

Questioni storico-educative in «Scuola e Città»*

Chiara Martinelli
Department of Education,
Languages, Interculture,
Literature and Psychology
University of Florence (Italy)
chiara.martinelli@unifi.it

Stefano Oliviero
Department of Education,
Languages, Interculture,
Literature and Psychology
University of Florence (Italy)
stefano.oliviero@unifi.it

Historical-educative topics in «Scuola e Città»

ABSTRACT: The paper analyses the evolution of the historical-educative dimensions of the review «Scuola e Città», which was published between 1950 and 2003. On the basis of archival as well as bibliographic sources, the article reconstructs the foundation of the review; furthermore, it highlights differences in themes and topics emerged with time.

EET/TEE KEYWORDS: «Scuola e Città»; History of Education; History of Pedagogy; Tristano Codignola; Italy; XX-XXI Centuries.

* Pur nella collegialità della redazione dell'articolo, segnaliamo che il paragrafo 1 è da attribuirsi a Stefano Oliviero, i paragrafi 2, 3 e 4 a Chiara Martinelli

1. «Un convegno internazionale di spiriti liberi e pensosi»

Edita a Firenze da La Nuova Italia e fondata da Ernesto Codignola nel marzo del 1950, «Scuola e Città» è stata senza dubbio una delle più importanti riviste italiane di questioni scolastiche e educative della seconda metà del Novecento.

Codignola, che non era affatto nuovo alle imprese culturali ed editoriali di un certo rilievo, fondò la rivista «con la speranza di contribuire a riaffiatare la scuola nostra con esigenze della civiltà contemporanea» e con il precipuo scopo di farne lo strumento principale per la costruzione e la diffusione di una pedagogia laica di matrice social-liberale nutrita dalle influenze dell'attivismo deweyano¹.

Il pedagogista fiorentino, infatti, aveva intrapreso ormai da alcuni anni un graduale percorso di emancipazione dal fascismo e dal neoidealismo e in sinergia con la moglie Anna Maria Melli e il figlio Tristano nel dopoguerra avviò in un'impresa culturale imponente, anche sul piano economico, che ebbe Firenze come culla e la casa editrice di famiglia, La Nuova Italia, come centro propulsore. Nell'ambito di questo percorso di rinnovamento, la famiglia Codignola fra il 1944 e il 1945 progettò e dunque fondò (con il concorso del Partito d'Azione e con la collaborazione della preziosa allieva di Ernesto, Margherita Fasolo) la Scuola-Città Pestalozzi, nota scuola sperimentale situata nel quartiere fiorentino di Santa Croce e basata sulla partecipazione democratica e sull'autogoverno². Al tempo stesso i Codignola rinnovarono in modo massiccio il catalogo della casa editrice con aperture internazionali e la pubblicazione in sequenza delle principali opere di John Dewey³. Bisogna dire però che fu soprattutto Tristano Codignola l'artefice di questa transizione democratica e antifascista, dunque il principale responsabile del piano di costruzione politica, culturale e editoriale⁴. Tristano era infatti da sempre, a fianco di

¹ E.C., *Ai lettori*, «Scuola e Città», n. 1, 31 marzo 1950, pp. 1-2; sulla figura di Codignola cfr. il fascicolo monografico *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, «Scuola e città», n. 4-5, aprile-maggio 1967 e D. Ragazzini, G. Tassinari (edd.), *Ernesto Codignola pedagogista e promotore di cultura*, Roma, Carocci, 2003.

² E. Codignola, A.M. Melli, *La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; S. Oliviero, *L'Ateneo e l'universo scolastico: il caso Scuola-Città Pestalozzi*, in F. Conti, E. Ferretti, D. Lippi, A. Salvini, B. Sordi, A. Zorzi (edd.), *Firenze e l'Università. Passato, presente e futuro*, Firenze, Firenze University Press, 2024, pp. 283-296.

³ C. Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, p. 158; Per un approfondimento sull'area laica «fiorentina» oltre all'articolo citato cfr. C. Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano nel secondo dopoguerra: l'area laica*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022.

⁴ Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica*

Piero Calamandrei, Enzo Enriques Agnoletti, Raffaello Ramat ed altri, una delle figure di spicco dello schieramento liberlasocialista nato in clandestinità durante il fascismo e riorganizzato poi nel Partito d'Azione, partito di cui appunto Tristano divenne uno dei leader nazionali nonché guida della sezione fiorentina. Nel dopoguerra La Nuova Italia fu così una sponda delle istanze democratiche di questo schieramento con evidenti ricadute anche sul piano pedagogico. Non a caso «Il Ponte», rivista di politica e letteratura fondata nel 1945 da Calamandrei, nel 1947 passò da Le Monnier a La Nuova Italia. D'altro canto, lo stesso Ernesto Codignola, che nel frattempo aveva aderito al Partito d'Azione, già dal 1945 aveva affidato alla rivista di Calamandrei alcune sue riflessioni educative e sulle politiche scolastiche.

Insomma, l'inaugurazione nel marzo del 1950, di una rivista di «problemi educativi e di politica scolastica», «sorella minore de Il Ponte» (come la definì più tardi Lamberto Borghi), fu quasi un passaggio naturale⁵.

Ernesto Codignola, che per i primi tre lustri di vita della rivista coprì anche il ruolo di Direttore, nel fascicolo di esordio indicò a chiare lettere il programma e la natura della nuova proposta editoriale.

L'apertura internazionale era esplicitata a chiare lettere e supportata pure da un Comitato direttivo cui avevano «aderito insigni studiosi e pionieri delle più significative innovazioni pedagogiche contemporanee» di varie parti del Mondo⁶. Tuttavia, Codignola assicurava di non voler «trapiantare nella nostra scuola principi e metodi sorti e fioriti in altri climi», ma

suscitare dibattiti e presentare problemi, che stanno emergendo un po' dovunque dalla rivoluzione economica intellettuale morale da cui è uscito il mondo moderno, discuterli e invitare a discuterli con maggiore apertura di mente [...] 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 realizzarla.

La rivista non sarebbe dunque stata un «bollettino didattico di Scuola-Città Pestalozzi», ma

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 redentrica del pensiero libero, dell'arte e della scienza, che non intendono sopportare oltre, supinamente, un regime di arbitrio amministra-

internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra, cit., pp. 152 e ss.

⁵ L. Borghi, *La rivista "Scuola e Città"*, «Scuola e Città», n. 1, 1 gennaio 1977, p. 4.

⁶ Nel comitato di Direzione figuravano G. Calogero, R. Cousinet, A. Ferriere, J. Lauwerys, L. Meylan, P. Volkov, C. Washburne. In quello di redazione L. Borghi, F. De Bartolomeis e M. Fasolo.

tivo e didattico e di sopruso demagogico che da troppi anni sta riducendo una istituzione carica di responsabilità sociali ad una miseranda e troppo dispendiosa parodia.

Per realizzare questi propositi di fondo il pedagogista fiorentino riteneva perciò indispensabile «riaffiatte la scuola con la città, con la comunità dei cittadini, suscitare un'opinione pubblica e un controllo sociale vigile e accorto», obiettivo perseguibile a suo giudizio essenzialmente su due assi: promuovendo sulle pagine della rivista «le iniziative e le esperienze pedagogico-sociali più caratteristiche che si sono realizzate o che si tenta di realizzare in altri paesi, in quelli particolarmente in cui la scuola ha più viva consapevolezza della propria responsabilità verso la collettività»; combattendo una battaglia politica per una riforma della scuola per «tendere a strapparla dal suo isolamento, a restituirle un'effettiva efficacia sociale, a farne un organo vitale non più estraneo agli interessi effettivi, ai gusti, agli appetiti intellettuali, alle esigenze inderogabili dell'infanzia e dell'adolescenza»⁷.

Lucio Lombardo Radice, sulle colonne della rivista comunista «Società», salutò in modo critico la nascita di «Scuola e Città», con un articolo del 1950 intitolato *Scuola e Città (o della Provincia pedagogica)*, inaugurando di fatto le prime battute del noto e annoso scontro/confronto fra marxisti e deweyani su «contenuti e metodi» e su «scuola e società», di cui qui ovviamente non possiamo dare conto. In sostanza egli dette seguito a due articoli intorno a John Dewey comparsi l'anno prima sempre su «Società»: il primo di Nicola Badaloni, in realtà una recensione, e il secondo di Mario Casagrande particolarmente severo nei confronti del filosofo americano a suo giudizio, in sintesi, incapace di leggere le contraddizioni della società finendo per servire la borghesia⁸.

Lombardo Radice tutto sommato accolse invece favorevolmente «Scuola e Città» in quanto irrobustiva il fronte laico, ma allo stesso tempo accusò la rivista fiorentina di rimanere su posizioni sostanzialmente liberali piuttosto che progressiste.

Fra le varie argomentazioni Lombardo Radice peraltro utilizzò, fin dal titolo del suo intervento, il concetto di «provincia pedagogica» evocando il libro di Goethe *La provincia pedagogica*, allora appena pubblicato in italiano per Laterza e forse non a caso recensito in una scheda comparsa sempre sullo stesso fascicolo di «Società»; scheda alla quale, in modo «piuttosto malizioso», come ha notato poi acutamente Dario Ragazzini, Lombardo Radice rimandò⁹.

La scheda, infatti, per certi versi poteva esser la versione lapidaria del giu-

⁷ Codignola, *Ai Lettori*, cit.

⁸ L. Lombardo Radice, *Scuola e Città (o della Provincia pedagogica)*, «Società», a. VI, n. 4, 1950, pp. 701-708, M. Casagrande, *Scuola Società Democrazia*, «Società», a. V, n. 4, 1949, pp. 662-73, N. Badaloni, *Individualismo vecchio e nuovo di John Dewey*, «Società», a. V, n. 1, 1949, pp. 174-175.

⁹ D. Ragazzini, *Tra americanismo e pedagogia. Rileggendo il dibattito del dopoguerra*, «Riforma della scuola», n. 8-9, 1976, p. 23.

dizio sotteso espresso nell'articolo di Lombardo Radice: la «provincia pedagogica o, come del resto tutti i Wanderjahre, è caratterizzata dall'unione di elementi di utopia democratica, e quasi 'socialista' o, al rimpianto per il vecchio ordinamento gerarchico, feudale e corporativo, naturalmente idealizzato, e rappresentato da 'belle anime' e da savii e paterni filantropi»¹⁰.

Un giudizio forse troppo severo, come riconobbe Lombardo Radice stesso parecchi anni dopo¹¹, ma figlio delle contrapposizioni politiche nette di quegli anni che seguivano logiche articolate e complesse impossibili da ridurre ad una sola questione. Tuttavia, Lombardo Radice, che in quel periodo tornò a sollecitare in altre occasioni Codignola sullo stesso tema¹², non aveva del tutto torto, considerato che Ernesto Codignola nel 1950 in fin dei conti era ancora effettivamente legato al suo passato, nonché prudente nel prendere posizioni progressiste e a ben vedere era pure un cauto sostenitore perfino di Dewey¹³.

Se però Codignola non mancò di rivendicare l'ispirazione liberale di «Scuola e Città» e la distanza dalle posizioni comuniste¹⁴, è altrettanto vero che la rivista fiorentina fin dalla sua fondazione aveva molte anime, come tra le altre cose osservò Francesco De Bartolomeis, rivendicando peraltro la sua appartenenza socialista (aderente al PSU), nella sua secca replica a Lombardo Radice apparsa nel 1951 su «Scuola e Città»¹⁵. Anime, talvolta antitetiche perfino alla linea del direttore, che andarono sviluppandosi nel corso degli anni e che condizionarono progressivamente l'asse della rivista. Ad esempio, in merito alla riforma della scuola media in prospettiva unitaria, «Scuola e Città» fino alla metà degli anni Cinquanta assunse una posizione a dir poco prudente, in linea cioè con Ernesto Codignola che invece non era contrario neanche alla post-elementare¹⁶. L'apertura verso una triennale unica crebbe invece attorno agli interventi di Lamberto Borghi il quale peraltro già dal 1955 iniziò ad affiancare Codignola, alle prese con problemi di salute, nella direzione della rivista che Borghi assunse poi formalmente nel 1966 dopo la scomparsa del fondatore.

La gestione e poi la direzione di Lamberto Borghi favorì infatti la transizione della rivista verso orizzonti più ampi, pur nel rispetto della linea con cui «Scuola e Città» era nata e nel solco dell'impostazione editoriale decisa per il

¹⁰ «Società», a. VI, n. 4, 1950, p. 772.

¹¹ L. Lombardo Radice, *Bilanci e prospettive*, «Riforma della scuola», n. 8-9, 1976, pp. 3-4.

¹² Cfr. Ragazzini, *Tra americanismo e pedagogia. Rileggendo il dibattito del dopoguerra*, cit., pp. 20 e ss.

¹³ Betti, *L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey*, cit., p. 152.

¹⁴ *Polemica oziosa*, «Scuola e Città», n. 11, 30 novembre 1950, p. 372.

¹⁵ F. de Bartolomeis, *Discorso di un provinciale della pedagogia*, «Scuola e Città», n. 4, 30 aprile 1951, L. Lombardo Radice, *Lettera al direttore «Scuola e Città»*, n. 4, 30 aprile 1951.

¹⁶ S. Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e Città" 1 / Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*, Pisa, Astarte Edizioni, 2022, spec. pp. 100 e ss.

nuovo corso della rivista da Tristano Codignola, ovvero il «legame indissolubile» fra «ricerca educativa e fare politica scolastica»¹⁷.

Un «progressivo allargamento dell'orizzonte pedagogico», al quale Borghi fece esplicito riferimento nel 1966 nel suo editoriale programmatico da direttore, allargamento incardinato però, specificava Borghi, specialmente su uno dei punti già indicati da Ernesto Codignola nel 1950 ovvero l'attenzione al rapporto della scuola con la città e con la comunità dei cittadini. In questa prospettiva la rivista avrebbe accolto contributi di varia sensibilità pedagogica e provenienti pure da specialisti di altre discipline¹⁸.

Negli anni successivi effettivamente Borghi tenne fede al programma prefissato garantendo il «poliloquio» e il «pluralismo pedagogico», espressioni che usò egli stesso per tracciare un bilancio di «Scuola e Città» per il suo trentennale nel 1980¹⁹.

Sempre Borghi, nella stessa occasione celebrativa, individuò tre linee di tendenza della rivista che ci sembrano poi esser rimaste le principali: lo «sperimentalismo di derivazione deweyana», il «marxismo», e «l'esigenza di rifiuto dell'esistente, lo studio dei problemi dell'innovazione e la cura della sua realizzazione nell'ambito dell'educazione scolastica ed extrascolastica, e la conseguente riflessione del rapporto tra la politica e la cultura»²⁰.

L'assidua presenza in redazione di Antonio Santoni Rugiu, prima come direttore responsabile dal 1967 e poi come successore di Borghi dal 1973 al 1975, favorì infatti il dialogo con le istanze marxiste o comunque le letture sociali alternative alla matrice della pedagogia deweyana. Santoni, come testimoniò alcuni anni fa il suo amico Marcello Rossi, redattore di «Scuola e Città» dal 1973 al 1975, addirittura aveva in mente di far virare «Scuola e Città» su altre prospettive trasformandola nella rivista di politica scolastica del socialismo italiano²¹. Soluzione che non fu accolta dalla casa editrice che anzi decise nel 1976 di trasferire la redazione a Roma e di affidarla alla direzione collegiale di Angelo Broccoli, Maria Corda Costa, Aldo Visalberghi e Raffaele Laporta, avviando a mano a mano quella terza linea di tendenza cui abbiamo fatto cenno che dovette però fare i conti con le difficoltà della casa editrice causate dalla morte improvvisa di Tristano Codignola qualche anno dopo.

Non è questa però l'occasione di ricostruire tutte le linee di tendenza della rivista e i contenuti affrontati nel corso dei decenni in quelle pagine. In defini-

¹⁷ T. Codignola, L. Borghi, «Scuola e Città» continua, «Scuola e Città», n. 1, 1° gennaio 1966, p. 2.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 3-4.

¹⁹ L. Borghi, *Educazione e politica in "Scuola e Città"*, «Scuola e Città», n. 3, 31 marzo 1980, p. 118.

²⁰ *Ibid.*, p. 117.

²¹ M. Rossi, *Qualche flash su «una amicizia profonda... poco detta ma molto sentita»*, in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 254.

tiva però, come vedremo, in certo senso i contributi di taglio storico, comparsi gradualmente su «Scuola e Città», hanno rispecchiato quelle impostazioni di fondo cui abbiamo fatto cenno, promuovendo un'idea di indagine storica al servizio dell'impegno politico ed etico.

2. *Storia della pedagogia e storia della scuola nella prima produzione di «Scuola e Città» (1950-1965)*

Protrattasi, con alterne vicende, fino al 2003, la rivista «Scuola e Città» risulta un'efficace cartina di tornasole per tracciare non solo l'evoluzione del pensiero storico-pedagogico, ma anche le modalità e le traiettorie con cui quest'ultimo convisse con la formazione di una sensibilità storico-educativa, se per «Storia dell'educazione» intendiamo – come è stato più volte affermato – un ambito contiguo, ma non sovrapponibile, a quello coincidente con il termine di «Storia della pedagogia»²². Diversamente infatti da quest'ultima, la «Storia dell'educazione» trae le sue qualifiche da una più marcata attenzione alle dimensioni socio-culturali dei processi di apprendimento non-formali quali appunto quelli espressi dalla famiglia, dalle istituzioni sociali e religiose, nonché dalle organizzazioni parascolastiche²³. Ambiti oggettivamente alieni dalla riflessione di Ernesto Codignola, ma che hanno segnato la produzione scientifica di chi giunse nei decenni successivi a dirigere la rivista. Come senza citare gli interessi che, su quest'ambito, aveva maturato lo stesso Lamberto Borghi, autore, a questo proposito, dell'emblematico volume *Scuola e comunità*²⁴, nonché di Antonio Santoni-Rugiu, che nel 1967 sarebbe stato chiamato a ruolo di caporedattore della rivista²⁵.

Due possono essere gli approcci con cui indicare e apprezzare tali variazioni all'interno dei 238 articoli storico-educativo-pedagogici che la rivista pubblicò nei suoi cinquantatré anni di vita²⁶. Sull'analisi delle parole chiave

²² Per una discussione sul tema, cfr. C. Betti, *La storia della pedagogia*, in Ead. et alii (edd.), *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2008, pp. 1-27, e P. Causarano, *La storia dell'educazione*, in *ibid.*, pp. 29-51.

²³ Cfr. anche F. De Giorgi, *La storia e i maestri. Storici cattolici italiani e storiografia sociale dell'educazione*, Brescia, La Scuola, pp. 178-83 e R. Sani, *La mia pedagogia*, in S. Olivieri, L. Cantatore, F.C. Ugolini (edd.), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, Ets, pp. 41-2.

²⁴ L. Borghi, *Scuola e comunità*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.

²⁵ Per quanto riguarda il tragitto scientifico di Antonio Santoni Rugiu (autore, peraltro, della monumentale *Storia sociale dell'educazione*) mi permetto di rimandare all'articolo – presente in questo stesso numero monografico – scritto da Luca Bravi e Stefano Oliviero.

²⁶ Gli articoli sono stati individuati attraverso lo spoglio di tutte le annate della rivista, conservata nella sua integralità presso la Biblioteca di Scienze della Formazione del dipartimento FORLILPSI dell'Università di Firenze.

dei titoli è stato basato il primo approccio, di impianto quantitativo, che consente uno sguardo aggregato, “a volo d’uccello” – e perciò dotato di grande efficacia sintetica – sui mutamenti tematici attraversati dagli articoli storico-pedagogici e storico-educativi ospitati dalle pagine di «Scuola e città». Quattro sono state le parole chiave scelte per ogni articolo: la prima è stata riferita all’ambito temporale affrontato; la seconda, a quello geografico e nazionale. Compito della terza voce è stato quello di inquadrare il tema all’interno di uno dei macro-settori individuati dagli studi storico-pedagogici e storico-educativi della rivista – ovvero, quelli di Storia della pedagogia, di Storia della scuola e delle istituzioni scolastiche, di Storia delle università e di Storia dell’educazione. Alla quarta voce, infine, è spettato il compito di fornire un maggior approfondimento, in quanto dettaglia più nello specifico il tema affrontato dal singolo articolo. Se questo approccio si è rivelato essenziale per saggiare le linee di tendenza della rivista, non può tuttavia profilarsi come l’unico adottabile. I dati e la loro sistematizzazione, come ricorda la stessa scuola de «Les Annales»²⁷, non sono tutto, ma costituiscono comunque una buona base di partenza, se adeguatamente contestualizzati. Saranno affiancati, quindi, da modalità di analisi più tradizionali e più battute dalla nostra disciplina, con la discussione e la comparazione di quei contributi che maggiormente hanno enucleato la variazione delle linee di ricerca.

Per quanto riguarda l’analisi dei temi e degli ambiti spazio-temporali, abbiamo ritenuto utile disaggregare i risultati individuando – sulla falsariga, peraltro, di quanto già altrove autorevolmente sostenuto da Franco Cambi²⁸ – tre fasi nella vita della rivista: la prima, dal 1950 al 1965, che corrispose alla gestione di Ernesto Codignola; la seconda, che comprende gli anni dal 1966 al 1975, e che si riferisce agli anni in cui alla direzione di Lamberto Borghi si affiancarono la supervisione di Tristano Codignola²⁹, nonché l’assunzione di crescenti responsabilità da parte di Antonio Santoni-Rugiu; e una terza, dal 1976 al 2003, successiva al secondo cambio di redazione, in cui la rivista si dibatté in tutte quelle difficoltà finanziarie che, dirette conseguenze della morte di Tristano Codignola, condussero alla cessazione delle pubblicazioni con l’avanzare del nuovo secolo.

È, come si vedrà, una partizione tanto più significativa in quanto evidenzia traiettorie e mutamenti che i dati complessivi celano. Uno sguardo al grafico 2.1., che evidenzia i macrotemi più ricorrenti all’interno degli articoli storico-educativo-pedagogici di «Scuola e città», si limita infatti a segnalare la prevalenza dei contributi di marca storico-pedagogica: dal 1950 al 2003, il 51,7%

²⁷ J. Le Goff, *La nuova storia*, in Id. (ed.), *La nuova storia*, Milano, Mondadori, 1971, pp. 37-38.

²⁸ F. Cambi, *La scuola di Firenze: da Codignola a Laporta*, Napoli, Liguori, 1982.

²⁹ Sul quale cfr. il recente V. Orsomarso, *Tristano Codignola. Educazione democrazia socialismo*, Roma, Anicia, 2025.

degli scritti censiti sulla rivista fiorentina esplora infatti l'evoluzione del pensiero educativo, novecentesco e deweyano soprattutto (ma non solo). Seguono, a grande distanza, i contributi in storia dell'educazione – fermi al 23,9% del totale –, di storia della scuola e delle istituzioni scolastiche (terzi al 18,6%), e infine di storia delle università e di didattica della storia (presenti con il 5% e lo 0,4%).

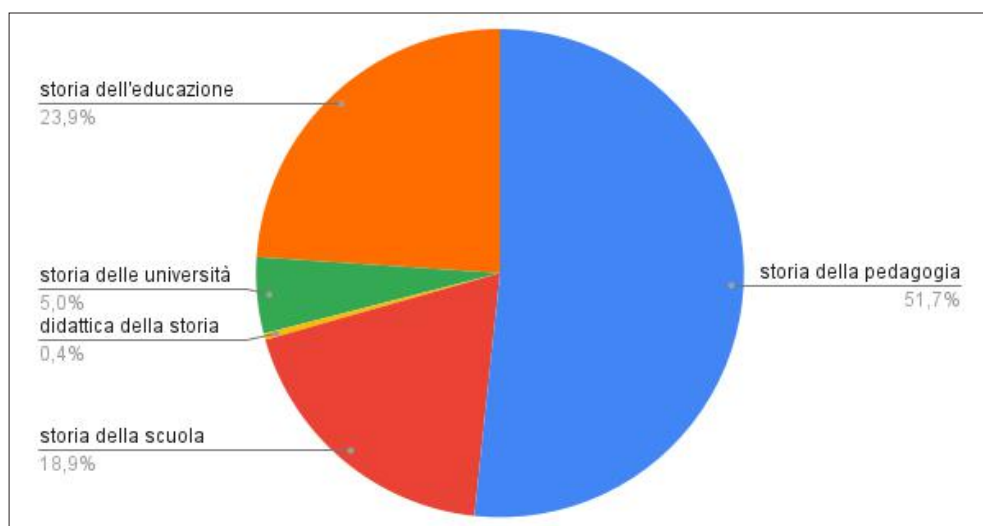


Grafico 2.1: Temi maggiormente affrontati da «Scuola e città», 1950-2003

Uno sguardo disaggregato ai tre periodi, tuttavia, consegna alla nostra analisi situazioni ben diverse. Rivolgiamo innanzitutto il nostro sguardo al periodo 1950-65. Sono questi gli anni della direzione di Ernesto Codignola – aperto, come sappiamo, a numerose istanze attivistiche, ma vicino, per *formamentis* e formazione, a un approccio neoidealista³⁰; ma sono anche gli anni della diffusione delle cattedre di Storia della pedagogia, dopo che i primi, timidi tentativi di istituzionalizzazione della disciplina compiuti in età liberale erano stati decisamente accantonati con la chiamata alla Minerva di Benedetto Croce e Giovanni Gentile³¹. Del 1955 fu l'istituzione della cattedra a Padova e Messina, a cui seguirono, a stretto giro, quelle negli atenei di Firenze, Milano Cattolica, Torino e Bari³²; come indicava il termine stesso, è un insegnamento tematicamente assai contiguo a quello pedagogico, focalizzato eminentemente sugli sviluppi moderni e contemporanei del pensiero educativo. Non era quin-

³⁰ Cfr. F. Cambi, *La scuola di Firenze*, cit.

³¹ Cfr. G. Di Bello, *Le professioni educative: Dall'istituto superiore di Magistero femminile alla facoltà di scienze della formazione*, in Università degli Studi di Firenze: 1924-2004, Firenze, Olschki, 2004, p. 565.

³² A. Santoni Rugiù, *Povera e nuda vai Pedagogia*, «Scuola e Città», n. 3, 1968, p. 116.

di un caso che sulle pagine di «Scuola e città» il predominio della storia della pedagogia diventasse assoluto, assommando in sé l'85,5% degli articoli di impronta storica pubblicati sulle pagine del periodico fiorentino.

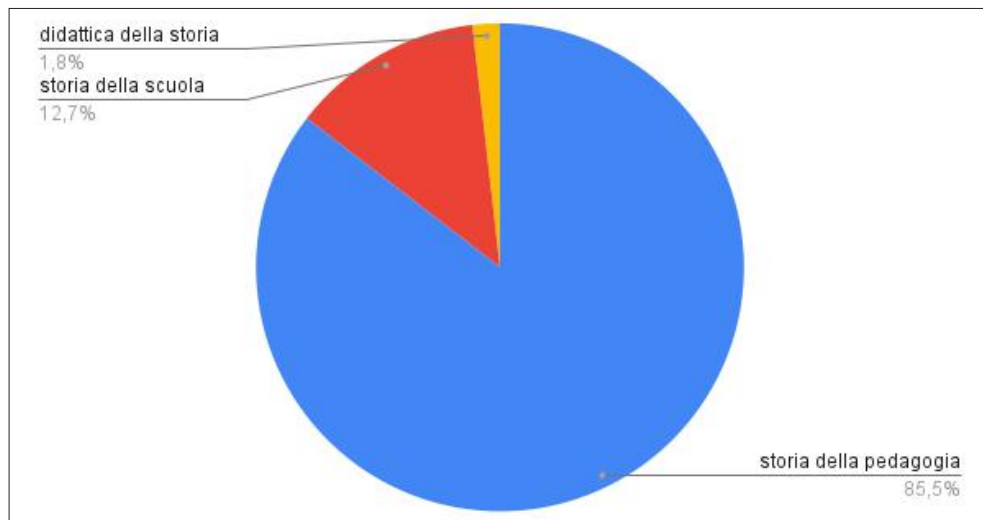


Grafico 2.2: Temi maggiormente affrontati da «Scuola e città», 1950-1965

Nulli i contributi riconducibili alla storia dell'educazione; residuali, invece, risultano quelli che potremmo considerare nell'alveo della storia della scuola e delle istituzioni scolastiche – fermi al 12,7% – e in quello della didattica della storia, settore presente con un solo articolo³³ – dedicato, quest'ultimo, all'insegnamento della Resistenza alla luce dei nuovi programmi di educazione civica introdotti da Aldo Moro nel 1958³⁴.

Ma sono, soprattutto, interventi marcati da una profonda caratura morale e civica. Quando «Scuola e Città» inaugurò le sue pubblicazioni nel 1950, solo cinque anni erano trascorsi dalla conclusione del conflitto e dalla definitiva caduta, anche nelle province settentrionali, del fascismo; per questo motivo, il contesto italiano doveva aprirsi a suggestioni e iniziative internazionali la cui diffusione era stata scoraggiata da venti anni di regime e di egemonia neoidealista³⁵. Non solo: nella ricezione delle esperienze oltralpine e oltre oceaniche, autori e redattori della rivista intravedevano lo strumento principe con cui, in tempo di pace, diffondere quegli ideali di democrazia e di partecipazione

³³ M. Corda, *La Resistenza a scuola*, *ibid.*, n. 4, 1959, pp. 136-138.

³⁴ Cfr. su quest'argomento R. Sani, *La scuola e l'educazione civile degli italiani nel secondo dopoguerra*, in C. Covato, C. Meta, M. Ridolfi (edd.), *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, Roma, RomaTrePress, 2023, pp. 31-45.

³⁵ S. Oliviero, *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*, Pisa, Ets, 2007, pp. 18-19 e L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, Ets, 1999.

civica espressi negli anni Quaranta con la partecipazione al movimento resistenziale, prima, e con l'esperienza nel Partito d'Azione, poi. Tanto l'insistenza sull'attivismo statunitense e sulle radici politiche del pensiero deweyano, quanto il minuto resoconto delle esperienze inglesi e francesi delle *scuole nuove*³⁶ risentivano di questa connessione tra la storia della pedagogia e l'urgenza di diffondere, tra educatori e insegnanti ancora condizionati dalla Riforma Gentile, una nuova *forma mentis* improntata a principi diversi rispetto a quelli che, improntati sulla pedagogia degli anni Venti e Trenta, risultavano focalizzati sull'ordine, sulla selezione e sulla prevalenza della cultura classico-umanistica³⁷.

È con questa prospettiva, ad esempio, che possiamo leggere il denso intervento dedicato nel 1959 da Borghi a Francisco Ferrer: condannato a morte dalla giustizia spagnola nel 1909, l'attivista anarchico spagnolo «resta un martire e un precursore», perché «In lui ricordiamo l'educatore che legò indissolubilmente l'ideale di una scuola libera all'ideale di una libera società»³⁸. Ma è sempre con questa prospettiva che possiamo avvicinarci all'anonimo contributo su Raffaello Lambruschini pubblicato nel 1954, in cui il moderato pedagogista e politico dell'Ottocento è accostato, per l'innovatività di alcune sue soluzioni educative, non solo all'attivismo statunitense ed europeo, ma alla più contemporanea urgenza di «rimozione degli ostacoli» espressa dal terzo articolo della Costituzione italiana; ed è, quest'ultimo paragone, un elemento che dice molto più della temperie in cui l'articolo fu scritto che delle effettive posizioni di un prelato e politico toscano e italiano i cui orizzonti mentali, presumibilmente, si conservavano ben lontani da quelli della sinistra terzaforzista attiva nei primi anni della Repubblica³⁹.

Anche gli interventi, pubblicati tra il 1959 e il 1960, sul significato storico della legge Casati, sembrano risentire di una concezione civica e civile della storia della pedagogia e delle istituzioni scolastiche che già in *Educazione e autorità nell'Italia moderna* di Lamberto Borghi aveva trovato pieno lumeggiamento⁴⁰. A scriverli, Antonio Santoni Rugiu (nel 1959) e Dina Bertoni Jovine (nel 1960)⁴¹. Se Bertoni Jovine, reduce da un paio di anni dalla pubblicazione de *La scuola popolare in Italia dal 1860 ai giorni nostri*, dirigeva all'epoca la

³⁶ Cfr., a titolo meramente esemplificativo, A. Visalberghi, *John Dewey maestro di umanità*, «Scuola e Città», n. 2, 1950, pp. 54-60, e n. 4, 1950, pp. 160-66, L. Borghi, *Educazione e società nel pensiero di John Dewey*, *ibid.*, n. 1, 1951, p. 135, *Il movimento delle scuole nuove*, *ibid.*, n. 11, 1954, pp. 411-13.

³⁷ Betti, *Itinerari e proposte di rinnovamento*, cit., p. 350 e M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano, Carocci, 2017.

³⁸ L. Borghi, *La scuola moderna di Francisco Ferrer*, «Scuola e Città», n. 10, 1959, pp. 337-8.

³⁹ C. G., *Raffaello Lambruschini*, *ibid.*, n. 12, 1954, pp. 459-60.

⁴⁰ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951 (adesso Bergamo, Junior-Spaggiari, 2021).

⁴¹ A. Santoni Rugiu, *Cento anni dopo la Legge Casati*, «Scuola e Città», n. 11, 1959, pp.

Sezione Pedagogica dell'Istituto Gramsci, Santoni Rugiu, che sempre nel 1959 pubblicava l'ancor oggi fondamentale *Il professore nella scuola italiana*, alternava in quegli anni l'insegnamento della Pedagogia presso l'Istituto Magistrale di Anagni alla collaborazione con la rivista toscana⁴². Patente, in entrambi i contributi, era l'eco delle discussioni sulla scuola media, che i due studiosi stavano seguendo con partecipazione – il primo, come collaboratore di Tristano Codignola⁴³, la seconda, dal punto di osservazione garantito dall'Istituto Gramsci. Erano, quelli sulla cosiddetta «scuola del preadolescente», dibattiti lunghi e annosi, che la Repubblica ereditava dal Regime e financo dall'età liberale⁴⁴. All'alba della Costituente, due erano le scuole post-elementari: la scuola media unica, introdotta da Bottai nel 1940, e la scuola di avviamento professionale⁴⁵. Su queste premesse istituzionali si articolò il dibattito negli anni Quaranta, stretto tra la minoritaria posizione di chi auspicava una soluzione “unicista” – ovvero di una scuola media unica – e quella, maggioritaria fino al 1959, di chi avrebbe preferito conservare, all'interno o meno della stessa scuola media, più indirizzi, ognuno propedeutico a un determinato istituto superiore. A questa impostazione, ad esempio, obbedivano il DL 2100 di Guido Gonella, ma anche i risultati della Commissione Rossi del 1956, e financo il – per allora recente – disegno di legge del Ministro Giuseppe Medici. Proprio al contestatissimo disegno di legge governativo – che, respinto in sede di commissione, venne riproposto con alcune modifiche quando, nel gennaio 1960, il Parlamento poté cominciare a dibattere il disegno di legge che, presentato dai deputati comunisti Donini e Loporini, sarebbe poi sfociato nella 1859/1962 – guardavano sia l'articolo di Santoni Rugiu (pubblicato nel novembre 1959, e quindi presumibilmente scritto nella tarda estate di quell'anno) sia quello di Bertoni Jovine (che invece, trovando pubblicazione nell'aprile del 1960, presumibilmente risentì dei dibattiti che si erano succeduti fino a gennaio).

Per il pedagogista sassarese era nella legge Casati, nata sotto l'egida della contingenza ma consolidatasi poi per l'impossibilità di imporne una riforma organica, che dovevano essere rintracciate «le fondamenta perenni del nostro ordinamento»: «la tripartizione degli studi»⁴⁶, che uno statalismo definito, sulla scia dell'interpretazione di Borghi, autoritario e «immobile», aveva suddiviso, all'alba dell'Unità, in istruzione superiore, istruzione classica, e istru-

373-90, e D. Bertoni Jovine, *La scuola media dalla Legge Casati a oggi*, *ibid.*, n. 4-5, 1960, pp. 128-134.

⁴² D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 a oggi*, Roma, Editori Riuniti, 1958, e A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

⁴³ Archivio Istituto Storico Toscano della Resistenza, Fondo Tristano Codignola, b. 45, A. Santoni Rugiu, *Note al progetto Medici sulla scuola dell'obbligo*, p. 2.

⁴⁴ Oliviero, *Una scuola democratica*, cit., pp. 14-5.

⁴⁵ C. Martinelli, *Educare alla tecnica. Istituti tecnici e scuole professionali alla “Giornata della Tecnica”*, Milano, McGrawHill, 2023.

⁴⁶ Santoni Rugiu, *Cento anni dopo la Legge Casati*, cit., p. 374.

zione tecnica e primaria⁴⁷. Era, secondo l'autore, una struttura destinata a imprimere un influsso fondamentale sulla scuola italiana: e non è difficile, a questo riguardo, intravedere una corrispondenza tra la convinzione, espressa in missiva a Codignola figlio, che il secondo progetto Medici incarnasse «il vecchio pregiudizio che gli studi letterari, frequentati dalla borghesia abiente, fossero la strada maestra per l'accesso futuro alle attività professionali superiori»⁴⁸ e la constatazione, redatta questa volta nell'articolo per la rivista fiorentina, che «il criterio della Legge [Casati] è ancora oggi valido nella gerarchia ideale degli ordini di scuole, dei relativi sbocchi sociali e lavorativi che continuano ad assegnare [...] alle scuole umanistiche il privilegio della libera scelta universitaria»⁴⁹. Era invece nella subordinazione dell'educazione scientifica e tecnica a quella umanistica che la futura docente dell'Università di Catania, secondo un'impostazione che molto doveva alle indicazioni della relazione Alicata⁵⁰, intravedeva il lascito più grave che la legge Casati aveva consegnato ai decenni successivi⁵¹: la separazione tra ginnasio-liceo e scuola tecnica, infatti, secondo Bertoni Jovine «non rappresentò soltanto una discriminazione classista ma anche una innaturale svalutazione della cultura scientifica nei confronti della cultura tradizionalmente considerata umanistica»⁵².

3. *Il mutamento di rotta del 1966 e il suo impatto sulla produzione storico-educativa-pedagogica di «Scuola e Città» (1966-2003)*

È in questo quadro che il rinnovo del comitato editoriale compiuto con l'inizio del 1966 impresso alla rivista una svolta decisiva. In quei primi quindici anni di attività, la direzione di Ernesto Codignola era stata affiancata da un Comitato di direzione, nonché da un più operativo Comitato di redazione. Mentre nel primo figuravano Guido Calogero, Rouger Cousinet, Adolphe Ferrière, Joseph Lawerys, Louis Meylan, Paul Volkov e Carleton Washburne, nel secondo operavano Francesco de Bartolomeis e Lamberto Borghi – ché la prematura scomparsa di Margherita Fasolo, attiva nella composizione dei primi numeri, aveva costretto la rivista a una prima discussione del suo assetto⁵³. Tutti questi organi vennero rivisti e modificati allorché la rivista si avvicinò al suo sedicesimo anno di vita. La creazione di un Comitato internaziona-

⁴⁷ *Ibid.*, p. 376.

⁴⁸ Santoni Rugiu, *Note al progetto Medici*, cit., p. 2.

⁴⁹ *Id.*, *Cento anni dopo la Legge Casati*, cit., p. 374.

⁵⁰ M. Alicata, *La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma, 1956, p. 45.

⁵¹ C. Covato, *Itinerari e proposte di rinnovamento: l'area marxista*, in Ascenzi, Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica*, cit., p. 359.

⁵² Bertoni Jovine, *La scuola media*, cit., p. 128.

⁵³ «Scuola e Città», n. 1, 1950, p. II.

le, composto da tutti gli ex-membri del Comitato di direzione a eccezione di Guido Calogero, procedette parallelamente alla nomina – quasi *ex novo* – di un nuovo Comitato di direzione, destinato ad accogliere, oltre al già citato pedagogista romano, i nuovi ingressi di Giovanni Bertin, Aldo Capitini, Francesco de Bartolomeis, Raffaele Laporta e Aldo Visalberghi. Nella redazione, oltre alla moglie di Ernesto Annamaria Melli Codignola, figuravano Antonio Carbonaro, Renato Coèn, Antonio Santoni Rugiu, Ennio Scalet e Lydia Tornatore⁵⁴. Con l'eccezione di Scalet (che, prematuramente scomparso nel 1975, figurava all'epoca come responsabile culturale per la casa editrice La Nuova Italia)⁵⁵ erano quest'ultime tutte figure destinate a ricoprire incarichi di insegnamento e di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze: Carbonaro, come docente di Sociologia; Coèn, come libero docente di Pedagogia; Antonio Santoni Rugiu e Lydia Tornatore, come ordinari di Pedagogia. Ma soprattutto, questi nuovi ingressi segnavano, insieme alla fondazione del nuovo Comitato di direzione, un'italianizzazione degli organismi di gestione che l'istituzione del Comitato internazionale, dal sapore quantomeno simbolico, non poteva nascondere.

A venticinque anni dall'esperienza bellica era sentita, dunque, l'esigenza di approfondire temi e problemi scaturiti dalla situazione storica italiana. I grafici 3.1 e 3.2., focalizzati sull'ambito geografico coperto dai singoli articoli storico-pedagogici e storico-educativi tra il 1950 e il 1965 e tra il 1966 e il 1975 evidenziano, anche da un punto di vista quantitativo, l'entità del mutamento che il passaggio di consegne da Ernesto Codignola a Lamberto Borghi comportò sulle sorti della rivista. Mentre nel periodo 1950-65 ben il 40,7 per cento degli articoli storico-pedagogici era incentrato sulle vicissitudini statunitensi, e significativo era l'interesse verso le realtà europee – Svizzera *in primis*⁵⁶ –, i contributi di argomento italiano, che nei primi quindici anni di attività della rivista erano confinati al 29,6% del totale, diventarono largamente prevalenti nel periodo successivo. Degli articoli storico-educativo-pedagogici pubblicati tra il 1966 e il 1975, ben il 90,7% degli articoli analizzava vicende italiane. Anche il periodo successivo, con l'86,9% degli articoli di questo ambito focalizzati sulla nostra penisola, avrebbe confermato questa tendenza.

⁵⁴ *Ibid.*, n. 1, 1966, p. II.

⁵⁵ C. Carotti, "Il Castoro": da collana a casa editrice, <<https://fondazionemondadori.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/12/carotti-DEF.pdf>> (ultimo accesso: 04.07.2025).

⁵⁶ Cfr. gli articoli dedicati non solo a Rousseau e Pestalozzi da Louis Meylan, ma anche alla pedagogia di Maria Boschetti Alberti, insegnante del Canton Ticino profondamente influenzata dalle idee di Giuseppe Lombardo-Radice: cfr. A. Ferriere, *Una grande educatrice: Maria Boschetti-Alberti*, *ibid.*, n. 2, 1951, pp. 43-52 e G. Gabrielli, *Il Diario di Maria Boschetti Alberti*, *ibid.*, n. 1, 1955, pp. 25-36.

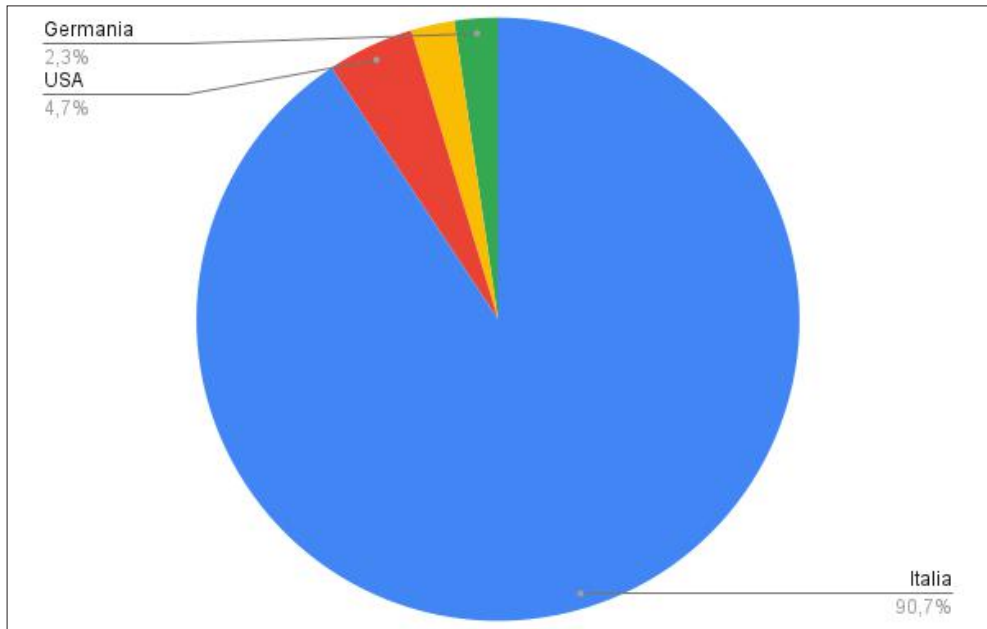


Grafico 3.1: Ambiti geografici coperti dagli articoli di «Scuola e città», 1950-1965

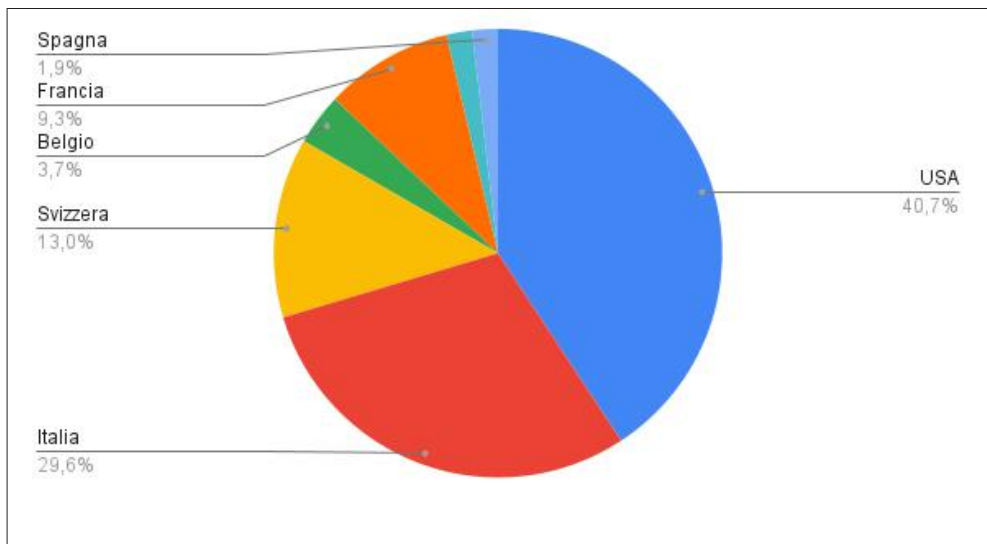


Grafico 3.2: Ambiti geografici coperti dagli articoli di «Scuola e città», 1966-1975

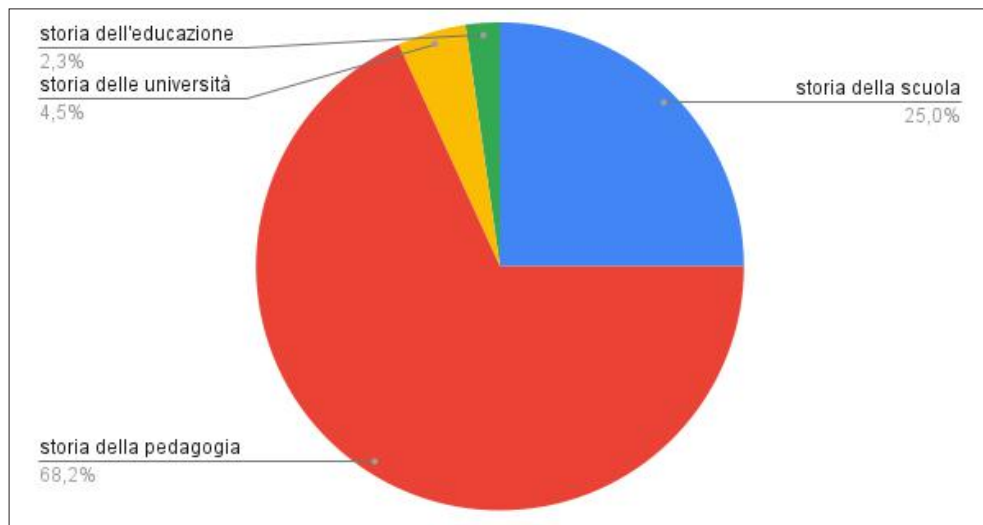


Grafico 3.3: Temi maggiormente affrontati da «Scuola e città», 1966-1975

Fu uno slittamento spaziale a cui corrisposero significativi mutamenti contenutistici e, in seconda istanza, metodologici. Come visibile dal grafico 3.3., nel periodo 1965-76 gli articoli di storia della pedagogia furono il 68,2% di quelli totali: pur restando di gran lunga la maggioranza assoluta, erano tuttavia ben lontani dall'assoluto predominio di qualche anno prima. Ad aumentare furono i contributi dedicati alla storia della scuola, disciplina che proprio in quegli anni cominciò a essere insegnata a Firenze⁵⁷. Nel contempo, va segnalata la prima comparsa di articoli di storia dell'educazione, ancora largamente minoritari ma destinati, nella terza fase della rivista, a detenere la maggioranza relativa delle pubblicazioni di ambito storico-educativo-pedagogico. All'interno di queste innovazioni, è necessario ricordare anche i primi saggi di storia di genere: a questo proposito non possiamo non citare il pionieristico *La donna nella scuola italiana*, con cui, nel numero 11 del 1965, Tina Tomasi inaugurava, anche sulle pagine di «Scuola e città», un filone di ricerca destinato a vita lunga e feconda⁵⁸. «Per secoli» esordiva significativamente la futura docente di Storia della pedagogia,

la donna è assente dalla storia della cultura e della scuola. Il posto subordinato assegnato nella società dal costume e dal diritto, in conseguenza, come spiega già Aristotele, della sua inferiorità naturale ne rende non solo inutile ma anche pericolosa l'istruzione: la quale

⁵⁷ DPR 2 ottobre 1972, n. 768, *Modificazioni allo statuto dell'Università degli studi di Firenze*, <<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1972/12/16/072U0768/sg>> (ultimo accesso: 30.08.2025).

⁵⁸ T. Tomasi, *La donna nella scuola italiana*, *ibid.*, n. 11, 1965, pp. 728-34; cfr. anche il successivo A. Porcheddu, *La donna nell'insegnamento: storia e prospettive*, *ibid.*, n. 9, 1978, pp. 355-60

anche nei limiti ristretti in cui è possibile, costituisce sempre un pericolo per le peculiari virtù femminili, ossia la pudicizia e la modestia⁵⁹.

Ma altri ancora possono essere i segnali di questo graduale distacco dall'impostazione originaria. La pubblicazione, a breve distanza l'uno dall'altro, di due densi numeri "monografici" dedicati ad altrettanti esponenti del Neorealismo pedagogico – ovvero Ernesto Codignola e Giuseppe Lombardo Radice – costituisce, a questo riguardo, una testimonianza di indubbio valore⁶⁰. A uno sguardo retrospettivo, non sembra un caso che la nuova fase sia sancita da quelli che, a tutti gli effetti, emergono come un omaggio, ma anche come una rispettosa presa di distanza da tutta quella temperie neoidealista che aveva condizionato, sia pur nella versione eclettica del Codignola postbellico, i primi vagiti della rivista fiorentina. Una volta esauritasi questa necessità non mancarono, infatti, le revisioni dei giudizi formulati in quei tardi anni Sessanta; a dimostrarlo, i due articoli con cui Giacomo Cives e Raffaele Laporta, nel centenario della nascita di Giuseppe Lombardo Radice (1979), consegnarono ai lettori una rivisitazione del pedagogista siciliano molto diversa da quella tratteggiata undici anni prima: mentre infatti nel fascicolo monografico a risaltare erano le differenze con la pedagogia coeva, nei due articoli del 1979 a essere sottolineate erano le tangenze – tangenze all'attivismo, nell'intervento di Laporta, e alle differenze con il pensiero gentiliano, in quello di Cives⁶¹.

Primo numero a vedere fu proprio quello destinato a ripercorrere il tragitto esistenziale e professionale del fondatore di «Scuola e Città». Pubblicato a due anni dalla sua scomparsa, nel maggio-aprile 1967, il fascicolo doppio tracciava un quadro dell'attività di Ernesto Codignola che, dalle sue prime collaborazioni con «La Voce» alle esperienze del secondo dopoguerra, non si sottraeva ad affrontarne anche i momenti più critici (uno su tutti, l'iniziale avvicinamento al Fascismo) e ad analizzare tali problematicità⁶². Accadeva per esempio nell'articolo di Tina Tomasi che, incentrato sul dibattito primonevicescentesco relativo all'insegnamento della religione, criticava il favore con cui Ernesto Codignola aveva accolto la proposta gentiliana⁶³. Ma significativo è anche l'intervento con cui Francesco de Bartolomeis, che a Codignola (com'era evidente dalla corrispondenza) era sinceramente legato, sottolineava i «limiti»

⁵⁹ Tomasi, *La donna nella scuola italiana*, cit., p. 728.

⁶⁰ I riferimenti sono a «Scuola e Città», n. 4-5, 1967, e n. 12, 1968.

⁶¹ G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice a cento anni dalla nascita*, *ibid.*, n. 12, 1979, pp. 513-517.

⁶² C. Pellegrini, *La Voce e le prime polemiche*, in *ibid.*, n. 4-5, 1967, pp. 160-164, A. Santoni Rugiu, *Dai primi del '900 alla Riforma Gentile*, *ibid.*, pp. 164-196, M. Salvadori, *La restaurazione politico-culturale del 1923*, *ibid.*, pp. 193-196, G. Cives, *L'attività dell'Ente di cultura*, *ibid.*, pp. 273-292, G. Pagliuzzi, *Il rinnovamento scolastico dopo il 1945*, *ibid.*, pp. 294-304, R. Laporta, *L'Educazione nuova nel secondo dopoguerra*, *ibid.*, pp. 306-322.

⁶³ T. Tomasi, *L'introduzione dell'insegnamento religioso*, *ibid.*, p. 200.

e i «fraitendimenti» con cui l'ex Direttore dell'Istituto fiorentino di Magistero aveva guardato nel secondo dopoguerra alle suggestioni attiviste⁶⁴.

Trascese più di un anno perché l'esperienza del numero "monotematico" venisse riproposta in un fascicolo – quello di dicembre 1968 – dedicato a Giuseppe Lombardo Radice nel trentesimo anniversario della sua scomparsa. Anche in questa occasione, tuttavia, non mancarono le riserve nei confronti del pedagogista siciliano, a cui vennero imputati, in particolar modo, una presupposta "astrattezza"⁶⁵ nel giudicare i bisogni educativi delle classi medio-basse e, ancora una volta, il ruolo attivo nell'introduzione della religione nelle scuole elementari⁶⁶. I momenti di maggiore originalità, secondo gli interventi di Lamberto Borghi e Domenico Izzo, dovevano essere rintracciati nell'influenza che esercitò la lunga amicizia con Gaetano Salvemini e nell'attività sperimentale ed empirica che, una volta estromessosi dal governo fascista, Lombardo Radice esercitò fino alla morte nelle scuole del Canton Ticino⁶⁷.

4. *La rilevanza delle tematiche storico-educative nella terza fase della rivista (1976-2003)*

*Teoria e storia dell'educazione*⁶⁸. Con questa nuova sezione la rivista, nel 1976, inaugurava significativamente la sua terza fase di vita, segnata dalla nuova direzione composta da Angelo Broccoli, Maria Corda Costa, Raffaele Laporta e Aldo Visalberghi. Già il titolo costituiva *in nuce* un indirizzo programmatico: scegliere, per la sezione dedicata agli articoli storici, il termine di «Storia dell'educazione», e non quello – ben più comune – di «Storia della Pedagogia», indicava, infatti, quale fosse l'ambito tematico che la rivista intendeva perseguire. Benché nei primi anni del nuovo millennio «Scuola e Città», con la sua attenzione al fronte delle tecnologie didattiche, sembri abbandonare totalmente il fronte storico-educativo-pedagogico, i numeri che spaziano tra la fine degli anni Settanta e la fine degli anni Novanta, per converso, costituiscono un'efficace cartina di tornasole per documentare la diffusione che,

⁶⁴ F. de Bartolomeis, *Fra idealismo e attivismo*, *ibid.*, p. 293; per i rapporti tra il pedagogista campano ed Ernesto Codignola, cfr., a mero titolo esemplificativo, Centro Archivistico Scuola Normale Superiore di Pisa, Fondo Ernesto Codignola, Lettera di Francesco de Bartolomeis ad Ernesto Codignola, 7 agosto 1936, Lettera di Francesco de Bartolomeis ad Ernesto Codignola, 25 marzo 1957, Lettera di Francesco de Bartolomeis ad Ernesto Codignola, 28 Ottobre 1957.

⁶⁵ A. Alberti, *Il rapporto con Gramsci*, *ibid.*, n. 12, 1968, pp. 620-628 e M. Rossi, *L'antefatto dei "Nuovi doveri"*, *ibid.*, pp. 605-614.

⁶⁶ F. Brancatisano, *Giuseppe Lombardo Radice e il marxismo*, *ibid.*, pp. 443-449.

⁶⁷ L. Borghi, *Lombardo Radice e Salvemini*, *ibid.*, pp. 581-605 e D. Izzo, *Accanto ai maestri*, *ibid.*, 628-637.

⁶⁸ *Ibid.*, n. 3, 1976, p. II.

proprio in quegli anni, incontravano le cattedre in Storia dell'educazione nelle università italiane.

Alcuni segnali intervenuti nei mesi precedenti avevano tuttavia già anticipato questo mutamento. Da questo punto di vista, l'articolo apripista può essere considerato *Annamaria Mozzoni e la "reintegrazione" giuridica della donna*, dove nel 1975 Tina Tomasi analizzava il pensiero educativo della femminista ottocentesca⁶⁹, e che venne seguito, a stretto giro – e a nuova redazione funzionante – dagli interventi di Giuseppe Trebisacce (*L'educazione tra ideologia e storia*)⁷⁰ e di Antonio Lucisano (*L'educazione sessuale agli inizi del Novecento: ricostruzione di un dibattito*)⁷¹. Ma un'altra tendenza di grande interesse riguarda, senza dubbio, tutti quegli articoli di storia dell'Università che, con il loro focus sulle vicissitudini delle cattedre di Pedagogia e della Facoltà di Magistero in Italia, hanno caratterizzato la rivista fino ai primi anni Duemila. Da questa prospettiva, assunse un ruolo precursore Antonio Santoni-Rugiu che, nell'articolo *Il Magistero: spia centenaria della crisi universitaria*, riprendeva e rielaborava le ricerche che proprio in quegli anni stava conducendo sul tema con Giulia Di Bello e Andrea Mannucci⁷². Mutamenti, questi ultimi, ancora allo stato incipiente, ma di cui proprio la pedagogista parmense si rivelò una delle più acute osservatrici quando, nel 1981, così concludeva un articolo destinato a concettualizzare un secolo di storiografia scolastica italiana:

I cultori di storia della scuola sono oggi ben consapevoli di accingersi ad un compito sotto molti aspetti difficile, tale da esigere competenze ben più larghe di quelle abituali al tradizionale pedagogista, figura malinconica ed anacronistica ormai in via di estinzione; appare tuttavia quanto meno eccessiva la tendenza a sottrarre totalmente la materia a chi si occupa di educazione, quasi che l'educazione non sia sempre stata e non resti tuttora la funzione fondamentale della scuola. Certo che la sua storia attualmente e finalmente da campo di studi ignorato o guardato con sufficienza è diventata un aspetto fondamentale dell'indagine storica in genere, avente come oggetto le trasformazioni dell'intero corpo sociale, ed è volta a soddisfare interessi non solo teorici in quanto indispensabili sia a tutti gli insegnanti [...] sia a chi voglia impegnarsi sul piano politico e sociale in riforme non velleitarie o utopistiche ma autenticamente innovatrici⁷³.

Non è un caso, quindi, quanto piuttosto il frutto di un processo di un rinnovamento della disciplina al cui interno si collocavano anche le scelte re-

⁶⁹ Ead., *Annamaria Mozzoni e la "reintegrazione" giuridica della donna*, *ibid.*, n. 11-12, 1965, pp. 473-480.

⁷⁰ G. Trebisacce, *L'educazione tra ideologia e storia*, *ibid.*, n. 7, 1977, pp. 420-430.

⁷¹ A. Lucisano, *L'educazione sessuale agli inizi del Novecento: ricostruzione di un dibattito*, *ibid.*, n. 11, 1978, pp. 449-454.

⁷² A. Santoni-Rugiu, *Il Magistero: spia centenaria della crisi universitaria*, *ibid.*, n. 11, 1980, pp. 465-473; cfr. anche A. Santoni-Rugiu, G. Di Bello, A. Mannucci, *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Manzuoli, 1980.

⁷³ T. Tomasi, *La scuola italiana in un secolo di storiografia*, «Scuola e Città», n. 9, 1981, p. 377.

dazionali della rivista fiorentina, se proprio in questo periodo – testimone il grafico 4.1 – possiamo assistere a una decisa espansione degli articoli storico-educativi, che con il 40% delle ricorrenze sorpassarono quelli dedicati ai più classici temi storico-pedagogici (ravvisabili nel 32,9% degli articoli).

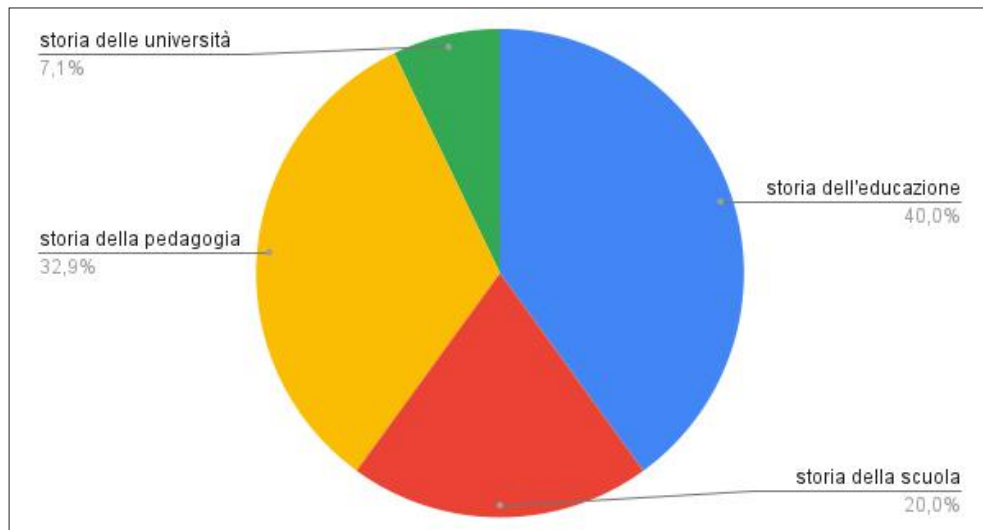


Grafico 4.1: Temi maggiormente affrontati da «Scuola e città», 1976-2003

A risaltare, in questo quadro, furono le rielaborazioni postume del contributo dato da alcuni storici collaboratori della rivista: da Tina Tomasi, scomparsa nel 1991, a cui Giacomo Cives destinò un contributo nel numero di ottobre di quello stesso anno⁷⁴ a cui seguì, nel novembre 1992, una riflessione sul tema dei silenzi nell'educazione⁷⁵ – tema che, lanciato dalla stessa pedagoga pisano-parmense, sarebbe stata poi rielaborata e discussa da Franco Cambi e Simonetta Ulivieri in un convegno rimasto celebre⁷⁶ –. Ugualmente dibattuta fu anche l'eredità di Dina Bertoni Jovine, che trovò spazio in alcuni contributi che Cives, di Lamberto Borghi e Franco Cambi pubblicarono nel 1991⁷⁷. Lo stesso Borghi, il cui novantesimo compleanno venne omaggiato con la pubblicazione di un numero in suo onore nel 1997, costituì il testimone vivente di questa nuova tendenza, frutto evidente del tentativo da parte della rivista di

⁷⁴ G. Cives, *Tina Tomasi e la storiografia della scuola*, *ibid.*, n. 10, 1991, pp. 435-443.

⁷⁵ Id., *I "silenzi" storico-educativi e la nuova storiografia dell'educazione*, «Scuola e Città», n. 11, 1992, pp. 465-473.

⁷⁶ I cui atti sono stati pubblicati in F. Cambi e S. Ulivieri (edd.), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁷⁷ Idem, *Dina Bertoni Jovine: "attivismo" e nuove proposte educative*, *ibid.*, 1991, n. 5, pp. 203-209, F. Cambi, *Dina Bertoni-Jovine e la storia dell'infanzia*, *ibid.*, n. 6, 1991, 243-249 e L. Borghi, *Trasformazione e riproduzione nel pensiero di Dina Bertoni-Jovine*, *ibid.*, n. 7, 1991, pp. 316-324.

storicizzare i suoi ormai quarant'anni di cammino⁷⁸. Ma quest'ultime costituirono anche occasioni precipue per riflettere sui mutamenti epistemologici ed ermeneutici che stavano investendo la disciplina. Era nell'incontro e nel dialogo tra «i pedagogisti-storici e gli storici *tout court* dediti alla storia dell'educazione» che, ad esempio, Cives individuava la cifra portante dell'impegno di Tina Tomasi, la cui opera

era la chiara testimonianza della complessità e articolazione di piani complementari ormai necessari per la ricerca storico-pedagogica, e del definitivo superamento della vecchia matrice idealistica della storia dell'educazione uguale storia delle idee (anche se la componente delle ispirazioni teoriche nessuno intende sottovalutarla, salvo confrontarla e integrarla con gli altri apporti e le altre dimensioni)⁷⁹.

Per il pedagogista romano, l'interdisciplinarietà della storia dell'educazione doveva essere in primo luogo garantita da uno studio della storia politica ed economica che non si dimenticasse, tuttavia, né dei fenomeni legislativi, né di quelli religiosi, che peraltro proprio in quegli anni costituirono il quadro di riferimento per alcuni contributi di Carmen Betti sull'argomento⁸⁰. Significativi tuttavia erano i *caveat* con cui Cives inquadrava questi nuovi sviluppi, che a suo parere dovevano armonizzarsi in un quadro epistemologico di fondo, che doveva restare quello fornito dalle scienze educative e della formazione. «Nella pratica e nella riflessione», scriveva infatti,

[Tina Tomasi] indicava dunque con equilibrio un modo nuovo di far storia della scuola, aperto alle competenze più varie ma senza sopraffazioni o arroganze, e non sordo alle stesse esperienze e capacità già maturate, in un impegno di ricerca ampio e allargato, rispondente al rilievo, all'importanza che questo tipo di indagine deve assumere, e viene in effetti assumendo⁸¹.

Non il solo Cives aveva espresso questa esigenza. Toni simili aveva già utilizzato Paolo Cardoni quando, nel delineare il piano di una storia delle istituzioni scolastiche ed educative nell'Agro Pontino durante il Ventesimo secolo, aveva sottolineato la necessità

di affondare il bisturi della ricostruzione storico-critica nella realtà quotidiana della scuola, nei problemi organizzativi interni al servizio, nella didattica, nelle condizioni materiali, insomma, in cui il processo educativo si svolge: una storia solo apparentemente minore, dicevamo già all'inizio, dalla quale è lecito attendersi, al contrario, importanti contributi anche alla comprensione e interpretazione delle caratteristiche socio-culturali (e politiche) complessive della realtà locale⁸².

⁷⁸ Cfr. *ibid.*, n. 10, 1997, con contributi di R. Laporta, F. Cambi, D. Ragazzini e C. Fratini.

⁷⁹ Cives, *Tina Tomasi*, cit., p. 440.

⁸⁰ C. Betti, *Accordi e disaccordi tra gli idealisti sull'insegnamento religioso ai primi del '900*, *ibid.*, n. 7, 1991, pp. 309-316.

⁸¹ Cives, *Tina Tomasi*, cit., p. 440.

⁸² P. Cardoni, *La scuola dell'Agro Pontino dal primo '900 a oggi*, *ibid.*, nn. 5-6, 1986, p.

E in argomenti originariamente lontani dai primi intenti della rivista «il bisturi» veniva effettivamente affondato. Nella storia dell'istruzione professionale, ad esempio: al tema, dal 1985 al 1990, furono dedicati quattro articoli – il primo scritto da Vera Marzi, il secondo e il quarto da Katia Colombo, il terzo da Franco Cambi⁸³ –, che evidenziavano un crescente a cui del resto guardò lo stesso Antonio Santoni-Rugiu, autore alcuni anni dopo del saggio *Il braccio e la mente*⁸⁴. Ma anche nella storia dei servizi per la prima infanzia, come testimoniato dal pionieristico contributo di Monica Ferrari che, a venti anni dalla L. 1044/1971, ne ripercorreva gli sviluppi⁸⁵. Anche lo studio del tempo libero come veicolo di educazione non formale⁸⁶, e la ricostruzione – ormai nel 2000 – delle vicissitudini amministrative della scuola elementare in età giolittiana⁸⁷ furono affrontati nell'ultimo decennio di vita della rivista. Questo ampliamento tematico non era tuttavia disgiunto dal coevo dibattito scolastico – uno su tutti, quello relativo all'inclusione delle scuole parificate nel sistema nazionale d'istruzione, foriero nella rivista di numerosi interventi sull'articolo 33 e sul significato del famoso lemma «senza oneri per lo Stato»⁸⁸. Da questa prospettiva, la connessione tra scelta dei temi di ricerca e impegno civile può essere ritenuta, al di là degli indubbi mutamenti epistemologici, il tratto comune che, dalla sua fondazione alla cessazione delle pubblicazioni, percorse la produzione storico-pedagogica e storico-educativa della rivista fiorentina.

207.

⁸³ V. Marzi, *Le scuole professionali per l'industria nella legislazione dal 1900 al 1940*, *ibid.*, n. 2, 1985, pp. 49-59, K. Colombo, *L'istruzione tecnico-professionale dalla Riforma Gentile alla Carta della scuola*, *ibid.*, n. 4, 1987, pp. 145-155, F. Cambi, *L'istruzione tecnico-professionale sotto la lente degli storici*, *ibid.*, n. 4, 1989, pp. 186-189 e K. Colombo, *L'istruzione tecnica e professionale tra filantropismo e decollo industriale*, *ibid.*, n. 3, 1990, pp. 119-129.

⁸⁴ A. Santoni-Rugiu, *Il braccio e la mente. Un millennio di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

⁸⁵ M. Ferrari, *Asilo nido e politiche per l'infanzia in Italia: 1971-1991*, *ibid.*, n. 5-6, 1992, pp. 246-254.

⁸⁶ G. Bonetta, *Stato e pedagogia del tempo libero alla fine dell'Ottocento*, *ibid.*, n. 1, 1996, pp. 3-27.

⁸⁷ P. Causarano, *Tra comune e stato: la nascita di una politica nazionale per la scuola elementare in età giolittiana*, *ibid.*, n. 5-6, 2000, pp. 193-204.

⁸⁸ G. Luzzatto, *Parità, ma senza oneri. Il dibattito sull'articolo 33 nell'Assemblea Costituente*, *ibid.*, n. 7, 1996, pp. 311-317 e W. Binni, *Dibattito all'Assemblea Costituente sugli articoli 27 e 28 (poi, nella numerazione definitiva, 33 e 34) della Costituzione*, *ibid.*, n. 1, 1998, pp. 36-42.