurale e il modello più critico.

II. Mini.breviario di filosofia critica dell'educazione oggi. Nove noterelle

FRANCO CAMBI (ORCID 0009-0002-0672-5865)

Professore ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

Abstract. Leading aim of this paper is to try to establish the current profile of the philosophy of education and its critical identity, which must be kept alive in addressing various pedagogical problems, as well as its more organic and complex model of philosophy, critically defined and shared today. These two perspectives are different (one systematic, the other rigorous), but they must work closely together in the current era, more paedagogico. In this second part, the article focuses in particular on the perspective of critical philosophy of education and presents a compendium of nine brief reflective notes.

Keywords. Current identikit of the philosophy of education - critical pedagogy - philosophy of education - pedagogy

Premessa

Possiamo partire dalle tesi presentate con energia e discusse in modo ampio nel dibattito filosofico italiano in anni non recenti, in seguito alla pubblicazione del volume di Franca D'Agostini: *Analitici e continentali* (1997). Testo che fissava due diverse posizioni, l'una logico-linguistica che faceva del rigore il modello di verità, l'altra che invece metteva al centro l'esperienza e la storia e lì legava la verità a un processo di comprensione interpretativa e dialettica. Due visioni del filosofare differenti, che però andavano rilette in modo più organico proprio nel loro differire, indagandole forse in modo sinergico, così da coglierne e i limiti della loro opposizione e il bisogno insieme di oltrepassare i limiti stessi ponendo al centro un'idea di verità più articolata e complessa e da sviluppare proprio nel confronto tra i due modelli: inoltre rilette ben oltre le loro posizioni più rigide e accogliendone le codificazioni più mature e aggiornate, e guardando infine proprio a una tendenziale integrazione critica tra di essi. Operazione tra l'altro possibile proprio per rispondere ai problemi più attuali della filosofia, relativi sia alla compren-

ne storica del “rigore”, come pure interpretati in senso ermeneutico/dialettico sul fronte della “storicità”.

Forse siamo giunti al tempo in cui logica e storicismo devono riconoscersi intrecciati e metodo e storia devono collaborare guardando alle implicazioni sociali del rigore (che ci sono e vanno criticamente analizzate) e insieme alle logiche sociali che condizionano sempre i saperi: anche quelli e “analitici” e “continentali”.

Quello degli anni Novanta e dopo fu un episodio solo rivelativo, che fissava due campi di metodo, analitico e comprendente, ma che ormai stavano maturando anche connessioni e rinvii tra i due modelli, come ci avevano richiamati a fare studiosi anche di ieri. Ne cito uno: il grande filosofo francofortese Theodor W. Adorno che col suo *Sulla metacritica della gnoseologia* poneva faccia a faccia la fenomenologia husserliana, vista come metodo rigoroso e principe del pensiero, e la storicità della vita reale e sociale in cui essa stessa poi si collocava e quindi da rimettere al centro della teoresi fenomenologica (e da lì anche analitica). Un esempio significativo e molto appropriato nella direzione di una integrazione necessaria tra metodo e storia.

Con Adorno, infatti, la riflessione si sposta, alla luce della metacritica (che è critica-della-critica e quindi sua collocazione nel tessuto storico-sociale), su ciò che resta estraneo a un modello di pensiero che fa del suo rigore il principio assoluto, come accadeva alla fenomenologia di Husserl, che si validava dentro il solo stemma cognitivo, ignorando e i legami con la vita reale e storica, come pure i condizionamenti che subiva in questa astrazione cognitiva dell’esperienza vissuta e che pertanto andava integrata con la dialettica storica e nella funzione che essa aveva proprio nella struttura reale del pensiero, pur se trascurata dagli analitici in genere.

Siamo, quindi, davanti a una voce di alto valore teoretico che ci invita a rileggere alla luce di una metacritica ogni gnoseologia e proprio nelle sue valenze più astratte e rigorose che comunque portano in sé le orme della storia e anche socio-politica: orme che vanno pertanto illuminate e sottoposte ad analisi critica e critica-critica. Facciamo due esempi:

- la scienza moderna da rileggere anche e non marginalmente nel suo *iter* di azione sociale, al di là del suo metodo illustre e prezioso, tanto nel suo costituirsi come tale e poi nella sua azione pubblica, legando insieme scienza e tecnica che manifestano proprio il valore/significato/rischio della scienza-tecnica come una riflessione critica-critica sulla scienza attuale ben ci indica (e si pensi al problema ecologico o a quello del postumano, dall’uomo cibernetico all’Intelligenza Artificiale: aspetti carichi sì di potenzialità e insieme di rischi forse fatali per la specie *sapiens*);
- ma anche la storia stessa deve assumere una visione più critica del tempo storico, non più evolutiva in senso lineare e secondo un’ascendenza garantita, bensì attraversata anche da crisi, catastrofi, vie interrotte etc. che impongono un’idea nuova del tempo storico stesso, più dialettica e autocritica, che ne disveli le convinzioni più attive e correnti, per mostrarle nella loro reale condizione storica di fragilità e di correttezza necessaria.

Allora, oggi, un pensiero teoretico-critico sul reale tutto non può che partire di qui: da questo punto-di-vista-metacritico che ci permetta di legare insieme e i modelli teorici e i loro effetti e radici reali-storici, in modo da tener davvero sotto controllo tut-

ta la complessità della civiltà umana e da correggerne, con un impegno consapevole, le dimensioni aperte sul Rischio oppure le Opportunità ormai necessarie di ripensamento e di cui proprio la cultura al suo livello riflessivo più alto deve farsi interprete e testimone, appunto quello filosofico. Tale posizione va tenuta ferma come *passepourtout* del fare-filosofia oggi, sviluppando una teoresi filosofica più corretta in senso interpretativo come pure iper-complessa che il nostro tempo deve rimettere al centro del filosofare, e tenendola lì ferma come il suo Compito e più attuale e più significativo, con effetti anche più estesi rispetto alla pura scelta teoretica, guardando proprio a quello (come anch'esso suo compito) di impegnarsi a ri-leggere la Civiltà stessa sì nella sua complessità/potenzialità/ricchezza, ma anche nelle penombre/ombre che la strutturano, ieri ma ancora, e forse di più, oggi.

Così in modo da accompagnare la nascita/crescita di un Avvenire in cui l'*anthropos* sia, con le sue esigenze di persona e di specie (bisogni, attese, speranze), sempre più il motore e il fine stessi della Civiltà! E l'incontro integrato tra Metodo e Storia è ciò che ci permette di raggiungere meglio questo altissimo scopo e teoretico e storico!

Allora è da qui che dobbiamo partire per sviluppare tutti i temi filosofici con impegno interpretativo e critico, che ne evidenzii sia il loro rigore sia la loro storicità e ieri e oggi con un lavoro di grana fine che deve intrecciare e analisi ed ermeneutica in modo coerente e esaustivo: e ciò deve avvenire in ogni campo d'indagine. A partire dalla stessa logica da leggere nei suoi processi analitici ma anche nel suo legame con la dimensione storica che l'ha prodotta, fissandone anche le tipologie diverse (come fece Preti). Così va fatto per la scienza e il suo metodo e le sue scoperte, mostrandone i legami vari col mondo storico e nell'idea di rigore e nelle stesse scoperte realizzate, o in modo diretto oppure mediato da necessità storiche (e ciò vale in particolare per la scienza-tecnica). E poi per l'arte e l'antropologia o la politica o l'etica: aspetti tutti che si elaborano secondo modelli di rigore ma al tempo stesso anche secondo esigenze storiche-sociali che li lasciano il segno.

Siamo davanti a un lavoro assai ampio e complesso che, al di là del Metodo Critico che lo guida, deve poi articolarsi su molti piani con analisi fini e organiche il più possibile, mostrando così la sua netta funzione conoscitiva oggi contrassegnata soprattutto da questo ricco e dialettico punto-di-vista che possiamo davvero (con Adorno) chiamare "metacritico"! Sono indagini in corso? Sì, e si pensi solo alle riflessioni attuali sulla tecnica che ne scandagliano il rigore e la forza sociale ma anche l'ideologia che sempre più la governa e insieme la struttura nella sua stessa logica cognitiva. E pertanto da rileggere anche e con impegno alla luce di un criterio... metacritico, appunto! Così speriamo che tali prospettive si sviluppino nella ricerca attuale e tema per tema e sapere per sapere, in modo da consegnarci un'immagine articolata, complessa e più vera dei vari aspetti cognitivi e culturali che dobbiamo necessariamente affrontare oggi secondo un'ottica plurale e sistemica in senso sociale e dialettico-critica al tempo stesso.

1. Il punto di partenza come analisi retrospettiva, anche personale

Ricordiamo che il fare filosofia è, accanto al metodo o metodi, tener vivo il compito del fare-sistema per filosofare davvero in modo organico. E sistema che si pone in un tempo storico e si impone, sempre storicamente, come orizzonte che legge il nostro abitare e conoscere il Mondo nella sua ricchezza-e-complessità e assegnandogli un Ordine.

Proprio rileggendo quel nostro abitare e conoscere il Mondo, ben sapendo che tale orizzonte sarà sempre più in continua mutazione, ma anche poiché quel Mondo³ che interpreta risulta sottoposto a continui e forti mutamenti e dei saperi e delle *formae mentis* che li elaborano, collocandosi, poi, anche in sempre nuovi tempi storico-sociali. Oggi, infatti, siamo in un tempo di radicalizzazione delle tradizioni e di rinnovamento critico in cui tutta la Civiltà occidentale, ormai planetaria, è chiamata a ripensare se stessa: tempo nel quale ogni istanza di sistema si fa critica anche di sé medesima e si apre a una ulteriore radicalizzazione problematica, cosicché l'orizzonte si pone come ipotesi sì da verificare sui fatti ma ricordando che questi si danno sempre e necessariamente nelle interpretazioni che vivono storicamente.

Così, in queste veloci pagine, si è cercato di disegnare un quadro dei problemi attuali della filosofia, affrontati alla luce di un *philosophari* critico-critico mettendo al centro quell'*anthropos* che forse si sta dileguando e che, proprio per questo, va richiamato al centro del suo interpretare il mondo e leggerlo secondo verità: che è nozione in sé complessa e da tutelare con costante acribia. Un compito inquieto e inquietante? Sia pure, ma che è la condizione del pensare riflessivo nel tempo del Postmoderno, della vittoria della *Techne* e di una storia che si fa Planetaria e che deve ormai ripensare il suo modello stesso di civiltà e nei suoi conflitti e nelle sue aporie e nelle sue speranze. Comunque lì si può e si deve costruire un quadro, pur provvisorio, di riferimento per dare ordine alle nostre esperienze e vissute e riflessive e renderle criticamente motivate e fondate. Questo è, credo, il vero compito in ogni epoca della filosofia. Senza più pensare a un *Manifesto* fermo e decisivo, come accadeva in passato, ma solo rivolto a mettere in chiaro la *forma mentis* per abitare il Mondo nel tempo della sua comprensione dinamica e della sua problematizzazione più radicale ma urgente e necessaria, da tener ferma e da coordinare nel suo insieme. Offrendo un quadro forse utile e in gran parte vero, ma da assimilare *pro tempore* e sottoponendolo a retroazioni costanti. Che si presenti come orizzonte di senso riflessivo di metodo e di problemi nel nostro critico rapporto intellettuale col Mondo attuale e la sua Complessità.

Allora il presente *Mini-breviario* (che già nel titolo indica la sua significativa precarietà!) intende proporsi come la via per un esercizio riflessivo, rivolto proprio all'uomo-di-oggi nel suo vissuto e pensato *experiri* per offrirgli un cammino di esercizi che lo spingano a ripensare secondo un preciso quadro il suo mondo e ad interrogarsi sul suo statuto e sul suo senso e sullo stesso pensiero che lo interpreta. Una *philosophia minor*? Se si vuole, ma utile a quel soggetto debole e incerto che è, tendenzialmente, l'uomo attuale, per stimolarlo a ri-conoscere se stesso e il suo epocale compito di riflessione aperta, ovvero critica-critica e pertanto radicale e rivolta a comprendere il futuro che sta già dentro e oltre e contro il nostro presente. E a governare entrambi i fronti.

2. Dai problemi al sistema-quadro

Permettete una premessa : la filosofia nasce davanti a problemi che inquietano a ogni livello la vita umana e si dispone come via critica per risolverli, risvegliando in ciascuno la "libera universalità umana", come fu detta. Una dimensione valida ieri come oggi. Da Socrate e Platone, se pure a livelli diversi, su su fino ad oggi, a quel XX secolo che in filosofia è stato davvero un secolo-d'oro, poiché ne ha ripensati e statuti e forme, operando in essi una radicalizzazione e una problematizzazione che ci impongono di tener aperta

sempre la nostra indagine. Sì, la filosofia è scienza di problemi e sempre radicali, ma che oggi è ben erede di un pensare e critico e metacritico veramente esemplare e del quale va resa centrale l'eredità e da assumere come punto-di-partenza dello stesso *philosophari* qui e ora (come già detto). Ma il problema postula anche il sistema e tra questi due fuochi si sviluppa nel tempo la filosofia. Il problema che apre e il sistema che chiude, ma solo qui e ora, per fare coscienza razionale pur provvisoria. Anche se, a guardar bene, in filosofia tra problema e sistema non c'è aporia, bensì integrazione possibile e necessaria che fa interrogazione continua e organizzazione aperta e sempre ri-aperta.

I problemi sono molti e difformi e ci assediano e nel vissuto e nel pensato e nell'agire, che vanno attraversati con comprensione autentica della loro complessità e specificità, attraverso analisi molteplici e con l'obiettivo di capirli e gestirli a vari livelli. E qui il lavoro delle scienze si rivela fondante e insostituibile anche se sempre più tarato sulla loro interdisciplinarietà e il loro raccordo integrato che ci dà soluzioni sempre *in progress*. Il sistema risponde a un'altra esigenza cognitiva e umana in generale: darsi una comprensione di quel Mondo-che-abitiamo difforme e complesso ma che dobbiamo attraversare con una coscienza comprendente della sua unità polimorfa, razionalmente orientata. I problemi fanno analisi, il sistema fa ordine del Mondo, ma solo qui e ora.

Entrambi poi si legano al principio della *ratio* che è riflessività analitica e sintetica insieme, governata dalla volontà di autofondazione critica costante. La ragione è in sé quella forma di pensiero che sviluppa sia le regole ontologico-critiche per pensare il mondo nelle sue strutture ontiche in modo complesso e organico e rigoroso, sia la struttura altrettanto organica di quel pensare teorizzato nel suo profilo più formale e strutturale, in modo da dare all'uomo-in-generale lo strumento-chiave per capire il mondo ed agire insieme nel mondo stesso.

Certo poi della *ratio* stessa ci sono modelli diversi che hanno nutrito la storia dell'Occidente in particolare. Ora come *mathesis* che nel suo ordine rigoroso e formale si dilata oltre quel sapere matematico e si fa legge sia del pensare scientifico (e si pensi a Galileo) sia filosofico (col *cogito* di Descartes). Ora invece si fa metafisica come pensiero del Fondamento ontologico (l'essere come teorizzava Aristotele o Dio come faceva S. Tommaso d'Aquino). Ma anche lettura di un processo di spiegare/comprendere da applicare a tutto il reale e processo dialettico e critico e che assegna la priorità al comprendere, per la sua capacità olistica. Oggi e dopo tante avventure e di rilancio della metafisica e di sofisticazione della *mathesis* è proprio il paradigma del comprendere secondo la regola della complessità che si è fatto guida e nell'*existere* e nell'epistemologia, come anche nella comprensione della storia umana riletta senza miti e preconcetti di valore e sviluppo. La ragione si è complessificata anche rispetto a Kant, a Hegel e Marx costituendosi come paradigma dialettico-critico aperto, regolato dall'integrazione delle differenze in una visione complessa comune, da fissare a ogni livello.

Proprio l'avventura della filosofia nel corso del Novecento, col suo pluralismo di modelli, diversi e radicali ma anche sempre più paralleli, ci indica il cammino che deve prendere l'idea di ragione: carico di differenze intrecciate tra loro che potenziano e il metodo e l'orizzonte del filosofare, consegnandoci un modello-di-modelli che si integrano e si potenziano a vicenda per fare vera comprensione e del pensiero e del reale, mettendo al centro una potenzialità critica connotata da varietà di approcci e da dialettica tra di essi. Sì, oggi la *ratio* si nutre di una riflessività polimorfa sempre più capa-

ce di leggere metodo e reale in modo più organico rispettando i vari livelli e forme che li reclamano comprensione integrante e specifica, che sola fa verità. E si pensi solo allo sviluppo della stessa epistemologia che dall'ottica neopositivistica ha accolto posizioni fenomenologiche (ad esempio: le ontologie regionali), ermeneutiche e storiche, in modo da elaborarsi come processo plurale e critico e sempre riaperto. L'idea di ragione è oggi nutrita dalla complessità (dialettico-critica e metacritica che fa decostruzione e integrazione insieme) la quale li si rende sempre più Regola e Norma.

3. Esperienza, esistenza e verità

Il primo principio da cui ogni filosofia analitico-critica deve muoversi nel tempo della Modernità è quello dell'esperienza, che va assunta come *primum* esistenziale e teoretico, proprio dell'uomo post-metafisico e che si vive nella sua concretezza vissuta. Esperienza poi vale come toccar-con-mano, poi aver vissuto in proprio e nella loro unità dialettica pensiero e azione, ma anche riconoscimento della varietà oggettiva del mondo in sé e per sé e, ancora, coscienza del sé che fa esperienza a questi livelli diversi e li vive come orizzonti del suo essere soggetto-persona esistenzialmente definito. Possiamo dire: la categoria "esperienza" è polimorfa e centrale nella stessa vita umana. Pertanto va riletta nella sua complessità forse dismorfica, ma che, a ben riflettere, fa integrazione dinamica e critica e problematica insieme.

La prima accezione di tale categoria è quella dell'empirismo moderno, alla Locke, che richiama l'esperienza *quinque sensuum* come base di ogni riflettere e agire e a ogni livello, arrivando fino alla sofisticazione del neoempirismo logico che la dispone in stretta continuità con logica e scienza: posizione per noi indiscutibile anche se parziale.

La seconda è quella propria della "filosofia della praxis" tipica del marxismo critico che la legge nell'agire sociale del *sapiens* attraverso il lavoro, la comunicazione e l'organizzazione del gruppo che fa vita collettiva: ed è quella propria e dell'economia e della politica in cui anche l'esperienza-*quinque-sensuum* si iscrive sempre e necessariamente.

La terza è quella sviluppata dalla fenomenologia di Husserl che si dipana, legando insieme soggetto e oggetto in relazione dinamica e articolata tra vissuti e cultura, alla luce dell'intenzionalità che produce e conoscenze e azioni vissute diverse, conoscibili attraverso le diverse ontologie regionali che fanno ora saperi più formali ora invece più empirico-vissuti.

Queste tre posizioni hanno sviluppato e arricchito la nozione di esperienza nel Novecento, assegnandole una fisionomia più ricca articolata e complessa, come pure dinamicamente aperta a una interna dialettica.

Sì, ma il Novecento ci ha consegnate anche ulteriori filosofie dell'esperienza: quella storicistico-ermeneutica e quella dell'esistenzialismo. La prima ha saldato l'orizzonte storico socio-culturale che si fa preambolo di ogni riflessività in quanto la coglie come abitata e di forme mentali e di pre-giudizi storici, i quali condizionano sempre ogni interpretazione in cui si dà la stessa verità. La seconda ha messo al centro dell'*experiri* il singolo soggetto che si vive e nella propria debolezza e nella sua precarietà guardando oltre se stesso ma senza mai dimenticare quell'*existere* da cui tutto il suo agire e pensare si origina e nel quale assume significato e valore.

Allora siamo davanti (più o meno) a cinque concezioni dell'esperienza, legittime e vere tutte quante e che quindi vanno integrate dialetticamente facendo di tale categoria una visione-sistema dinamica e dialettica in cui si valorizza o l'una o l'altra concezione alla luce del punto-di-vista che ci interessa sviluppare qui e ora, ma sapendo che tale nozione ha una sua intrinseca complessità che ce la pone davanti come sempre e problematica e plurale. E a questo punto è anche la nozione di verità che viene ad articolarsi, a complicarsi, a farsi sempre più "meta" e in senso cognitivo e critico insieme.

Ora ripercorriamo, in forma veloce, lo statuto teoretico di queste forme di "esperienza" in chiave filosofica moderna. L'empirismo raggiunge la sua forma più organico-sistemica nel Seicento inglese, con Locke, che da quel fondamento sviluppa una filosofia che verrà ripresa nel Settecento europeo e avrà uno sviluppo fino a Hume e a Kant stesso, per inoltrarsi poi tra il positivismo ottocentesco e neo, che saldano insieme empiria e scienza. E' sui "dati sensoriali" che cresce la scienza vera, che "non finge ipotesi" (Newton), e si snoda in molte forme come già il pensiero del Settecento venne a riconoscere tra scienze naturali e scienze umane, accomunate però dal metodo empiristico-sperimentale. Con Hume l'empirismo stesso si fa più problematico, aprendosi ai temi dello scetticismo, ma confermandosi come via aurea della conoscenza e dell'agire umano. Su questa frontiera si innalzerà il criticismo kantiano che dispone i dati stessi in una sintesi-a-priori organizzata da forme e categorie per il loro assembramento e che sono innate e fondanti nella mente, pur se vincolate sempre al primato dell'esperienza e in essa valide. Il kantismo sofistica l'empirismo ma non ne nega i principi, bensì li integra abbinando ad essi le forme a priori della mente e chiudendo poi anche ogni spazio per la metafisica, ma riflettendo anche sulle diverse strutture del mentale tra morale e finalità estetica e sulla natura di quel trascendentale che fa mente e umanità, affrontato nell'*Opus postumum*. E con Kant l'empirismo è confermato e rinnovato e *ab imis* insieme. Esso poi sarà al centro del positivismo dell' Ottocento col suo scientismo spesso dogmatico e con la metafisicizzazione dei "fatti" come è stato detto. Col Novecento la sua storia si fa ancora più radical-innovativa, legandosi al ruolo della logica come forma del mentale e del metodo sperimentale per fare-scienza, come rappresentato bene nella complessa identità del *Wiener kreis* e dopo di esso. Oggi tale tradizione ci sta di fronte come una grande sfida su mente, linguaggio e verità che ci ha guidati nel corso del secolo passato, anche se oggi si trova ancor più sofisticata e resa più complessa e sfumata nelle sue categorie fondanti e cognitive ed epistemiche: e si pensi solo alle voci di un Rorty o di un Bachelard che reclamano paradigmi più critici e aperti nella logica dell'*experiri*. Comunque l'empirismo con proprio la sua visione dell'esperienza si è fatto via via guida del pensiero attuale, il quale non può che crescere intorno alla datità delle interazioni tra mente e realtà oggettiva, anche se ormai assunta con i rilievi critici di Kant connessi allo schematismo trascendentale e assegnando alle varie scienze il farsi regole del nostro fare-esperienza. Tra mente e dati c'è una sinergia dinamica e integrata da salvaguardare sempre. Come anche l'oggettività è interpretata dalle scienze e dal loro lavoro di ricerca aperta e critica.

E la filosofia della prassi come interpreta l'esperienza? Come un rapporto sinergico tra mente e cose-realtà assunto come lavoro produttivo e azione sociale che producono ideologia a carattere temporale e storico. Qui l'*experiri* si dilata: dipende e si integra nel vissuto sociale, riceve connotati pratico-pragmatici che fanno progetto d'azione, si fa

azione per cambiare il mondo sociale stesso e per farlo alla luce di un'ideologia capace di far-rivoluzione-sociale. Qui l'esperienza si colloca appunto nel sociale e ne porta i segni e lì poi vuole agire per dar vita a una trasformazione di esso alla luce di valori più alti e nuovi e radicali. Sostenuti e nella teoria (il "principio-speranza", diciamo così con Bloch) e nell'azione (la rivoluzione in atto) in modo integrato che pone nell'impegno socio-politico lo stesso baricentro dello stare-nell'-esperienza. Il cammino di questa interpretazione dell'esperienza ha attraversato in vari modi, ora più dogmatici ora più critici, la storia del marxismo che è stata luminosa e complessa, come pure capace di dialogare con le filosofie del Novecento, in modo organico e critico. E si pensi a tutto il lavoro su Marx portato avanti nel secolo scorso, sofisticato e polimorfo, come quello di e su Gramsci, e poi e prima e dopo, tra Labriola in Italia o Lukàcs in Europa tanto per fare due nomi illustri. Il marxismo come filosofia-della-*praxis* ci parla di un fare-esperienza sociale e pratico che dilata e rinnova l'*experiri* stesso riportandolo dentro la complessità della vita umana e delle sue tensioni etico-socio-politiche.

Con la fenomenologia, una filosofia generativa ed epocale, si guarda invece all'esperienza nelle sue diverse forme e teoriche e pratiche indagate alla luce di quel rapporto mentale tra soggetto e oggetto, governato sia dall'intenzionalità sia dalle ontologie regionali che fissano i diversi campi di studio analitico dell'*experiri* e con analisi finissime del vissuto umano in ogni suo aspetto. Una corrente filosofica che si è sviluppata in molte forme, assumendo un ruolo analitico e interpretativo del fare-esperienza, entrando in particolare dentro gli aspetti più vissuti e emotivi e relazionali e coscienziali dell'*experiri stesso*. E si pensi solo al ruolo che essa assume tra Husserl e poi Merleau-Ponty, Sartre, ma anche Paci o Preti in Italia. Così è l'esperienza vissuta a ogni suo livello che riceve radiografia e interpretazione e si conferma come *a quo* del pensare/agire stesso e insieme comprensione della varietà e ricchezza della nostra vissuta relazione col mondo 1 e 2 e 3 (reale, cognitivo e storico-culturale).

La posizione storicistico-ermeneutica assegna il primato nell'*experiri* alla storicità e all'interpretazione, che vede la mente né piatta né vuota, ma ricca di sue pre-cognizioni che governano a vari livelli sia il conoscere sia l'agire e che vanno sempre ben considerati e che relativizzano la stessa nozione di verità, che emerge anche da una retroazione critica e da una visione inquieta e decostruttiva del processo cognitivo, riportato a una sua concezione sempre più dialettica e integrata. Già Hegel ne fu uno dei maestri, poi Nietzsche, ma più vicini a noi Heidegger e Gadamer o Ricoeur e molti altri ci hanno consegnato questa lettura fine dell'esperienza affermandola come la più generale e in tutte le forme di sapere, oltre che nell'esperienza vissuta e comune.

L'esistenzialismo ci ricorda invece che ogni esperienza sta nell'io-come-singolo che è temporalità strutturale e nutrita di emozioni e pensieri e attese di azioni e strategie e personali e collettive: ma lì si radica poi anche l'esperienza dell'empirismo e quella della *praxis* e della fenomenologia e dell'interpretazione, poiché quelle abitano e si sviluppano in e da quella, che nella sua finitezza e drammaticità non va mai dimenticata, anzi va posta a base del vivere umano a ogni suo livello. E questa è un'esperienza inquieta e sofferta e tramata e di attese e di rinunce, ma che di fatto alimenta tutte le altre forme dell'*experiri*. E su di essa abbiamo oggi riflessioni articolate che da Kierkegaard a Heidegger, fino ai nostri Abbagnano o Chiodi, a Wahl etc., ci ricordano la sua radicalità originaria e irrinunciabile, come ha sottolineato, nel suo post-storicismo-strutturale fissato in forma filosofica matura, lo stesso Sergio Moravia.

Allora come integrare le cinque forme di esperienza a livello riflessivo? Tra distinzione e connessione. La prima le rende autonome e valide in settori del fare-esperienza e le regola come vettori-chiave, ma poi le connette e nell'uomo e per l'uomo e lì le assume e nella loro parzialità e necessità, senza mai esaltarle a unica-regola, anzi fissandole nel loro intreccio che la riflessione deve tutelare e riconoscendole nella loro antropologica gerarchia, in modo che nessuna di esse prevalga sulle altre e le schiacci. Così l'esperienza si fissa nel suo dinamismo e nella sua problematicità, nel suo pluralismo e integrazione che ce la restituiscono nella sua forma più organica e che come tale deve agire come *a quo* e *ad quem* del fare-filosofia, accolta nella ricchezza del suo significato umano. Spesso sapendo anche oscillare tra i vari significati dell'*experiri* in relazione e agli oggetti che si studiano e al valore/funzione che essi hanno per l'uomo e come singolo e come specie. L'esperienza così si pluralizza e si problematicizza, ma dilatando la sua gravidanza nel vivere umano e nel suo riflettere. Si pensi solo all'esperienza conoscitiva o a quella morale e a come esse si dilatano, appunto, su tutti questi cinque ambiti e di vissuto e di studio. Oltrepassando ogni logica del *primum* che alla fine e in realtà dogmatizza e impoverisce l'esperienza stessa: ogni metafisica è qui radicalmente superata!

4. Il vettore della conoscenza

Bene, e ora iniziamo dalla conoscenza. E da quella scientifica, che da Galilei in poi e su su fino ad oggi ha vissuto un vero viaggio-trionfale nella cultura e nelle società moderne sotto l'egida del metodo sperimentale, che è sì è fatto, come dice Dewey, "teoria dell'indagine" con i suoi momenti costitutivi: osservazione, ipotesi e sua matematizzazione e infine verifica sperimentale. Alla luce di questo modello si sono via via costituite tutte le scienze naturali e umano-sociali attuali confermandolo, integrandolo, sofisticandolo e così arrivando a costruire un campo di saperi sempre più vasto e vario e complesso. La sua crescita non è stata tutta lineare: si pensi solo alla sua battaglia secolare contro il sapere metafisico che ha, talvolta, condizionato la visione stessa delle scienze (come accadde nel positivismo ottocentesco). Già nel Settecento con Kant quel metodo si fa meno lineare e oggettivo, reclamando una sintesi a priori che assegna alla mente umana la rete di categorie che organizzano tali saperi, pur salvandone una oggettività critico-riflessiva e organizzativa. Nel corso del secolo successivo quei saperi ancora si espandono affermandosi come la forma-principe del conoscere. Nel Novecento l'avventura dei saperi scientifici cresce e si sottopone, però, anche a un proprio ripensamento radicale sia rispetto al loro sistema in costante evoluzione sia rispetto al principio del metodo e a quello della sua oggettività, sofisticando ancor più lo stemma del sapere-scientifico, in generale e nelle sue diverse articolazioni. E su questo piano la seconda parte del Novecento, in particolare, ha attivato una vera rivoluzione epistemologica collocata su vari aspetti del "fare-scienza" (e si pensi solo a Kuhn o a Popper, a Feyerabend e a Lakatos, ma anche a Bachelard per quanto riguarda la storia stessa del lavoro scientifico o a Holton che li ha ben valorizzato la stessa immaginazione). E l'epistemologia attuale è fermamente erede tanto della tradizione galileiana come pure della sua sofisticazione, consegnandoci il compito di capire in modo critico/metacritico tutta e in modo costante l'avventura delle scienze, dalla quale dipende e sempre di più la struttura e il valore di quel mondo (e di tutto!) che l'uomo abita. Con la scienza/tecnica cresciuta come sovra-

na e nella realtà cognitiva e sociale e nello stesso immaginario si corre (nel fare-scienza) un rischio ulteriore: di ridurre la scienza a sapere solo produttivo e di leggerlo in forma ancora neometafisica.

Allora proprio la crescita, evoluzione e complessificazione della scienza ci impone di ripensarla, e criticamente, sul suo esser sistema-di-saperi, come sul suo metodo e la sua oggettività, poi sulla ricchezza e varietà della sua avventura storica, che ha mutato la visione e l'uso stesso del mondo in cui viviamo, sottoponendolo al suo dominio con effetti di grandiose conquiste ma poi anche di rischi radicali. Così l'epistemologia si è anch'essa sofisticata, passando dal valore tutto cognitivo di tali saperi al loro uso sociale che produce interrogazioni sempre più radicali (e si pensi solo all'ecologia, al nucleare, alle sperimentazioni sui virus nei laboratori etc.) e ripensamenti, appunto sull'uso, sempre più obbligatori. Siamo dentro una tappa inquieta della scienza che ce la consegna come forma sovrana ma insieme esige che essa venga analizzata *in toto*: ovvero nel suo congegno e logico e strategico e applicativo-produttivo, rendendo l'umanità sempre più signora di questa sua creatura che ormai la sovrasta!

Così dobbiamo interrogarci se tutto il conoscere può esser ricondotto alla sola forma scientifica. E l'arte nella sue diverse forme cosa ci fa conoscere? Sì, il bello che affina e qualifica la forma personale e sociale di vita, ma lì si impone anche un modello ideale di stare-nel-mondo che ci porta oltre la datità del reale e ci colloca presso valori assoluti da coltivare nella loro pura idealità e da rendere regolativi nel nostro abitare-il-mondo. E la filosofia come etica quali valori ci comunica come anch'essi regolativi? Sì, dipende dai punti-di-vista, ma se la filosofia fa parlare l'universalità umana, come già detto di sopra, anche qui non possono che essere i valori umani più profondi e permanenti che abitano le coscienze libere degli uomini ad esser riconosciuti come fini regolativi, dalla libertà alla pace, dall'eguaglianza alla comunità, alla fratellanza umana che nasce proprio dal rispetto e accoglienza delle stesse differenze, integrandole poi nel dialogo. E sullo statuto etico-regolativo dei valori ci parla il sapere critico-critico della filosofia, che come tale non si esaurisce affatto nella pur ricca e doverosa ricerca riflessiva sul fare-scienza e che oggi affronta in modo più aperto e sofisticato. Oltre di essa è la coscienza-morale che deve guidare l'agire umano, e di essa ci parlano sia molte scienze umane, con le religioni più fini e complesse (come il Buddismo e il Cristianesimo) e con gli appelli della politica internazionale che di tali principi si è fatta portatrice primaria (e si pensi all'ONU!).

5. Paradigmi-guida: critici, dialettici, integrati

Oggi già dentro i saperi scientifici operano punti di vista che hanno, a ben guardare, un messaggio etico nello stesso loro modello scientifico: l'ecologia e la stessa antropologia culturale, come pure la stessa logica della complessità che oggi governa i saperi e il loro intreccio e che sono, sì, saperi rigorosi, ma anche portatori di precisi messaggi etico-sociali di valore universale. I quali spingono a saldare insieme analisi logico-formale ed ermeneutica storica. Vediamo la struttura di queste discipline. L'ecologia sia essa riferita alla natura o ai soggetti e alle società connette i singoli fenomeni a un *habitat* ricco, vario ed organico che deve riassorbire sempre i cambiamenti costruendo un nuovo ordine plurale e pertanto intreccia logiche e analitiche e ermeneutiche. Inoltre già ogni io è un'identità ecologica che di fatto cresce e pensa in questo orizzonte e strutturale plurale

e vissuto come dinamico. Poi ogni io che pensa sta in un linguaggio, in uno spazio storico, in una tradizione che lo nutrono e lo orientano e che vanno criticamente considerati, come ci ricorda di fare l'antropologia culturale stessa che ci sottolinea il ruolo del contesto storico in cui viviamo e che ci condiziona nello stesso pensiero. Quanto alla complessità ci richiama a tutelare proprio il pluralismo del pensare stesso tra autonomia delle varie forme e loro integrazione dentro una storia, una civiltà, un modello di vita e di valori. E queste sono tre categorie e saperi che oggi stanno al centro dell'autentico pensare, che non si isola in formalismi, pur giusti e potenti, ma riduttivi nell'analisi dell'esperienza nel mondo della civilizzazione attuale che sa bene di avere alla sua base uno spazio storico ermeneuticamente da comprendere e rileggere proprio nel suo dinamismo anch'esso strutturale. Così da qui ci viene un insegnamento forte ed attuale: pensare è sempre connettere analisi ed ermeneutica in modo che emerga una coscienza finemente dialettica tra i due processi e che li interpreti come la vera condizione di un pensiero autenticamente pensante, oggi.

6. L'esperienza si auto-trasce

Vista in questo contesto di pensiero critico-comprensivo l'esperienza stessa si complica e si raffina, aprendosi anche a tensioni ulteriori come le religioni o le utopie, che sviluppano il principio-speranza che abita e regola la coscienza umana e che ha avuto nella storia del *sapiens* un ruolo determinante, o in forma mitica (con le religioni, anche se tutte tra loro diverse e disposte su piani cognitivi assai diversi, se pur nate da matrici comuni: e si pensi solo alle differenze radicali esistenti tra Cristianesimo e Islam) o più razionale ed umana con le utopie che laicizzano il religioso, rendendolo fede-che-cambia-la-storia (e qui si pensi solo al marxismo-comunismo che ha attraversato la storia del XX secolo fallendo per le contraddizioni tra fini e mezzi poste in essere). Ciò che però resta valido, in entrambi i casi, è il guardare oltre la storia umana per riorientarla verso valori e ordini nuovi e più profondamente umani. A questo superamento dell'esperienza corrente contribuisce, come già accennato, anche l'arte: che ripensa l'esperienza stessa leggendola in forme nuove e superandone il significato immediato (e si pensi a un testo come *Guernica* di Picasso, ad esempio) superandone il dato descrittivo oppure come operò l'arte classica o quella del Rinascimento facendo di ogni esperienza ritratta un modello ideale, nobile e puro, posto come meta da contemplare e rivivere nella coscienza di colui che guarda. Ma ciò accade un po' in tutte le arti: dalla poesia alla pittura, alla musica. E qui si ricordi, ad esempio, la "Nona sinfonia" di Beethoven nel suo gioco di strumenti e di suoni mirabili e nel suo finale dell' "Inno alla gioia", quest'anno variamente ripresa come modello espressivo che ancora ci parla e a fondo, nel bicentenario della sua creazione. La mente umana si nutre di esperienza ma la analizza e la critica in senso dialettico, dando vita e alla scienza e alla filosofia, quest'ultima esemplificata già nella tensione utopica che mette in gioco, oltre che in un *philosophari* in senso proprio che nel farsi sistema riflessivo deve guardare anche alla trascendentalità della stessa utopia, rendendola un paradigma fondativo del filosofare stesso. E mantenendo sempre attivo questo paradigma e in molte forme e espressive e riflessive.

7. Stare nel dialogo e nel tempo storico-sociale.

Alla luce di tali vie di lettura dell'esperienza deve venire a costituirsi un modello sempre attivo di vita culturale che ne sviluppi il pluralismo e lo metta al centro della dialettica culturale stessa. Un modo di stare nella cultura che faccia comunità pensante e attraverso il dialogo su metodi e fini e ontologie valorizzi il pluralismo dei punti di vista e da lì la loro dialettica che li giustifica a li integra sia attraverso l'idea di rigore sia attraverso quella del contesto social-cognitivo e valoriale. Così fare ricerca filosofica si apre dentro una comunità coesa della quale essa interpreta e la varietà di modelli e la convergenza che li rilegge nel contesto e li li riconosce attivi e maturi e da integrare. A far ciò la prassi più adeguata è quella del dialogo, di un pensare insieme per tutelarsi reciprocamente e trovare accordi razionali condivisi che possono fare orientamento epocale. Secondo questa impostazione generale aperta e dialogica il mondo-della-cultura si affina e si articola tra saperi e contesti, si dialettizza al proprio interno e rivive il *telos* stesso della ricerca: che è un esercizio di critica e in avanti e a ritroso, messo al centro di una coscienza del pensare che resta sempre e radicalmente aperta su se stessa, anche se da convertire qui e ora in soluzioni adeguate ai bisogni del tempo storico sui quali i saperi col loro rigore illuminano e fanno procedere verso un'idea di forme culturali che mai si innalzano a forme dogmatiche, rigide e indiscutibili, come spesso è avvenuto anche in Occidente. Tutto ciò poi va sviluppato nell'orizzonte del sapere attuale in modo da valorizzare e il rigore e il contesto in cui vive e dal quale nasce e si valorizza, ma ancor più la loro convergenza in un dispositivo metacritico.

8. Alla luce della metacritica

Allora è proprio alla metacritica e al suo modello di pensiero che bisogna tener fermo lo sguardo, rileggendone gli autori e le loro opere-chiave per nutrirsi davvero di questo paradigma di verità, ovvero di un pensiero che interpreta e contestualizza, come pure si lega a principi-norme che si impongono come sempre efficaci e *ne varietur*, dando vita e insieme a una conoscenza della conoscenza o del pensiero ora con ferma codificazione ora con invece sensibile interpretazione: due vie parallele che devono e sempre più integrarsi, sviluppando un pensare autocritico e dialettico che ne fissi la complessità/differenza e l'integrazione problematica ma possibile e imposta oggi da un principio-diverità tarato e dall'uomo e per l'uomo, quindi appunto, e vale ripetere, dialettico-critico e problematico-costruttivo. E tale modello filosofico lo troviamo ben posto in luce proprio da Adorno in *Sulla metacritica della gnoseologia*, uno dei molti testi del pensiero inquieto adorniano, ma forse quello che esprime meglio e più a fondo il modello teoretico della sua filosofia.

Lì si contrappongono con decisione Cartesio e il suo metodo matematico ed Hegel e il suo metodo della mediazione, posti come radicalmente diversi e proprio per l'idea di metodo che sviluppano. Fermo, fisso universale il primo, dialettico e problematico e da contestualizzare il secondo e rispetto a presupposti che irretiscono sempre i principi resi indubitabili e le loro astrazioni. Anche Husserl cade in queste illusioni, saldando il pensare alle datità (che sono sempre storiche), alle essenze (che sono astrazioni) e a un

io-puro (posto come solo pensiero, che è un falso in quanto che mai è esistito ed esisterà). Allora è alla mediazione che dobbiamo guardare come forma del pensiero critico innalzato a metacritica, ovvero critica profonda dei miti e presupposti dei metodi che implicano di fatto dogmatismi, i quali sono, appunto, sempre a-critici!!

Allora è da qui che dobbiamo teorizzare il pensiero se inteso nella sua criticità e di cui la metacritica ci offre il paradigma più alto e appunto critico e radicale. Da applicare poi, come di fatto è avvenuto, ai diversi saperi scientifici per comprenderli nella loro interezza e problematicità e alla stessa epistemologia contemporanea, ma anche alle lettere e alle arti, comprese e sempre più nella loro disseminazione autocritica, come pure all'agire umano ed etico e politico da rileggere e sempre più in relazione ai diritti umani e non solo e non tanto intorno al principio del potere-come-dominio. Sì l'ottica della mediazione ci sta davanti oggi e come Modello e come Compito per valorizzare per l'umanità-dell'uomo le frontiere sempre più complesse ricche e significative della cultura. Una metacritica da articolare nel suo *identikit teorico* in modo più articolato e complesso (rispetto a queste semplici noterelle) e da valorizzare come nuovo-modello-filosofico-universale e, poi da disseminare anche dentro i vari saperi, dando di essi una visione più critica e matura. Un compito aperto e necessario proprio per saldare insieme criticamente (vale ripeterlo) e i Metodi e il loro Contesto storico, in cui essi e vogliono operare in modo secondo Verità, ma che insieme in esso pensano e vivono e che insieme radicalmente li abita.

9. Noterella finale.

Così anche la pedagogia, come sapere alto e nobile, portatore dei possibili e democratici sviluppi del futuro storico, a cui è assegnato oggi proprio il “principio speranza”, deve ripensarsi alla luce della metacritica per offrirsi e al pensiero e all'agire personale e sociale come Grande Regola da mettere al centro dell'agire umano e portarlo a sua Completa Fioritura, inaugurando forse un nuovo percorso della Civiltà!

Bibliografia generale minima

- Adorno T. W., *Sulla metacritica della gnoseologia*, trad. it., Milano, Sugar, 1964.
 Adorno T. W., *Dialettica negativa*, trad. it., Torino, Einaudi, 1970.
 Adorno T. W., *Prismi*, trad. it., Torino, Einaudi, 1972.
 Adorno T. W., *Parole chiave*, trad. it., Milano, SugarCo, 1974.
 Banfi A., *Principi di una teoria della ragione*, Roma, Editori Riuniti, 1967.
 Banfi A., *La ricerca della realtà*, 2 voll., Firenze, Sansoni, 1959.
 Cambi F., Pinto Minerva F., *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*, Milano- Udine, Mimesis, 2023.
 Ceruti M., *La danza che crea*, Milano, Feltrinelli, 1989.
 Ceruti M., Bellusci F., *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*, Milano- Udine, Mimesis, 2020.
 Ceruti M., Bellusci F., *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2023.

- D'Agostini F., *Analitici e continentali. Guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Ferraris M., *Storia dell'ermeneutica*, Milano, Bompiani, 1988.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Gennari M., *L'Eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.
- Habermas J., *Teoria e prassi nella società tecnologica*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1969.
- Habermas J., *Il pensiero postmetafisico*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1991.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, trad. it., Torino, UTET, 1969.
- Heidegger M., *Saggi e discorsi*, trad. it., Milano, Mursia, 1976.
- Heidegger M., *Segnavia*, trad. it., Milano, Adelphi, 1987.
- Horkheimer M., *Teoria critica*, 2 voll, trad. it., Torino, Einaudi, 1974.
- Jay M., *L'immaginazione dialettica*, trad. it., Torino Einaudi, 1974.
- Marcuse H., *Cultura e società*, trad. it, Torino, Einaudi, 1969.
- H. Maturana, F. Varela, *L'albero della conoscenza* (con una fine presentazione di M. Ceruti), Milano - Udine, Mimesis, 2024
- Minazzi F., *Il Cacodemone Neoilluminista. L'inquietudine pascaliana di Giulio Preti*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Moravia S., *Adorno e la teoria critica della società*, Firenze, Sansoni, 1974.
- Moravia S., *Itinerario nietzschiano*, Napoli, Guida, 1985.
- Moravia S., *L'esistenza ferita*, Milano, Feltrinelli, 1999.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, trad.it., Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Nietzsche F., *Aurora. Scelta di frammenti postumi*, trad. it., Milano, Mondadori, 1971.
- Preti G., *Praxis ed empirismo*, Torino, Einaudi, 1957.
- Preti G., *Retorica e logica. Le due culture*, Torino, Einaudi, 1968.
- Roni R. (a cura di), *Nei labirinti dell'esistenza. Scritti in ricordo di Sergio Moravia*, Roma, Bonanno, 2022.
- Rorty R., *La filosofia dopo la filosofia*, trad.it., Bari ,Laterza, 2001.
- Sola G., *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Milano, Bompiani, 2016.

L'ambiente educativo come infrastruttura sociale. Il Sistema Preventivo tra musicking, estetica dell'inclusione e contrasto alla povertà educativa

VALERIO CIAROCCHI (ORCID 0000-0002-5588-6115)

Docente Istituto Teologico "San Tommaso d'Aquino" e Centro di Pedagogia Religiosa "Giovanni Cravotta" Messina (aggregato Università Pontificia Salesiana, Roma)

Corresponding author: valeriociarocchi@yahoo.it

Abstract. The paper analyzes Giovanni Bosco's Preventive System as a model of generative welfare, focusing on the educational environment as a social infrastructure capable of countering educational poverty. Through a sociological reinterpretation of the Salesian tradition, the essay investigates how aesthetic care and collective musical practice (musicking) are not ornamental elements, but rather tools for empowerment and the promotion of social capital in marginalized contexts. The aim is to demonstrate that the quality of the relational and spatial setting represents a democratic prerequisite for educational equity, transforming the environment into an essential relational good for the construction of an active and inclusive citizenship.

Keywords. preventive system - educational poverty - share capital - sound citizenship - generative welfare

Premessa

Il Sistema Preventivo di Giovanni Bosco si offre alla riflessione contemporanea come un modello di comunità educante fondato sulla centralità dell'ambiente educativo, inteso come infrastruttura sociale¹. Il presente contributo intende analizzare come la cura estetica e la dimensione espressiva non costituiscano elementi accessori o decorativi, ma siano i pilastri di una «pedagogia della dignità»² volta a contrastare attivamente la povertà educativa. Attraverso il dialogo tra la tradizione salesiana e le moderne teorie sul welfare generativo, si vuole dimostrare come un ambiente educativo intenziona-

¹ M. Pellerey, *La professionalità educativa e la competenza pedagogica. Attenzioni irrinunciabili dell'offerta formativa della famiglia salesiana oggi*, in V. Orlando (ed.), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo. Atti del Convegno Internazionale di Pedagogia Salesiana 19-21 marzo Roma Salesianum/ UPS*, Roma, LAS, 2015, pp. 190-206.

² Cfr. P. Ruffinatto, «*Con la persuasione e la bontà...*». *L'accompagnamento dei giovani nello stile educativo di san Giovanni Bosco*, in P. Ruffinatto - M. Sèide, (eds.), *Accompagnare alla sorgente in un tempo di sfide educative*, Roma, LAS, 2010, pp. 223-249.

le rappresenti un prerequisito democratico per garantire l'equità e il successo formativo dei soggetti più fragili³.

1. Sentirsi a "casa" come diritto: l'ambiente educativo contro la marginalità

Storicamente, il Sistema Preventivo si configura come una risposta sistemica alle lacerazioni sociali prodotte dalla prima rivoluzione industriale. L'intuizione fondamentale di Giovanni Bosco risiede nella comprensione che l'educazione dei giovani marginalizzati richieda, preliminarmente, la costruzione di un ambiente che si ponga in antitesi al degrado e all'anomia della strada. In termini sociologici, l'oratorio agisce come un'infrastruttura di prossimità capace di generare capitale sociale⁴ e di restituire una cittadinanza al soggetto. È casa: il diritto di sentirsi a casa nel luogo di formazione, in quell'*I Care* di milaniana memoria, che Giovanni Bosco aveva già intuito, citando direttamente Lorenzo Milani, specialmente nel voler comare l'ingiustizia del «far parti uguali fra disuguali»⁵. La bellezza degli spazi e la cura del clima educativo diventano, in questa prospettiva, un atto politico e un'istanza di giustizia distributiva.⁶ Negare l'accesso al bello a chi vive in contesti di privazione significa ratificarne l'esclusione sociale; offrirlo, invece, significa promuovere un processo di empowerment e di riconoscimento ontologico.⁷ Come suggerito da Franco Frabboni, l'ambiente cessa di essere sfondo inerte per farsi «aula decentrata»⁸, un laboratorio di alfabetizzazione civile dove la qualità del *setting* relazionale determina la possibilità stessa del riscatto sociale⁹. In questa prospettiva, l'oratorio si configura sociologicamente come un'infrastruttura di prossimità che, attingendo al paradigma di James Coleman, trasforma i legami informali in un capitale sociale capace di compensare le carenze del contesto d'origine¹⁰. È all'interno di questo laboratorio di alfabetizzazione civile che la qualità del *setting* relazionale diventa il motore del riscatto: seguendo l'approccio di Amartya Sen, l'intervento educativo non si limita a fornire assistenza, ma promuove l'espansione delle libertà

³ P. Braido, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 2006, pp. 376-404. L'intenzionalità dell'ambiente educativo, come sottolineato da Pietro Braido (1999, pp. 376-385), non si esaurisce nella predisposizione logistica degli spazi, ma si realizza nella presenza pedagogica. Il riferimento classico è la *Lettera da Roma del 1884* (in G. Bosco, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, a cura di P. Braido, Roma, LAS, 2001, pp. 130-135), in cui don Bosco denuncia il rischio di una burocratizzazione dell'assistenza: non basta che il soggetto fragile sia inserito in un sistema di welfare, ma deve «conoscere di essere amato». È proprio questa percezione soggettiva del supporto a trasformare l'ambiente oratoriale in un prerequisito democratico, capace di generare quel successo formativo che le moderne teorie del welfare generativo definiscono come empowerment e partecipazione attiva del beneficiario. Vd. F. De Bartolomeis, *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

⁴ Sul concetto di capitale sociale applicato ai contesti educativi, si veda J.S. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Harvard University Press, 1990, pp. 318-320.

⁵ Scuola di Barbiana - L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967, p. 20.

⁶ C. Schaumont - C. Loots, *Preparare un futuro per la pedagogia salesiana. La formazione come leva. L'esperienza belga*, in «Orientamenti Pedagogici», 54, (2007) 5, pp. 897-910.

⁷ P. Ruffinatto, *La relazione educativa e l'importanza dell'ambiente*, in P. Ruffinatto - M. Séide, (edd.), *L'arte di educare nello stile del Sistema preventivo. Approfondimenti e prospettive*, Roma, LAS, 2008, pp. 387-400.

⁸ F. Frabboni, *La scuola dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1980, p. 45.

⁹ A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, Bari, Laterza, 2007, pp. 15-25, in particolare per il concetto di *capabilities*, nel senso che un ambiente bello potenzia le abilità degli educandi.

¹⁰ J. S. Coleman, *Foundations of Social Theory*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1998, pp. 300-321.

fondamentali, rendendo il soggetto fragile capace di agire il proprio impegno sociale come cittadino consapevole¹¹.

2. Il *Musicking* come pratica di partecipazione democratica

Se l'ambiente oratoriale è l'infrastruttura, la musica ne costituisce il motore relazionale. Tuttavia, nel Sistema Preventivo, la pratica musicale collettiva non è finalizzata al virtuosismo estetico, ma va interpretata attraverso la categoria del *musicking*¹²: un'azione sociale in cui il significato dell'evento risiede nella natura stessa delle relazioni che si instaurano durante l'esecuzione. In quest'ottica, la pratica musicale collettiva nel Sistema Preventivo non è finalizzata al virtuosismo estetico, ma va interpretata attraverso la categoria del *musicking* elaborata da Christopher Small. Secondo l'autore, il fare musica è un atto sociale che riguarda l'istituzione di relazioni¹³; nell'ambiente oratoriale, dunque, la musica funge da motore relazionale che trasforma l'infrastruttura educativa in uno spazio di partecipazione attiva e democratica. Il "fare coro" e il fare musica insieme si trasformano in laboratori di democrazia vissuta, dove ciascun giovane impara a negoziare la propria voce all'interno di una struttura di responsabilità reciproche. Nel modello educativo di don Bosco, la musica assurge a dispositivo preventivo fondamentale. Sebbene la dimensione liturgica trovasse ampio spazio nell'insegnamento del canto gregoriano e delle composizioni sacre, l'esperienza dell'oratorio ne esaltava soprattutto la funzione pragmatica come argine all'apatia e all'ozio. La pratica musicale, infatti, traduce operativamente il celebre monito boschiano sulla necessità di mantenere i giovani in una condizione di occupazione costante, trasformando il tempo libero in un'occasione di attivazione disciplinata e creativa¹⁴. All'interno del paradigma del Sistema Preventivo, la pratica musicale non si configura meramente come attività ricreativa, ma agisce quale presidio strutturato del tempo libero e dispositivo pedagogico dell'allegria.¹⁵ L'intuizione di Don Bosco identifica nel vuoto esistenziale e nell'ozio i principali fattori di rischio per la devianza giovanile; in tale contesto, la musica assurge a strumento d'elezione per occupare il cuore, orientando le spinte emotive verso una finalità costruttiva.

L'allegria, lungi dall'essere intesa come semplice euforia, assume una specifica valenza euristica: essa diviene il presupposto relazionale e lo stato d'animo necessario affinché il processo educativo possa innescarsi.¹⁶ Tuttavia, se l'allegria ne costituisce la condizione di possibilità, è nel rigore dell'esercizio musicale e bandistico che il sistema esperisce la sua dimensione razionale. Lo spartito si impone come norma eteronoma e legge superiore: l'individuo è chiamato a una sottomissione volontaria e disciplinata in funzione dell'armonia collettiva. In questa prospettiva socio-pedagogica, la banda opera come

¹¹ A. Sen, *La libertà individuale come impegno sociale*, pp. 40-45.

¹² C. Small, *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*, Middletown, Wesleyan University Press, 1998.

¹³ Idem, pp. 183-193.

¹⁴ R. Frattalone, *Festa e musica. La musica, componente della festa giovanile nella pedagogia salesiana*, in C. Semeraro (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile del mondo salesiano*, Leumann (TO), Elle Di Ci, 1988, pp. 192-210.

¹⁵ Bosco, *Memorie dell'Oratorio*, 7.

¹⁶ A. Domenech, *Il don Bosco dell'oratorio. Il dinamismo nella fedeltà*, in «Note di Pastorale Giovanile», 29, (2002) 2 <https://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php/npg-annata-2002/il-don-bosco-delloratorio-il-dinamismo-nella-fedelta> (accessed on April 29, 2026).

catalizzatore di energie, trasformando l'istanza individuale in un progetto di cittadinanza solidale e cooperativa.¹⁷

Questa sorta di cittadinanza sonora funge da potente antidoto alla povertà educativa, offrendo strumenti di espressione a chi è socialmente rimasto privo di voce¹⁸. Se per Pierre Bourdieu il gusto è una barriera che sancisce l'esclusione¹⁹, l'intenzionalità del Sistema Preventivo opera una democratizzazione del capitale culturale, trasformando l'arte da privilegio di classe a strumento di emancipazione e riscatto dal determinismo sociale. La musica educa alla coordinazione e all'ascolto dell'altro, trasformando l'aggregazione spontanea in una comunità di pratica. Intendo dire che la pratica musicale nell'ambiente oratoriale educa alla coordinazione e all'ascolto dell'altro, operando quella transizione dall'aggregazione spontanea alla comunità di pratica teorizzata da Jane Lave ed Etienne Wenger. In questo senso, l'apprendimento della musica si configura come un processo situato, dove la partecipazione attiva e la sintonizzazione relazionale diventano il fondamento per la costruzione di una nuova identità sociale e civile²⁰. In questa cornice, l'armonia non è un dato metafisico, ma un "bene relazionale" nel senso definito da Pierpaolo Donati. Essa non appartiene ai singoli esecutori, ma emerge dalla qualità della loro interazione, trasformando l'atto musicale in una risorsa sociale che genera appartenenza e riconoscimento reciproco²¹: quasi una metafora della coesione sociale necessaria per abitare attivamente una società pluralista e complessa.

3. Oltre il welfare assistenziale: l'ambiente educativo come investimento generativo

Propongo di rileggere l'enfasi boschiana sull'ambiente educativo non come una forma di assistenzialismo caritativo, ma come un modello di welfare generativo²². In tale prospettiva, curare l'ambiente educativo significa investire direttamente nel clima scolastico, un fattore che la ricerca internazionale riconosce come variabile determinante per l'equità e il successo formativo²³. L'ambiente educativo non è un costo, ma un investimento sociale che produce rendimenti in termini di prevenzione del disagio e riduzione dei costi futuri legati alla devianza²⁴. L'armonia delle relazioni e la bellezza degli spazi operano una funzione di contenimento emotivo che riduce drasticamente il rischio

¹⁷ Vd. J.M. Prelezzo, *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Leumann (TO), Elle Di Ci, 2000, p. 124.

¹⁸ Vd. P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp. 18-20.

¹⁹ P. Bourdieu, *La distinzione*, p. 65.

²⁰ Cfr. J. Lave - E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva*, Trento, Erickson, 2006, pp. 47-60.

²¹ Cfr. P. Donati, *Sociologia della relazione*, Bologna, Il Mulino, 2013, pp. 75-92.

²² E. Viganò, *Il "clima" educativo dell'ambiente*, in «Ricerche Pedagogiche», 54-55, (1980) pp. 3-18. Il concetto di "clima" come elemento preveniente si sviluppa alle pp. 10-15.

²³ Per un'analisi dei dati empirici sul clima scolastico come fattore di successo, si veda OECD, *PISA 2018 Results. Where All Students Can Succeed*, vol. II, Paris, OECD Publishing, 2019.

²⁴ G. Malizia (ed.), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 112-125. Guglielmo Malizia riprende il concetto di pedagogia della devianza, caro a Piero Bertolini (cfr. P. Bertolini - L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, FrancoAngeli, 2015 (edizione riveduta e aggiornata rispetto alla prima edita da La Nuova Italia, Firenze 1993, pp. 46-60).

di *drop-out* (dispersione scolastica) e favorisce l'empowerment dei giovani²⁵. Trasformando l'educando da soggetto passivo di assistenza ad attore sociale attivo, il dispositivo salesiano prefigura un modello di cittadinanza dove la cura del luogo è la premessa per la cura della comunità. Come evidenziato dai recenti studi sulla resilienza educativa²⁶, la qualità dell'ambiente agisce come un moltiplicatore di opportunità, confermando come il cosiddetto spazio ospitale teorizzato nella pedagogia salesiana sia in grado di trasformare il contesto di vita in un catalizzatore di resilienza e cittadinanza attiva²⁷.

4. La comunità educante come partitura interdisciplinare

Il passaggio dalla struttura fisica alla Comunità Educativo-Pastorale (CEP) anticipa di oltre un secolo le moderne alleanze territoriali per l'educazione²⁸. Questa visione sistemica impedisce la frammentazione degli interventi, tipica delle politiche educative settoriali, proponendo invece un ecosistema formativo resiliente. L'interdisciplinarietà dei panel educativi (insegnanti, educatori, istruttori, esperti d'arte e musica) trova la propria unità in quella che potremmo definire una partitura condivisa²⁹: un progetto educativo che non è mai statico, ma che oggi si adatta dinamicamente alle sfide della post-democrazia e delle nuove povertà³⁰. In questo quadro, la dimensione musicale dell'oratorio funge da metafora organizzativa: ogni attore sociale è chiamato a contribuire alla performance collettiva³¹, rispettando i tempi e le tonalità dell'altro³². La comunità educante diventa così un coro interdisciplinare capace di contrastare la povertà educativa non attraverso la somministrazione di contenuti, ma tramite l'offerta di un'esperienza di vita densa e simbolicamente strutturata, capace di generare appartenenza e identità critica³³. Tale prospettiva si iscrive nell'analisi di Elena Besozzi, secondo cui il contrasto alle disuguaglianze richiede un passaggio dalla mera istruzione formale a processi di socializzazione capaci di agire sulla multidimensionalità del soggetto e sulla sua integrazione nel tessuto sociale³⁴.

²⁵ Vd. M. Vojtáš, *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, Roma, LAS, 2015.

²⁶ S. Girardi - P. D'Elia, *Exploring the Sociological Impact of a Positive School Climate on Educational Communities and Peripheral Territories*, paper, XVI Conferenza ESPAnet Italia, Milano, 13-15 settembre 2023, pp. 2-5.

²⁷ J. Lydon - J.G. Briody, *The Perennial Impact of the Salesian Education Vision. A Perspective from the UK*, in «International Studies in Catholic Education», 15, (2023) 1, pp. 59-76.

²⁸ Dicastero della Pastorale Giovanile della Congregazione Salesiana, *Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani*, 2-6 gennaio 2009, Roma, [s.e.] 2009; V. Orlando, *Sistema preventivo e diritti umani*, in «Educação y Futuro», 28, (2013) pp. 129-150.

²⁹ Sul concetto di progetto educativo come visione sistemica, cfr. C. Nanni, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, LAS, Roma, 1998, p. 152.

³⁰ Vd. M. Comoglio, *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali*, Pordenone, Ialweb, 2005.

³¹ A. Annino, *Formazione umana e nuova democrazia*, Roma, Anicia, 2013, p. 136.

³² J. Gregur, *La musica «anima» del carisma salesiano*. In S. Zimniak (ed.), *Educazione e evangelizzazione: l'eredità di Don Bosco. Atti del V Congresso Internazionale di Storia Salesiana (Roma, 18-23 novembre 2008)*, Roma, LAS, 2009, pp. 411-426.

³³ D. Grządziel, *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana alla cittadinanza*, in «Salesianum», 77, (2015) pp. 92-126.

³⁴ Cfr. E. Besozzi, *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 1993, pp. 195-205.

5. Ricapitolando: bellezza e democrazia come istanze di equità

In conclusione, l'eredità di Giovanni Bosco suggerisce che la qualità estetica e relazionale dell'ambiente non debba essere considerata un lusso decorativo, bensì un requisito di equità sociale. Una scuola o un centro formativo che non curino la propria armonia materiale e sonora sono istituzioni che, implicitamente, riproducono l'esclusione. Per essere davvero democratica³⁵ e rispondere alla crisi del welfare contemporaneo, l'educazione deve tornare ad abitare spazi che parlino il linguaggio della cura. In tal senso, come suggerito da Luigina Mortari, la cura si configura come una pratica politica ed esistenziale che necessita di contesti ospitali per favorire la fioritura dell'essere³⁶.

La bellezza - sonora, spaziale, umana - si pone dunque come un diritto fondamentale per chi cresce nei contesti di marginalità. Soltanto offrendo ambienti di risonanza³⁷ sarà possibile trasformare il rumore del disagio sociale in un coro di voci consapevoli, garantendo a ogni giovane la possibilità di progettare il proprio futuro all'interno di una società autenticamente inclusiva³⁸.

Riferimenti bibliografici

- Annino A., *Formazione umana e nuova democrazia*, Roma, Anicia, 2013.
- Bertolini P. - Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- Besozzi E., *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci, 1993.
- Bosco G., *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales dal 1815 al 1855*, a cura di P. Braido, Roma, LAS, 2001.
- Bourdieu P., *La distinzione. Critica sociale del gusto*, Bologna, Il Mulino, 2001.
- Braido P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 2006.
- Braido P., *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, in «Riviste Storiche Salesiane», 13, (1994), 1, pp. 7-75.
- Coleman J. S., *Foundations of Social Theory*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1990.
- Comoglio M., *Individualizzare la formazione. Teoria e strumenti per una formazione sensibile alle differenze individuali*, Pordenone, Ialweb, 2005.
- De Bartolomeis F., *Riflessioni intorno al sistema formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2004.
- Dewey J., *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2018.

³⁵ Vd. J. Dewey, *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma, Anicia, 2018, pp. 23-35.

³⁶ L. Mortari, *Filosofia della cura*, "Saggi" 92, Milano, Raffaello Cortina, 2015, pp. 115-130.

³⁷ H. Rosa, *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Scholé - Morcelliana, 2020, pp. 15-30.

³⁸ P. Braido, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, in «Riviste Storiche Salesiane», 13, (1994) 1, pp. 7-75.

- Dicastero della Pastorale Giovanile della Congregazione Salesiana, *Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani. 2-6 gennaio 2009 Roma*, [s.e.], Roma 2009.
- Donati P., *Sociologia della relazione*, Bologna, Il Mulino, 2013.
- Frabboni F., *La scuola dell'ambiente*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.
- Frattallone R., *Festa e musica. La musica, componente della festa giovanile nella pedagogia salesiana*, in C. Semeraro (ed.), *La festa nell'esperienza giovanile del mondo salesiano*, Leumann (TO), ElleDiCi, 1988, pp. 192-210.
- Girardi S. - D'Elia P., *Exploring the Sociological Impact of a Positive School Climate on Educational Communities and Peripheral Territories*, paper, XVI Conferenza ESPAnet Italia, Milano 13-15 settembre 2023.
- Gregur J., *La musica «anima» del carisma salesiano*. In S. Zimniak (ed.), *Educazione e evangelizzazione: l'eredità di Don Bosco*, Roma, LAS, 2016, pp. 411-426.
- Grządziel D., *L'educazione del carattere e l'educazione salesiana alla cittadinanza*, in «Salesianum», 77 (2015), pp. 92-126.
- Lave J. - Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva*, Trento, Erickson, 2006.
- Lydon J. - Briody J. G., *The Perennial Impact of the Salesian Education Vision. A Perspective from the UK*, in «International Studies in Catholic Education», 15, (2023) 1, pp. 59-76.
- Malizia G. (ed.), *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Milano, Raffaello Cortina, 2015.
- Nanni C., *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS, Roma 1998.
- OECD, *PISA 2018 Results. Where All Students Can Succeed*, vol. II, Paris, OECD Publishing, 2019.
- Orlando V., *Sistema preventivo e diritti umani*, in «Educación y Futuro», 28, (2013), pp. 129-150.
- Pellerey M., *La professionalità educativa e la competenza pedagogica*, in V. Orlando (ed.), *Con Don Bosco educatori dei giovani del nostro tempo*, Roma, LAS, 2015, pp. 190-206.
- Rosa H., *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*, Brescia, Scholé - Morcelliana, 2020.
- Ruffinatto P., «*Con la persuasione e la bontà...*». *L'accompagnamento dei giovani nello stile educativo di san Giovanni Bosco*, in P. Ruffinatto - M. Séide (eds.), *Accompagnare alla sorgente in un tempo di sfide educative*, Roma, LAS, 2010, pp. 223-249.
- Ruffinatto P., *La relazione educativa e l'importanza dell'ambiente*. In P. Ruffinatto - M. Séide (eds.), *L'arte di educare nello stile del Sistema preventivo*, Roma, LAS, 2008, pp. 387-400.
- Schaumont C. - Loots C., *Preparare un futuro per la pedagogia salesiana. La formazione come leva. L'esperienza belga*, in «Orientamenti Pedagogici», 54, (2007) 5, pp. 897-910.
- Scuola di Barbiana - Milani L., *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.
- Sen A., *La libertà individuale come impegno sociale*, Bari, Laterza, 2007.
- Small C., *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*, Middletown, Wesleyan University Press, 1998.

- Viganò E., *Il “clima” educativo dell’ambiente*, in «Ricerche Pedagogiche», 54-55, (1980), pp. 3-18.
- Vojtáš M., *Progettare e discernere. Progettazione educativo-pastorale salesiana tra storia, teorie e proposte innovative*, Roma, LAS, 2015.

I bambini e i loro spazi. Un dialogo tra Geografia dell'infanzia e Letteratura per l'infanzia

GIORGIA GRILLI (ORCID 0000-0002-6784-7770)

Professoressa associata di Letteratura per l'infanzia - Alma Mater Università di Bologna

Corresponding author: giorgia.grilli@unibo.it

Abstract. In recent decades, the field of childhood studies has profoundly reshaped the understanding of children as social actors rather than passive recipients of adult-imposed structures, norms, and constraints. Within this broad area of inquiry, both the geography of childhood and scholarship on children's literature have independently identified space as a key dimension of children's lived experience, as well as of adult projections onto childhood. Despite this shared concern – namely, an interest in how space structures relations of power and possibility between adults and children – there has been little sustained dialogue between these two fields. Drawing on canonical works of children's literature alongside the analysis of two recently published picturebooks, this article argues that literary spaces offer a particularly revealing lens through which to examine the tensions that shape adult-child relations. In doing so, it highlights how children's literature makes visible and imaginatively negotiates oppositions such as control and agency, prohibition and transgression, and protection and autonomy.

Keywords. space - adult-child relationship - agency - children's literature - geography of childhood

1. Geografia dell'infanzia e letteratura per l'infanzia

In ambito accademico, ma non solo, il rapporto tra spazio e infanzia è diventato negli ultimi decenni l'oggetto di studio di quella che viene chiamata geografia dell'infanzia, un campo di ricerche fortemente interdisciplinare che evidenzia come lo spazio, lungi dall'essere un semplice sfondo neutro, sia costruito socialmente e attraversato da poteri: regole, sorveglianza, progettazione urbana, norme di vario tipo stabiliscono infatti dove i bambini, secondo gli adulti, possono stare, muoversi, giocare. Dato il livello di urbanizzazione generale, nonché lo sviluppo vertiginoso delle città nell'era contemporanea, un tema ricorrente di queste ricerche è per esempio la trasformazione dello spazio pubblico (strade, cortili, piazze) da 'territorio dei bambini' a spazio prevalentemente adulto, con effetti sulla libertà di movimento e sul gioco informale, qualcosa su cui Colin Ward e Francesco Tonucci, in anticipo sui tempi, avevano già puntato l'attenzione (Ward, 1978; Tonucci, 1996) e che è stato ampiamente approfondito da ricerche suc-

cessive (Chawla, 2001; Valentine, 2004, solo per citarne alcune). Ma questi studi rivelano anche come progettare spazi per l'infanzia – per esempio in ambito educativo e più strettamente scolastico – significhi scegliere quali competenze valorizzare (autonomia, cooperazione, esplorazione) e quale idea d'infanzia implicitamente si promuove (bambino competente vs bambino da proteggere, guidare, controllare) (Edwards, Gandini, Forman, 2014; Dudek, 2005; Woolner, 2010). In generale, nel dibattito sui rapporti tra i bambini e gli spazi, le ricerche della geografia dell'infanzia gettano luce su quelle che sono irriducibili tensioni tra sicurezza percepita, controllo adulto, diritto al gioco, alla mobilità e alla partecipazione, in una prospettiva che vede i bambini come produttori anch'essi di spazi, capaci come sono, attraverso il gioco, l'uso creativo degli oggetti, le micro-pratiche quotidiane e l'immaginazione, di ri-significare i luoghi (trasformando un sottoscala in una base segreta, un marciapiede in un percorso di esplorazione, un posto abbandonato nel proprio rifugio, il giardino in una giungla in cui perdersi, ecc.). I bambini non vivono cioè lo spazio in modo passivo: lo attraversano, lo interpretano e lo trasformano grazie a modi di agire e pensare che possono riflettere, ma anche mettere in crisi, le norme imposte dal mondo adulto. La geografia dell'infanzia riconosce, insomma, i bambini come protagonisti dinamici e intraprendenti del loro spazio quotidiano, come attori sociali e co-creatori del loro ambiente, un'idea che può essere meglio sviluppata se si pone attenzione alla specificità e differenza dell'infanzia, anziché intenderla come fase preparatoria all'età adulta. Perché i bambini sono, da un lato – esattamente come gli adulti – capaci di abitare gli spazi, di sentirli propri e di attribuire loro dei significati, ma tendono a farlo in modi assai diversi da quelli dei grandi.

La convinzione che i bambini, pur con tutte le influenze culturali che progressivamente assorbono, abbiano almeno per un certo periodo percezioni proprie, propri bisogni, un proprio modo di intendere e di vedere il mondo, nonché capacità di incidere su di esso – cioè una propria identità e una propria *agency* non assimilabili e spesso in conflitto con quelle adulte – è alla base, secondo una certa critica, di tanti fra i più noti capolavori letterari per l'infanzia, che proprio su questa 'alterità' e resilienza dei bambini costruiscono le proprie trame, vicende narrative, immagini poetiche (Gubar, 2009; Beauvais, 2015; Grilli, 2021). Leggere *Le avventure di Pinocchio*¹ con questo tipo di approccio ermeneutico, ad esempio, porta a cogliere come la natura vera del protagonista non sia che in superficie quella di un burattino: Pinocchio è in realtà un bambino, o meglio 'il bambino e, come tale, Collodi lo rappresenta fatto di un'altra materia. La fibra vegetale del suo corpo è una metafora potentissima del suo essere diverso dagli adulti, a partire dal suo stesso 'genitore', dal quale infatti si allontana inforcando la porta di casa non appena viene dotato di piedi per camminare (o meglio, correre). Anche Antoine de Saint-Exupéry trova un modo metaforico efficacissimo per dirci della differenza dell'infanzia: il suo Piccolo Principe², che è un bambino, viene dalle stelle, cioè è un alieno che capita sulla Terra ma non appartiene al nostro pianeta, ovvero al mondo adulto con il quale ogni tentativo di comunicare è fallimentare. Così anche Peter Pan³, che a soli sette giorni di vita sente di dover scappare di casa – e dalla sua famiglia umana – volando via da una

¹ Collodi (Carlo Lorenzini), *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, Libreria Editrice Felice Paggi, 1883.

² Saint-Exupéry, A. de., *Le Petit Prince* Paris, Paris, Gallimard, 1946.

³ Barrie, J. M., *Peter Pan in Kensington Gardens*, London, Hodder & Stoughton, 1906.

finestra lasciata aperta per tornare all'isola degli uccelli da cui, secondo James Matthew Barrie, ogni bambino proviene e a cui, se sceglie di non crescere, continua ad appartenere (come dimostra il fatto che sa volare).

In questi come in moltissimi altri casi, nella letteratura per l'infanzia spesso è proprio lo spazio ad essere utilizzato come ulteriore espediente simbolico per affermare, mostrare e dimostrare quanto siano diversi adulti e bambini. Il Qui e l'Altrove, la Terra e lo spazio siderale, la *nursery* e l'isola, la scuola e la strada, la casa e la foresta (o anche solo un albero in particolare, nel caso emblematico del Barone Rampante⁴ così come di altri personaggi di romanzi più recenti) sono contrapposizioni ricorrenti che servono a rendere più chiara la 'distanza' tra adulti e bambini, un concetto spaziale, questo della distanza, riferito in realtà alle loro inconciliabili ontologie.

E mentre, tipicamente, i bambini escono, fuggono, prediligono l'esterno, gli adulti vengono rappresentati come chiusi nel perimetro di edifici o insediamenti solo umani.

Ma devo ammettere che una delle loro qualità migliori era forse proprio l'abitudine di passare quasi tutto il loro tempo tappati in casa (Grahame, 1984, p. 15)

scrive infatti, dei 'grandi', Kenneth Grahame in quel raffinato libro di memorie d'infanzia che è *L'età d'oro*, sottolineando quanto fosse opportuna e fortunata tale abitudine, perché di fatto lasciava liberi e incustoditi i più piccoli, allettati piuttosto dalla vita all'aria aperta, dove "il frutteto è un luogo prodigioso abitato da folletti", le sorgenti dello stagno sono quelle dell'antico Nilo, gli anfratti sono grotte di predoni, i prati praterie e così via (Grahame, 1984).

In un romanzo ambientato in quella che, nel 1906, era già una grande città, la Budapest de *I ragazzi della via Pál*,⁵ l'autore, Ferenc Molnár, sceglie di creare uno spazio non edificato e in quanto tale unico all'interno del ventre urbano, il *grund*, per consentire ai bambini protagonisti della storia di ritrovarsi a giocare, fantasticare, combattere battaglie più o meno immaginarie e in definitiva provare a rimanere bambini, almeno nel tempo libero concesso loro tra gli impegni domestici e quelli scolastici. C'è bisogno, cioè, di uno spazio solo per loro, abbandonato dagli adulti come lo è quel campo un tempo sede di una segheria, perché i bambini possano essere ritratti come bambini, intenti a fare le cose che amano fare i bambini, a pensare le cose che pensano i bambini, a vivere pienamente esperienze da loro stessi organizzate e scelte. Anche in questo romanzo, gli adulti stanno bene dentro le case, le scuole, gli uffici, i luoghi da loro stessi costruiti, mentre i bambini cercano, per resistere, un'area incolta e senza edifici, i cui unici segni antropici sono le assi di legno rimaste ammassate da anni, guarda caso vestigia, in sé stesse, di quelli che un tempo erano stati alberi, un bosco, un luogo ancora una volta naturale, più che esclusivamente umano come quelli abitati preferibilmente dai grandi. Nella letteratura dedicata all'infanzia, o nei titoli che sono unanimemente considerati i suoi capolavori, i luoghi in cui i giovani protagonisti vivono le loro avventure si identificano spesso con luoghi non-umani, o con luoghi che, se antropizzati, sono stati ad un certo punto abbandonati dagli adulti (case fatiscenti senza proprietari, stanze vuote, cunicoli, soffitte, cantine, discariche), come se la presenza di questi ultimi rendesse impossibile il manife-

⁴ Calvino I., *Il Barone Rampante*, Torino, Einaudi, 1957.

⁵ Molnár F., *I ragazzi della Via Pál*. Roma, Edizioni Sapiientia, 1929 (edizione originale *A Pál Utkai Fiúk*, 1906).

starsi stesso dell'età infantile, più che semplicemente le azioni e i movimenti dei bambini. Ne *I ragazzi della via Pál* ad un certo punto irrompono le ruspe degli adulti a rivendicare anche quel pezzo di terreno scelto dai bambini per i loro giochi. Siamo alla fine del romanzo e nelle stesse pagine il più piccolo di loro, tragicamente, muore. Il messaggio è chiaro: come è accaduto e accade con molti popoli nativi all'arrivo dei coloni, togliere all'infanzia il territorio in cui può essere sé stessa, esprimersi come infanzia, significa, in fondo, decretare la sua fine.

Nella letteratura per l'infanzia, peraltro, i bambini, diversamente dai popoli nativi, non nascono già con uno spazio che possono rivendicare come proprio. I bambini letterari sono piuttosto dei nomadi alla continua ricerca di angoli in cui sentirsi veramente e finalmente 'a casa'. E a questi angoli, quando li trovano, devono arrivare fuggendo, disubbidendo, nascondendosi, eludendo la sorveglianza, mentendo rispetto alla meta, perché i luoghi dove i bambini vogliono essere non coincidono mai con quelli dove gli adulti li vorrebbero far stare, ed è chiaro che parlare di luoghi qui significa parlare di modi, atteggiamenti, posture esistenziali.

2. Dentro e Fuori

Più in generale, le categorie spaziali che emergono come potentemente simboliche quando si studiano i libri per bambini, sono quelle del 'dentro' e del 'fuori'⁶. Nella letteratura più 'classica', questa opposizione binaria è molto forte e gli adulti educanti sono tipicamente adulti sorveglianti, controllanti, dominanti, che vorrebbero imporre all'infanzia di stare dentro: dentro le mura domestiche, scolastiche, istituzionali, così come dentro le righe, le regole, gli schemi di comportamento considerati appropriati dal contesto sociale (Grilli, 2021). Chi non si adatta viene bandito, espulso, cacciato fuori, come accade a Franti, il cattivo scolaro del deamicisiano *Cuore*⁷, al Giovane Holden, l'adolescente inquieto che quando deve parlare va sempre fuori tema e incappa perciò in bocciature⁸, o alla bambina protagonista de *La storia di Mina*, un intenso romanzo del pluripremiato autore David Almond, che mostra con esso l'inconciliabilità di una mente creativa con gli spazi normativi della scuola inglese⁹ (la soluzione per Mina sarà una *homeschooling* in cui la madre, un'adulta comprensiva, la lascia stare molte ore su un albero che la bambina ama 'abitare'). Ma i personaggi summenzionati rappresentano casi estremi, ovvero quei rari bambini che il 'sistema infanzia' – la rete di strutture e istituzioni socio-educative che si occupano a vario titolo di ospitare e far crescere i minori (Schérer, Hocquenghem, 1976) – ha dato per perduti (perché sono troppo refrattari alle regole, cioè troppo ostinatamente bambini). Giovani di questo tipo vengono spinti, punitivamente, fuori dal consesso civile. In tutti gli altri casi, che costituiscono la norma nella letteratura per l'infanzia, ovvero con i bambini che gli adulti sperano ancora di pla-

⁶ Non a caso gli studi specifici sugli spazi in letteratura per l'infanzia si sono divisi tra studi degli ambienti chiusi, in particolare quello domestico e scolastico (Zago, Callegari, Campagnaro, 2019; Antoniazzi, 2014; Campagnaro, 2024) e ricerche sul mondo esterno naturale, visto come portatore di una sua specifica funzione ecopedagogica (Goga 2019, Campagnaro 2024).

⁷ De Amicis E., *Cuore*, Milano, Treves, 1886.

⁸ Salinger, J. D., *Il giovane Holden*, Torino, Einaudi, 1962 (edizione originale *The Catcher in the Rye*, 1951).

⁹ Almond D., *La storia di Mina*, Milano, Salani, 2010.

smare a propria immagine, si usa ogni possibile raccomandazione, divieto, imposizione per tenere l'infanzia dentro quelli che sono spazi noti e sicuri. Rispetto ad essi, il fuori, qualunque forma assuma (la strada, la selva, l'aria aperta, il Paese dei Balocchi, quello dei Mostri Selvaggi), rappresenta lo spazio non controllabile, non gestibile, non prevedibile dall'azione e dalla pianificazione sociale e educativa, cioè una dimensione pericolosa, mostruosa, potenzialmente letale agli occhi degli adulti, che non vogliono che i bambini vi si inoltrino. Del resto, la stessa cosa avviene anche fuori dalle pagine della letteratura, in una realtà, quella attuale propria delle società avanzate, in cui è diventato sempre più difficile incontrare bambini – non accompagnati – se non all'interno di protettive mura. Cinquant'anni fa Schérer e Hocquenghem già scrivevano a questo proposito:

Il bambino sta facendosi raro. Non che le nascite siano diminuite, saranno sempre abbastanza, ma il bambino non si frequenta più. Se non sei padre o madre, cioè possedente di bambini, se non appartieni alla setta dei cani da guardia, psicologi o psicanalisti, se sei soltanto "l'uomo senza qualità", passerai allato dei bambini senza aver mai veramente l'occasione d'incontrarne uno. [...] Per quanto faccia, il bambino è dentro. Essere bambino vuol dire fatalmente "essere dentro" e definirsi così: casa, scuola, patronato o altra istituzione per il tempo libero. Un bambino fuori è difficile da pensare, e chi ci riesce ha già fatto il passo che lo rende un contestatore, un originale (Schérer, Hocquenghem, 1976, p. 54).

Ed è infatti un originale, se non anche un contestatore, secondo le teorie di Alison Lurie¹⁰, ogni artista che scelga di scrivere – e a volte anche illustrare – libri per bambini destinati a colpire l'immaginario infantile. Con la letteratura si può mettere in scena quello che nella realtà non avviene ma potrebbe avvenire e a volte sarebbe meglio accadesse, per dare all'infanzia la possibilità di 'essere' anche senza 'essere dentro', cioè di essere a prescindere dal "tessuto di dipendenze e divieti" che la definiscono nel contesto sociale (Schérer, Hocquenghem, 1976: 55).

Quasi tutti i personaggi bambini che nella letteratura per l'infanzia sono tenuti 'dentro' da genitori, zii o altri educatori, come si diceva, prima o poi vengono liberati dai loro autori. Ad un certo punto diventano 'bambini fuori', un fuori a cui accedono di nascosto, scappando, lottando, al limite reinventando e reinterpretando i luoghi che abitano, come fa Max nel celeberrimo albo illustrato *Nel Paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak¹¹. Spedito nella sua stanza per essersi comportato in modo "selvaggio", il bambino che indossa un costume da lupo vede la cameretta riempirsi pian piano degli alberi di una foresta, foresta che "crebbe, crebbe, finché il soffitto si coprì di rami e dalle pareti entrò il mondo". Dove l'avventura per bambini più famosa e straordinaria del nostro tempo (sia dal punto di vista della critica che dei piccoli lettori) è un'avventura nello spazio, ma percorso grazie alla capacità del protagonista di rinegoziare soglie e confini dall'interno delle pareti in cui è rinchiuso.

¹⁰ La critica americana Alison Lurie definisce "sovversiva" tutta la grande letteratura per l'infanzia, all'interno del suo seminale volume *Non ditelo ai grandi. Libri per bambini: tutto ciò che gli adulti (non) devono sapere*. Milano, Mondadori (1990).

¹¹ Sendak, M., *Nel Paese dei mostri selvaggi*, Milano, Adelphi, 2018 (edizione originale *Where the Wild Things Are*, 1963).

3. Il bambino e la città

Schérer e Hocquenghem parlano di irreperibilità dei bambini nello spazio esterno, soprattutto in ambienti urbani:

Il bambino fuori, che vive cioè al di fuori di una qualche trama familiare, scolastica, e in genere di sorveglianza, è inimmaginabile, perché è irreperibile (Schérer, Hocquenghem, 1976, p. 55).

Ma, come si è visto, nella letteratura per l'infanzia quel bambino invece è immaginabile, come dimostra magistralmente anche Beatrice Alemagna nell'albo illustrato intitolato *Il meraviglioso Cicciapelliccia*, uscito per l'editore Topipittori nel 2015¹². La protagonista è Edith, una bimbetta di 5 anni e mezzo che parla in prima persona presentandosi come qualcuno che, a differenza degli altri membri della sua famiglia, non ha nessun talento speciale. Nella prima doppia pagina, mentre fa queste riflessioni, la vediamo svegliarsi, lavarsi i denti, vestirsi e guardarsi allo specchio completamente da sola, a sancire fin dall'inizio che non c'è bisogno di nessun altro al suo fianco per farci capire con chi abbiamo a che fare. Anche girando pagina, mentre la vediamo intenta a fare colazione, la bambina è raffigurata senza altri personaggi, che però a quanto pare esistono, sono in una stanza attigua e parlano di un imminente compleanno della mamma, di un regalo e di qualcosa che lei non capisce bene, ma che suona come "cicciapelliccia". Tanto basta per farla precipitare fuori di casa, alla ricerca di quell'oggetto che non sa cosa sia, ma che vuole a ogni costo trovare per poter fare, finalmente, qualcosa di speciale. Da questo momento in poi, in una sequenza di doppie pagine dedicate ogni volta ad un luogo diverso, la nostra protagonista – disegnata volutamente come piccolissima, quale sarebbe una bambina di cinque anni vista passare tutta sola per le strade – entra ed esce da tutte le botteghe del suo quartiere, che evidentemente conosce molto bene, dialoga con adulti più o meno accoglienti, spesso distratti, a volte deliziosi e altre scorbutici, fino al macellaio indaffarato che le dice di andarsene con in mano un coltello gocciolante di sangue, in quello che diventa un periplo per la città mostrato ad un certo punto anche dall'alto come tale. Vediamo allora l'itinerario tra i vicoli percorso dalla bambina, mostrata come un puntino rosa in movimento tra le case, i bar, i *dehors*, e tutto quello che una città ha da offrire a chi vi può liberamente scorrazzare. La storia si concluderà in modo un po' magico, con Edith dapprima sconsolata perché nessuno riesce nemmeno a capire o a pronunciare ciò che lei insistentemente chiede, ma poi esultante per il ritrovamento finale di un "cicciapelliccia" (non importa spiegare cosa sia), grazie anche agli oggetti apparentemente inutili che ognuno dei bottegai le aveva donato per consolazione. C'è una città che si mostra, non senza complessità, come comunità educante, per un'infanzia che ha libertà di movimento, di scelta, di uscita e di rientro, che ha desiderio di provare agli altri e a sé stessa le proprie capacità e che, nel farlo, è rappresentata quale è: intraprendente, fantasiosa, coraggiosa, spaventata, preoccupata, scontentata, emozionata, attiva, in uno spazio urbano che mostra di conoscere, che nessuno le impedisce di percorrere, che sente evidentemente come uno spazio proprio, pur nella sua vastità e varietà. C'è utopia,

¹² Beatrice Alemagna è un'autrice e illustratrice italiana di grande fama internazionale, candidata nel 2024 e nel 2026 come migliore illustratrice al mondo all'interno del prestigioso *Hans Christian Andersen Award*, considerato il Nobel della Letteratura per l'infanzia. In entrambe le edizioni del premio è stata selezionata nella sestina finale.

ma non edulcorazione nel libro di Beatrice Alemagna, rispetto al rapporto tra bambini e città: Edith è raffigurata, deliberatamente, come così minuta che il lettore adulto è preso da un po' d'ansia nel vederla correre da sola per le strade. Nel suo percorso ci sono momenti di *impasse* e di difficoltà e nel rapporto con gli adulti aleggia qualche minaccia: l'illustrazione del negozio del macellaio, con lui che soverchia la bambina col suo corpacione e le punta davvero un coltello vicino alla faccia (è semplicemente il suo strumento di lavoro, ma tant'è), è stata non a caso oggetto di censura nell'edizione inglese del volume, che ha eliminato quell'elemento, peraltro chiaramente insanguinato nel disegno originale, sostituendolo con un semplice dito indice puntato dell'uomo. L'autrice non ci dice, con una storia del genere, che la vita dei bambini in città è facile, tutt'altro, ma ci dice che la città è anche dei bambini, deve poterlo essere. E il libro diventa un modo poetico, indiretto ed esteticamente sofisticato di sfidare le preoccupazioni adulte, l'istinto di proteggere, le ragioni di sicurezza che diventano, per i bambini, divieto di esplorare, di mettersi alla prova, di abitare veramente lo spazio urbano in cui, però, in gran parte del mondo, sono costretti a vivere.

4. I luoghi elettivi dell'infanzia

La geografia dell'infanzia si concentra molto, per ovvie ragioni, sulla scuola e i suoi spazi. Insieme alla casa, al parco, ai reparti di pediatria degli ospedali, è uno degli spazi esperiti e abitati dai bambini, nonché quello in cui trascorrono davvero gran parte del loro quotidiano. Ci sono ricerche interessanti che partono dall'osservazione dei bambini durante gli orari di ricreazione (Kirkby, 1989; Hart, 1979) che hanno registrato come, quando esistono cortili con aree verdi, la predilezione dei più piccoli vada verso certi angoli frondosi, dove si possono creare spontaneamente o artificialmente degli anfratti, dei nascondigli, delle capannine in cui rimanere rannicchiati. Rispetto ad altre aree, ricche magari di giochi che gli adulti pensano stimolanti, come scivoli e altalene, questi rifugi totalmente naturali risultano essere assai più attrattivi. Sul bisogno e il piacere che i bambini provano nel sentirsi protetti all'interno di luoghi stretti e piccoli, dove si può stare solo raccolti, insiste abilmente lo studioso Jerry Griswold nel suo volume *Feeling like a Kid. Childhood and Children's Literature* (Griswold, 2008), dedicato alle sensazioni che sembrano essere più forti durante l'infanzia. A queste sensazioni, non a caso, rimandano molte immagini che ritroviamo nelle pagine della letteratura per l'infanzia. Un anfratto, una nicchia riparata, un pertugio stretto sono luoghi che agiscono potentemente sull'immaginario infantile perché rimandano, secondo Griswold, alla dimensione pre-natale, all'utero materno, da cui i bambini sono appena usciti e per cui provano, evidentemente, nei primi anni di vita, una sorta di nostalgia. Lo studioso chiama "snugness" questa sensazione. Ogni tanto tornare a non-essere, in un luogo che ti contiene rendendoti invisibile, può risultare rigenerante, serve a recuperare energie, fiato, sicurezza, pace, nonché la sensazione di essere sfuggito alle pretese che su di te hanno gli adulti, alle maschere da loro imposte, come conferma anche Marcel Proust ricordando esperienze simili quando era bambino:

Lasciavo gli altri a finire la merenda nella parte bassa del parco, accanto ai cigni, e salivo di corsa nel labirinto fino a un boschetto di carpini dove mi sedevo, introvabile, addossato ai noccioli

tagliati [...] In quel boschetto il silenzio era profondo, il rischio di essere scoperto pressoché nullo, il senso di sicurezza reso più dolce dalle grida lontane che, da giù, mi chiamavano invano, a volte si avvicinavano persino, salivano un poco il pendio cercando dappertutto, dopo di che tornavano indietro senza avermi trovato; poi, più nessun rumore: di tanto in tanto, il suono aureo delle campane che lontano, oltre le praterie, sembrava echeggiare dietro il cielo azzurro, avrebbe potuto avvertirmi del passare del tempo ma [...] non ero mai certo del numero dei rintocchi (Proust, 2002, p. 20).

I ricercatori che, osservando i bambini nei cortili delle scuole, hanno riscontrato nei fatti la verità di quella che per Griswold è un'intuizione teorica o la constatazione di una ricorrenza letteraria (la tana, il nido, la capannina in cui si nascondono i bambini sono un vero e proprio *topos* nella letteratura per l'infanzia), offrono una lettura più filogenetica che ontogenetica a questo istintivo bisogno dell'infanzia di trovare riparo dentro un anfratto mimetizzato (Heerwagen, Orians, 2002; Nahban, Trimble, 1994). In modo illuminante, del resto, intervistati sul perché amassero così tanto stare rannicchiati e di fatto nascosti dentro piccoli spazi ricavati da rami e fronde, la risposta data ai ricercatori da dei bambini quattrenni era che fuori potevano esserci i lupi (Kirkby, 1989, p. 8). La radice di certe predilezioni e di certi comportamenti propri anche degli umani dell'età moderna può essere fatta risalire all'evoluzione della nostra specie, che per milioni di anni è stata in balia di predatori e ha cercato rifugio in posti simili a quelli sentiti istintivamente come i migliori, ancora oggi, dai bambini. Costruire cortili scolastici con sempre meno aree verdi, alberi, fronde, terra, pertugi e sempre più cemento, dove campeggiano giochi pensati per i bambini, ma fatti di materiali del tutto artificiali, come si è proceduto un po' ovunque nelle ultime decadi, appare ancor più privo di senso, alla luce di questi studi, di queste osservazioni e di queste riflessioni.

Anche quando non è espressamente per sfuggire ai predatori che i bambini sono attratti da angoli naturali, è comunque verso quelli che spontaneamente si dirigono, è in quelli che vogliono giocare, è lì che vogliono stare. E con 'angoli naturali' attraenti per i bambini non si deve intendere ciò che colpirebbe noi adulti dell'esperienza 'in natura' – un paesaggio sublime, una cima da cui ottenere una vista mozzafiato, qualcosa di maestoso o di profondamente esotico (Nahban, Trimble, 1994) – bensì quella che Rachel e Stephen Kaplan chiamano "*nearby nature*" (Kaplan, Kaplan, 1989), un luogo a portata di mano, discreto, arruffato, scomposto, disordinato, soprattutto se dagli adulti non frequentato. Un libro per bambini che ce lo ricorda con grande determinazione e sapiente ironia è *La Buca*, dell'autrice e illustratrice svedese Emma Adbåge, uscito in Italia per l'editore Camelozampa nel 2020¹³.

La prima doppia pagina dell'albo mostra l'esterno dell'ambiente scolastico in cui tutta la vicenda si svolge: edificio principale, palestra, cortile, rete da pallavolo, altalene, altre *facilities* e qualcosa di più confuso nello sfondo, che però viene subito nominato dalla voce narrante incarnata, anche qui, da una bambina.

Nel cortile della nostra scuola, dietro la palestra, c'è una buca. Noi la chiamiamo la Buca.

¹³ Adbåge E., *La Buca*, Monselice, Camelozampa, 2020. Questo albo illustrato ha avuto un grande successo internazionale, come dimostra il fatto che sia stato, ad oggi, tradotto in 15 lingue.

Si tratta di un *incipit* che esplicita già il cuore del discorso. Di tutto ciò che c'è a scuola, una sola cosa è veramente interessante per l'infanzia: una buca, che è appunto per i bambini così importante da meritare di essere chiamata con la lettera maiuscola. La specificazione esibita nel testo, con quel "noi" riferito ai bambini e la B trasformata per sottolineare come solo per gli ottusi quella cosa sia un oggetto comune, mentre per l'infanzia è un luogo unico, prezioso, emotivamente carico, è fondamentale. Diventa la trasposizione poetico-letteraria di quella distinzione concettuale tra *space* e *place* che è così centrale nelle riflessioni teoriche della geografia dell'infanzia (Tuan, 1977). Da un lato ci sono gli spazi, neutri, anonimi, misurabili matematicamente e localizzabili geograficamente, dall'altro ci sono i luoghi, angoli di mondo per noi significativi, a noi cari, in cui ci sentiamo a casa, ci sentiamo radicati, ci sentiamo 'noi' perché fanno parte – o contribuiscono a creare e far crescere – la nostra identità. Dalla prima pagina del libro di Emma Adbåge sappiamo che c'è un luogo del genere, un po' nascosto, dietro la palestra della scuola. Non importa come si sia formata la Buca, sta di fatto che ora esiste e dentro ci crescono arbusti, cespugli, ceppi "e ci si può giocare". E' piena di piani sconnessi, di rami, radici, sassi e di un fango che, anche scavando, non finisce mai. Il libro prosegue elencando – e mostrando con le illustrazioni – tutte le cose meravigliose che i bambini fanno nella Buca: arrampicamenti, corse, lanci di corde, percorsi a ostacoli... La Buca di questo albo illustrato ha esattamente le caratteristiche di quello che Robin Moore, nel suo studio sull'utilizzo che i bambini fanno degli spazi, chiama "*rough ground*". E' tale ogni luogo che, nel mezzo di quartieri urbani o suburbani, abbia potenti "*qualities of openness, diversity, manipulation, explorability, anonimity, and wildness*" (Moore, 1986, p. 243). Come la Buca, appunto. Ma per i bambini che ogni giorno vi saltano dentro felici c'è un problema: gli adulti, qui nella veste di insegnanti. A loro non piace che giochino lì, perché, dicono, può essere pericoloso e qualcuno si può fare male. Non importa che nessuno si sia mai fatto nulla e che i bambini polemicamente facciano notare che una volta uno di loro si è ferito giocando nella stanza dei cuscini. Gli adulti comandano e non c'è niente da fare, e un bel giorno, quando una bambina cade, anche se la caduta non è avvenuta nel luogo preferito dai bambini ma sui gradini della scuola, arriva il divieto definitivo di recarsi alla Buca e l'imposizione di rimanere in cortile. Lì si può giocare benissimo a palla, o andare sulle altalene, insistono gli insegnanti, ma i ragazzini sono arrabbiatissimi e preferiscono ciondolare annoiati con l'aria di chi abbia subito un'enorme ingiustizia, piuttosto che accontentare i grandi. Col passare dei giorni, pian piano si riavvicinano inesorabilmente al luogo che è per loro tanto importante, ma non vi entrano dentro, il divieto essendo chiaro: si siedono semplicemente sul bordo, un bordo fatto di terra, sassi, erba, insomma, ancora una volta un "*rough ground*". Dal bordo della Buca, scoprono, si possono comunque fare parecchie cose divertenti, al punto che quello diventa, per i bambini, il Bordo con la lettera maiuscola. Gli adulti non possono propriamente sgridarli, perché non stanno infrangendo il divieto, ma sono scontenti, tentano di distrarli, di convogliarli altrove, verso spazi ai loro occhi più sicuri (che significa più asettici, meno sporchi, più controllabili), senza successo: il Bordo è molto meglio. La protagonista e voce narrante, passando davanti alla sala insegnanti, sente che gli adulti discutono preoccupati e infastiditi per quella situazione e, dopo un fine settimana trascorso a casa, un lunedì mattina, al ritorno a scuola i bambini trovano una sorpresa. La Buca e il Bordo sono spariti, qualcuno è venuto a spianare tutto, a livellare il terreno, a renderlo terribilmente piatto e duro:

Nessun posto dove rotolarsi. Nessun posto dove arrampicarsi. Nessun posto dove scivolare sulle ginocchia, dove fare il percorso a ostacoli o giocare al burrone infuocato. Si può solo camminare dritto!

Con l'utilizzo, ancora una volta, di una metafora spaziale che rimanda a una postura esistenziale, nonché, evidentemente, ad un modo di pensare e di sentire che per gli adulti è normale ma è sentito come drammatico e disperante dai bambini: muoversi nello spazio camminando dritto (anziché saltando su una gamba sola, zigzagando, strisciando, rotolando, ecc.) è qualcosa che non è proprio dell'infanzia, o di un'infanzia che possa esprimersi come tale. Dietro l'angolo, però, c'è un lieto fine. Perché per ottenere quel terreno regolare e insignificante per i bambini, gli adulti hanno creato, poco più in là, un mucchio di terra, arbusti, sassi, rami, foglie... anzi, per meglio dire, il Mucchio, verso il quale i piccoli protagonisti corrono felici.

La rappresentazione della resilienza di questa infanzia che dice e mostra in tutti i modi ciò di cui ha bisogno per poter giocare ed essere, mentre viene soverchiata dalle preoccupazioni adulte, è insieme divertente e commovente, la sua *agency* irriducibile, la sua capacità di negoziare, reinventare, reinterpretare gli spazi impressionante. E' un libro, questo, come del resto lo era *Il meraviglioso Ciccipellaccia*, che mentre si presenta come un 'semplice' albo illustrato di 32 pagine destinato a lettori anche molto piccoli, affronta in modo illuminante questioni importantissime e centrali per tutti i tipi di riflessioni sui bambini e i 'loro' spazi: da quelle pedagogiche a quelle psicologiche a quelle antropologiche a quelle urbanistiche, di edificazione scolastica, di design degli spazi pubblici, ecc.

5. Conclusioni

Se lo spazio, come rivelato in modo sempre più approfondito dalle ricerche della geografia dell'infanzia, non rappresenta un semplice sfondo dell'esperienza infantile ma una dimensione costitutiva della vita quotidiana, capace di influenzare pratiche, relazioni, possibilità di azione, la letteratura per l'infanzia si rivela preziosa per comprendere più a fondo proprio queste dinamiche. Studiare l'infanzia attraverso la lente geografica significa, secondo gli studiosi, analizzare come lo spazio contribuisca a definire ciò che l'infanzia può o non può essere (Aitken, 2002; Valentine, 2004) e mai come nei grandi libri per bambini, classici e contemporanei, vengono utilizzati gli spazi per dimostrare plasticamente proprio questi assunti, che hanno a che fare, appunto, non solo con ciò che ai bambini è dato fare, ma, più profondamente, con la loro possibilità di esistere come bambini, con quelle che sono le loro specifiche necessità, le loro percezioni, le loro predilezioni, il loro diritto di esprimersi fisicamente in modi propri. Se nella geografia dell'infanzia lo spazio è luogo di regolazione e negoziazione dell'*agency*, nella letteratura per l'infanzia è dispositivo narrativo che rende visibili norme, desideri e possibilità attribuite ai bambini, spesso con la libertà di mettere in scena esplorazioni o appropriazioni che nella vita reale non sono generalmente consentite, ma che così possono essere visualizzate, meglio comprese, o prese effettivamente in considerazione.

Postulare lo spazio come costruzione sociale, luogo vissuto e campo di negoziazione tra adulti e bambini (con tensioni chiave come quelle tra controllo e *agency*, *space* e

place, ambienti reali e immaginari) consente di superare visioni riduttive dell'infanzia e di riconoscere i bambini come soggetti attivi nella produzione dei luoghi che abitano. A questo puntano sia la geografia dell'infanzia che la letteratura per l'infanzia analizzata in una certa ottica, due ambiti di ricerca che solo raramente hanno intrecciato le rispettive cornici teoriche, ma dal cui dialogo si possono ricavare nuove intuizioni e nuovi spunti di riflessione, interessanti per tutti i dibattiti relativi alle politiche spaziali dell'infanzia nelle società contemporanee.

Riferimenti Bibliografici

Saggistica

- Aitken S.C., *The Geography of Young People. Morally Contested Spaces*, London and New York, Routledge, 2002.
- Antoniazzi, A., *La scuola tra le righe*, Pisa, *Time and Power in Children's Literature*, Amsterdam, John Benjamins, 2014.
- Campagnaro M., *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*, Avellino, Edizioni Sinestese, 2014.
- Campagnaro M., *Portraits of Headmasters and Headmistresses: How is School Authority Depicted in Children's Literature?* In Meda J., Paciaroni L., Sani R. (a cura di), *The school and its many pasts*, Macerata, Edizioni Università di Macerata, 2024.
- Chawla L., *Growing up in an Urbanizing World*, London and New York, Routledge, 2001.
- Dudek M., *Children's Spaces*, London and New York, Routledge, 2005.
- Edwards C., Gandini L., Forman G., (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Bergamo, Edizioni Junior, 2014.
- Goga N., Guanio-Uluru L., *Ecocritical Perspectives on Nordic Children and Young Adult Literature*, in «Barnelitteraert Forskningstidsskrift», 10, (01), 2019.
- Goga N., *Home is Outdoors: A Study of award-winning Norwegian Picturebooks*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 14, 2019, pp. 145-174.
- Grilli G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Roma, Donzelli, 2021.
- Griswold J., *Feeling Like a Kid. Childhood and Children's Literature*, Baltimore, Hopkins Press, 2008.
- Gubar M., *Artful Dodgers. Reconceiving the Golden Age of Children's Literature*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- Hart R., *Children's experience of place*, New York, Irvington, 1979.
- Heerwagen J. H., Orians G. H. *The Ecological World of Children*. In Kahn P. H., Kellert S. R. (eds) *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, Cambridge (Massachusetts), The MIT Press, 2002, pp. 29-63.
- Kahn Jr. H., Kellert S. R., *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*, Cambridge (Massachusetts), The MIT Press.
- Kaplan R., Kaplan S., *The Experience of Nature. A Psychological Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Kirkby M., *Nature as refuge in children's environments*, in «Children's Environments Quarterly», 6, 1989, pp. 1-12.

- Lurie A., *Non ditelo ai grandi. Libri per bambini: tutto ciò che gli adulti (non) devono sapere*, Milano, Mondadori, 1990.
- Moore R., *Childhood's Domain. Play and Place in Child's Development*, London, Croom-Helm, 1986.
- Nabhan G. P., Trimble S., *The Geography of Childhood*, Boston, Beacon Press, 1994.
- Schérer R., Hicquenghem G., *Co-ire. Album sistematico d'infanzia*, Torino, Einaudi, 1976.
- Tonucci F., *La città dei bambini*, Roma, Laterza, 1996.
- Tuan Y. F., *Space and Place. The perspective of experience*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1977.
- Valentine G., *Public Space and the Culture of Childhood*, London and New York, Routledge, 2004.
- Ward C., *The Child in the City*, London, Architectural Press, 1978.
- Woolner P., *The Design of Learning Spaces*, New York, Continuum, 2010.
- Zago G., Callegari C., Campagnaro M., *La casa nella Letteratura per l'infanzia contemporanea, Figure, modelli e visioni nella Letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*, Lecce, PensaMultimedia, 2019.

Letteratura

- Adbåge E., *La Buca*, Monselice, Camelozampa, 2020 (edizione originale: *Gropen*: 2018).
- Alemagna B., *Il Meraviglioso Ciciapellaccia*, Milano, Topipittori, 2015.
- Almond D., *La storia di Mina*, Milano, Salani, 2010 (edizione originale: *My name is Mina*, 2010).
- Barrie M. J., *Peter Pan in Kensington Gardens*, London, Hodder & Stoughton, 1906.
- Calvino I., *Il Barone Rampante*, Torino: Einaudi, 1957.
- Collodi C., *Le Avventure di Pinocchio: Storia di un burattino*, Firenze, Libreria Editrice Felice Paggi, 1883.
- De Amicis E., *Cuore*, Torino, Fratelli Treves, 1886.
- De Saint-Exupéry A., *Le Petit Prince*, Paris, Gallimard, 1946.
- Grahame K., *L'età d'oro*, Milano, Adelphi, 1984 (edizione originale: *The Golden Age*, 1895).
- Molnar, Férenc, *I ragazzi della Via Pál*, Roma, Edizioni Sapientia, 1926 (edizione originale: *A Pál Utkai Fiúk*, 1906).
- Proust M., *Il piacere della lettura*, Milano, Il Saggiatore, 2002 (edizione originale: *Sur la lecture*, 1905).
- Salinger, J. D., *Il giovane Holden*. Torino, Einaudi, 1962 (edizione originale: *The Catcher in the Rye*, 1951).
- Sendak M., *Nel Paese dei Mostri Selvaggi*, Milano, Adelphi, 2018 (edizione originale: *Where the Wild Things Are*, 1963).

Lo spazio del bianco: percorsi tra arte del Novecento e libri per l'infanzia

VALENTINA VALECCHI (ORCID 0000-0003-1589-0758)

Dottoranda di ricerca - Università di Roma Tre

Corresponding author: valentina.valecchi@uniroma3.it

Abstract. Starting with an analysis of the cultural and aesthetic significance of white, this article explores several illustrated books in which the "white" of the page transforms from a simple background into a central element of the narrative process. In dialogue with 20th-century artistic explorations of monochrome and emptiness, an examination of the works of Remy Charlip and Bruno Munari demonstrates how the white page transforms from a neutral background into an active space for the construction of meaning, capable of generating rhythm, silence, and active, interpretive engagement. White thus emerges as a poetic and pedagogical device that stimulates the reader's imagination and redefines the reading experience in contemporary picture books.

Keywords. white - picture book - monochrome - picturebook - Bruno Munari - Remy Charlip - visual literacy

1. Bianco e costruzione simbolica nella cultura occidentale

«I colori fanno parte della società, talvolta la significano, talaltra ne sono significati, a seconda di che cosa, in un dato periodo o in una determinata cultura, è rilevante e di che cosa lo è meno» scrive Maria Laura Agnello nel saggio *Semiotica dei colori* (2023, p. 23). La storia dei colori dimostra che nessun valore cromatico è fisso o universale: ogni attribuzione simbolica nasce in un preciso contesto storico-culturale. Tuttavia, nella cultura occidentale è facile osservare come il bianco abbia assunto per secoli una funzione simbolica sorprendentemente persistente.

Il colore bianco è tradizionalmente associato a valori quali la purezza, l'innocenza, la perfezione e la pace, la pulizia, la modernità; è spesso percepito come il colore dell'infanzia, capace di evocare delicatezza, semplicità e trasparenza emotiva (Pastoreau, 2022; Castoldi, 1998). Al contempo, il bianco si configura come segno di ordine, controllo formale ed equilibrio visivo; è anche il colore dell'assenza e della sospensione: superficie apparentemente neutra che rimanda alla possibilità, al "non ancora". In questa prospettiva, può assumere il valore di metafora dell'inizio, della rigenerazione, di una *tabula rasa* sulla quale ricostruire senso e narrazione. Non a caso, nel linguaggio della modernità e del *design* contemporaneo, il bianco è divenuto emblema di apertura al

futuro, di essenzialità, nonché metafora del pensiero razionale, caricandosi dei valori di rinnovamento e di libertà della società del XX secolo (De Marco, Margagliotta, 2018; Zammerini, 2014).

La costruzione simbolica del bianco è stata storicamente rafforzata anche da un'erronea associazione della tinta all'idea di classicità, derivata dalla ricezione moderna dell'arte greco-romana. Johann Joachim Winckelmann, considerato il padre della storia dell'arte, sosteneva che il bianco del marmo rappresentasse un ideale estetico. Nella sua opera *Storia dell'arte nell'Antichità* (1764), Winckelmann descriveva le opere antiche come simboli di perfezione, contribuendo a un pregiudizio estetico che trascurava l'uso del colore nell'antichità. La visione delle statue antiche come superfici candide e monocrome — oggi ampiamente smentita dagli studi sulla policromia (Liverani, 2008) — ha contribuito a consolidare il bianco quale colore della perfezione formale, dell'armonia e dell'universalità. In realtà, la perdita dei pigmenti originari ha prodotto una lettura parziale e ideologicamente orientata dell'antico, e il bianco da accidente materiale si è trasformato in valore estetico e normativo (Batchelor, 2006). Questo fraintendimento ha avuto conseguenze durature, influenzando profondamente l'immaginario artistico occidentale e contribuendo a quella che è stata definita una vera e propria "cromofobia", ossia una diffidenza nei confronti del colore che ha attraversato la modernità (Falcinelli, 2017).

Nonostante questa ricchezza simbolica e la sua intrinseca ambivalenza, nello spazio del libro — e in particolare, per il caso di nostro interesse, dell'albo illustrato per l'infanzia — il bianco è stato a lungo relegato a un ruolo secondario, prevalentemente funzionale alla leggibilità del testo e alla messa in risalto delle immagini. Considerato un "non-colore", privo di autonomia espressiva, esso è stato spesso ignorato come elemento portatore di significato. Solo in tempi relativamente recenti il bianco ha iniziato a emergere come componente attiva del dispositivo simbolico, narrativo e visivo nel libro, capace di costruire ritmo, silenzio, attesa e senso.

In questo processo di emancipazione semantica, che dal monocromo artistico novecentesco investe progressivamente il design e la grafica editoriale, un caso emblematico può essere rappresentato dalla celebre edizione de *Il giovane Holden* di J. D. Salinger, pubblicata da Giulio Einaudi Editore (1952). Dopo diversi tentativi iconografici, la scelta cadde su una copertina interamente bianca: una soluzione radicale che rinunciava a qualsiasi immagine narrativa o decorativa. In questo gesto di sottrazione, il bianco non funge più da semplice sfondo neutro, ma diventa segno, dichiarazione poetica e atto critico nei confronti dell'illustrazione come mediazione obbligata. La superficie candida può essere qui letta come metafora della sospensione identitaria del giovane protagonista: uno spazio "non ancora definito", coerente con la condizione liminale dell'adolescenza e con il rifiuto delle convenzioni che attraversa il romanzo. Al tempo stesso, essa iscrive il libro nella cultura grafica del secondo Novecento, in cui il bianco si afferma come valore di modernità, rigore e consapevole anti-retorica visiva. In un certo senso, la copertina bianca di *Il giovane Holden* testimonia come l'estetica della sottrazione, maturata nell'arte e nel *design*, abbia progressivamente investito anche la grafica editoriale, anticipando quella valorizzazione della pagina bianca che, come il presente contributo intende mostrare, diverrà rilevante anche nel *picturebook* contemporaneo. Il bianco nei libri si configura così non come vuoto, ma come spazio di proiezione e di possibilità, soglia paratestuale che prepara e insieme problematizza l'ingresso nel testo.

Così, come si legge in un recente numero di *Liber* dedicato esclusivamente al colore protagonista di questo contributo «Il bianco non è mai ingenuo. Sta ai margini estremi dello spettro cromatico e insieme al centro di molte narrazioni, somma di tutti i colori o loro assenza, promessa di inizio o segno di cancellazione. È una superficie che riflette e, allo stesso tempo, acceca» (Gesualdi, 2026, p. 5).

2. Album / Albus: genealogia della pagina bianca

«*L'album est d'abord un support, blanc*», scrive Sophie Van der Linden (2013). A ben guardare, il bianco possiede una dimensione fondativa del libro illustrato, inscritta nella genealogia stessa della parola “albo”. Il termine *album*, dal latino *albus* (“bianco”, “bianco opaco”), rimanda originariamente a una superficie candida predisposta all'iscrizione. Le pagine degli *album amicorum* di età moderna, volutamente lasciate vuote, invitavano amici e visitatori a scrivere, disegnare, lasciare traccia del proprio passaggio. Già nei suoi antecedenti storici, dunque, il bianco dell'album non si configura come assenza, ma come soglia e invito: uno spazio di apertura che precede e sollecita il gesto, lo sguardo e la produzione di senso.

In italiano, il termine *albo* illustrato (corrispondente all'inglese *picturebook*) designa un libro in cui testo e immagini si presentano come strettamente interdipendenti, concorrendo alla costruzione di una storia unitaria nella quale le illustrazioni svolgono un ruolo primario o paritario rispetto alle parole (Terrusi, 2012). Da questo oggetto editoriale ci si attende che le immagini occupino e “riempiano” la pagina, quasi a colmare il bianco percepito come sfondo neutro o non-colore.

Le immagini assumono in effetti un ruolo fondamentale: mediano la relazione con la parola scritta e partecipano alla costruzione narrativa. «A che serve un libro», affermava l'Alice di Lewis Carroll, «senza figure né dialoghi?» (Carroll, 1865): per l'infanzia, immagine e parola sono considerate inseparabili nell'esperienza della lettura.

Ma così come è avvenuto nella storia dell'arte per il bianco della tela pittorica, che da sfondo è progressivamente divenuto protagonista, anche il bianco della pagina di un testo illustrato, da semplice non-colore, può assumere un ruolo fondamentale, come vedremo più avanti. Come osserva Marialaura Agnello, il significato concettuale di “incolore” attribuito al bianco si è affermato quando «attraverso lo sviluppo delle tecnologie tipografiche, la carta bianca è diventata lo sfondo dei supporti a stampa: prima, a essere incolore era di volta in volta il colore del supporto, dal marrone del legno all'écru della stoffa naturale, al grigio della pietra» (Agnello 2023, p. 31). Il bianco, dunque, non nasce come non-colore, ma diventa tale in relazione a un mutamento tecnico e culturale: è la standardizzazione del supporto tipografico a trasformarlo in norma invisibile, in uno sfondo dato per scontato.

3. Il bianco nell'arte novecentesca

Proprio per porre in questione questa progressiva naturalizzazione del bianco come sfondo invisibile, si rende necessario spostare lo sguardo verso quei contesti visivi in cui

esso comincia a manifestarsi come elemento attivo e problematizzato. In tal senso, le ricerche artistiche del Novecento offrono un terreno privilegiato per comprendere come il bianco possa emanciparsi dalla funzione di supporto e assumere un ruolo strutturante nei processi percettivi e rappresentativi.

Spostandoci dall'illustrazione su carta al dipinto su tela, al fine di mettere in relazione e dialogo esiti di ricerca in ambiti visivi paralleli, è possibile individuare infatti alcune significative risonanze tra le pratiche artistiche novecentesche e la riflessione sulle potenzialità del libro illustrato. In entrambi i casi, lo sfondo bianco cessa di configurarsi come mero supporto neutro. Tanto nella pagina quanto nella tela, il bianco non coincide più con l'assenza né costituisce semplicemente la scena della rappresentazione, ma diviene esso stesso protagonista del processo rappresentativo.

Nel corso del Novecento, il bianco assume un ruolo centrale in diverse pratiche artistiche, a partire dalle esperienze monocrome di Kazimir Malevič¹, nelle quali esso è concepito come campo di tensioni e possibilità piuttosto che come negazione dell'immagine.

Negli anni Cinquanta, negli Stati Uniti, Robert Rauschenberg radicalizza l'idea del monocromo con la serie *White Paintings* (1951): pannelli interamente bianchi e apparentemente statici che amplificano le ombre dell'ambiente e il pulviscolo che vi si deposita. Superfici prive di immagine e di gesto, la cui stessa neutralità le rende tuttavia sensibili alle condizioni circostanti: la luce, le ombre, la polvere e i movimenti dello spettatore diventano elementi costitutivi dell'opera (Tomkins 2008). In tal modo, Rauschenberg trasforma il bianco in un dispositivo relazionale e temporale: non più spazio trascendente e assoluto, ma superficie ricettiva, aperta all'evento e alla contingenza. L'opera non coincide con ciò che è dipinto sulla tela, bensì con ciò che accade dinanzi ad essa. Il bianco si configura così come campo di esperienza, soglia percettiva che invita lo spettatore a prendere coscienza del proprio ruolo nella costruzione del senso (Foster, Krauss, Bois, Buchloh 2006).

Questa prospettiva si collega direttamente alla ricerca del compositore e teorico musicale statunitense John Cage che, nel 1952, realizza la celebre composizione *4'33"*. In tale opera-performance il musicista non produce alcun suono intenzionale: l'esecuzione consiste nella sospensione dell'azione musicale tradizionale e nell'emergere dei suoni dell'ambiente, del pubblico, dello spazio. Il silenzio, lungi dall'essere vuoto, si configura come dispositivo percettivo, una cornice che rende udibile ciò che normalmente resta sullo sfondo. Il legame con la serie *White Paintings* è diretto: Cage stesso riconobbe in quelle superfici bianche una delle matrici concettuali della propria ricerca². Così come le

¹ Il *Quadrato bianco su fondo bianco* (1918) di Kazimir Malevič, esito radicale del Suprematismo, riduce la pittura a una differenza tonale minima tra figura e sfondo, azzerando la rappresentazione oggettuale e affermando la centralità della percezione pura.

² Al Black Mountain College, tra la fine degli anni Quaranta e i primi anni Cinquanta, si sviluppò un'intensa rete di collaborazioni interdisciplinari che coinvolse John Cage, Robert Rauschenberg, Merce Cunningham e Remy Charlip. Cage vi tenne corsi e organizzò nel 1952 il celebre "Theatre Piece No. 1", considerato uno dei primi *happenings*; Rauschenberg realizzò in quegli anni le *White Paintings* (1951), superfici monocrome che riflettono luce e ombra ambientale; Cunningham sviluppò una concezione della danza svincolata dalla subordinazione alla musica; Charlip, danzatore nella compagnia di Cunningham, partecipò a questo clima sperimentale fondato su indeterminazione, collaborazione e apertura al caso. L'esperienza del Black Mountain College costituì così un laboratorio decisivo per una poetica della sottrazione, del vuoto e dell'interazione tra arti visive, musica, danza e performance, elementi che risuonano anche nella successiva produzione libraria di Charlip.

tele monocrome non sono mai realmente vuote ma registrano le variazioni della luce e dei movimenti circostanti, allo stesso modo 4'33" trasforma il silenzio in spazio ricettivo, in cui ogni suono accidentale diventa parte dell'opera. Bianco e silenzio cessano di essere negazioni per rivelarsi condizioni di possibilità: soglie sensibili che attivano l'attenzione e coinvolgono lo spettatore-ascoltatore nella costruzione del senso.

Se nel suprematismo di Malevič il bianco tendeva a configurarsi come spazio assoluto e trascendente, e nelle tele di Rauschenberg diventava superficie relazionale aperta all'ambiente, con Cage esso assume la forma di tempo percettivo: un intervallo che rende percepibile ciò che accade. In questa progressione, il bianco si definisce sempre più come dispositivo, ossia come spazio di attesa, di ascolto e di partecipazione.

Una linea di ricerca orientata al superamento della rappresentazione prosegue in Europa nelle pratiche monocrome degli anni Cinquanta e Sessanta. In Italia, ad esempio, Lucio Fontana concepisce la superficie monocroma come spazio da attraversare: nei *Concetti spaziali* bianchi, il taglio o il foro interrompono l'unità del colore per aprire la tela a una dimensione oltre-pittorica. Il bianco, lungi dall'essere neutro, diviene campo energetico e tensionale, soglia tra visibile e invisibile. Analogamente Piero Manzoni, con la serie degli *Achromes* (a partire dal 1957), esplora il bianco come materia e processo. Privati di colore e di composizione tradizionale, questi lavori mettono in evidenza la fisicità dei materiali – gesso, caolino, tessuti, ovatta – lasciati reagire liberamente. Il bianco non è più colore simbolico o spirituale, ma condizione che consente alla materia di manifestarsi nella propria autonomia.

Nel complesso, le esperienze di artisti come Malevič, Rauschenberg, Fontana e Manzoni contribuiscono a ridefinire radicalmente il senso del bianco nell'arte del Novecento: da semplice simbolo di purezza e perfezione a spazio di possibilità; da superficie trascendente a dispositivo relazionale; da colore ideale a materia concreta (Riout, 2006).

È proprio tale spostamento concettuale a preparare il terreno per una nuova concezione della pagina bianca, non più intesa come semplice supporto passivo, ma come elemento attivo nella costruzione del ritmo, del silenzio e del significato.

4. Il bianco come spazio narrativo negli albi: Charlip e Munari

«Si può fare un libro tutto bianco, un libro senza parole, senza immagini, soltanto con le pagine bianche? Certo, ma un libro senza testo e senza illustrazioni è ancora un libro?». Così Beba Restelli ricorda una riflessione di Bruno Munari: «Sì, perché comunica attraverso i sensi. Il menabò è un libro senza stampa, senza testo, senza illustrazioni, fatto solo di pagine bianche. È un oggetto che delimita un blocco di spazio. Per attraversare questo spazio occorre sfogliare le pagine... ci si mette un certo tempo ed è come una passeggiata nella neve» (Restelli, 2013, p. 93).

Queste considerazioni introducono efficacemente l'analisi di alcuni albi del secondo Novecento nei quali il bianco assume un ruolo strutturale nella costruzione del significato. In tali opere la pagina vuota non costituisce un mero supporto tipografico, bensì si configura come spazio narrativo, principio ritmico e dispositivo poetico capace di orientare l'esperienza percettiva del lettore.

Tra gli esempi più significativi si collocano *It Looks Like Snow* (1957) di Remy Charlip e *Cappuccetto bianco* (1981) di Munari: due opere distanti per contesto culturale e

sensibilità autoriale, ma accomunate da un uso radicale della pagina bianca come spazio semantico attivo. Entrambe possono essere lette come forme di libro concettuale e monocromo per l'infanzia, in cui la sottrazione figurativa diventa strategia generativa.

In *It Looks Like Snow*, Charlip — coreografo e danzatore oltre che autore e illustratore — costruisce un albo in cui la narrazione procede attraverso minimi segni grafici dispersi in una vasta distesa bianca. La storia è affidata prevalentemente al testo, che attiva nel lettore la visualizzazione mentale delle immagini: il bambino, il cane, le coperte non sono mostrati in modo descrittivo, ma evocati, lasciando che prendano forma nello spazio immaginativo del fruitore. Il bianco non funge da semplice sfondo, ma si trasforma in paesaggio e atmosfera per tutta la durata narrativa.

Il parallelismo con *4'33"* (1952) di John Cage risulta illuminante: come la composizione di Cage affida all'ascoltatore la costruzione dell'evento sonoro attraverso il silenzio, così l'albo di Charlip sollecita un'esperienza viva fondata sull'attivazione percettiva. La differenza riguarda il canale sensoriale coinvolto — l'udito in Cage, la vista in Charlip — ma in entrambi i casi l'opera si compie nell'esperienza del destinatario.

Le figure, ridotte a pochi tratti essenziali, appaiono sospese in un campo visivo privo di profondità prospettica tradizionale. Il vuoto circostante suggerisce silenzio, immobilità e rarefazione, rievocando la qualità percettiva della neve: uno spazio in cui i suoni si attenuano, i movimenti rallentano e i contorni si fanno indistinti. Il bianco, dunque, non rappresenta la neve in senso mimetico, bensì ne riproduce l'esperienza sensoriale.

L'albo costituisce così un esempio precoce di libro in cui la pagina bianca diventa spazio di attesa e modulazione ritmica. Il vuoto non equivale a mancanza, ma agisce come condizione di possibilità della visibilità: è ciò che permette ai segni minimi di emergere e di acquisire rilievo narrativo. In questa prospettiva, l'opera può essere interpretata come una traduzione, nel campo dell'albo illustrato, delle ricerche novecentesche sul monocromo e sul minimalismo visivo, in dialogo con le superfici bianche di Robert Rauschenberg.

Tale prossimità non è soltanto analogica. Charlip, attivo anche come *performer*, fu immerso nell'ambiente sperimentale newyorkese del secondo dopoguerra, frequentando figure come Rauschenberg e Merce Cunningham. La sua concezione dell'albo riflette strategie proprie della performance e dell'arte minimale: economia dei mezzi, centralità del gesto, attenzione al tempo dell'esperienza e allo spazio della percezione.

Un'ulteriore declinazione del tema del vuoto si riscontra in *Nothing/Niente* (2005), sempre di Charlip. In questo caso la pagina appare quasi integralmente bianca e l'azione narrativa è ridotta a minimi segni accompagnati da un testo essenziale. Il bianco non rimanda a uno spazio fisico, ma a un concetto: il nulla come assenza e come oggetto paradossale di desiderio. Il protagonista si confronta con un "vuoto" che diventa prodotto da vendere, assumendo insieme valenze comiche, filosofiche e perturbanti. L'albo si configura come una parabola minimale e come una riflessione critica sul consumismo, in cui la sottrazione visiva diventa dispositivo concettuale. In tal senso, l'opera può essere posta in dialogo con il *Cubo invisibile* (1967) di Gino De Dominicis, opera concettuale dove l'oggetto coincide con l'idea che lo fonda.

In ambito britannico, negli anni Settanta, il *graphic designer* Keith Godard realizza *Sounds* (1972), libro composto da pagine prive di testo e caratterizzate da differenti grammature e materiali, così che ciascuna produca un suono specifico. L'esperienza del voltare pagina — percepirne la consistenza, ascoltarne il rumore — diventa il fulcro

dell'opera. In questo caso l'aniconismo non si limita alla rarefazione visiva, ma amplia il campo sensoriale, sollecitando l'udito e riportando l'attenzione su dimensioni materiali del libro spesso trascurate.

Un uso altrettanto radicale della pagina bianca si riscontra in *Cappuccetto Bianco* (1981) di Munari, terza riscrittura visiva dell'iconica fiaba da parte del celebre designer, artista e autore italiano dopo *Cappuccetto Verde* e *Cappuccetto Giallo*. La dedica iniziale a Charlip e a Cage esplicita il debito verso una concezione dell'opera centrata sull'esperienza del destinatario. Come in *It Looks Like Snow*, il lettore è invitato a immaginare ciò che non è visibile; come in *4'33"*, è chiamato a confrontarsi con la densità del silenzio. In questa versione della fiaba, l'intera vicenda si svolge in un paesaggio innevato, dove il bianco domina fino quasi ad annullare la figurazione. Munari costruisce la narrazione attraverso una progressiva sottrazione: la neve ricopre il bosco, cancella i sentieri, occulta il lupo e dissolve i dettagli. La pagina bianca diventa materia narrativa, ambiente e struttura insieme.

Il bianco agisce qui su più livelli:

- come ambiente narrativo, poiché costituisce il paesaggio della storia;
- come dispositivo drammaturgico, poiché nasconde e rivela;
- come strumento percettivo, poiché sollecita il lettore a individuare tracce minime e a completare ciò che non è mostrato.

Anche in questo caso il vuoto non coincide con un'assenza, ma con una forma di intensificazione dell'esperienza. Il bianco non raffigura semplicemente la neve, bensì ne ricrea la qualità sensoriale di sospensione, silenzio e disorientamento.

Dal punto di vista teorico, l'operazione di Munari si iscrive nella sua più ampia riflessione sul libro come oggetto progettuale e come esperienza visiva. La fiaba tradizionale viene ridotta ai suoi elementi essenziali e riorganizzata attraverso un uso consapevole dello spazio e del ritmo. Il bianco diventa principio costruttivo coerente con le ricerche moderniste fondate sulla sottrazione e sull'essenzialità.

Come osserva Marnie Campagnaro, Munari e Charlip erano pienamente consapevoli dei danni prodotti dalla conformità a narrazioni visive rigide e stereotipate, capaci di limitare lo sviluppo creativo dei bambini; per questo progettarono albi in grado di nutrire la creatività e il senso di libertà attraverso sperimentazioni e soluzioni visive non convenzionali:

«Munari and Charlip were both aware of the devastating damage caused by conformity to rigid and stereotypical visual narratives, which can stunt children's development and dampen their creative spirit. Both authors started designing picturebooks that could nurture children's creativity, and a sense of freedom gained from experimentation and unusual visual narratives. That is why they were endless experimenters when it came to picturebooks» (Campagnaro, 2020, p. 14).

Nei casi analizzati, la pagina bianca si emancipa definitivamente dal ruolo di semplice supporto per divenire spazio attivo di produzione di senso. Il bianco non è più il "grado zero" cromatico della tradizione editoriale, ma un elemento strutturale che organizza tempo, spazio e percezione. Questi albi segnano dunque un passaggio decisivo: la trasformazione del vuoto bianco in spazio poetico, in continuità con le ricerche artistiche sul monocromo e con le sperimentazioni narrative della cultura visiva del secondo Novecen-

to, orientate al superamento di modelli figurativi rigidi e conformativi.

5. Riflessioni conclusive: il bianco come dispositivo pedagogico

La ricerca visiva fondata sull'aniconismo, sull'astrazione e sulla centralità del bianco può, a uno sguardo superficiale, apparire come nichilismo o come una semplice provocazione formale — talvolta liquidata con il consueto commento «lo sapevo fare anch'io». In realtà, essa si configura come una delle linee più consapevoli e teoricamente dense della sperimentazione contemporanea, anche nel campo dell'albo illustrato. Ciò che potrebbe sembrare un gesto di sottrazione o di impoverimento iconico si rivela, al contrario, una strategia progettuale che attiva processi percettivi, cognitivi e interpretativi complessi, ridefinendo il rapporto tra visibile e invisibile.

Come ha osservato Marnie Campagnaro, le soluzioni visivo-narrative adottate da autori come Munari e Charlip sollecitano in modo significativo l'immaginazione del giovane lettore: lo sguardo è libero di muoversi non solo nello spazio bianco della pagina, ma anche nel territorio della memoria personale e dell'esperienza vissuta; il paesaggio visivo rarefatto suscita curiosità e rende il lettore protagonista di un'esperienza estetica autonoma e coinvolgente (Campagnaro, 2020). In questa prospettiva, il bianco non è un vuoto da colmare, bensì un campo attivo che favorisce la costruzione mentale delle immagini.

Negli ultimi decenni si sono diffusi numerosi libri "aniconici" (Valecchi, 2023) o caratterizzati da una drastica riduzione della figurazione, nei quali la pagina acromatica non precede la rappresentazione, ma coincide con essa. Il bianco diventa spazio generativo: non semplice sfondo, ma luogo in cui la narrazione prende forma. Esso si configura come campo visivo e mentale che invita il lettore a completare, inferire, immaginare ciò che non è mostrato, trasformando l'atto della lettura in un processo di co-costruzione del senso.

Anche in opere dove il bianco non è l'unica presenza cromatica, esso assume una funzione strutturale e contemplativa determinante. Si pensi ai libri di Suzy Lee, nei quali lo spazio della piega e della pagina bianca diventa teatro dell'azione e soglia simbolica (Lee, 2012), oppure ai volumi di Hervé Tullet, che affidano al bianco il compito di valorizzare il gesto, il segno e l'interazione. In entrambi i casi, la rarefazione dello spazio visivo non implica sottrazione di senso, ma una sua intensificazione attraverso il ritmo e l'attesa.

In questa linea di ricerca si collocano ad esempio anche *Toccare. Il non libro dei cinque sensi* (1980) di Giorgio Lucini, volume composto da pagine trasparenti ed eterree che invitano a sfogliare in silenzio, e *Cloud / Summer* (2007) di Katsumi Komagata, libro d'artista realizzato con carte di diversa texture e tonalità di bianco, in cui sagome sovrapposte evocano la mutevolezza delle nuvole e, più in generale, del tempo e delle relazioni. In tali opere la materialità della pagina — grammatura, trasparenza, stratificazione — diventa elemento costitutivo dell'esperienza narrativa.

Pur nella diversità dei contesti culturali e delle poetiche individuali, questi libri condividono alcuni tratti strutturali: la riduzione della figurazione, l'attenzione alla dimensione materica del libro e la concezione della lettura come esperienza temporale e sensoriale. Il bianco non rappresenta qualcosa, ma rende possibile l'evento stesso della lettura. Esso coincide con il ritmo dell'opera, con la sua organizzazione spaziale e con il suo

campo d'azione percettivo.

In tale prospettiva, monocromo e vuoto non si configurano come esercizi formali autoreferenziali, bensì come strategie critiche che ridefiniscono la triade autore–oggetto–lettore. La pagina bianca diventa uno spazio di attivazione percettiva e di responsabilità interpretativa: non offre immagini da consumare passivamente, ma invita a costruire senso. L'albo illustrato si pone così in dialogo con le ricerche novecentesche sul monocromo e sulla smaterializzazione dell'immagine, dal *Bianco su bianco* di Kazimir Malevič alle superfici ambientali di Robert Rauschenberg, mostrando come il bianco non sia un grado zero della rappresentazione, ma una delle sue forme più dense e problematiche.

Campagnaro si interroga esplicitamente sull'esperienza di lettura attivata da un *picturebook* privo di immagini, sottolineando come l'interazione tra parole e spazio bianco consenta al lettore di trasformare il vuoto in immagini mentali, portando la storia alla vita nella propria mente; le pagine bianche rendono visibile il silenzio, sia esso interiore o naturale (Campagnaro, 2020, pp. 10-11). In questa dinamica, il bianco si configura come interfaccia tra testo e immaginazione, come soglia in cui il pensiero prende forma visiva.

In un contesto culturale segnato dalla saturazione iconica e dalla velocità dello scorrimento digitale, la pagina bianca assume inoltre un valore critico. Opponendosi alla proliferazione incessante delle immagini, introduce uno spazio di sospensione, rallentamento e riflessione. Il vuoto diventa così una forma di resistenza poetica alla "pioggia di immagini" che caratterizza l'ecologia visiva contemporanea.

Gli studi sul *picturebook* contemporaneo hanno evidenziato come la sottrazione visiva non comporti una diminuzione di significato, bensì una sua redistribuzione nello spazio della pagina e nel tempo della lettura (Nodelman, 1988; Sipe, 2008; Campagnaro, 2019). Il senso emerge dall'interazione tra segni, intervalli e partecipazione del lettore. In questo quadro, il bianco funziona come intervallo attivo: una pausa che invita a rallentare, osservare e immaginare.

Da un punto di vista pedagogico ed estetico-cognitivo, tali opere attivano competenze specifiche di *visual literacy*. La rarefazione dell'immagine richiede uno sguardo lento, selettivo e consapevole; sollecita inferenze, ipotesi, proiezioni. Si produce così un paradosso fecondo: la sottrazione iconica genera un ampliamento delle possibilità interpretative. Dove l'immagine è satura, il margine d'intervento del lettore tende a restringersi; nelle pagine attraversate dal bianco, invece, ogni segno assume un peso semantico maggiore e richiede un'elaborazione più intensa.

Questi albi operano pertanto come dispositivi di alfabetizzazione estetica. Insegnano che il significato non dipende dalla quantità di segni, ma dalla loro organizzazione nello spazio e nel tempo. La pagina bianca diventa palestra per comprendere categorie fondamentali della cultura visiva contemporanea — ritmo, equilibrio, tensione, sospensione, relazione figura/sfondo —, le stesse che attraversano le ricerche del monocromo novecentesco.

Educare alla lettura del bianco significa, in ultima analisi, educare alla gestione dell'attenzione, alla tolleranza dell'indeterminato e alla capacità di sostare nell'intervallo. Il valore formativo di questi albi risiede nella loro capacità di mostrare che l'immagine non è soltanto rappresentazione del mondo, ma costruzione di possibilità. Nei libri di Charlip e Munari, il senso nasce dall'incontro tra ciò che è visibile e ciò che è evocato: vedere non equivale soltanto a riconoscere, ma implica ipotizzare, proiettare, costruire.

In questa prospettiva, il bianco non è sinonimo di povertà visiva, ma condizione di una diversa ricchezza: una ricchezza che non si misura nella densità iconica, bensì nell'intensità dell'esperienza percettiva e nella profondità dell'elaborazione simbolica. Gli albi che assumono il vuoto-bianco come principio costruttivo non semplificano il mondo per il lettore infantile; al contrario, lo introducono alla complessità delle pratiche artistiche contemporanee e alla consapevolezza che ogni spazio — anche il più apparentemente neutro — è un campo generativo di senso.

Come avrebbe voluto Le Corbusier (1923) per le architetture, anche nei libri per l'infanzia il bianco può presentarsi come uno "scudo" prezioso contro il frastuono contemporaneo, trasformandosi in uno spazio attivo che educa alla concentrazione, alla percezione selettiva e alla costruzione del senso, in cui il vuoto non è assenza, ma possibilità creativa (Arnheim, 1974).

Riferimenti bibliografici

- Agnello M., *Semiotica dei colori*, Roma, Carrocci editore, 2013.
- Arnheim R., *Arte e percezione visiva*, Milano, Feltrinelli, 1974.
- Batchelor D., *Cromofobia. Storia della paura del colore*, trad. it., Milano, Mondadori, 2001.
- Campagnaro M. *Figure del vuoto. Il silenzio nelle narrazioni per l'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2019.
- Carroll L., *Alice nel Paese delle Meraviglie* (1865), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2013.
- Castoldi A., *Bianco* Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- De Marco P., Margagliotta A., *The design of white and the architecture matter/Il progetto del bianco e la materia dell'architettura*, in «TECHNE: Journal of Technology for Architecture and Environment», no. 16, Dec. 2018, pp. 113.
- Falcinelli R., *Cromorama*, Torino, Einaudi, 2017.
- Foster H., Krauss R., Bois Y.-A., Buchloh B. H. D., *Arte dal 1900: Modernismo, antimodernismo, postmodernismo*, Milano, Zanichelli, 2006.
- Gesualdi S., *Bianco. Paesaggi, storie, montagne e oltre i confini*, in «Liber», Gennaio - Marzo, Anno XXXIX - Fasc. I, 2026, n.149.
- Le Corbusier, *Verso una architettura* (1923), trad. it., Milano, Longanesi, 2003.
- Lee S., *La trilogia del limite*, trad. it., Mantova, Corraini, 2012.
- Liverani P., *La policromia delle statue antiche. Escultura Romana*, in «Hispania. V Actas De La Reunion Internacional Murcia», 2008, pp-65-85.
- Nodelman P., *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athens (GA), University of Georgia Press, 1988.
- Restelli B., *I bambini autori di libri. Il gioco delle pieghe secondo il metodo Bruno Munari*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Riout D., *La peinture monochrome. Histoire et archéologie d'un genre*, Paris, Gallimard, 2006.
- Salinger J. D., *Il giovane Holden* (1951), trad. it., Torino, Giulio Einaudi Editore, 1952.
- Sipe L., *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom*, New York, Teachers College Press, 2008.
- Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*,

Roma, Carocci, 2012.

Tomkins C., *Robert Rauschenberg. Un ritratto* (1980), (trad. it. a cura di M. Mancini, I. Inserra), Milano, Johan & Levi, 2008.

Valecchi V., *Books That Are Like Walking in Quiet Spaces: Artist's Books, Unreadable Books, Prebooks and Their Heirs*. In V.M. A. Luigini (a cura di), *Wordless Image*, «IMG Journal», 2023, pp. 328-347.

Winckelmann J. J., *Il bello nell'arte*, trad. it., Torino, Einaudi Editore, 1983.

Zammerini M. (a cura di), *Il mito del bianco in architettura*, Roma, Bulzoni, 2014.

Opere di letteratura per l'infanzia

Charlip R., *Nothing/Niente*, Mantova, Corraini, 2005.

Charlip R., *Sembra proprio neve*, Paris, Les Trois Ourses, 2000.

Godard K., *Sounds*, London, Works January, 1972.

Komagata K., *Cloud / Summer*, Tokio, One Stroke, 2007.

Lucini G., *Toccare. Il non libro dei cinque sensi*, Officina d'arte grafica Lucini, Milano, 1980.

Munari B., *Cappuccetto Bianco*, Mantova, Corraini, 1981.

Ricordi e marginalia

Rileggendo “Il mio credo pedagogico di J.Dewey”, oggi

FRANCO CAMBI (ORCID 0009-0002-0672-5865)

Professore Ordinario di Pedagogia generale e Sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

1. Un'opera magistrale di educazione e di democrazia...oggi troppo dimenticata?

Il testo deweyano esce negli USA nel 1897 ed ebbe un successo che ne rilevava la profonda modernità, ovvero il ruolo educativo che allora come oggi spetta *in primis* alla scuola come luogo in cui si integrano e l'io e la società. A “*Il mio credo*” seguiva quasi a ruota “*Scuola e società*” testo del 1899, che riprendeva il ruolo sociale della scuola e la fissava come agenzia formativa del soggetto attuale, sviluppando un vero “progresso sociale” in un paese pienamente moderno. Già in queste due opere emerge davvero la novità della visione educativa di Dewey, che verrà poi ripresa e sviluppata in molte opere ulteriori, fino all'epoca dell'approfondimento/rinnovamento di tutto il suo pensiero filosofico attivatosi dal 1920 con “*Ricostruzione filosofica*”. Già in queste opere giovanili emerge il volto nuovo assegnato all'educazione come mediatrice tra l'io e la società, ma in prospettiva democratica, che deve fare di ogni soggetto e un cittadino partecipe e consapevole come pure un io colto e maturo e responsabile. Tema che resterà al centro della pedagogia deweyana fino all'età più avanzata, in cui proprio “*Il mio credo*” viene riproposto, e siamo nel 1940, in “*L'educazione di oggi*”.

Allora riprendiamo in mano l'edizione italiana del 1954 curata da Lamberto Borghi per La Nuova Italia dove quel saggio (che già nel 1913 era stato tradotto in italiano) viene presentato con integrazioni successive proprio per rilevarne la centralità nel pensiero pedagogico deweyano e la sua attualità connessa allo “strumentalismo cognitivo” fatto di intelligenza e moralità che proprio una scuola in sé democratica (di pensiero attivo promosso in tutti gli allievi e di una comunicazione egualitaria e partecipata in cui scienza e valori etici convivono) deve essere l'alfiere.

Così Dewey è stato a lungo una voce fine e ferma che richiamava al principio e valore della democrazia a cui ogni americano (poi anche europeo e italiano) doveva essere educato ovvero averla interiorizzata come regola generale sia etica che cognitiva e sociale.

Di tutto questo impegno e ricerca critica e progettuale che dagli USA ha parlato al mondo, che cosa resta oggi nel 2026? Poco o troppo poco, purtroppo. Oggi siamo davanti a un clima politico negli USA (e non solo, bensì a livello ormai quasi mondiale) che

cancella via via il modello democratico, fa della politica un'attività quasi imperiale, autoritaria e indiscutibile: e tale condizione è ben esemplificata dalle azioni di Trump, l'attuale presidente degli USA.

Posizioni rivolte a cancellare il dissenso e ad esaltare la ricchezza come baricentro della vita sociale. E quindi qui Dewey è un vero "dimenticato": un pensatore di ieri irrecuperabile oggi, anzi da censurare e a cui contrapporre una visione di liberalismo autoritario come ormai sempre più sovrana. Ma qui, al di là delle posizioni americane, anche Europa e Italia devono adeguarsi oppure devono rilanciare Dewey e la sua democrazia avanzata come modello? E ancor più oggi per la crisi che si diffonde a livello internazionale, tra derive regressive, rilancio della logica infausta delle armi, decostruzione dell'ideale democratico ed economia che fa del denaro il Nuovo-Dio? Sì, possiamo dire: cominciamo di qui. Appunto dalla democrazia teorizzata e operativamente sostenuta da Dewey e dal ruolo formativo esemplare e fertile assegnato lì alla scuola! Principi centrali e ben fermi nel pensiero deweyano, ma oggi dimenticati!

2. Una denuncia e una ripresa!

Davanti a questo oblio voluto, di un pensatore che ha affermato e la struttura organizzativa ed etico-politica della democrazia con un lavoro fine e complesso e nobile, riconosciuto a livello mondiale come fermo richiamo al valore della democrazia stessa e alla sua funzione guida nel mondo moderno, è necessario tornare a studiare l'opera ricca e articolata di Dewey sia sul campo politico sia su quello educativo, che devono essere affermati insieme e resi compartecipi nei paesi più avanzati. Così, forse la sintesi più matura de "*Il mio credo*" (come quella edita in Italia nel 1954) va riletta e compresa nella sua permanente attualità che ci richiama a un modello di società animata da un costante "progresso sociale" che è fatto di partecipazione dei cittadini alla vita della democrazia e tenendone vivo il modello organico nella propria coscienza già illuminata su questi principi e valori e ideali già dalla stessa formazione scolastica. Come anche ci indica le qualità proprie del cittadino democratico che ne vive la socialità e l'etica personale e collettiva: fatta di cultura e di impegno e di collocazione insieme agli altri in un pensare e agire comunitario e responsabile, guidato appunto dal criterio democratico come forma più alta e giusta di organizzazione sociale e poi statale, che come tale deve comunicare ai soggetti struttura e valore della democrazia e a partire proprio dalla scuola come agenzia formativa di tutti i cittadini e poi resa sensibile in ogni altra attività sociale tra giovinezza e adultità, facendo dell'*educere* il compito più alto e permanente per l'uomo che lo socializza e lo intesse dei principi della civiltà a livello psicologico come sociologico, facendolo vivere e agire, già tra infanzia e adolescenza, in una comunità nutrita di principi democratici come la scuola.

Partendo lì dalla sua esperienza concreta di soggetto, lo si aprirà alle conoscenze e scientifiche e tecniche ed estetiche e riflessive dilatando così la sua coscienza di *homo sapiens*, assimilata con un metodo attivo che unisce concetti e immagini e fantasia, maturandone le capacità cognitive, le stesse emozioni e i vari interessi che abitano la sua mente in sviluppo e, vale ripetere, a livello personale e sociale. Che cresce però in una scuola come *habitat* di varie forme di sperimentazione e ricerca, che sviluppano un *intelligere* e critico e polimorfo e capace di intrecciare i vari paradigmi dei saperi: un lavoro

veramente fine e complesso che solo una scuola rinnovata (rispetto a quella del leggere, scrivere e far di conto quale è stata fino quasi all'avvio del Novecento, governata da una pedagogia-conformativa connessa all'ideologia sociale dominante di tipo liberale ma non-democratico).

Oggi dobbiamo ripartire da Dewey e dal suo modello squisitamente democratico di formazione scolastica e proprio per rendere così presente e attiva una formazione permanente alla democrazia: forma di società/stato complessa ma che si sviluppa solo alla luce di una formazione cognitiva ed etico-politica di vera finezza, che solo la scuola può rendere condizione interiore vissuta e assimilata da ogni soggetto umano e insieme cittadino. E lì disporsi come autentica "Regola" generale ovvero universale.

3. Un modello di società e di formazione da tener ben fermo!!

L'edizione italiana del testo deweyano, del 1954, integrando "*Il mio credo*" con altri testi antologizzati ci consegna la *summa* del pensiero pedagogico di Dewey in modo efficace, sottolineando sia l'impegno sociale dell'educazione sia quello personale e cognitivo ed etico e politico integrati nell'agire dell'istituzione formativa per eccellenza: appunto la scuola. In essa infatti (e solo in essa) ogni io si fa e *sapiens* al livello più alto e nobile, assimilando le varie forme della cultura e rese il più possibile personalizzate e insieme il ruolo di *cives* consapevole e delle regole e dei valori propri di una società democratica, su cui la scuola stessa si organizza e che tutela con quell'educare che è fine e mezzo e compito di una vera società democratica, come ci indica il volume-chiave di Dewey nel 1916: "Democrazia e educazione". E poi le opere sviluppate dopo il 1920: da "*Ricostruzione filosofica*" e dopo, che sviluppano il modello etico-politico e culturale alto della democrazia.

Ma anche quest'opera più antica e minore, rispetto alla sua ripresa più matura, ci riconsegna il pensiero pedagogico deweyano nella sua complessità e ricchezza e ci indica che esso deve essere tenuto ben presente in un momento come l'attuale che tende a erodere i principi della democrazia esaltando imperialismi e autoritarismi e nazionalismi che ne cancellano l'identità e facendo così regredire e società ed etica sociale, preparando il terreno al ritorno delle guerre e dei loro stermini (come sta accadendo oggi). Ma proprio per questo Dewey è oggi più attuale di ieri e ci offre un vero pensiero-guida in e per una autentica società democratica da rivivere come il modello più organico e giusto di società moderna a tutti i suoi aspetti fondamentali: ripetiamo da quelli organizzativi e sociali, a quelli culturali, a quello statale come tutore di libertà, impegno collettivo e collaborazione dialogica all'interno di una società pluralistica e partecipata come quella appunto democratica! Un insegnamento da rilanciare e sviluppare rispetto ai problemi dell'oggi, in modo da fare di quel modello socio-politico il punto di riferimento-chiave e dell'inquieto e problematico presente, ma poi anche del futuro che solo nell'equilibrio dialettico della democrazia trova il proprio e autentico baricentro di società complessa ma rispettosa dei diritti di tutti i cittadini e delle loro associazioni e delle loro ideologie, rese collaborative attraverso un dialogo aperto e criticamente sviluppato insieme!

Bibliografia minima

- Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999
- Borghi L. (a cura di), *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia , 1954
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949
- Filigrasso N., C.Nisi (a cura di), *Dewey ieri e oggi*, Urbino, Quattroventi, 1989
- Visalberghi A., *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1951
- Westbook R. B., *John Dewey e la democrazia americana*, Roma, Armando, 2011

Ricordo di Nicoletta Codignola

DANIELA SARSINI (ORCID 0009-0002-1964-6883)

Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e Sociale - Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: daniela.sarsini@unifi.it

In occasione della pubblicazione degli Atti del Convegno tenutosi a Firenze il 6/12/2024 su *“Il contributo di Ernesto Codignola per interpretare le sfide del XXI secolo”* presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI), la nostra rivista intende ricordare con commozione e stima la scomparsa di Nicoletta Codignola, deceduta il 10 maggio 2026 a Firenze all'età di 84 anni, per sottolinearne la rilevanza umana, culturale ed educativa che ha influenzato profondamente e in modo significativo la cultura fiorentina.

Figlia di Rosanna Tommasi e di Tristano Codignola - storico esponente della Resistenza fiorentina, del Partito d'Azione e, come parlamentare socialista, riformatore dell'istituzione scolastica italiana con l'introduzione della scuola media unica obbligatoria (1962) e della materna statale (1968) - Nicoletta Codignola ha raccolto l'eredità del padre e del nonno Ernesto dedicando la sua vita e il suo impegno sociale a proseguire l'attività didattica ed educativa nella prestigiosa Scuola - Città Pestalozzi, modello apicale del pensiero pedagogico progressista, puerocentrico e attivista di matrice Deweyana.

Qui, nella scuola - laboratorio sperimentale, nata nel 1945 nel quartiere di Santa Croce, stabilì un profondo legame professionale e accademico con la professoressa Lydia Tornatore, che ne assunse la direzione dal 1964 al 1971, e con la quale svolse un'intensa attività di ricerca critica e empirica che spaziava dall'impegno pedagogico scolastico a quello editoriale, gravitando entrambe nella casa Editrice La Nuova Italia, diretta dalla famiglia Codignola, prima da Ernesto, poi da Tristano e infine dal fratello Federico.

La Casa Editrice, dato questo forte *imprinting* pedagogico, oltre che scolastico e filosofico, legò il suo nome alla divulgazione di importanti studi educativi americani e italiani, diventando il fulcro di riferimento dell'editoria fiorentina d'avanguardia nella quale si riconosceva il gruppo pedagogico universitario della Facoltà di Lettere e di Filosofia di Firenze.

In particolare va ricordato il lavoro sinergico svolto dalle due studiose sulla mente infantile, sia in riferimento alle teorie strutturaliste e cognitive di Bruner, oltre che di Dewey, di Vigotskij e di Bruno Ciari, che per l'ideazione e la cura di collane di libri per l'infanzia, come *“Dire, fare, giocare”*, o sulla pubblicazione di albi illustrati come *“C'era una volta un contadino”*, e, infine, per la nascita, all'interno della storica Casa editrice La Nuova Italia, della sezione orientata alla scuola elementare cioè la NIEP, sezione da entrambe fortemente voluta.

Il successo di queste sperimentazioni editoriali e la loro forte identità pedagogica, posero le basi per un altro evento storico dell'editoria italiana che vide Nicoletta Codignola in primo piano con la fondazione della casa editrice Fatatrac nel 1981 e come animatrice di un gruppo di illustratori fiorentini brillanti, innovativi, rivoluzionari che hanno trasformato in profondità l'editoria italiana per l'infanzia. Le pubblicazioni di Fatatrac infatti univano originalità delle immagini con qualità educativa e venivano convalidate dalle metodologie di ricerca sull'apprendimento sviluppate dalla Tornatore a livello accademico, unendo il linguaggio della fiaba con il rigore scientifico.

Direi che uno dei tratti distintivi del lavoro pedagogico ed educativo di Nicoletta Codignola è proprio questo, quello cioè di coniugare con grande passione e serietà la dimensione innovativa e originale con il rigore scientifico ; tratto distintivo che come si è detto ha connotato il rapporto proficuo con la professoressa Tornatore con la quale condivideva il concetto di centralità dell'infanzia, di laicità, di innovazione didattica/educativa e la forte dimensione democratica, civica e sociale.

Ugualmente, poi, con il marito Massimo Papini, grandissimo studioso di neuropsichiatria infantile e fondatore del reparto di Neuropsichiatria infantile dell'Università di Firenze , ha condiviso la cura e il supporto scientifico dei bambini (affetti spesso da patologie croniche), con il lavoro interdisciplinare di esperti in attività ludiche, umanistiche e psicopedagogiche, come per esempio con il "Pupazzo di garza" che ha visto la collaborazione interdisciplinare nel 2002 di esperti di medicina, psicologia, filosofia, scienze sociali e giurisprudenza.

Mi piace ricordare, infine, quanto Nicoletta Codignola mi abbia aiutato ad incontrare lo stesso Professore Papini e a collaborare con la sua equipe di ricerca, dandomi la possibilità di partecipare ad un'indagine sulla "Coccolabilità del neonato" come studio sull'innata predisposizione neonatale ad adattarsi fisicamente al corpo di chi lo tiene in braccio, rilassando il suo tono muscolare e accogliendone il contatto. Questo celebre e innovativo studio sulla cura e sulla comunicazione relazionale e affettiva innata, è uno dei tanti esempi di metodologia clinica presente nella riflessione del professor Papini e del clima appassionato, rigoroso, innovativo in cui si svolgeva la vita pubblica e privata di Nicoletta Codignola che va ricordata sia per il notevole contributo che ha dato - insieme alla sua famiglia- alla cultura fiorentina, all'editoria e alla pedagogia italiana, ma anche per quel suo sorriso, profondo e gioioso, che sprizzava dai suoi bellissimi occhi.

Norme redazionali

Accettazione dei contributi

La Rivista viene pubblicata due volte l'anno. Per poter essere inseriti nel piano di pubblicazione, i contributi devono pervenire entro e non oltre le seguenti date:

- entro il 31 marzo (per il fascicolo di Giugno)
- entro il 30 settembre (per il fascicolo di Dicembre)

I contributi inviati alla rivista, sia in italiano che in lingua (Inglese, Francese, Tedesco, Spagnolo, ecc.) vengono sottoposti al referaggio – rigorosamente anonimo – da parte di due o più esperti (nazionali o internazionali) del tema trattato il cui parere, insindacabile, risulterà vincolante ai fini della pubblicazione. Nel caso in cui vengano richieste modifiche, queste saranno puntualmente trasmesse all'autore, che potrà così apportare i cambiamenti suggeriti.

Norme generali

I testi non dovranno superare i 20.000 caratteri (spazi inclusi). Con la sola eccezione delle recensioni e degli articoli brevi, ogni contributo deve essere corredato da un breve *abstract* (in lingua italiana e in lingua inglese) di circa cinque righe (500 caratteri), in cui vengano enunciati sinteticamente gli obiettivi di quel contributo e le relative parole-chiave (in lingua inglese). Eventuali grafici, tabelle, immagini (max 7 a contributo), debitamente indicate nel corso del testo (Es.: Fig. 1; Tab.: 2), devono essere inviate in un file separato e sempre corredate dalle rispettive didascalie. È responsabilità dell'autore assicurarsi la disponibilità o – ove necessario – gli eventuali diritti/autorizzazioni di pubblicazione delle immagini o dell'apparato iconografico.

Nel documento che deve accompagnare l'invio del materiale, occorre sempre indicare l'applicazione/applicazioni utilizzata/e. I contributi devono essere consegnati, senza alcun tipo di formattazione particolare del testo, in formato *.rtf* oppure in un formato *.doc*, *.docx*, *.odt*. Qualsiasi tipo di contributo deve essere inviato come «allegato» tramite email, oppure effettuando una *submission* mediante l'apposita funzione all'interno della piattaforma on-line della Rivista.

Norme particolari

Se possibile, i testi vanno divisi in paragrafi numerati e titolati o numerati. Si raccomanda di numerare le pagine con cifre arabe e di rientrare ad ogni capoverso utilizzando il comando corrispondente (es.: «Paragrafo, Speciale, Prima riga, Rientra di 1,25 cm», in Word). Per i corsivi occorre servirsi dell'apposita opzione offerta da tutti i *wordprocessor*, evitando la sottolineatura.

Si raccomanda anche il rispetto delle seguenti convenzioni: p. e pp. (non pag. o pagg.); seg. e segg. (e non s. e ss.); cap. e capp.; cit.; cfr., vol. e voll.; n. enn.; [N.d.A.] e [N.d.T.]. Cit. andrà intorno, mentre *et. al.*, *ibidem*, *passim*, *supraeinfra* in corsivo. Le virgolette da utilizzare sono quelle basse a sergente «...».

Si usa *Idem* (Id.) quando, in una stessa nota, si citano più testi dello stesso autore. Es.: Trisciuzzi L., *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Napoli, Liguori, 1990 e Id., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.

Si usa *ibidem* per indicare la stessa opera, citata nella nota immediatamente precedente, anche se non alle stesse pagine, purché nelle due note in questione venga indicata una sola opera e non vi sia possibilità di confusione. Es.: Federici Vescovini G., «*Arti*» e *filosofia nel secolo XIV. Studi sulla tradizione aristotelica e i «moderni»*, cit., p. 223. *Ibidem*, p. 207.

Nell'uso dei trattini occorre distinguere tra quelli di media lunghezza, che assumono il significato di una parentesi (es.: aspetto – si dirà – non nuovo) e quelli che si usano come *trait d'union*, che sono brevi (es.: in-sé, 1970-1972, ruolo-chiave).

Citazioni

Di ogni citazione da opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario - soprattutto per i classici - è opportuno aggiungere dopo il titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949. Le citazioni vanno indicate tra virgolette basse a sergente «.....». Le citazioni presenti all'interno di una citazione vanno indicate con virgolette in apice singolo: «.....'.....'.....». Le omissioni all'interno delle citazioni vanno indicate con tre punti tra parentesi quadre [...].

Note

Le note - che devono sempre essere create con il comando corrispondente (es.: «Inserisci note», in Word) - vanno numerate progressivamente dall'inizio alla fine del testo. Per ogni riferimento a opere di cui esiste una traduzione italiana va rintracciata e riportata la traduzione esistente. Qualora lo si ritenga necessario - soprattutto per i classici - è opportuno aggiungere dopo il

titolo, tra parentesi, la prima edizione dell'opera. Es.: J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

Riferimenti bibliografici

I riferimenti bibliografici devono essere sempre inseriti al termine del contributo. Indicare prima il cognome dell'autore, poi nome puntato (es. Cambi F.) o viceversa purché i cognomi siano in ordine alfabetico

- Se gli autori sono più di uno, vanno indicati tutti (es. Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. ...) - Se il testo è una curatela, va indicato il nome del curatore seguito da «(a cura di)» e poi dalla virgola, es.: Cambi F. (a cura di), *La Pedagogia Generale*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Il titolo del volume va inserito in corsivo, seguito da virgola, es.: *La Pedagogia Generale*, seguono la città, la Casa Editrice e l'anno di pubblicazione, es.: Milano, Feltrinelli, 2015.
- Se si cita un saggio in un volume, vanno indicati sempre l'autore e il titolo del saggio (quest'ultimo in corsivo), seguito da «in», riportando cognome e nome dell'autore del volume, titolo del volume, città, Casa editrice, anno, es.: Bianchi M., *La storia della scuola*, in Cambi F., *La pedagogia generale*, Milano, Feltrinelli, 2015.
- Se si cita un articolo in rivista, va indicato il nome dell'autore, il titolo dell'articolo in corsivo seguito da «in» «Nome della rivista» (virgolettato non in corsivo), numero, anno, pagine; es.: Cambi F., *La creatività nella formazione attuale*, in «Studi sulla formazione», n. 2, 2024, pp. 241-242.

Esempi

a) Opere tradotte in italiano: Es.: Dewey J., *Democrazia e educazione* (1916), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1949.

b) Opere citate per la prima volta: Es.: Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2001⁸ (dove l'esponente indica il numero dell'edizione), p. 249 (oppure pp. 185-186)

c) Opere già citate in precedenza: Es.: Betti C., *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, cit.

d) Saggi pubblicati in curatele: Es.: Ulivieri S., *Storia della pedagogia*, in F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, Firenze, La Nuova Italia, p. 156 (oppure pp. 149-189)

e) Saggi pubblicati in riviste: Es.: Catarsi E., *Riforma dell'università e professioni socio-educative*, in «Studi sulla formazione», 2, 2000.

f) Film: I film vanno citati sempre con il loro titolo originale (in corsivo). In occasione della prima citazione si riportano, tra parentesi, anche l'eventuale titolo dell'edizione italiana e l'anno relativo alla prima proiezione pubblica del film. Al posto del titolo italiano si userà Id. se identico all'originale o, se non distribuito in Italia, t.l.: seguito dalla traduzione letterale del titolo (in tondo) e dal nome del regista o dei registi, nel caso di opere a episodi. Es.: *Accattone* (1961), di Pier Paolo Pasolini; *A bout de souffle* (Fino all'ultimo respiro, 1960) di Jean Luc Godard; *The Mountain Eagle* (t.l.: L'aquila della montagna, 1926) di Alfred Hitchcock; *Manhattan* (Id., 1979) di Woody Allen.

g) Pagine Web: Gli indirizzi Internet vanno riportati indicando il riferimento per esteso seguito dalla data e l'ora dell'ultima consultazione effettuata (es.: <http://www.liberliber.it/biblioteca/riviste/studistorici/index.html>, ultima consultazione 10 gennaio 2000, ore 14:30). Se e quando possibile, andrebbero indicati anche l'autore, il titolo della pagina e la data di creazione.

Recensioni

L'autore della recensione va collocato – in corsivo – alla fine del contributo. In testa alla recensione vanno necessariamente indicati l'autore dell'opera recensita, il titolo (e il sottotitolo, se presente) il luogo di edizione, la casa editrice e l'anno di pubblicazione. Le eventuali citazioni presenti nelle recensioni vanno incorporate nel testo, tra parentesi tonde, evitando l'uso delle note; lo stesso vale per i possibili riferimenti bibliografici.