

a cura di
Alessandro Sanzo

GIOVANNI GOZZER E LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA DEL DOPOGUERRA





Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. C. COVATO, C. META, *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica*, 2020
2. F. BORRUSO (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, 2021
3. C. COVATO (a cura di), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola. Volume 1*, 2022
4. F. BORRUSO (a cura di), *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie. Volume 1*, 2022
5. L. CANTATORE (a cura di), *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Volume 1*, 2022
6. C. LEPRI (a cura di), *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola. Volume 1*, 2022
7. C. COVATO (a cura di), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola. Volume 2*, 2022
8. F. BORRUSO (a cura di), *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie. Volume 2*, 2022
9. L. CANTATORE (a cura di), *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Volume 2*, 2022
10. C. LEPRI (a cura di), *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola. Volume 2*, 2022
11. E. DE PASQUALE, P. STORARI (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, 2022
12. C. COVATO, C. META, M. RIDOLFI (a cura di), *Educazione e Politica nell'Italia Repubblicana*, 2023

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

GIOVANNI GOZZER E LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA DEL DOPOGUERRA

a cura di
Alessandro Sanzo

13

**STORIA E MUSEOLOGIA
DELLA SCUOLA
E DELL'EDUCAZIONE**



Roma TriE-Press
2024

Direttori della Collana:

Francesca Borruso, Università degli Studi Roma Tre
Lorenzo Cantatore, Università degli Studi Roma Tre
Carmela Covato, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Juri Meda, Università degli Studi di Macerata
Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Edoardo Puglielli, Università degli Studi dell'Aquila
Roberto Sanì, Università degli Studi di Macerata
Luca Silvestri, Università degli Studi Roma Tre
Giuseppe Zago, Università degli Studi di Padova
Delphine Campagnolle, Musée national de l'Éducation Rouen (France)
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paul (Brasil)
Pedro Luis Moreno Martínez, Universidad de Murcia (España)
Ana Isabel da Câmara Madeira, Universidade de Lisboa (Portugal)
Antonios Hourdakīs, Πανεπιστήμιο και Μουσείο Κρήτης (Ελλάδα)
Johannes Westberg, Örebro Universitet (Sverige)

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-PRESS*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Coordinamento redazionale del volume: Luca Silvestri

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

Coolvetica, Museo Sans (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Comitato di Redazione:

Maura Di Giacinto, Università degli Studi Roma Tre

Chiara Lepri, Università degli Studi Roma Tre

Chiara Meta, Università degli Studi Roma Tre

Alessandro Sanzo, Sapienza Università di Roma

Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Edizioni: Roma TriE-PRESS©

Roma, settembre 2024

ISBN: 979-12-5977-358-6

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-PRESS*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Storia e museologia della scuola e dell'educazione

La collana intende pubblicare studi, fonti e repertori relativi alla storia della scuola e dell'educazione, con una particolare attenzione rivolta ai temi della tutela, della conservazione e della catalogazione del patrimonio dei beni culturali di questo specifico settore storiografico. Biblioteche, archivi e musei costituitisi in relazione alla vita di singole personalità o di istituzioni, pubbliche e private, coinvolte nella storia della scuola e dell'educazione rappresentano un fondamentale strumento conoscitivo delle dinamiche sociali, culturali e politiche del passato. Si sente sempre di più la necessità di riflettere in modo critico sulle prospettive della conservazione di questi beni culturali e sulle metodologie più adatte a valorizzarne e interpretarne il significato storico. Questa iniziativa editoriale è orientata ad incrementare lo spessore scientifico di questi oggetti e temi di ricerca e ad alimentare il dibattito politico-culturale intorno alla loro valorizzazione.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

Prefazione <i>Giuseppe De Rita</i>	11
Introduzione <i>Alessandro Sanzo</i>	15
I cattolici e la scuola. Il libro e le polemiche <i>Giorgio Chiosso</i>	27
Una metodologia significativa. Giovanni Gozzer e l'ipotesi di una 'precomprensione' <i>Cosimo Costa</i>	39
Per una 'sensorialità educata' al tempo del digitale: quell'incontro tra il pedagogista Gozzer e il 'profeta dei media' McLuhan <i>Simone di Biasio</i>	51
Giovanni Gozzer nell'avvio della programmazione dello sviluppo scolastico (1957-1959) <i>Daria Gabusi</i>	65
Giovanni Gozzer e la scuola cattolica <i>Angelo Gaudio</i>	81
La figura di Giovanni Gozzer tra le carte dell'Archivio per la storia dell'educazione in Italia <i>Sara Lombardi</i>	97
Educazione degli adulti: una 'lezione' imprescindibile per la Scuola. Le concezioni di Giovanni Gozzer tra realismo politico e vis pedagogica <i>Elena Marescotti</i>	107
Giovanni Gozzer, il Centro Europeo dell'Educazione (1959-1974) e le sue sfide pedagogiche <i>Rita Marzoli, Elena Zizioli</i>	125
Giovanni Gozzer, trasformazioni, sperimentazioni e riformismi nel solco della cultura costituzionale ed europeista <i>Rossella Marzullo</i>	141

Il ‘capitale invisibile’ <i>Furio Pesci</i>	153
Cultura dell’educazione e rinnovamento della scuola in Giovanni Gozzer <i>Alessandra Priore</i>	165
Le tecnologie a scuola. Il contributo di Giovanni Gozzer alla luce degli scenari contemporanei <i>Maria Sammarro</i>	177
Reagire al Sessantotto. Riferimenti per una mappa <i>Vincenzo Schirripa</i>	191
L’educazione fisica come ‘educazione qualificata’ nel dopoguerra. Gozzer e ‘la scuola per tutti’ <i>Rosa Sgambelluri</i>	205
Giovanni Gozzer e la rivista «Riforma della scuola». Tre decenni di confronto sulla scuola <i>Luca Silvestri</i>	219
Giovanni Gozzer e il problema dell’istruzione professionale nel periodo della Ricostruzione <i>Giuseppe Zago</i>	235
MEMORIE Giovanni Gozzer. Il riformatore della scuola italiana del dopoguerra <i>Pierluigi Cascioli</i>	251
Gli autori	309
Indice dei nomi	315

Giovanni Gozzer, trasformazioni, sperimentazioni e riformismi nel solco della cultura costituzionale ed europeista

Rossella Marzullo

1. Premessa

Il profilo poliedrico di Giovanni Gozzer emerge dal suo ricco percorso professionale. Fu infatti presidente del Comitato di Liberazione Nazionale (CLN) di Trento, fu insegnante e poi dirigente scolastico, fu il primo Provveditore agli Studi in territorio trentino, nonché alto funzionario del Ministero della Pubblica Istruzione. Sperimentatore e studioso della scuola, fece della comparazione con i sistemi scolastici internazionali un caposaldo del suo agire.

Convinto sostenitore del cambiamento e incline all'innovazione, stimolata anche dai rapporti che intrattenne con gli istituti di ricerca più qualificati a livello internazionale, Gozzer credeva nelle nuove tecnologie, nei contributi scientifici più avanguardisti, come anche nei movimenti culturali che si affacciavano sulla scena negli anni successivi al dopoguerra e che sembravano dare una risposta alle esigenze di trasformazione di un mondo che stava cambiando radicalmente.

Ne sia una testimonianza l'esperienza che egli avviò ad Asolo, nella scuola media in cui insegnò e che diresse. Lì Gozzer tentò di applicare al contesto italiano le sperimentazioni didattiche del pedagogista americano Washburne, allievo di Dewey, che in quegli anni aveva il compito – su mandato degli Alleati – di riorganizzare il sistema scolastico¹.

Tant'è che Gozzer ricordava con nostalgia quell'esperienza di sperimentazione e fermento, dalla quale nacque – su proposta di Washburne – il periodo di studi a Ginevra. Egli infatti studiò circa un anno sotto la guida di Piaget, nell'Istituto di scienze dell'educazione della città svizzera, maturando una straordinaria competenza anche sotto il profilo della comparazione tra sistemi scolastici diversi, derivata dalle sue visite nelle scuole francesi, olandesi e belghe, di cui diede conto nel volume *Sette riforme*².

Era un riformatore di spirito liberale, influenzato anche dalla sua cultura cattolica che lo rendeva fortemente sensibile alla dimensione egualitaria, ai

¹ Cfr. V. Passerini, *Testimonianza di uno studente*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, p. 80.

² G. Gozzer, *Sette riforme: aspetti della ricostruzione educativa in alcuni paesi d'Europa*, Ediz. dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM), Roma 1948.

temi della giustizia sociale, ai problemi avvertiti dalle classi più povere e a quelli derivanti da situazioni di svantaggio.

Secondo Gozzer era compito della scuola correggere le disuguaglianze, in perfetta sintonia con l'insegnamento di Don Milani e con i principi della nostra Carta fondamentale, della quale è stato un rigoroso interprete. Egli riteneva infatti che la Costituzione fosse quella imprescindibile tavola di valori comuni e condivisi, grazie ai quali si può realizzare la crescita individuale e sociale. Sentì la nostra Carta come volano del progresso e della promozione umana che si invera nel diritto allo studio per i più capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi.

Il rapporto tra scuola e valori costituzionali sembra essere racchiuso in un bellissimo passaggio del volume gozzeriano *Gentile preside*³, che anche nel titolo volutamente richiama il celebre testo di Don Milani, *Lettera a una Professoressa*. Qui Gozzer manifesta tutta la sua visione profondamente costituzionale della scuola:

«il 'Comandamento' di don Milani sarebbe stato più facilmente capito se, invece di dire che questa scuola non deve bocciare, con ciò stesso facendo sembrare che 'si mandino avanti anche gli asini', si dicesse invece che questa scuola deve 'promuovere'. E promuovere non significa passare di classe, avere la media sei o sgattaiolare alla riparazione. Una scuola che 'promuove' è una scuola che stimola, che apre e sviluppa l'intelligenza, che spinge a fare, a immaginare e a creare, che insegna ad esprimersi, che aiuta ad essere liberi e responsabili, che dà seri parametri morali, che abitua alla vita sociale. [...] Promuovere significa mandare avanti, far crescere; ed è ciò che dovrebbero fare gli autori, e cioè la famiglia e gli insegnanti; che sono *auctores* perché aumentano, e che sono *auctoritas* perché fanno crescere, e non perché ti dicono somaro e ti mandano via»⁴.

Questo era il credo pedagogico di Giovanni Gozzer che, non a caso, prima di ogni altro sentì di dover inserire l'educazione civica tra le materie scolastiche.

2. L'inserimento dell'educazione civica tra le materie scolastiche e il ruolo della scuola nella Costituzione

Nel periodo compreso tra il '45 e il '46, in cui Gozzer svolse a Trento la funzione di Provveditore agli studi, avviò la scuola professionale trentina e

³ Id., *Gentile Preside*, Editrice Esperienze, Fossano 1972.

⁴ *Ivi*, p. 56-57.

inserì tra le materie di studio l'educazione civica. Circa dieci anni dopo egli fu relatore in un convegno il cui tema principale era proprio l'educazione civica, gli esiti dell'incontro vennero consegnati all'allora Ministro della Pubblica Istruzione, Aldo Moro, e nell'anno seguente fu emanato il decreto che introdusse tale materia nelle scuole.

Nel 'decreto Moro' l'educazione civica era concepita come un vero e proprio progetto formativo, finalizzato a promuovere la vita sociale, giuridica e politica degli studenti, tant'è che Gozzer, nonostante le note tensioni con il Ministro che lo aveva destituito dal ruolo che ricopriva nell'Ufficio dei Centri didattici, accolse con favore il decreto della Presidenza della Repubblica del 13 giugno 1958, n. 585, denominato *'Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica'*. Gozzer era ben consapevole dell'importanza di tale insegnamento e del ruolo della scuola nell'impianto costituzionale, come lo era Calamandrei, che considerava la scuola un vero e proprio organo costituzionale, al pari della Camera dei deputati, del Senato, del presidente della Repubblica e della Magistratura.

Perché Calamandrei considerava la scuola un organo costituzionale? Perché essa è il veicolo per l'inveramento dei principi fondamentali della Costituzione stessa: è attraverso la scuola che si forma la futura classe dirigente, è attraverso la scuola che si offre la possibilità ai più meritevoli di compiere un percorso di formazione che consenta l'accesso a tutte le professioni, indipendentemente dal censo, è attraverso la scuola che si attuano i principi di uguaglianza e solidarietà sociale.

D'altra parte ciò trova un'immediata proiezione nell'art. 34 della Carta fondamentale, secondo cui «la scuola è aperta a tutti. I capaci ed i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Il valore politico e sociale di questo articolo è elevatissimo: la funzione della scuola, quale istituzione fondamentale della Repubblica, è quella di coltivare le menti per la rinnovazione continua della classe dirigente e il miglioramento della società in generale.

La scuola di Stato, la scuola democratica, è una scuola che ha un carattere unitario, è la scuola di tutti; essa crea cittadini, non sudditi o prodotti da posizionare sul mercato in spregio a qualsiasi valore etico.

Ed è proprio sulla scorta di questo postulato che Aldo Moro, in qualità di Ministro della Pubblica Istruzione, nel 1958 propose l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole⁵. La scelta dell'allora ministro Moro rifletteva la forte consapevolezza circa il ruolo decisivo dell'educazione nella costruzione della democrazia. Era decisivo allora e lo è forse ancor più oggi, per via della progressiva erosione della cultura democratica alla quale abbiamo assistito e stiamo assistendo. Ciò comporta che, in questo difficile momento storico, all'educazione in generale e all'educazione civica in particolare è affidato l'arduo com-

⁵ Cfr. M. Caligiuri, *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019.

pito di recuperare, rifondare, ricostruire la democrazia come *way of life*, direbbe Dewey.

Si tratta di una sfida complessa in un tempo gravido di incertezze e precarietà. Una precarietà anche ideologica, alimentata da un sistema che sembra dissolvere nell'aria tutto ciò che è solido; pertanto l'educazione si presenta davvero come l'unica risposta possibile a tutela della democrazia⁶.

Ma la domanda è: quale educazione? A che tipo di educazione miriamo per non disperdere l'eredità gozzeriana e far diventare l'educazione civica strumento di coesione sociale e veicolo di trasmissione di una cultura democratica che oggi sembra dissolversi nel web, in un mondo fluttuante, privo di riferimenti in cui tutto sembra possibile e il disorientamento dilaga?

Come possiamo recuperare il senso autentico degli artt. 33 e 34 della Costituzione? Specie ove si osservi con dispiacere che l'articolo 33 sembra essersi smarrito nelle pieghe di nuove e più o meno larvate forme di autoritarismo, in cui il talento e la responsabilità culturale di ogni singolo docente vengono sostituiti da una serie di metodologie imposte dall'alto e verticisticamente calate nella pratica didattica quotidiana. Come facciamo a restituire nuova linfa alla nostra Carta fondamentale se anche l'articolo 34 risente di questo clima da *cupio dissolvi*, in cui i principi di competizione, concorrenza, individualismo, hanno soppiantato la funzione educativa della scuola, per accogliere la pericolosa idea di una funzione meramente istruttiva?

Per superare questa *impasse* bisogna oltrepassare definitivamente l'ottica dell'istruzione nella sua declinazione ipercognitivista e mercantile, nella consapevolezza che mentre l'educazione forma persone, l'ipercognitivismismo forma meri 'tecnici' da poter lanciare sul mercato al pari di qualsiasi altro prodotto.

Anche le parole che innervano i testi normativi ci dicono molto dello *Zeitgeist* dei nostri giorni e preoccupano. Siamo passati dal principio secondo cui «i capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi», al «diritto al successo formativo».

C'è una differenza concettuale profonda, dolente, tra il diritto a raggiungere i gradi più alti degli studi conferito a tutti i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, e il diritto trasversale e indistinto al successo formativo. Sembra uno slogan, degno della civiltà dello spettacolo per dirla con il premio nobel Vargas Llosa, lontano dalla cultura dell'uguaglianza, della dignità e del merito a prescindere dal ceto sociale richiamato da Gozzer nelle pagine di *Gentile Preside*.

3. *L'insegnamento di Gozzer e il recupero della Costituzione quale via per l'emancipazione*

La ricchezza e l'attualità di contenuti formativi della Carta fondamentale, la dimensione narrativa evocata dalla sua storia tribolata e sofferta, che ha rap-

⁶ Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Formazione, Cosenza 2013.

presentato uno dei momenti di maggiore coesione e forza della nostra storia, si presenta come un progetto culturale ancora tutto da compiersi. Perché si inveri si deve partire dalla scuola, che, dopo l'introduzione dell'educazione civica come materia curricolare, può e deve intervenire prevedendo uno studio articolato e reale della Costituzione italiana e di quella europea.

La grave sottovalutazione di questo insegnamento è un errore del quale si disconoscono le conseguenze, perché ci si priva della forza trasformatrice della cultura, da sempre invocata, nel dibattito sulle prospettive pedagogiche, come strumento di recupero della coscienza politica e dunque del valore della cittadinanza. Già Lucio Lombardo-Radice sosteneva, ad esempio, che una vera riforma della scuola dovesse essere «il punto di arrivo di una battaglia culturale, politica e di costume, non solo legislativa e organizzativa, non ristretta al Parlamento o alla provincia pedagogica. Ogni significativa riforma della scuola, del resto, è sempre stata l'affermazione, e per così dire la applicazione di una cultura, di una concezione dell'uomo e della società»⁷.

Per questo il grande studioso ha ritenuto molto importante «il dibattito sugli orientamenti culturali, in relazione alla scuola e alla formazione delle nuove generazioni, non solo quello sui tipi di scuola, i programmi, le materie: tutte cose che discendono se pur non in modo automatico, dalla concezione generale che si ha della cultura moderna e della vita nazionale».⁸

Nel saggio *Educazione e rivoluzione*⁹, egli afferma che la scuola è un'istituzione che va pensata nel futuro, nel senso che prepara l'uomo per la società futura e quindi, quando noi oggi determiniamo le strutture del sistema scolastico, i contenuti dell'istruzione, i fini educativi, i metodi d'insegnamento lo facciamo su una ipotesi di società proiettata nel domani.

Il pedagogista, allora, in virtù di questo presupposto, deve agire per formare un cittadino consapevole del suo valore, della sua dignità, dei suoi diritti e, soprattutto, del suo ruolo all'interno della comunità, ossia dello Stato. Le prospettive pedagogiche per una educazione alla legalità devono partire dalla lezione gramsciana, che esorta alla formazione di un soggetto attivo e responsabile delle grandi decisioni collettive¹⁰.

Gramsci, ritenendo che la trasformazione della società debba necessariamente partire dalla sovrastruttura, rappresentata dalla cultura e dalle istituzioni educative come la scuola, assegna un ruolo centrale all'educazione per l'azione di coscientizzazione e acculturazione che, sola, può consentire la creazione di un blocco storico finalizzato alla trasformazione della società.

Perché l'azione formativa sia utile alla costruzione di identità consapevoli, dotate di coscienza politica e sociale, è necessario dunque coinvolgere famiglie e scuole in progetti che abbiano come primo obiettivo quello di far conoscere

⁷ L. Lombardo Radice, *L'uomo del Rinascimento*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 252.

⁸ *Ibid.*

⁹ Id., *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976.

¹⁰ *Ivi*, p. 17.

e studiare la Costituzione, perché non possono bastare le poche indicazioni contenute nei testi scolastici, bisogna andare in profondità e studiare i 139 articoli della Carta fondamentale per imparare a essere liberi. E nessuno può imparare ad essere libero se non conosce quali sono i suoi diritti ed entro quali limiti possono essere esercitati.

Molti non sanno e, dunque, non si rendono conto, di quanto quei principi ci accompagnino ogni giorno, in ogni scelta. Quando, per esempio, una nuova famiglia attende di far nascere il proprio piccolo e non ha i soldi per una clinica privata, è al Servizio sanitario nazionale che si rivolge e questo lo può fare perché la salute è un bene prezioso che i Costituenti hanno posto tra i principali diritti da presidiare. «È sempre lei: la Costituzione che, volenti o nolenti, ci tiene per mano dal momento in cui nasciamo» afferma Gustavo Zagrebelsky, già presidente della Consulta, che ai 139 articoli che compongono la Carta fondamentale ha dedicato la sua vita di studioso.

In più occasioni l'illustre costituzionalista ha osservato e fatto osservare che la Costituzione è lo strumento attraverso il quale ci diamo una forma di vita comune. E per darsi una Costituzione bisogna riuscire a trascendere se stessi, i propri interessi particolari.

Benedetto Croce, all'inizio dei lavori dell'Assemblea costituente avrebbe voluto che si svolgessero sotto il segno del *Veni Creator Spiritus*. Che tale invocazione provenisse proprio da uno dei massimi esponenti della cultura laica, naturalmente, aveva suscitato stupore. Ma non aveva nulla di clericale, era la consapevolezza che ci si accingeva a un'opera che aveva e ha qualcosa di sovrumano. Hegel pensava che le costituzioni fossero opera dello Spirito incarnato nella storia, cioè per l'appunto l'opera di forze sovrumane. Si pensi allo straordinario momento della genesi della nostra Carta: essa vide la luce in un periodo storico molto particolare, dopo la fine della guerra e la sconfitta del nazifascismo. L'Assemblea costituente era profondamente divisa, ma si riuscì comunque con la forza del dialogo e del confronto a fare quello che è passato alla storia come il 'miracolo costituente'. L'imperativo comune era 'mai più la guerra': se la Costituente avesse fallito sarebbe stato un disastro. Allora l'imperativo supremo era la pacificazione che si è trasformata nell'obiettivo del mantenimento della pace.

La Costituzione italiana è stata fonte di ispirazione di numerose altre venute dopo e con la Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del dicembre 1948, in molte parti, addirittura coincide letteralmente. Dietro la nostra Costituzione c'è un'idea di convivenza civile, un solidarismo che abbraccia tutti e non lascia indietro nessuno, principi che si rintracciano anche nell'europeismo nato dal *Manifesto di Ventotene*¹¹, il cui nome in origine era *Per un'Europa libera e unita*.

Il vento del pensiero, come direbbe Hannah Arendt, è stato così forte che tre soli uomini, Altiero Spinelli, Ernesto Rossi ed Eugenio Colorni, nel 1941, durante un odioso confino perpetrato dal governo fascista, sono riusciti a im-

¹¹ Cfr. A. Spinelli, E. Rossi, *Il Manifesto di Ventotene*, Il Mulino, Bologna 1991.

maginare non solo la fine dei totalitarismi, non solo la pacificazione del continente europeo, non solo la fine dell'inferno della Shoah, ma addirittura una federazione delle nazioni europee. Era un'ideale alto e molto lontano. Solo tre visionari avrebbero potuto concepire la nascita di una comunità costituita dagli stessi Stati che in quel momento erano in guerra tra loro. E si trattava di una guerra vera e propria, combattuta nelle trincee e con le armi, una guerra che aveva già mietuto milioni di morti.

Quell'ideale alto e lontano di Spinelli, Rossi e Colorni era fortemente presente anche in Gozzer che, da europeista convinto, diresse dal 1960 al 1972 il Centro Europeo dell'Educazione (CEE), con sede a Frascati a Villa Falconieri. Il CEE divenne uno dei luoghi di ricerca pedagogica e didattica più qualificati a livello europeo¹².

L'apertura di Gozzer verso i paesi stranieri e l'esperienza maturata gli valsero la nomina a consulente dell'UNESCO, per conto della quale, tra il maggio del 1965 e il novembre del 1967, egli andò nella Colombia afflitta dalla violenza politica, dallo sfruttamento delle classi deboli e dalle dittature militari, raccogliendo poi gli esiti di questa missione nel volume del 1968 *Religione e rivoluzione in America Latina*, edito da Bompiani.

4. Gozzer e la cultura europeista

In Gozzer, dunque, era evidentemente viva la cultura europeista; egli credeva che il processo unificativo europeo potesse generare nuove e potenti energie culturali. D'altra parte non dobbiamo dimenticare che egli lavorò un intero anno con Piaget e lì respirò un clima di apertura all'Europa che affondava le sue radici nella giovane Société des Nations¹³, fondata nel 1920 con sede a Ginevra. E fu proprio la Société des Nations a chiedere al Bureau International de l'Education (BIE), con sede anch'esso a Ginevra, e di cui Jean Piaget aveva assunto la direzione nel 1928, di organizzare e di promuovere dei Corsi di formazione destinati agli insegnanti di ogni ordine e grado, ai funzionari e agli ispettori dei Ministeri dell'Istruzione pubblica, sul tema 'Come fare conoscere la Société des Nations e sviluppare lo spirito di cooperazione internazionale'.

In risposta a tale richiesta, Jean Piaget, nella sua veste di direttore del BIE, tenne una serie di conferenze nel corso delle quali mise in luce il ruolo fonda-

¹² Cfr. A. Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, vol. II: *Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*, Armando, Roma 2002.

¹³ La Società delle Nazioni diventerà ONU dopo la seconda guerra mondiale. Alla base della fondazione dell'ONU, nata per la promozione della pace e del rispetto dei diritti universali, e dell'UNESCO, organizzazione tesa a percorrere gli obiettivi programmatici dell'ONU mediante la cultura e l'educazione di tutti i cittadini, vi era la consapevolezza della necessità di dare vita a processi di incontro, di dialogo e di convivenza pacifica nella ricerca di regole e limiti condivisi per determinare un ethos comune valevole per ogni essere umano, a prescindere da caratteristiche etniche, culturali, politiche o religiose.

mentale della scuola nel promuovere la comprensione tra gli individui¹⁴.

I fondamenti valoriali dell'educazione e la sua funzione di promozione e tutela del pieno sviluppo della persona, del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali e della pace, trovano esplicito riferimento nella *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, approvata e proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948 senza voti contrari e con solo otto astensioni. Nel preambolo della *Dichiarazione* si legge «L'assemblea generale proclama la presente dichiarazione universale dei diritti umani come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni, al fine che ogni individuo ed ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà e di garantirne, mediante misure progressive di carattere nazionale e internazionale, l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto tanto fra i popoli degli stessi Stati membri, quanto fra quelli dei territori sottoposti alla loro giurisdizione»¹⁵.

La Dichiarazione dell'ONU è in linea di continuità con la Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, promossa dal Consiglio d'Europa nel 1950. Tali testi, unitamente alle Organizzazioni internazionali (in particolare l'ONU, l'UNESCO, di cui Gozzer fu consulente) e al Consiglio d'Europa, intendevano sollecitare i Paesi membri a introdurre nelle loro scuole, nel rispetto della Costituzione e dei principi fondamentali di ciascun ordinamento, l'educazione ai diritti umani e la promozione della convivenza democratica.

Agli inizi degli anni Settanta, infatti, proprio l'UNESCO incaricò il francese Edgar Faure – ex presidente del Consiglio ed ex ministro dell'Educazione nazionale – di presiedere i lavori di una Commissione internazionale cui venne affidato il mandato di riflettere criticamente sugli orientamenti educativi dell'avvenire.

Le linee guida su cui la commissione iniziò i lavori sono il riconoscimento dell'esistenza di una comunità internazionale, la fiducia nella democrazia e il riconoscimento delle sue implicazioni sul diritto di ogni uomo di realizzarsi pienamente e di partecipare alla costruzione del proprio futuro. Nella prospettiva dello sviluppo integrale della persona è stata avvertita come improcrastinabile l'educazione permanente per assicurare la capacità di raccogliere le sfide

¹⁴ Il ciclo di conferenze si chiude, nel 1934, con un intervento dal tono pessimista, *Une éducation pour la paix est-elle possible?* (È possibile una educazione per la pace?), nel quale vengono espressi i dubbi di Piaget sul reale potere dell'educazione per migliorare la convivenza tra individui. Il pessimismo crescente rispetto al reale potere di influenza dell'educazione deriva molto probabilmente dal progressivo affermarsi dei regimi totalitari in Europa.

¹⁵ L'art. 26 specifica che «1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria. L'istruzione tecnica e professionale deve essere messa alla portata di tutti e l'istruzione superiore deve essere egualmente accessibile a tutti sulla base del merito».

che si presentano nel tempo¹⁶. Il rapporto Faure, *Apprendre à être*, cioè *Imparare ad essere*, riprendendo suggestioni di memoria plutarchiana¹⁷, concepì per la prima volta la società come soggetto in grado di educare e riconobbe la scuola come comunità educante.

La visione europeista di Gozzer ha contribuito enormemente a diffondere anche in Italia l'idea che la formazione e l'istruzione avessero il ruolo di volano delle politiche attive della cittadinanza, «nella misura in cui è loro conferita una funzione di raccordo tra sfere sociali diversificate: partecipazione civica, vita professionale, ambiti familiari e del tempo libero, sviluppo personale attraverso la qualità dell'apprendimento»¹⁸.

Grazie al percorso culturale avviato a Villa Falconieri la formazione e l'istruzione hanno iniziato a essere percepite come strumenti in grado di incidere sul soggetto, aumentando capacità critica e consapevolezza nell'agire: esse pian piano sono state sempre più diffusamente intese quali «elementi strategici per favorire la crescita, la competitività e l'occupazione soltanto se si rivelano capaci [...] di insegnare a mettere in pratica le conoscenze che si acquisiscono lungo tutto l'arco della vita per superare il rischio di rapida obsolescenza in cui incorrono inevitabilmente nel mondo di oggi»¹⁹.

D'altronde la cittadinanza è un'idea guida fondamentale nella cultura occidentale e i principi alla stessa sottesi sono soggetti a continue reinterpretazioni: si tratta di concetti e di un nucleo di «rappresentazioni radicate, ma anche relativamente dinamiche, proprio perché la nozione di cittadinanza costituisce sia un esito culturale storicamente definibile sia un'idea matrice, una categoria progettuale della vita associata, che dunque è soggetta a periodiche reinterpretazioni storiche»²⁰. E la pedagogia, in quanto disciplina che codifica e trasmette i comportamenti richiesti dal modello socio-culturale di riferimento, «è investita in pieno dall'onda di cambiamento e si spinge a teorizzare un modello formativo centrato su un uomo capace di partecipare attivamente e coscientemente alla vita sociale e politica»²¹, esattamente nella direzione tracciata dalla visione gozzeriana.

Certamente la tradizione di una pedagogia politica era già presente nel pen-

¹⁶ E. Faure *et al.*, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. di D. Novacco, Armando, Roma 1973, pp. 8-9.

¹⁷ La *pólis*, secondo Plutarco, è il miglior maestro ad indicare che la città contiene un immenso potenziale educativo e diviene scuola di civismo e di solidarietà. L'idea di società/comunità educante introduce una concezione totale di educazione che restituisce valore alla scuola intesa come istituzione educativa.

¹⁸ G. Alessandrini, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola pubblica europea: prospettiva pedagogico-sociale e strategie della "modularità"*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006, pp. 169-171.

¹⁹ L. Chiappetta Cajola, *La formazione degli insegnanti per lo sviluppo delle nuove Generazioni*, in Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, cit., p. 257.

²⁰ M.T. Moscato, *C&C e finalità della scuola*, in L. Corradini (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale*, Tecnodid, Napoli 2009, p. 31.

²¹ *Ibid.*

siero di autori come Durkheim, Marx, Dewey ma anche, volendo far riferimento all'Italia, in autori come Labriola, Gentile, Gramsci²², che hanno posto in evidenza quanto politica, formazione, tessuto sociale e coscienza collettiva siano indissolubilmente collegati, potendo contribuire a formare nei giovani una profonda sensibilità civica e una conseguente coscienza politica.

Ne deriva che la paideia, la scelta educativa, oggi più che mai, deve recuperare l'eredità richiamata ed essere in grado di adeguare le proprie strategie di intervento formativo alla realtà sociale, alla conoscenza dei comportamenti individuali e sociali del singolo, perché la cittadinanza non può ridursi alla sola appartenenza di una persona ad uno Stato, ma è molto di più: è il nucleo essenziale intorno al quale sviluppare tutta la teorica sui diritti umani e sulle libertà.

In un importante contributo su questa tematica, Stefano Rodotà ha definito la nuova cittadinanza «non più il segno di un legame territoriale (*ius soli*) o di sangue (*ius sanguinis*), ma un fascio di poteri e doveri che appartengono ad ogni persona»²³.

In questa chiave interpretativa i diritti all'istruzione, all'informazione e al possesso di un reddito minimo divengono pre-condizioni ineludibili del processo democratico e pertanto anche della cittadinanza. Il riconoscimento giuridico internazionale dei diritti della persona li rende diritti fondamentali, perciò l'educazione alla cittadinanza, come già Gozzer aveva intuito nel secolo scorso, costituisce parte integrante dell'educazione ai diritti umani: fulcro di qualsiasi disegno di educazione e formazione dell'uomo mirante a costruire una cultura universale e democratica.

5. Conclusioni

L'affermarsi del bisogno di diffondere su larga scala i valori costituzionali e la cultura europeista, dal dopoguerra in poi, è stato crescente e lo sviluppo del processo sperimentale innescato dalla frattura provocata dal Sessantotto, che Gozzer seppe cogliere lucidamente, è stato un fenomeno peculiare del contesto italiano, che testimonia plasticamente la dirompenza della grande trasformazione vissuta dal paese, sebbene sia ad oggi incompiuta.

Non è un caso che i celebri decreti delegati siano figli proprio di quella temperie ideologica, tant'è che hanno impresso alla sperimentazione scolastica la peculiare declinazione del modello di scuola intesa come 'comunità educante'.

L'introduzione dei Decreti Delegati ha avuto nella scuola italiana un indubbio effetto di mobilitazione di risorse e le molte sperimentazioni avviate

²² F.M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma 2007, pp. 30 e segg.

²³ Rodotà: *Il corpo umano è una password*, consultabile in rete Internet all'indirizzo: <<https://www.punto-informatico.it/rodot-il-corpo-umano-una-password/>> (ultima consultazione: 19/01/2023).

contribuirono enormemente a innovare il modo d'essere e di funzionare delle istituzioni scolastiche. Fu ripensato anche l'impianto del governo esterno così come quello interno della scuola, mediante la previsione di organi elettivi e rappresentativi di tutte le componenti del mondo scolastico, compresi il personale non docente e i genitori, nonché i soggetti del mondo sociale ed economico²⁴.

Preservare la memoria di questo processo e il ruolo che Gozzer svolse sia come docente che come uomo delle Istituzioni è oggi importante non tanto per cercare soluzioni ai mali del contemporaneo, che peraltro presenta tratti del tutto inediti rispetto al passato, quanto per sollecitare la scuola e l'accademia a porsi le giuste domande, prima tra tutte: come trasformare i principi della nostra Carta e gli aneliti del Manifesto di Ventotene in un modo di pensare che è indispensabile per le nuove generazioni?

Vi sono valori assoluti che non possono e non devono risentire dei contrasti di natura ideologica e politica, poiché essi sono immanenti e si pongono alla base della stessa convivenza umana come, ad esempio, quello di democrazia, di giustizia, di autonomia e integrità del soggetto, di tolleranza e di libertà.

Gozzer aveva intuito precocemente, da liberale, che il progetto educativo che intende costruire una cultura democratica, plurale e tollerante avrebbe dovuto essere realizzato nell'orizzonte suggerito da John Dewey con il suo richiamo alla 'fede comune'. Questa strada ancora oggi può essere percorsa e può aprire uno spazio all'irrealizzata cittadinanza, in particolare all'irrealizzata cittadinanza europea.

Non può pensarsi ad alcun intervento pedagogico serio in questa direzione senza una preliminare un'azione di divulgazione dei principi contenuti negli atti fondativi del nostro Stato e dell'Unione, emanati a presidio dei diritti umani.

Come osserva Luciano Corradini, infatti, – che al valore pedagogico della Costituzione ha dedicato i suoi preziosi studi – «il rispetto e la promozione dei diritti umani, assunti come criterio supremo di orientamento dalle Costituzioni di tutti i paesi europei e dai codici internazionali, rischiano di apparire astratte enunciazioni di desideri, se non si studia in concreto la dinamica della loro emersione, della loro affermazione, della loro violazione, sia nella vita quotidiana, sia nel processo storico di popoli, nazioni, etnie, lingue, religioni, che

²⁴ «L'istituzione di nuovi organi collegiali di governo e il riordinamento di quelli esistenti», recita il decreto istitutivo, «saranno finalizzati a realizzare la partecipazione nella gestione della scuola», dando così alla scuola stessa «i caratteri di una comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica». Per ciò vengono previsti organi «a livello di circolo didattico e di istituto» (Consiglio di circolo o d'istituto, Consiglio dei docenti, Consiglio di classe o d'interclasse, Consiglio di disciplina, Comitato di valutazione degli insegnanti), «a livello distrettuale» (Consiglio scolastico distrettuale), «a livello provinciale» (Consiglio scolastico provinciale), «a livello nazionale» (Consiglio nazionale della pubblica istruzione).

variamente aspirano all'identità e alla solidarietà, alla cooperazione, alla libertà, all'uguaglianza e alla diversità»²⁵.

Nell'era della complessità e della post-modernità, in un mondo in cui si moltiplicano vorticosamente le opportunità come le possibilità di fallimento, sin dal primo ciclo di scuola gli studenti devono essere messi nelle condizioni di conoscere gli organi costituzionali, le loro funzioni, le principali Istituzioni europee e i valori che la collettività ha posto a fondamento della vita associata.

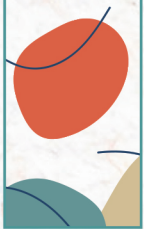
Non possiamo permetterci di disperdere l'eredità del pensiero e dell'agire gozzeriano, fondati sull'idea guida dell'emancipazione del soggetto in formazione e, perché si inveri il *telos* dell'educazione, bisogna riuscire a individuare un punto di equilibrio tra particolare ed universale, tra autonomia e conformazione.

La tensione all'emancipazione, infatti, non può tradursi in una mera spinta individualistica che dimidia la persona in una contesa lacerante tra sé e gli altri, né può deformarsi in un'accezione di tipo conformativo, omologante, che conduce comunque alla solitudine dell'*uomo della folla*²⁶, che vive l'angosciante contraddizione a cui la modernità ha condannato l'essere umano, divenuto incapace di separarsi dalla folla, ma comunque vittima di questa, al punto che quando vi si immerge si sente ancora più solo ed estraneo a se stesso.

Perciò, orientare la tensione emancipativa tra le specificità del soggetto-persona, le sue particolari attitudini e vocazioni, i suoi sogni e l'universalità delle regole, delle leggi, dei valori etici, è il vero e difficile compito della pedagogia, una pedagogia che non può smettere di sentirsi tributaria verso autori del passato che tanto hanno fatto per aprire la scuola all'altro, agli altri, al mondo.

²⁵ L. Corradini, *Competenze di cittadinanza e educazione nella scuola che cambia*, relazione al Seminario *Educazione alla cittadinanza: una sfida per la scuola e per la società* (Parma, 22 febbraio 2008).

²⁶ E.A. Poe, *L'uomo della folla*, traduzione di G. Manganelli, Einaudi, Torino 1983 (ed. orig. *The Man of the Crowd*, [s.e.], [s.l.]1840).



Giovanni Gozzer (1915-2006), nel corso della sua lunga attività professionale e scientifica (di docente, organizzatore, giornalista, divulgatore, dirigente, consulente e studioso) ha ricoperto numerosi incarichi istituzionali; egli è stato, tra l'altro, direttore dell'Ufficio Studi, Documentazione e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione e del Centro Europeo dell'Educazione. Profondo conoscitore della scuola italiana e dei sistemi scolastici a livello mondiale, particolarmente attento alle dimensioni comparative in ambito scolastico, al nesso istruzione-sviluppo economico, all'innovazione e alla sperimentazione in campo educativo (in primo luogo, per quanto riguarda l'utilizzazione delle nuove tecnologie a fini didattici), Gozzer è stato consigliere di numerosi ministri della Pubblica Istruzione, nonché uno dei più attivi protagonisti del dibattito pedagogico nel secondo Novecento. Il volume, grazie al contributo di un nutrito gruppo di studiosi che ne hanno preso in esame i molteplici campi di interesse, attività e studio, focalizza l'attenzione sul ruolo – tutt'altro che secondario e, fino ad oggi, ancora in larga parte inesplorato – avuto dallo studioso trentino nel processo di definizione e implementazione della politica scolastica nell'Italia del secondo dopoguerra.

Contributi di: Pierluigi Cascioli, Giorgio Chiosso, Cosimo Costa, Simone di Biasio, Daria Gabusi, Angelo Gaudio, Sara Lombardi, Elena Marescotti, Rita Marzoli, Rossella Marzullo, Furio Pesci, Alessandra Priore, Maria Sammarro, Vincenzo Schirripa, Rosa Sgambelluri, Luca Silvestri, Giuseppe Zago, Elena Zizioli.

Alessandro Sanzo è professore associato di Pedagogia generale presso la Sapienza Università di Roma, dove insegna Pedagogia generale, Sistema educativo italiano e Letteratura per l'infanzia. Fa parte dei comitati editoriali di varie collane e riviste scientifiche. Attualmente, i suoi principali interessi di ricerca riguardano: la pedagogia di Antonio Labriola; le attività scientifico-formative svolte dal Museo d'Istruzione di Educazione; la storia della scuola e delle istituzioni educative tra Otto e Novecento; gli studi comparativi in educazione. Fra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano i seguenti contributi: «*C'è nel carattere italiano una sovrana indolenza dello spirito*»? Note per una analisi storico-educativa dell'esperienza pandemica Covid-19 come "passaggio di frontiera" (2023); *Se l'erba del vicino è più verde... Dino Carina: la comparazione come esercizio di responsabilità scientifica e come presupposto delle scelte di politica scolastica* (2021).