

**L'IDEA LAICA NELLA RIFLESSIONE PEDAGOGICA ITALIANA
DEGLI ANNI CINQUANTA:
IL CONTRIBUTO DI «SCUOLA E CITTÀ»**

Antonio Corsi

Le note che seguono costituiscono una prima, parziale e provvisoria messa a punto dei risultati di una ricerca in corso sul contributo che dalle riviste di ispirazione laica venne, nel corso degli anni della «ricostruzione» e del monopolio cattolico del potere in Italia, alla difesa, alla diffusione ed allo sviluppo degli ideali che avevano guidato il movimento della resistenza contro ogni autoritarismo ed all'orientamento della pubblica opinione nella direzione che avrebbe condotto dapprima, negli anni Sessanta, al «centrosinistra» e successivamente, negli anni Settanta, all'affermazione e al riconoscimento di alcuni fondamentali diritti civili, espressione dello spirito di tolleranza e di reciprocità proprio della cultura laica moderna.

1. Il programma

Il tempo in cui «Scuola e Città» inizia le pubblicazioni (1950) è tempo già segnato dal clima della «guerra fredda» e dalle conseguenti intolleranze, che dal terreno politico vanno sempre più estendendosi agli ambiti ideologico, prima, e poi, progressivamente, culturale in senso lato ed anche educativo.

Il riferimento, pur ovvio, risponde all'obiettivo di sottolineare, in tutto il suo rilievo, il significato dell'azione che «Scuola e Città» si proponeva di svolgere in Italia e che Ernesto Codignola, suo fondatore e direttore¹, espose nell'«editoriale» del primo numero:

«Siamo giunti a tal punto che l'esigere che la scuola si proponga come mèta, specialmente in un regime democratico, la formazione di uomini liberi attraverso il costante esercizio della libertà pare anche a troppi educatori disincantati una richiesta retorica [...] e ancora meno comprensibile appare a troppe famiglie tutte intente al loro 'particolare' [...]: che i figli siano uomini prima di essere scolari non immaginano neppure o lo scoprono troppo tardi». Per questo, «'Scuola e Città' [...] vuol essere un convegno internazionale di spiriti liberi e pensosi i quali, accomunati dall'idea che l'educazione deve avere una funzione effettivamente liberatrice, [...] siano disposti a lottare per realizzarla; [...] una palestra aperta a tutti coloro [...] che aspirano a dissipare la pesante atmosfera di tradizionalismo ottuso, di conformismo e di ipocrisia che asfissia la scuola ufficiale [...], che hanno fiducia nella forza redentrice del

pensiero libero, dell'arte e della scienza, che non intendono sopportare oltre e supinamente un regime di arbitrio amministrativo e didattico e di sopruso demagogico»².

Le linee del lavoro da svolgere erano da Codignola indicate sostanzialmente in quattro punti: *a*) «[...] riaffiatare la scuola con la città, con la comunità dei cittadini, suscita[ndo] un'opinione pubblica e un controllo sociale vigile e accorto»; *b*) «[...] richiamare l'attenzione sui complessi problemi etico-sociali che trascendono l'ambito della tecnica scolastica, ma sono intimamente connessi con l'educazione intesa nella sua più larga accezione»; *c*) «[...] interessare ai problemi vivi dell'educazione non i soli insegnanti, ma giuristi, medici, scienziati e specialmente i padri e le madri di famiglia veramente solleciti della salute spirituale dei loro figli»; *d*) partecipare «in modo attivo ai dibattiti sui provvedimenti scolastici», col proposito di rifuggire costantemente da «posizioni preconcelte» e di lottare contro «tutte le manomissioni confessionali, politiche, sindacali, burocratiche, di un patrimonio che ci sta particolarmente a cuore»³.

Erano, in buona sostanza, le prospettive di un'idea laica che, sostenuta nell'ambito culturale e politico da riviste quali «Il Ponte» di Piero Calamandrei, «Il Mondo» di Mario Pannunzio, «Comunità» di Adriano Olivetti, tardava a far udire la propria voce nelle contrade pedagogiche.

Erano idee al cui fondo stavano concezioni della democrazia come «qualcosa di più del suffragio universale, della libertà per ogni cittadino di dire la sua, di partecipare ad associazioni e di proclamare idee politiche filosofiche religiose»: come qualcosa, invece, di strettamente connesso «al valore di un'opinione pubblica desta e sensibile per ciò che accade nel paese: cioè all'urgenza di un controllo sociale efficiente». Giacché «senza il pungolo di un'opinione pubblica ben orientata [anche] la vita della scuola si inaridisce; gli uomini di scuola, quale che sia il loro grado gerarchico», non sono spinti «ad aggiornarsi, a dissolvere o a indebolire dogmi e pregiudizi attraverso lo scambio e l'urto di idee e di esperienze», quando viceversa «la discussione è una salutare catarsi: è bene che vengano fuori le vedute più assurde e antiquate, intolleranze e parzialità, angustie e rettorica. È un mezzo per cominciare e per preparare il terreno a incontri in cui finalmente protagonista sia l'istruzione»⁴.

Già in questa definizione delle linee programmatiche di «Scuola e Città» sono individuabili, ci sembra, molti degli ideali che avrebbero in seguito ispirato veri e propri movimenti di base per il rinnovamento della società e della scuola: si pensi soltanto, per es., agli anni Settanta, alla lotta contro le «manomissioni» confessionali e/o burocratiche delle istituzioni educative, all'impegno per la costruzione di un «vigile controllo sociale» sulla scuola e sul lavoro legislativo riguardante l'educazione, alla chiara scelta del valorizzare il confronto, la discussione, come vie di rinnovamento del costume etico-sociale e educativo.

2. Riflessioni sull'idea laica

Tra gli scritti con i quali «Scuola e Città» venne sviluppando il proprio programma d'azione — articolantesi, nel corso degli anni Cinquanta, a tre livelli fra loro complementari: *a*) il piano della definizione e degli approfondimenti attorno all'idea laica, *b*) il piano della riflessione su applicazioni ed incidenze dell'idea laica nell'educazione,

c) il piano della denuncia di ogni attentato mosso, in sede politica e/o di gestione scolastica, all'idea laica di educazione — il più cospicuo gruppo di contributi è rivolto nel corso delle prime annate (specialmente 1950, 1951 e 1952) ma permanendo per l'intero decennio, a mettere a fuoco le questioni inerenti il primo dei tre livelli appena indicati.

Giova ricordare, pur brevemente, concetti e argomenti di questa serie di scritti, anche se — lo si è già notato — non soltanto «Scuola e Città» proponeva, discuteva e diffondeva queste idee: in un clima che, come l'attuale, sembra sempre di più orientato al recupero delle intolleranze e delle emarginazioni di quegli anni, gl'ideali che «Scuola e Città» sostenne con costanza e continuità in quel primo periodo di vita possono svolgere una salutare funzione depuratrice.

Si tratta, dunque, soprattutto di studi dovuti a Lamberto Borghi e ad Aldo Visalberghi (particolarmente a proposito del pensiero deweyano), a Francesco De Bartolomeis, a Luigi Rodelli e, fra gli studiosi stranieri, specialmente a Bertrand Russell; oltreché, s'intende, a Ernesto Codignola.

È immediato elemento di chiarezza, intanto, il fatto che, nel presentare il pensiero del filosofo americano, Visalberghi scelga di sottolineare che «non si tratta [...] di accettare supinamente le formulazioni del Dewey come senz'altro valide: ciò sarebbe particolarmente in contrasto con il suo concepire ogni progresso come frutto della discussione e della collaborazione»; e, del resto, anche uno dei fondatori del pragmatismo, C. S. Peirce, aveva osservato che «proprio perché la scienza manca di una normatività categorica, le compete un genuino valore etico» in quanto essa «deve per sua propria natura ripudiare l'infallibilismo dogmatico e sposare un abito mentale incline all'autorettifica, a quell'atteggiamento che egli chiamò 'fallibilismo'». Da questo punto di vista, perciò, «il riconosciuto carattere ipotetico e normativo delle enunciazioni scientifiche, che per il neoidealismo [...] si risolve nella loro sostanziale svalutazione, si converte invece per il pragmatismo in qualità distintiva della conoscenza genuina nei riguardi della *pseudoconoscenza aprioristica e dogmatica*, o comunque acriticamente ignara del proprio portato pratico»⁵. Anche per Dewey, sottolinea Visalberghi, «la scienza vera non procede che sbandando di continuo ogni apriorismo ed ogni dogmatismo, istituendo *il costume della più ampia tolleranza reciproca*, superando ogni frontiera ed ogni diversa barriera sociale, ignorando ogni altra legge che non sia quella della illimitata comunicazione fra esseri pensanti»: sicché la scienza viene a costituirsi come la più alta espressione della morale, e «ogni applicazione della scienza in senso particolaristico ed egoistico, non importa se individuale, di gruppo, di razza, di nazione, di religione o di classe, non è che il violento pervertimento della sua stessa essenza»⁶.

Borghi insisterà più volte su queste concezioni deweyane, ponendole anzi al centro dell'attenzione e della riflessione anche nell'analisi dei caratteri della religiosità laica: «L'ideale teoretico coincide con quello etico [...] ed entrambi coincidono nel senso di una vita aperta all'indagine e al senso degli altri, alla scepsi e alla tolleranza. Ma ogni momento della ricerca, come ogni rapporto pratico colle persone, è sentito come una presa di contatto col mondo per continuarlo e per trasformarlo. In questo senso la vita di ricerca e di collaborazione è insieme per il Dewey soffusa di religiosità». Perciò «l'umanità supererà la sua crisi se saprà creare nei suoi membri un atteggiamento di intrepidezza di pensiero, *la volontà di non subordinare la ragione a nessuna*

determinazione esterna, diminuendo progressivamente il numero di coloro che si determinano nella loro condotta sulla base di motivazioni esteriori e si fanno pertanto dipendenti dagli altri, in un rapporto di inferiori a superiori»⁷.

L'attenzione dei lettori di «Scuola e Città» viene anche per questo orientata, più volte, verso la riflessione sugli aspetti e sulle conseguenze sociali e politiche del dogmatismo; allo scopo avvalendosi, in qualche occasione, del contributo anche di Russell. «È largamente diffusa — scriveva il pensatore inglese in un articolo tradotto per la rivista, nel 1951, da Visalberghi — la credenza che le nazioni siano rese più forti con l'uniformità di opinione e con la soppressione della libertà [...]. Le nazioni», viceversa, «sono state trascinate in rovina assai più spesso dal voler a tutti i costi un'uniformità dottrinale spiritualmente ristretta che non dalla libera discussione e dalla tolleranza per le opinioni divergenti». Ma donde traggono origine quei timori della difformità di convincimenti, della discussione e del confronto d'idee? L'indicazione di Russell induce a riconsiderare la fondamentale opposizione che esiste fra l'atteggiamento di sfiducia nell'uomo, che caratterizza le personalità dogmatiche, e la fiducia con cui, viceversa, chi sia persuaso della sostanziale positività delle energie umane, intellettuali e relazionali, è indotto a considerare la libera ricerca fondata sull'abbandono di ogni pregiudiziale attribuzione di superiorità ad una determinata visione del mondo e della vita rispetto a tutte le altre; ed anche, per altro verso, a valutare l'ipotesi che, al fondo di se stessi, i dogmatici non si sentano del tutto sicuri dell'inattaccabile perfezione delle certezze che nutrono e vogliono imporre a tutti. «I dogmatici di tutto il mondo — osserva Russell — credono che, malgrado la verità sia loro nota, gli altri sarebbero trascinati a credere il falso ove soltanto fosse loro permesso di ascoltare gli argomenti dei loro avversari. È questa una concezione che porta all'uno o all'altro due gravi inconvenienti: o un gruppo di dogmatici conquista il mondo e proibisce ogni idea nuova, oppure, ciò che è peggio, dei dogmatici rivali conquistano zone diverse ed evocano lo spettro dell'odio gli uni contro gli altri; il primo di questi mali [...] rende la civiltà statica, il secondo tende a distruggerla completamente»⁸.

La sottolineatura costante è, dunque, nel senso dell'apporto che, ad evitare l'uno e l'altro di quei «mali», è storicamente derivato all'umanità dall'azione dello Stato democratico moderno: Stato laico, che «promuove la libertà di coscienza e di pensiero, insieme a tutte le altre libertà del cittadino, restando libero il fedele di valersene fino al punto in cui glielo permette la sua fede, essendo la stessa libertà di fede un diritto di libertà che lo Stato laico difende e promuove»; e Stato che «non è agnostico, perché conosce il valore e la funzione della libertà: per esso le libertà sono tutte sullo stesso piano, essendo tutte strettamente collegate tra loro e abbisognando tutte della stessa tutela»⁹.

Ma, pur nel consenso più pieno circa i valori della libertà, una cautela si impone, teoretica e poi anche pratica: essa consiste nell'interrogarsi, e nel discutere, circa il significato sotto il quale assumere questo concetto-guida di «libertà». L'esortazione, e un costruttivo contributo all'individuazione di una risposta, vengono, già nel quarto numero della rivista, da Francesco De Bartolomeis. Quale libertà? «La libertà non come un'attitudine individuale, una qualità nascosta dell'animo, ma come un liberare costruttivamente energie in un ambiente sociale che offra stimoli e occasioni favorevoli all'impegno, al lavoro, allo svago e allo svolgimento di tutto ciò che ha significato

umano»; la libertà in nome della quale ci si oppone «alla direzione politica di tutte le attività, si tiene distinto il sociale dallo statale, il morale dal legale, l'individuale dall'egoistico o dal borghese»¹⁰.

E ciò è del tutto plausibile, per chi sia persuaso che «democrazia è comunicazione, collaborazione, partecipazione in finalità congiunte; [...] discussione pienamente libera, dibattito ininterrotto»: per cui «ogni presupposizione di fini assoluti limita la discussione, tronca il dibattito e perciò menoma l'uomo»; ed è plausibile, in particolare, per tutti coloro per i quali, come per Dewey, la fede democratica abbia «la dignità di un metodo, e di un metodo la cui validità ed efficacia non si limita al campo politico-sociale, ma è universale»¹¹.

Una siffatta concezione presuppone, tuttavia, l'aver preso atto dell'esistenza dell'altro come «diverso da me, che ha diritto di esser diverso da me e che è, in quanto tale, non sostituibile né scambiabile e quindi sacro, chiunque egli sia [...]. Tu sei come me, proprio perché sei differente da me come da altri [...]. E pertanto questo 'altro' non cadrà mai a strumento ai miei fini né a mezzo per scaricarmi dalle mie responsabilità individuali»¹². Ed è concezione indubbiamente molto vicina sia a quella della deweyana «fede comune» sia a quella che Guido Calogero, uno dei più prestigiosi membri del comitato di direzione che fin dalle origini guidava «Scuola e Città», andava in quegli stessi anni sviluppando e proponendo in varie sedi, fra cui le altre riviste laiche italiane, e che Lamberto Borghi non mancò di riprendere, segnalandola anche ai lettori di «Scuola e Città», con significative citazioni più di una volta incluse nel corpo di suoi contributi dedicati all'analisi dei rapporti fra la scuola e la comunità¹³: «Io sono laico non in quanto vedo le cose in un certo modo, ma in quanto mi sforzo di tener conto anche del modo in cui le vedono gli altri»; in quanto il laicismo «non è una dottrina, ma un atteggiamento morale rispetto ad ogni possibile dottrina». In effetti «la dogmaticità o la criticità non sono mai caratteri delle nostre teorie, bensì del nostro comportamento rispetto alle teorie altrui. Il dogmatico è colui che a un certo punto rinuncia alla discussione; il laico, difensore dello spirito critico, è colui che su nessun punto negherà il diritto di parola ad altri, cioè perderà l'interesse a vedere nel suo animo, con la stessa sincera benevolenza con cui desidera di esser capito egli stesso. E s'intende che possiamo per traslato chiamare piuttosto critiche, o piuttosto dogmatiche, quelle dottrine, nostre o altrui, che piuttosto includono nella propria complessiva visione del mondo il fondamentale principio etico di non mai togliere ad alcuno un uguale diritto di intervento nella discussione, oppure quello opposto di accettare ad un certo punto un'autorità indiscutibile». Sicché a nessuno che nutra concezioni o pratici costumi diversi dai nostri «noi avremo mai ragione di chiedere che, per accettare la regola di tutti, la regola laica del dialogo, essi debbano pigliare tutta intera la loro particolare filosofia o religione e buttarla dalla finestra. [...] La sola cosa che dobbiamo chiedere a tutti è l'osservanza della regola di tutti: lasciando poi ad ognuno, noi compresi, il compito di esaminare costantemente se certi aspetti del nostro mondo dottrinale e filosofico e religioso risultino poco confacenti col convincimento di dover sempre osservare quella regola, e quindi di eliminarli o di correggerli»¹⁴.

Proprio «questa esclusione di ogni esterna imposizione ed autorità, questa convinzione che le idee scaturiscono dall'attività partecipata, dalle ipotesi espresse nel corso del suo svolgimento, dalla loro discussione e effettiva verifica, dando ad esse

piena possibilità di manifestarsi e di comporsi dialetticamente, costituiscono — nella sintesi che Borghi ne propone in un 'editoriale' del 1958 ¹⁵ — il motivo e la caratterizzazione centrale della *laicità*.

E appunto in una prospettiva di questo genere la rivista si era aperta fin dall'inizio, si è visto, a tutti coloro che lottano, anche da posizioni culturali diverse ¹⁶, per una concezione di vita costruita sulla base — e in vista — di questi ideali; così Aldo Capitini, presentando *il metodo di Danilo Dolci*, poteva sottolineare la costanza di Danilo nel «porre le cose alte a contatto degli ultimi», osservando come tra le «cose alte» stia, al primo posto, «l'apertura nonviolenta» ¹⁷: che è certamente un ulteriore attributo della laicità.

3. L'ideale laico in educazione

Si è già ricordato come le idee relative alla visione laica del mondo venissero in Italia elaborate, discusse, diffuse — in quegli stessi anni di «guerra fredda» e di montanti intolleranze e integralismi di vario orientamento — da altre riviste collocabili appunto in un'«area laica»: senza che, peraltro, fosse più che occasionale, in quelle pagine, l'attenzione alle implicazioni formative dell'idea laica; e, naturalmente, nell'assenza di ogni impegno verso la ricerca di vie per la sua «traduzione» educativa.

Proprio su questo nevralgico piano, quasi a colmare una lacuna avvertita come particolarmente grave, «Scuola e Città» venne sviluppando un cospicuo filone di riflessione.

Intanto per interrogarsi sui nessi esistenti fra rinnovamento dell'educazione e della scuola e rinnovamento della società. Giacché l'impegno a costruire nuove prospettive in educazione non può esser preso in soverchia considerazione ove non lo si veda in organico rapporto di interazione con il progresso sociale.

Così Lamberto Borghi, nel quadro di un confronto su questi temi con gli studiosi facenti capo alla rivista comunista «Società», sosteneva il «divario profondo di alcuni di noi nei confronti di coloro» che «stabiliscono un rapporto di stretta dipendenza della trasformazione educativa rispetto a quella sociale e credono che la prima sia valida anche se temporaneamente operata in forme autoritarie e gerarchiche e accompagnata dall'impiego puramente strumentale delle masse»; e, analizzando il pensiero deweyano su tali questioni, affermava di condividere col Dewey il convincimento sulla «circolarità tra scuola e società e sull'impossibilità di un mutamento profondo e duraturo senza l'azione reciproca delle forze educative e di quelle sociali», respingendo con fermezza, su questa base, il punto di vista attribuito da «Società» agli studiosi di orientamento laico «della rivendicazione di riforme pedagogiche da attuarsi nel quadro della società esistente e in vista della sua conservazione» ¹⁸.

La definizione di un ideale educativo coerente con una tale visione del rapporto educazione-società costituisce l'obiettivo di molti contributi che «Scuola e Città» ospita nei primi anni Cinquanta. È ancora Borghi che ne indica i caratteri più tipici nell'assunzione a propria mèta dello sviluppo nei giovani «di capacità di collaborazione, di accomunamento, di identificazione, di consenso profondo con gli altri fondate sulla spontaneità, sul possesso di sé e di attitudini di autocontrollo». E ancora nell'«ideale di una società per compenetrazione, dell'orchestrazione dei diversi, dell'unità nella

distinzione». Per cui appare chiaro «come non sia agli interessi 'più alti' della produzione, o del Partito o dello Stato o Chiesa, che questo ideale educativo vuole formare i membri delle giovani generazioni», giacché «intende semplicemente formare i giovani per loro stessi, perché riescano a collaborare nelle loro vie diverse, intendendo la sottostante uguaglianza dei diversi»¹⁹.

Si tratta di un ideale educativo che, dunque, respinge come estranea all'educazione ogni forma di indottrinamento e di propaganda ed «implica uno spirito nuovo prima di una nuova tecnica, e cioè il senso della necessità di sviluppare attitudini di iniziativa autonoma piegando a questa esigenza tutti i mezzi offerti dalle circostanze e continuamente trasformando quelli una volta impiegati in un lavoro di incessante e dinamica ricostruzione»; e che esige che ogni conquista in direzione del rinnovamento educativo si accompagni ad un aumento di responsabilità da parte di alunni e insegnanti. Il che «non può aversi se la chiusura autoritaria e dogmatica che si vuole abbattere nella scuola si viene intanto rendendo più stretta e forte nella società», giacché «il circolo scuola-società [...] implica la partecipazione degli insegnanti allo sforzo di attuazione di forme democratiche non solo nella scuola ma nella vita associata in tutti i suoi aspetti, affinché una società per compenetrazione e per collaborazione si attui nella famiglia [...], nella vita politica [...] nonché nella vita economica»²⁰.

In questa prospettiva «Scuola e Città» non trascura alcuna occasione per proporre interpretazioni educative delle riflessioni sviluppate e dell'attività svolta da personalità appartenenti a dimensioni 'altre' rispetto alla pedagogia: così, per es., scrivendo in morte di Piero Calamandrei (1957), ancora Borghi ne sottolinea la concezione dell'attività politica e scientifica come opera di educazione civile (concezione del tutto coerente con gli aspetti del pensiero deweyano relativi a questi temi e messi in chiaro, si è visto, fin dagli inizi di «Scuola e Città» attraverso gli interventi ad essi dedicati principalmente da Borghi e da Visalberghi). È l'idea che aveva indotto Calamandrei, fra l'altro, a concepire e dirigere «Il Ponte» come «un organo inteso a svolgere questa opera di educazione che egli riteneva la più urgente per la società italiana contemporanea dopo la lunga attività di diseducazione e di corruzione morale in cui si era impegnata la pubblicistica fascista [...]. Per quasi dodici anni 'Il Ponte', sotto la direzione di Calamandrei, ha svolto questa funzione educativa nel senso più ampio del termine, sforzandosi di creare negli italiani l'abito della riflessione critica, della considerazione degli avvenimenti fondata sull'informazione onesta dei fatti e guidata da una ragione nemica dei sofismi e delle dialettiche manipolazioni»: problemi della più varia natura (dalla politica alla religione al diritto alla letteratura all'economia e, qualche volta, all'educazione in senso stretto) «vennero trattati sul 'Ponte' con questo spirito di sollecitudine per la formazione di una generazione capace di indipendenza di giudizio libero da presupposti dogmatici e da suggestioni di potenza». È appunto sotto questo rispetto che, dunque, notava Borghi, «Calamandrei è da considerare come uno dei maggiori educatori dell'Italia moderna»²¹.

Per quanto, poi, concerne gli aspetti istituzionali dell'educazione, l'idea laica viene a più riprese strettamente collegata con la concezione della «scuola attiva come scuola del libero sviluppo della personalità dell'individuo in stretta collaborazione col libero e pieno sviluppo di tutti gli altri e ad esclusione di ogni esterna arbitraria autorità». Sicché «l'accento dell'educatore laico cade sulla possibilità data a ciascuno

di formarsi ed esprimersi secondo il proprio ritmo interiore, di *associarsi volontariamente e spontaneamente con gli altri*, di tenere in sospensione e soluzione le proprie idee finché non siano state confrontate con quelle altrui e non siano avvalorate dall'esperienza. [...] All'iniziativa dall'alto sottentra l'iniziativa dal basso, all'iniziativa del centro quella della periferia, all'uniformità la diversificazione, all'unità [...] l'orchestrazione dei diversi»²².

È, in queste ultime parole, quasi condensato il senso di una serie di saggi apparsi in «Scuola e Città» nel corso degli anni Cinquanta a proposito dell'organizzazione scolastica in paesi di lunga tradizione democratica e laica e dunque ampiamente fondati sui principi federativi o comunque delle autonomie locali²³.

Questa stretta connessione fra l'idea laica di educazione e le concezioni della scuola attiva rende peraltro ragione delle critiche sottili che, in contemporanea con parziali e comunque solo formali aperture, la pedagogia cattolica andò presto muovendo alle proposte dell'attivismo. Ne è segno tangibile la discussione serrata che, sulle argomentazioni di M. Casotti, A. Agazzi, L. Stefanini, G. Flores D'Arcais, «Scuola e Città» sviluppò, a più riprese, almeno nel primo quinquennio di attività. Si tratta sia di contributi «di prima mano» sia di «rapporti» su relazioni e/o comunicazioni svolte dagli studiosi delle due sponde in congressi e convegni vari.

Le voci laiche che si levano a sostegno della scuola attiva sono, ancora, quelle di L. Borghi, E. Codignola, F. De Bartolomeis, A. Visalberghi.

Se Borghi e Visalberghi collocano le proprie «difese» sul piano di una riflessione filosofica teoretica (non è accettabile, ad es., la denuncia di Casotti secondo cui la scuola attiva avrebbe il proprio «vizio capitale» nella «impostazione naturalistica», poiché — Visalberghi²⁴ — il termine «naturalismo» è indicato da Casotti stesso come termine di origine rousseauiana e non può dunque essere assunto «nel senso di un quasi-materialismo, che riduca acriticamente [...] lo spirituale al corporeo, bensì come impostazione che afferma una continuità naturale senza salti e spacchi e dualismi [...]. Del resto non è tanto per quelle pretese implicazioni che il naturalismo non gode le simpatie dei cattolici, bensì per aver esaltato la spontaneità del fanciullo al di sopra di *qualunque* autorità saccente»; né è accettabile la critica di Agazzi, fondata com'è — Borghi²⁵ — sulla aprioristica assunzione del principio secondo cui «nella storia non sta il farsi dell'umanità, ma il suo apparire»: la sua essenza sarebbe meta-storica e «come l'uomo è fondato su valori che lo trascendono», così «è fondata su di essi la società»); se, ancora, De Bartolomeis si pone in un ambito di riflessione etico-sociale («la scuola attiva, con la sua insistenza sul rispetto democratico della posizione degli altri [...], colla sua critica dell'oggettività della cultura e della morale non dà luogo a un liberalismo negativo e imbelles, né dà vita a un principio di disgregazione relativistica che oscuri la visione dei fini e degli ideali», giacché «valori e ideali che diciamo personali hanno struttura storico-sociale» e compito dell'educazione è far sì che «valori e ideali non siano altro che le stesse intrinseche qualità delle attività personali»: di quelle attività che sole costituiscono l'elemento capace di distruggere «l'indottrinamento autoritario» e di dar vita a «un'atmosfera democratica di apprendimento»: la sola in cui «possono respirare i valori e gli ideali»²⁶): Ernesto Codignola, da parte sua, affronta il problema su un terreno di analisi pedagogica teorico-pratica: «Domina nelle menti, sebbene spesso in modo inavvertito, [...] il tenacissimo pregiudizio che [...] educare [...] sia piegare, sia assoggettare anziché liberare

gli interessi più profondamente umani dei ragazzi e degli adolescenti. [...] Dominata da questo pregiudizio, [...] la scuola suole disconoscere l'incomparabile valore costruttivo delle forme spontanee di collaborazione fra condiscipoli, che essa considera ostacolo allo svolgimento normale dell'ordinato lavoro didattico, contribuendo così a trasformare in spirito di clan e in omertà un sano impulso alla solidarietà fra compagni»²⁷.

Ma — la domanda s'impone: — quali insegnanti per una scuola e un'educazione concepite secondo le idee dell'attivismo? Quali i tratti che contrassegnano un educatore laico? È un altro rilevante argomento di riflessione che nel decennio considerato «Scuola e Città» viene ripetutamente affrontando.

Fin dal numero iniziale Célestin Freinet, presentando le tecniche didattiche che da lui prendono il nome, sottolinea come un educatore consapevole non possa non aver misurato «l'insufficienza delle soluzioni verbali e dogmatiche che gli propone la scuola tradizionale»²⁸.

«Nessuno può essere buon maestro — scriveva peraltro B. Russell nel brano dei *Saggi impopolari* presentato da 'Scuola e Città' nel 1951 — se non nutre sentimenti di caldo affetto verso i suoi allievi e un desiderio genuino di trasfondere in loro ciò che egli stesso crede dotato di valore. Questo non è già l'atteggiamento del propagandista [...] [che] non desidera affatto che i suoi allievi osservino il mondo e scelgano liberamente finalità che ad essi appaiano degne [...]. Ciò che soprattutto un maestro deve sforzarsi di realizzare nei suoi allievi, se si vuole che la democrazia sopravviva, è quel genere di tolleranza che nasce dalla volontà di intendere coloro che sono differenti da noi»²⁹. La *volontà di intendere chi è diverso da noi*: come non ricordare la «regola per tutti» di cui Guido Calogero avrebbe scritto qualche anno più avanti?

Perciò, in una società caratterizzata dall'accentramento dei poteri e dall'organizzazione gerarchica delle istituzioni, percorsa da crescenti, medievali tendenze alla «reductio ad unum» dei singoli e dei gruppi, diventava inevitabile riflettere su proposte come quella capitiniana³⁰ secondo la quale «le due soluzioni dell'insegnante e del profeta debbono confluire nel maestro concreto»: *l'insegnante*, come «costituito per colmare il dislivello tra le generazioni adulte e quelle adolescenti affinché queste ultime non sorgano ignare e si vedano costrette a ricominciare, mentre la comunicazione attraverso la scuola e il maestro aggiunge al rinnovamento della società il suo incremento e le ulteriori conquiste»; e *il profeta*, che «è nella comunità e partecipa alle interazioni, ma [...] annunciando una verità si pone in aperta polemica con la realtà circostante e sollecita questa diffidenza verso il presente ed apertura al futuro in nome di valori che non vede dispiegarsi nella loro autenticità se non in antitesi recisa con ciò che è attuale».

D'altra parte non è da sottacersi il costante richiamo che Borghi va rivolgendo, a educatori e pedagogisti, a considerare che «il processo democratico del gruppo è la maggiore conquista che un educatore possa compiere nella sua esperienza di insegnamento e di studio. *Come* le proprie idee vengono lentamente modificate, arricchite, stimolate in un ambiente accogliente e desideroso del contributo di tutti è un possesso più prezioso e durevole di ogni assimilazione nozionistica. E chi ha cominciato a sviluppare una sensibilità per il modo dell'apprendere nello scambio delle opinioni e nel vaglio aperto e disinteressato sa che il limite di tale processo si sposta all'infinito»³¹.

Prospettive e proposte consimili, pur in una diversa accentuazione dei requisiti

propri dell'educatore laico, non potevano non richiamare l'attenzione sul problema, in rapporto ad esse fondamentale, della libertà d'insegnamento.

De Bartolomeis, Tina Tomasi, Rodelli e ancora Borghi dedicano a questo aspetto studi di notevole peso. Le loro idee e le loro argomentazioni contengono elementi ancor oggi — trent'anni più tardi — purtroppo del tutto attuali.

«L'esperienza ormai insegna», infatti, che l'attivismo, impossibile negli stati totalitari, ove «si chiama educazione ciò che è solo propaganda», non può sorgere e fortificarsi nemmeno nelle democrazie là dove «un malinteso senso di imparzialità o la pressione di forze conservatrici paurose del nuovo riducano l'attività educativa a fredda e impersonale trasmissione di anodine cognizioni» e dove, perciò, manchi «ogni possibilità di autogoverno e l'insegnante [sia] considerato o [sia] realmente non un educatore, libero suscitatore di libere personalità, ma un docile ed impersonale impiegato»³².

Se la spinta al conformismo è forte in tutta la società, essa «è oltremodo viva» nella società italiana di quegli anni: «Il Governo ha trovato sempre nei funzionari dei servitori fedeli. E gl'insegnanti non sono insensibili alle pressioni dei loro 'superiori'. [...] La pressione è tanto più sentita in un periodo in cui le richieste governative coincidono con quelle ecclesiastiche». Ma «non bisogna mettere in tentazione gli insegnanti. Le leggi devono renderli sicuri contro il potere degli organi esecutivi» giacché «libertà di insegnamento significa soltanto libertà di ricerca e comunicazione della verità. Essa non significa, perciò, in nessun caso indottrinamento in un determinato complesso di nozioni pertinenti a qualsivoglia disciplina. Significa, invece, sempre libertà d'indagine di insegnanti e alunni». Il principio della libertà d'insegnamento viene snaturato se lo si interpreta come facoltà data agli insegnanti di trasmettere concetti o fatti agli alunni «come dati avulsi dal loro processo critico di costruzione e di interpretazione»; ma ancor più ove lo si interpreti «come facoltà di ogni partito politico o setta religiosa di aprire le sue scuole e propagandare i propri credi», poiché «la libertà della scuola esiste ed è giustificata soltanto se è libertà nella scuola»³³.

Siccome «siamo assoggettati alla più pesante e continuata azione di indottrinamento che si conosca», per De Bartolomeis «il quadro democratico dell'educazione [...] interessa tutta la società, i suoi meccanismi economici e politici». Dunque occorre guardarsi dall'indulgere ad una «illusione individualistica» e rendersi conto di tutto ciò che insidia la libertà. Gli educatori «hanno il dovere di smascherare questa illusione della libertà individuale e di mostrare in quale misura siamo nelle mani, fra l'altro, dei 'professionisti dell'opinione pubblica'. Se la minaccia è di natura sociale è con forze sociali che occorre reagire ad essa»³⁴.

E su questo piano, acuta e anticipatrice, si svilupperà nella rivista, fin dalle prime annate, un'attenta analisi delle valenze formative del cinema sia nell'età adulta che in età evolutiva; e mentre Borghi e poi Raffaele Laporta si interrogheranno sulla natura dei rapporti istituibili dagli spettatori con questo potente strumento di comunicazione di massa, ed Evelina Tarroni rifletterà sulle funzioni possibili, in prospettiva liberante, del cinema nell'educazione popolare, De Bartolomeis e, ancora, soprattutto Laporta indagheranno sugli aspetti ed i problemi didattici dell'impiego del cinema con soggetti non-adulti, nonché sulle compatibilità di tale utilizzazione con ideali e metodi dell'educazione attiva.

Il bilancio di quegli studi risulterà spesso altrettanto illuminante quanto precorri-

tore. «Il film (come la televisione) è educativo nella misura in cui 1) attiva i poteri del soggetto guidandoli a interessi costruttivi e alla partecipazione alla vita dell'ambiente, e 2) facilita la collaborazione fra gli uomini, il lavoro cooperativo alla fondazione di una società libera e aperta»; ma può, come ogni ritrovato tecnologico, «essere volto a finalità liberanti o a finalità limitatrici e conculcatrici di libertà»³⁵. Ora, poiché «la qualità educativa del film è minacciata da pressioni ideologiche, politiche e confessionali oltreché industriali», «perciò nella nostra lotta per l'educazione nuova non dobbiamo dimenticare il settore del cinema [...], dobbiamo impedire che il film diventi uno strumento più o meno velato di propaganda di parte»³⁶: «la moltiplicazione di associazioni mosse da interessi non di profitto ma di servizio pubblico è la sola condizione perché a questo pericolo ci si possa sottrarre» per ciò che concerne cinema, televisione, stampa, scuola e altri «organi di formazione dello spirito pubblico»³⁷. Ma, mentre per es. «in Francia fra la corrente educativa cattolica e quella laica anche nel campo del tempo libero (e del cinema in particolare), esiste un equilibrio pari a un dipresso a quello esistente fra le stesse forze nell'organizzazione scolastica», «da noi ad un impegno delle forze educative laiche nel settore scolastico [...] nel campo del 'tempo libero' corrisponde una lacuna enorme, [...] che il paese, per una deformazione tradizionale limitante alla scuola e alla famiglia i fenomeni educativi, non nota e non sente»³⁸. Sarebbe stata difficile, anche in seguito, una più chiara enunciazione dell'idea di *educazione permanente*. E all'implicita esortazione alle forze laiche affinché comprendano l'importanza cruciale del settore farà seguito, in effetti, un avvivarsi degli interessi verso il rapporto cinema-tempo libero: Antonio Santoni Rugiu ne darà conto, sottolineando insieme i problemi che riflessione e iniziativa laica hanno di fronte sul finire del decennio — in particolare il rischio che un eventuale intervento dello Stato nel settore riduca «a strumenti di conformismo e di faziosità quelli che vogliono ancora essere strumenti di libero progresso sociale e di sollecitazione culturale»³⁹.

4. Contro gli attentati alla laicità della scuola pubblica

Su questo terreno, inevitabilmente, l'ideale educativo laico si colloca in una «rotta di collisione» con ogni istituzione che, presumendosi depositaria di verità assolute, respinga, con argomenti diversi ma per un comune istinto di autoconservazione, l'apertura alla libertà che l'idea laica caratterizza.

La critica di «Scuola e Città» si rivolge spesso, in quegli anni, anche verso le posizioni del PCI e le concezioni sviluppate dai suoi intellettuali, sulla base di un'interpretazione leninista del rapporto fra struttura e sovrastrutture, circa una pretesa dipendenza dei rinnovamenti educativi da quelli economico-sociali — e verso un conseguentemente debole interesse comunista ad iniziative politiche volte a realizzare (o propiziare) riforme scolastiche.

Ma, poiché nell'Italia della «ricostruzione» il potere è saldamente in mani cattoliche (DC e Vaticano), l'attenzione critica si rivolge, in maniera costante e puntuale, particolarmente verso le iniziative, le scelte e le decisioni dei governi democristiani e della Chiesa cattolica.

È soprattutto Ernesto Codignola che affronta, dedicandogli due successivi «edito-

riali», il progetto di riforma Gonella, le cui *Norme generali sull'istruzione* «contengono, per chi sa leggere fra le righe, gravi minacce all'attuale ordinamento della scuola [...] a favore di una scuola privata, che non merita affatto i privilegi che le si vogliono accordare per mere ragioni ideologiche di sapore medievale e controriformistico, che trapelano anche dalle minuzie (per es. l'abolizione potenziale della coeducazione). Il progetto tende non solo a favorire la scuola confessionale, ma a subordinarle la scuola di stato coi metodi [...] illustrati in un caso particolare da Renato Coèn nel numero passato di questa rivista». Anche «la distinzione fra 'scuole dipendenti da privati e che si rivelino tali da proporsi solo un fine di lucro' e scuole dipendenti da enti 'non aventi fini di lucro' [...] nasconde l'intenzione di fornire al potere esecutivo uno strumento per ostacolare l'istituzione di scuole private laiche e indipendenti. Come è noto, le scuole ecclesiastiche non perseguono mai fini di lucro!»⁴⁰. E per «dissipare la nuvola di equivoci e di sofismi accumulati dai difensori del monopolio confessionale nell'ambito dell'educazione e dell'assistenza» Codignola ripropone alla meditazione dei lettori «alcune pagine [...] attualissime di pensatori, giuristi, statisti che hanno collaborato a fare l'Italia unitaria, che i nuovi crociati della Controriforma vorrebbero disfare, scompaginandone l'intima struttura di stato moderno»; e inizia proprio con Marco Minghetti, «giurista e statista cattolico [...] che è riuscito come non poche altre anime generose del nostro Risorgimento, che sapevano distinguere nettamente politica vaticana e religione, a conciliare in una sfera superiore i suoi diritti di credente con i suoi doveri di cittadino»⁴¹.

Ed è ancora Codignola che si incarica, già nel settembre 1955, di aprire un dibattito su alcuni aspetti dei programmi «Ermini» per la scuola elementare emanati con DPR 14 giugno 1955, n. 503. Il più grave di tali aspetti viene indicato proprio nel «pericolo di una involuzione confessionale della scuola elementare» testimoniato anzitutto dall'affermazione che «la scuola, in quanto educa le capacità fondamentali dell'uomo, ha come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica» e dalla contraddizione fra la sottolineatura che le indicazioni attinenti le vie da seguire non possono essere imposte dallo Stato, che «non ha una propria metodologia educativa», e l'affermazione che «dette indicazioni si riconducono anzitutto alla nostra tradizione umanistica e cristiana» e all'«istanza di una formazione integrale» (il che, «per chi conosce il gergo», «non altro significa che gl'insegnanti dovrebbero ricorrere alla metodologia educativa della Chiesa»). In secondo luogo, osserva ancora Codignola, il fatto che i nuovi programmi «perseguono un fine confessionale che contrasta nettamente col concetto di autonomia della scuola in uno stato moderno geloso della sua indipendenza» trova conferma nell'aver essi accolto la religione «come materia predeterminata nel suo contenuto dall'autorità ecclesiastica» e dalla conseguente imposizione agli insegnanti «di tener presente la *Guida di insegnamento religioso per le scuole elementari, pubblicata dalla Commissione Superiore ecclesiastica per la revisione dei testi di religione*: un «modo d'interpretare il Concordato» — commenta Codignola — che pare «un notevole passo verso una accresciuta invadenza del clero nelle scuole pubbliche, con le gravi conseguenze che questa invadenza porta sempre con sé. Le preoccupazioni ecclesiastico-teologiche hanno prevalso su quelle educative. È risaputo infatti che il ragazzo è accessibile all'ispirazione profondamente umana e morale del messaggio evangelico, ma non lo è altrettanto alle giustificazioni teologiche della religione»⁴².

«La Repubblica italiana, nonostante l'esistenza del Concordato, non è uno Stato confessionale cattolico. Ma il decreto presidenziale che ha sanzionato i programmi del ministro Ermini — ribadirà due anni più tardi L. Rodelli, dopo che lungamente il dibattito sollecitato da Codignola si era venuto sviluppando con la partecipazione di pedagogisti e di uomini di scuola — costituisce un formidabile strumento di confessionalizzazione. Su di esso si va formando una prassi amministrativa», tant'è che già sono denunciabili diversi casi di insegnanti «trasferiti per servizio» (nella prassi vigente, di fatto una punizione disciplinare) con motivazioni relative all'aver «contravvenuto alle norme didattiche nell'insegnamento della religione» «con un persistente atteggiamento anticattolico»; o anche all'aver «ostentato idee materialistiche», ad esse informando il proprio insegnamento. Attacchi (un vero e proprio «assedio intorno agli insegnanti di spiriti liberi») alla libertà d'insegnamento, possibili nel momento in cui questa sia «concepita e definita sul piano del diritto divino della teologia cattolica anziché su quello del diritto costituzionale dello Stato»⁴³.

Il respiro della discussione su questi problemi si fa particolarmente ampio e profondo nei ripetuti interventi che Borghi le dedica. «L'affermazione che l'insegnamento dev'esser tutto compenetrato di una dottrina, quella cristiana nella forma ricevuta dalla tradizione cattolica — egli scrive nel 1959 — risulta insostenibile. [...] Non *quella* dottrina va rigettata, come 'fondamento e coronamento della scuola e dell'insegnamento', ma *ogni* dottrina». Perché la scuola, in particolare quella pubblica, «la scuola di tutti, non deve far sua una dottrina ufficiale e imporla a tutti gli alunni e a tutti gli insegnanti, come avviene quando tutte le discipline di studio devono di questa dottrina essere permeate e insegnanti e alunni appartengono necessariamente — dato il carattere pubblico della scuola e culturalmente pluralistico della nostra società — a diversi gruppi religiosi, politici, etnici, culturali in senso largo. Anche se esistesse una cultura omogenea e alunni e insegnanti derivassero da una stessa tradizione, tale formulazione programmatica sarebbe da eliminare. Alla mente non deve porsi nessun obiettivo preconstituito che ne freni l'ardore di ricerca. Il ristagno intellettuale è l'effetto intrinsecamente connesso coll'esistenza di una dottrina ufficiale, che può essere chiosata, commentata, illustrata, ma non revocata in dubbio, e che deve comunque essere inculcata in tutti gli alunni della scuola pubblica. Lo deve essere in tutti, anche in quelli che hanno la dispensa dalla frequenza delle lezioni di religione, dato che quella dottrina deve (e si tratta di una finalità che possiede 'carattere normativo') essere considerata 'come fondamento e coronamento di tutta l'opera educativa'»⁴⁴.

In una scuola così atteggiata, inevitabilmente, «le minoranze culturali, di cui la religione è parte integrante di un costume di vita, si sentono, e sono, discriminate. La scuola cessa così di essere 'pubblica' e aperta a tutti. La denuncia di tali programmi contrastanti collo spirito e cogli'istituti di libertà iscritti nella Costituzione italiana e frutto della grande lotta di resistenza a ogni oppressione [...] deve esser compiuta da tutti coloro che sentono che 'la libertà' non si confonde con 'le libertà', cioè con particolari privilegi che sanciscono un diritto di supremazia, di privilegio e di discriminazione a danno delle minoranze»⁴⁵.

È notevole, anche sotto questo riguardo — e a verifica ulteriore della capacità di proposta e di precorrimiento che distingue in quegli anni l'azione di «Scuola e Città» — l'attenzione dedicata in misura crescente, nella seconda metà del decennio,

ai problemi della scuola materna e, in questo ambito, alle questioni riguardanti la formazione delle insegnanti di tale ordine scolastico. Se la scuola materna — scrive, per un solo esempio, De Bartolomeis nel 1958 — «è l'ambiente che ha la responsabilità enorme di dare un certo indirizzo alla formazione della personalità, noi dobbiamo esigere che le maestre vengano messe in condizione di assolvere al loro delicato compito [...]. Perciò non ci stancheremo di insistere sui punti seguenti: 1) la scuola materna deve entrare a far parte del sistema pubblico di educazione; 2) la preparazione delle educatrici dell'infanzia deve essere sottratta alla preponderante influenza confessionale, per cui lo Stato ha l'obbligo di provvedere ad esse con istituzioni che diano le più ampie garanzie; 3) tale preparazione deve avere importanza, dignità e durata pari a quella degli insegnanti elementari; 4) la preparazione professionale deve delinearsi come sviluppo e completamento della formazione umanistica generale e pertanto essa deve essere di competenza di una scuola biennale post-secondaria»⁴⁶.

Sulla necessità di un provvedimento del genere già due anni prima Tina Tomasi aveva stimolato la riflessione: *a)* rilevando fra l'altro che, «a differenza di quanto avviene in tutte le altre scuole, [nelle Scuole Magistrali] la religione non è disciplina facoltativa, da cui si possa essere dispensati a domanda, ma obbligatoria e perciò classificata con un voto che fa la media con gli altri [...]. Non è contemplato il caso dell'alunna interna o di una candidata privatista che appartenga ad altra confessione religiosa o che comunque dichiararsi di non voler seguire le lezioni o sostenere l'esame»; *b)* ricordando l'osservazione con cui Borghi, in un convegno del febbraio 1956, aveva richiamato l'attenzione sul contrasto fra il «disinteresse dello Stato circa questi problemi della scuola materna e, viceversa, la viva sollecitudine della Chiesa» allo stesso riguardo⁴⁷.

5. Un bilancio

Si è già notato come uno degli aspetti della situazione culturale e politica italiana degli anni in cui «Scuola e Città» iniziò la propria azione consistesse in una diffusa disattenzione (o quantomeno, com'è per «Il Ponte», in un interesse non costante) delle forze laiche e della loro stampa verso i problemi dell'educazione e della scuola. Si è anche visto come, tra i punti programmatici della rivista cui stava dando vita, Codignola avesse incluso l'obiettivo di interessare ai problemi educativi, oltre che gli uomini di scuola, anche un'ampia serie di categorie «non addette ai lavori»: dagli intellettuali alle famiglie di scolari e studenti.

È interessante rilevare conclusivamente, in rapporto con tali caratteristiche, come l'azione di «Scuola e Città» sia progressivamente riuscita, già nel primo decennio di attività, a coinvolgere nel dibattito sulle questioni educative e scolastiche altre riviste laiche, da «Comunità» a «Il Mondo».

Già nell'ottobre 1951 «Comunità» si occupa, con un articolo di Umberto Serafini, di «Scuola e Città», della quale analizza impostazione, indirizzo, contenuti, soprattutto in rapporto al problema dei legami fra la scuola e la società, sviluppando al riguardo qualche riflessione critica su quella che viene giudicata come ristrettezza di orizzonte nella considerazione di quei rapporti da parte della rivista pedagogica fiorentina che, per es., esclude dal sistema di variabili esaminato le questioni di natura economi-

ca. Codignola osserva tra l'altro, di rimando, che, se non è possibile «affrontare a fondo il problema dell'analfabetismo in Italia» senza tenere presenti anche «quelli del latifondo e dell'insufficienza delle comunicazioni in certe regioni», non esiste tuttavia alcun obbligo, per una rivista di problemi educativi e di politica scolastica, «di trattare o far trattare a fondo questi ed altri problemi», il che la «trasformerebbe in una enciclopedia di problemi sociali», facendole perdere «completamente il carattere con cui è nata»⁴⁸.

A sua volta «Il Mondo» affronta a più riprese, tra il marzo e il maggio 1953, la questione della cosiddetta «abilitazione didattica», alla quale «Scuola e Città» aveva dedicato il proprio editoriale nel gennaio dello stesso anno e sulla quale torna, per la penna di Renato Coèn, nel maggio 1953 sostenendo l'urgenza di mettere a concorso, «il più presto possibile, tutte le cattedre prive di titolare» e di farlo attraverso esami di concorso rigorosi: si tratta infatti di «un elementare dovere di onestà verso i giovani, ai quali — sottolinea Coèn con una visione anticipatrice delle conclusioni cui sarebbe pervenuto circa vent'anni più tardi il dibattito sul concetto di 'diritto allo studio' — la scuola deve dare educazione e cultura e non solo 'titoli'»⁴⁹.

E nel febbraio 1956 ancora «Il Mondo» organizza a Roma il terzo convegno dei propri 'amici', dedicandolo appunto ai problemi della scuola. «Per la prima volta nella storia del nostro Paese — annota Lamberto Borghi recensendo i lavori del convegno⁵⁰ — una vasta rappresentanza dell'intelligenza e non soltanto degli uomini della scuola ha concentrato la sua attenzione sui problemi della nostra educazione. Per la prima volta la scuola è apparsa il punto focale dell'intera comunità nazionale, l'organismo specifico al quale l'intera comunità assegna il compito di formare il costume democratico e di creare il fondamento intellettuale e morale necessario alla vita di una libera società».

Non sembra infondata l'ipotesi che possano, questi, considerarsi come uno dei risultati significativi dell'azione che «Scuola e Città» veniva svolgendo, nel corso del suo primo decennio, appunto con lo scopo, anche, di stimolare nell'opinione pubblica la formazione di una più matura coscienza della centralità — in una società che voglia realizzarsi come sostanziale democrazia — dei problemi educativi e di una loro impostazione e soluzione ispirate alle idee centrali della laicità: che informano — ed è un fatto per niente marginale — la stessa Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo. Giova ricordare, infatti, come Jean Piaget avesse a suo tempo osservato, al riguardo, che dall'enunciazione della seconda parte dell'art. 26 è possibile trarre tutta una concezione della personalità intesa come «il termine di un rapporto di reciprocità»: «Lo sviluppo pieno della personalità — avrebbe in proposito osservato Borghi⁵¹ — si pone [infatti] come acquisto al tempo stesso di capacità di pensiero logico formale e di capacità alla collaborazione democratica»; vale a dire (con Piaget) come capacità «di autonomia intellettuale e morale», ma anche come capacità «di rispettare questa autonomia negli altri, precisamente in virtù della regola della reciprocità che la rende legittima» per noi stessi.

NOTE

¹ Facevano parte, fin dall'inizio, del Comitato di direzione: G. Calogero, R. Cousinet, A. Ferrière, J. Lauwerys, L. Meylan, P. Volkov, C. Washburne; e del Comitato di redazione: L. Borghi, F. De Bartolomeis, M. Fasolo. Il Comitato di redazione fu allargato, nel 1954, a R. Coèn e perse nel 1956, per la sua prematura scomparsa, M. Fasolo.

² E. C[ODIGNOLA], *Ai lettori*, in «Scuola e Città» (d'ora in poi SC), n. 1, 1950.

³ *Ibidem*.

⁴ F. DE BARTOLOMEIS, *Controllo burocratico e controllo sociale*, in SC, n. 1, 1950, pp. 22-24, *passim*; la sottolineatura è nostra.

⁵ A. VISALBERGHI, *John Dewey, maestro di umanità*, in SC, n. 2, 1950, pp. 56-57, *passim*; la sottolineatura è nostra.

⁶ A. VISALBERGHI, *Il filosofo della democrazia*, in SC, n. 7, 1951, p. 239; la sottolineatura è nostra.

⁷ L. BORGHI, *Il fondamento dell'educazione attiva*, in SC, n. 6, 1952, p. 216; la sottolineatura è nostra.

⁸ B. RUSSELL, *I compiti dell'insegnante*, trad. it. in SC, n. 11, 1951, pp. 348-353, *passim*.

⁹ L. RODELLI, *Stato laico senza equivoco*, in SC, n. 4, 1951, p. 125.

¹⁰ F. DE BARTOLOMEIS, *Discorso di una provinciale della pedagogia*, in SC, n. 4, 1951, pp. 132-133, *passim*.

¹¹ A. VISALBERGHI, *Il filosofo della democrazia*, art. cit., p. 237.

¹² M. COMANDINI CALOGERO, *I condizionamenti socioculturali e l'educazione*, in SC, n. 1, 1959, p. 15.

¹³ Cfr. L. BORGHI, *La scuola nella comunità*, in SC, n. 1, 1959; e L. BORGHI, *La scuola comunitaria: il rapporto fra la scuola e l'ambiente*, in SC, n. 5, 1959.

¹⁴ G. CALOGERO, *Una regola per tutti*, in «Il Mondo», 25 novembre 1958. Ora in G.C., *Filosofia del dialogo*, Milano, 1962.

¹⁵ L. BORGHI, *Educazione laica*, in SC, n. 5, 1958, p. 162.

¹⁶ «Come è noto — scriveva De Bartolomeis nel 1951 (*Discorso di una provinciale...*, art. cit., p. 132) — «Scuola e città» non accoglie una famiglia omogenea di collaboratori e con qualcuno di essi non credo di avere granché in comune». Ovviamente: in coerenza con la professione di laicità che distinse la rivista pedagogica fiorentina fin dall'inizio.

¹⁷ A. CAPITINI, *Il metodo di Danilo Dolci*, in SC, n. 2, 1956, p. 47.

¹⁸ L. BORGHI, *John Dewey e altri aspetti del rapporto tra scuola e città*, in SC, n. 2, 1951, p. 59, nota 2.

¹⁹ L. BORGHI, *Psicologia e pedagogia di fronte ai problemi della difesa dell'infanzia*, in SC, n. 1, 1952, p. 17.

²⁰ L. BORGHI, *John Dewey e altri aspetti...*, art. cit., p. 54.

²¹ L. BORGHI, *Umanità di Piero Calamandrei*, in SC, n. 4, 1957, p. 122. La sottolineatura è nostra.

²² L. BORGHI, *Educazione laica*, art. cit., p. 162.

²³ Si cfr., p. es.: L. BORGHI, *Note sull'educazione negli Stati Uniti*, in SC, nn. 2 e succ., 1950; F. DE BARTOLOMEIS, *L'evoluzione educativa in Inghilterra e l'Education Act del 1944*, in SC, nn. 3 e 7, 1950; A. GASPARETTO, *L'educazione popolare in Danimarca*, in SC, nn. 2, 3 e 9, 1955; A. HOLMBAEK, *La libertà della scuola in Svezia*, in SC, nn. 3 e 4, 1957; L. C. SCHILLER, *L'istruzione in Gran Bretagna*, in SC, n. 12, 1959. E il n. 4/5, 1955 (monografico), dedicato a *Scuola e società in America*.

²⁴ A. VISALBERGHI, *Oltre la scuola attiva?*, in SC, n. 5/6, 1950, p. 201. A livello di valutazione d'insieme, Visalberghi chiarisce peraltro in modo reciso il carattere di fondo del dissenso: «[...] La scuola attiva non è una chiesa e non ha dogmi né depositari nelle sue verità; non ha neppure prevenzioni di sorta né spirito esclusivistico. Essa affonda le sue radici nelle strutture sociali, nelle vive esigenze, negli orientamenti originali della cultura del nostro secolo. [...] È strano che, così stando le cose, già si levino autorevoli voci ad ammonire che bisogna andar 'oltre la scuola attiva'. [...] L'attivismo pedagogico, che pure è il più vasto e tollerante dei movimenti, ha anch'esso le sue incompatibilità: da tutto può trarre alimento, salvo che dallo spirito di illibertà, comunque mascherato» (p. 201).

²⁵ L. BORGHI, *Il Congresso nazionale di pedagogia (2°)*, in SC, n. 5, 1954, p. 165. Dei lavori di quel Congresso, Borghi aveva già dato, del resto, un giudizio molto preciso, formulato dal punto di vista, chiarissimo, di uno studioso laico: «Il dialogo è possibile tra posizioni suscettibili di sviluppo in un 'dare e ricevere' che permette a ciascuna di esse di dare un contributo all'arricchimento dell'altra e di riceverlo da essa. Ora è appunto questo reciproco arricchimento che mi sembra sia mancato in questo Congresso. Tra le due maggiori correnti in esso rappresentate i rapporti sono stati piuttosto di urto che di compenetrazione e di dialogo. A rendere difficile il dialogo credo abbia contribuito il fondamento essenzialmente dogmatico che alcuni dei principali rappresentanti di una [delle principali correnti della pedagogia contemporanea in Italia] hanno dato ai loro principi pedagogici, manifestando una assai spiccata avversione per la viva esperienza educativa. Ancorando la loro posizione a postulati di ordine religioso, era ad essi difficile non lasciarsi indurre nella tentazione di considerare i loro contraddittori come nemici della verità e della retta opinione, da denunciare piuttosto che da ascoltare» (L. BORGHI, *Il II Congresso nazionale di pedagogia*, in SC, n. 4, 1954, p. 121).

²⁶ F. DE BARTOLOMEIS, *Sintesi della comunicazione al 2° Congresso nazionale di pedagogia*, cit. in L. BORGHI, *Il Congresso...* (2°), art. cit., p. 167.

- 27 E. CODIGNOLA, *Attivismo e metodi educativi*, in SC, n. 4, 1954, p. 135.
- 28 C. FREINET, *Le mie tecniche*, trad. it. in SC, n. 1, 1950, p. 17.
- 29 B. RUSSELL, *I compiti dell'insegnante*, art. cit., pp. 351-52.
- 30 A. CAPITINI, *Il maestro*, in SC, n. 4, 1950, p. 170.
- 31 L. BORGHI, *Il Congresso di Utrecht*, in SC, n. 11, 1956, p. 386.
- 32 T. TOMASI, *Gli impiegati della scuola*, in SC, n. 1, 1958, p. 11.
- 33 L. BORGHI, *La libertà d'insegnamento*, in SC, n. 11, 1954, pp. 405-406, *passim*.
- 34 F. DE BARTOLOMEIS, *Rispettare la materia*, in SC, n. 4, 1959, p. 122.
- 35 L. BORGHI, *Cinema: educazione o propaganda?*, in SC, n. 11, 1951, p. 359.
- 36 F. DE BARTOLOMEIS, *Cinema e metodi attivi*, in SC, n. 11, 1951, pp. 362-63.
- 37 L. BORGHI, *Cinema...*, art. cit., p. 360.
- 38 R. LAPORTA, *Qualcosa accade dentro al «tempo libero»*, in SC, n. 6, 1956, p. 226.
- 39 A. SANTONI RUGTU, *Cinema dramma ed educazione*, in SC, n. 5, 1959, p. 190.
- 40 E. CODIGNOLA, *Il progetto di riforma Gonella*, in SC, n. 10, 1951, pp. 305-306.
- 41 E. CODIGNOLA, *Equivoci da dissipare. In margine alla riforma Gonella*, in SC, n. 2, 1952, p. 41; il brano sottoposto all'attenzione dei lettori è tratto da M. MINGHETTI, *Stato e Chiesa*, Milano, 1878, p. 145, *passim*.
- 42 E. CODIGNOLA, *I nuovi programmi per la scuola primaria*, in SC, n. 9, 1955, pp. 353-354.
- 43 L. RODELLI, *La libertà religiosa nella scuola italiana*, in SC, n. 5, 1957, pp. 179-180.
- 44 L. BORGHI, *La scuola comunitaria: il rapporto...*, art. cit., p. 167.
- 45 L. BORGHI, *La scuola nella comunità*, art. cit., p. 11.
- 46 F. DE BARTOLOMEIS, *La preparazione delle educatrici per l'infanzia*, in SC, n. 3, 1958, p. 81.
- 47 T. TOMASI, *La preparazione delle educatrici dell'infanzia*, in SC, n. 6, 1956, pp. 254 e 252, *passim*.
- 48 E. CODIGNOLA, *Il monito di un amico*, in SC, n. 12, 1951, pp. 415-16.
- 49 R. COÈN, *Buone scuole, diritto dei giovani*, in SC, n. 5, 1953, p. 179.
- 50 L. BORGHI, *Processo alla scuola*, in SC, n. 3, 1956, p. 85.
- 51 L. BORGHI, *L'educazione nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, in SC, n. 12, 1959, p. 415. Il riferimento piagetiano è, in particolare, a J. PIAGET, *Il diritto all'educazione nel mondo attuale*, trad. it., Milano, 1951.