

Una scuola di democrazia e di laicità

Giacomo Cives

Nutro viva riconoscenza per la “scuola fiorentina” di pedagogia per quanto mi ha insegnato, per le lotte che mi ha consentito di condurre insieme ad essa per la riforma democratica della scuola, per gli stimoli e le occasioni che mi ha dato di sviluppare motivi di studio e di ricerca. Anche se allo scopo credo sia opportuno distinguere, al fine di meglio identificare i positivi apporti che ho ricevuto, tre aspetti o momenti.

In primo luogo porrei quello della “scuola di Firenze” *in senso stretto*, dei vari pedagogisti operanti nel Magistero di Firenze, e soprattutto di Lamberto Borghi, maestro e guida della pedagogia democratica, sviluppata all’insegna dell’approfondimento e dell’integrazione del pensiero di John Dewey, e della fondazione di una nuova storiografia pedagogica, sottratta alle falsificazioni retoriche, all’insegna dell’insegnamento di Gaetano Salvemini.

Secondo aspetto: la “scuola di Firenze” va considerata e si è proposta nel senso del bel libro ad essa dedicato da Franco Cambi (Cambi, 1982), testo che ho più volte adottato nei miei corsi universitari, riscontrando il vivo interesse dei miei allievi. La “scuola fiorentina” del Magistero appare allora come il *centro di coagulo e propulsione* di tutto un movimento per il rinnovamento scolastico che si è battuto contro incrostazioni conservatrici per una scuola veramente di tutti, valorizzatrice il più possibile delle potenzialità di ognuno nella positiva saldatura e nel reciproco potenziamento dell’individuo e della società. In questo movimento confluivano forze editoriali, associative, universitarie, politiche, sindacali, di partecipazione scolastica e civile di tutto il paese, rispetto alle quali il Magistero di Firenze si poneva come luogo e occasione di rilancio e di incontro.

Il terzo momento è quello dell’attività di ricerca pedagogica del Magistero di Firenze divenuto Facoltà di Scienze della Formazione *dagli ultimi decenni del secolo scorso ad oggi*. Questa attività di studio e ricerca, come ha scritto Franco Cambi, che ne è stato appassionato e inventivo animatore, ha mirato a porsi “sulle orme dei maestri verso nuove frontiere”, senza voler quindi dimenticare il “modello laico-progressista, deweyano e democratico” da cui proveniva (Cambi, 2010, p.24). Un’operazione per la verità non facile in un paese in cui la carica riformatrice si andava spegnendo e sul quale calava un’aria pesante di restaurazione. In questo periodo, sempre all’insegna della laicità, criticità e ispirazione democratica, la “scuola di Firenze” si è andata comun-

que confrontando con originalità e acutezza con molti temi e ambiti nuovi ed è stata di stimolo coi suoi dibattiti, coi suoi convegni, con le sue pubblicazioni alla ricerca e al dialogo per tanti studiosi, me compreso.

* * *

Ma veniamo al punto di partenza della mia esperienza. Conseguita l'abilitazione magistrale sostenni e vinsi, ponendomi nei primi posti, il primo concorso magistrale bandito nel dopoguerra. La mia preparazione si era fondamentalmente basata sulle *Lezioni di didattica* di Giuseppe Lombardo Radice (Lombardo Radice, 1913) e *Le "scuole nuove" e i loro problemi* di Ernesto Codignola (Codignola, 1954).

Lombardo Radice, Codignola: due autorevoli pedagogisti gentiliani che avevano preso parte attivamente alla riforma del 1923, ma che se ne erano progressivamente staccati, delusi dai suoi esiti autoritari e illiberali, giungendo progressivamente, Lombardo Radice prima, Codignola più tardi, a posizioni antifasciste e di rifiuto dell'autoritarismo sempre più rozzo e pressante del regime. Come ha osservato Massimo L. Salvadori (Salvadori, 1967, p.49) "i Codignola si sentirono respinti sia dal fatto che l'auspicata serietà degli studi fosse compromessa da concessioni che, caduto Gentile, trovarono espressione nel ministro Fedele sia dalla disillusione rappresentata dal Concordato sia dalla politicizzazione che sempre più apertamente il regime impose alla scuola; educatori come i Lombardo Radice, non fascisti ma convinti della bontà della riforma, furono portati da avvenimenti come il delitto Matteotti alla convinzione che nessuna collaborazione potesse darsi ad una attività di governo nefasta".

Le *Lezioni di didattica* mi avevano appassionato per la loro concreta adesione ai problemi della scuola e insieme per il loro riferimento ad un impegnativo orizzonte di teoria e di cultura. Dunque senso della realtà e idealismo critico che avevano saputo recuperare contro la mistica nullificante dell'Atto la concretezza dell'individuo e del suo ambiente di vita, riducendo l'idealismo ad una istanza metodologica di crescita e di emancipazione della personalità di ognuno. In seguito ho studiato sempre più l'apporto del pedagogista catanese, rifiutato dai fascisti per il suo essersi collocato dopo il 1924 all'opposizione di una scuola e di un sistema politico caratterizzati sempre più da una scelta di autoritarismo e di violenza, e trascurato a torto dopo la liberazione nel ricordo della sua partecipazione attiva alla riforma Gentile. Ho scritto vari studi su di lui, ricordando i suoi meriti, e facendolo oggetto di vari corsi universitari.

Ma il libro di Codignola sull'attivismo mi aveva entusiasmato per la sua rivoluzionaria proposta dell'educazione nuova: dopo il pesante autoritarismo, il conformismo e la retorica delle scuole fasciste della mia formazione, di cui avevo sofferto la pesante imposizione, ecco le scuole attive permeate di spirito democratico, aperte alla cooperazione, all'autogoverno, alla valorizzazione della personalità degli allievi inseriti in un libero e collaborativo contesto sociale, e al contributo positivo delle nuove scienze sociali, dalla psicologia alla sociologia. E al centro del movimento ecco la figura e il pensiero di John

Dewey, cui Codignola dedicava, com'è stato notato, almeno trenta pagine, il filosofo e pedagogista forse più grande della democrazia moderna, promotore di una libera e continua valorizzazione costruttiva dell'esperienza, orientata allo sviluppo graduale di una umanità sempre più emancipata, più giusta, libera e solidale.

Da allora la lezione deweyana, via via più approfondita, è stata un riferimento assiduo e decisivo per la mia vita. E così ad esempio nel mio insegnamento all'università ho proposto e commentato più volte testi come *Democrazia e educazione*, accolti dagli studenti con grande interesse.

Allora Lombardo Radice e Codignola: ecco due veri e importanti caposcuola della pedagogia del Novecento, operanti nei due Magisteri di Roma e Firenze primigeni e più di rilievo, riformati e aperti anche ai maestri maschi dalla riforma Gentile, divenuti Facoltà nel 1935, e intelligentemente e con gran cura studiati rispettivamente da Furio Pesci, mio impegnato allievo e successore alla Sapienza (Pesci, 1994), e da Antonio Santoni Rugiu e suoi collaboratori (Di Bello, Mannucci, Santoni Rugiu, 1980; Di Bello, Federighi, Mannucci, Pizzitola, Santoni Rugiu, 1984).

Nei loro testi è stata ben messa in rilievo la questione della tormentata e difficile identità che ha accompagnato la storia del Magistero: super-istituto magistrale o doppione della Facoltà di Lettere e Filosofia? scuola pratica e di promozione professionale, sia pure di impegnativo livello, degli insegnanti o autentico e autonomo centro di ricerca? Credo che queste perplessità siano più che legittime. Meno però per un caso: quello della pedagogia. Maestri come Lombardo Radice e Codignola seppero rendere i Magisteri di Roma e di Firenze vere Facoltà di Pedagogia, dando notevole dignità e non sul solo piano nazionale a questa disciplina sempre bistrattata e guardata con sospetto, sviluppando il suo livello teorico come quello dell'esperienza della viva scuola, criticamente ispirata e vagliata, e portata avanti dagli animosi maestri – scolari.

* * *

Risiedendo a Roma col diploma magistrale (e già insegnavo nella scuola elementare), era naturale che proseguissi gli studi nella Facoltà di Magistero capitolina. Lì divenni appassionato allievo di Franco Lombardi, docente allora di storia della filosofia, che poi mi chiamò a svolgere (il mio primo ingresso nell'insegnamento universitario) l'attività di "incaricato di esercitazioni". "Socialista senza tessera", reduce dai suoi studi in Germania in particolare sulla Sinistra hegeliana, sostenne col suo radicale realismo e naturalismo la mia completa rottura con le ingannevoli seduzioni dell'attualismo, rivelatesi sostanzialmente conservatrici, retoriche e autoritarie. Nella prospettiva di un mondo democratico di uomini liberi e operosamente collaborativi, Lombardi prospettò con calore il valore di Dewey come il più organico e autorevole filosofo e pedagogista della democrazia, confermando il mio impegno per lo studio del teorico dello strumentalismo, destinato a divenire come ho detto lo stimolante punto di riferimento fondamentale per tutta la mia vita.

Intanto i miei studi, anche per l'influsso della mia esperienza di insegnante e per un mio bisogno di concretezza, si spostavano, ma senza rotture e con mai smentita continuità, dalla filosofia alla pedagogia. Così collaborai a lungo col pedagogista che al Magistero era succeduto a Lombardo Radice e che era allora il più autorevole sulla scena pedagogica universitaria romana, Luigi Volpicelli.

La pedagogia alla Facoltà di Lettere e Filosofia della "Sapienza" di Roma era intanto in piena crisi dopo la grande straordinaria esperienza di Antonio Labriola e Luigi Credaro, e riprenderà slancio più tardi solo con la chiamata nel 1962 di Aldo Visalberghi, eminente seguace e studioso di Dewey specie per il versante epistemologico e scientifico, col quale poi, chiamato nel 1975 ad insegnare dall'Università di Bari alla sua Facoltà, ho positivamente collaborato, unito da comuni ideali civili e orientamenti culturali. Era partecipe proprio di quella "scuola di Firenze" in senso lato a cui prima ho accennato, raccordo delle forze impegnate nella riforma della scuola in senso laico e democratico. Chiamato dal Preside della Facoltà, nel quadro di un convegno sulla storia della sue "grandi scuole", ho nel 1994 ricostruito le fila di quello storico rilevante insegnamento di pedagogia, da Labriola a Credaro a Visalberghi (Cives, 1994).

Già collaboratore di Bottai nella redazione della Carta della Scuola, "provenendo", come ha scritto Pesci, "da un'esperienza assai varia di pubblicista", Luigi Volpicelli "pedagogista atipico, portò nel Magistero una cultura di matrice inizialmente gentiliana, impregnata tuttavia di un forte interesse per la storia della scuola nella sua concretezza, un interesse orientato in modo polivalente, ricco di suggestioni originali derivate dalla letteratura, dalla storia, dalla sociologia" (Pesci, 1994, p.86). Più che un teorico, fu un organizzatore culturale, costituì all'interno del Magistero romano praticamente, nel suo istituto, una Facoltà di Scienze dell'Educazione *in nuce* istituendo varie nuove cattedre specialistiche pedagogiche, tra cui quella di didattica per la quale mi affidò l'incarico, curò per i suoi "Problemi della pedagogia" numeri monografici con puntuali ricognizioni sulle pedagogie e scuole straniere, aprì la ricerca educativa sui nuovi mezzi della comunicazione, dalla radio al cinema. Per lui a ragione Catalfamo parlò di "pedagogia della cultura", come quella direi di Lombardo Radice era stata una "pedagogia della scuola", ma non solo di quella. Coll'insegnamento di Volpicelli, vitalissimo e fattosi sempre più umanistico e aperto alle realtà nuove, ho, come ho già detto, attivamente collaborato, muovendomi su terreni diversi e stimolanti.

* * *

Ma il mio cuore batteva particolarmente per la "scuola fiorentina" e per quello che rappresentava, particolarmente caratterizzata dalla proposta dirompente e innovatrice del nuovo pensiero americano di Dewey per una educazione emancipatrice di uomini liberi operanti per una società di libertà. E delle opere appunto di Dewey si era fatto con la sua casa editrice fiorentina La Nuova Italia curatore e diffusore Ernesto Codignola che era divenuto sosteni-

tore del suo pensiero e si era dedicato con forza all'impegno della ricostruzione di un sistema educativo autenticamente laico e democratico operante nel quadro e nella prospettiva di una società liberata. Codignola aveva sostenuto, come ha ricordato Borghi (Borghi, 1960, p.XXX), che "la scuola attiva non può fiorire e prosperare se non in un'atmosfera di libertà che dobbiamo difendere, in tutte le manifestazioni della vita", e che l'attivismo "non è un problema puramente didattico, ma prima di tutto è un problema sociale".

Io non ho conosciuto personalmente Lombardo Radice (era scomparso nel 1938) e neppure Codignola. Ma subito dopo la morte di quest'ultimo (avvenuta nel 1965) sono stato chiamato a consultare il suo Archivio conservato nella sua casa, per redigere un saggio per un numero monografico di "Scuola e Città" dedicato a Codignola sull'Ente di Cultura fondato, diretto e in un secondo momento anche presieduto da E. Codignola. L'Ente aveva avuto la delega dallo Stato per la gestione delle scuole rurali in località isolate e sperdute della Toscana, dell'Emilia e della Romagna, nel quadro di quella pagina generosa della storia delle scuole degli "enti delegati". Per quella ricerca, che condussi con la richiesta rapidità e con risultati che furono molto apprezzati, ebbi il piacere di conoscere la signora Anna Maria Codignola e di ammirare le grandi capacità organizzative del pedagogo del Magistero di Firenze (cfr. Cives, 1967).

A margine per la verità vorrei ricordare che anche Lombardo Radice ebbe un ruolo di introduzione in Italia del pensiero di Dewey, sia pur preliminare e pionieristico, pubblicando per Battiato già nel 1915 la sua *Scuola e società* (col titolo *La scuola e la società*) e compilando e facendo compilare dai suoi allievi vari articoli su di lui, anche se limitati a evidenziare soltanto o specialmente i suoi meriti didattici (cfr. Cives, 1983, pp.57-94). E per gli "enti delegati" si prodigò come "consigliere scolastico" per l'ANIMI (cfr. Mattei, 2012, specie pp.125-154).

Lamberto Borghi ha magistralmente ricostruito le due fasi del pensiero di Codignola, con obiettività e penetrazione, quella attualistica, in cui Codignola si era particolarmente impegnato per il problema della formazione degli insegnanti e l'istituzione dell'Istituto Magistrale, e quella della lotta per la democrazia nella scuola e nella società, col lancio di Dewey, e l'emancipazione dell'educazione rinnovata dalle ipoteche confessionali e conservatrici.

Nella maturazione di questo secondo periodo Borghi vedeva l'influsso della fondazione di Codignola, con la signora Anna Maria, della scuola-città Pestalozzi, istituzione progressiva, aperta a Firenze subito dopo la liberazione (cfr. Laporta, 1960). Altri (cfr. specie Spini, 1960; Cirri, 1967) hanno messo in rilievo per la maturazione di Codignola, contrario al Concordato di Mussolini, l'incidenza dei suoi importanti studi pluriennali sul Giansenismo, impegnato a difendere tra Settecento e Ottocento il motivo dell'"autonomia della coscienza" da sopraffazioni ecclesiastiche controriformiste, non senza influssi sul nostro Risorgimento e su (particolarmente cari a Codignola) Lambruschini e Capponi: in questi studi si sviluppava un motivo di interesse religioso non conformistico, che l'aveva sostenuto fin dal suo periodo idealistico.

Nella diffusione e nello sviluppo del pensiero di Dewey è poi appassionatamente succeduto nell'insegnamento pedagogico fiorentino Lamberto Borghi, reduce dall'America ove si era rifugiato per le persecuzioni razziali fasciste, e che si era là direttamente incontrato nei suoi studi con lui e coi suoi allievi eminenti, come Kilpatrick. Col suo insegnamento, coi suoi scritti particolarmente attenti al versante etico-sociale, il pensiero e la pedagogia di Dewey si sono diffusi in Italia, insieme a una assidua difesa dal conformismo e dalla retorica, specie a tutela dell'individuo, cui Borghi con la sua speciale sensibilità si potrebbe dire libertaria è sempre stato estremamente impegnato. Così Borghi introduceva a una pedagogia moderna non provinciale, a una storiografia pedagogica attenta al sociale e anche alle forze minoritarie, a una pedagogia, metodologia e sociologia dell'educazione di respiro internazionale.

L'insegnamento di Codignola e di Borghi ha avuto validi collaboratori ed è stato continuato e sviluppato al Magistero di Firenze dal dopoguerra, sotto linea Cambi (Cambi, 2010, p.24), da almeno "cinque 'nuovi maestri': Antonio Santoni Rugiu, Tina Tomasi, Leonardo Trisciuzzi e Filippo De Sanctis, a cui va aggiunta anche Lydia Tornatore. Maestri che a quel modello hanno aggiunto qualcosa di essenziale e originale".

Da tutti loro costituenti nel loro insieme la "scuola fiorentina" di pedagogia in senso specifico del Novecento, ho avuto apporti importanti per la mia formazione e lo sviluppo della mia pedagogia. In particolare con Borghi ho avuto rapporti sempre più calorosi e di affetto.

Valgono allora pienamente anche nei miei riguardi gli effetti esercitati sul panorama educativo italiano, che ha puntualmente rilevato per la "scuola fiorentina" Franco Cambi (Cambi, 1984, p.155) quando ha scritto: "L'opera della 'scuola di Firenze' nell'ambito della cultura del dopoguerra è stata orientata a sprovvincializzare i temi e i metodi del dibattito, a rinnovare autori e problemi, ad offrire, nel settore pedagogico, un aggiornamento ai livelli della pedagogia europea e, in particolare, americana. Ciò è avvenuto attraverso il contatto assai stretto con il pensiero di Dewey, con l'esperienza dell'attivismo, con la filosofia sociale dell'educazione ed ha portato la ricerca pedagogica su un terreno ad un tempo più impegnato e scientifico rispetto a quello 'idealistico' che si chiudeva col '45", segnando appunto il superamento dell'"idealismo pedagogico", della sua "filosofia astratta e speculativa". Anche per me, grazie alla sua lezione incisiva, si apriva un nuovo orizzonte educativo, più moderno, più rispettoso della personalità effettiva degli uomini, più ricordato al sapere culturale e scientifico del mondo e del nostro tempo.

* * *

Ma ho già detto che la "scuola fiorentina" assunse anche un ruolo più ampio; fu il luogo di incontro, di coordinamento e sostegno di molte e diverse forze di orientamento democratico e si potrebbe dire liberal-socialiste e socialiste democratiche, intermedie tra cattolici e marxisti, e pur aperte al dialogo con questi, per le istanze democratiche anche in loro o almeno in gran parte di loro contenute, e per una mediazione costruttiva e riformatrice comune (si

pensi al centrosinistra). Così col pensiero e la lotta dei pedagogisti fiorentini si incontravano, prima nella difesa contro l'invadente confessionalismo, poi nel progetto e nel sostegno della riforma scolastica nel quadro del rinnovamento della società, quelli di pedagogisti di altre sedi, da Raffaele Laporta a Aldo Visalberghi, da Francesco De Bartolomeis a Aldo Capitini, a Giovanni Maria Bertin e altri ancora. I loro scritti e i loro dibattiti erano accolti dalla rivista "Scuola e Città" e dalla editrice "La Nuova Italia", entrambe fiorentine e di fondazione codignoliana. E la loro proposta educativa, che congiungeva il programma di una pedagogia moderna che saldasse laicità e prospettiva democratica, utopia e riforma, visione generale e scienza, filosofia e società, con forte riferimento allo strumentalismo di Dewey, al concreto impegno per il rinnovamento scolastico, si univa in particolare all'azione appassionata della politica scolastica promossa specialmente da Tristano Codignola, figlio di Ernesto, e intanto succeduto a lui alla Nuova Italia, responsabile della sezione scuola del Partito Socialista Italiano.

Un'iniziativa stimolatrice, operante anche su altre forze sociali e politiche. Insieme vi confluiva l'attività dei sindacati scolastici impegnati alla riforma dell'istruzione, come per la scuola elementare lo SNASE, e i movimenti operanti nella viva azione scolastica innovatrice come i CEMEA e il MCE. E naturalmente tanti cittadini, tanti uomini di scuola, tanti altri studiosi aspiranti al rinnovamento della scuola e della società "secondo Costituzione", la Costituzione costruita sulle ceneri del fascismo e nata dalla Resistenza, in una straordinaria prodigiosa cooperazione delle forze politiche postfasciste.

Furono quelli, in cui la "scuola fiorentina" come si è detto fu centro di stimolo e di incontro, anni entusiasmanti di fervore, di battaglie costruttive, di riflessione, di confronto, di iniziativa e di lotte liberatrici, che produssero un vivo rinnovamento della teoria, della storiografia, della metodologia dell'educazione e una serie di importanti riforme scolastiche: si pensi alla scuola media unica, alla scuola materna statale, alla formazione universitaria degli educatori di scuola materna e elementare, all'integrazione degli alunni handicappati nella scuola comune, all'avvio della scuola a tempo pieno. Tempi lontani anni luce dalla depressione presente della condizione della pedagogia e della scuola, piegata in un'involuzione quasi ventennale da un miscuglio politico di populismo, demagogia, aziendalismo, corruzione e restaurazione, nel quadro di una profonda crisi morale e civile.

A quegli anni di appassionate battaglie per un'idea e una pratica nuova di educare presi anch'io parte attiva, ricevendo modelli, stimoli vivificanti e incoraggiamenti dalla "scuola fiorentina" intesa in senso allargato, scrivendo in "Scuola e Città" e per la Nuova Italia Editrice, partecipando ai costruttivi dibattiti di allora, battendomi contro le forze scolastiche e politiche frenanti e immobilistiche.

Un esempio? Gli atti dei due convegni nazionali romani dello SNASE, in cui sono stato fondatore e dirigente del suo Ufficio Studi Nazionale, del 1966 e del 1972, sulla scuola integrata e a tempo pieno da me promossi, li pubblicammo proprio su "Scuola e Città", con introduzione per il secondo dell'allora

direttore Antonio Santoni Rugiu. E proprio con La Nuova Italia pubblicai nel 1966 e poi in edizione allargata un mio libro fortunato che fu di grande sostegno alla lotta per la sua istituzione e il suo sviluppo (Cives, 1967). Anche quella riforma oggi è stata posta invece in sostanziale liquidazione, da parte di politici e amministratori avversi al suo grande valore di progresso.

Grazie dunque agli amici della “scuola di Firenze” e a coloro che insieme ad essa operarono a creare un clima e un ambiente di vivo fervore per la riforma della scuola e a un tempo della società nella direzione di una sostanziale democrazia. Grazie, l’ho detto, per tutto quanto mi diedero, e per le tante occasioni che mi offrirono di operare insieme.

Gli ultimi decenni del Novecento furono però di crisi per la “scuola fiorentina” allargata. Avanzavano l’“antipedagogia”, l’accusa faziosa derivata dal clima della guerra fredda di “americanismo” per varie sue posizioni, la tentazione del massimalismo rivoluzionario contrapposto al “migliorismo” deweyano. Così vari pedagogisti ed educatori misero in crisi le posizioni di adesione al gradualismo democratico che avevano prima sostenuto e misero in difficoltà il fronte unito della democrazia scolastica. Ma alla grande lezione di Dewey che univa aspirazione ideale e aderenza alla lezione dell’esperienza intelligentemente interpretata erano però rimasti fedeli studiosi e innovatori come Laporta e Visalberghi. Borghi, pur aprendosi al confronto più disponibile con Marx, con Gramsci, con Adorno, mantenne esemplare fedeltà al suo maestro Dewey, vedendone e confermandone un sostanziale mai smentito equilibrio, pur dialettico, di emancipazione reciproca e integrazione collaborativa tra individuo e società (cfr. Cives, 2011), seguitando a curarne via via altre sue opere pedagogiche. Io stesso mi trovavo in sostanza nelle loro posizioni, però nulla intanto poteva eliminare lo sconquasso di quelle divisioni, cui com’ho ricordato è seguita di segno inverso la profonda recessione oltre che educativa etica e politica, cui si è aggiunta infine anche quella molto grave economica e finanziaria.

* * *

Siamo così giunti alla fase attuale dell’attività della “scuola pedagogica” dell’Università di Firenze, divenuta da Magistero Facoltà di Scienze della Formazione, ove ai precedenti docenti si sono uniti o si sono sostituiti, con la varietà dei loro interessi e delle loro competenze specifiche, nuovi professori: Carmen Betti, Enzo Catarsi, Alessandro Mariani, Paolo Orefice, Dario Razzini, Simonetta Ulivieri...

In particolare ricorderò che fino alla metà degli anni ‘90 hanno insegnato (purtroppo recentemente scomparsi) Antonio Santoni Rugiu e Leonardo Trisciuzzi: il primo con una ricca e riuscita produzione, particolarmente sulla storia sociale dell’educazione e su quella degli insegnanti in Italia, il secondo con un interesse pionieristico per la pedagogia dell’*handicap*, con lavori diffusamente apprezzati. Simonetta Ulivieri si è dedicata allo studio della pedagogia “di genere” ed ha scritto diversi libri sugli insegnanti e sulla storia delle bambine. Va ricordato pure che Ulivieri e Trisciuzzi hanno fondato e diretto

una delle più rilevanti collane pedagogiche d'oggi, "Scienze dell'educazione" presso le Edizioni ETS di Pisa. Carmen Betti ha approfondito aspetti della storia della scuola italiana dell'Ottocento e del Novecento, con particolare riscossa attenzione per le vicende in essa del principio della laicità. Paolo Orefice si è particolarmente dedicato allo studio dell'educazione degli adulti, permanente e continua. Dario Ragazzini ha in special modo ricostruito e analizzato la storia dell'amministrazione scolastica in Italia, mentre Enzo Catarsi si è dedicato soprattutto allo studio della scuola italiana dell'infanzia e elementare e dell'educazione familiare. Alessandro Mariani ha specialmente approfondito l'analisi della filosofia dell'educazione nei suoi indirizzi più recenti. Con tutti loro ho avuto rapporti di amicizia, oltre che collaborativi.

Tra i pedagogisti fiorentini di questo periodo va fatto poi speciale riferimento a Franco Cambi, a me particolarmente vicino, che con il suo spiccato rilievo ha assunto un ruolo di guida e di promozione culturale. Allievo e collaboratore di Lamberto Borghi, Tina Tomasi e Giulio Preti, proveniente da mai smentiti interessi filosofici, Cambi si è caratterizzato, come hanno notato la Giambalvo e Mariani, per "un pensiero raffinato, una mente curiosa, un rigore costantemente mirato e una scrittura attenta", con notevoli qualità umane e intellettuali (Giambalvo e Mariani, 2011, pp.8-9), e una costante fedeltà a una filosofia critica e a una pedagogia democratica. I suoi numerosi studi hanno riguardato soprattutto la filosofia dell'educazione, la pedagogia generale, l'epistemologia pedagogica, la storia della pedagogia, la letteratura per l'infanzia. Senza smentire la lezione di provenienza laica e democratica deweyana, condivisa con i suoi colleghi fiorentini, e volendo restare in continuità con essa, Cambi ha puntato all'elaborazione di "una pedagogia 'per il tempo presente' per quella Società Complessa, del Disincanto, della Globalizzazione e del Postmoderno", com'egli ha scritto (Cambi, 2010, p.24), "in cui siamo radicalmente collocati e che va interpretata (...) guardando al futuro, e a un 'futuro liberato', potremmo dire, e per il soggetto e per la società".

Il gusto del nuovo anima la ricerca di Cambi in chiave fondamentale filosofica ed esplose in una quantità sorprendente di ricerche su temi nuovi, inediti, originali, come si può vedere ad esempio consultando il suo denso volume *L'inquietudine della ricerca* (Cambi, 2011), che vuol essere un consuntivo del suo lungo percorso appunto inquieto di ricerca universitaria, iniziata nel 1972, alle soglie del collocamento a riposo per i limiti di età. In questo caleidoscopio di problemi affrontati Cambi non si smarrisce perché guarda sempre a un'istanza generale di fondo unificante e una prospettiva civile complessiva, appunto democratica. Quella istanza prospettica, filosofica d'insieme, quella visione storica generale che spesso risultano mancanti in tanti centri di ricerca pedagogici d'oggi, sperduti nelle elaborazioni di una tecnologia sofisticata fine a se stessa, in varietà di ricerche, anche raffinate, chiuse in sé e senza riferimento a un orizzonte complessivo.

Per tutte queste ragioni, di grande stima, di condivisione e apprezzamento ho partecipato a tante iniziative culturali della attuale "scuola fiorentina" di pedagogia, collaborando – con entusiasmo, solidarietà e riconoscenza per gli

stimoli di ricerca e lavoro comune offertimi – con Cambi e i suoi colleghi e collaboratori a pubblicazioni (come alcuni libri scritti con lo stesso Cambi), convegni, seminari, volumi di vario autore, periodici come l'importante rivista "Studi sulla formazione" che Cambi ha fondato e dirige. Anche qui, sulla continuità della collaborazione, un esempio. In *L'inquietudine della ricerca* Cambi riporta gli indici dei suoi numeri apparsi dal 1998 al 2010. Ebbene ho costatato con sorpresa che in 23 numeri ho pubblicato ben 11 saggi e articoli, vari dei quali non ricordavo neppure di aver scritto. Una bella testimonianza di una collaborazione continuata e fedele.

Alle iniziative della "scuola di Firenze" di ieri e di oggi, lo confermo ancora, sono onorato e lieto di aver tante volte partecipato, ricevendone insegnamenti e stimoli alla ricerca e al lavoro comune.

* * *

In conclusione dirò che ritengo che la "scuola fiorentina" d'oggi conservi ancora, in chiave democratica e laica, in questo periodo di involuzione e di crisi la fiducia e la potenzialità della visione prospettica generale e della disponibilità per un impegno civile che saldi democrazia politica e educazione democratica. Fiducia e potenzialità che v'è proprio bisogno ormai di tradurre in operatività concreta avviando, insieme ad altre forze vive e sensibili, la ricostruzione politica, morale, civile e soprattutto educativa necessaria al paese, dopo esser stato ridotto a un così grave stato di prostrazione e rovina.

Questo nella memoria della realizzazione dell'altra ricostruzione, dopo il disastro della guerra e della dittatura, quella degli anni "eroici" in cui l'Università di Codignola e di Borghi si fece guida dell'impegno italiano comune per creare una nuova libera scuola per una società di uomini liberi.

Qui il mio augurio, per un compito molto difficile.

Riferimenti bibliografici

L. Borghi, *Il pedagogista*, in *Prospettive e problemi attuali dell'educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.

F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950 - 1975)*, Napoli, Liguori, 1982.

F. Cambi, *Sulle orme dei maestri. Verso nuove frontiere*, in S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa*, Firenze, Florence University Press, 2010, pp.23-27.

F. Cambi, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, con introduzione di Epifania Giambalvo e Alessandro Mariani, s.l., Edizione della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer". 2011.

U. Cirri, *L'attenzione al Giansenismo*, in "Scuola e Città", numero monografico su *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, a. XVIII, n.4-5, aprile-maggio, 1967, pp. 268-272.

G. Cives, *L'attività dell'Ente di Cultura*, in "Scuola e Città", numero mono-

grafico su *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, a. XVIII, n.4-5, aprile-maggio, pp. 273-291, 1967.

G. Cives, *Scuola integrata e servizio scolastico*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, (seconda edizione ampliata 1974).

G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

G. Cives, *La scuola di pedagogia*, in *Le grandi scuole*, Roma, Università degli Studi "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, 1994, pp.188-237.

G. Cives, *Autorità e libertà nella pedagogia di Lamberto Borghi*, in L. Caiami (a cura di), *Autorità e libertà tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, pp. 88-99.

E. Codignola, *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1946.

G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (a cura di), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Luciano Manzuoli, 1980.

G. Di Bello, P. Federighi, A. Mannucci, A. Pizzitola, A. Santoni Rugiu, *Le tesi di laurea in Pedagogia in cento anni del Magistero di Firenze*, vol. I (1882 – 1969), Firenze, Università degli Studi, Facoltà di Magistero, Istituto di Pedagogia, 1994.

E. Giambalvo, A. Mariani, *Introduzione*, in FRANCO CAMBI, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*, s.l., Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", 2011, pp. 7-21.

R. Laporta, *La Scuola-Città Pestalozzi*, in *Prospettive e problemi attuali dell'educazione. Studi in memoria di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, pp. LXXXIX-CIII.

G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1913.

F. Mattei, ANIMI. *Il contributo dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nella storia dell'educazione (1910-45)*, Roma, Anicia, 2012.

F. Pesci, *Pedagogia capitolina. L'insegnamento della pedagogia nel Magistero di Roma dal 1872 al 1955*, Parma, Ricerche Pedagogiche ("I quaderni di Ricerche Pedagogiche", 11), 1994.

M. L. Salvadori, *La restaurazione politico-culturale del 1923*, in "Scuola e Città", numero monografico su *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, a. XVIII, n. 4-5, aprile-maggio, 1967, pp.193-195.

G. Spini, *Lo studioso del Giansenismo*, in *Prospettive e problemi dell'educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola*, 1960, pp. XXXI-LXXXVIII.