

TEMA MONOGRÀFIC

Scuola Nuova e democrazia
in Italia e in Europa
*New School and democracy
in Italy and Europe*

Maria Tomarchio

tomarchiomaria@tiscali.it

Università degli Studi di Catania (Itàlia)

Gabriella d'Aprile

gabrielladaprile@yahoo.it

Università degli Studi di Catania (Itàlia)

Viviana La Rosa

vivilarosa@yahoo.it

Università degli Studi «Kore» di Enna (Itàlia)

Data d'acceptació de l'original: octubre de 2014

Data d'acceptació: desembre de 2014

RESUM

L'article reconstrueix les característiques i la naturalesa de la relació entre les pràctiques innovadores de l'avantguarda educativa de l'ensenyament actiu, els processos de democratització i el moviment de les Escoles Noves en el marc del procés de la renovació de la cultura educativa italiana i europea a principis del segle xx. Aquest àmbit d'investigació, encara poc desenvolupat a Itàlia, revisa el conjunt de connexions que lliguen la renovació educativa italiana amb els processos d'expansió democràtica

de la instrucció, amb els horitzons de progrés de la nova pedagogia experimental i amb l'evolució del paper de l'educació, entesa com una important força motriu per al desenvolupament social, civil i econòmic de la societat. És una època amb nombroses i significatives pràctiques educatives i pedagògiques que promouen els processos de transformació i la reforma de l'escola, que maduren, en un sentit democràtic, associats al treball social i filantròpic per a la protecció dels drets de l'infant, el procés d'alfabetització i l'educació popular. En aquest context sorgeixen els fonaments per a una nova relació entre Escola Nova i democràcia, tot i que patirà un fort retrocés amb la progressiva consolidació del règim feixista.

PARAULES CLAU: Escola Nova, democràcia, educació, educació popular, pedagogia experimental.

ABSTRACT

The article reconstructs the characteristics and nature of the relationship between innovative practices of the educational forefront of active teaching, the processes of democratisation and the movement of the New School in the framework of the process of renewal of Italian and European educational culture in the early 20th century. This area of research, poorly developed in Italy, revises the set of connections linking the Italian educational renewal with the processes of democratic expansion of the instruction, the horizons of progress that the incipient experimental pedagogy proposes and the changing role of education recognised as a driving force for social, civil and economic development of society. This is a period with numerous and significant educational and pedagogical practices that promote the processes of transformation and school reform, which mature in a democratic sense, associated with social and philanthropic work for the protection of children's rights, the literacy process and popular education. In such a context, the basis for a new relationship between New School and democracy arise, which will suffer a serious setback with the progressive consolidation of the fascist regime.

KEYWORDS: New School, democracy, education, Popular Education; Experimental Pedagogy.

RESUMEN

El artículo reconstruye las características y naturaleza de la relación entre las prácticas innovadoras de la vanguardia educativa de la enseñanza activa, los procesos de democratización y el movimiento de la Escuela Nueva en el marco del proceso de la renovación de la cultura educativa italiana y europea a principios del siglo xx. Este ámbito de investigación, todavía poco desarrollado en Italia, revisa el conjunto de conexiones que vinculan la renovación educativa italiana con los procesos de expansión democrática de la instrucción, los horizontes de progreso que la incipiente pedagogía experimental propone y la evolución del papel de la educación reconocida como una fuerza motriz para el desarrollo social, civil y económico de la sociedad. Es una época con numerosas y significativas prácticas educativas y pedagógicas que promueven los procesos de transformación y de reforma de la escuela, que maduran en un sentido democrático, asociados al trabajo social y filantrópico para la protección de los derechos del niño, el proceso de alfabetización y la educación popular. En dicho contexto, surgen las bases para una nueva relación entre Escuela Nueva y democracia que sufrirá un fuerte retroceso con la progresiva consolidación del régimen fascista.

PALABRAS CLAVE: Escuela Nueva, democracia, educación, educación popular, pedagogía experimental.

I. INTRODUZIONE

All'alba del Novecento, inizia gradualmente a diffondersi in Italia la consapevolezza del ruolo decisivo giocato dall'istruzione nel compimento dell'unità dello Stato italiano e nella costruzione di un'identità nazionale. Entro tale temperie storica e culturale, va progressivamente attestandosi un vivace movimento di rinnovamento educativo-didattico, animato da spinte all'innovazione nell'istruzione scolastica e nelle pratiche di insegnamento/apprendimento e supportato dalle prime indagini prodotte nel contesto del nascente terreno della pedagogia sperimentale, caratteri che fanno da sfondo alla nascita e diffusione dell'Educazione Nuova e della Scuola Attiva in tutta Europa.

Si tratta di un fronte di ricerca ancora poco tematizzato dalla storia dell'educazione italiana, sul quale sembra pesare il «silenzio» della ricostruzione, cui corrisponde la diffusa convinzione che l'Italia non abbia partecipato con un

proprio peculiare contributo al fermento europeo antecedente la più matura stagione attivistica.

Un più sistematico «scavo investigativo», invece, restituisce testimonianza di molteplici pratiche educative e pedagogiche volte a promuovere processi di trasformazione e di riforma della scuola che maturano in senso democratico, associate ad un'opera di profilassi sociale e filantropica a favore e tutela dei diritti dell'infanzia, e ad un sentito processo di alfabetizzazione della popolazione per promuovere l'elevazione culturale, civile e morale, dall'altra. In tale cornice, emergono, forti, le ragioni di un rapporto tra Educazione nuova e democrazia.

Un impulso profondo e peculiare ai processi di democratizzazione della scuola in Italia, in rimando anche al contesto europeo, proviene anche dal vivace dialogo tra il nascente ambito della pedagogia e psicologia sperimentale, la cui valenza massima si esprime nello studio del fanciullo e nel pieno rispetto della sua spontaneità e dei suoi bisogni funzionali di crescita, spazio di riflessione che porta a convergenza i campi della psicologia, pedagogia, antropologia, medicina. Nel contesto di un impegno di rilevanza sovranazionale, la connessione tra movimento delle scuole nuove e studi di pedagogia sperimentale esprime al massimo la sua tensione verso la costituzione di una società democratica.

2. SILENZI DELLA RICOSTRUZIONE

All'indirizzo degli studi e della ricerca pedagogica giunge oggi un compito che implica un'assunzione di responsabilità ormai improcrastinabile di considerevole portata, etica e scientifica al tempo stesso. Il compito di squarciare il velo di Maya del congegno che tiene assieme processi educativi e moderna democrazia, e di farlo in nome e per conto del soggetto, o meglio dei soggetti, di ogni tempo. Soggetti cui è stata negata ogni storia, rimossi; soggetti che oggi non dispongono di alcuna forza di riconoscimento, invisibili; soggetti il cui futuro è già stato ipotecato, espropriati.

La posta in gioco è alta, da riferire sia ai singoli individui quanto alle collettività; comprende la possibilità di sviluppo e di autonomia, la preparazione al ruolo di cittadini europei, le funzioni lavorative e produttive. Tanto grande è la responsabilità, per chi si accinge ad un'indagine di siffatta complessa natura, quanto, altrettanto onesta e rigorosa dovrà essere la selezione dello strumento critico, del canone da seguire, delle fonti chiamate in causa nel corso dell'inda-

gine. Se riferita alle specificità del contesto italiano, una tale premessa diventa argomento preliminare ad ogni ulteriore trattazione.

In Italia può risultare problematico documentare e descrivere in dettaglio, interpretare, in un quadro che possa essere significativo e rappresentativo delle diverse esperienze, pratiche e idee che hanno accompagnato il rinnovamento educativo-didattico e pedagogico nell'arco del xx secolo; su buona parte di esse è sceso il silenzio prodotto dal filtro di interpretazioni univoche che hanno operato pesantemente, rendendo anche difficoltoso, nel tempo, reperire le necessarie fonti documentarie. Restituire voce ai pedagogisti, ai tanti educatori e alle esperienze giudicate in passato 'minori' è oggi indispensabile, non soltanto in ossequio alla realtà dei fatti, ma anche allo scopo di interpretare in chiave critica e con sufficiente cognizione di causa, entro dinamiche evolutive, importanti tendenze formative a noi contemporanee.

Nel corso del Novecento gli italiani non soltanto vedono consumarsi due conflitti mondiali (due guerre che si sviluppano entro contesti e coordinate storico-sociali e politiche molto diversi), ma conoscono anche la violenza e la barbarie di un regime dittatoriale durato un ventennio, cui sarebbe seguita, a partire dal secondo dopoguerra, una più silenziosa, ma ugualmente pervasiva, influenza culturale statunitense, destinata a mantenere la propria egemonia sulla cultura italiana fino ai nostri giorni. Tutto questo accadeva in una nazione 'giovane' che, all'avvio del xx secolo, avendo portato a compimento da appena quarant'anni il proprio processo di unificazione nazionale, viveva, ancora irrisolte, non poche problematiche questioni interne, legate alla propria recente nascita nonché ad una conformazione interna, di carattere sia strutturale che sociale, estremamente variegata. Rende bene l'idea della complessità del problema formativo e d'istruzione postunitario cui la classe dirigente del paese agli inizi del secolo doveva far fronte, l'espressione attribuita, pare erroneamente, al ministro del regno del Piemonte Massimo D'Azeglio secondo cui *fatta l'Italia, bisognava fare gli italiani*.

In tale contesto post-unitario, agli inizi del xx secolo, iniziava gradualmente ad emergere quale ruolo potesse giocare l'istruzione in direzione di una più diffusa consapevolezza unitaria e nazionale, si faceva strada l'idea che vi fosse un legame importante tra sentirsi parte integrante di una configurazione statale e disporre degli strumenti culturali di base per la conoscenza e l'informazione. Cominciò subito ad apparire evidente, però, anche quanto peso e quale incidenza avessero le complesse problematiche interne al regno d'Italia su ogni possibile intervento rivolto all'ambito dell'istruzione e della formazione (lotta all'analfabetismo, formazione degli insegnanti, obbligo della frequenza

scolastica, percorsi di formazione lavoro), prima fra tutte quella derivante da un'annosa, cosiddetta, *questione meridionale*.¹

«Molta parte d'Italia è in condizione di vera inferiorità quanto alla istruzione popolare», dichiarava nel 1903 il Primo Ministro Giovanni Giolitti, «inferiorità che è fonte di gravi danni economici, morali e politici. La guerra all'analfabetismo, all'ignoranza, alla superstizione è uno dei primi doveri di una illuminata democrazia e questo dovere noi intendiamo adempiere con la maggiore energia». ² In verità un «vento nuovo» sembrava farsi strada in quella che venne chiamata Età giolittiana, in quell'avvio del Novecento precedente la prima guerra mondiale, segnato da una progressiva industrializzazione e urbanizzazione, ma anche da una corrispettiva crescita civile, associativa e partecipativa.³

Entro tale cornice storico-sociale va progressivamente attestandosi in Italia, nell'arco dei primi venti anni del Novecento, un interessante movimento di rinnovamento educativo-didattico. Al suo interno trova spazio un apprezzabile numero di esperienze che in qualche modo guarda, chi più chi meno, al panorama più allargato europeo di una complessiva stagione che esprime istanze di ricerca empirica in campo educativo congiunte a ideali di rinnovamento sociale e pedagogico al tempo stesso, animata da spinte all'innovazione nell'istruzione scolastica e nelle pratiche di insegnamento/apprendimento, attraversata dalle prime indagini della nascente pedagogia sperimentale. Una temperie nella quale osserviamo coesistere modelli ancorati a diverse matrici teoriche (dal naturalismo, all'idealismo, dal positivismo ad alcune componenti anarchiche), distanti tra loro, e tuttavia ugualmente animati da un interesse nei confronti delle pratiche di istruzione, e più in generale educative, quale investimento umano, sociale, politico. Sono caratteri che fanno da sfondo alla nascita delle Scuole Nuove e che hanno poi, nel tempo, accompagnato la diffusione del movimento dell'Educazione Nuova e della Scuola Attiva in tutta Europa, un movimento ricco di aspettative nei confronti del sapere pedagogico-

¹ Tale espressione, che rimanda al divario economico, sociale e culturale esistente tra la parte settentrionale e la parte meridionale della penisola italiana, è in uso, seppur non largamente diffusa, già alla fine dell'Ottocento, introdotta dal deputato radicale lombardo Antonio Billia (ROMANO, Salvatore Francesco. *Storia della questione meridionale*, Palermo, Flaccovio, 1945). Cfr. inoltre SALVEMINI, Gaetano. *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, Torino, Einaudi, 1955.

² *Atti parlamentari, Discussioni*, Leg. XXI, 1 dic. 1903. Alcuni dati percentuali sull'analfabetismo di inizio secolo considerati su base regionale, lasciavano del resto poco spazio all'interpretazione; nord Italia: Piemonte 17,7%, Lombardia 21,6% - sud Italia Sicilia 70,9%, Calabria 78,7%.

³ CIVES, Giacomo. *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

co e dell'educazione stessa quale forza capace di operare fattivo cambiamento, certamente prefigurato, nei vari versanti interpretativi, in forma di più o meno radicale trasformazione rispetto agli assetti esistenti.

Eppure, come già osservato, per ricostruire un quadro sufficientemente ampio e soprattutto rappresentativo della varietà delle diverse esperienze e sperimentazioni, delle idee che hanno caratterizzato fin dal suo primo attestarsi il rinnovamento educativo-didattico e pedagogico italiano del xx secolo, bisogna oltrepassare il filtro dei tanti silenzi e di pregiudiziali chiavi interpretative che larga fortuna hanno trovato a partire dal secondo dopoguerra, in base alle quali l'Italia non avrebbe conosciuto se non una versione di quello che è stato definito l'*attivismo* (espressione in uso soltanto in Italia), grande e piuttosto confuso contenitore, indistintamente teorico e metodologico-didattico assieme, da riportare interamente nell'alveo dell'influenza e dei caratteri del pensiero di J. Dewey.⁴

«All'imponente movimento mondiale della "scuola nuova" non abbiamo partecipato o abbiamo partecipato troppo poco per manco di fede e di fervore», asserisce Ernesto Codignola nel 1946, «La Critica del Croce iniziava la sua pubblicazione nel 1903, *Scuola e filosofia* del Gentile è del 1908, il *Sommario di pedagogia* del 1913-1914. In questo clima il vangelo scientifico della Montessori non poteva non apparire ingenuo e arcaico. [...] La consapevolezza critica, cui si era sollevata la pedagogia italiana, l'aveva corazzata contro le suggestioni delle sirene d'oltralpe e d'oltre oceano, e le aveva impedito di attardarsi in problemi inconsistenti o mal posti. In sostanza il solo Dewey è riuscito a giustificare da un punto di vista organico e molto saldo i motivi cen-

⁴ Tra gli anni Cinquanta e Settanta del Novecento, si registra in Italia un'apprezzabile quantità di studi sul fronte del cosiddetto *attivismo*, grazie ai contributi, tra gli altri, di Codignola, Borghi, Visalberghi, Bertoni Jovine, Tommasi, Fornaca, De Bartolomeis, Mazzetti, del gruppo bresciano facente capo all'istituto Scholè. Va tuttavia precisato che per quanto attiene l'impegno di ricerca, la considerazione degli studiosi veniva rivolta, nella quasi totalità dei casi, in direzioni d'approfondimento riconducibili ora al pensiero di Dewey e alla tradizione dell'educazione progressiva americana, ora al pensiero di Freinet; in riferimento a quest'ultimo certo anche in ragione del significativo ruolo svolto su territorio italiano dal Movimento di Cooperazione Educativa. È interessante osservare come tale impianto interpretativo non venga messo in discussione nelle sue linee di fondo neanche al Convegno su *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico* (Rimini, 1979) come si evince dagli Atti (AA.VV. *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, Firenze, La Nuova Italia, 1984), che pure presentano una rassegna di contributi di importanti pedagogisti italiani e stranieri. Seppur si intenda offrire "un contributo ad una migliore comprensione dell'attivismo, movimento pedagogico così importante per il dibattito culturale", non si attinge, né si valorizzano fonti, modelli, figure italiane, precedenti il secondo dopoguerra.

trali che alimentano dal profondo la rivoluzione in atto in numerose scuole europee ed americane».⁵

Illustri storici dell'educazione italiana, come ad esempio Antonio Santoni Rugiu, hanno espresso giudizi di distanza rispetto a tali assunti affermando, diversamente che la pedagogia italiana conobbe nel primo Novecento un progresso notevole, «malgrado la chiusura verso l'esterno imposta dal pensiero gentiliano sordo ad ogni novità pedagogico-didattica proveniente dall'estero, e ciò fu dovuto anche alla spinta dal basso che molti pionieri intelligenti e coraggiosi come Michele Crimi le offrono».⁶

Ma, a prescindere dalle riserve espresse da Codignola,⁷ l'aspirazione a ricostruire un quadro a più tinte della stagione che ha visto in Italia l'emergere di esperienze di scuole nuove in una stagione precedente il secondo conflitto mondiale, attingendo a fonti fino ad oggi poco valorizzate, è fortemente incoraggiata da un consistente numero di nuovi elementi emersi nel corso di recenti ricerche condotte all'interno di un più allargato terreno di studi europei.⁸

⁵ CODIGNOLA, ERNESTO. *Le «scuole nuove» e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1963, (prima edizione 1946), p. 90.

⁶ SANTONI RUGIU, ANTONIO. *Il ruolo di maestri e professori nel primo Novecento*, TOMARCHIO, MARIA (a cura di). *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia e Michele Crimi*, Roma, Anicia, 2008, p. 44.

⁷ In occasione del VI Congresso Internazionale di Nizza del 1932, Ernesto Codignola aveva già espresso le proprie riserve in ordine a Educazione Nuova e Scuola Attiva (Cfr. CODIGNOLA, ERNESTO. *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1946). Come egli stesso avrà più volte modo di precisare, è pressoché unicamente al modello del pragmatismo deweyano, seppur rivisitato, che bisogna guardare. Tuttavia non manca l'opportunità di attivare, nell'immediato secondo dopoguerra, proprio per tramite di Ferrière oltre che di Washburne, quelle relazioni internazionali che avrebbero potuto permettere alle iniziative in via di sviluppo nel Nord Italia di entrare nel circuito della New Education Fellowship. Il Washburne, che a breve scadenza doveva diventare presidente internazionale della Fellowship, si impegnava appunto in quei mesi nella costituzione di gruppi ancora isolati in alcune città del Nord Italia. A cura di Ernesto Codignola lo statuto internazionale della NEF viene presentato il 2 maggio 1947 in una adunanza indetta per costituire la sezione fiorentina della Lega internazionale per l'Educazione nuova. Può essere interessante osservare che, al di là delle posizioni espresse, la base sulla quale aveva luogo la costituzione della sezione fiorentina era ancora offerta dalla dichiarazione di principi approvata al primo congresso internazionale di Calais nel 1921. Per una dettagliata ricostruzione delle vicende che hanno accompagnato a partire dal 1945 la nascita e la diffusione nel Nord Italia della *New Education Fellowship* si veda LAPORTA, RAFFAELE. «L'educazione nuova nel secondo dopoguerra», *Scuola e Città*, n. 4-5, 1967. Alle pp. 308-309 si precisa: «Del Comitato promotore dell'adunanza che portava il timbro della Scuola-Città Pestalozzi, facevano parte oltre a E. Codignola, e alla moglie A. M. Codignola Melli, A. Setti, allora Provveditore agli studi di Firenze e presidente del Centro didattico nazionale di studi e documentazione, e alcuni insegnanti destinati ad assumere negli anni successivi ruoli e responsabilità di primo piano in alcuni settori del rinnovamento educativo del paese».

⁸ Oggi appare importante un maggiore raccordo a livello europeo per il lavoro di recupero e di lettura di fonti fino ad oggi trascurate, in alcuni casi una vera e propria strada obbligata per accedere ad una serie di esperienze e di figure rimosse dalla memoria pedagogica italiana. Nel quadro delle iniziative di

«Avant la réforme du ministre Gentile, il ne manquait pas, en Italie, de ces initiatives en matière de méthodes d'éducation de l'enfance que la littérature pédagogique contemporaine appelle «Ecoles nouvelles»,⁹ scriveva nel 1926 Giuseppe Lombardo Radice, dopo aver preso le distanze dal governo dittatoriale a seguito dell'assassinio del deputato giacomo Matteotti, e senza dubbio era tra le persone che con maggiore consapevolezza aveva titolo per poterlo affermare. Per molti aspetti Giuseppe Lombardo Radice resta una figura ancora da scoprire; e non basta leggere le sue più note opere. Si rende indispensabile un attento e sistematico lavoro di ricostruzione ed interpretazione del circuito di attività e di relazioni all'interno delle quali operava il pedagogista siciliano, leggere con maggiore circospezione i suoi assunti in riferimento ai contesti attraversati, ai ruoli istituzionali e politici ricoperti, contestualizzare il suo apporto all'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia,¹⁰ alle riviste sulle quali pubblicava i propri interventi, da *Nuovi doveri* (1907-1911) a *Rassegna di pedagogia e di politica scolastica* (1912-1913), da *L'Educazione nazionale* (1919-1933) a *L'Educatore della svizzera italiana*, *Pour l'Ère Nouvelle* e *Revista di Pedagogia*.

Suscita non poche perplessità la diffusa convinzione che l'Italia non abbia partecipato con un proprio peculiare contributo al fermento europeo antecedente la più matura stagione attivistica.

Tanti rimandi, note di documentazione, sono presenti, ad esempio, in due volumetti degli inizi del Novecento, in lingua spagnola e francese, che prendono in oggetto *le scuole nuove in Italia*. Il primo, dal titolo *Las escuelas nuevas italianas*, è opera dell'educatrice e pedagogista catalana Concepció Sainz

levatura internazionale promosse dal gruppo di ricerca catanese su questo terreno investigativo, un posto di particolare rilievo occupa il Convegno internazionale «Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli, temi, figure» organizzato a Catania dal 25 al 27 marzo 2010, presso il dipartimento di Processi Formativi, che ha raccolto un confronto a più voci tra studiosi ed interlocutori internazionali che collocano i loro interessi nell'ambito dei temi dell'Educazione Nuova e della Scuola attiva e, più in generale, sui modelli di rinnovamento educativo/didattico di inizi del Novecento in Europa. Cfr. Atti del Convegno Internazionale: vol. I, TOMARCHIO Maria, D'APRILE Gabriella (a cura di). *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli e temi*, Anno LVI, n. 4-6, luglio/dicembre 2010; vol. II, TOMARCHIO Maria, D'APRILE Gabriella (a cura di). *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, numero monografico de *I Problemi della pedagogia*, Anno LVII, n. 4-6, luglio/dicembre 2011. Cfr. inoltre CIVES, Giacomo. *La pedagogia scomoda*. Firenze, La Nuova Italia, 1994.

⁹ LOMBARDO RADICE, Giuseppe «L'Ecole active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique», *Pour l'Ère nouvelle*, novembre n. 23, 1926, p. 176.

¹⁰ Cfr. STRONGOLI, Raffaella Carmen. «L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia. Genesi e sviluppo di un modello di formazione diffusa per il Mezzogiorno», *I Problemi della pedagogia*, anno LIX, luglio/dicembre, n. 2, 2013, pp. 337-377.

Amor;¹¹ il secondo, *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle*, particolarmente ricco nei riferimenti, è di Adolphe Ferrière.¹² Elda Mazzoni, allieva di Lombardo-Radice autrice, nel corpo del testo a cura di Ferrière, di una dettagliata ricostruzione bibliografica dal titolo *Les Ecoles Nouvelle set leur rôle dans la culture italienne* dichiarava: «Chez nous, on agit plus qu'on ne parle. Bien des maîtres seraient dignes d'appartenir à la Corporation des silencieux. Les obscurs réalisateurs qui cherchent et qui étudient sans se lasser, et qui améliorent peu à peu leur oeuvre éducative dans la solitude paisible de leurs écoles sont certainement en grand nombre».

3. EDUCAZIONE NUOVA IN ITALIA E ISTANZE DI DEMOCRATIZZAZIONE DELL'ISTRUZIONE E DELLA SCUOLA AGLI INIZI DEL '900

Nel panorama dei processi di trasformazione e democratizzazione della scuola europea avvenuti nel corso del Novecento, la stagione di avanguardia educativo/didattica e del rinnovamento pedagogico di fine '800/ inizi '900 ha tradizionalmente costituito uno degli snodi tematici di maggiore interesse per gli studiosi, richiamando ad un esame multifocale dei suoi molteplici aspetti, sia sotto il profilo teorico, in ordine alle matrici generative e agli orientamenti entro cui maturano innovativi modelli educativi e di istruzione, sia sul piano storico, per la riscoperta dei protagonisti, maestri, uomini di scuola, educatori, pedagogisti particolarmente attivi sul terreno della diffusione di avanzate idee e

¹¹ Il volume *Las escuelas nuevas italianas* appartiene alla collezione *La Nueva Educación*, [1927], n.º. 19, *Revista de Pedagogía*. Della stessa autrice, sulla medesima rivista, in riferimento ad esperienze italiane: «La escuela primaria italiana», n. 63, marzo 1927, pp. 121-130, «La Escuela Rinnovata a la Ghisolfia de Milán», n. 65, maggio 1927, pp. 215-225, «La escuela de la Montesa», n. 67, luglio 1927, pp. 309-316 Per un profilo biografico ed una rassegna antologica degli scritti di Concepció Sainz Amor si veda SOLER I MATA, Joan. *Concepció Sainz-Amor 1897-1994*, Barcelona, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, 1994 e «Por Las Escuelas rurales de Europa. Las aportaciones de Félix Martí Alpera y Concepció Sainz-Amor», *Relaciones Internacionales en la Historia de la Educación. Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas (1907-2007)*, SEDHE, Sociedad Española de Historia, Universidad de Extremadura, 2007, pp. 355-368.

¹² FERRIÈRE, Adolphe. *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle*, num. mon. *Pour l'Ère Nouvelle* (organo di propaganda della *Ligue Internationale pour l'éducation nouvelle*), n. 23, 1926. Può essere interessante precisare che l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno ha partecipato alle spese di pubblicazione dell'opera di Ferrière con un consistente contributo economico, pari a 5.000 lire, come si evince dal *Carteggio inedito Ferrière-Lombardo Radice* riportato alla luce da D'APRILE, Gabriella: «Attendiamo con vivo desiderio di leggere e far leggere questa pubblicazione Sua nelle nostre scuole» scriveva Lombardo-Radice a Ferrière nel 1926. Ferrière considera Lombardo-Radice, uno dei *Trois pionniers de l'éducation nouvelle* (assieme a Hermann Lietz e Frantisek Bakulé) come titola un noto saggio del 1928 del ginevrino stesso.

pratiche di sperimentalismo pedagogico ispirate alle istanze di una «scuola nuova». Ma nell'ambito della ricostruzione storiografica di respiro internazionale, l'azione di scavo investigativo stenta ancora a coordinare ipotesi esplicative e a sistematizzare livelli d'inquadramento prospettico per ciò che attiene la caratterizzazione del rinnovamento educativo italiano, in ragione del passaggio estremamente critico che viene a profilarsi tra il crollo del regime liberale e l'avvento ed il consolidamento del fascismo, all'interno di una vicenda storica così estremamente critica e convulsa, le cui implicazioni coinvolgono anche il mondo della pedagogia e della scuola. L'Italia, sembra seguire, malgrado la cifra innovativa della temperie culturale primonovecentesca, un iter «controcorrente» poiché presenta un peculiare percorso storico-culturale che ne comporta, soprattutto dopo gli anni Venti, caratteri di differenziazione e di specificazione rispetto ai modelli educativi e alle pratiche formative di più ampia connotazione europea, tanto da richiedere sul piano dell'interrogazione storico/teorica l'adozione di lenti e di griglie di decodifica del tutto peculiari per leggere significativamente i *temi*, i *modelli*, le *figure* rappresentative della corrente pedagogica dell'Educazione Nuova e della Scuola attiva.¹³ Gli aspetti di criticità e di problematicità, riconducibili agli scenari storico-politico-sociali della nazione, rinviano alla difficoltà d'inquadrare in una visione d'insieme e coerente il suddetto moto riformatore, ascendente agli inizi del secolo, successivamente denso di tensioni e contraddizioni per le trasformazioni in atto, dentro e fuori il sistema educativo/scolastico, per gli scarti esistenti fra il piano della sua istituzionalizzazione (relativo all'aspetto ufficiale delle codificazioni teoriche e dei dispositivi pedagogici uniformanti di tipo legislativo o normativo) e il piano delle prassi concrete, del contributo speciale arrecato da diverse iniziative private, del coinvolgimento pratico, spesso individualizzato e isolato, di forze operanti attorno a un programma di riforma scolastica in termini generativi di una cultura *nuova* dell'educazione.¹⁴ Un variegato panorama, per molti aspetti ancora da

¹³ Un innovativo indirizzo di studi è andato configurandosi, da un decennio a questa parte, nel contesto dell'attività di ricerca di carattere pedagogico pratica presso il dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, un filone che situa i propri interessi investigativi sul terreno dei modelli del rinnovamento educativo e dell'istruzione presenti agli inizi del Novecento in Europa e riconducibili al movimento internazionale dell'*Educazione Nuova* e della *Scuola attiva*. Per un resoconto dell'attività di ricerca e delle iniziative promosse presso l'università catanese, si veda TOMARCHIO Maria, D'APRILE Gabriella. «Istanze di rinnovamento educativo in Europa agli inizi del xx secolo, tra *clichés* interpretativi e nuove frontiere della ricerca», *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione*, Università degli Studi di Catania, 2010.

¹⁴ «La riforma della scuola elementare prima che legge era volontà educativa, prima che regolamento era pratica. Nulla insomma fu inventato perché le vere riforme non si inventano ma si sanzionano, non

ricostruire, si offre così allo sguardo di quanti volessero esplorare, al di là delle consuete letture standardizzate e schematizzazioni generali, la suddetta stagione pedagogica così ricca di nuclei tematici e di piste di indagine, esaminandone, le voci dei protagonisti, gli orientamenti di riforma della scuola, le opzioni culturali, politiche, istituzionali in ordine al concretizzarsi delle iniziative pedagogiche formative per l'innovazione dei contenuti e dei metodi educativo/didattici. La storia dell'educazione Nuova in Italia è una storia per certi versi inedita, e sembra ancora lasciare zone d'ombra, segno della complessità di un terreno di indagine, multiforme, policromo, non ancora scandagliato in estensione e in profondità, attraversato in tutte le sue interne «trame». Manca, in particolare, una visione organica ed esaustiva in riferimento alle molteplici esperienze e alle interessanti voci dal *basso*,¹⁵ militanti «minori» spesso *oubliés*,¹⁶ dalle cui esperienze originali e particolari si possono senz'altro cogliere riflessi più ampi di processi che coinvolgono i nodi e le questioni che hanno caratterizzato il processo di rinnovamento nei metodi educativi generati in un ambito avanzato di esperienze e di pratiche scolastiche trasformate secondo le istanze della *scuola attiva*. A ben guardare, la corrente pedagogica dell'Educazione nuova è stata dirompente e rivoluzionaria, in Europa e non ultima in Italia. Va puntualizzato, infatti, che il primo quindicennio del Novecento, convenzionalmente definito «età giolittiana», antecedente il periodo fascista, può essere considerato per il mondo pedagogico un vero proprio spartiacque culturale: per i processi di espansione dell'istruzione e della scolarizzazione;¹⁷ per la caratterizzazione e l'evoluzione culturale del corpo insegnante, per gli slanci di professionalizzazione magistrale e di rinnovamento della didattica; per la diffusione di un modello moderno d'istruzione intesa quale potente volano per l'elevazione sociale del popolo; per i profondi legami che vengono ad annodarsi, a più livelli, fra spinte alla modernizzazione della vita sociale e processi formativi. Fra i molteplici temi degni di interesse storiografico ed investigativo, uno si presenta particolar-

creano ma coordinano, non escogitano ma consolidano». LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Vita nuova della scuola italiana*, Palermo, Sandron, 1925, p. XXIII.

¹⁵ In relazione all'apporto possibile offerto da voci o da testimonianze derivate dal basso, e da tracce, da documenti, da materiali anche di carattere personale che riguardano i profili di singoli insegnanti, educatori, uomini di scuola cfr. TODARO, Letterio. *Profili della ricerca storico-educativa tra «microstoria» e «storie dal basso»*, BELLATALLA, Luciana (a cura di). «Quale identità per la storia dell'educazione?», *Annali Online della Didattica e della Formazione Docente*, vol. 6, 2013.

¹⁶ Cfr. D'APRILE, Gabriella. *Les oubliés de l'Éducation nouvelle en Italie (1910-1930)*, GUTIERREZ, Laurent (a cura di). «Le cosmopolitisme militant du mouvement de l'éducation nouvelle ou l'impossible communauté d'esprits», *Carrefours de l'Éducation*, Paris, Université de Picardie, 2011.

¹⁷ Cfr. DE FORT, Ester. *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996.

mente carico di significati in ordine al senso di indirizzo culturale ed alla funzione formativa e sociale della scuola del tempo: il nesso *Educazione Nuova/Democrazia*. Una riflessione teorica sui modelli teorici dell'Educazione Nuova e della Scuola Attiva non può prescindere da una parallela disamina ancorata a determinanti storico/sociali/culturali e alla presa del ruolo dell'educazione nel processo di modernizzazione del paese, per meglio comprendere i nodi che storicamente legano i motivi ispiratori dell'Educazione Nuova ai processi di democratizzazione dell'istruzione, soprattutto in riferimento all'alfabetizzazione e alla scolarizzazione di massa.¹⁸ Il mondo dell'educazione e del sapere pedagogico contemporaneo eredita il consistente sforzo d'innovazione e di avanguardia prodotto per il rinnovamento delle pratiche formative nel passaggio d'inizio Novecento, all'interno di un orizzonte ampio per la fiducia riconosciuta all'educazione quale straordinaria forza di cambiamento sociale, nel considerevole intreccio fra prassi politiche e processi di democratizzazione. Le pratiche educative e pedagogiche di primo Novecento costituiscono un esempio singolare di un processo di trasformazione e di riforma dell'istituzione scolare che matura in senso democratico, associato ad un'opera di profilassi sociale e filantropica a favore e tutela dei diritti dell'infanzia, da una parte, e a un sentito processo di alfabetizzazione della popolazione per promuovere l'elevazione culturale, civile e morale, dall'altra.¹⁹ Attrae non poco l'idea di un'educazione come strumento fondamentale del progresso e dell'azione sociale non disgiunta, nella sua valenza di strumento e scopo della democrazia, dalla partecipazione attiva dell'individuo al tessuto sociale. Emergono nelle forme e nei modelli

¹⁸ Per approfondire in chiave storiografica la cornice storico-sociale del primo Novecento e le implicazioni relative ai temi dell'istruzione e della scuola a livello nazionale, e gli aspetti più generali relativi ai processi di alfabetizzazione del popolo cfr. BERTONI JOVINE, Dina. *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, pp. 148-325; RICUPERATI, Giuseppe. *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia. I documenti*, Torino, Einaudi, 1973; LACAITA, Carlo. *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*, Firenze, Giunti Barbera, 1974; CANESTRI, Giorgio, RICUPERATI, Giuseppe. *La scuola in Italia dalla Legge Casati ad oggi*, Torino, Loescher, 1976, pp. 18-134; TOMASI, Tina. *L'istruzione di base nella politica scolastica dall'Unità ai nostri giorni*, in AAVV. *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 3-30; DE FORT, Ester. *Storia della scuola elementare in Italia. Vol. 1 Dall'Unità all'età giolittiana*, Milano, Feltrinelli, 1979; Id., *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, Il Mulino, 1996; CATARSI, ENZO. *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985; SANTONI RUGIU, Antonio. *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987, pp. 622-634; GENOVESI, Giovanni. *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 70-104; SANI, Roberto. *Scuole e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in SANI, Roberto, TEDDE, Angelino, *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Ottocento e Novecento*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 3-17.

¹⁹ Cfr. DE FORT, Ester. *Scuole e Analfabetismo nell'Italia del '900*, Il Mulino, Bologna, 1995.

dell'Educazione Nuova, non solo italiana ma anche europea di quegli anni, questioni fondamentali espresse dalla ricerca educativa impegnata a sostenere sul campo dell'educazione una decisa azione di intervento a sostegno ed a favore dell'innalzamento delle condizioni di vita delle classi popolari; una *pedagogia dell'impegno* che si sviluppa dentro una profonda consapevolezza del proprio innervamento dentro una preoccupazione di carattere sociale; una *pedagogia della libertà*: libertà dell'infanzia, libertà dell'apprendere e nell'apprendere, scuola della libertà, per l'affermazione positiva dell'attività creativa e operativa del fanciullo;²⁰ una *pedagogia democratica*, che rinvia alla scommessa educativa di una scuola italiana ancora largamente impegnata, in quegli anni difficili, a rimontare pesanti ritardi e a conquistare un ruolo effettivo di promozione di crescita civile a vantaggio del popolo, specialmente nelle aree meridionali e nel piano di una riforma complessiva del costume intellettuale del cittadino. Si tratta allora di collocare la ricerca delle origini del movimento dell'Educazione Nuova in Italia all'interno di un ampio processo di ammodernamento delle pratiche educative presenti fin dall'alba del ventesimo secolo, e di contestualizzare più ampiamente il senso della genesi di una cultura nuova dell'educazione in Italia, in un più ampio travaglio che ha coinvolto e attraversato in misura eminente la scuola italiana nel suo grado elementare e popolare, nell'ottica di un modello di sviluppo che guarda con fiducia alla pratica educativa d'istruzione come strumento di crescita personale e collettiva, di rigenerazione del tessuto economico e sociale. L'educazione (scolastica) deve mirare principalmente ad allenare all'esercizio della democrazia, al fine di formare non solo un uomo, ma un cittadino. Lo stesso Primo Ministro Giovanni Giolitti denunciava: «Molta parte d'Italia è in condizione di vera inferiorità quanto alla istruzione popolare, inferiorità che è fonte di gravi danni economici, morali e politici. La guerra all'analfabetismo, all'ignoranza, alla superstizione è uno dei primi doveri di una illuminata democrazia e questo dovere noi intendiamo adempiere con la maggior energia».²¹ Si afferma così una concezione comunitaria e democratica dell'educazione e della scuola, in cui cominciano a prendere dimora fissa la psicologia sperimentale, l'igiene, la sociologia, l'antropologia culturale e le altre scienze sociali. Alla scuola si riconosce il ruolo di luogo privilegiato dell'emancipazione sociale e poi politica delle classi sociali, specialmente popolari. Ciò accadeva a partire dall'inizio del secolo Ventesimo, in pieno sviluppo economi-

²⁰ LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1913.

²¹ *Atti parlamentari, Discussioni*, Leg. XXI, 1 dicembre 1903, p. 9.

co, quando si affermavano la modernizzazione sociale e le prime forme di liberalismo popolare e di democratizzazione politica. Lo slancio allo sviluppo educativo e scolastico venne dall'associazionismo magistrale degli insegnanti, che sostenuti dal vivace spirito riformatore del ministro della pubblica istruzione Luigi Credaro, gettarono le basi per una crescente e informale attivazione di una *scuola nuova*, evocatrice di un valore popolare e democratico dell'educazione a favore di un processo di riforma e di modernizzazione della Nazione. In questa prospettiva, la preziosa opera e l'impegno riformatore realizzati dal pedagogista siciliano Giuseppe Lombardo Radice, si rende punto di sintesi e atto di codificazione di forme di sperimentalismo educativo orientate in senso democratico,²² all'interno di un panorama movimentato da un'urgenza di 'riforma' che agita in particolar modo il mondo della scuola elementare, richiamandola al senso di una missione di civilizzazione popolare. La peculiare curvatura democratica assegnata nelle intenzioni di Lombardo Radice all'indirizzo di riforma della scuola elementare catalizza intorno a sé il senso della radicalità dei problemi di carattere sociale operanti dentro la questione pedagogica, rivelando come sullo sfondo della riflessione sui modelli di rinnovamento delle pratiche educative risiedano opportunità di modernizzazione della vita nazionale a partire dalla rigenerazione del costume educativo e scolastico, all'interno di un più ampio dibattito che richiama la vocazione popolare della scuola e la *mise en action* di una figura «collaborativa» del maestro,²³ privilegiato promotore sociale a servizio di una missione democratica e nazionale.²⁴ La sensibilità verso l'educazione popolare soprattutto rispetto al problema dell'analfabetismo è indicativa²⁵ direttamente connessa all'importante investimento per risollevarlo il Meridione d'Italia, la cui questione diveniva un caso di interesse nazionale non solo in considerazione dell'enorme divario economico e sociale esistente tra Nord e Sud d'Italia, ma anche in considerazione della necessità di rafforzare,

²² CHIOSSO, Giorgio. *Educazione nazionale e scuola popolare in Giuseppe Lombardo Radice*, in Id., *Educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, pp. 98-126.

²³ LOMBARDO RADICE, Giuseppe. *Il maestro elementare nella Riforma Gentile. Discorso ai maestri di Firenze* (24 febbraio 1924), Id. *Accanto ai maestri. Nuovi saggi di propaganda pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, pp.242-265.

²⁴ TODARO, Letterio. «Scuola pubblica e modelli di "educazione nuova" agli inizi del Novecento: il caso della scuola elementare "Cesare Battisti" di Catania», *I Problemi della pedagogia*, n. 1-3, 2011.

²⁵ Si pensi a importanti associazioni come l'ANIMI (Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia), fondata nel 1910, rivolta sin dagli esordi, in un'ottica di filantropia sociale, al campo dell'istruzione, alla formazione culturale, all'assistenza delle popolazioni del Sud dell'Italia, al sostegno ed alla promozione di attività economiche per promuovere iniziative, di cui si farà promotore Lombardo Radice, per la risoluzione del problema dell'istruzione popolare.

tramite un'educazione popolare statale, un'identità nazionale *in fieri*,²⁶ per promuovere quella che Lombardo-Radice definirà nella rivista *Rassegna di Pedagogia e politica scolastica* «La riscossa del Mezzogiorno»,²⁷ fornendo esempi di processi di sviluppo e modelli di buone pratiche, prevalentemente legati all'educazione popolare. L'immensa mole di lavoro intellettuale, di impegno materiale e di fatica personale spesa da Lombardo Radice in senso riformatore rimandano con straordinaria forza ad una scelta incentrata sulla promessa emancipatrice dell'educazione, in un ambito avanzato di esperienze e di pratiche scolastiche direttamente connesse con la più ampia questione storico-nazionale.²⁸ L'impegno di Lombardo Radice, militante *fuori quadro*, come egli stesso si definisce, rinviano al senso problematico di un impegno intellettuale speso, come spesso egli ribadisce, *Accanto ai Maestri*,²⁹ sullo sfondo di un'operosità infaticabile incentrata sull'idea di una educazione concepita come mezzo a servizio di una missione di civilizzazione popolare, di «rinvigorimento di anime». Il pedagogista catanese testimoniava l'intento di fare della scuola elementare il luogo più emblematicamente rappresentativo dell'identità e del costume di vita del popolo. La scuola italiana doveva dunque fondarsi su una pedagogia eticamente impegnata ed alimentata da una ricca e costante ricerca in senso riformatore e democratico.

Gli spunti offerti da Lombardo Radice suggeriscono sollecitazioni interessanti in riferimento ai nessi di relazione *scuola nuova* e Democrazia, per l'impegno pedagogico/sociale e la funzione civilizzatrice riconosciuti alle istituzioni educative, per la tensione etica dell'orizzonte educativo e per le rivendicazioni emancipative di carattere popolare. L'azione di riforma scolastica prospettata da Lombardo Radice si realizzava come risultato di un faticoso cammino attraverso il quale la scuola elementare si affrancava dalla mera funzione istruttiva e trasmissiva di rudimentali nozioni del sapere, da quella esclusiva funzione sociale di alfabetizzazione pubblica che aveva avuto fino a quel

²⁶ CHIOSSO, Giorgio. *Educazione nazionale e scuola popolare in Giuseppe Lombardo Radice*, Id., *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, Brescia, La Scuola, 1983, pp. 98-126.

²⁷ La rubrica è presente nella rivista con questo sottotitolo nei fascicoli 3-4, 7-8, 9-10 del 1912.

²⁸ PICCO, Iclea. «La scuola nell'esperienza e nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice», PICCO, Iclea. *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del Convegno Internazionale di Studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, L'Aquila, Edizioni del Gallo Cedrone, 1980, pp. 107-143.

²⁹ LOMBARDO RADICE, Giuseppe. «Accanto ai maestri», *L'Educazione Nazionale*, anno VI, fasc. VIII-IX n. 1 nuova serie, agosto/settembre 1924, pp. 2-5. Il saggio segna il significativo passaggio all'antifascismo e in qualche modo anche il suo testamento spirituale; così recita il passaggio più significativo: «Il posto di chi ha perduto fede nei partiti, ed ha solo fiducia nell'opera della scuola, deve essere in questo momento accanto ai maestri».

momento. Abbracciando lo spirito dell'Educazione Nuova, essa intendeva erigersi a paradigma culturale più essenzialmente democratico, per farsi luogo di vigore creativo della cultura popolare e dell'*ethos* nazionale. L'imporsi totalitario del fascismo sulla vita politica e culturale italiana, il condizionamento ideologico degli spazi dell'educazione, avrebbe significato l'espropriazione di quel vento di rinnovamento a cui l'Educazione Nuova, anche in Italia, aveva dedicato significativo investimento. L'immagine *serena* dell'infanzia, echeggiata da Giuseppe Lombardo Radice era destinata a subire un una battuta d'arresto anche se rimarrà organica e forte per tutti gli anni a venire, sullo sfondo di un indirizzo culturale che riconoscerà alla scuola le sue curvature di democratizzazione e la sua vocazione trasformativa.

4. PEDAGOGIA SPERIMENTALE, EDUCAZIONE NUOVA E DEMOCRAZIA IN ITALIA ALL'ALBA DEL NOVECENTO

Un impulso profondo e peculiare ai processi di democratizzazione della scuola in Italia, all'alba del Novecento, proviene dall'originale saldatura tra il nascente terreno della pedagogia e psicologia sperimentale e il progressivo affermarsi del movimento dell'Educazione nuova.

Compreso che ogni possibile processo di crescita di una società dovesse legarsi strettamente all'istruzione e alla scuola, i primi esiti di ricerca sul terreno dello sperimentalismo educativo conducono in Italia, già dalla seconda metà dell'Ottocento, al fiorire di provvedimenti legislativi, studi, indagini sperimentali orientati a riformare il sistema scolastico, così da rispondere anche al bisogno di educare le classi sociali più povere e meno attrezzate culturalmente. È alla scuola, in altre parole, che si guarda per avviare con sistematicità quel processo di democratizzazione necessario all'effettiva costituzione del nascente stato Italiano. Lo aveva chiaramente intuito, ad esempio, Emilio Morpurgo, il cui volume *La democrazia e la scuola* (Roma, Fratelli Bocca, 1885), oltre a porre in originale relazione le nozioni di democrazia e scuola, mette in luce, tra le diverse questioni affrontate, la necessità di rafforzare l'istruzione popolare e di riflettere sul suffragio universale. Lo ribadisce, qualche anno dopo, Achille Marucci, il quale sottolinea l'irrinunciabile funzione della scuola e dell'educazione in vista della promozione di una possibile società democratica. «Noi ci proponiamo di elevare e d'intensificare con una razionale riforma, che è già obbietto di molte ricerche, l'azione individuale e sociale della scuola». La scuola è dunque sede in cui individualità e socialità possono trovare comune

e feconda convergenza: per un verso, infatti, essa si qualifica come luogo in cui coltivare e alimentare le attitudini e i più profondi bisogni di crescita del fanciullo; per altro verso, è chiamata a formare coscienze critiche, ad esercitare una leva «positivamente efficace ed alta sul movimento sociale».³⁰

È soprattutto all'educazione popolare che si guarda con profondo interesse, nella convinzione che l'investimento in esperienze cosiddette «culturali» diffuse tra le fasce sociali più povere potesse costituire un importante volano sociale ed economico.³¹ Si tratta di una forma di populismo a carattere pedagogico-illuminista che propone la «libera e ampia diffusione della cultura tra il popolo» e che per certi versi guarda all'aspirazione a ritrovare la purezza dell'ideale democratico originario, così come espresso in alcune tesi da Rousseau.³²

L'età giolittiana appare così costellata di numerose azioni a sostegno della diffusione dell'istruzione popolare, premessa ad un possibile coinvolgimento nel sistema politico liberale delle classi sociali più svantaggiante.³³ Sta alla base di simili provvedimenti il convincimento che espressione di democrazia sia, in prima istanza, la campagna a sostegno dell'alfabetizzazione e la lotta contro certe espressioni legate all'ignoranza (ne è un esempio la superstizione), dovere primario «di una illuminata democrazia» –come asseriva Giolitti– da «adempiere con la maggior energia».³⁴ Espressione diretta di tali scelte politiche è certamente la legge Orlando (8 luglio del 1904, n. 407), che istituisce il corso popolare, quinta e sesta classe, al fine di completare l'istruzione primaria di quanti impossibilitati a proseguire gli studi. «Prosciolti a nove anni dall'obbligo di istruirsi –sosteneva Orlando– rivolti in tenera età ad occupazioni materiali, abbandonato ogni esercizio dello studio, ogni uso delle cose imparate [...] i figli

³⁰ MARUCCI, Achille. «L'azione individuale e sociale della scuola», *Rivista di Psicologia applicata alla Pedagogia ed alla Psicopatologia*, a. II, n. 6, 1906, pp. 404-414.

³¹ Si veda, ad esempio, SICCHIROLLO, Angelo. *Democrazia e scuola popolare*, Roma, Soc. ed. Dante Alighieri, 1907. Iscritto e diplomato al corso di perfezionamento per i licenziati della scuola normale di Roma, Sicchirollo fu direttore del periodico «La tribuna scolastica».

³² «Quando il popolo delibera su tutto il popolo non considera che se stesso; e se in questo caso una relazione si forma, questa è tra l'oggetto intero, considerato da un altro punto di vista [...], allora la materia sulla quale si delibera è generale come la volontà che delibera. È questo che io chiamo una legge» afferma Rousseau in *Il contratto sociale* (ed. italiana Milano, Giangiacomo Feltrinelli editore, 2003, p. 108). In tale prospettiva non ha più senso chiedersi «se la legge possa essere ingiusta, giacché nessuno è ingiusto verso se stesso; né in che modo si possa essere liberi e insieme soggetti alle leggi, giacché queste ultime non sono altro che registrazioni delle nostre volontà» (*Ibidem*).

³³ DI POL, Redi Sante. *Scuola e Popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*, Torino, Sintagma, 1996 (seconda edizione Torino, Marco Valerio, 2002).

³⁴ Camera dei deputati, *Atti parlamentari*, Discussioni, Leg. XXI, 1 dicembre 1903, p. 9.

del nostro popolo spesso ridiventano analfabeti».³⁵ Prende così avvio una ricca stagione di riforme e interventi che vedono sempre più spesso lo Stato chiamato a farsi carico della scuola elementare, processo giunto a maturazione con la Legge Daneo-Credaro del 1911 di avocazione della scuola allo Stato. Nel frattempo un fiorire di studi e dibattiti anima il panorama culturale e pedagogico italiano, accompagnato anche dal vivissimo scontro tra le diverse forze politiche in ordine alla laicità della scuola. Un simile fermento culturale, connesso anche a profondi cambiamenti nell'assetto politico, sociale ed economico di tutta Europa, tale da etichettare l'Ottocento, e in buona misura anche il Novecento, come «secolo delle scienze, della grande industria, del vapore, della elettricità, della democrazia», ma soprattutto come «secolo dell'istruzione popolare», rendeva necessaria ed urgente la questione della formazione degli insegnanti ed irrinunciabile la loro partecipazione all'istruzione superiore, processo che andava sempre più compendosi nel contesto di «tutte le nazioni a governo democratico».³⁶ L'istruzione popolare e, ad essa strettamente connessa, quella elementare sono, dunque, all'alba del Novecento, espressione prima di uno stato che vuole essere realmente democratico ed è per tale ragione che ampia attenzione è riservata anche alla valutazione delle condizioni in cui la scuola versa, come testimonia l'impatto sociale e politico dell'inchiesta Corradini.³⁷

Il Novecento è, però, innanzitutto il «secolo dei fanciulli», come ebbe emblematicamente a definirlo Ellen Key,³⁸ orizzonte interpretativo che, più di altri, ha offerto apprezzabili occasioni di dialogo tra scuola attiva e pedagogia sperimentale in Italia, soprattutto in funzione delle ricadute prospettate nei termini di uno sviluppo equo e democratico di tutta la società.

Il comune terreno che permette il dialogo tra questi due fronti di studio, ingiustamente spesso considerati distanti (non di rado antitetici), è proprio quello dello studio scientifico del fanciullo, spazio di riflessione che porta a convergenza, massimamente in Italia, i campi della psicologia, pedagogia, antropologia, medicina.

³⁵ Relazione D.d.L. n. 465, *Provvedimenti per la scuola e per i maestri elementari*, in Camera dei deputati, *Atti parlamentari. Disegni di Legge e Relazioni*, Leg. XXI, 30 gennaio 1904, p. 4.

³⁶ CREDARO, Luigi. «Università», CREDARO, Luigi, MARTINAZZOLI, Antonio. *Dizionario illustrato di pedagogia*, vol. III, N-Z, p. 601.

³⁷ Ministero della P.I., *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-908*, Roma, Tipografia Operaia Cooperativa, 1910, vol. I: *Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal direttore generale per la istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini*.

³⁸ KEY, Ellen. *Il secolo dei fanciulli: saggi* (prima traduzione italiana autorizzata di Maria Ettlinger Fano), Torino, Bocca, 1906. Il suo «Il secolo dei fanciulli», espressione di una partecipazione anche personale al movimento femminista, si apre con una significativa dedica «ai genitori che sperano di educare l'uomo nuovo».

Tra gli esempi più indicativi di tale sodalizio scientifico, vanno ricordate alcune importanti ricerche antropologiche (si pensi, in particolare, ai contributi di P. Mantegazza, E. Latino, V. Vitali), volte a promuovere il miglioramento generale delle condizioni psico-fisiche ed igieniche degli allievi, intervenendo così nella lotta contro ogni forma di ereditarietà negativa. Si tratta di un filone di studi così diffuso, soprattutto nella declinazione di una Antropologia pedagogica, da indurre Edouard Claparède in *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* a definire l'Italia «il paese dell'antropologia».³⁹ L'impatto sociale e culturale prodotto da tale compatto fronte di studi è degno di nota. La ricerca scientifica sul terreno dell'igiene, ad esempio, concorre in questi anni a promuovere istanze di educazione integrale, centrate sul benessere psicofisico del bambino. Il ruolo dei maestri appare ancora una volta di cruciale importanza: alla loro solerte iniziativa si deve il fiorire di alcune importanti sperimentazioni pedagogiche come le «scuole all'aperto», inizialmente istituite per la cura di tubercolotici e rachitici, e le colonie alpine e marine, esperienze che vanno ben oltre la sola funzione igienica, per divenire piuttosto vere e proprie pratiche di cura educativa del fanciullo.

Espressa nei termini di Pedologia, di studio scientifico del fanciullo, di pedagogia sperimentale, questa tensione verso il pieno riconoscimento dei diritti del fanciullo e il rispetto dei suoi bisogni funzionali di crescita non solo attraversa e connette gli impegni di ricerca di studiosi di appartenenza scientifica non sempre contigua, ma apre anche ad un virtuoso dialogo tra il fronte della ricerca sperimentale ed il movimento dell'educazione nuova. Inoltre, l'impegno per il riconoscimento e la ricerca sull'infanzia diviene filo connettore tra gli Stati, impegno di rilevanza sovranazionale, tanto da portare nei primi anni del Novecento alla nascita di numerosi momenti di confronto e al costituirsi di comitati scientifici internazionale.

Basti pensare, ad esempio, al Primo congresso internazionale per l'educazione e la protezione dell'infanzia, tenutosi dal 18 al 20 settembre del 1905 a Liège in Belgio. Gli aderenti sono ben 1200 e 225 le memorie presentate. A conclusione dell'incontro, i partecipanti, chiamati ad esprimere un voto in ordine ad alcune direzioni di impegno future, approvano la proposta di costituire una Commissione internazionale permanente di pedagogia, composta per ogni

³⁹ CLAPARÈDE, Edouard. *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: introduction historique, problèmes, méthodes, développement mental*, Ginevra, Kundig, 1905 (trad. it. *Psicologia del fanciullo e pedagogia sperimentale. Storia, problemi, metodi, svolgimento mentale, fatica intellettuale*, Pavia, Speroni & C. Editori, 1912).

paese da due delegati, uno dei quali si occupi di psicologia sperimentale, l'altro di pedagogia. Viene inoltre votato l'impegno a promuovere il metodo dell'osservazione sistematica dei fanciulli tra gli allievi e le allieve delle Scuole Normali e le pratiche igieniche e educative di vita all'aria aperta per gli scolari.⁴⁰

A seguito del vivace dibattito che segue a questi momenti di confronto, nel 1909, grazie all'impegno rispettivamente di Binet di Schuyten, vengono costituiti due Comitati internazionali, cui partecipano rappresentanti di ogni nazione, chiamati ad organizzare congressi sul tema della pedologia e della psicologia pedagogica. Per l'Italia vengono nominati Zaccaria Treves (psicologo sperimentista) e Sante De Sanctis, fondatore di un Comitato italiano presieduto da Luigi Credaro e costituito, tra gli altri, da Corradini, Resta, Celli e Della Valle.

Offre risalto alla notizia della Costituzione e dei lavori dei Comitati Giulio Cesare Ferrari, tra le figure più emblematiche e rappresentative del dialogo tra educazione nuova e sperimentalismo educativo. Medico e psichiatra, fondatore della *Rivista di psicologia*, la prima nel suo genere in Italia, instancabile sperimentalista e innovatore, lo studioso manifesta un forte interesse per i temi dell'educazione e riserva costantemente uno spazio di attenzione agli studi che andavano compendosi in quegli anni in Italia e all'estero sul fronte del rinnovamento educativo. Indicativo è, in tal senso, che a rappresentare l'Italia nel numero d'apertura della rivista *Pour l'ère Nouvelle*, nel 1922, tra i «pionieri dell'educazione», vi sia proprio Giulio Cesare con un saggio dal titolo «Une école pour l'éducation de l'activité spontanée», resoconto dell'esperienza di avanguardia educativa tentata dall'italiano Maurilio Salvoni.⁴¹ Ferrari è inoltre componente del Comitato di Patronato costituito da studiosi impegnati sul terreno dell'éducation nouvelle (di cui peraltro fanno parte, tra gli altri, lo stesso Maurilio Salvoni, Michele Crimi, Gino Ferretti, Giuseppe Lombardo Radice, Enrico Musa, Augusto Osimo)

Sulla sua rivista, Ferrari istituisce nel 1913 una sezione di *Psicologia pedagogica* che assegna alla cura di Gino Ferretti. Lo studioso siciliano, professore universitario di Pedagogia e Filosofia, offre un apporto in cui istanze di ricerca sperimentale in campo educativo, studio della mente infantile (con particolare riferimento al nascente contributo di Piaget), centralità all'educazione (intesa

⁴⁰ «Primo congresso internazionale per l'educazione e la protezione dell'infanzia», *Rivista di psicologia applicata alla Pedagogia ed alla Psicopatologia*, a. II, n. 2, 1906, pp. 119-124.

⁴¹ FERRARI, Giulio. Cesare. «Une école pour l'éducation de l'activité spontanée», *Pour l'ère nouvelle*, n. 1, 1922, pp. 19-20.

come invenzione) e costante attenzione verso il modello di una scuola attiva trovano una connessione coerente, feconda e necessaria.

«Preme soprattutto che i nostri educatori possano attendere per conto proprio a un serio studio dei loro educandi e siano messi in grado di poter vagliare da sé i risultati delle recenti indagini psico-pedagogiche, senza di che essi verranno a trovarsi sempre più virtualmente esclusi da una feconda partecipazione al movimento pedagogico odierno», avverte Ferretti, sottolineando la necessità di introdurre gli studi sperimentali sul terreno della didattica e dell'apprendimento.⁴² Il limite più evidente dei nascenti «istituti nuovi», infatti, sarebbe proprio quello di «procedere a tastonari» nella pratica educativa.

Per Gino Ferretti la finalità ultima di ogni possibile connessione tra movimento delle scuole nuove e studi di pedagogia sperimentale, la cui valenza massima si esprime nello studio del fanciullo e nel pieno rispetto della sua spontaneità e dei suoi bisogni funzionali di crescita, non può che essere la costituzione di una società democratica.

Per tali ragioni, lo studio sistematico del fanciullo appare a Ferretti «il più valido mezzo —per quanto ciò possa aver l'aria di un paradosso— perché si giunga a sostituire sempre più [...] all'arbitrio, la legge. Solo obbedendo con perfetta, matematica intelligenza, alle leggi e alle esigenze dello sviluppo individuale e sociale nella concretezza loro, l'educatore potrà volgere quelle esigenze e quelle leggi al trionfo dell'ideale, dell'universale». Non si tratta però, avverte lo studioso, di mortificare l'inventiva e l'intuito personale nella prassi educativa, di lasciare a se stessa la «profetica genialità», ma di dare spazio «al *metodo* e alla genialità avvalorata da controllabili procedimenti metodici». Questi risultano i presupposti necessari affinché possa raggiungersi pienamente la finalità ultima delle scuole nuove, al momento tradita da prassi spesso sganciate da verifiche empiriche e studi rigorosi. «Per scuole nuove che sorgano, la *Scuola Nuova* rimarrà un'irraggiungibile Meta sino a che queste scuole non si apprestino ad adempiere anche all'ufficio di veri e propri centri di cultura della psicologia differenziale, non cooperino con procedimenti sistematici e controllabili allo studio dei educandi». Promosso e reso possibile un simile orizzonte «con la *Scuola Nuova* si avvierà per davvero a realizzazione il sogno

⁴² FERRETTI, Gino. «Psicologia pedagogica», *Rivista di Psicologia*, vol. IX, 1913, p. 90. Un bilancio sull'opera di Ferretti si trova in D'ALESSANDRO, Vittorio. *Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1959; PATANÈ, Leonardo Roberto (a cura di). *Atti del Congresso Nazionale di Studi su Gino Ferretti*, Catania, Tringale Editore, 1983.

degli illuministi d'ogni tempo: una trasfigurazione della profonda costituzione e vita de l'intera Società». ⁴³

Il convincimento che non possa darsi società democratica in uno Stato che non promuova l'educazione dei suoi cittadini non sembra venir meno neppure durante il Primo conflitto mondiale.

Se, infatti, per un verso, anche in Italia la scuola offre ampio spazio all'opera di propaganda bellica, di raccolta fondi e di azioni orientate a fornire supporto alle azioni di guerra, per altro verso essa è riconosciuta come sede in cui far valere, più che altrove, istanza di democrazia, di pacifismo, di solidarietà.

Significative in tal senso appaiono le considerazioni di Augusto De Benedetti, pubblicate nel 1915: «L'educazione [...] vorrà essere nella Scuola Nuova e sarà di vincolo *internazionale*, ispirandosi ai supremi scopi di un pacifismo che vuole sua base nei diritti all'indipendenza e alla libertà di ogni Nazione, che intende nei popoli come negli individui questi diritti coordinati a doveri, che respinge come brutali [...] le sopraffazioni della violenza di qualsiasi stato o governo sopra qualsiasi altro. Una "Scuola Nuova", e tanto più in un periodo in cui gli orrori della guerra rendono quasi scettici intorno alla civiltà, deve insegnare gli inestimabili vantaggi che à la pace per tutti, quando questa pace sia degna del *vir*: pace con dignità». ⁴⁴

Durante la Prima Guerra Mondiale, allora, se da una parte le aule scolastiche vengono impegnate per attività come la costruzione degli scaldaranci ⁴⁵ per i soldati in guerra, dall'altra nelle stesse aule vengono sperimentate nuove prassi didattiche, fortemente ispirate ai più recenti indirizzi della pedagogia sperimentale e della scuola attiva. È quanto racconta, ad esempio, il già ricordato maestro milanese Maurilio Salvoni, nel 1917, nel suo volumetto *Una macchia sul muro e altre lezioni*, ⁴⁶ traendo spunto da episodi di crude esigenze belliche, egli sperimenta le «lezioni unitarie», prassi didattiche non solo chiaramente orientate a ideali di pacifismo, ma anche volte a garantire la ragionevole libertà della personalità del fanciullo e il massimo assecondamento dei suoi interessi. Fortissimo è il richiamo ai più recenti indirizzi dell'educazione nuova, tanto che, nello stesso anno, il volume viene recensito in forma anonima (ma proba-

⁴³ FERRETTI, Gino. «Psicologia differenziale e didattica», *Rivista di Psicologia*, vol. IX, 1913, pp. 239-240.

⁴⁴ DE BENEDETTI, Augusto. «Una "Scuola Nuova"», *Rivista di Psicologia*, vol. XI, 1915, p. 371.

⁴⁵ Cilindro di carta, bagnati nella paraffina, che bruciando avrebbero permesso di scaldare il rancio, portare ad ebollizione l'acqua e permettere anche la sterilizzazione di arnesi di guerra e le operazioni di bendaggio e pulitura delle ferite

⁴⁶ SALVONI, Maurilio. *Una macchia sul muro e altre lezioni*, Milano, Libreria editrice milanese, 1917.

bilmente l'autore è Bovet) sulla rivista *L'intermédiaire des Educateurs*. Nel testo il maestro milanese viene descritto come colui che applica i «grands principes de l'école active»⁴⁷, dato tanto più significativo se si tiene conto che questa è in assoluto la prima volta che l'espressione «ecole active» viene utilizzata.⁴⁸

Emblematico è il lavoro svolto da Maurilio Salvoni, pioniere dell'educazione nuova, instancabilmente orientato verso un ideale di scuola attiva ad indirizzo genetico funzionale e sociale, che troverà poi concreta applicazione nella SEAS (Scuola di educazione dell'attività spontanea).⁴⁹ Salvoni, come nessun altro in Italia, riesce in questi anni a coniugare egregiamente le sollecitazioni proprie della pedagogia scientifica montessoriana, le istanze di rinnovamento educativo, gli studi di pedagogia e psicologia sperimentale in direzione della costituzione di una «scuola attiva». Egli si ispira ai lavori di Claparède, Montessori, Ferrière, Decroly, Lombardo Radice; ma è soprattutto all'opera di Dewey che egli guarda con costante e inedita attenzione, in una stagione in cui ancora, lo si è visto, l'opera dello studioso americano risultava pressoché sconosciuta e scarica di particolari sollecitazioni ideologiche.

«Questo criterio pedagogico “funzionale” magistralmente illustrato e attuato da Dewey ormai da anni adottato dalle Scuole Nuove e praticamente quasi sconosciuto da noi, mi sembra così geniale, così buono, così fecondo di salute spirituale, che [...] intendo di dedicare buona parte della mia attività futura alla sua diffusione»,⁵⁰ afferma Salvoni in una lettera a Giulio Cesare Ferrari, profetizzando un fortissimo nesso di continuità teorica e prassica che verrà particolarmente riconosciuto e apprezzata, tra i tanti, da Claparède e dalla Ensor.

⁴⁷ Cfr. la sezione «Livres nouveaux», *L'intermédiaire des Educateurs*, giugno-luglio, 1917.

⁴⁸ HAMELINE, Daniel; JORNOD, Arielle; BELKAÏD, Malika. *L'école active. Textes fondateurs*, Paris, Press Universitaires de France, 1995, p. 10.

⁴⁹ Sull'esperienza della Seas e di altre sperimentazioni educative si vedano in particolare di SALVONI, Maurilio, «Un Ventennio di “Scuola Attiva”. I. Prime attuazioni e note», II supplemento de *L'Educazione Nazionale*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno Editrice, 1927; Id., «Un Ventennio di “Scuola Attiva”, III Volume – Didattica della “Scuola Attiva”. Scuola Preprofessionale e cultura popolare» (fascicolo doppio di supplemento a *L'Educazione Nazionale*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno Editrice, 1931); Id., «Un ventennio di “Scuola Attiva”. II - L'indirizzo genetico storico», III supplemento de *L'Educazione Nazionale*, Roma, Associazione per il Mezzogiorno Editrice, 1927. Sull'opera di Maurilio Salvoni si vedano LA ROSA, Viviana. «“Frugando e liberando l'anima dei fanciulli”. L'incontro tra Michele Crimi e Maurilio Salvoni», in TOMARCHIO, Maria (a cura di). *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia e Michele Crimi*, Roma, Anicia, 2008; Id., «Maurilio Salvoni. Un'esperienza rimossa di scuola attiva in Italia», *I Problemi della Pedagogia*, vol. 4-6, 2011, p. 281-298; D'APRILE, Gabriella. *Adolphe Ferrière e les oubliés della scuola attiva in Italia*, Pisa, ETS, 2010.

⁵⁰ Lettera di M. Salvoni a G. C. Ferrari, 21 agosto 1917, Fondo Ferrari.

Emblematico, si diceva, è il lavoro svolto da Maurilio Salvoni, non solo perché rappresentativo di una tra le più interessanti esperienze di scuola attiva in Italia, ma anche perché caduto nell'oblio, totalmente assorbito nell'alveo di quell'inesorabile processo che condurrà all'avvento della dittatura fascista.

Stessa sorte colpiva in quegli anni le pregevoli sperimentazioni educative e didattiche che avevano dato lustro internazionale a numerosi studiosi italiani, velocemente ricondotte, da quanti ormai totalmente asserviti all'ideologia fascista, al *fallimento della pedagogia scientifica*.⁵¹

5. CONCLUSIONI

Nell'ambito delle considerazioni sin qui sviluppate, emerge chiaro il fecondo dialogo idealmente attivo tra Educazione e Democrazia nel contesto dell'articolato processo di rinnovamento della cultura pedagogica europea di inizi Novecento. Sono, infatti, molteplici e profondi i legami che vengono ad annodarsi, a più livelli, fra processi di democratizzazione dell'istruzione e della scuola, istanze di modernizzazione della vita sociale e rinnovamento delle pratiche educative prospettati dagli indirizzi del movimento internazionale dell'Educazione Nuova e della Scuola attiva. L'analisi presentata, incentrando l'attenzione sulla temperie storico e culturale dell'Italia primonovecentesca, ha tentato di far luce sugli intrecci operanti fra modelli pedagogici ispirati ad una cultura *nuova* dell'educazione e orientamenti di politica scolastica, ideologicamente posizionati in senso democratico, dinamicamente attivi nel dibattito sulla modernizzazione della vita nazionale. Il quadro di lettura/interpretazione proposto ha inteso restituire il vivace e peculiare sistema d'attraversamenti che lega il rinnovamento educativo italiano ai processi di espansione in senso democratico dell'istruzione, agli orizzonti di progresso prospettati dall'allora nascente pedagogia sperimentale, al cambiamento del ruolo dell'educazione riconosciuta quale importante volano di progresso sociale, civile ed economico e quale fattore di sviluppo della società.

⁵¹ GIUFFRIDA, Filippo. *Il fallimento della pedagogia scientifica*, Città di Castello, «Il Solco», Casa Editrice, 1920.