

a cura di  
Alessandro Sanzo

# GIOVANNI GOZZER E LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA DEL DOPOGUERRA





Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

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

Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

# GIOVANNI GOZZER E LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA DEL DOPOGUERRA

a cura di  
**Alessandro Sanzo**

**13**

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



*Roma TriE-Press*  
2024





*Direttori della Collana:*

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

*Comitato scientifico:*

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

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Coordinamento redazionale del volume: Luca Silvestri

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito [mosquitoroma.it](http://mosquitoroma.it) MOSQUITO.

*Caratteri tipografici utilizzati:*

Coolvetica, Museo Sans (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

*Comitato di Redazione:*

Maura Di Giacinto, Università degli Studi Roma Tre

Chiara Lepri, Università degli Studi Roma Tre

Chiara Meta, Università degli Studi Roma Tre

Alessandro Sanzo, Sapienza Università di Roma

Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

*Edizioni: Roma TriE-Press*©

Roma, settembre 2024

ISBN: 979-12-5977-358-6

<http://romatypress.uniroma3.it>

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



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



## *Collana*

### Storia e museologia della scuola e dell'educazione

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

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



## Indice

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



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

## Prefazione

*Giuseppe De Rita*

Mi risulta estremamente difficile riassumere in poche frasi la stima e la gratitudine che per anni ho nutrito per Giovanni Gozzer e che tuttora fanno parte del mio ricordo di lui. Troppo forte e invasiva è stata la sua influenza su di me, sul mio lavoro, sulla attività del mio CENSIS, su tutto il panorama della scuola italiana.

Comincio da me stesso. Ancora oggi, quando lo penso, avverto un senso di soggezione, quasi di minorità. Quando l'ho conosciuto nell'inverno '55-'56, io ero un ricercatore alla prima esperienza di lavoro, lui era già un gigante delle vicende scolastiche italiane, vista la sua esperienza politico-dirigenziale a Trento; la sua collaborazione con Gonella sia al partito che al Governo; la sua ricerca e programmazione del Ministero (attraverso specialmente il Centro Didattico Nazionale); il suo essere quindi già un polo di riferimento nella politica scolastica italiana.

Era quindi già un grande della politica scolastica nazionale, ma 'si curvò' verso di me e tutto il lavoro della SVIMEZ (eravamo reduci dalla redazione del Piano Vanoni) con attenzione, rispetto e 'provocazione'. Uso quest'ultimo termine perché ho nella memoria il suo perfezionismo intellettuale e la sua volontà di scandagliare, provocando, la qualità professionale di coloro con cui stabiliva una frequentazione, fosse un pedagogista illustre o uno statista alle prime armi. Ecco, da Gozzer mi son sempre sentito provocato, per anni: con il suo sorriso e la sua cordialità ma con l'antenna pronta a giudicarmi. Anche negli ultimi anni, quando gli mandavo dei libri per Natale, il suo biglietto di ringraziamento aveva qualche notazione critica, sempre acuta. È stato detto e scritto che non era un uomo facile, ed anche io l'ho sempre pensato; ma da lui ho sempre ricevuto un notevole rispetto, non meno amicale che professionale.

Al di là comunque dei rapporti professionali, io devo a Gozzer la spinta decisiva della nascita del CENSIS. Quando nel '58 il Ministro Medici incaricò la Sezione sociologica della SVIMEZ (di cui ero allora responsabile) di elaborare le previsioni del fabbisogno a lungo termine di personale qualificato (dovevano servire per la programmazione del decennale su cui il Ministro Medici giuocava molto) fu Gozzer, capo dell'ufficio studi, a stendere il contratto, a concordare le due commissioni che dovevano seguire il lavoro (con Gino Martinoli presidente di quella incaricata dei dati quantitativi e con Marco Rossi Doria per quella di approfondimento della dimensione socioculturale). Poi nel '63 quando tutti noi della Sezione sociologica uscimmo dalla SVIMEZ e creammo il CENSIS, Gozzer giudicò che fosse essenziale mantenere la continuità del lavoro e trasmise al nuovo istituto il contratto di ricerca (cinque milioni di

lire, se non ricordo male). Fu il primo contratto della ormai cinquantennale storia del CENSIS e mi piace sempre ricordarlo con riconoscenza quasi commossa.

Così come ricordo con riconoscenza ed affetto che, quando il CENSIS nel gennaio '64 non aveva ancora una sede agibile (ne avevamo affittato una in Piazza dell'Orologio, ma c'erano ancora lavori da fare) Gozzer ci offrì fino a marzo di andare a lavorare a Villa Falconieri che in fondo per tutti noi è stata la nostra prima sede di lavoro. I ricercatori arrivavano da Roma alle 9.30 e ripartivano alle 18.00, mentre io restavo a dormire nella foresteria della Villa. Ne ho un grande ricordo, come del resto tutti noi ricordiamo con un sorriso le quotidiane partite a calcetto (inaugurammo una moda) che ci vedevano impegnati tutti i giorni, subito dopo la pausa pranzo.

Ma al di là di questi ricordi personali e amicali, mi si potrà chiedere un più generale giudizio su quale è stato il ruolo ed il peso di Gozzer nelle vicende della scuola italiana. In merito ho qualche difficoltà ad essere chiaro, visto che in tali vicende si sono accumulate negli anni troppe e troppo diverse posizioni culturali e di potere, che io ho visto 'da fuori' e forse non ho capito adeguatamente. Mi arrischio comunque a sottolineare tre opzioni 'politiche' di Gozzer. La prima è la scelta del primato quasi risorgimentale dello Stato, non avendo lui molta fiducia nelle dinamiche spontanee del sistema scolastico (ne paventava anzitutto il corporativismo degli insegnanti e delle loro grandi organizzazioni, dai maestri elementari agli insegnanti medi). La seconda opzione, quella di legare l'intervento pubblico nella scuola ad un vicendevole meccanismo di 'domanda' di personale da parte dell'economia e di 'offerta' delle strutture formative. Ne subì, ne subimmo tutti, le conseguenze con l'accusa 'presessantottina' di neocapitalistico asservimento della scuola alle esigenze delle aziende. E la terza opzione fu quella della innovazione a tutto tondo: dall'introduzione in classe dalle tecnologie informatiche, alla messa in cantiere di strumenti di valutazione del personale insegnante. Negli ultimi anni, quando andavamo a trovarlo a Villa Falconieri era quasi un grande postulatore dei processi di innovazione, con un ardore che a me appariva un po' fanatico. Ma aveva ragione lui, come poi abbiamo visto in tempi successivi.

Queste tre valutazioni di memoria mi restano nella testa quando penso a Giovanni Gozzer; e sono talmente forti da farmi essere ancora oggi in debito con lui, perché ad esse ritorno con una profonda riconoscenza personale, di azienda, di partecipe per anni della dinamica scolastica italiana. Una riconoscenza sempre molto cordiale che è stata costante nel tempo, anche quando (quasi sempre) dovevo superare la sorpresa e la ripulsa per le sue terribili cravatte.





## Introduzione

*Alessandro Sanzo*

Per illustrare la genesi del presente volume collettaneo e, più in generale, la *ratio* dell'intera operazione scientifico-editoriale che giunge qui a compimento, è opportuno partire da una breve notazione autobiografica.

Quando ho accettato di assumere la curatela del presente volume ero in treno, in viaggio per Reggio Calabria, dove all'epoca insegnavo, tra l'altro, Storia della pedagogia e delle istituzioni educative. Come ben sanno i molti colleghi pendolari, i viaggi in treno – a maggior ragione se lunghi – costituiscono una formidabile occasione di riflessione e di studio, specialmente se, come nella tratta Roma-Reggio Calabria, la connessione internet è instabile e le numerose gallerie in sequenza rendono molto problematico anche telefonare.

Nel mio caso – *serendipity!* –, stavo giusto rivedendo la lezione sulla storia della scuola italiana nel dopoguerra che avrei dovuto tenere l'indomani agli studenti di Scienze della Formazione Primaria quando ricevetti la proposta di curare un volume di saggi su Giovanni Gozzer; un volume... tutto da costruire.

Anche in considerazione del tema, mi presi inizialmente un po' di tempo per riflettere.

In realtà, fu sufficiente la restante parte del viaggio per decidermi ad accettare la proposta editoriale. A convincermi non fu, come pure talvolta capita, la comune sensibilità politico-culturale con l'Autore oggetto di studio (nel mio caso, a dire il vero, totalmente assente). L'esiguità dei lavori storiografici sullo studioso trentino, tra le altre cose, rendeva la realizzazione del volume collettaneo alquanto problematica. A convincermi fu, invece e in primo luogo, una considerazione storiografica: anche nei più recenti – e pur validissimi! – manuali di storia della scuola la presenza e il ruolo di Giovanni Gozzer risultavano sostanzialmente marginali, qualora non del tutto assenti<sup>1</sup>. A ciò si aggiungeva

---

<sup>1</sup> Si vedano, a mero titolo di esempio, G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2004; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Scholè, Brescia 2019; S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano-Torino 2021. Quantitativamente e qualitativamente più significativa, almeno in parte, l'attenzione che all'opera di Gozzer riservano alcuni studi sulla storia della scuola italiana. Anche in questo caso, a titolo di esempio, si segnalano i seguenti lavori monografici: L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001; N. D'amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, Zanichelli, Bologna 2010; F. Susi, *Scuola, società, politica democrazia: dalla Riforma Gentile ai decreti delegati*, Armando, Roma 2012; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, La Scuola, Brescia 2015; F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016; M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017; A. Alberti, *La scuola della repubblica. Un ideale non realizzato*, Anicia, Roma 2021.



il fatto che l'attenzione per il pensiero e l'opera di Gozzer apparivano decrescere man mano che ci si allontanava dal periodo nel quale egli aveva avuto un ruolo di primo piano nell'amministrazione scolastica (principalmente, a livello ministeriale)<sup>2</sup>.

L'impressione che se ne ricava, in altri termini, può essere sintetizzata nel seguente modo: la percezione storiografica del 'peso' avuto da Gozzer nella definizione delle politiche educative e nel dibattito pedagogico-scolastico nella seconda metà del Novecento sembrano essere andati scemando man mano che il tempo passava, via via che lo studioso trentino perdeva peso e forza nelle dinamiche processuali che portavano alla definizione della politica scolastica italiana e assumeva – giocoforza! – un ruolo di minore incidenza in quella che all'epoca veniva chiamata, usando una nota metafora bellica, la 'battaglia delle idee'.

Nel convincermi ad assumere la responsabilità scientifica della curatela del volume ha inoltre avuto un peso non secondario la considerazione riguardante la necessità storiografica di tenere conto, nell'analisi del processo di riforma – reale, parziale e/o mancata – della scuola italiana del dopoguerra, di quali siano *effettivamente* stati quegli elementi e quei fattori che, con Antonio Labriola, potremmo definire 'genetici'<sup>3</sup>. La necessità, dunque, di tenere anche conto dei processi e non solo dei prodotti (in termini legislativi, didattici ecc.); processi nei quali hanno avuto un ruolo spesso centrale, ai vari livelli, gli "uomini di scuola": e tra essi, per l'appunto e indubbiamente, proprio Giovanni Gozzer.

Nel corso della sua lunga attività professionale e scientifica (di docente, organizzatore, giornalista, divulgatore, dirigente, consulente e studioso) Gozzer ha infatti ricoperto numerosi incarichi istituzionali; egli è stato, tra l'altro, direttore dell'Ufficio Studi, Documentazione e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione e del Centro Europeo dell'Educazione. Profondo conoscitore della scuola italiana e dei sistemi scolastici a livello mondiale, particolarmente attento alle dimensioni comparative in ambito scolastico, al nesso istruzione-sviluppo economico, all'innovazione e alla sperimentazione in campo educativo (in primo luogo, per quanto riguarda l'utilizzazione delle nuove tecnologie a fini didattici), Gozzer è stato collaboratore e (*ascoltato*) consigliere di numerosi ministri della Pubblica Istruzione, nonché, come già ricordato, uno dei più attivi protagonisti del dibattito pedagogico nel secondo Novecento.

---

<sup>2</sup> Risultano emblematiche, a tal riguardo, negli anni Sessanta e Settanta, l'attenzione e l'interesse per le posizioni-proposte gozzeriane da parte di Dina Bertoni Jovine (*La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1967<sup>2</sup>) e Enzo Catarsi (*La scuola media unica come complemento dell'obbligo*, in T. Tomasi *et al.*, *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978, pp. 213-248).

<sup>3</sup> «[...] per via di quel processo genetico, il quale consiste nell'andare dalle condizioni ai condizionati, dagli elementi della formazione alla cosa formata» (A. Labriola, *Del materialismo storico. Dilucidazione preliminare*, a cura di D. Bondi e L. Punzo, Bibliopolis, Napoli 2021, p. 14 – ed. orig. *Del materialismo storico. Dilucidazione preliminare*, 1896).

Geloso custode della sua indipendenza (culturale, ancora prima che politica), il cattolico-liberale Giovanni Gozzer – anche in ragione del suo forte legame con l’Unione Cattolica Italiana degli Insegnanti Medi (UCIIM) – è stato dunque ‘al centro’ dei processi decisionali riguardanti il sistema scolastico italiano per circa un trentennio, assumendo via via funzioni di primo piano. La conoscenza approfondita e aggiornata della sua opera (teorico-pratica) rappresenta, pertanto, un tassello ineludibile per la ricostruzione delle politiche scolastiche italiane del secondo Novecento. Anche da qui, dunque, la decisione e la scelta (politico-culturale e storiografica) di assumere la curatela scientifica del volume, pur nell’amara consapevolezza che, nell’attuale temperie accademica, “governata” dalla logica del *publish or perish*, la curatela dei volumi collettanei non direttamente legati a convegni di studi rappresenta, ormai e purtroppo, per la mole di lavoro che richiede, una sorta di ‘impegno a perdere’.

Avviandomi alla conclusione di questa prima parte dell’*Introduzione* – una sorta di (necessaria) *Premessa* autobiografica e storiografica –, ritengo opportuno segnalare al lettore come nella scelta degli autori dei singoli saggi si sia prestata specifica attenzione, anche in ragione del peculiare “profilo poliedrico” dell’Autore, tanto ai temi e agli ambiti di intervento gozzeriani, quanto alla specifica competenza scientifica dei singoli autori dei saggi. Particolare non secondario, si è inoltre scelto di coinvolgere nell’operazione editoriale sia studiosi con un’esperienza scientifica e accademica decennale (di “chiara fama”), sia giovani ricercatori (formati o ancora in formazione).

Un discorso a parte va fatto per la partecipazione al volume, in qualità di autrici, di due specialiste in archivistica e biblioteconomia, operanti in importanti istituzioni culturali italiane<sup>4</sup>; un coinvolgimento scientifico mirante *anche* a segnalare agli studiosi le rilevanti potenzialità euristiche delle fonti documentarie e a stampa, di immediato interesse per lo studio dell’opera gozzeriana, conservati negli archivi, nelle biblioteche e nelle emeroteche<sup>5</sup>. Da questo punto di vista, il presente volume intende costituire – proprio a partire dalle indica-

<sup>4</sup> Ci si riferisce a Sara Lombardi (Archivio per la Storia dell’educazione in Italia) e a Rita Marzoli (Biblioteca “Aldo Visalberghi” dell’Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione).

<sup>5</sup> Sono inoltre da vedersi, nel presente volume, sempre per quanto concerne le fonti archivistiche, i contributi di Daria Gabusi e Pierluigi Cascioli. ‘Allievo’ di Giovanni Gozzer e dirigente del Ministero della Pubblica Istruzione dal 2000 al 2011, nel 2019 Cascioli ha donato al Museo della Scuola e dell’Educazione ‘Mauro Laeng’ (MuSEd) dell’Università degli Studi Roma Tre il “Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli”, all’interno del quale è possibile consultare, tra gli altri materiali, anche dieci dattiloscritti di opere inedite di Giovanni Gozzer (<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondo-giovanni-gozzer-pierluigi-cascioli/>, ultima consultazione: 15/03/2024). Preziose indicazioni archivistiche e bibliografiche gozzeriane sono inoltre rintracciabili nell’utilissimo contributo di Roberta G. Arcaini (*Eureka! Note archivistiche e bibliografiche per Giovanni Gozzer*), pubblicato nel volume *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*, a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, pp. 33-59.

zioni bibliografiche ed emerografiche presenti nei vari saggi e da quelle fornite da Pierluigi Cascioli nel suo contributo biografico ed autobiografico – la base per la redazione di una auspicabile bibliografia, completa e aggiornata, degli scritti e degli interventi *di* e *su* Gozzer (ivi comprese, per la delineazione della sua partecipazione al dibattito politico, pedagogico e scolastico, le numerose e importanti recensioni ai suoi volumi)<sup>6</sup>.

Il presente volume collettaneo, ovviamente, grazie all'originale apporto del nutrito gruppo di studiose e studiosi che hanno ricostruito e analizzato le principali esperienze scientifico-professionali di Gozzer e il suo pensiero (principalmente per il tramite delle sue opere a stampa), costituisce inoltre un punto di arrivo e, insieme, di partenza anche per quanto concerne la ricostruzione e l'analisi complessiva dell'opera di Gozzer<sup>7</sup>.

Se questo volume ha visto la luce, parte del merito va indubbiamente riconosciuto a Pierluigi Cascioli; 'discepolo' di Giovanni Gozzer, egli ha costantemente sostenuto, con passione e pervicacia, l'intera operazione editoriale. Senza infingimenti, Cascioli ha sempre apertamente testimoniato il suo affetto e la

<sup>6</sup> Nel presente volume, per quanto concerne l'importanza storiografica delle recensioni ai volumi gozzeriani, si rimanda: 1) ai contributi di Giorgio Chiosso e Angelo Gaudio, con principale riferimento alle recensioni al volume G. Gozzer, *I cattolici e la scuola*, Vallecchi, Firenze 1964; 2) al saggio di Luca Silvestri, per quanto riguarda invece le recensioni dei lavori gozzeriani pubblicate sulla rivista «Riforma della scuola».

<sup>7</sup> In tale prospettiva, l'opera collettanea va ad affiancarsi, oltre che al citato volume curato da Antonelli e Arcaini (*Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*) e al lavoro di Antonio Sassone (*Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, vol. II: *Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*, Armando, Roma 2002), ai lavori di alcuni degli autori che nell'ultimo quindicennio hanno focalizzato la loro attenzione sullo studioso trentino. Si vedano, ad esempio: M.G. Dutto, *Impegno civile, cultura dell'educazione e responsabilità amministrativa: Giovanni Gozzer*, in rete Internet all'indirizzo: <<https://www.mariogiacomodutto.it/impegno-civile-cultura-delleducazione-e-responsabilita-amministrativa-giovanni-gozzer/>> (ultima consultazione: 15/03/2024); D. Gabusi, *Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione*, in N. Antonetti (a cura di), *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, il Mulino, Bologna 2018, pp. 119-136; Ead., *La politica scolastica del ministro Gui (1962-1968)*, in «Studium», n. 5, 2022, pp. 689-701; Ead., *La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2023, pp. 9-20; Ead., *La scuola negli anni '70 tra storia e storiografia. Dalle "riforme molecolari" alla nascita di una "nuova cultura educativa"*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2024, pp. 9-21; A. Gaudio, *Comparative Education Discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28; Id., *The difficult internationalization of Italian education discourse 1974-1980. The case of Giovanni Gozzer*, in M. Gonzalez-Delgado, M. Ferraz Lorenzo, C. Machado-Trujillo (eds.), *Transferencia, transnacionalización y transformación de la políticas educativas (1945-2018)*, Fahrenhouse, Salamanca 2020, pp. 85-90; Id., *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69; Id., *Gozzer, il CLN e la sperimentazione del decentramento scolastico*, in «Annali di storia delle università italiane», n. 30, 2023, pp. 53-60; V. Schirripa, *La Democrazia cristiana e il progetto educativo alla vigilia della ricostruzione (1943-45)*, in «Annali di storia delle università italiane», n. 30, 2023, pp. 61-72; L. Todaro, *Comparazione, problematicità ideologiche e strategie formative: uno sguardo sulla dialettica inquieta degli anni Settanta*, in M. Gonzalez-Delgado, M. Ferraz Lorenzo, C. Machado-Trujillo (eds.), *Transferencia, transnacionalización y transformación de la políticas educativas (1945-2018)*, cit., pp. 315-328; Id., *Concerns and Suspicions on a Questionable Science in the Era of Ideologies: The Hard Pathway of Comparative Education in Italy during the 1970s*, in «Theory and History of Education», n. 21, 2020, pp. 52-69.

sua ammirazione per il ‘maestro’, il suo debito di gratitudine (personale/umano, intellettuale, scientifico e professionale). Il corposo profilo biografico di Gozzer che il lettore troverà in *Appendice* al presente volume è, dunque, dichiaratamente ‘di parte’, ma non per questo meno prezioso per la mole di ricordi, informazioni, punti di vista e interpretazioni che offre, nonché per gli spunti di ricerca ulteriore che apre.

E con questo entriamo, come usa dire, *in media res...*

Con riferimento ai contenuti dei diversi saggi presenti nel volume, anche alla luce dell’ampiezza degli interessi e delle attività di Giovanni Gozzer lungo tutto l’arco della sua vita, è necessario evidenziare non solo la rilevante quantità di temi trattati, ma e soprattutto, la fitta trama di collegamenti/rimandi tra i temi e i problemi affrontati e/o posti da Gozzer.

La rappresentazione grafica che forse meglio restituisce l’intreccio di nodi-rimandi tematici e di proposte gozzeriane, nonché la poliedricità che caratterizza il profilo dello studioso trentino, può essere forse individuata in una ‘mappa mentale’.

Provando a restituire al lettore alcuni di tali nodi, i contributi di Giorgio Chiosso, Daria Gabusi e Angelo Gaudio trattano delle posizioni e delle proposte gozzeriane relativamente al rapporto tra la scuola statale (pubblica, laica) e la scuola privata (confessionale, ‘libera’), della libertà di insegnamento e, più in generale, del rapporto tra il mondo cattolico (da intendersi, però, in modo non ‘monolitico’) e il mondo della scuola. Focalizzando l’attenzione sul volume gozzeriano *I cattolici e la scuola* (1964), Chiosso prende in esame le proposte di riforma del sistema scolastico avanzate da Gozzer, in controtendenza con gli orientamenti allora prevalenti nel mondo cattolico, di cui lo studioso trentino era un noto esponente. Gabusi, invece, nel suo contributo prende in esame la collaborazione, sempre più intensa, di Gozzer con il Ministero della Pubblica Istruzione alla fine degli anni Cinquanta, focalizzando l’attenzione, da un lato, sul ruolo centrale svolto dall’Unione degli insegnanti medi nella fase di avvio della programmazione dello sviluppo scolastico e, dall’altro lato, sui rapporti di Gozzer – tendenzialmente improntati al rifiuto di ogni supina accondiscendenza – con i vari ministri della Pubblica Istruzione (ed in particolare con Aldo Moro). Allargando lo sguardo, Gaudio analizza invece le posizioni di Gozzer rispetto alla questione ‘scuola cattolica’, focalizzando l’attenzione su tre momenti/fasi della sua produzione pubblicistica: il secondo dopoguerra, i primi anni Sessanta e gli anni Ottanta.

Strettamente collegati al macro-tema ‘i cattolici e la scuola’ risultano essere: la questione del finanziamento dello Stato alle scuole private; la proposta gozzeriana di ‘disideologizzare’ la scuola; l’articolazione del curriculum e, più in generale, la scelta dei cosiddetti ‘assi culturali’; il ruolo della società civile (in termini di effettiva partecipazione alla vita scolastica e potere decisionale). Tutte questioni che rimandavano (e rimandano), con tutta evidenza, al nesso scuola-società (scuola ‘di classe’ *vs.* scuola ‘per tutti’) e, più specificatamente, alla funzione sociale della scuola. Un complesso di questioni, costantemente al centro della riflessione e della proposta politico-pedagogica dei comunisti italiani nel

secondo Novecento, che il lettore rintraccerà indirettamente nella maggior parte dei contributi pubblicati nel volume e, più direttamente, nei saggi di Luca Silvestri e Vincenzo Schirripa.

Il contributo di Silvestri, per il tramite di quell'osservatorio privilegiato che è rappresentato dalla rivista «Riforma della scuola», analizza il rapporto tra Giovanni Gozzer e il movimento comunista italiano sul tema della scuola, mettendone in luce la 'complessità' e la 'dinamicità', al di là degli schematismi storiografici ed ideologici. Nel saggio di Schirripa, invece, si prende in esame la posizione (la 'reazione') di Gozzer e di quel nutrito gruppo di intellettuali riunito nell'«officina-pensatoio» dell'editore Armando Armando rispetto alle istanze di rinnovamento – ma, dal loro punto di vista, di 'deriva' – poste dal Sessantotto. Particolarmente significativa per quanto riguarda la posizione di Gozzer risulta essere la sua ferma opposizione ai cosiddetti "decreti delegati" (1973-1974)<sup>8</sup>.

Un ulteriore *fil rouge* che attraversa il volume può essere individuato nell'attenzione di Gozzer per le potenzialità (didattico-educative) e i rischi connessi alle impetuose trasformazioni tecnologiche e massmediali del secondo Novecento; un tema-problema che egli coglie, tra i primi in Italia, con lucida preveggenza, sensibilità e lungimiranza (al di là della sua effettiva competenza tecnologica). Particolarmente significativa, a tal proposito, è la sua attenzione alle riflessioni dello studioso canadese Marshall McLuhan, al centro del saggio di Simone di Biasio.

Attento osservatore e profondo conoscitore della realtà scolastica (nazionale e, *soprattutto*, internazionale), come scrive di Biasio, Gozzer è perfettamente consapevole «dello "sconvolgimento sismico" provocato dai nuovi mezzi di comunicazione nel secondo Novecento e per questo se ne preoccupa nella misura in cui [essi] influiranno sui processi di apprendimento, sulla scuola, sull'educazione»<sup>9</sup>. Consapevole di quanto «i segni del "moderno" fossero «lontani dalla scuola italiana»<sup>10</sup>, Gozzer è pragmaticamente e caratterialmente portato ad assumere una postura 'attiva' (di governo/gestione dei processi), vieppiù in ragione del fatto che, come egli afferma, «nessun paese può sottrarsi al confronto con le grandi trasformazioni civili e culturali», in quanto esse finirebbero comunque «per rifluire sul sistema educativo attraverso altre spinte e altri canali»<sup>11</sup>.

La lungimiranza dello sguardo di Gozzer è testimoniata, come spiega Maria Sammarro nel suo contributo, dal fatto che molte delle sue «intuizioni» e delle

---

<sup>8</sup> In tale prospettiva, come afferma lo stesso Schirripa, Gozzer può essere efficacemente utilizzato «quasi come voce d'indice, nodo d'autorità e di relazioni intellettuali per intercettare posizioni e sensibilità sul campo della reazione alle trasformazioni sociali e culturali e alle politiche di modernizzazione scolastica che siamo soliti collegare al Sessantotto» (*infra*, pp. 192-193).

<sup>9</sup> *Infra*, p. 57.

<sup>10</sup> L'affermazione, rintracciabile in molti dei saggi del presente volume, viene qui ripresa dal contributo di Costa (*infra*, p. 42).

<sup>11</sup> G. Gozzer, *Esperienze italiane nel campo delle tecnologie educative*, in G. Gozzer, G. Priulla, *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso di tecnologie educative in Italia*, Società editrice il Mulino, Bologna 1977, p. 20.

sue «proposte» hanno di fatto anticipato «questioni presenti ancora oggi nel dibattito internazionale sulle nuove tecnologie»<sup>12</sup>.

La portata innovativa delle riflessioni, delle proposte didattico-formative e delle sperimentazioni promosse da Gozzer è altresì al centro di numerosi dei contributi presenti nel volume – a partire dalla *Prefazione* di Giuseppe De Rita<sup>13</sup> –, trovando la loro massima espressione nell'attività di documentazione, studio, ricerca, elaborazione, sperimentazione e formazione/aggiornamento dei docenti (in presenza e a distanza) svolta dal Centro Europeo per l'Educazione di Villa Falconieri durante il periodo della direzione di Gozzer (dal 1959 al 1974)<sup>14</sup>.

La suddetta esperienza, che occupa un posto indubbiamente 'centrale' nella biografia gozzeriana, e non solo e non tanto dal punto di vista cronologico, ma eminentemente scientifico, viene presa variamente in esame nei saggi di Giorgio Chiosso, Cosimo Costa, Simone di Biasio, Daria Gabusi, Alessandra Priore e Maria Sammarro, con riferimento soprattutto al tema della cultura pedagogica e della formazione-professionalizzazione degli insegnanti come condizione imprescindibile per l'effettivo ammodernamento del sistema scolastico italiano<sup>15</sup>; un'istanza, quella di intervenire *scientificamente e sistematicamente* sul processo di formazione/aggiornamento della professionalità docente, ben radicata – come nota opportunamente Costa – nella prospettiva d'intervento gozzeriana fin dalla fine degli anni Quaranta, laddove, a partire dalla considerazione che, tanto gli aspetti didattici, psico-pedagogici e sociali, quanto le scienze dell'educazione risultavano essere all'epoca «materia pressoché ignorata dall'educatore», egli evidenzia la necessità e l'urgenza «dello studio diretto, attento, controllato scientificamente dei fenomeni dell'apprendimento»<sup>16</sup>.

L'enorme mole di lavoro svolto dal Centro Europeo per l'Educazione durante gli anni della direzione di Gozzer è efficacemente testimoniata dai dati riportati da Antonio Sassone, il quale spiega che, fino al 1972, il Centro Europeo dell'Educazione di Gozzer, nonostante la scarsità di risorse finanziarie e l'esiguità numerica del personale in dotazione, ha realizzato più di ottomila iniziative,

<sup>12</sup> *Infra*, p. 186.

<sup>13</sup> Nel «sottolineare tre opzioni 'politiche' di Gozzer», De Rita richiama, infatti, proprio l'«innovazione a tutto tondo» (vedi *supra*, p. 12). Le notazioni autobiografiche dell'attuale Presidente del Centro Studi Investimenti Sociali (CENSIS) e il suo giudizio sul ruolo e sul peso di Gozzer nelle vicende della scuola italiana si collegano ('dialogicamente') e si integrano con quelle di Pierluigi Cascioli. Ringrazio Giuseppe De Rita per aver generosamente accettato di fare la *Prefazione* al presente volume, nonostante i suoi numerosi impegni istituzionali.

<sup>14</sup> La fisionomia scientifica del Centro Europeo dell'Educazione è in parte simile, *mutatis mutandis*, a quella dell'ottocentesco Museo d'Istruzione e di Educazione, fondato da Ruggiero Bonghi nel 1874 e diretto, nella prima fase, dal geografo Giuseppe Dalla Vedova, e poi, dal filosofo e pedagogista Antonio Labriola. A tal proposito, mi permetto di rimandare al mio volume *Storia del Museo d'Istruzione e di Educazione. Tessera dopo tessera*, Prefazione di Lorenzo Cantatore, Anicia, Roma 2020.

<sup>15</sup> Strettamente connessa e anticipatrice dell'esperienza del CEDE è l'attività svolta da Gozzer per la 'rinascita' dei Centri didattici.

<sup>16</sup> Cfr. G. Gozzer, *Le vie nuove della riforma*, in «La scuola e l'uomo», n. 1, 1949, pp. 1-2.



«distribuite tra corsi di aggiornamento, seminari di studio, incontri di vario tipo. Di tali iniziative 158 sono state realizzate autonomamente, 111 in collaborazione con altri organismi, 83 hanno avuto carattere internazionale. Si registra in media, nel periodo 1959-1972, un corso di aggiornamento ogni 13 giorni, un convegno internazionale ogni 54 giorni. Se si escludono dal calcolo i giorni festivi, si registra un corso di aggiornamento ogni 10 giorni e un convegno internazionale ogni 43 giorni.

I partecipanti ai corsi di aggiornamento sono stati 16.844 soggetti appartenenti al personale docente, direttivo ed ispettivo. [...]

In circa 12 anni, il CEE ha pubblicato 30 volumi (in media, uno ogni 6 mesi) che comprendono atti di seminari di studio nazionali e internazionali, relazioni di ricerche di enti italiani e di altri paesi europei ed extraeuropei, documenti di organismi internazionali (UNESCO, Consiglio d'Europa ecc.)»<sup>17</sup>.

Tornando ai saggi del presente volume, l'attività svolta da Gozzer in qualità di 'direttore-ricercatore' del Centro Europeo per l'Educazione viene analizzata in modo approfondito, tra quantità e qualità, però e soprattutto nel contributo redatto da Rita Marzoli ed Elena Zizioli.

Evidenziando il grande dinamismo di Gozzer e le sue spinte innovative, e individuando nella sperimentazione una delle cifre distintive della sua attività dirigenziale del Centro, Marzoli e Zizioli focalizzano l'attenzione su alcuni indirizzi di ricerca che definiscono «una sorta di *fil rouge* di tutto l'operato» di Gozzer e del Centro Europeo per l'Educazione. Questi «interessi vivi», individuabili nell'educazione scientifica, tecnologica e linguistica, rappresentarono, a loro avviso, delle «vere e proprie sfide pedagogiche» e «contribuirono decisamente a disegnare un nuovo paradigma della formazione, così come nuovi compiti per gli insegnanti chiamati a realizzarlo»<sup>18</sup>.

Integrare e far dialogare la conoscenza scientifica e la conoscenza umanistica sembra dunque rappresentare per Gozzer una delle *soluzioni* – e, al tempo stesso, uno dei *problemi epocali*<sup>19</sup> con i quali misurarsi – per la formazione di quell'uomo 'nuovo' della 'nuova' società (e, ovviamente, del nuovo modello di produzione) che si sta, via via e inesorabilmente, affermando<sup>20</sup>. Conseguentemente,

<sup>17</sup> Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, vol. II. *Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*, cit., p. 48. Come fa notare Pierluigi Cascioli, bisogna però tenere conto che i dati riportati da Sassone si fermano al 1972, mentre Gozzer diresse il CEDE fino al maggio 1974. Al pari di quanto avviene per tutte le altre esperienze di Gozzer, anche la sua attività svolta *nel e per* il Centro Europeo per l'Educazione viene puntualmente restituita da Cascioli nel suo profilo biografico dello studioso trentino. In riferimento al CEDE, tra l'altro, Cascioli segnala la necessità – nella forma retorica della domanda 'provocatoria' – di approfondire maggiormente le posizioni assunte dai vari partiti politici rispetto alla nascita e all'attività del Centro.

<sup>18</sup> *Infra*, p. 128.

<sup>19</sup> Cfr. G. Gozzer, M. Pagella, *Una società per l'uomo. Educazione civica, sociale e politica*, Le Monnier, Firenze 1975.

lo sguardo si allarga e il compito diventa arduo, nella misura in cui si tratta, urgentemente, di delineare e promuovere, come scrivono Marzoli e Zizioli, un «quadro generale di formazione umana»<sup>21</sup>, di formazione della «persona»<sup>22</sup>, al cui fondamento si pone la questione (pedagogica) dell'orizzonte di senso, con i suoi ineludibili rimandi formativi e i suoi riverberi sull'attualità (anche sul nostro presente) riguardanti le caratteristiche e le finalità individuali/sociali dei sistemi di educazione, istruzione e formazione (a tutti i livelli)<sup>23</sup>.

Per quanto riguarda il contributo gozzeriano al rinnovamento della scuola italiana nei primi decenni repubblicani sono inoltre da vedersi i saggi di Rosa Sgambelluri, Rossella Marzullo e Daria Gabusi. Il saggio di Sgambelluri concentra l'attenzione sull'apporto di Gozzer al processo che portò alla nascita della scuola media unica (1962) e, in questo contesto, all'insegnamento dell'educazione fisica. Marzullo e Gabusi, invece, mettono in evidenza la rilevanza del contributo dato da Gozzer e dall'associazionismo medio cattolico all'inserimento dell'insegnamento dell'educazione civica nei programmi degli istituti e delle scuole di istruzione secondaria e artistica<sup>24</sup>. Ben consapevole, al pari di Piero Calamandrei, dell'importanza di tale insegnamento e del ruolo della scuola nell'impianto costituzionale, fin dal primissimo dopoguerra Gozzer si era infatti attivamente adoperato per l'introduzione dell'educazione civica nei programmi di insegnamento. Come ricorda Pierluigi Cascioli: nei dodici mesi – dal maggio 1945 al maggio 1946 – in cui Gozzer aveva svolto la funzione di provveditore agli studi a Trento, egli «aveva creato un nuovo tipo di scuola, la professionale trentina», inserendovi «tra le materie [...] l'educazione civica»<sup>25</sup>.

In quell'immaginario reticolo di temi, attività, esperienze, ambiti e proposte funzionale alla raffigurazione dell'ampiezza dell'opera di Gozzer e della molteplicità delle interconnessioni che la caratterizzano, tra teoria e pratica, un ulteriore *fil rouge* può essere senz'altro individuato nell'istanza comparativa; istanza che guida le analisi di Gozzer e sostiene le sue proposte di intervento (didattiche, sperimentali ecc.) e di riforma in ambito scolastico. Una solida competenza comparativa che generava dai 'viaggi pedagogici' compiuti da Gozzer, dalla sua conoscenza diretta del contesto europeo e americano derivante dai numerosi incarichi ricoperti per conto di organizzazioni internazionali e dalla fitta rete di rapporti con qualificati studiosi esteri<sup>26</sup>. La stessa direzione

<sup>20</sup> In merito alla necessaria e auspicabile integrazione del sapere umanistico con quello scientifico e con quello tecnico si veda il saggio di Giuseppe Zago (vedi *infra*, pp. 235-249), nel quale si prendono in esame alcuni degli scritti gozzeriani lungo tutto l'arco della sua attività, focalizzando specificatamente l'attenzione sul volume *L'istruzione professionale in Italia* (UCIIM, Roma 1958).

<sup>21</sup> *Infra*, p. 131.

<sup>22</sup> Cfr. *Infra* il saggio di Costa.

<sup>23</sup> Cfr., a tal proposito, il saggio di Chiosso (*infra*).

<sup>24</sup> Decreto del Presidente della Repubblica del 13 giugno 1958, n. 585, *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica*.

<sup>25</sup> *Infra*, p. 270.

<sup>26</sup> Nel presente volume, relativamente alle dimensioni e alle competenze comparative gozzeriane,

gozzeriana del Centro Europeo per l'Educazione si caratterizza, come nota opportunamente Furio Pesci nel suo contributo, per l'«orientamento spiccatamente comparativo»<sup>27</sup>.

Da ultimo, avviandoci alla conclusione di questa *Introduzione*, è opportuno segnalare al lettore come, per la piena comprensione dell'idea di scuola/società e della 'pedagogia' (*malgré lui*) di Gozzer, risultino centrali le sue riflessioni e le sue proposte riguardanti l'istruzione professionale e l'educazione degli adulti.

Oltre che nel già citato saggio di Giuseppe Zago, il tema è analiticamente affrontato nel contributo di Elena Marescotti. Segnalando la «fortissima consonanza» del punto di vista gozzeriano con la concezione di Educazione degli adulti teorizzata da quello che può essere considerato uno dei suoi 'padri fondatori' (Eduard C. Lindeman), l'Autrice evidenzia come, per lo studioso trentino, la formazione professionale si configuri come una «educazione politecnica a fondamento scientifico», estranea a specializzazioni ristrette e protesa quindi ad acquisizioni tecniche ampie e variamente funzionali»<sup>28</sup>. Una 'educazione polivalente' che necessita di «un modello scolastico fondato sulla 'unità della formazione'» che, sul piano didattico, «preveda attività di gruppo, di collaborazione, di cooperazione, ispirandosi ai principi della "educazione attiva", considerando altresì lo "sfondo sociale" del lavoro scolastico e coltivando i principi di un'autentica "educazione civica"»<sup>29</sup>.

Sulla base di questi presupposti, Marescotti ritiene che la visione della formazione professionale prefigurata da Gozzer, «proprio perché ispirata ad una visione autenticamente umana ed umanizzante del lavoro», posseda un «indubbio spessore e valore», giacché «si dà come formazione umana per e nel lavoro, e come Educazione laddove tende alla padronanza di strumenti e all'acquisizione di competenze e abilità flessibili, ovvero trasferibili, di lettura e di intervento in contesti che ancora non è dato conoscere»<sup>30</sup>.

---

sono da vedersi i contributi di Giorgio Chiosso, Cosimo Costa, Simone di Biasio, Angelo Gaudio, Daria Gabusi, Elena Marescotti, Rita Marzoli ed Elena Zizioli, Rossella Marzullo, Furio Pesci, Luca Silvestri. Sempre a proposito della competenza e dell'esperienza comparativa di Gozzer sono inoltre da vedersi i citati studi di Angelo Gaudio (*Comparative Education Discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer*) e Letterio Todaro (*Comparazione, problematicità ideologiche e strategie formative: uno sguardo sulla dialettica inquieta degli anni Settanta*).

<sup>27</sup> *Infra*, p. 157. Una delle esplicitazioni più evidenti del suddetto orientamento comparativo può essere individuare nella pubblicazione 'in progress' de *Il capitale invisibile* (cfr., *infra*, i saggi di Giorgio Chiosso, Elena Marescotti e Furio Pesci).

<sup>28</sup> *Infra*, p. 111. La citazione di Gozzer è tratta da ID., *La formazione umana e professionale del lavoratore*, Atti del Secondo Convegno Nazionale per la Civiltà del Lavoro (Roma, 15-17 ottobre 1959, Ente Palazzo della Civiltà del lavoro – Centro per la Elevazione Sociale del Lavoro), Tipografia A. Staderini, Roma 1959, p. 23.

<sup>29</sup> *Infra*, p. 111. A sostegno della sua affermazione Marescotti riporta il seguente passo di Gozzer: «Gli aspetti di formazione umana e quelli di formazione professionale del lavoratore non sono quindi scindibili; e non possono che realizzarsi *contemporaneamente*; a patto che gli aspetti cosiddetti professionali siano appunto umanizzanti [...] in un concetto nuovo e più vasto della cultura e dei valori» (Gozzer, *La formazione umana e professionale del lavoratore*, cit. p. 29).

<sup>30</sup> *Infra*, p. 112.

Marescotti segnala, però e opportunamente, come la posizione di Gozzer risulti, in un certo qual modo, intrinsecamente illogica e contraddittoria (in termini pedagogici), nella misura in cui egli poi, invece di prefigurare una formazione professionale estesa, per «tutti», la *destina* e la *limita* solo ad alcuni (ovverosia a quei soggetti che sono stati precocemente espulsi dal sistema scolastico), prevedendo che essa «si inveri in un distinto canale scolastico», e «puntando ad una sorta di sua “riabilitazione minima”»<sup>31</sup>.

Sfogliando le pagine del volume il lettore troverà due fotografie di Giovanni Gozzer, in entrambi i casi nelle vesti di oratore. Di seguito se ne fornisce una terza. L'immagine, in linea con la temperie politico-culturale dei primi decenni del dopoguerra, è quella di un *intellettuale militante*, al tempo stesso 'organico' e 'disorganico'<sup>32</sup>; uno studioso-uomo di scuola che ha svolto un ruolo di primo piano nei processi di definizione delle politiche scolastiche (al di là dei loro effettivi esiti), saldamente convinto – per un reale cambiamento della scuola – della necessità di operare sulla professionalità docente e della centralità delle dimensioni comparative, attento osservatore dei cambiamenti sociali (e sensibile, in modo particolare, ai cambiamenti tecnologici), costantemente propenso all'innovazione (*in primis*, in campo didattico), guidato da una forte cultura liberale, innervata da istanze cristiane (cattoliche) e venata, in alcune fasi, da una latente pregiudiziale antistatalista e anticomunista. Una personalità e un pensiero, insomma, per riprendere le parole di Angelo Gaudio, mai irrilevanti e mai banali<sup>33</sup>. Anche da qui, dunque, la scelta – con questo volume collettaneo – di riportare la sua figura e la sua opera all'attenzione della comunità pedagogica<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> *Infra*, p. 112.

<sup>32</sup> Si è consapevoli, tuttavia, che l'interessato (Gozzer) avrebbe probabilmente rifiutato l'etichetta di 'intellettuale', a prescindere dall'aggettivo ('militante'), considerandola troppo 'astratta', a suo avviso, al pari della pedagogia; come nota Elena Marescotti nel suo saggio, infatti, Gozzer riservava «qua e là toni di biasimo per quella dimensione speculativa, teorica, astratta e finanche ideale che ascriveva alla Pedagogia» (*infra*, p. 112).

<sup>33</sup> Cfr. *infra*, p. 81.

<sup>34</sup> Anche per la vasta gamma di temi, problemi e proposte, l'esperienza e l'opera di Gozzer potrebbero risultare particolarmente utili ed efficaci ai fini dell'implementazione (accademica) del nesso 'didattica-ricerca'; ad esempio, per quanto concerne la possibile realizzazione di ricerche (d'archivio, ma non solo) finalizzate alle tesi di laurea o di dottorato.



# I cattolici e la scuola. Il libro e le polemiche

Giorgio Chiosso

## 1. Il contesto nel quale apparve il libro

Tra gli anni Cinquanta e l'inizio del decennio successivo il tema della laicità scolastica s'intrecciò con il notevole progresso della frequenza scolastica e l'annessa e antica questione del rapporto tra scuola statale e scuola libera (confessionale e privata). Si moltiplicarono gli eventi, le prese di posizioni, le discussioni e i dibattiti conditi da quasi inevitabili spunti polemici spesso da porre in relazione alle forti pressioni di parte cattolica per il compimento sul piano economico del principio della libertà di scuola sancito dalla Costituzione. Questa tematica prolungava le analoghe aspettative, senza fortuna, che nell'immediato dopoguerra avevano accompagnato il progetto di riforma del ministro dell'Istruzione Guido Gonella e che, in verità, risalivano ancora più indietro nel tempo. Fu questo il contesto nel quale apparve nel 1964 il volume di Giovanni Gozzer, *I cattolici e la scuola*, proposto nella collana «Mezzo secolo» dell'editore fiorentino Vallecchi<sup>1</sup>.

Scritto in forma agile e più vicino al genere del *pamphlet* che a quello degli studi accademici il testo giungeva in un momento particolarmente denso – ad uno sguardo generale – di aspettative per il rinnovamento della vita scolastica. Da poco si erano conclusi i lavori della Commissione d'indagine sullo stato e sullo sviluppo dell'istruzione in Italia (1962-1963) che, nelle intenzioni del governo di centro sinistra (siamo agli inizi di questa fase politico scolastica), avrebbe dovuto disegnare il riassetto della scuola e dell'università in coerenza con i cambiamenti della società italiana. Una grande riforma nel segno della scuola democratica – paragonabile per ampiezza a quella firmata da Gentile 40 anni prima – sembrava alle porte.

Il libro di Gozzer usciva, dunque, con grande tempismo editoriale e avanzava alcune proposte, come vedremo, in controtendenza con gli orientamenti allora prevalenti nel mondo cattolico di cui l'autore era un noto esponente<sup>2</sup>.

Nell'intervista autobiografica del 1997 a proposito del libro ricordò:

«Avevo una posizione che non era collimante con quella dei cattolici impegnati nella soluzione politica dell'art. 33 della Costi-

<sup>1</sup> G. Gozzer, *I cattolici e la scuola*, Vallecchi, Firenze 1964.

<sup>2</sup> Dirigente dell'allora potente associazione dei professori cattolici (UCIIM), stretto sodale del suo presidente Gesualdo Nosengo, Gozzer coniugò la fede cristiana con sentimenti liberali (importante il suo lungo rapporto con Salvatore Valitutti) e fu collaboratore di numerosi ministri dell'Istruzione del partito della Democrazia Cristiana per circa un quarto di secolo, fino al 1974.



tuzione. Per me il problema “scuola cattolica” era solo un corollario del principio “libertà di scuola”. Per i cattolici insomma, si trattava di arrivare ad una specie di concordato (come poi avvenne per l’insegnamento della religione, ma era relativamente più facile). Per me la libertà della scuola cattolica nasceva solo dalla “Libertà e basta”. Era un’estensione del principio»<sup>3</sup>.

Per la migliore comprensione delle tesi gozzeriane appare necessario, in premessa, ricordare alcuni dei motivi rispetto ai quali proprio in quegli anni la questione scolastica fu al centro di molte attenzioni negli ambienti cattolici sia di quelli ufficiali sia presso intellettuali e centri di studio impegnati a ripensare il contributo dei cattolici nell’Italia democratica e dell’incipiente benessere. Il libro di Gozzer costituisce un documento interessante perché, insieme alle riflessioni avviate all’interno del cenacolo del Mulino da personalità, ad esempio, come Luigi Pedrazzi e Paolo Prodi, o da intellettuali di grande indipendenza di pensiero come Wladimiro Dorigo o Mario Gozzini, rappresenta un ardito tentativo per tracciare una possibile via di superamento non solo del conflitto scuola statale/scuola confessionale, ma, più ampiamente, di considerare il ruolo dei cattolici nella scuola della società democratica<sup>4</sup>. Data l’ampiezza delle questioni messe in gioco circoscriveremo la nostra analisi sul saggio di Gozzer e sulle reazioni più significative soprattutto di parte cattolica.

La prima ragione del preoccupato interesse – in specie da parte delle gerarchie ecclesiastiche<sup>5</sup> e delle organizzazioni degli istituti privati – per il destino della scuola non statale era il progressivo squilibrio che si stava verificando in seguito all’aumento della scolarizzazione nelle scuole secondarie. Il tasso di scolarità tra gli 11 ed i 14 anni che nel 1951 si aggirava intorno al 30% dieci anni più tardi era più che raddoppiato (60,5%) e in quello steso decennio gli iscritti ai corsi secondari di secondo grado passarono dal 10% al 21,3% della popolazione in età 15-19 anni<sup>6</sup>. In un documentatissimo libro del 1961, il salesiano

<sup>3</sup> P. Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Didascalie», n. 2, 1997, pp. 2-43, poi nel volume *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016 (da cui citiamo), p. 153.

<sup>4</sup> G. Riciperati, *Storia della scuola in Italia*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 259-262. Sulla varietà e complessità delle posizioni nel mondo cattolico cfr. *Ottanta risposte all’inchiesta sulla scuola italiana*, in «Leggere», n. 9-10, 1961. Rinvio anche al mio ormai antico lavoro G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988.

<sup>5</sup> Agli inizi degli anni Sessanta furono pubblicati numerosi documenti per iniziativa degli episcopati locali a sostegno delle richieste delle scuole cattoliche. Uno dei più significativi fu quello dei vescovi lombardi a capo dei quali c’era l’arcivescovo Giovan Battista Montini, poi papa Paolo VI. Nel testo, reso pubblico nell’agosto 1961, si poteva leggere che la scuola cattolica «vuole semplicemente vivere, con la dignità e l’efficienza che la funzione scolastica oggi esige in Italia [...]. Ma per vivere occorrono mezzi proporzionati» che non potevano dipendere soltanto dai contributi delle famiglie (*Notificazione dell’Episcopato lombardo sul Piano decennale della Scuola*, in «Aggiornamenti sociali», n. 10, 1961, pp. 597-602, la citazione si trova a p. 599).

Vincenzo Sinistrero aveva mostrato come la scuola non statale stesse arretrando in modo significativo non a causa della perdita di iscrizioni, ma perché il suo processo di crescita era molto più lento di quella statale<sup>7</sup>.

Il futuro era incerto. Senza il finanziamento da parte dello Stato era facile prevedere, secondo Sinistrero, che le scuole cattoliche avrebbero potuto raccogliere soltanto una minima parte della crescente utenza scolastica con uno sbilanciamento a tutto vantaggio delle scuole dello Stato. Lo statalismo scolastico negato in via di principio dalla Costituzione si sarebbe realizzato nei fatti. Contestualmente stava entrando in crisi anche la rete collegiale (in gran parte confessionale) che consentiva alle famiglie che vivevano in località non servite dagli istituti secondari di far studiare i figli fuori casa. Con la riforma del 1962 la distribuzione delle scuole medie uniche si fece capillare con aperture in tutti i piccoli-medi centri e anche a livello d'istruzione medio superiore si poteva prevedere, stando ai piani programmatori messi a punto proprio in quegli anni, un fenomeno analogo specialmente per quanto riguardava l'istruzione tecnica.

Una seconda ragione era d'ordine più politico e riguardava il nuovo assetto parlamentare del Paese con la costituzione dei primi governi di centro sinistra. La politica scolastica era destinata a tenere conto delle istanze del partito socialista le cui tradizioni laiche e talora anticlericali, che risalivano alle origini, del partito, erano ben note. Personalità come Ernesto e Tristano Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta – chi più chi meno attivi nel partito, tutti collaboratori di primo piano della rivista «Scuola e Città» – erano state in prima linea negli anni precedenti nelle iniziative organizzate per contrastare quella che veniva, un po' schematicamente, chiamata la 'conquista confessionale' della scuola pubblica<sup>8</sup>.

Con il freno a mano tirato dai socialisti era quasi scontato immaginare che il riconoscimento della parità economica per le scuole non statali avrebbe incontrato ostacoli praticamente insuperabili, un vero e proprio ostracismo. Con il centro sinistra ci si stava ineluttabilmente allontanando dalle speranze suscitate da quanto era accaduto nella laicissima Francia con la legge Debré che nel 1959 aveva dato vita a un sistema scolastico misto, statale/privato.

Non era inoltre ininfluenza il clima di rinnovamento ecclesiale che si stava respirando a pieni polmoni durante i lavori delle sessioni del Concilio. In questa sede si stavano mettendo a punto nuove visioni del rapporto tra Chiesa e mondo, tra fede religiosa e realtà mondane, con l'abbandono della dottrina della *societas christiana* a vantaggio di un rapporto collaborativo e di piena condivisione con i destini degli uomini tutti. La comunità cristiana si riposizionava nei confronti dell'intera famiglia umana instaurando «con questa – come di lì a poco avrebbe solennemente proclamato la Costituzione Pastorale *Gaudium*

<sup>6</sup> G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 59-60.

<sup>7</sup> V. Sinistrero, *La scuola cattolica. Diritti e cifre*, presentazione del card. G. Siri, SEI, Torino 1961.

<sup>8</sup> A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Scandicci 1993.

*et Spes* – un dialogo sui vari problemi [...] mettendo a disposizione degli uomini le energie di salvezza che la Chiesa, sotto la guida dello Spirito Santo, riceve dal suo Fondatore» così da edificare l'umana società nell'ottica della persona umana. Molte e nuove responsabilità i Padri conciliari affidavano al laicato: a questi, in specie, era demandato il compito di «vivere nella fede, ma di operare nel tempo», ponte fra la Chiesa e la società, capace di stabilire contatti, come suggeriva Paolo VI, fra le sorgenti della vita religiosa e la vita profana<sup>9</sup>.

## 2. La proposta di Gozzer

Il volume di Gozzer invitava i cattolici a rivedere radicalmente la loro tradizione scolastica che, come è noto, si era storicamente sviluppata in alternativa alla scuola dello Stato. A tal fine formulava la tesi dello «Stato strumento» opposto allo «Stato fine»<sup>10</sup>, uno Stato cioè a servizio della società civile e non ispirato ad una specifica ideologia. In questo quadro generale lo studioso trentino svolgeva un'approfondita analisi sul rapporto tra scuola e società civile ordinata democraticamente. In quanto emanazione dello «Stato strumento» la scuola era tenuta ad essere equidistante dalle ideologie di parte e unicamente finalizzata al conseguimento del bene comune. L'impegno richiesto alla scuola era perciò «quello di dare ciò che è necessario perché la persona si sviluppi e sia capace di scelte e di valutazioni responsabili, rispettando i suoi limiti e la tradizione di civiltà in cui essa opera» individuata «nella convivenza, nell'uguaglianza dei diritti, nella molteplicità e nel pluralismo delle iniziative [...] facendo ogni sforzo perché tali valori siano assunti coscientemente e non trasmessi come semplice lascito o legato»<sup>11</sup>.

Compito della società civile, a sua volta, era quello di organizzare il sistema scolastico in modo da assicurare forme di serena convivenza e preparare adeguatamente agli impegni professionali, rispettando i diritti della coscienza e della partecipazione.

Si trattava di un modello scolastico che Gozzer intendeva sganciare da ogni forma ideologica, pur senza cadere nel riduttivismo istruttivistico o tecnocratico, ma fondato sul valore del sapere come priorità e condizione per la formazione di una personalità capace di pensare con la propria testa e capace di vivere in una società autenticamente liberale<sup>12</sup>. Al culmine del processo edu-

---

<sup>9</sup> Allocuzione di S.S. Paolo VI ai Laureati Cattolici del 2 gennaio 1964, riportata in allegato a Gozzer, *I cattolici e la scuola*, cit., pp. 225-234.

<sup>10</sup> «Lo Stato come espressione della Comunità organizzata non ha la funzione educativa, e cioè non è “fonte di educazione”, nel senso di “scelta di valori”: è suo compito invece garantire la libertà delle scelte e promuovere in tale spirito la libertà di educazione, riconoscendola come diritto proprio del cittadino» (*Ivi*, p. 93).

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 76

cativo era posta la padronanza della volontà, giudicata come l'atto umano per eccellenza.

La capacità di agire in modo libero (e, dunque, senza forme di pressioni o condizionamenti palesi od occulti da cui sortivano soltanto forme di pseudo-volontà) era l'unica finalità che si poteva assegnare alla scuola: porre la persona, detto in altro modo, nella condizione di prendere coscienza del proprio essere e della propria situazione per oltrepassarli in direzione di un universo di valori (le altre persone). La scuola doveva perciò proporsi come «strumento di integrazione individuale e di sviluppo personale» promuovendo le condizioni obiettive «che consentono al singolo e alle formazioni pluralistiche in cui, si articola la vita sociale di scegliere i propri quadri e schemi di valore e viverli, partecipando liberamente e rispettosamente a tutte le strutture e istituzioni della vita associata»<sup>13</sup>.

Nel difendere la sua tesi lo studioso trentino prendeva una duplice distanza, sia verso la neutralità della scuola sia verso la prospettiva della scuola laica. Nel primo caso la scuola in quanto espressione della società democratica non poteva essere neutrale perché andava ispirata ai valori di eguaglianza e di partecipazione in quanto parte essenziale e cioè fondante della democrazia stessa. Circa la scuola laica ne denunciava la presunta distanza dalle ideologie mentre essa stessa, di fatto, si configurava come scuola ideologizzata in quanto soluzione di ripiego di fronte ai conflitti ideali esistenti, fingendo di ignorare che essi esistessero.

Per realizzare la scuola 'disideologizzata' bisognava «sottrarre al sistema scolastico come tale la sua funzione esplicitamente educativa intesa come obiettivo terminale»<sup>14</sup> e puntare invece sulla capacità dei docenti di costruire le condizioni pedagogiche e didattiche per la piena formazione degli allievi ciascuno dei quali fornito di quanto era necessario per essere un cittadino responsabile. Attingendo alla sua vasta esperienza internazionale, Gozzer portava a tangibile sostegno della sua proposta le esperienze delle scuole internazionali nelle quali era possibile

«organizzare istituti scolastici superando non solo la differenziazione e la molteplicità linguistica, ma anche la molteplicità culturale, religiosa, ideologica [...] esse dimostrava[no] che le possibilità di un processo educativo della singola persona non solo non vengono spente ed eliminate, ma trovano anzi giovamento e stimolo verso scelte di carattere più preciso e più responsabile»<sup>15</sup>.

Il compimento di una scuola realmente plurale e del dialogo (che Gozzer definiva «servizio scolastico»<sup>16</sup>) toccava dunque agli insegnanti. Il loro compito

---

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 71.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ivi*, pp. 93-94.

era quello di creare una comunità unita nel segno dell'insegnamento e non dell'indottrinamento, della promozione culturale come condizione prima per formare quel «capitale invisibile» fondamento del progresso di ogni società, capaci di rinunciare ad imporre la «propria idea» e di far suscitare negli allievi la «loro idea». Con un efficace esempio tratto dall'arte medica così Gozzer così tratteggiava la professionalità dei docenti: come il medico nell'atto di curare non si preoccupa delle scelte morali che il paziente farà non appena guarito e la sua vera responsabilità è quella di restituire al paziente la sua integrità fisica e psichica, così compito del docente è quello di fornire con l'esempio e la sua preparazione gli strumenti per la piena realizzazione umana e professionale degli allievi<sup>17</sup>.

Lo studioso trentino non si nascondeva la eventualità che una parte degli insegnanti concepisse ideologicamente la propria attività specialmente nella trattazione delle discipline umanistiche e orientasse i propri allievi in un senso o nell'altro in un'Italia ancora fortemente spaccata tra anticomunismo e comunismo, tra laicismo e visione cristiana della vita. Il superamento di questo limite, a giudizio dell'autore, poteva tuttavia essere gradualmente raggiunto con l'esercizio di una professionalità docente che avesse maggiore consuetudine con le metodologie e le didattiche più avanzate in grado di fornire nuovi strumenti per l'apprendimento. Non era un caso che, proprio a partire da quel periodo, si avviassero nel Centro Europeo per l'Educazione di Villa Falconieri (di cui era allora responsabile) numerose iniziative sperimentali in tal senso.

Una grande responsabilità ricadeva sul mondo cattolico dei docenti che, nella prospettiva gozzeriana, avrebbero potuto e dovuto essere le avanguardie di un nuovo modo di guardare alla scuola. Anziché spendere tutte o la maggior parte delle energie per sostenere la causa delle scuole confessionali, le comunità cristiane avrebbero potuto farsi promotrici di una visione meno attardata sulle vicende del passato e allineata con gli orientamenti che in tutto il mondo avanzato stavano delineando un nuovo modello scolastico. Ciò non significava che non potessero esistere scuole cattoliche o libere scuole private, ma esse non avevano alcun titolo a pretendere sostegni economici in quanto atto libero e volontario di partecipazione, che non implicava un diritto automatico alla sovvenzione<sup>18</sup>. Inutile sottolineare che su questo punto lo studioso trentino entrava in piena rotta di collisione con le gerarchie ecclesiastiche e le aspettative delle scuole cattoliche.

Nel caso si optasse per la pluralità delle scelte scolastiche ideologiche, concludeva Gozzer,

«si annullerebbe, nella società democratica, ogni sforzo comunitario per assumere omogeneamente e per tutti i valori dell'istruzione e dell'integrazione propri della scuola. Il sistema scolastico

---

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 77.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 100.

non è in definitiva, una federazione di gruppi di scuole corrispondenti a distinti gruppi sociali o ideologici o di altra natura, ma un complesso unitario ed omogeneo volto a raggiungere gli obiettivi di integrazione sociale»<sup>19</sup>.

Una significativa parte della trattazione – forse il *fil rouge* che tiene insieme tutto il libro – era riservata da Gozzer alla distinzione/confronto tra la nozione di educazione cristiana e l'esperienza delle scuole cattoliche. Era un grave errore ritenere che la scuola se pur alleata con la famiglia potesse svolgere un'efficace funzione di orientamento cristiano: l'educazione era «un fenomeno più complesso, più vasto e più impegnativo» che si srotolava «lungo molti canali, tra i quali certamente anche quello scolastico»<sup>20</sup>, ma ormai fortemente condizionato dai mezzi di comunicazione sociale, dalla fruizione di massa del tempo libero, dal consumismo.

Compito dei cristiani, annotava l'autore, era perciò quello di «recuperare il senso autentico del valore e del significato dell'educazione cristiana, nella sua integrale dimensione e nel suo giusto spazio»<sup>21</sup>: l'impegno di creare scuole non poteva dunque coincidere «con l'impegno educativo della Chiesa»<sup>22</sup>. Come questo fosse possibile era esemplificato negli ultimi capitoli del libro dedicati rispettivamente all'associazionismo giovanile, ai nuovi mezzi della comunicazione sociale, all'educazione degli adulti e alla fruizione del tempo libero. Erano queste nuove forme di socializzazione a influenzare l'educazione dei giovani in futuro e a delineare le nuove frontiere dell'impegno della Chiesa e dei «laici impegnati»<sup>23</sup>.

### 3. Critici e critici dialoganti

Il libro di Gozzer – data l'autorevolezza dell'autore, il prestigio goduto e l'importanza degli incarichi ricoperti – non passò inosservato. Intorno al libro si sviluppò un vivace scambio di opinioni di cui sono testimoni numerose recensioni. Qui di seguito terremo conto di quelle che ci sembrano più significative, alcune molto critiche altre che potremmo definire critico-dialogiche.

Un monito molto severo giunse dalle pagine della «Civiltà Cattolica» attraverso un lungo articolo (molto di più di una recensione) dovuto ad una delle sue firme più prestigiose, padre Giuseppe De Rosa. Fin dal titolo, *È proprio tempo di finirla con la scuola cattolica?*<sup>24</sup>, la rivista romana prendeva netta

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 102.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 47.

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 48.

<sup>23</sup> Vedi i tre capitoli dedicati ai «nuovi canali educativi», pp. 127-165.

<sup>24</sup> G. De Rosa, *È proprio tempo di finirla con la scuola cattolica?*, in «La Civiltà Cattolica», n. 3, 1964, pp. 37-44.

distanza dalle tesi sostenute da Gozzer e riteneva, in particolare, come «francamente inaccettabile» l'ipotesi di poter «disideologizzare» la scuola<sup>25</sup>. Certamente la scuola non deteneva più il monopolio della conoscenza, ma non era concepibile che un insegnante

«chiunque sia e qualunque materia insegni, non trasmetta, con l'autorità ed il prestigio del docente, dei giudizi di valore ai suoi alunni, e non sia per essi, in misura maggiore o minore, "un maestro di vita" [...]. Evidentemente, educazione e scuola non si identificano; ma ciò non significa che la scuola possa prescindere dall'educazione o porsene al di qua»<sup>26</sup>.

Se non era ragionevole pensare a una scuola 'disideologizzata' ne conseguiva la necessità di un sistema scolastico ordinato secondo una pluralità di scuole, da quelle dello Stato a quelle cattoliche. La fede infatti, annotava padre De Rosa, non era indifferente alla cultura e ai giudizi di valore trasmessi insieme con l'istruzione e dunque «la scuola poteva essere di aiuto o di ostacolo secondo che fosse fatta con spirito cristiano o con spirito anticristiano o semplicemente laicista o neutro»<sup>27</sup>. La scuola cattolica aveva per l'appunto lo scopo di «dare un insegnamento "aperto a Dio" ed alla fede, di orientare cristianamente le attività parascolastiche e, soprattutto, di essere un ambiente propizio allo sviluppo della fede germinale dell'alunno cristiano»<sup>28</sup>.

Nella seconda parte dell'articolo padre De Rosa criticava un'altra capitale affermazione di Gozzer, quella secondo cui soltanto lo Stato fosse in grado di rendere omogenea la preparazione degli italiani e che le scuole non statali, pur ammesse da Gozzer, fossero tutto sommato estranee o ininfluenti a questo scopo. Padre De Rosa rivendicava invece il ruolo pubblico delle scuole cattoliche che egli concepiva come integrative rispetto all'iniziativa dello Stato, gradite dalle famiglie e finalizzate non solo alla formazione del buon cristiano ma anche del buon cittadino.

Era perciò fuorviante, concludeva lo scrittore della «Civiltà Cattolica» che per giungere alla piena integrazione dei cattolici nella vita nazionale e superare il «complesso scolastico di Porta Pia» fosse necessario «distruggere la scuola cattolica [...] il mondo di oggi non conosce l'unità nel livellamento, ma l'unità nella diversità e della ricchezza delle articolazioni»<sup>29</sup>.

Né miglior fortuna Gozzer raccolse negli ambienti laici che, in primo tempo, avevano apprezzato soprattutto la proposta di non finanziare la scuola non statale. Ma, a una più attenta lettura del testo, tale giudizio fu ribaltato. Su «Scuola

---

<sup>25</sup> *Ivi*, rispettivamente, p. 40 e p. 39.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 42.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 44.



e Città» – una delle voci più autorevoli del laicismo italiano –, per esempio, apparve infatti una dura nota critica firmata da Domenico Izzo. Secondo lo studioso fiorentino, Gozzer era inciampato in due gravi errori: il primo era quello di poter assicurare vitalità educativa ad una scuola che in sostanza finiva per essere neutrale se non addirittura agnostica, lasciando intendere che questa fosse una soluzione gradita ai «laicisti». Ma così non era ed Izzo rivendicava alla scuola laica un preciso patrimonio di valori ideali necessari per «non rimanere indifferenti (i giovani) davanti al vero e al falso, al buono e al cattivo, insensibili di fronte alle miserie, impassibili di fronte alle ingiustizie»<sup>30</sup>.

Izzo obiettava inoltre che la finalità della scuola fosse quella dell'integrazione sociale: parlare di integrazione poteva andar bene per le scuole di partito o di setta, «quelle che si impegnano a trasmettere questo o quel contenuto dogmatico, questo o quel paravento ideologico a interessi materiali ben consolidati»<sup>31</sup>. Ma va detto che, a questo proposito, Izzo fraintendeva il discorso di Gozzer per il quale, come si è visto, l'integrazione andava accompagnata dalla formazione della capacità critica.

Su un piano più dialogico anche se condito con alcune critiche si mossero altri interventi come quelli apparsi su due riviste molto importanti nello scenario pedagogico nazionale: «Orientamenti pedagogici» e «Pedagogia e vita».

In apertura della sua analisi su «Orientamenti Pedagogici» Vincenzo Sinistrero riconosceva a Gozzer: «la sincerità e la probità di chi professandosi cattolico, ricerca una via di uscita per superare le opposte schiere; la linea limpida e schietta delle tesi; e la sofferenza umana e civica che sembra emergere dall'ansia di trovare una soluzione» e dava al libro il merito di stimolare «il riesame della questione così complessa e contenziosa»<sup>32</sup>.

Riconosciuta l'onestà intellettuale dello studioso trentino, tuttavia Sinistrero – che Gozzer giudicava la personalità cattolica più preparata in materia di libertà scolastica<sup>33</sup> – esprimeva molte perplessità verso la tesi della scuola 'disideologizzata': la scuola impegnata nella formazione umana, civica e professionale, «che deve costruire un *civis* capace di esercitare positivamente la sovranità democratica», si chiedeva il sacerdote salesiano, «può restare “al di qua dei Valori”, delle “ideologie”, senza rischiare di diventare spettacolo pirotecnico di mere opinioni e vivaio di molluschi?»<sup>34</sup>. Altro era ammettere che nessuna scuola potesse imporre una data ideologia e altro invece era affermare il principio «per cui la scuola pubblica sterilizzi in sé stessa le ideologie e le scelte di Valori», vanificando la sostanza stessa del suo ruolo<sup>35</sup>.

<sup>30</sup> D. Izzo, *Le eresie del Professor Gozzer*, in «Scuola e Città», n. 9, 1964, p. 530.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 530.

<sup>32</sup> V. Sinistrero, *I cattolici e la scuola secondo G. Gozzer*, in «Orientamenti pedagogici», n. 4, 1964, p. 768.

<sup>33</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 153.

<sup>34</sup> Sinistrero, *I cattolici e la scuola secondo G. Gozzer*, cit., p. 772.

<sup>35</sup> *Ibid.*



Mentre sia padre De Rosa sia Izzo restavano al di qua della questione tutt'altro che marginale delle sovvenzioni, Sinistrero la richiamava con fermezza in conclusione del suo contributo. Contrariamente a quanto asserito da Gozzer,

«la soluzione che gli stati più moderni e democratici hanno adottato e vanno svolgendo non è affatto quella della scuola pubblica a-ideologica dell'A.; ma all'opposto l'altra, che dà riconoscimento giuridico e sovvenzioni anche alle scuole delle varie confessioni religiose; ritenendo popoli e governi che questa norma sia più autenticamente democratica in quanto rende pienamente effettivo il pieno esercizio dei diritti educativi e ottiene che i gruppi sociali si sentano tutti costruttori corresponsabili della società civile»<sup>36</sup>.

Anche la rivista dell'editrice La Scuola, «Pedagogia e vita», per voce di un suo redattore, Mario Cattaneo, riconosceva a Gozzer il coraggio di perlustrare nuove vie per superare contrapposizioni antiche. «Esemplare» era definito lo sforzo dello studioso trentino per individuare «acquisizioni prospettiche le quali sostituiscano deboli o deteriorati o inattuali punti di vista»<sup>37</sup>. Ma accanto a questi apprezzamenti l'articolo proponeva una serie di interrogativi a partire, anche in questo caso, dalla scuola 'disideologizzata' verso cui il dissenso non era soltanto legato alla sua praticabilità, ma soprattutto alla sua opportunità pedagogica.

L'autore bresciano non faceva mistero sui possibili rischi degenerativi della 'disideologizzazione'. Questa avrebbe potuto facilmente tramutarsi nella standardizzazione dei programmi e dell'insegnamento. La conseguenza, espressa con una efficace metafora, era che l'impianto messo a punto da Gozzer finisse per diventare simile «ad una enorme scuola aziendale che prepara i suoi frequentanti all'ingresso nella grande fabbrica»<sup>38</sup> e cioè individui preparati a svolgere con efficienza e senso di responsabilità compiti e mansioni tuttavia in gran parte prestabiliti. Una soluzione in buona sostanza di stampo tecnocratico che sembrava a Cattaneo contraddittoria con la centralità assegnata da Gozzer alla formazione critica della persona.

Cattaneo si chiedeva, poi, se non era giunto invece il momento di pensare a un sistema scolastico nel quale convivessero pubblico e privato: «perché insistere in un "aut-aut" che, se pur posto in qualche eccezionale momento storico, non avrebbe oggi alcun significato?»<sup>39</sup>. La soluzione poteva essere trovata affidando in gestione le scuole confessionali a gruppi di cattolici impegnati. Questa soluzione avrebbe reso più agevole l'annosa questione del finanzia-

---

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 774.

<sup>37</sup> M. Cattaneo, *I cattolici e la scuola*, in «Pedagogia e vita», n. 1, 1964-1965, p. 94.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 98.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 97.

mento: una scuola poteva infatti definirsi ‘cattolica’ anche se non dipendente dall’autorità ecclesiastica, sfuggendo in tal modo ai vincoli dei contrastati rapporti Stato-Chiesa.

Un po’ più in là nel tempo, quando le polemiche immediate si erano smorzate, Luciano Pazzaglia sulla rivista dell’Università Cattolica «Vita e pensiero» (che in un contributo apparso in un numero precedente a firma E. Nasalli Rocca aveva duramente attaccato le tesi gozzeriane<sup>40</sup>), prendeva spunto dal saggio dello studioso trentino per spostare il discorso sui reali spazi di manovra per dar vita ad una scuola ispirata al principio pedagogico del dialogo. La proposta de ideologizzata di Gozzer sembrava allo studioso milanese inadatta allo scopo e rischiava, a sua volta, di cadere – in nome dell’equidistanza tra le varie posizioni – nell’ideologia dell’indifferentismo<sup>41</sup>.

Nell’attingere al dibattito che su tematiche analoghe si era svolto tra i cattolici francesi negli anni Cinquanta, Pazzaglia suggeriva di non sfuggire alla «lotta ideologica» che inevitabilmente si verificava nella scuola multi ideologica, avvertendo tuttavia che «c’è lotta e lotta». C’era la lotta anti educativa degli insegnanti che, mettendo a tacere lo spirito critico degli allievi, cercavano di asservirli, ma c’era anche la lotta fatta di confronto e dialogo «intrapresa per un approfondimento della verità con la collaborazione di tutti e con la partecipazione, a seconda dell’età, dei ragazzi stessi». Era a questa «lotta buona» che i cattolici, concludeva lo studioso milanese, dovevano partecipare senza timore «mettendo la verità nella quale credono alla prova del dialogo»<sup>42</sup>.

#### 4. Un’opera incompiuta

La ricostruzione delle vicende che accompagnarono il volume di Gozzer potrebbe finire a questo punto. Sarebbe possibile, certo, aggiungere ancora qualche altra recensione più o meno benevola o critica, ma il succo del dibattito che il saggio innescò è quello che abbiamo rappresentato in queste pagine.

Il lavoro di Gozzer restò tuttavia come un’opera incompiuta: le discussioni e le stimolazioni sollevate dal libro non ebbero infatti alcun seguito nell’immediato. La riforma che avrebbe dovuto tradurre le indicazioni della Commissione d’indagine non si trasformò mai da progetto a norma. L’ondata contestataria del movimento sessantottino fu più impegnata a rovesciare la scuola che a riformarla. La nuova temperie culturale anti sistema capovolse il

<sup>40</sup> E. Nasalli Rocca, *I cattolici e la scuola*, in «Vita e Pensiero», n. 8, 1964, pp. 591-593. Secondo l’Autore «perdere sul “fronte” della scuola era gravemente pregiudizievole sul piano culturale» e non v’era dubbio «che la scuola sia la base culturale più efficiente. E senza una base culturale, il peso di ogni forza (anche politica!) è gravemente diminuito». Il libro di Gozzer era giudicato alla stregua di una «provocazione» più che rappresentare una seria base di discussione.

<sup>41</sup> L. Pazzaglia, *Dalla scuola del disimpegno ideologico alla scuola del dialogo: linee di sviluppo*, in «Vita e pensiero», n. 10, 1965, p. 792.

<sup>42</sup> *Ivi*, pp. 797-798.

principio della disideologizzazione che stava a cuore allo studioso trentino, spingendo a favore di una scuola super ideologizzata in nome della lotta di classe e dell'equità sociale, spinta che i consigli scolastici previsti nel 1974 riuscirono solo in parte a contenere.

Pur nella sua scarsa efficacia politico-pedagogica sul breve-medio periodo, il libro, oltre a rappresentare un interessante documento per la ricostruzione delle vicende che hanno accompagnato il dibattito sulla libertà d'insegnamento nel secondo Novecento, ha conservato una sua vitalità. Bisogna infatti riconoscere che il saggio gozzeriano, ripulito delle inevitabili contingenze del tempo, continua a dirci qualcosa di importante ancora oggi. Esso costituisce infatti un forte invito a riflettere in merito a tre attualissime questioni: se sia possibile una scuola senza ideologia, come si possa configurare il rapporto tra scuola e finalità educative, come gestire l'equilibrio tra l'autorità culturale degli insegnanti e la libertà personale ancora in costruzione degli allievi.

# Una metodologia significativa. Giovanni Gozzer e l'ipotesi di una 'precomprensione'

Cosimo Costa

## 1. Un «riformatore pragmatico»

Dagli scritti di Giovanni Gozzer trapela un'urgenza viva, naturale e spontanea oltre che culturale. Essa si palesa anzitutto quale cura di avvicinare questioni 'necessarie' riguardanti l'educazione; quale premura di scandagliare ritardi, capacità, responsabilità e motivazioni appartenenti ad una scuola da modellare costantemente, per meglio accompagnare i mutamenti della società. Le sue questioni non possono ritenersi pertanto né semplici né facili.

Solo scorrendo i titoli dei suoi lavori, costituenti la vasta bibliografia che gli appartiene, si può dire del suo fondamentale interesse per questioni quali la ristrutturazione ed espansione scolastica; la formazione umana, professionale e civica; l'insegnamento della religione; il contrasto tra governo tecnico e amministrativo della scuola; le peculiarità di un orizzonte nazionale e internazionale; il rapporto con la ricerca; la divulgazione della cultura dell'educazione...<sup>1</sup>.

Le questioni prosperano notevolmente, e tutte insieme, in un'opera curata dal nostro Autore per il Centro didattico nazionale di Firenze. Si tratta della voluminosa *Guida D. Annuario della scuola e della cultura* (1951)<sup>2</sup>. Una sorta di «enciclopedia»<sup>3</sup> in cui leggere di organizzazione scolastica, problemi educa-

---

<sup>1</sup> A testimonianza della mia affermazione riporto soltanto il titolo di qualche monografia dell'autore: G. Gozzer, *Democrazia e civismo: spirito e didattica dell'educazione civica*, Le Monnier, Firenze 1958; Id., *La formazione umana e professionale del lavoratore*, Tip. A. Staderini, Roma 1959; Id., *I cattolici e la scuola*, Vallecchi Editore, Firenze 1964; Id., *Il capitale invisibile: rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando Editore, Roma 1973; Id., *Prospettive della scuola italiana*, Scuola cattolica di cultura, Udine 1975; Id., *Senza oneri per lo Stato. Stato e scuola: la vittoria sbagliata*, Anicia, Roma 1986; Id., *L'ora di religione: avvalersi o non avvalersi?*, Anicia, Roma 1988; Id., *L'Europa degli insegnanti. Formazione, assunzione, status-ruolo, mobilità, trattamento, problemi*, B.M. italiana, Roma 1994. Come afferma Mario Giacomo Dutto, «attraverso la vicenda di Giovanni Gozzer si ha l'opportunità di leggere un tratto di storia e, soprattutto, di attraversare nodi concettuali di base del governo della scuola toccando con mano patologie e robustezze dei sistemi scolastici» (M.G. Dutto, *Impegno civile, cultura dell'educazione e responsabilità amministrativa: Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, p. 117).

<sup>2</sup> *Guida D. Annuario della scuola e della cultura*, Capriotti, Firenze-Roma 1951.

<sup>3</sup> La definizione è di R.G. Arcaini nello scritto *Ricordare Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, cit., p. XV. Si veda, inoltre, della stessa Autrice, l'*Appendice* al suddetto scritto (dal titolo *Guida D. Annuario della scuola e della cultura. Analisi, valore, utilità*), sempre in *Giovanni Goz-*

tivi e attività pedagogico-didattiche; ma anche di musei e centri didattici, di educazione popolare, familiare e militare; di servizio sociale; oltre che di numerosi ambiti della cultura che vanno dall'arte figurativa al teatro, dalla radio al cinema, dall'astronomia alla fisica, alla tecnologia. Sono temi che indubbiamente fanno intendere la guida accorta di Gozzer al volume, ma, se ben letti e interpretati, essi possono anche aprire al suo atteggiamento di buon ascoltatore di fronte ai vari problemi educativi della società e dei giovani.

Solo a mo' di esempio si guardi al tema delicato, e sempre attuale, della tecnologia. Gli anni di Gozzer non considerano solo la trasformazione dell'istituto familiare, la diversa divisione del lavoro o la persistenza di un'area di 'parcheggio' giovanile sempre più vasta. Essi, come afferma Mauro Laeng, mirano anche al «senso dell'educazione "tecnica"»<sup>4</sup>. Un senso mutato pienamente perché mutava la stessa tecnica: meno empirica e molto più scientifica. Certo, il problema è quello di sempre ma non può negarsi che lo stesso si poneva a quegli anni con più acuta consapevolezza. La diffusione delle nuove tecniche nelle attività produttive modificava i modi di produrre, di apprendere, le strutture organizzative e le figure professionali, rendendo tecnologizzabili anche le conoscenze esperienziali. Era chiaro che la sopravvivenza dipendeva sempre più dall'interfaccia tecnologica, dal controllo e dal dominio dei nuovi mezzi che ormai richiedevano conoscenze e abilità nuove, diverse da quelle passate, meno manuali e più intellettuali.

La 'nuova scuola' andava ormai concepita come ciclo di base orientato a generare i fondamenti comportamentali, scientifici e culturali necessari per l'acquisizione ed evoluzione delle competenze professionali. E l'educazione tecnica, anche se in senso lato, rappresentava uno dei fondamenti di questo ciclo, esprimibile con l'obiettivo di sviluppare attitudini generalizzate all'uso operativo del sapere.

Di fronte a tale urgenza, Gozzer individua il 'punto critico' non tanto nei cosiddetti ritardi e nelle varie discrasie tra sistema scolastico e industriale quanto nell'assenza di mercato che caratterizza i sistemi scolastici gestiti dagli organismi pubblico-statali e nella chiara contraddizione degli obiettivi che venivano proposti agli stessi sistemi scolastici. C'era bisogno, secondo l'Autore, di prospettare la scuola nel suo futuro tecnologico, nella sua trasversalità, «far attraversare la cultura disciplinare della "carta-libro-appunti" dalla cultura disciplinare delle processualità informatiche»<sup>5</sup>.

La questione qui considerata viene affrontata da Gozzer in vari suoi scritti, tra cui anche in un breve fascicolo degli *ISVI papers* editi da il Mulino. Il saggio dell'Autore, dal titolo *Esperienze italiane nel campo delle tecnologie educative*, è

---

zer a 100 anni dalla nascita. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, cit., pp. XXV-XXXI.

<sup>4</sup> M. Laeng, *Educazione tecnica e scuola primaria*, in G. Gozzer (a cura di), *La scuola nella società tecnologica*, Anicia, Roma 1988, p. 48.

<sup>5</sup> Gozzer, *Scuola e formazione alle soglie della società tecnologica*, in Id. (a cura di), *La scuola nella società tecnologica*, cit., p. 44.

degnò di nota per la chiarezza e sinteticità attraverso cui Gozzer espone il suo pensiero circa la questione presa qui in esame. Già nelle primissime battute si legge del presupposto alle tecnologie educative, nonché di «un livello relativamente elevato e sufficientemente generalizzato di “professionalizzazione” [...] del corpo insegnante»<sup>6</sup>. L'autore è consapevole che il salto dalle modalità della semplice formalizzazione degli atti didattici a schema discorsivo-regolamentare a quelle di tipo tecnologico esige dall'insegnante il possesso e gli strumenti di controllo di una serie di operazioni complesse che non consistevano tanto nella conoscenza di mezzi, congegni o macchine, quanto in una capacità globale di rappresentare i processi di apprendimento, di elaborarne le vari fasi, di programmarli in base ad 'obiettivi' definiti, di 'attuarne' la progettazione, di 'verificarne' continuamente lo svolgimento e i risultati.

Capacità, al tempo, impossibili per la maggioranza degli insegnanti. Le cause erano sì da ricercarsi in un basso livello di motivazione e riabilitazione professionale ma anche in una arretratezza culturale di fondo dovuta ad una «scelta ideologica»<sup>7</sup> che agli occhi di Gozzer poneva in secondo piano i concetti di «professionalità, autonomia, efficienza, accentuandone viceversa, l'importanza delle procedure decisionali, delle partecipazioni, delle garanzie e dei diritti sociali»<sup>8</sup>.

Nella scuola, lo spazio per la scelta tecnologica era dunque venuto meno. Essa era intesa come antagonista alla scelta politico-ideologica quando invece, secondo l'Autore, doveva essere posta come «strategia del processo di modernizzazione» che non ricercava la sua legittimazione nella copertura socio-ideologica ma la desumeva dalla natura intrinseca dei fenomeni su cui operava, e cioè i comportamenti intellettuali generativi di apprendimento<sup>9</sup>. Ma Gozzer sa bene che questa è una prospettiva che «esige competenze, capacità e abilità, di cui solo una valida preparazione professionale consente di impadronirsi in modo tale da dare soddisfacente risposta agli impegni posti dal modello formativo moderno»<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> Id., *Esperienze italiane nel campo delle tecnologie educative*, in G. Gozzer, G. Priulla, *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso di tecnologie educative in Italia*, Società editrice il Mulino, Bologna 1977, p. 9.

<sup>7</sup> Cfr. *Ivi*, p. 10. La scelta ideologica di cui parla Gozzer avvenne lungo una sequenza di fatti storici imperniati su modi di ideologizzazione travolgenti: contestazioni degli anni Sessanta, mobilitazione giovanile studentesca, irruzione del sindacalismo operaio in luogo del vecchio sindacalismo autonomo-corporativo, boom economico, trasformazione dei consumi di massa e dei costumi... Sono questi solo alcuni degli eventi che il Nostro vive e cerca di interpretare. E qui il dibattito tra conservatorismo gozzeriano, forse animato dai radicati principi cattolici dell'Autore, e liberalismo gozzeriano, in cui Gozzer spesso viene collocato. Circa quest'ultimo punto si guardi ai saggi contenuti nel volume curato da Antonelli e Arcaini, *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Il contrasto è interessante e di sicuro merita un futuro approfondimento, ma il motivo della mia riflessione esula da esso.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>10</sup> *Ibid.*

Per il professore era chiaro: i segni del ‘moderno’ erano lontani dalla scuola italiana<sup>11</sup>, tanto da scrivere, con tono quasi profetico: «poiché nessun paese può sottrarsi al confronto con le grandi trasformazioni civili e culturali, queste, probabilmente, finiranno per rifluire sul sistema educativo attraverso altre spinte e altri canali. Quanto è avvenuto nel campo delle “libertà civili” [...] è ben più sconvolgente di quanto potrà accadere nei processi formativi per effetto dell’evoluzione tecnologica»<sup>12</sup>.

Per Gozzer educare alla tecnica equivaleva a «capire e concettualizzare i procedimenti che stanno dietro i fatti tecnici»<sup>13</sup>, quindi combinare in maniera intelligente l’insegnamento diretto e tecnologico senza sovrapposizioni; sfruttare le possibilità peculiari del nuovo mezzo ‘ponendo l’attenzione sugli attori primi del servizio’ che la tecnica offriva alla scuola, ‘non trasferendo’ nozioni, informazioni e concetti, destinati prima o poi ad essere dimenticati o a risultare superati, ma liberando potenzialità conoscitive, facendo leva sui centri di interesse. Testimonianza di quanto si sta affermando è un articolo dello Stesso, risalente a qualche anno prima del fascicolo qui considerato, in cui si legge: «non consideriamo l’apprendimento come la conseguenza necessaria dell’insegnamento [...], ma come un processo personale rigorosamente definibile, controllabile e verificabile da colui che ne è il protagonista-autore, cioè l’allievo»<sup>14</sup>.

Come premesso, in questa riflessione, la questione dell’educazione tecnica funge solo da pretesto per introdurre un pensatore di cose pedagogiche che, con le parole di Lorenzo Dellai, potremmo definire come vero «riformatore pragmatico», capace di «aprire nuove piste senza mai stancarsi, senza superficialità, senza confondere i desiderata delle ideologie con la realtà dei fatti, senza ingessare il sistema con richieste insostenibili, veti incrociati, difesa di rendite di posizione»<sup>15</sup>. Capace, secondo chi scrive, di far avvertire adeguatamente il senso delle sue questioni ma soprattutto l’urgenza che le direziona, sì che si sia invogliati a continuare lungo la loro strada.

Di seguito vorrei pertanto tentare di introdurre solo alcuni dei connotati caratterizzanti tale urgenza, col fine di avanzare l’ipotesi di una ‘precomprensione’ che anima la metodologia dell’autore.

## 2. Il principio persona

Ciò che chiaramente scaturisce dalle tante questioni affrontate da Gozzer

---

<sup>11</sup> Si guardi al paragrafo: *Il ritardo della scuola italiana nell’uso delle tecnologie educative*, in *Ivi*, pp. 13-20.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>13</sup> Gruppo di lavoro ‘Incontri per la scuola di Firenze’, *Prospettive: introduzione all’educazione tecnologica*, consulenza di G. Gozzer, Giunti Marzocco, Firenze 1977, p. 4.

<sup>14</sup> G. Gozzer, *L’uso della TV ai fini di apprendimento*, in «Informazioni Radio-TV», n. 5, 1970, pp. 9-31.

<sup>15</sup> L. Dellai, *Una vita per la scuola*, in «Didascalie. Informa», n. 4, 2006, p. 1.

può qui agevolmente riassumersi con il termine ‘trasformazione’. Urgenza prima e costante dell’educativo, rivolta alle questioni gozzeriane, essa è da rappresentarsi come uno dei principi che animarono l’ambiente scolastico degli anni in cui operò l’Autore, il cui necessario cambiamento, forse con un pizzico di ironia, fu dallo stesso paragonato alla «trasformazione delle Piramidi in sedi della General Motors»<sup>16</sup>.

Vari sono i connotati che definiscono tale principio. *In primis*, la crescita professionale dell’insegnante attraverso centri didattici specializzati; proposta da Gozzer, già verso la fine degli anni Quaranta, quando in un suo articolo scrive: «l’aspetto didattico, l’aspetto psico-pedagogico, l’aspetto sociale [...] e le scienze dell’educazione [...] sono oggi materia pressoché ignorata dall’educatore [...] di qui la necessità dell’esperienza, dello studio diretto, attento, controllato scientificamente dei fenomeni dell’apprendimento»<sup>17</sup>.

Una necessità vivamente avvertita – si guardi a tal proposito al testo *La scuola Ponte*<sup>18</sup> – che apre all’ipotesi di una scuola media in grado di superare l’avviamento professionale per generalizzare un ricco percorso culturale ‘per tutti’<sup>19</sup>. Una scuola di fronte a cui, come scrive Mario Giacomo Dutto, la posizione di Gozzer «è quella dei cattolici che adottarono fin dal secondo dopoguerra la prospettiva della scuola statale come scuola del Paese in grado di offrire opportunità culturali a tutti»<sup>20</sup>.

L’uguaglianza delle opportunità, nonché la ricerca di senso di una ‘parità scolastica’, porta l’Autore ad affrontare anche il rischio del sovraccarico che le varie ‘educazioni’ potrebbero immettere nel percorso formativo. A tal riguardo si legge: «Sovraccaricare i curricula con contenuti di carattere transitorio comporta il rischio di ridurre il sistema educativo al raggiungimento di obiettivi, riducendo programmi e tempo rivolti a fornire allo studente gli strumenti di espressione personale, le capacità critiche, le abilità tecniche e scientifiche e la creatività»<sup>21</sup>.

<sup>16</sup> G. Gozzer, *Il capitale invisibile. 25 rapporti sull’educazione*, Armando, Roma 1974, p. 6.

<sup>17</sup> Id., *Le vie nuove della riforma*, in «La scuola e l’uomo», n. 1, 1949, pp. 1-2.

<sup>18</sup> Id., *La scuola Ponte – Osservazioni esperienze problemi della scuola Media*, Tipografia Saturnia, Trento 1948.

<sup>19</sup> Id., *Scuola per tutti: idee e proposte per la scuola dagli 11 ai 14 anni*, UCIIM, Roma 1956. Il contesto storico-culturale in cui opera Gozzer da quanto è stato già accennato, si caratterizza per alcuni eventi storici che prospettano ad un cambiamento economico e sociale, capace di mettere sempre più in primo piano l’attenzione sulla questione dell’obbligo d’istruzione e, in particolare, sulla natura del triennio post-elementare. Di fronte a tale questione da un lato c’è chi sostiene il modello elementare dell’obbligo d’istruzione e pensa così ad una sconfitta della povertà e dell’ignoranza che non intacchi le virtù tradizionali, contadine e popolari dei ceti inferiori; dall’altro c’è invece chi appoggia l’idea di una scuola media unica e vede come inarrestabile il cambiamento economico, sociale e culturale, che sta per trasformare l’Italia da Paese agricolo a Paese industriale e manifatturiero. Per approfondimenti: G. Chiosso, *Appendice. Il dibattito educativo nell’Italia del secondo ’900*, in Id., *Novemto pedagogico, La Scuola*, Brescia 2012<sup>2</sup> [1997], pp. 297-344.

<sup>20</sup> Dutto, *Impegno civile, cultura dell’educazione e responsabilità amministrativa: Giovanni Gozzer*, cit., p. 186.

<sup>21</sup> G. Gozzer, *School curricula and social problems*, in «Prospects», n. 1, 1990, pp. 9-19.



Una scuola da cambiare<sup>22</sup>, dunque, ma anche da orientare in senso internazionale. Comparatista di fama internazionale<sup>23</sup>, lo stesso Gozzer già credeva nella «volontà di guardare al futuro della scuola in termini europei»<sup>24</sup>.

Di fronte ai pochi e sintetici connotati e, conseguenza, all'alta tensione sociale e politica che caratterizza gli anni in cui Gozzer opera, l'Autore è convinto che alla base dei fenomeni sconvolgenti della società civile e istituzionale che frenano la 'trasformazione' ci sia un «male oscuro» che trova le sue radici nella politicizzazione e nella ideologizzazione delle istituzioni scolastiche. Queste, infatti, sottratte ai loro fini originari e autentici, rivolti in genere allo sviluppo ed al rispetto della persona, «sono gradualmente divenute arena di conflitto e di proselitizzazione, di "occupazione di spazi politici", [...] in una parola un vero e proprio "furto di anime e di spiriti", perpetrato con le tecniche proselitistiche e psicotropiche più raffinate»<sup>25</sup>.

Si potrebbero riportare tanti altri connotati per dire il senso della 'urgenza gozzeriana', ma nella prospettiva di una filosofia dell'educazione, qui seguita, quelli detti bastano per ipotizzare una sorta di 'precomprensione' su cui il pensatore trentino costruisce e ricostruisce le sue importanti posizioni pedagogiche. Difatti, crescita professionale, parità scolastica, rinnovo dei curricula, internazionalizzazione... sono solo alcuni dei tratti che nel pensiero pedagogico dell'autore rimandano ad una educazione di qualità, atti a garantire l'umanazione della persona, esperibile solamente in un vivere qualificato e in una cultura seria e coerente.

Posta sotto questi termini, la riflessione gozzeriana potrebbe quindi dirsi anche fondata<sup>26</sup> su un bisogno primo dell'Autore, un profondo 'assillo' di ricercare e vivere una realtà educativa fortemente impregnata di partecipazione, in grado di rimandare al senso grande dell'uomo o meglio all'idea del suo emergere su ogni forma di oggettività.

È muovendo da tale bisogno che in genere si può scegliere di procedere lungo due direzioni. La prima è verso le esposizioni sistematiche, sia quelle che non lasciano niente di non detto e dicono tutto con il massimo di rigore logico, sia quelle più modeste e dimensionate che si fermano a descrivere singoli tratti.

---

<sup>22</sup> Circa il cambiamento della scuola e in particolare del ruolo svolto da Gozzer nell'opposizione alla riforma della scuola secondaria si rinvia al lavoro di A. Gaudio, *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69.

<sup>23</sup> Si rimanda al lavoro di A. Gaudio, *Comparative Education Discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.

<sup>24</sup> G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, La Scuola, Brescia 2015, p. 261.

<sup>25</sup> G. Gozzer, *La partecipazione in cammino dal 1910. Consigli, collegi, assemblee, comitati nell'iter dei neo-decreti delegati*, Armando, Roma 1981, p. 8.

<sup>26</sup> A supporto di tale fondamento potrebbe anche dirsi della ricca rete umana e professionale entro cui l'Autore opera. Egli conobbe infatti don Lorenzo Milani (cfr. G. Gozzer, *Lettera a una professoressa*, in «La Scuola e l'Uomo», n. 8-9, 1968, pp. 7-8) e frequentò molti esperti di fama internazionale, tra cui Marshall McLuhan (G. Gozzer, *La galassia McLuhan*, in «Sette giorni in Italia e nel mondo», n. 179, 1970, p. 37).

Si tratta di un tentativo di concettualizzazione che aspira alla completezza o almeno ad una certa pienezza. La seconda è verso quei lampeggiamenti, quei disegni più o meno completi di figure, di situazioni, di personaggi e circostanze che sono opera di pensatori capaci di percepire le vibrazioni provenienti dai bisogni dell'uomo.

Due possibili percorsi quindi, da non trascurare se realmente rivolti ai potenziali bisogni della società, che nella ricerca di Gozzer rivelano il senso forte e pieno di una sua significativa metodologia radicata sul principio persona. Qualcuno obietterà, ma ci si può rivolgere a tale principio non solo perché seguaci di una corrente filosofica<sup>27</sup> ma anche perché in direzione di una particolare sensibilità nei confronti del soggetto, che nel caso di Gozzer si concretizza nel suo non voler mai anteporre l'oggettività o l'ideologia del sistema alla soggettività degli attori dell'educazione.

### 3. Una raffinata sensibilità

Una particolare sensibilità che, in maniera atipica, può cogliersi in un testo dell'Autore: *La morte canta sull'albero*, edito nel 1958 dall'editore Cappelli di Bologna, dietro un *nome de plum*, quello di Werther Brentano, che, come scrive Giuseppe Colangelo, «aveva finito per occultare un'opera valida e interessante»<sup>28</sup>.

Preziosa testimonianza che narra il Trentino sotto l'occupazione nazista, in essa Gozzer narra la storia di tre uomini legati dal comune motivo della morte. Scrive l'Autore nel *Prologo*:

«La morte di un giovane che non ha compiuto il suo vivere è certo, fra le cose umane, una delle più difficilmente accettabili anche se non inspiegabili; questa interruzione del corso naturale ha sempre destato nell'uomo un senso oscuro di angoscia, dal quale sono germogliate splendide creazioni d'arte ed alte pagine di ispirate religiosità. È difficile capire ciò che è apparentemente contro natura ove non si guardino le cose degli uomini col distaccato consentimento che nasce dalla pietà»<sup>29</sup>.

<sup>27</sup> Lo stesso Mounier scrive: «Il personalismo non è un sistema» (E. Mounier, *Il Personalismo*, AVE, Roma 2004, p. 28).

<sup>28</sup> G. Gozzer, *La morte canta sull'albero. Tre storie*, a cura di G. Colangelo, Museo Storico in Trento, Trento 2002, p. 9. L'introduzione all'edizione del Museo Storico in Trento, scritta da Giuseppe Colangelo, dal titolo *Un libro "nascosto" di Giovanni Gozzer* (pp. 5-18), è illuminante perché dice dell'importanza letteraria del testo ma riferisce anche del percorso attraverso cui si risolve la questione della vera identità dell'autore. Come lo stesso curatore scrive (p. 5), l'introduzione riprende in parte il contenuto di tre articoli apparsi sul giornale «Questotrentino»: *Un certo Werther Brentano* (n. 4, 1997); *Brentano, o della decenza* (n. 6, 1997); *La lezione (silenziosa) di Werther Brentano* (n. 8, 1997). Di Colangelo si veda anche l'articolo *Storie di vite spezzate. Il libro "nascosto" di Giovanni Gozzer*, in «Didascalie. Informa», n. 4, 2006, pp. 4-5.

<sup>29</sup> Gozzer, *La morte canta sull'albero. Tre storie*, cit., p. 22.

Indubbiamente, nel testo, la morte è la pietra di inciampo. Essa fa paura. Ma le storie di tre vite spezzate, interrotte, impedito dal fato inesorabile di giungere al loro naturale compimento mostrano anche la necessità di porsi di fronte alla vita in modo autentico attraverso principi che da essa scaturiscono e che in essa stessa bisogna praticare per dirsi veramente educati.

La storia del personaggio di apertura ne è la testimonianza. «Uno sguardo in cui si leggeva terrore, disperazione, implorazione, incertezza, inquietudine»<sup>30</sup>: è lo sguardo di Alessandro mentre veniva portato in carcere, incolpato di avere ucciso la propria fidanzata e poi processato per oltraggio e calunnia alle forze del Reich. È lo sguardo di un giovane che di fronte alla fucilazione, ormai certa, si apre col compagno di cella tanto da stabilire «una mutua intesa: uno strano legame fatto di comprensione, di simpatia, di condiscendenza»<sup>31</sup>. Un sentimento umano quindi che, come scrive Gozzer, attraverso le parole del personaggio narratore, apre ad interrogativi – «che cosa vi è di comprensibile nell'attrazione che determina un'amicizia, una simpatia? Che cosa guida il sentimento dell'uomo a comprendere un essere più che un altro? Perché certi sentimenti sono chiari, come quando si ama; altri incerti confusi e contraddittori?»<sup>32</sup> – che vanno oltre la paura della morte materiale per entrare nell'emozione di colui che vive la morte. Nell'emozione di Alessandro, di questo «giovane oscuro, prodotto forse di secoli di servitù, di miseria, di sofferenza, eppure splendidamente dotato di un'anima, di uno spirito, di un volto»<sup>33</sup>.

La storia continua con la ricostruzione documentata della morte di Alessandro. Ma ciò che a noi interessa non è tanto l'aspetto storico della vicenda<sup>34</sup> quanto ciò che Gozzer fa filtrare della sua sensibilità attraverso la figura dei suoi personaggi: una relazione e un forte senso di sinergia che s'instaura tra due esseri che vivono e si lasciano osservare mentre vivono; che si offrono senza mediazioni, né filosofiche né culturali, a un confronto diretto e per molti versi inquietante; che dicono dell'umanità profonda di chi sa ascoltare, di chi deve interpretare il senso e la morale di ciò che apprende.

Alessandro sarà fucilato insieme ad un gruppo di partigiani. Egli muore prematuramente come Olav, personaggio della seconda storia.

Con uno stile espressivo quasi compiuto sembra che Gozzer provi a trasferire importanti principi di vita, che già in parte avevano preso forma nel primo racconto, in un mutato contesto narrativo. Il contenuto etico di questa seconda narrazione non cambia, e per quanto una storia connotata in modo diverso la trama continua a ruotare in maniera indiretta intorno al tema dell'interiorità umana.

---

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>32</sup> *Ivi*, pp. 39-40.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>34</sup> Come scrive Colangelo, quella di Alessandro può ritersi una pagina testimonianza della Resistenza, G. Colangelo, *Un libro nascosto di Giovanni Gozzer*, in Gozzer, *La morte canta sull'albero. Tre storie*, cit., p. 17.

Psichiatra affermato, Olav vive nell'Oberland con Heria, la donna amata da sempre. Il rapporto s'incrina. Heria si sentiva trascurata. Olav, riconosciuto di essere nel torto, di comune accordo con Heria aveva deciso di «rimettere ogni decisione a dopo un viaggio che [...] aveva in animo di compiere»<sup>35</sup>. Voleva visitare la Grecia. In aereo, diretto verso una terra che l'avrebbe posto a contatto diretto con le straordinarie vestigie di una civiltà da lui sempre amata, «aggrappato al finestrino di fondo cerca disperatamente di penetrare nel buio, di vedere [...]: ha l'impressione di sentire sotto di sé un suolo antico, familiare; sa che sta sorvolando Megara la fortunosa, Argo la forte, Epidaurò, Micene, fantasmi di antichi re e di fosche tragedie, sogni di dei, amori di gloria»<sup>36</sup>. Giunto alla meta, «è solo, solo e disperato nell'albergo dai molti confort, solo senza poter comunicare, solo nella falsa cornice della modernità che copre le antiche rovine»<sup>37</sup>.

Nella solitudine può nascere la disperazione, ed ecco l'importante sensibilità gozzeriana: Olav doveva muoversi, fare, affrettarsi per non morire – «fermarsi è morire»<sup>38</sup>. Vagava senza meta fissa, «ad un certo punto aveva cercato di approfondire se stesso, ad analizzare i suoi sentimenti», torturandosi nei suoi dubbi, senza rivelare nulla a Heria, anzi nascondendo il suo turbamento. Olav nella sua sincera solitudine si rigenera, si ritrova. Comprende che «quando si ama si deve cercare di essere giusti e di dare amore, non solo riceverlo»<sup>39</sup>. Vuole tornare da Heria. Seduto sul seggiolino dell'aereo che lo avrebbe riportato da lei «non si accorse più di nulla [...]. E un senso di calma, di serenità e di pace lo avvolse, mentre su di lui, prigioniero di un mostruoso involucro bianco e argenteo, le onde del mar Egeo si chiudevano per un riposo che non avrebbe conosciuto interruzione»<sup>40</sup>.

Il racconto ha tutti gli ingredienti del tipico *feuilleton* francese, carico di *pathos* e di *suspense*, costellato di esclamativi angoscianti e di interrogativi densi di mistero. La solitudine morale narrata da Gozzer che introduce Olav a 'conoscenze radicali' allorquando deve riconsiderare se stesso alla luce dei propri errori, è simbolo di realtà interiore: a contatto diretto con il suo male, il personaggio del racconto ritrova se stesso e le ragioni di una nuova vita. In questo senso la solitudine di dolore alla quale si condanna è espressione della sua libertà di coscienza. Non è tanto la consistenza obiettiva degli errori di cui si rende responsabile o ciò che sancisce la moralità del personaggio, quanto il modo attraverso cui valuta a posteriori gli eventi, ne considera le conseguenze e li affronta. Il destino però gli soffia contro e anche lui, nel momento in cui comprende il bene della vita, conoscerà il male della morte.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 113.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 93.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 119.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 139.

Una sorte non meno tragica toccherà al personaggio del terzo e ultimo racconto. Ambientato al tempo della Resistenza, un giovane si unisce ai partigiani assumendo il nome di colui che gridò «Italia, Italia» agli italiani dimenticati: Carducci.

Il personaggio è qui il giovane figlio di modesti contadini che con le fatiche del lavoro avevano potuto mandare in città, agli studi. «Il ragazzo prometteva bene» quando «lo colse come un avvenimento improvviso ed ingiusto: le piccole rappresaglie, al ritorno dei vecchi gerarchetti locali, le velate minacce gli diedero un senso di vergogna: nel suo cuore la decisione egli l'aveva presa nei giorni successivi dell'armistizio, quando le truppe tedesche occuparono la sua vallata e si parlava la sera, nel chiuso delle case, delle lunghe file di treni di deportati, della ricostruzione del governo del duce, e della creazione della "repubblica sociale"»<sup>41</sup>. Carducci si unisce ai partigiani. La deportazione dei suoi, la casa bruciata, il suo villaggio distrutto... niente di tutto ciò lo distolse dalla sua scelta; «dentro di sé, pure col cuore angosciato, cercava di essere forte; perché credeva [...] alla libertà»<sup>42</sup>. Un giorno, pur non richiesto, si offre volontario per partecipare ad un'azione che aveva lo scopo di far saltare tre ponti sul Piave. «Molti dei ragazzi rimasero sul greto, così bagnati dalle acque gelide del Piave, nel silenzio improvviso che subentrò alla sparatoria [...], Carducci che correva sui ciottoli tondi del greto, verso una disperata e introvabile via d'uscita [...] si trovò la strada sbarrata dai tedeschi»<sup>43</sup>. La sera dopo il suo cadavere penzolava da un albero ai piedi dell'altipiano di Alpago.

Qui il senso della scelta. La sensibilità verso la scelta del sacrificio di sé al bene comune, motivata in modo tale da poter essere governata razionalmente senza grandi conseguenze emotive e psicologiche. Carducci, insomma, si è dato delle "priorità" perché credeva «negli ideali giusti per cui era salito in montagna; era certo che l'uragano sarebbe passato e che poi gli uomini sarebbero tornati sul cammino delle giustizia»<sup>44</sup>. E porta a compimento i suoi progetti senza concedersi deroghe di tipo personale, realizzando in questo modo un modello esistenziale, testimone chiaro del pensiero profondo di Gozzer.

Tanto ancora si potrebbe dire delle tre figure. Il senso della relazione, scrutarsi nella propria realtà interiore, vivere la propria scelta sono solo tre dei tanti motivi che dicono della raffinata sensibilità gozzeriana, fonte di nutrimento vivo per quella precomprensione che vede nell'edificazione morale della persona il vero motore dell'educazione, meta a cui ogni buon sistema educativo dovrebbe tendere al fine di comprendere il vero significato dell'*educere*: far sì che possa essere avvertita l'urgenza della libertà.

---

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 150.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 155.

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 164.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 155.

#### 4. Nota conclusiva

Di una metodologia si può dire la valenza ed esprimere l'apprezzamento solo quando si conosce sufficientemente la meta a cui il cammino intende condurre, solo quando si intravede l'adeguatezza tra il mezzo e il fine.

Nel discorso di chi si impegna a sondare l'educativo si intrecciano e convivono solitamente varie metodologie, perché l'educativo tocca molteplici campi e non a caso si apre in direzioni molto differenti. Questo fa sì che, quando lo si voglia, sia possibile percorrere il tracciato dell'una o dell'altra metodologia adoperate e inserite in una riflessione, e di quella sola. Si può percorrere così un tracciato senza né toccare né rifarsi agli altri tracciati, perché nel discorso educativo è naturale la commistione di moduli eterogenei per la conduzione dell'analisi.

Queste brevi puntualizzazioni finali, che possono apparire inconsuete, le pongo quasi a giustificazione della modalità con cui mi sono avvicinato al pensiero di Gozzer.

Il mio è stato infatti un rapido ma premuroso affacciarsi ad una breve interpretazione filosofico educativa della produzione dell'autore. Sicuramente potrebbero parer dimenticate le tante componenti del suo discorso pedagogico. Nessuna dimenticanza, piuttosto il gusto di rimarcare e ipotizzare un tratto non consueto che a parere di chi scrive caratterizza il pensiero pedagogico gozzeriano: il senso della persona.

Con alcuni grandi autori che hanno posto una giusta attenzione sull'uomo si prova il bisogno di uno speciale dialogo quando si avverte con timore e tremore la realtà che li anima, quando l'intravista inesauribilità rende vogliosi di nuovi rilievi e differenti letture, quando di fronte al pericolo di ridurre la persona ad oggetto si vuol compiere sforzi intelligenti e adeguati per rendere giustizia alla sua vera misura.

Credo sia chiaro che alcune scelte di Gozzer avevano questo senso.



## Per una 'sensorialità educata' al tempo del digitale: quell'incontro tra il pedagogo Gozzer e il 'profeta dei media' McLuhan

*Simone di Biasio*

«I *mass media* sono stati dei veri e propri educatori, informali, anche occulti, ma educatori di primo piano, divenuti potentissimi attraverso il mezzo televisivo che rivoluziona la percezione e la concettualizzazione (elementarizzandola, separandola dal linguaggio verbale e risolvendola soprattutto in immagini) e che agisce in profondità già dalla e soprattutto nell'infanzia, lasciando il segno nella mentalità collettiva (infantilizzandola, come ha sottolineato Postman). La prima formazione dell'immaginario non passa più attraverso il mondo familiare o le culture locali, se non per una scarsa parte, mentre è dominata dalla televisione», la quale avrebbe prodotto nel tempo «veleni» capaci di varie nefandezze, soprattutto: «provocando omologazioni planetarie, transcontinentali e transculturali (il "villaggio globale"), attivando processi cognitivi diversi dal passato (se "il mezzo è il messaggio", come è stato detto, il linguaggio iconico della televisione depaupera o sostituisce l'intelligenza verbale, concettuale, logica, con notevoli rischi per la cultura e per l'identità psichica dei soggetti) e regolando mode, consumi, modelli di comportamenti, affermandoli come autorevoli attraverso la visione reiterata e il godimento immediato che essa produce»<sup>1</sup>. Il problema risiederebbe nel fatto che «il controllo e l'organizzazione dei *mass media* è ormai divenuto una vera e propria industria: una produzione regolata dalle leggi di mercato», come se ciò che riguarda l'infanzia, poniamo più nello specifico la letteratura per l'infanzia (e dunque l'educazione), sia sempre stato estraneo a tali leggi (editoriali, *ergo* commerciali). Eppure, solo per citare un esempio illustre, alla fine dell'Ottocento Luigi Capuana, letterato di chiara fama che pure scrisse per l'infanzia, affermava candidamente: «Vidi che la letteratura infantile era davvero la più remunerativa, e anche questo mi incitò a fare un secondo volume di fiabe, il *Raccontafiabe*»<sup>2</sup>. Perciò inevitabilmente «anche la letteratura per l'infanzia si colloca nel contesto complessivo dell'industria culturale e dell'attività di marketing»<sup>3</sup>. Quel rischio di omologazione, che è il rischio che tutti leggano gli stessi libri non cozza con quello stesso entusiasmo con cui elogiavamo 'libri' o narrazioni assurte a epopee non solo di un

<sup>1</sup> F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 159-160.

<sup>2</sup> P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 1995, p. 82.

<sup>3</sup> L. Sossi, *Il piacere di leggere Chambers*, in A. Chambers, *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Sonda, Casale Monferrato 2011, p. 18.



popolo, ma quasi di intere civiltà? Non celebriamo 'opere' come quelle di Omero o di Dante proprio perché ascoltate e lette, tramandate e conservate da una parte all'altra del pianeta?

Il dibattito su scuola e mass media è sempre stato molto acceso, specie in un Paese come l'Italia mai particolarmente pronto ad accogliere le 'novità' culturali e più consono a celebrare la tradizione, soprattutto negli ultimi vent'anni, da quando cioè la televisione sembra persino l'ultimo dei 'mostri' da combattere, al cospetto di quel gigante che è la rete che ha (r)accolto tutti i media precedenti. La discussione in ambito pedagogico iniziò a farsi particolarmente animata quando, negli anni Sessanta, non solo la televisione (che non è tutti i mass media, ma certamente il mezzo di comunicazione di massa per eccellenza in quel periodo storico) aveva ormai preso piede anche in Italia, grazie all'abbattimento dei costi e a un cambio di 'gusti e consumi culturali' sulla scia di quelli oltreoceano. Sono anni particolarmente fervidi anche per la pedagogia, come testimonia proprio Franco Cambi, autore delle succitate riflessioni sui mass media, in quanto risulta evidente la «crisi di identità che ha investito la pedagogia negli anni Sessanta che ha determinato – nel decennio successivo – una ripresa dalla riflessione intorno allo statuto logico della pedagogia stessa, dando luogo a una ricca produzione di ricerche epistemologiche che, iniziate in area anglosassone già negli anni Cinquanta, si sono venute articolando su molti fronti e secondo molteplici modelli»<sup>4</sup>. In definitiva, a partire proprio dagli anni Sessanta la pedagogia viene a delinarsi «come sapere complesso»<sup>5</sup> sulla scia di una società che si fa essa stessa via via più complessa, tecnologicamente complessa. E mentre, tra gli altri, il filosofo dell'educazione Israel Scheffler si interroga su *Il linguaggio della pedagogia* (1960)<sup>6</sup> un docente di letteratura inglese originario del Canada esplora per primo il linguaggio dei media, fondando la disciplina della 'massmediologia': dopo un incipiente approccio alla materia con *La sposa meccanica* del 1951, Marshall McLuhan scrive nel 1962 *The Gutenberg Galaxy. The making of tyographic man*, ma soprattutto *Understanding media* nel 1964, l'opera che gli conferisce una fama mondiale con cui descrive gli effetti dei media sull'uomo. Nel 1967 quest'ultima viene tradotta anche in Italia e iniziano i 'misunderstanding', sin dal titolo, che diventa *Gli strumenti del comunicare*, facendo assumere al saggio di McLuhan una deriva comunicazionista che ha poco a che vedere effettivamente con le sue ricerche e le sue intuizioni. Ricerche che investono in maniera preponderante proprio l'educazione: il canadese comprende, infatti, che l'educazione sarà il compito del futuro dell'umanità perché gli effetti dei nuovi mass media elettrici sono devastanti, andando a modificare la percezione della realtà e, di conseguenza, anche l'accesso al sapere. Ma in quegli anni sono in pochi tra i pedagogisti italiani ad accorgersi che le riflessioni mcluhaniane andrebbero lette e valutate

---

<sup>4</sup> Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, cit., p. 167.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 172.

<sup>6</sup> I. Scheffler, *Il linguaggio della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1960.

proprio in questa prospettiva: tra questo manipolo si erge la figura di Giovanni Gozzer.

Tuttavia non è il 1967 l'anno in cui compare per la prima volta il nome di Marshall McLuhan nel nostro Paese. Un anno prima la casa editrice La Nuova Italia aveva pubblicato la traduzione di una selezione di saggi che lo stesso canadese aveva operato dalla rivista *Explorations. Studies in culture and communication*, diretta dal 1953 al 1959 insieme all'antropologo Edmund Carpenter. Il titolo dell'edizione italiana, curata dal filosofo Armando Plebe, è già fuorviante: *La comunicazione di massa* non riesce ad abbracciare appieno quelle 'esplorazioni' che avvengono in diversi campi con un approccio interdisciplinare innovativo che caratterizzerà l'intero percorso mcluhaniano, dentro e fuori dall'accademia. Nel volume trovano spazio ben sette articoli del canadese, di cui due estremamente interessanti per indagare il pensiero pedagogico di McLuhan: *Aula senza mura* e *Cinque dita sovrane tassano il respiro*, di cui il primo è prefigurazione di un'opera che uscirà soltanto nel 1980, *Città come aula*, mentre il secondo trova spazio, caso quasi unico, in una rivista pedagogica dell'epoca molto autorevole, «Riforma della scuola», fondata da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine nel 1955 e legata al Partito Comunista Italiano. Nel numero di dicembre del 1966, dunque assai tempestivamente rispetto alla fortuna di McLuhan nel panorama culturale italiano, nel periodico compare un inserto che riporta testualmente alcuni passaggi di quella raccolta di saggi, dal linguaggio a tratti *tranchant*, oscuro e visionario, ma di evidente interesse pedagogico: «La metropoli oggi è un'aula: gli avvisi pubblicitari ne sono i maestri. L'aula è una stantia casa di detenzione, una cella feudale»<sup>7</sup>.

Giovanni Gozzer è tra i primi pedagogisti a intercettare l'interesse dello studioso canadese verso i temi dell'educazione: «Il mio primo accostamento a McLuhan avvenne nel 1967, in occasione di un convegno che avevamo organizzato al Centro Europeo dell'Educazione di Frascati sul tema "Educazione tecnologica": di McLuhan erano filtrate in Italia, dove il suo nome era ancora pressoché sconosciuto, notizie di seconda mano, tratte da riviste straniere. Casualmente e intuitivamente, anche se a grande distanza, si battevano strade comuni»<sup>8</sup>. Gozzer è anche l'unico pedagogista italiano ad incontrare personalmente Marshall McLuhan in un periodo in cui si definisce «discepolo affascinato e folgorato dall'innegabile suggestività di un pensiero che mi pareva allora, come ancor oggi mi sembra, ricco di personalissima originalità»<sup>9</sup>; tanto che «Mi capitò, nell'ottobre di quello stesso anno [1967], di trovarmi una seconda volta sulla traiettoria McLuhan, in occasione della Conferenza internazionale sulla crisi dell'educazione nel mondo, che si tenne a Williamsburg [...]: nei

<sup>7</sup> M. McLuhan, *Cinque dita sovrane tassano il respiro*, in «Riforma della scuola», n. 12, 1966 [inserto senza numero di pagina].

<sup>8</sup> G. Gozzer, *Vecchie e nuove oppressioni*, in G. Gamaleri, *Understanding McLuhan. L'uomo del villaggio globale*, Edizioni Kappa, Roma 2006, p. 128.

<sup>9</sup> *Ibid.*

lavori della conferenza il nome del “profeta dei media” risuonò più volte. Negli anni seguenti, quando ancora la galassia McLuhan era lontana dal perielio italiano, ricordo che, proprio a Frascati, tentammo, per usarle come dispense *pro manuscripto*, di tradurre alcune pagine di *Understanding media*, catapultato da noi prima della pur anteriore *Galassia Gutenberg*; e ricordo le difficoltà dell’impresa di tradurre un testo in cui ad ogni passo si incespicava, sia per la novità del pensiero, sia per quella del vocabolo, sia per certe arditissime metafore che davano vertigini interpretative. [...] Da allora in poi la nuova costellazione è in orbita»<sup>10</sup>. L’atteggiamento di Gozzer nei confronti di McLuhan è lo stesso del canadese e del ‘nostro’ pedagogista nei confronti delle nuove tecnologie elettriche/elettroniche: si può essere pro o contro, ma non si può ignorarle senza fare i conti con loro.

Il pedagogista trentino ammette difatti con franchezza che

«Nessuno come McLuhan è stato ed è considerato interprete (non parliamo, per carità, di filosofo) della società tecnologica in cui la sorte ci ha catapultato. Esaltato da molti come una specie di precursore, come un nuovo Freud o Einstein, celebrato il suo “Gli strumenti del comunicare” come una specie di nuovo “Capitale” della tecnologia moderna; diventato celebre per alcune sue frasi – “Il mezzo è il messaggio” non ha nulla da invidiare al galileiano “Eppur si muove” o al “Panta rei” di Eraclito –; considerato da altri come una specie di clown faunescio di una cultura ambigua e mercenaria, o come un abile giocoliere che sa rapidamente far scomparire la terza carta, McLuhan è al centro di una grossa polemica culturale, in cui si può prendere parte per lui o per il fronte avverso. Quello che non si può fare è ignorarlo senza fare i conti con lui»<sup>11</sup>.

In quegli anni il cattolico (come McLuhan, che però si era convertito dal protestantesimo) Gozzer si dimostra un pioniere nel campo della pedagogia comparata, ricoprendo vari incarichi di rilievo, tra cui provveditore agli studi in varie sedi, segretario generale della Commissione nazionale per la riforma della scuola, direttore del Centro Europeo dell’Educazione (CEDE), capo ufficio studi e documentazione del Ministero della Pubblica Istruzione. Gozzer fa parte anche di quel ‘cenacolo romano’ che si riconosceva in Armando Armando, l’intellettuale che fondò l’omonima casa editrice negli anni Cinquanta del Novecento che molto ha tradotto di McLuhan, e in Mauro Laeng, che allo stesso modo molto si è lungamente interessato, da pedagogista, al pensiero del canadese. Gozzer è insomma un protagonista attivo e stimato, è responsabile di collane, suggeritore di traduzioni, esperto di collegamenti con il dibattito internazionale, saggista, scrittore. La sua rete professionale di contatti interna-

<sup>10</sup> *Ivi*, pp. 128-129.

<sup>11</sup> G. Gozzer, *La galassia McLuhan*, in «Sette giorni in Italia e nel mondo», n. 179, 1970, p. 37.

zionali è di assoluto rilievo, e multiforme, dall'UNESCO alla Banca Mondiale; nel *Rapporto Janne* redatto nei primi anni Settanta per la Comunità Europea lavora fianco a fianco con i massimi esperti del tempo, da Aldo Visalberghi a Bertrand Schwartz, da Michel Crozier a Torsten Husén e al Premio Nobel per l'economia Jan Tinbergen; conosce personalmente anche don Lorenzo Milani, Jean Piaget e, appunto, Marshall McLuhan. È questo insieme di esperienze, il suo cattolicesimo e il suo 'liberalismo illuminato', a fornirgli la base per una ricerca costante sui problemi dell'educazione nell'epoca tecnologica, insieme ai numerosi viaggi in cui approfondisce sistemi scolastici extraeuropei, in particolare dell'America Latina, determinanti per aprirsi ad una visione complessiva e complessa del mondo, del 'villaggio globale'. Mentre all'inizio degli Anni Settanta gli viene affidato l'incarico di stilare un rapporto sulla scuola mediterranea e le relative problematiche, Giovanni Gozzer è anche Direttore del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) di Villa Falconieri a Frascati (lo sarà dal 1960 al 1972), dove brillava, tra gli altri, il Laboratorio Multimediale (LAM). Le ricerche sono così interessanti che è la stessa Commissione Europea a chiedere contatti con il Centro. Il CEDE aveva sostanzialmente il compito di curare la raccolta, l'elaborazione e la diffusione della documentazione pedagogico-didattica italiana e straniera e di condurre studi e ricerche sugli ordinamenti scolastici di altri Paesi, con particolare riguardo a quelli della Comunità Europea e sull'attività, in campo educativo, delle organizzazioni internazionali. A Villa Falconieri erano anche attivi un Laboratorio linguistico e una sezione computer con alcune aule dedicate, tra gli altri, a Marshall McLuhan. In una intervista al giornalista Paolo Tessadri Gozzer ricordò che «i laboratori multimediali che anticipavano le moderne tecnologie (un dépliant del 1971 si apre con un esergo intitolato *La foresta elettronica*) invitavano ad [...] aspettare quello sconvolgimento sismico che, io penso, verrà dalle tecnologie della comunicazione»<sup>12</sup>.

McLuhan rappresentava, insomma, un riferimento imprescindibile negli studi di Gozzer, e questa vicinanza ha fatto sì che fosse lui il primo e unico pedagogista italiano a recarsi fisicamente in Canada per visitare il McLuhan Center for Culture and Technology nel 1970, riportandone questo brillante rapporto:

«L'istituto [...] da lui diretto a Toronto non presenta affatto quel carattere di modernità ostentata ed eccentrica che è facile supporre per "l'antro" del profeta della giungla elettronica. Accedervi non è cosa facile. Un'orrida costruzione in cemento, forse un garage, è quasi contigua. Dietro le piante del campus, ancor ricche di fo-

<sup>12</sup> Citazione riportata in R.G. Arcaini, *Eureka! Note archivistiche e bibliografiche per Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, p. 57 (nota 79).

glie giallo-rosse, spuntano altissimi pinnacoli di grattacieli. McLuhan vive in quest'atmosfera, a un tempo medievale e ultramoderna, la sua giornata intensissima [...]. Mentre percorriamo insieme i viali del Campus, passando davanti al *St. Michael College*, un angolo di Oxford in terra canadese, egli sogguarda con tristezza nervosa i grattacieli che ormai circondano il verde minacciato del Campus, intonando un lamento che gli deve essere rituale: "Ecco a che riducono il nostro pianeta questi scellerati!" [...] Mentre ripercorrevamo la strada verso l'istituto, passando in mezzo a gruppi di studenti concitati alla Manson, McLuhan li guardava non so se con maggior tenerezza, o compatimento, o disgusto»<sup>13</sup>.

È bene sottolinearlo: in pochi hanno colto pienamente quanto Gozzer il carattere contraddittorio di McLuhan e così profondamente la personalità e il pensiero del canadese, arrivando a percepirlo dai certamente pochi 'dati sensibili' derivanti da un unico e fugace incontro. Ad esempio, l'accostamento tra 'medievale' e 'ultramoderno' ci suggerisce che Gozzer conoscesse bene anche la formazione di McLuhan, autore di una tesi di dottorato sulle arti retoriche del *trivium* e del *quadrivium*, un lavoro con cui fece sfoggio di una erudizione fuori dal comune. McLuhan sarà conosciuto per molti anni in Italia, nella disputa imbastita da Eco tra apocalittici e integrati, come appartenente alla schiera di questi ultimi, alla stregua di un inguaribile ottimista, di un 'allineato'. La verità, come sempre, è molto più profonda: di certo nel pensiero di McLuhan sopravvive un sostrato assai rilevante di pragmatismo deweyano, ma soprattutto l'atteggiamento di uno studioso che si definisce, giocando con la lingua inglese, più un *explorer* che un *explainer* nel campo dei media, vale a dire un uomo che esplora piuttosto che (e prima di tentare di) spiegare. Probabilmente Gozzer aveva avuto modo di leggere una intervista a McLuhan comparsa l'anno prima della sua visita, nel 1969, sulle pagine della rivista 'per adulti' *Playboy*: definirla intervista è riduttivo perché si tratta di una vera e propria summa del pensiero mcluhaniano. In un passo il canadese prova a fare chiarezza sulla sua posizione e sul suo metodo d'indagine:

«Per molti anni, finché non ho scritto il mio primo libro, *The Mechanical Bride* (La sposa meccanica), ho adottato un approccio estremamente moralistico nei confronti della tecnologia ambientale. Detestavo le macchine, odiavo le città, consideravo la Rivoluzione Industriale alla stessa stregua del peccato originale e i mass media alla stessa stregua della Caduta dell'uomo. In breve, rifiutavo quasi ogni elemento della vita moderna a favore di un'utopia alla Rousseau. Ma gradualmente ho cominciato a percepire

---

<sup>13</sup> Gozzer, *La galassia McLuhan*, cit., p. 37.

quanto fosse sterile e inutile il mio atteggiamento e ho cominciato a rendermi conto che i più grandi artisti del XX secolo – Yeats, Pound, Joyce, Eliot – avevano scoperto un approccio del tutto diverso, basato sull'identità dei processi di cognizione e creazione. Mi sono reso conto che la creazione artistica è il playback dell'esperienza ordinaria – che va dai rifiuti ai tesori. Ho cessato di essere un moralista e sono divenuto uno studioso. [...] Poiché sono stato formato all'interno della tradizione alfabetica occidentale, personalmente non mi rallegro di assistere alla dissoluzione di questa tradizione nell'oceano del coinvolgimento elettrico di tutti i sensi. Non provo alcun piacere ad assistere alla distruzione di interi quartieri sostituiti dai grattacieli e non mi diverte la sofferenza della ricerca di un'identità. Nessuno potrebbe essere meno entusiasta di me di questi cambiamenti radicali. Non sono un rivoluzionario, né per temperamento né convinzione; preferirei un ambiente stabile, immutabile con servizi a misura d'uomo. La TV e tutti i media elettrici stanno sfilacciando l'intero tessuto della nostra società, ed essendo un uomo costretto a vivere in questa società dalle circostanze, non provo piacere nella sua disintegrazione. Non sono un crociato; immagino che sarei più felice di vivere in un ambiente prealfabetico più sicuro. Non tenterei mai di cambiare il mio mondo, in meglio o in peggio. Così non traggio alcuna gioia dall'osservare gli effetti traumatici dei media sull'uomo, ma al tempo stesso traggio soddisfazione nel capire il loro modo di operare. [...] Il mondo in cui viviamo non è quello che io avrei creato sul mio tavolo da disegno, ma è quello in cui devo vivere e in cui gli studenti a cui insegno devono vivere. Se non altro, devo evitare per loro il lusso dell'indignazione morale o la trogloditica sicurezza della torre d'avorio per scendere sul campo del cambiamento ambientale e cercare di capire i contenuti e le sue linee di forza – per capire come e perché stia trasformando l'uomo»<sup>14</sup>.

Gozzer è perfettamente consapevole, dunque, dello 'sconvolgimento sismico' provocato dai nuovi mezzi di comunicazione nel secondo Novecento e per questo se ne preoccupa nella misura in cui influiranno sui processi di apprendimento, sulla scuola, sull'educazione. Non pago del suo ruolo al Centro di Frascati, è nominato nel 1970 vicepresidente del neonato CNITE, il Centro Nazionale Italiano Tecnologie Educative che, tra gli altri obiettivi, si propone di sperimentare nell'istruzione l'uso coordinato di mezzi audiovisivi. In quello stesso anno Gozzer è intervistato proprio sulla rivista «Riforma della scuola»

---

<sup>14</sup> Cit. da G. Gamaleri, *Marshall aveva ragione. Le intuizioni di McLuhan 40 anni dopo*, Armando, Roma 2021, pp. 148-152.

da Lido Chiusano relativamente al nuovo incarico in un articolo intitolato *Tecnologie educazionali per la formazione del futuro*, e appare in linea con le posizioni McLuhaniane quando sostiene che «oggi il mondo dell'industria è molto più preparato di noi educatori: esso possiede in modi precisi i dati del problema, sul suo versante: cioè quello della fabbricazione, della distribuzione, dell'utilizzazione del nuovo materiale. Viceversa nel mondo scolastico troviamo in una situazione profondamente diversa. C'è una evidente mancanza di riconoscimento e di consenso sulle possibilità e sulla validità dell'utilizzazione dei nuovi mezzi; soprattutto c'è mancanza di conoscenze effettive sull'uso del materiale elettrodidattico che viene usato»<sup>15</sup>. Ne *La sposa meccanica* McLuhan, opera prima del 1951 in cui, per sua stessa ammissione, non riesce ancora ad allontanarsi da un atteggiamento allarmistico-moralistico nei confronti dei nuovi media, scrive: «L'osservatore attento avrà qualche motivo di allarmarsi per la sproporzione esistente tra la somma stanziata per l'educazione da parte dell'industria della pubblicità e quella stanziata per l'educazione dei giovani nelle scuole e nelle università. La scuola non può competere con lo sforzo, il successo da miliardi di dollari e il prestigio di questa educazione commerciale. E ancor meno può farlo con un programma educativo commerciale camuffato da svago che aggira l'intelligenza mentre opera direttamente sulla volontà e sui desideri. Il risultato è, inevitabilmente, che il programma degli studenti ora arranca malinconicamente dietro l'industria della pubblicità, e si sta perfino adeguando ad essa»<sup>16</sup>.

Tornando all'articolo-intervista di «Riforma della scuola» del 1970, si deve anche tenere conto che nello stesso anno dell'uscita italiana de *Gli strumenti del comunicare*, il 1967, Gozzer aveva mostrato estremo interesse alle questioni pubblicando un volume intitolato *L'educazione tecnologica*, edito dal Centro Europeo dell'Educazione di Frascati. Alcuni concetti sono ribaditi nell'intervista a Lido Chiusano, specie relativamente al problema per cui «il mondo della scuola primaria, e quello della scuola secondaria presentano, evidentemente, una specie di diaframma tra le situazioni nuove e la preparazione di un corpo insegnante che per lo più è imperniata su posizioni statiche, se non proprio antagoniste rispetto all'innovazione»<sup>17</sup>. Ma quale soluzione allora per risolvere questo conflitto? «Una più larga integrazione non solo dei mass media nella scuola, ma della scuola con le altre istituzioni sia dell'alta cultura che della produzione presuppone che l'attuale crisi del principio educativo sia stata risolta con la creazione appunto di una scuola culturale-tecnologica, come primo livello di una nuova integrazione scienza-lavoro, di cui le istituzioni scientifico-tecniche della società adulta (dalle accademie alle aziende) rappresentano i livelli superiori. Così l'intera società si costituisce come centro di istruzione

---

<sup>15</sup> L. Chiusano, *Tecnologie educazionali per la formazione del futuro*, in «Riforma della scuola», n. 5, 1970, p. 24.

<sup>16</sup> M. McLuhan, *La sposa meccanica. Il folklore dell'uomo industriale*, SugarCo, Varese 1994, p. 148.

<sup>17</sup> Chiusano, *Tecnologie educazionali per la formazione del futuro*, cit., p. 24.



permanente»<sup>18</sup>. Unire e far dialogare conoscenza umanistica e conoscenza scientifica: quasi una utopia, eppure non irrealizzabile, piuttosto un punto di partenza da cui progettare un nuovo tipo di istruzione ed educazione per una società che è già 'nuova' sotto gli occhi di tutti.

Quando Gozzer conobbe personalmente McLuhan ebbe modo anche di vedere le reazioni dello stesso a quegli ascoltatori che restavano incantati di fronte ai suoi voli pindarici, o che semplicemente non comprendevano, non seguivano il filo dei suoi ragionamenti. Ad esempio a chi «ne nota l'abilità con cui sfugge alle domande – McLuhan rimprovera che “noi insistiamo sul nostro mondo 'gutenberghiano' della parola scritta, di cui siamo ancora prigionieri [...]»<sup>19</sup>. Nell'immediato indomani della morte del pensatore canadese Gozzer partecipa al convegno organizzato dalla Rai a Pescara nel 1981 *Il dopo McLuhan. Oggi e il domani nell'esplorazione dei media* e stila sei punti in cui racchiude la validità delle interpretazioni mcLuhaniane. Si riportano quasi integralmente perché rappresentano un documento che fa luce su molti punti del pensiero del canadese:

«1. [...] Mi pare che il suo grande merito sia stato quello di aver dato un nuovo senso, integrato e comprensivo, alla parola “tecnologia”. Tecnologie dell'uomo non sono più, dopo McLuhan, soltanto la leva, la ruota, il carro, la carriola, le armi ecc. Sono “tecnologie” l'alfabeto, il libro, l'aritmetica, la legge, la retorica, l'economia ecc. una saldatura di cui, mi pare, si è sottovalutata l'importanza.

2. La grande trasformazione (senza abusare del solito termine rivoluzione) del nostro secolo, come anticipazione di quel terzo millennio di cui qualcuno ha chiamato McLuhan il profeta, è data dall'applicazione dell'elettronica alle tecnologie della comunicazione. [...].

3. Dove invece sembra che McLuhan non abbia colto nel segno è nel suo interpretare tale profonda trasformazione come “fine” dell'era gutenberghiana, della parola scritta, dell'uomo-lineare che procede lungo le “regole del discorso” [...].

4. Le fortune di McLuhan (e allo stesso tempo le ragioni della sua rapida anche se tutt'altro che definitiva eclissi) sono dovute ad una convergenza di fattori, ma soprattutto alla sua capacità di interpretare, anche in modi largamente emozionali, certe attese, certe inquietudini, certi turbamenti di larghissimi strati delle nostre società. Al bisogno di scienza, inaccessibile e inappagabile senza duri tirocini, ha risposto con un “ideologismo scientifico” suggestivo, sorretto da gerghi e formulazioni felici, ad effetto in-

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> E. Baragli, *Dopo McLuhan*, Editrice Elle Di Ci, Torino 1981, p. 51.



cantatorio; agli incerti o smagati di fronte all'arte moderna (e alla letteratura avanguardista) ha fornito chiavi interpretative a portata di mano; enfatizzando la comunicazione per via dei sensi (e delle sensazioni), anche senza la loro razionalizzazione sistematica, ha in sostanza anticipato una specie di filosofia "minor" dei robot; infine il suo accento posto sul villaggio globale e sulla partecipazione collettiva (McLuhan pubblica il suo *Understanding* alla vigilia del '68) offre la possibilità dell'uscita dal labirinto dell'incombente massificazione attraverso la massificazione stessa, per effetto quasi mitridatico.

5. Non direi, forse, che McLuhan è il profeta "della" crisi dell'età contemporanea; ma certo è il profeta "nella" crisi, la quale, probabilmente, non è tanto da imputare agli effetti del marxismo e al loro impatto sulle organizzazioni sociali, quanto agli effetti del freudismo e al suo ripercuotersi sugli atteggiamenti individuali. Al "penso dunque sono" di Cartesio e di Aristotele, il freudismo sostituisce la negazione di un'identità: "non sono quello che penso". Direi che McLuhan, né marxista né freudiano, taglia su un'altra direzione il nodo ragione-istinto-irrazionalità, formulando una specie di "sento dunque sono", che potrebbe esser espresso più semplicemente in un "sono ciò che non penso".

6. La verità è che McLuhan, nello sconvolgente panorama di una società che fuoriesce dal vecchio ordine della comunicazione fisico-lineare, accetta la sconfitta del "patto originario" fra spirito e mondo, che è la radice stessa della civiltà dell'uomo. È questo "patto simbolico" che ha consentito che consentito l'emancipazione dell'uomo dall'antica oppressione della natura. L'oppressione antica oggi può diventare oppressione nuova, affidata proprio agli strumenti di cui l'uomo si è dotato ma di cui egli non dispone "come individuo". Sono questi strumenti che segnano, allo stesso tempo, l'avanzata del progresso tecnologico delle società umane e l'abbruttimento»<sup>20</sup>.

Concludendo questo articolo che per la prima volta indaga l'influenza dello studio di McLuhan nella produzione di Gozzer – e che per questo motivo non può che dirsi incompleto e da ampliare – possiamo tuttavia tracciare un bilancio del pensiero del pedagogista trentino in merito alla società in cui viviamo, tecnologicamente complessa e che impone il cosiddetto *longlife learning*: «La società di massa è ricca in possibilità di sviluppo umano; perché essa è in grado di produrre, con i mezzi tecnici disponibili, non solo ciò che serve per alimentarsi o per vivere, ma anche ciò che serve per formare l'uomo.

---

<sup>20</sup> G. Gozzer, *Vecchie e nuove oppressioni*, in Gamaleri (a cura di), *Understanding McLuhan*, cit., pp. 132-134.

La società di massa può creare condizioni e occasioni di istruzione enormemente vaste; può produrre libri, diffondere la cultura, far conoscere le opere d'arte, dare a tutti la possibilità di affinare il proprio pensiero, diffondere la scienza e la tecnica. La società industriale dispone di mezzi enormi e mai conosciuti, moltiplicabili senza difficoltà: libri, riproduzioni, mezzi audiovisivi, mezzi di comunicazione e informazione»<sup>21</sup>. Eppure molte questioni sembrano porsi quasi irrisolvibili, dal momento che «Il mondo che cambia esige un uomo che cambia; un uomo cioè che sappia capire il mondo in cui vive; quest'uomo deve essere più istruito, più capace di lavorare (e non in uno solo, ma in più modi); più pronto ad adattarsi, più disposto a capire le trasformazioni, più ricco di relazioni e di informazioni; [...] in altri termini un uomo profondamente diverso; diremo sotto certi aspetti, più umano e più buono, più ricco di fermenti e bisogni spirituali, in ragione della maggior quantità di beni materiali di cui può disporre. E come si fa a preparare quest'uomo? Ecco il vero problema»<sup>22</sup>.

Gozzer sembra prefigurare, McLuhanianamente, l'intelligenza artificiale che inizia a porre questioni ineludibili all'uomo:

«È tempo di domandarsi con serietà, e con umiltà, come il futuro della scuola è individuabile attraverso la coltre opaca di un quasi totale riplasmarsi dei nostri modi di organizzarci, di produrre, di creare, di vivere; tra un nucleare rifiutato dal millenarismo verde e una teleinformatica più o meno di soppiatto già impadronitasi dei nostri destini umani. Allora alla domanda "quale futuro per la scuola" l'alternativa (in un mondo che sembra un binario di alternative oltre che di linguaggi) è di ricorrere al modernizzato latino: "ruere ad nova" o di rifarsi al latino preconciare "vetera perficere"? O c'è anche un passaggio a nord-ovest che rende l'alternativa meno necessaria e le sue conseguenze meno traumatiche? Probabilmente sì. [...] È proprio la scuola, si deve pur dire, il beneficiario-antagonista delle nuove conquiste della tecnologia della comunicazione che aspira anche a candidarsi come tecnologia di una nuova forma di conoscenza, prodotta dall'uomo, ma diversa da quella dell'uomo. [...] Il giorno in cui l'intelligenza umana fosse sostituibile o intercambiabile, o comunque il giorno in cui i dati di base del pensiero e del conoscere umano cambiassero connotazioni, la scuola diventerebbe solo uno dei tanti mass media di ricambio? Forse riportata al ruolo di mediateca, con un insegnante trasformato in semplice agente di custodia-controllo dei *chips*? Il problema sarà forse volutamente esasperato ma innegabilmente c'è.

<sup>21</sup> G. Gozzer, M. Pagella, *Una società per l'uomo. Educazione civica, sociale e politica*, Le Monnier, Firenze 1975, p. 16.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 8.

[...] Alle potenzialità immense del “villaggio elettronico globale” ferreamente vincolate da una volontà creativa originaria e astrette nella sua orbita, l’intelligenza umana, di cui la scuola si è fatta storica ancella e nutrice, contrappone quello che [...] si potrebbe ben chiamare il “silenzio creativo”, quell’arte di trasmettere segni multicomponibili, tanto inferiori in velocità e “precostituzione necessaria” (anche se a ramificazioni multiple possibili) quanto ricche in sollecitazioni interpretative umane “aperte” e disposte lungo la spirale di una imprevedibilità che è nello stesso tempo cumulativa e differenzialmente sottrattiva. La scuola, insomma, ha un suo futuro aperto: si tratta di anticiparlo, di capirlo, di uscire dalla paralizzante situazione di stallo in cui la sua burocratizzazione e l’uso improprio delle sue risorse l’hanno segregata»<sup>23</sup>.

Secondo McLuhan, essendo le tecnologie protesi del nostro corpo e i media metafore per tradurre la realtà, entrambi concorrono alla creazione di un ambiente, come una placenta, all’interno del quale viviamo inconsciamente, dunque difficile da riconoscere e analizzare: l’esempio classico è il pesce che non si accorge della indispensabilità dell’acqua in cui nuota e vive. Per Gozzer, che utilizza termini del linguaggio McLuhaniano, «L’ambiente in cui vive l’uomo di oggi è il risultato di una lunga, lenta e faticosa accumulazione, in cui sono rintracciabili le vestigia di epoche, di civiltà, di generazioni che lo hanno preceduto e hanno lasciato i loro sedimenti, le loro orme, il loro segno: spesso confusi nell’insieme, spesso neppure avvertiti e tuttavia *presenti*. [...] Riconoscere ed essere coscienti del proprio ambiente storico-culturale, vuol dire raccogliere conoscenze, dati, informazioni, vedere altri ambienti nuovi e forme di vita prima non conosciute, rendersi conto delle costruzioni e delle opere d’arte, dell’economia e del costume. Tutto questo costituisce una forma di educazione occasionale, senza guida e intenzione diretta, senza controlli, senza valutazioni: è cioè inavvertita proprio perché mancano tutti quegli elementi accessori cui di solito si accompagna l’educazione intesa come processo di acquisizione di notizie, effettuato, con l’aiuto di un altro individuo, nell’ambito di un sistema a ciò organizzato»<sup>24</sup>. Inoltre McLuhan sosteneva che le nuove tecnologie elettriche, i media in generale, modificano il nostro ‘sensorio’, cioè il rapporto tra i nostri sensi e la realtà, spesso un rapporto sbilanciato: egli credeva, ad esempio, che la ‘pioggia di immagini’ di calviniana memoria in verità non desse vita a un tipo di cultura sempre più visiva, dal momento che la sovraeccitazione di un organo (la vista, in questo caso) porta il nostro corpo a rispondere con una narcotizzazione (sarebbe impossibile e traumatico ‘accogliere’ tutti gli impulsi visivi). Di fronte all’incessante fluire delle immagini televisive, allora, l’uomo e il suo occhio sarebbero tanto bombardati da riattivare altri

<sup>23</sup> G. Gozzer (a cura di), *La scuola nella società tecnologica*, Anicia, Roma 1988, pp. 11-14.

<sup>24</sup> Gozzer, Pagella, *Una società per l’uomo*, cit., p. 67.

sensi: ecco perché la televisione per McLuhan ha effetti primariamente tattili. Anche se è un concetto difficile da comprendere, basti pensare che la nostra civiltà è oggi, tra le molte definizioni, 'digitale': digitale deriva dal latino *digitus* che ha a che fare con le dita, col tatto in quanto l'inglese *digit* fa riferimento alla vetusta pratica di contare con le dita.

Allo stesso modo Gozzer era convinto che «Un grande sforzo è stato operato, nei nuovi programmi della scuola elementare italiana per individuare le sottili – ma non per questo meno intense e tenaci – linee di sutura che si innestano tra l'evoluzione della sensorialità e lo sviluppo cognitivo. Una "sensorialità educata" rappresenta la piattaforma ideale per uno sviluppo cognitivo che possa poi misurarsi con i linguaggi sempre più "sofisticati" che la comunicazione multimediale oggi impone, il collegamento tra mente e media, tra gli stadi dello sviluppo cognitivo e i processi di codificazione dei linguaggi acustici e musicali, iconici e simbolici, viene reso più urgente dal fatto che la società industriale avanzata e la società post-industriale esigono che la scuola consenta l'interpretazione di nuovi codici e di nuovi linguaggi»<sup>25</sup>. Le domande lasciate aperte da Gozzer, così come da McLuhan, sono molte: considerando «un rumore che non è solo fisico ma anche – per analogia – visivo e quasi cenestesico [sic], quale è il "rumore" delle comunicazioni sociali, delle informazioni di massa, della strumentazione tecnica del vivere quotidiano, della continuata e geometricamente crescente interazione tra gli uomini? Qual è il posto e il ruolo della lettura – e del libro – in questa situazione? E la convivenza del libro con gli altri mezzi di informazione di questo tipo di società è ancora possibile? O il libro e la parola scritta – o fors'anche, secondo alcuni, la parola detta – stanno passando al museo di una civiltà scomparsa?»<sup>26</sup>. Gozzer paragonava la massima di McLuhan 'Il mezzo è il messaggio' al 'Panta rei' di Eraclito: a tutti gli effetti, nulla scompare davvero, ma evidentemente si trasforma, e a noi spetta non solo analizzare tali mutazioni, ma innanzitutto venire educati ad avvertirle, a sentirle. Sempre sulle colonne di «Riforma della scuola» in qualche modo Lucio Lombardo Radice aveva fornito l'unica risposta plausibile, nel 'rumore' dei fatti sessantottini: «La scuola è una istituzione che, per sua intima natura, appartiene al futuro. In ogni momento della sua attività, del suo rapporto con i giovani – quando si sforza di far loro acquisire una conoscenza, una capacità, una qualità del carattere – l'insegnante dovrebbe chiedersi: "questa conoscenza, questa capacità, questa qualità di carattere che io cerco di formare oggi, che importanza avrà *nel momento in cui sarà impiegata*, e cioè tra dieci, venti, trenta anni o più?". La scuola di oggi va pensata nel futuro; viceversa, il futuro non mi sembra possibile senza scuola»<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> G. Gozzer, *I programmi della scuola elementare. Dalla teoria alla pratica*, Armando, Roma 1986, p. 86.

<sup>26</sup> G. Gozzer, *La lettura e l'educazione della coscienza giovanile*, Fondo Gozzer Mused, p. 5.

<sup>27</sup> L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione: due ipotesi sul futuro*, in «Riforma della scuola», n. 6-7, 1968, pp. 3-4.



# Giovanni Gozzer nell'avvio della programmazione dello sviluppo scolastico (1957-1959)

*Daria Gabusi*

Questo contributo osserva un breve tratto della significativa e duratura presenza di Giovanni Gozzer negli Uffici ministeriali, negli anni in cui la Pubblica Istruzione fu retta da Aldo Moro<sup>1</sup>, il quale – grazie alla presentazione del Piano decennale (1958) e al relativo ingente stanziamento di risorse finanziarie – diede avvio alla fase di programmazione pianificata dello sviluppo della scuola, ponendo le premesse per una positiva transizione dalla fase di stallo delle riforme (connessa alla crisi del ‘centrismo scolastico’) alla stagione del ‘centro-sinistra scolastico’.

## 1. Gozzer, l'UCIIM e il ministero Moro: un ridimensionamento del collaterallismo

All'inizio del 1948, dopo aver preso parte al movimento resistenziale ed essere stato presidente del CLN di Trento, Giovanni Gozzer<sup>2</sup> giunse a Roma quale docente di scuola secondaria comandato al Ministero della Pubblica Istruzione per svolgere la funzione di segretario della Commissione di inchiesta sulla scuola, voluta – com'è noto – dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella (1946-1951) per porre le basi di una nuova riforma complessiva<sup>3</sup>.

Gozzer avviò allora una collaborazione sempre più intensa con il Ministero (destinata a consolidarsi e a durare per alcuni decenni), riportando in vita i Centri didattici, gli enti preposti alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti creati in epoca fascista dal ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai: essi erano stati abrogati – assieme alla Carta della scuola – dal

<sup>1</sup> Cfr. G. Formigoni, *Aldo Moro*, il Mulino, Bologna 2016; A. Giovagnoli, *Il caso Moro. Una tragedia repubblicana*, il Mulino, Bologna 2018<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Cfr. *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016.

<sup>3</sup> Elaborata in continuità ideale con i modelli casatiano-gentiliani, la ‘riforma Gonella’ è stata sottoposta a giudizi articolati in sede di riflessione storiografica. Secondo Luciano Pazzaglia, in particolare, si trattava di «una proposta piuttosto datata poiché, nonostante significative aperture [...], il progetto scartava, sulla questione della prima fascia della secondaria, le posizioni più avanzate – penso alla stessa media unitaria ma articolata dell'Uciim – per accogliere l'ipotesi di una postelementare triennale non molto diversa dalla scuola artigiana del Bottai» (L. Pazzaglia, *Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, p. 461).

ministro Leonardo Severi<sup>4</sup> dopo il 25 luglio del 1943, nel primo governo Badoglio, ma erano stati riattivati nella Repubblica sociale italiana dal ministro Carlo Alberto Biggini tramite un decreto<sup>5</sup>. Proprio appellandosi a quella norma<sup>6</sup>, approvata nel marzo del 1945 dal governo fascista della ‘Repubblica di Salò’, Gozzer – catalizzando non poche critiche – riuscì a ripristinare il finanziamento statale per un totale di dieci Centri didattici. In anni recenti, sollecitato a riferire sulla capacità di scovare «un articolo in una leggina ormai morta»<sup>7</sup>, così ha ricordato in un’intervista:

«Da parte mia ancora un piccolo colpo di mano, che tuttavia non sarebbe mai stato possibile se il “tecnico” isolato non avesse avuto alle spalle, questa volta, una forza politica reale, rappresentata da Gesualdo Nosengo, pedagogista allievo di Gemelli [e] Casotti (e quindi sperimentalista) nonché presidente dell’associazione dei professori cattolici, cui faceva capo la corrente cristiana del sindacato unitario dei professori, un terzo e più della forza sindacale. Il colpo di mano consistette in questo: ritrovai, tra le ultime dimenticate leggi del ventennio, una norma approvata *in articulo mortis*, novembre 1942, preparata da Bottai anche se firmata dal

<sup>4</sup> Sul ministro Severi e la scuola nei ‘45 giorni’ badogliani si rimanda a M. Galfré, *Tutti a scuola! L’istruzione dell’Italia nel Novecento*, Carocci, Roma 2017, pp. 129-130.

<sup>5</sup> Nel Consiglio dei ministri della Rsi che si tenne a Gargnano il 14 marzo 1945 fu approvato, su proposta del ministro dell’Educazione Nazionale Biggini, lo «Schema di decreto circa il riordinamento dei Centri didattici». La relazione allegata spiegava gli aspetti essenziali del provvedimento, che abrogava la legge istitutiva dei centri didattici nazionali (legge 30 novembre 1942, n. 1545), nata come attuazione della XXIII dichiarazione della Carta della scuola. Il provvedimento del ministro della Rsi sopprimeva la distinzione tra Centri didattici nazionali e provinciali, trasformati in centri provinciali o interprovinciali, stabilendo che, di regola, la presidenza spettasse al provveditore della rispettiva provincia, riducendo inoltre al minimo la possibilità dei comandi: cfr. *Verbali del Consiglio dei ministri della Repubblica sociale italiana: settembre 1943-aprile 1945*, vol. II, edizione critica a cura di F.R. Scardaccione, Ministero per i beni e le attività culturali, Direzione generale per gli archivi, Roma 2002, pp. 1286-1289. La politica scolastico-educativa della Rsi è stata ricostruita in D. Gabusi, *I bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare nella Rsi (1943-1945)*, Scholè, Brescia 2018. Riferimenti alla sperimentazione al decentramento scolastico promosso da Gozzer in Trentino durante il governatorato del *gauleiter* Franz Hofer si trovano *Ivi*, pp. 357-361.

<sup>6</sup> Dal punto di vista storiografico, Claudio Pavone pose la questione del «valore giuridico degli atti – normativi, amministrativi, giudiziari – compiuti dal governo della Rsi» (C. Pavone, *Tre governi e due occupazioni*, in «Italia contemporanea», n. 160, settembre 1985, p. 77). Tutte le entità politiche e istituzionali che ebbero ruoli di governo e furono fonte di norme e leggi in Italia nel periodo 1943-1945 si interessarono alla scuola e all’educazione: il luogotenente e i governi del Regno; il governo della Rsi; le Giunte provvisorie e i CLN; le autorità militari alleate nelle province liberate; i comandi tedeschi nell’Italia invasa e nelle nove province direttamente governate dal Reich: cfr. Gabusi, *La scuola in Italia fra tre governi e due occupazioni (1943-1945)*, in R. Del Prete (a cura di), *Saperi, parole e mondi. La scuola italiana tra permanenze e mutazioni (secc. XIX-XXI)*, Prefazione di A. Bianchi, t. II, Kinétes Edizioni, Benevento 2020, pp. 449-489.

<sup>7</sup> P. Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Didascalie», n. 2, 1997, pp. 2-43, poi nel volume *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016 (da cui citiamo), p. 133.

nuovo titolare all'EN Biggini, con cui si creavano i *centri didattici*, nazionali e provinciali. Una leggina di pochissimi articoli, l'ultimo dei quali conteneva due paroline per me importantissime: "sperimentazione, aggiornamento". [...] La leggina era stata applicata in un unico caso, il Centro didattico nazionale di Firenze. È stanziava una somma irrisoria in quel 1950, data la svalutazione successiva e il mancato adeguamento di bilancio: 10 milioni riferiti al 1942, considerati solo di avvio. Proposi a Gonella di utilizzare la leggina sui centri, di riaprire quello di Firenze, all'epoca commissariato, e di dar vita subito agli altri nove centri previsti, ciascuno dei quali si occupasse di un settore o di un problema generale dell'attività scolastica. Gonella accettò, ma credo se ne pentì poi amaramente, di inaugurare la riapertura del centro di Firenze (mi feci un nemico giurato, Ernesto Codignola [...]) di cui io assunsi la temporanea direzione, la presidenza affidata al prof. Calò. Fu un subisso di proteste contro il ministro. Utilizza leggi fasciste, vuole clericalizzare la scuola, caccia i commissari nominati da CLN e sinistre! Non ci fosse stato alle spalle Nosengo, Gonella mi avrebbe rispedito a Trento per direttissima. Ma ormai la questione era politica. Gonella, dopo una prima prudente ritirata (gli si era mosso contro mezzo ministero [...]) riprese animo e decise di andar avanti. E così nacque subito il centro per la scuola media»<sup>8</sup>.

Sulla base dell'acquisizione di notevoli conoscenze e competenze, finalizzate all'analisi dei problemi e delle questioni scolastiche in una prospettiva socio-economica innovativa<sup>9</sup>, europeista e comparatista<sup>10</sup>, Gozzer assumeva progressivamente funzioni di primo piano, ricoprendo il ruolo di direttore dell'Ufficio Centri didattici (che mantenne fino al 1968) e svolgendo diverse attività<sup>11</sup> «in efficace appoggio all'opera dei Ministri, e particolarmente di quelli democristiani»<sup>12</sup>. Quella struttura, infatti, divenne «il più delicato fra gli Uffici del Mi-

---

<sup>8</sup> *Ivi*, pp. 133-134.

<sup>9</sup> È stato autorevolmente sottolineato come Gozzer fosse «del tutto estraneo a quella cultura della conservazione morbida e tipica di un'alta dirigenza scolastica abituata a servire i politici, a rallentarne spesso anche le più caute ipotesi di rinnovamento, a difendere l'esistente e insieme i loro privilegi» (G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, La Scuola, Brescia 2015, p. 260).

<sup>10</sup> Cfr. A. Gaudio, *Comparative education discourse in Italy after WWII: The case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.

<sup>11</sup> In un decennio, dal 1948 al 1958, Gozzer curò per il Ministero della Pubblica Istruzione più di trenta pubblicazioni: cfr. Copia della lettera di Giovanni Gozzer a Gesualdo Nosengo del 25 luglio 1958 (ACS, Fondo *Aldo Moro*, serie 2: Miscellanea di uffici diversi. 6: Ministero Pubblica Istruzione. Promemoria, atti, corrispondenza. 02/07/1957 – 11/03/1959).

<sup>12</sup> Lettera di Gesualdo Nosengo ad Aldo Moro del 26 luglio 1958 (ACS, Fondo *Aldo Moro*, serie 2: Miscellanea di uffici diversi. 6: Ministero Pubblica Istruzione. Promemoria, atti, corrispondenza. 02/07/1957 – 11/03/1959).



nistero, l'unico che avesse insieme una configurazione amministrativa e politica e che, venuta meno la riforma scolastica del 1951, conservasse, in un certo senso, l'archivio riservato degli indirizzi D.C. di politica scolastica»<sup>13</sup>. Nel decennio 1948-1958, corrispondente alla fase più rigida dello scontro ideologico tra laici e cattolici, tra social-comunisti e democristiani, Gozzer visse la sua presenza al ministero come un soldato impegnato a espugnare una cittadella fortificata<sup>14</sup>, assumendo «una chiara posizione di combattimento, in difesa dei nostri ideali, sui due fronti della opposizione di estrema sinistra e laicista, entrambe, e in particolare la seconda, sorrette e aidate da profonde ramificazioni nell'Amministrazione Centrale della P.I., la quale tenne fino agli anni più recenti un atteggiamento avverso e sabotatore»<sup>15</sup>. In linea con il magistero pontificio pa-celliano<sup>16</sup> e le direttive episcopali<sup>17</sup>, in nome di un profilo politico dichiaratamente cattolico, liberale e autonomista, Gozzer si espone più volte

«in difesa dei principi di libertà scolastica, in difesa degli orientamenti della scuola cristiana, in difesa dei diritti delle scuole non statali religiose, come possono testimoniare i molti, e spesso polemici, dibattiti che ebbi, a varie riprese [...] al punto da essere definito nel Convegno tenuto dagli "Amici del Mondo" nel 1957 "il più pericoloso ed abile manovratore degli strumenti per la clericalizzazione della scuola italiana"»<sup>18</sup>.

Parallelamente all'impegno nell'ufficio ministeriale, Gozzer assunse un ruolo sempre più significativo (divenendo consigliere centrale e poi vicepresidente) all'interno dell'UCIIM<sup>19</sup>, l'Unione degli insegnanti medi espressa dal-

<sup>13</sup> Copia della lettera di Giovanni Gozzer a Gesualdo Nosengo del 25 luglio 1958, cit.

<sup>14</sup> Gozzer sosteneva che, «all'interno di quella fortezza Bastiani che era il ministero», «forse noi eravamo considerati i Tartari» (cit. da P. Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Didascalie», n. 2, 1997, pp. 2-43, poi nel volume *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, da cui citiamo, p. 136).

<sup>15</sup> Copia della lettera di Giovanni Gozzer a Gesualdo Nosengo del 25 luglio 1958, cit. Anche Nosengo, il 3 settembre 1958, registrava la medesima percezione: «L'amministraz.[ione] è laicista e massonica» (G. Nosengo, *Agenda del 1958*, Archivio per la Storia dell'Educazioni in Italia (da ora: ASE), Fondo *Gesualdo Nosengo*, b. 42 "Diari e agende (1953-1962)", f. 101, sf. 2).

<sup>16</sup> Cfr. A. Riccardi (a cura di), *Le Chiese di Pio XII*, Laterza, Roma-Bari 1986.

<sup>17</sup> Sul ruolo dei vescovi in relazione alla politica e alla società cfr. Id., *La Conferenza Episcopale Italiana negli anni Cinquanta e Sessanta*, in G. Alberigo (a cura di), *Chiese italiane e Concilio*, Marietti, Genova 1988, pp. 35-59.

<sup>18</sup> Copia della lettera di Giovanni Gozzer a Gesualdo Nosengo del 25 luglio 1958, cit.

<sup>19</sup> Il ruolo svolto dall'UCIIM in relazione ai processi post-fascisti di ri-alfabetizzazione democratica e di ri-educazione etico-civile – sia in merito alla progettualità e alle idealità, sia in merito alle realizzazioni – è messo a tema in F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 372-387. Cfr. anche A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo. 1943-1953*, La Scuola, Brescia 1991, pp. 61-81;

l'Azione cattolica nell'immediato secondo dopoguerra, che nel corso degli anni Cinquanta giunse a ottenere l'adesione di circa 15.000 professori: il legame che egli instaurò con il fondatore e primo presidente dell'UCIIM, Gesualdo Nosengo<sup>20</sup>, è testimoniato dalle numerosissime ricorrenze presenti nelle agende che quest'ultimo quotidianamente annotava.

L'importante, influente e ramificata associazione scolastica cattolica, per sua stessa natura strettamente collegata alle gerarchie ecclesiastiche, aveva maturato – negli anni del 'centrismo scolastico' gonelliano – un «collateralismo non subalterno con la DC e un rapporto dialettico con i governi a guida democristiana e con i Ministri DC della Pubblica Istruzione»<sup>21</sup>. Anche negli anni successivi, Gozzer, Nosengo e l'UCIIM riuscirono a mantenere una posizione privilegiata e un ruolo-guida nei confronti delle politiche scolastiche governative, non solo con i ministri democristiani, ma anche con il socialdemocratico Paolo Rossi (1955-1957), il quale avviò nel 1956 la sperimentazione della scuola media unitaria, affidando la formulazione delle «classi di osservazione» a una Commissione presieduta dal pedagogista Giovanni Calò<sup>22</sup> e assegnando la sperimentazione ai Centri didattici (dei quali, appunto, Gozzer era l'anima).

L'arrivo di Aldo Moro alla Pubblica Istruzione<sup>23</sup> – sul finire della seconda legislatura, in un governo monocolore DC presieduto da Adone Zoli, sostenuto da monarchici e liberali e destinato a breve vita (19 maggio 1957-1 luglio 1958) – introdusse in diversi ambiti non pochi elementi di discontinuità, che coinvolsero e modificarono anche la posizione assunta e consolidata nel decennio precedente dall'UCIIM, dai Centri didattici e da Gozzer.

Nel giugno del 1957, la rivista dell'UCIIM «La scuola e l'uomo», con un articolo di Nosengo<sup>24</sup>, commentava negativamente le dichiarazioni programmatiche del presidente del Consiglio Zoli: solo tre frasi, infatti, erano riferite ai problemi scolastici. Sullo stesso numero del mensile interveniva anche Gozzer che, con una lunga lettera aperta al presidente del Consiglio<sup>25</sup>, si rammaricava che il discorso programmatico non avesse assegnato alla scuola lo spazio che avrebbe meritato. Tuttavia, il numero di agosto-settembre della medesima rivista registrava un segnale confortante: il Consiglio nazionale della DC aveva

---

Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in Pazzaglia, Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 340-377.

<sup>20</sup> Su Nosengo (1906-1968) e l'UCIIM si veda L. Corradini (a cura di), *Laicato cattolico, educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM*, ELLEDICI-Leumann, Torino 2008.

<sup>21</sup> De Giorgi, *La Repubblica grigia*, cit., p. 386.

<sup>22</sup> Cfr. E. Scaglia, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, La Scuola, Brescia 2013.

<sup>23</sup> Mi permetto di rimandare a quanto ho scritto in Gabusi, *Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione*, in N. Antonetti (a cura di), *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, il Mulino, Bologna 2018, pp. 119-136.

<sup>24</sup> Cfr. Nosengo, *È tempo di impostare una politica scolastica organica e graduale*, in «La scuola e l'uomo», n. 6, 1957, p. 1.

<sup>25</sup> *Lettera aperta al senatore Zoli. 30 maggio 1957*, in «La scuola e l'uomo», n. 6, 1957, p. 2.

istituito una Commissione di studio per la stesura del programma elettorale (in vista della conclusione della seconda legislatura e del rinnovo del Parlamento) e aveva chiamato a far parte della Sottocommissione dedicata ai problemi della scuola tre esponenti di rilievo dell'associazionismo medio cattolico: Gesualdo Nosengo, Giovanni Gozzer e Fausto Montanari.

Mentre Moro andava costruendo e rivendicando la propria autonomia politica nel governo della scuola, Gozzer e Nosengo – tanto in forma riservata quanto attraverso interventi pubblici – manifestavano critiche serrate e profondo dissenso verso l'operato ministeriale. Il 20 maggio del 1957 il presidente nazionale dell'UCIIM scriveva sulla sua agenda: «Gioia e timori. Se si lascerà un po' guidare lo aiuteremo a fare cose costruttive e ad evitare gli errori nei quali sono caduti tutti i suoi predecessori. La P.I. per un cattolico è terreno minato»<sup>26</sup>.

Pochi giorni dopo, il 22 maggio, Nosengo annotava: «Alle 8 Aldo Moro, ministro della Istruz. mi telefona di andare da lui al pom. [...]. Si compongono i memoriali per Moro. [...] Alle 15,30 da Moro con Gozzer e Pagella. Un'ora di esposizione [...]. Temi: situaz. della categoria, Concorsi, Gabinetto, Direzioni generali, Cons. Sup., Classi di osservaz., Scuola non statale, esami di stato, cultura popolare, sottosegretari, programma di Zoli, sindacati, ins. medi e posiz. del SNSM, rivendicazioni, stato giuridico, indennità, azione sindacale, Centri Didattici, uffici legislativi»<sup>27</sup>.

All'inizio di settembre, Nosengo aggiungeva con preoccupazione che il sottosegretario all'Istruzione Scaglia «fa quasi da ministro», mentre alla fine di novembre del 1957 scriveva: «Gozzer si è visto con Magrì. Si rendono conto che la situazione si appesantisce e che qualcosa bisogna fare. A proposito di scuola hanno messo insieme una sequenza di errori. Moro anche ora non esiste»<sup>28</sup>. Se poi si esclude una valutazione molto positiva dell'approvazione nel febbraio 1958 di una legge per il trattamento economico e di carriera del personale ispettivo, direttivo e docente<sup>29</sup>, le critiche all'operato di Moro non avrebbero fatto che crescere. Il 28 gennaio Nosengo scriveva:

«Viene Gozzer e narra di un suo incontro-scontro con Freato. Il ministro è assente dalla vita della Scuola, non si interessa della vita della Scuola, non si interessa dell'esperimento delle classi sper[imentali] non ascolta le associazioni, irrita gli universitari, bada a sé come politico, non conosce la scuola, è ostile alla unit[aria] opzion[ale]. Accusa l'Uciim di intromettersi nelle cose del Ministero. È la situazione peggiore fino ad ora. Delusione totale»<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup> Nosengo, *Agenda del 1957*, cit.

<sup>27</sup> *Ibid.*

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> Cfr. A. Granella, *Il Parlamento ha approvato la legge sulla scuola*, in «La scuola e l'uomo», n. 3, 1958, p. 2.

<sup>30</sup> Nosengo, *Agenda del 1957*, cit. Il corsivo è mio.

I rapporti finivano per incrinarsi del tutto quando, sul numero di febbraio de «La scuola e l'uomo», Gozzer firmava un articolo molto duro (elaborato di concerto con Nosengo<sup>31</sup>), che si presentava come un attacco personale nei confronti di Moro. Il direttore dei Centri didattici scriveva infatti che «da quasi un anno non è stato possibile un solo scambio di vedute coll'on. Ministro della P.I., che [...] al di là delle circolari di ordinaria amministrazione non si è assunto alcun impegno programmatico e pratico»<sup>32</sup>. E ancora: «sappiamo che su questo terreno [cioè quello della scuola unitaria per la fascia 11-14] si dorme della grossa e che si dorme perfino sulla progettazione legislativa»<sup>33</sup>. Un ultimo affondo colpiva infine direttamente il ministro:

«Gli uomini che hanno la responsabilità di dirigere l'istruzione pubblica [...] non possono [...] risolvere a colpi di bacchetta magica i molti problemi: ma possono almeno *sapere dove si va*. E quando nasce il legittimo sospetto *che essi non sappiano dove si va e che cosa si deve fare*, allora le perplessità aumentano»<sup>34</sup>.

A seguito dell'articolo del febbraio 1958, Moro destituiva<sup>35</sup> Gozzer dall'Ufficio dei Centri didattici. Da quel momento, Nosengo prendeva a interpellare numerose e influenti autorità politiche ed ecclesiastiche (con le quali si confrontava quotidianamente in merito a questioni politiche e scolastiche, alla posizione dell'UCIIM) per far recedere dalla decisione il ministro, che – invece – si mostrava del tutto irremovibile. A posteriori, così ha ricostruito la vicenda Gozzer:

«[Moro] non ebbe alcuna prevenzione nei confronti dei centri [didattici], [...]. Fu invece con me che si instaurò un rapporto difficile. Perché il ministro non accettava l'idea che io [...] potessi scrivere [...] criticando le sue decisioni in materia di scuola. E mi mandò, senza alcuna spiegazione dei motivi, una lettera di “sostituzione nell'incarico di dirigere i centri”. [...] Un giorno [...] entrai nel suo ufficio, chiedendogli almeno di spiegarmi il senso di quella decisione. In quel momento nessuno della segreteria che

<sup>31</sup> Nosengo, infatti, annotava sul suo diario il 14 febbraio del 1958 che, nel pomeriggio, si erano trovati per lavorare assieme: «Gozzer legge un articolo di critica alla mancata politica scolastica italiana». E sabato 15 febbraio aggiungeva: «Pom. lav. a rivedere l'art. di Gozzer sulla polit. scol.» (Nosengo, *Agenda del 1958*, cit.).

<sup>32</sup> G. Gozzer, *Giustificate perplessità*, in «La scuola e l'uomo», n. 2, 1958, p. 1.

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> Annotava Nosengo il 10 marzo 1958: «Pagella [...] mi dà la notizia che il Ministro Moro ha destituito Gozzer dall'Ufficio dei Centri didattici a motivo dell'artic. su La scuola e l'uomo, “Perplessità giustificate”. Dolore, sdegno, timori per l'andamento di tutti i centri» (Nosengo, *Agenda del 1958*, cit.).

faceva sempre barriera attorno a lui era presente. E Aldo Moro, senza il pretorio, era un uomo fragile e indifeso. In breve, se non si giustificò mancò poco, anche perché io gli dissi che, professore distaccato, non funzionario, egli non aveva neppure il problema disciplinare di sospendermi»<sup>36</sup>.

Con buona probabilità, Moro intervenne in modo così diretto al fine di arginare le ingerenze dell'UCIIM (ritenute eccessive) e rivendicare l'autonomia delle politiche ministeriali. Contemporaneamente, per dare corpo a quella strategia, valorizzò i suoi più fidati collaboratori (ritenuti da Gozzer e Nosengo a loro molto ostili), come Salvatore Accardo (in seguito Direttore generale) e Giovanni Battista Scaglia (suo Sottosegretario) e – soprattutto – introdusse una gestione di tipo collegiale per i Centri didattici. Il nuovo indirizzo – preventivamente condiviso con Nosengo<sup>37</sup> – fu sancito dal decreto ministeriale del 12 giugno 1958 per il riordino dei Centri didattici (*Riordinamento e consolidamento degli organi preposti ai centri didattici*), a seguito del quale fu istituita una Giunta permanente (costituita da Giovanni Calò, Nazareno Padellaro e Giovanni Gozzer), diretta da Tommaso Salvemini, uno statistico vicino a Gozzer.

La transizione non fu semplice e non priva di traumi importanti, ma l'instaurarsi di nuovi rapporti e di rinnovate modalità di collaborazione diede successivamente frutti significativi, rinvenibili nell'ampio e pubblico sostegno che l'associazionismo medio cattolico (e in prima persona Nosengo e Gozzer) offrì ai due principali provvedimenti siglati da Aldo Moro nelle sue due presenze alla Pubblica istruzione: il decreto della Presidenza della Repubblica del 13 giugno 1958, n. 585 *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica* – salutato da Gozzer come «un fatto di grande valore»<sup>38</sup> – e la presentazione del Piano decennale di sviluppo della scuola.

Nel corso della primavera, infatti, Nosengo e Gozzer erano tornati a essere interpellati dal ministero proprio per la stesura dei programmi dell'educazione

---

<sup>36</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., pp. 138-139.

<sup>37</sup> Così annotava Nosengo il 28 maggio del 1958: «Alle 13 dal Ministro Moro fin oltre le 14. Conversazione su 3 argomenti principali: gli atti del passato, il provvedimento preso contro Gozzer, proposte per l'avvenire. Lui vuol fare un ufficio ministeriale. Io gli propongo di nominare Salvemini» (Nosengo, *Agenda del 1958*, cit.).

<sup>38</sup> G. Gozzer, *L'educazione civica*, in «La scuola e l'uomo», n. 6, giugno 1958, pp. 1-2. L'alto valore del provvedimento moroteo – per altro – è stato più volte richiamato nel recente dibattito politico-pedagogico che ha accompagnato la reintroduzione dell'educazione civica nelle scuole italiane (legge n. 92 del 20 agosto 2019 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, in applicazione della quale sono state poi emanate le *Linee guida* del 2020). Cfr. le sezioni monografiche di due riviste dedicate al tema: G. Agrusti, D. Gabusi, V. Schirripa (a cura di), *Educazione civica, cittadinanza e democrazia. Un'agenda per la scuola*, in «Scholè», n. 1, 2021, pp. 1-14; G. D'Addelfio, R. Gallelli, A. Gaudio, M. Tarozzi (a cura di), *L'educazione civica e alla cittadinanza in contesti plurali*, in «Pedagogia oggi», n. 2, 2021, pp. 9-12.

civica<sup>39</sup>: ancorché continuassero a registrarsi frizioni, diversità di vedute e di metodo, i rapporti tra l'associazionismo scolastico cattolico e il ministero della PI cominciavano a ricomporsi, ma su nuove basi e rinnovate prossemiche, volte ad affermare l'autonomia politica del Ministero e di Moro in particolare. Il "caso Gozzer-Moro" si chiudeva definitivamente durante l'estate, forse anche grazie a una lettera mediatrice<sup>40</sup> che Nosengo scrisse a Moro il 25 luglio del 1958 (alla quale era allegata una lettera di Gozzer che manifestava a Nosengo la volontà di lasciare i Centri didattici).

## 2. Il sostegno dell'UCIIM e di Gozzer al Piano decennale: avviare le riforme con un metodo nuovo

La terza legislatura si apriva con un governo guidato da Amintore Fanfani (1 luglio 1958-15 febbraio 1959) che, fin dall'insediamento, annunciava la volontà di promuovere un piano decennale di investimenti straordinari per la scuola, incontrando il favore aperto anche dell'UCIIM: il numero di luglio di «La scuola e l'uomo» pubblicava un editoriale di Nosengo intitolato *Fiducia nella collaborazione*<sup>41</sup>, seguito, nel numero successivo, da un focus di approfondimento dal titolo *Il rinnovamento democratico della scuola come animazione del piano decennale di sviluppo*. L'UCIIM e i suoi dirigenti guardavano al Piano con «fiduciosa attesa», pronti a collaborare sul piano didattico-pedagogico con il Ministero:

«Con questi provvedimenti per la prima volta nella storia dello Stato alla scuola è rivolta concretamente l'attenzione della democrazia italiana mediante un imponente stanziamento di fondi che non è considerato improduttivo ma indispensabile per lo sviluppo della scuola ed il benessere del popolo che ne trarrà maggiore formazione e più adeguata qualificazione professionale, culturale, civica, umana. [...] L'U.C.I.I.M. [...] si impegna sin da ora a dare la sua indispensabile opera per lo studio degli aspetti pedagogici, culturali e didattici del piano, e per ottenere la adesione del più vasto numero di insegnanti»<sup>42</sup>.

La rivista dell'UCIIM mostrava pieno appoggio anche all'annunciata riforma della scuola professionale e all'introduzione della scuola fino ai 14 anni,

---

<sup>39</sup> Per l'attenzione dell'UCIIM al tema cfr. A. Gaudio, *L'educazione civica nella scuola*, in M. Ridolfi (a cura di), *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Bruno Mondadori, Milano 2003, p. 330.

<sup>40</sup> Cfr. la lettera di Nosengo a Moro del 26 luglio 1958, cit. Già utilizzata come fonte nelle pagine precedenti, è una lettera dai toni confidenziali, nella quale il presidente dell'UCIIM dava del tu al ministro e si rallegrava per il «notevole programma di politica scolastica varato da questo governo».

<sup>41</sup> G. Nosengo, *Fiducia nella collaborazione*, in «La scuola e l'uomo», n. 7, 1958, p. 1.

<sup>42</sup> [G. Nosengo], *Fiduciosa attesa*, in «La scuola e l'uomo», n. 8-9, 1958, pp. 1-2.

in attuazione all'art. 34 della Costituzione, riportando le relative dichiarazioni del ministro Moro:

«Si tratta di un problema grave, del problema dominante, del problema più serio che, in materia scolastica, questa legislatura debba affrontare. Ecco perché, raccogliendo i risultati dei pregevoli studi e delle feconde esperienze compiute nelle “classi di osservazione” a cura dei centri didattici, andiamo con serenità, equilibrio e prudenza, configurando questa nuova scuola. Desidero confermare [...] che ho fatto [...] passi innanzi verso una scuola d'obbligo il più possibile unitaria e che mi auguro di poterla strutturare, con l'aiuto prezioso degli esperti, come uno strumento di eguaglianza non al più basso ma al più alto livello»<sup>43</sup>.

Presentato al Senato il 22 settembre 1958 e approvato dal medesimo ramo del Parlamento il 9 dicembre dello stesso anno, il ddl n. 129 *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969* – com'è noto – finì per incagliarsi con la crisi di governo del febbraio 1959. Esso comprendeva molteplici ambiti di intervento per un investimento complessivo di 1.386 miliardi di lire e raccolse, inizialmente, molti favori, destinati presto a dissolversi e a ricomporsi in un fronte di opposizione trasversale, nel quale convergevano tanto l'ostruzionismo di politici e intellettuali di area laica (contrario alle voci di finanziamento della scuola privata) quanto quello di una parte del 'mondo cattolico' (che vedeva diminuire l'attenzione, riservata dai governi centristi, alle esigenze finanziarie della scuola cattolica). Sul fronte del consenso e del sostegno pubblico al disegno di legge moroteo-fanfaniano – invece – assunsero una posizione di netto appoggio Nosengo, l'UCIIM e Gozzer, come si ricava sia dagli interventi apparsi su «La scuola e l'uomo», sia – soprattutto – dall'importante convegno di studi che l'UCIIM promosse a Rocca di Papa dal 27 al 30 dicembre del 1958. L'ultimo numero dell'anno del mensile dell'UCIIM si apriva con l'editoriale di Gozzer *L'ora delle scelte*<sup>44</sup>:

«Qualcuno ci ha fatto osservare che, nel momento in cui il progetto governativo è al centro di una polemica politico-economica che può farlo naufragare è forse prematuro dedicare al piano un convegno nazionale di studio. Benché ci rendiamo perfettamente conto delle difficoltà di congiuntura politica; per quanto comprendiamo con sufficiente chiarezza che il piano può anche diventare il perno di una battaglia parlamentare; [...] noi riteniamo

---

<sup>43</sup> *La nuova scuola dagli 11 ai 14 anni*, in «La scuola e l'uomo», n. 8-9, 1958, p. 6. L'articolo (senza autore) riporta gli interventi degli onn. Fusaro, Leone, Reale e la breve dichiarazione di Moro da cui è tratta la citazione.

<sup>44</sup> G. Gozzer, *L'ora delle scelte*, in «La scuola e l'uomo», n. 12, 1958, p. 1.



tuttavia che esso rappresenti il vero e solo “fatto nuovo” della vita scolastica italiana e che vada studiato e difeso, anche all’infuori della sua cornice puramente finanziaria»<sup>45</sup>.

Egli esprimeva nettamente il suo consenso pieno per il Piano: «Lo sforzo che il Governo ha voluto fare per assicurare alla scuola nuovi mezzi per il suo sviluppo è encomiabile, ed è indice di una precisa volontà politica e di una sensibilità sociale quali nessun precedente Governo, checché se ne dica, ha mai dimostrato»<sup>46</sup>. Con profonda lungimiranza e acuto sguardo critico, Gozzer – che, come abbiamo visto, solo pochi mesi prima non aveva lesinato critiche al ministro Moro – riusciva a cogliere il significato più profondo del Piano: «anche al di fuori della cornice il piano resta un fatto di cui nessun evento politico-economico può diminuire la portata. Esso ha fatto il punto sui bisogni della scuola e sugli indirizzi degli investimenti: ha indicato i settori di sviluppo e nello stesso tempo si è preoccupato di assicurar loro buone condizioni: attrezzature, edilizia, assistenza»<sup>47</sup>. A quel punto, cosa mancava per rendere efficace lo stanziamento finanziario? Secondo Gozzer,

«Il piano va, ora, integrato, con quelle che potremmo chiamare le “previsioni organiche”, settore per settore, scuola per scuola, e questa integrazione è compito degli organi amministrativi della Pubblica Istruzione, in collaborazione con le altre forze [...]. Il piano finanziario cioè dovrà essere seguito da quella documentazione motivata che, traendo le sue ipotesi dalle considerazioni sull’incremento demografico, sulla maggior richiesta di istruzione, sui tipi ai quali tale richiesta prevalentemente si indirizza, ci diano un dettagliato piano di previsione sullo sviluppo decennale degli organici allievi-docenti della scuola»<sup>48</sup>.

Una volta attuato il Piano, per un vero rinnovamento democratico della scuola, sarebbe stata essenziale la progettazione di riforme democratiche, nel perimetro giuridico e nell’orizzonte pedagogico tracciato dalla Costituzione:

«non si può solo dilatare, profondendovi miliardi, l’antico schema della scuola casatiana-gentiliana: bisogna che il piano preveda una scuola democratica, moderna, permeata dello spirito della Costituzione [...]. Noi abbiamo fatto la nostra scelta: siamo per il piano come metodo, come impegno, come obiettivo. [...] È la prima volta che abbiamo occasione di fare un discorso così concreto, non

---

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ibid.*



soltanto cioè in chiave di ipotesi didattiche o di prospettive e speranze di politica scolastica: ma lo facciamo perché sappiamo di essere di fronte ad un margine di scadenza, e, per di più, improrogabile: perché [...] mancare all'appuntamento dell'istruzione 11-14 anni e dell'istruzione professionale vuol dire compromettere i destini del nostro Paese nel prossimo ventennio»<sup>49</sup>.

Dal 27 al 30 dicembre, dunque, si svolgeva a Rocca di Papa un convegno di studi sul Piano decennale rivolto ai dirigenti nazionali UCIIM, i cui atti<sup>50</sup> uscirono nel corso del 1959. Articolato in due sessioni, dopo l'introduzione di Nosengo, il convegno si aprì con una corposa relazione<sup>51</sup> di Gozzer (*Contributo di idee e di dati statistici per la impostazione di un piano concreto di sviluppo della scuola italiana*), articolata in nove punti<sup>52</sup>.

Nella seconda sessione (*Aspetti spirituali, culturali, pedagogici, didattici e sociali del problema scolastico e del piano*) intervennero altri cinque autorevoli esponenti dell'UCIIM: Aldo Agazzi (*Animazione spirituale e democratica del Piano Decennale: Istituzioni, programmi, metodi*); Pietro Prini (*Il rinnovamento culturale verso una nuova sintesi umanistica*); Carlo Perucci e Franco Tadini (*Prospettive di azione per l'aggiornamento pedagogico-didattico dei docenti*); Franco Bonacina (*L'accostamento della scuola alla dinamica sociale*).

Chiuse il convegno un intervento di Aldo Moro (*Priorità della Scuola rispetto ad altre pur apprezzabili esigenze*), molto significativo poiché – nel rivolgersi all'assemblea con toni amicali<sup>53</sup> ed espressioni riconoscenti – suggellava, da una parte, il definitivo superamento delle frizioni intercorse nella prima parte dell'anno tra il ministero e Gozzer/UCIIM, mentre – dall'altra – tracciava l'orizzonte ideale che avrebbe animato, di lì a pochi anni, la politica scolastica del centro-sinistra<sup>54</sup>.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Il volume degli Atti uscì come ventiquattresimo titolo di «Luce nella professione», «Collana di sussidi per l'esercizio della professione di insegnante diretta dal prof. Gesualdo Nosengo»: G. Gozzer, *Sviluppo della scuola e piano decennale*, Edizioni UCIIM, Roma 1959. In allegato, si pubblicava il testo integrale del ddl n. 129 *Per un piano di sviluppo della scuola dal 1959 al 1969*.

<sup>51</sup> Nei giorni precedenti, Gozzer aveva sottoposto il testo a Nosengo, che il 27 dicembre scriveva: «Sul tardi devo poi mettermi a comporre e a cucire il fascicolo di Gozzer, che è venuto di 100 pagine» (Nosengo, *Agenda del 1958*, ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, cit.).

<sup>52</sup> I punti trattati da Gozzer furono: Dalle riforme al «Piano». Aspetti pedagogici; Analisi e osservazioni sulla struttura economico-lavorativa della popolazione italiana in rapporto al grado di istruzione; Struttura della popolazione scolastica italiana; Analisi della composizione del Bilancio della P.I., della sua articolazione e del suo volume in rapporto alle spese generali dello Stato e agli incrementi del Piano; Analisi e ipotesi motivate degli incrementi di spesa previsti complessivamente dal Piano di sviluppo; L'Edilizia scolastica; L'assistenza nei vari ordini e gradi di scuole; Le attrezzature, le Biblioteche, i Gabinetti, i Laboratori, le Officine; Gli incrementi degli organici e lo sviluppo della popolazione scolastica.

<sup>53</sup> Il 29 dicembre Nosengo scriveva: «Alle 16 arriva il Ministro Moro. Adunanza. Mia breve presentazione. Parole cordiali, impegnative e generose del Ministro. È stato un buon amico» (Nosengo, *Agenda del 1958*, cit.).

Il primo dei nove punti affrontati da Gozzer individuava nel Piano un elemento di discontinuità nella storia del riformismo scolastico dell'Italia unita, un vero e proprio cambiamento di paradigma che avrebbe innescato un cambiamento profondo nella scuola italiana. Nel richiamare i principali passaggi del riformismo scolastico nazionale, analizzava anche la fase che aveva attraversato in prima persona: «Certamente il progetto Gonella era un piano di riforma elaborato con alta dottrina, con criteri organici e motivati; ma veramente si può pensare che il sistema della riforma “casatiana-gentiliana” corrisponda alle esigenze di uno Stato moderno?». La riforma Gonella era fallita proprio perché si era mantenuta «nel solco dell'antica impostazione»:

«Le riforme tradizionali rispondevano generalmente ad una impostazione filosofico-pedagogica di cui le leggi di attuazione erano la pratica derivazione; le riforme insomma nascevano sì, sotto l'impulso di bisogni e di opportunità ma anche, e prevalentemente, sotto l'alone di una dottrina, fosse essa il positivismo crederiano o l'idealismo gentiliano. L'idea che la scuola fosse in realtà il punto di convergenza di una serie molteplice di componenti, risultanti anche dai fattori *sociologici, politici, economici, etico-religiosi, produttivistici*, e che tutti questi fattori avessero una loro specifica funzione e una loro riconosciuta importanza, era idea ancora poco diffusa»<sup>55</sup>.

Il Piano possedeva pertanto una validità intrinseca<sup>56</sup> poiché modificava «profondamente la metodologia per tentare la soluzione dei problemi della scuola», in quanto lo stanziamento finanziario creava le concrete premesse per la riforma:

<sup>54</sup> Nel centro sinistra 'organico' (1963-1968), da presidente del Consiglio, Moro affidò il dicastero della Pubblica istruzione a Luigi Gui, che nel dicembre del 1962 (alla fine della terza legislatura, nel IV governo Fanfani) aveva condotto ad approvazione la legge che istituiva la scuola media unica: cfr. D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro sinistra*, La Scuola, Brescia 2010; Ead., *La pubblica istruzione in Italia tra valori democratici costituzionali e nuove esigenze sociali: Aldo Moro e Luigi Gui (1958-1968)*, in R. Moro, D. Mezzana (a cura di), *Una vita, un paese. Aldo Moro e l'Italia del Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014, pp. 313-335.

<sup>55</sup> Gozzer, *Sviluppo della scuola e piano decennale*, cit., p. 22. Corsivo nel testo.

<sup>56</sup> Anche un altro noto esperto di problemi scolastici, Luigi Pedrazzi (tra i fondatori del gruppo bolognese del «Mulino», direttore dell'omonima rivista, presidente dell'editrice e dell'Istituto Cattaneo), poi chiamato dal ministro Luigi Gui nel 1962 a far parte della Commissione di indagine sullo stato della Pubblica istruzione in Italia, al convegno Piano decennale e scuola secondaria promosso dagli «Amici del Mulino» (29-30 novembre 1958), aveva affermato che il piano «rappresenta di per sé, indipendentemente dal giudizio che si creda di doverne dare, la più impegnativa assunzione di responsabilità prospettata in ordine ai problemi della scuola da un governo italiano nel dopoguerra» (Gozzer, *Sviluppo della scuola e piano decennale*, cit., p. 32). L'intellettuale bolognese (1927-2017) avrebbe offerto una sintetica riflessione critica sulle politiche scolastiche del decennio 1958-1968 in L. Pedrazzi, *La politica scolastica del centro-sinistra*, il Mulino, Bologna 1973.

«*il piano* è un punto di partenza fondamentale, acquisito indipendentemente dai suoi esiti parlamentari. Perciò noi diciamo che, sia o non sia approvato, [...], il piano rappresenta un punto fermo, perché oltre a rispondere a profonde e sentite necessità costituisce anche una innovazione metodologica nel progettare la soluzione dei problemi scolastici [...]. In altri termini, benché il piano [...] possa essere discusso sotto molteplici punti di vista [...] resta il fatto che esso indica la necessità di procedere innanzitutto ad una serie di previsioni e progettazioni [...] che tengano conto della reale situazione, dei bisogni presenti e futuri, degli *sviluppi prevedibili* della scuola nei vari settori (edilizia-assistenza-attrezzature-incremento organici)»<sup>57</sup>.

Il Piano non era perciò da intendersi – per Gozzer – come una «concessione “provvidenziale”» del governo, non era una ‘spesa straordinaria’, quanto piuttosto «una spesa motivata e organicamente prevista»<sup>58</sup>. Al contempo, pur nell’aperto sostegno, egli era ben consapevole dei rischi insiti nella pianificazione basata sulla previsione (come sarebbe poi emerso chiaramente nei decenni successivi<sup>59</sup>): «il “piano” autentico non può essere se non una progettazione organica per soddisfare i bisogni e gli sviluppi futuri, sia pure con tutte le cautele necessarie per un tal genere di previsioni. La sua più grave lacuna è rappresentata dalla mancanza della documentazione precisa e dei dati su cui queste previsioni sono desunte e formulate»<sup>60</sup>.

Nel definire la scuola come «organismo in naturale espansione» (in relazione alla crescita demografica, all’aumento medio del reddito, al processo di industrializzazione) Gozzer richiamava quindi il pensiero del politico britannico William Beveridge, ritenuto l’ideatore del modello di welfare state europeo: «le spese per l’educazione rappresentano, per la comunità, l’investimento che a lunga scadenza comporterà maggiori profitti»<sup>61</sup>. Per queste ragioni, «la spesa per l’istruzione, nella società moderna, non diventa un contributo in passivo, ma è *voce produttiva* delle spese di gestione»<sup>62</sup>. Perciò, «nello sviluppo tecnologico attuale il “fattore umano” è ormai quello nettamente preminente e rappresenta il capitale più prezioso»<sup>63</sup>. Infine, nel ribadire il nesso profondo tra sviluppo della scuola e crescita della nazione, si appellava al Dewey di *Scuola e democrazia*:

---

<sup>57</sup> Gozzer, *Sviluppo della scuola e piano decennale*, cit., p. 24.

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> Cfr. M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, il Mulino, Bologna 1974.

<sup>60</sup> Gozzer, *Sviluppo della scuola e piano decennale*, cit., p. 25.

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 25 (nota).

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 25.

<sup>63</sup> *Ivi*, p. 25 (nota).

«una società, alla quale sarebbe fatale la stratificazione in classi separate, deve provvedere a che le opportunità intellettuali siano accessibili a tutti e a condizioni eque e facili, a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e alla adattabilità. Altrimenti essi sarebbero sopraffatti dai cambiamenti nei quali si trovassero e di cui non capissero il significato»<sup>64</sup>.

### 3. Riflessioni conclusive

Sul finire del primo decennio di vita della fragile democrazia italiana, si chiudeva la fase della ricostruzione e si avviava quella degli investimenti attraverso le politiche di pianificazione economica, nel cui indirizzo generale si deve collocare anche il Piano decennale per la scuola, nato come premessa necessaria a una nuova stagione di riforme.

Al Convegno UCIIM del dicembre 1958, anche il ministro Moro – in sintonia con quanto affermato da Gozzer e con toni di gratitudine verso l'operato dell'UCIIM – difendeva il Piano decennale non tanto per le sue articolazioni – passibili di modifiche – quanto piuttosto per il principio che vi era sotteso: «questo disegno di legge [...] è così profondamente legato non solo allo sviluppo della scuola, ma, come è naturale, attraverso questo, all'avvenire stesso spirituale, sociale, economico del nostro Paese»<sup>65</sup>. La novità del Piano risiedeva proprio nell'aver identificato nella questione scolastica il nodo da sciogliere per consentire lo sviluppo dell'intera società:

«In fondo il piano con la sua generica indicazione di copertura significava una riconosciuta priorità della scuola nei confronti di altre pur apprezzabili esigenze [...]. Se un certo pentimento abbiamo in questo momento [...], il pentimento è di non avere dato subito questa priorità alle spese per la scuola, impostando sin da allora un piano di sviluppo che avrebbe poi condotto organicamente a tutte le altre forme di sviluppo economico e sociale pur giustamente perseguite nella rinata democrazia italiana»<sup>66</sup>.

Il tortuoso percorso del Piano decennale si concludeva solo nel luglio del 1962, quando il ministro Luigi Gui (titolare del dicastero dell'Istruzione nel IV governo Fanfani) lo conduceva ad approvazione definitiva come piano-stralcio triennale (legge 24 luglio 1962, n. 1073, *Piano per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*), che prevedeva anche, in applicazione dell'art.

---

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>65</sup> Moro, *Priorità della scuola rispetto ad altre pur apprezzabili esigenze*, in Gozzer, *Sviluppo della scuola e piano decennale*, cit., pp. 174-175.

<sup>66</sup> *Ibid.*

55, la creazione di una *Commissione di Indagine sullo Stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia*. L'attuazione – ancorché ridotta – del Piano decennale sanciva un cambiamento di paradigma nelle politiche scolastiche nazionali: dal modello politico-pedagogico 'riforma senza spesa' a quello socio-politico 'spesa-indagine-riforma'.

Infine, osservare la posizione assunta dall'UCIIM negli anni corrispondenti all'avvio del delicato passaggio politico<sup>67</sup> dal centrismo al centro-sinistra, ci consente di intravedere le prime manifestazioni di quella che sarà una progressiva e faticosa ricerca di autonomia politica da parte della DC morotea nei confronti delle gerarchie ecclesiastiche, arroccate nel perdurante veto all'ingresso dei socialisti nel governo. Da segretario politico del partito, Aldo Moro avrebbe esplicitamente e coraggiosamente rivendicato la raggiunta maturità del laicato<sup>68</sup> cattolico nel memorabile intervento all'VIII congresso della Democrazia cristiana (Napoli, 27-31 gennaio 1962):

«Anche, dunque, perché è così grande l'impegno, anche perché vi sono tali remore e riserve, anche per non impegnare in una vicenda estremamente difficile e rischiosa l'autorità spirituale della Chiesa, c'è l'autonomia dei cattolici impegnati nella vita pubblica, chiamati a vivere il libero confronto della vita democratica in un contatto senza discriminazioni. L'autonomia è la nostra assunzione di responsabilità, è il nostro correre da soli il nostro rischio, è il nostro modo personale di rendere un servizio e di dare, se possibile, una testimonianza ai valori cristiani nella vita sociale. È nel rischio che corriamo, nel carico che assumiamo c'è la nostra responsabilità morale e politica e l'adempimento di un dovere costituzionale»<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> Tra i molti contributi disponibili, si richiama F. Malgeri (a cura di), *Storia della Democrazia cristiana*. III: *Gli anni della transizione: da Fanfani a Moro (1954-1962)*, Cinque Lune, Roma 1989.

<sup>68</sup> Secondo Pietro Scoppola, il profilo di Moro rappresenta «la controprova [...] della forza liberatrice di una spiritualità cristiana incompatibile con il clericalismo perché gelosa dell'autonomia del laicato più che dell'investitura elettorale – Moro fu della leva di coloro che entrarono giovanissimi in parlamento sull'onda della chiamata della Chiesa cattolica» (G. Tognon, *Il Moro di Pietro Scoppola. Storia di una lucida meditazione*, in C. Brezzi, U. Gentiloni Silveri, *Democrazia, impegno civile, cultura religiosa. L'itinerario di Pietro Scoppola*, il Mulino, Bologna 2015, p. 264).

<sup>69</sup> A. Moro, *Relazione all'VIII Congresso della DC*, in *Fede e politica nelle relazioni dei segretari politici della Democrazia Cristiana 1946-1986*, Morcelliana, Brescia 1989, pp. 83-84.

# Giovanni Gozzer e la scuola cattolica

*Angelo Gaudio*

La scuola cattolica è una questione che troviamo in almeno tre momenti della lunga e articolata produzione pubblicistica di Giovanni Gozzer<sup>1</sup>. In mancanza di una bibliografia completa dei suoi scritti ci soffermiamo su tre momenti; il secondo dopoguerra, i primi anni Sessanta e gli anni Ottanta. Tali scritti ovviamente si intrecciano con la biografia del pedagogista trentino e con le vicende della scuola, della chiesa e della società italiana<sup>2</sup> di cui fu un attore e un commentatore mai irrilevante e mai banale.

## 1. ‘Scuola libera’

Giovanni Gozzer conclusa la sua esperienza di provveditore a Trento accettò la proposta di andare a dirigere la scuola media dell’istituto Filippin<sup>3</sup> e di un centro studi sulla scuola libera svolgendo anche le funzioni di una rivista intitolata appunto «Scuola Libera» sulla base di un programma che lui stesso enunciò in un denso editoriale nel primo fascicolo<sup>4</sup>. Si tratta di un articolo di taglio filosofico ma che curiosamente evitava riferimenti espliciti a Gentile e agli ordinamenti vigenti, la legge del 1942, e all’istituto dell’esame di stato e dunque alla riforma Gentile che lo aveva introdotto nell’ordinamento italiano e ancor meno al vigente Concordato del 1929 che ne aveva reso la previsione l’oggetto di una garanzia pattizia e non più solo una autonomia normativa dello stato, come tale revocabile con le stesse modalità con la quale era stata decisa<sup>5</sup>. Un

---

<sup>1</sup> Cfr. A. Gaudio, *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di Storia dell’Educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28; A. Gaudio, *Giovanni Gozzer and the Reform of Secondary Schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di Storia dell’Educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69.

<sup>2</sup> Cfr. L. Pazzaglia, *I cattolici e la scuola pubblica tra conflitti e partecipazione*, in A. Melloni (a cura di), *Cristiani d’Italia. Chiese, Stato e società 1861–2011*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2011, pp. 685–700; Gaudio, *Scuole cattoliche e formazione di base*, in Melloni (a cura di), *Cristiani d’Italia. Chiese, Stato e società 1861–2011*, cit., pp. 755-766.

<sup>3</sup> Cfr. T. Andreatta et al., *Mons. Erminio Filippin. La vita, il pensiero e l’opera di un educatore. Per il centenario della nascita: 1899-1999*, Associazione ex allievi mons. Filippin, [s.l.] 1999; F. Targhetta, *Filippin Erminio*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell’educazione 1800–2000*, vol. I, Bibliografica, Milano 2013, pp. 552-553; V. Passerini, *Testimonianza di uno studente*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, pp. 71-86: 80.

<sup>4</sup> Cfr. G. Gozzer, *Sette punti*, in «Scuola Libera», n. 1, 1946, pp. 1-8.

simile approccio era certamente possibile e legittimo ma appare al lettore odierno storico e giuridico, cosa sorprendente tenendo presente che all'epoca Gozzer aveva già esercitato le funzioni di provveditore e dunque, pur non avendo una formazione giuridica, era tutt'altro che privo da una preparazione sulle normative in ambito scolastico. Essendo in corso il processo costituente si potrebbe pensare a una sorta di epochè fenomenologico giuridica ma suscita perplessità il richiamo a Lombardo Radice come esemplare sostenitore della libertà della scuola.

I richiami impliciti ci paiono al lavoro di Giuseppe Monti, *La scuola laica*<sup>6</sup>: «affermando il principio della libertà della scuola la nostra rassegna non fa se non sostenere il principio della democraticità della scuola. Democraticità che forse non vi è mai stata in Italia, dalla sua unificazione in poi. Perché l'Italia ignorò sempre la vera libertà, fu costretta entro le strettoie di uno statalismo troppo spesso limitatore e soffocatore, talvolta chiuso nelle angustie di un gretto settarismo»<sup>7</sup>.

Un secondo intervento del 1947, *Scuola pubblica e libertà di insegnamento*<sup>8</sup>, si inseriva nel dibattito sulla elaborazione allora in corso di quello che sarebbe diventato l'art. 33 della Costituzione. L'espedito retorico della lettera aperta al costituente socialista Ferdinando Bernini<sup>9</sup> che era intervenuto oltre che in commissione in quanto costituente anche in ambito pubblicistico<sup>10</sup> che univa a una serrata discussione delle tesi di Aldo Moro anche una trattazione storica in cui la fonte ispirazione e di studio erano le prese di posizione contro la riforma Gentile da parte Rodolfo Mondolfo e aveva auspicato un ritorno al vero esame di stato quale previsto dalla riforma Gentile: commissione con tutti i membri esterni presieduta da un accademico ed esame su tutto il programma del liceo, presa di posizione probabilmente strumentale ma probabilmente adatta a rinsaldare un fronte laico e rigorista a fronte di un asserito lassismo cattolico secondo quanto già sostenuto da una vecchia pagina polemica di Gaetano Salvemini che aveva preso di mira il deputato e poi senatore popolare Luigi Montresor<sup>11</sup>. Tale sensibilità avrebbe costituito negli anni successivi la

<sup>5</sup> Cfr. A. Gaudio, D. Gabusi, *Scuola italiana e religione cattolica*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Scholè, Brescia 2019, pp. 351-368.

<sup>6</sup> G. Monti, *La scuola laica*, La Scuola, Brescia 1946.

<sup>7</sup> Gozzer, *Sette punti*, cit., p. 7.

<sup>8</sup> Id., *Scuola pubblica e libertà di insegnamento (all'on. Ferdinando Bernini)*, in «Scuola libera», n. 5, 1947, pp. 1-7.

<sup>9</sup> Cfr. A. Gaudio, *I socialisti e il dibattito alla Costituente*, in *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*. Atti del VII Convegno Nazionale del CIRSE (Ferrara 5-7 Novembre 1992), a cura di E. Catarsi, G. Genovesi, Corso, Ferrara 1993, pp. 241-248; L. Artioli, *Bernini Ferdinando*, in *Il parlamento italiano. Storia parlamentare e politica dell'Italia 1861-1988*, vol. XIV. 1946-1947. *Repubblica e Costituzione: dalla luogotenenza di Umberto alla presidenza De Nicola*, Nuova CEI, Milano 1989, pp. 472-473.

<sup>10</sup> Cfr. F. Bernini, *Scuola pubblica e libertà di insegnamento davanti alla Costituzione*, Guanda, Modena 1946.

<sup>11</sup> G. Salvemini, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi, B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966.



base della pur problematica alleanza tra comunisti e laico liberali all'insegna della difesa di quella che veniva definita come scuola pubblica e nazionale<sup>12</sup>. Il lettore odierno deve tener presente che prima della Costituzione del 1947 la libertà di istituire scuole non era costituzionalmente garantita e quindi il timore delle scuole cattoliche di tornare addirittura indietro rispetto all'esame di stato e alle forme di riconoscimento legale successivamente garantite non era meramente retorico. Stupisce che il Gozzer non facesse specifico riferimento al diverso regime previsto alle scuole dipendenti dall'autorità ecclesiastica rispetto a tutte le altre scuole non statali in seguito al Concordato e alla sua ulteriore applicazione attuata con la legge del 1942<sup>13</sup>.

Lo scritto *L'esame di stato e la libertà della scuola* (1949)<sup>14</sup> veniva pubblicato in un Fascicolo speciale dedicato ai problemi della scuola non statale, che rendeva il periodico una sede di assoluto rilievo così come ci è ancora oggi testimoniato dai cataloghi on line delle biblioteche. Il contributo di Gozzer dava conto dei diversi progetti di legge di riforma dell'esame di stato, quelli del Ministero, Calosso e Cessi riproducendone i testi. L'uso del lemma 'scuola nazionale' così come quello di scuola pubblica e successivamente di scuola secondo la Costituzione con significati diversi e financo contrapposti; ad esempio la scuola nazionale di Franco Catalano sulle colonne dell'«Avanti» rispetto alla scuola nazionale degli autori di «Scuola libera». L'indice dei primi tre anni della rivista, le cui pubblicazioni si conclusero nel 1955 mostra le caratteristiche complessive di una rivista accademica e militante sul modello di illustri precedenti come «Levana» di Ernesto Codignola<sup>15</sup> e la «Rivista pedagogica» di Credaro<sup>16</sup>. Lo scritto *Il laicismo cattolico* (1951)<sup>17</sup> prendeva spunto da una polemica tra Agostino Gemelli e Bartolomeo Crippa collaboratore di «Scuola e vita» aggiungendo alla rassegna sui due italiani l'informazione su analoghe polemiche tra cattolici francesi avvenute sulle colonne di «Témoignage Chrétien», autorevole rivista fondata dal gesuita Pierre Chaillet e da ambienti protestanti allora impegnati nella Resistenza e che ha poi visto nel corso degli anni tra i suoi collaboratori Henri de Lubac, Georges Bernanos, Jean Boissonnat, Michel Debré,

<sup>12</sup> Cfr. R. Sani, «Il Mondo» e la questione scolastica, La Scuola, Brescia 1987; A. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della repubblica*, La Nuova Italia, Scandicci 1993.

<sup>13</sup> Cfr. A. Gaudio, *Scuola, Chiesa e fascismo: l'Ente nazionale per l'insegnamento medio superiore*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 2, 1985, pp. 243-274.

<sup>14</sup> G. Gozzer, *L'esame di stato e la libertà della scuola*, in «Scuola libera», n. 4, 1949, pp. 56-62.

<sup>15</sup> Cfr. A. Gaudio, *Levana*, in G. Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 395-397.

<sup>16</sup> M.A. D'Arcangeli, *The Liberal-Democratic Pedagogical and School Model in Italy in the Early Twentieth Century. The Role of Luigi Credaro (1860-1939)*, in D. Caroli, S. Ivanova (eds.), *Russia-Italy: Collaboration In The Field Of Humanities And Education In The 21st Century*, Moskow Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education UNESCO Chair on Global Education and Department of Education 'Giovanni Maria Bertin' University of Bologna, Moskow 2021, pp. 89-106.

<sup>17</sup> G. Gozzer, *Il laicismo cattolico*, in «Scuola libera», n. 2, 1951, pp. 13-15.



Jacques Delors, Françoise Dolto, François Mauriac, Yves Congar, Henri Nallet, Piem, Alain Duhamel, Jacques Testart, Georges Suffert. con posizioni in tema di scuola favorevoli a privilegiare l'impegno dei cattolici nelle scuole statali. Lo studioso trentino affermava: «Chi scrive ritiene che il cattolico, senza venir meno alle posizioni di principio, possa aderire alla tesi del mantenimento della scuola di Stato e non solo a lato della scuola libera ma come cardine della scuola nazionale»<sup>18</sup>.

In questa affermazione il lettore odierno può leggere una anticipazione del volume *I cattolici e la scuola* (1964)<sup>19</sup>, ma in una più ampia lettura ci sembra prevalente la polemica dello studioso trentino contro la comune sensibilità di laicisti e cattolici per il controllo dei contenuti e dei docenti, in fondo comunque intrinsecamente centralista e uniformante piuttosto che la sensibilità per la vera libertà che vista da un comparatista non poteva che essere una varietà di forme e di contenuti che alla gran parte degli italiani era estranea perché sconosciuta alla loro esperienze e ai loro studi.

Nel 1952, nell'ambito di un ampio fascicolo monografico di «Scuola Libera», con interventi di Guido Gonella, Aldo Moro, Vincenzo Sinistrero e Tommaso Salvemini, Gozzer mostrava dati alla mano come, diversamente da quanto affermato dalla polemica laicista<sup>20</sup> durante la guida democristiana del ministero della pubblica istruzione la scuola statale fosse proporzionalmente cresciuta molto più di quella non statale<sup>21</sup>. Segno dei tempi e dell'apertura ad essi del pedagogista trentino rispetto alla cultura neoidealista sono la maggiore apertura comparativa, peraltro già presente negli ambienti ministeriali fin dal 1941 con il «Bollettino di legislazione scolastica comparata»<sup>22</sup> e a psicologi come Binet la cui presenza è da far risalire agli studi compiuti dal Gozzer a Ginevra e ai nuovi programmi dell'istituto magistrale che restituivano un pur limitato spazio all'insegnamento scolastico della psicologia come disciplina relativamente autonoma dalla filosofia e dalla pedagogia a base filosofica. Lo stesso Gozzer vi pubblicava alcuni piccoli contributi informativi sulla scuola in vari paesi del mondo poi a più riprese ripubblicati e ampliati secondo un costume destinato a durare per molti decenni<sup>23</sup>. In quegli stessi anni la sensibilità comparativa si diffondeva anche in ambienti accademici come quelli rappresentati da Luigi Volpicelli e quelli dell'amministrazione con autori come

---

<sup>18</sup> Id., *Il laicismo cattolico*, cit., pp. 13-14.

<sup>19</sup> Id., *I cattolici e la scuola*, Vallecchi, Firenze 1964.

<sup>20</sup> Cfr. Semeraro, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della repubblica*, cit.; Sani, «*Il Mondo*» e la questione scolastica, cit.

<sup>21</sup> G. Gozzer, *Note polemiche sulla scuola non statale*, in «Scuola Libera», n. 2-3, pp. 96-106. Cfr. A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo*, La Scuola, Brescia 1991.

<sup>22</sup> Cfr. M.A. D'Arcangeli, *Bollettino di legislazione scolastica comparata*, in Chiosso (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica (1820-1943)*, cit., pp. 134-135.

<sup>23</sup> Cfr. Gaudio, *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer*, cit.

Luigi Romanini<sup>24</sup> ma anche con le iniziative comuniste di propaganda dedicate alle esperienze della scuola sovietica.

## 2. I cattolici e la scuola

Il volume<sup>25</sup> venne pubblicato nel 1964 da Vallecchi, in quel momento di proprietà prevalente del gruppo Montecatini<sup>26</sup>. La tesi di fondo era riassunta dallo stesso autore nella premessa:

«Nel libro si è cercato di dimostrare che la missione educativa del mondo cattolico, oltre che in settori scolastici può avere punti di applicazione che sono molto più importanti, in quanto più “produttivi” in rapporto ai fini dell’educazione cristiana (fini che sono diversi da quelli del sistema scolastico)<sup>27</sup>.»

Come è noto<sup>28</sup> le trasformazioni della società italiana e inevitabilmente della Chiesa che ne era una parte rilevante avevano già messo in discussione le modalità della sua presenza educativa centrata sulla centralità della Azione Cattolica e nei fatti anche sulla guida democristiana del Ministero, e più ampiamente dello Stato che rimaneva un mero fatto se non addirittura una supplenza<sup>29</sup>. Le successive vicende della ricezione del Concilio, di cui il Sessantotto è parte rilevante<sup>30</sup> muteranno forme di tutta la pastorale non solo educativa. Questi punti erano ricondotti a quattro ambiti: associazionismo giovanile, comunicazione sociale, educazione degli adulti, insegnamento della religione largamente inteso. Il libro era dedicato a non meglio precisati «amici latino-americani» che, verosimilmente, Gozzer poteva aver conosciuto nel corso dei suoi compiti di rappresentante italiano presso l’UNESCO e/o ai margini dei lavori del Concilio Vaticano II che aveva visto la presenza a Roma di numerosi presuli e dei loro consultori. Al lettore odierno vengono in mente articoli solo da poco messi a disposizione del lettore italiano quali il testo del 1962 di Ivan Illich su *Istruzione e sviluppo economico*<sup>31</sup>, dove si sosteneva che

---

<sup>24</sup> V. Schirripa, *Luigi Romanini and il movimento pedagogico all'estero (1947-1951)*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2018, pp. 97-110.

<sup>25</sup> Gozzer, *I cattolici e la scuola*, cit.

<sup>26</sup> E. Marazzi, *Vallecchi, Attilio Giuseppe Antonio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. XCVIII, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2020, pp. 115-118, consultabile anche in rete all’indirizzo <[https://www.treccani.it/enciclopedia/attilio-giuseppe-antonio-vallecchi\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/attilio-giuseppe-antonio-vallecchi_%28Dizionario-Biografico%29/)> (ultima consultazione: 19/01/2023).

<sup>27</sup> Gozzer, *I cattolici e la scuola*, cit., pp. 9-10.

<sup>28</sup> Cfr. P. Triani, P. Trionfini (a cura di), *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquanta'anni di storia*, AVE, Roma 2020.

<sup>29</sup> G. Dossetti, *Gli equivoci del cattolicesimo politico*, Il Mulino, Bologna 2015.

<sup>30</sup> F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020.

<sup>31</sup> Cfr. I. Illich, *Opere complete*, vol. I – *Celebrare la consapevolezza. Scritti 1951-1971*, a cura di F.

l'enorme crescita quantitativa delle scuole statali avrebbe messo in discussione le scuole cattoliche e avrebbe reso inutile se non pastoralmente controproducente il ruolo di supplenza fino ad allora esercitato nell'America latina nella gestione di scuole di ogni tipo, in realtà dove la presenza di scuole statali era per quantità e qualità largamente al di sotto delle necessità. La trattazione iniziava affermando che:

«L'idea di raccogliere in questi appunti (che altro non vuole essere il presente libro) le riflessioni e i problemi concernenti i rapporti fra lo Stato, la Chiesa e l'Educazione è nata in occasione di un incontro sui problemi della programmazione dell'educazione cattolica, Svoltosi in Colombia nel dicembre 1963»<sup>32</sup>.

Il pedagogista trentino si recò a più riprese in Colombia come esperto dell'UNESCO, ne rimane principale testimonianza il volume *Religione e rivoluzione in America latina* (1968)<sup>33</sup>, ma è tutta da indagare la sua consulenza con la chiesa colombiana di cui si ha cenno in questa citazione. Significativo la pubblicazione nel 1962 di una breve recensione nella rivista della Pontificia Università Bolivariana che dava conto della edizione argentina di un suo libro sulla formazione professionale<sup>34</sup>.

Di particolare interesse il paragrafo su *L'educazione nei lavori conciliari* in cui, pur dovendo ragionare su testi che non erano pubblici, afferma: «Nessun afflato "ecumenico" sembra aver investito questo settore, in cui riecheggia soltanto l'eco delle vicende e delle pagine storiche del passato»<sup>35</sup>.

Chiara era consapevolezza che la scuola di massa stava cambiando i termini del problema. Analoga consapevolezza sia pure da un punto di osservazione diverso era espressa in quello stesso anno da un articolo di Fabio Luca Cavazza<sup>36</sup>. L'odierno lettore della *Gravissimum educationis* non può non constatare come il riconoscimento del ruolo di fatto assunto dallo Stato sia stato per così dire ridimensionato dal rango di semplice dichiarazione nel sistema dei documenti conciliari<sup>37</sup>.

---

Milana, Prefazione di G. Agamben, Pozza, Vicenza 2020, pp. 593-594; Gaudio, *Giovanni Gozzer and the Reform of Secondary Schools in Italy during the Seventies*, cit., pp. 360-361.

<sup>32</sup> Gozzer, *I cattolici e la scuola*, cit., p. 13.

<sup>33</sup> Id., *Religione e rivoluzione in America latina*, Bompiani, Milano 1968.

<sup>34</sup> Id., *Teoría y organización de la educación profesional*, Losada, Buenos Aires 1961.

<sup>35</sup> Id., *I cattolici e la scuola*, cit., p. 55.

<sup>36</sup> F.L. Cavazza, *The European school system: problems and trends*, in «Daedalus», n. 1, 1964, pp. 394-415. Cfr. A. Gaudio, *Sguardi transatlantici incrociati sui sistemi educativi 1964*, in S. Polenghi (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021, pp. 884-891.

<sup>37</sup> G. Tognon, *Stato e Chiesa nell'educazione. Il magistero pontificio da Pio XI a Giovanni Paolo II*, in N. Galli (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Vita e Pensiero, Milano 1992, pp. 179-217.

### 3. Un intervento di Luciano Pazzaglia

A partire dal libro di Gozzer veniva pubblicato un ampio e denso intervento di Luciano Pazzaglia allora giovane laureato della Cattolica<sup>38</sup>. Si tratta del primo articolo dello studioso elbano allora dedito a perfezionare i suoi studi su Laberthonnière iniziati con la sua tesi di laurea<sup>39</sup>. Di particolare rilievo, tenendo presente anche la posizione di collaboratore dell'ateneo cattolico milanese ancora privo di qualsiasi status se non quello di collaboratore e di borsista, appare la seguente affermazione:

«se nel clima della “respublica christiana” era infatti spiegabile che i cattolici non riuscissero a concepire altra scuola al di fuori quella religiosa, di fronte alla progressiva laicizzazione della politica, della cultura, delle scienze, dell'economia e in considerazione della sempre più manifesta coscienza missionaria della Chiesa, occorre che essi si impegnino per una più ampia partecipazione alla scuola di tutti»<sup>40</sup>.

Questa affermazione, seppur presentata come parafrasi delle opinioni di Gozzer, rimandava a un confronto sviluppatosi parecchi anni prima in Francia sulle colonne di «Esprit». Al di là dello specifico scolastico ci pare che la tesi più significativa fosse nell'atteggiamento di dialogo positivo verso il mondo secolarizzato e che in questo senso l'articolo si inserisse una sensibilità monteniana che aveva salutato come a suo modo provvidenziale la fine del potere temporale anzitutto per le implicazioni di purificazione e di slancio missionario che ne erano seguite. L'insistenza sui valori comuni era di chiara ispirazione maritaniana e sarebbe stata a più riprese ripresa tanto nel saggio *Laicità e scuola* (1977)<sup>41</sup> quanto negli interventi sull'autonomia e sull'insegnamento della religione<sup>42</sup>.

La conclusione dell'articolo, pur in un linguaggio assai misurato, appare tutt'altro che banale e scontata per l'epoca e la sede di pubblicazione, affermava:

<sup>38</sup> L. Pazzaglia, *Dalla scuola del disimpegno ideologico alla scuola del dialogo. Linee di sviluppo*, in «Vita e pensiero», n. 10, 1965, pp. 784-799.

<sup>39</sup> Cfr. L. Caimi, *Appunti sull'itinerario scientifico-culturale di Luciano Pazzaglia*, in Id. (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. XII-LXXI; G. Tognon, *L'autore di una vita*, in «Humanitas», n. 4, 2018, pp. 582-587; L. Pazzaglia, *Lucien Laberthonnière*, in F. De Giorgi (a cura di), *Manuale di storia della pedagogia*, Scholè, Brescia 2021, pp. 162-180.

<sup>40</sup> Pazzaglia, *Dalla scuola del disimpegno ideologico alla scuola del dialogo*, cit. p. 789.

<sup>41</sup> Id., *Laicità e scuola*, in *Laicità. Problemi e prospettive*. Atti del XLVII Corso di aggiornamento culturale dell'Università Cattolica (Verona, 25-30 settembre 1977), Vita e Pensiero, Milano 1977, pp. 407-429.

<sup>42</sup> Cfr. A. Gaudio, *La religione a scuola. Una questione aperta*, in «Humanitas», n. 4, 2018, pp. 595-599.

«Consapevole della solidarietà nella quale Dio ha posto gli uomini e la fedele all'insegnamento evangelico, il cattolico impegnato nella scuola deve amare gli altri per aiutare a diventare ciò che devono essere; ma, lungi, dall'esercitare su di loro qualsiasi costrizione, deve lasciarli liberi: amarli, dunque, nella loro libertà. In questa fede nella libertà gli altri scopriranno il segno del cristianesimo»<sup>43</sup>.

Occorre peraltro ricordare che in riferimento alle questioni educativo-scolastiche tale sensibilità trovò negli esiti del Concilio, con la *Gravissimum educationis*, una ricezione più prudente di quella avuta in tema di ecclesiologia (*Lumen Gentium*) e soprattutto di atteggiamento complessivo verso il mondo moderno (*Gaudium et Spes*). Pazzaglia passava in rassegna diverse voci del dibattito in corso mostrando particolare simpateticità per autori come Chenu che aveva anche personalmente incontrato nel corso dei suoi soggiorni di studio parigini, dando inoltre conto degli interventi di personalità del mondo cattolico italiano destinate ad avere parabole divergenti quali Ernesto Balducci e Cornelio Fabro. È il caso di ricordare che a tali tematiche era stato dedicato l'VIII convegno di Scholè<sup>44</sup> caratterizzato dalla relazione di Aldo Agazzi di cui allora Pazzaglia era un collaboratore. Il professore di storia della pedagogia dell'ateneo di largo Gemelli sarebbe tornato su quelle tematiche a più riprese<sup>45</sup>. Al volume di Gozzer la rivista aveva già dedicato una recensione decisamente critica l'anno precedente<sup>46</sup>. La rivista pedagogica bresciana non mancava di seguire con attenzione i lavori conciliari anche sugli specifici temi dell'educazione, come testimoniato dal fascicolo curato da Enzo Giammancheri, dal titolo *Educazione cristiana dopo il Concilio*<sup>47</sup>. Anche la rivista dei gesuiti era intervenuta duramente immediatamente dopo pubblicazione del libro dello studioso trentino<sup>48</sup>. Anche da parte comunista giunsero impegnati commenti al volume dello studioso trentino. Lucio Lombardo Radice all'epoca ordinario di algebra dell'università di Roma 'La Sapienza' e direttore di «Riforma della scuola»<sup>49</sup> che citava Gozzer leggendolo come contrario alle scuole cattoliche e mettendolo tra i cattolici dialoganti insieme a Girardi e Gozzini<sup>50</sup>, lettura che

<sup>43</sup> Pazzaglia, *Dalla scuola del disimpegno ideologico alla scuola del dialogo*, cit. p. 799.

<sup>44</sup> Scholè, *Laicità e scuola*. Atti dell'VIII Convegno di Scholè-Centro di studi pedagogici fra docenti universitari cristiani (Brescia, 7-8-9 settembre 1962), La Scuola, Brescia 1964.

<sup>45</sup> Cfr. L. Pazzaglia, *La cultura religiosa nella scuola*, in «Dialoghi», n. 2, 2005, pp. 44-47; Id., *I cattolici e la scuola pubblica tra conflitti e partecipazione*, cit.

<sup>46</sup> E. Nasalli Rocca, *I cattolici e la scuola*, in «Vita e Pensiero», n. 8, 1964, pp. 591-593.

<sup>47</sup> E. Giammancheri (a cura di), *Educazione cristiana dopo il Concilio*, «Pedagogia e Vita» n. 4-5, 1966.

<sup>48</sup> Cfr. G. De Rosa, *È proprio tempo di finirlo con la scuola cattolica?*, in «La Civiltà cattolica», vol. III, 1964, pp. 37-44.

<sup>49</sup> Cfr. A. Vittoria, P. Ceccherini, *Lombardo Radice, Lucio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. LXV, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2005, pp. 544-548, consultabile anche in rete Internet all'indirizzo: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-lombardo-radice\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-lombardo-radice_%28Dizionario-Biografico%29/)> (ultima consultazione: 19/01/2023).

ci pare poco convincente alla luce della complessiva biografia del pedagogista trentino, che sempre per i tipi di Vallecchi si fece promotore della edizione italiana dell'opera di Mary Perkins Ryan *Are parochial schools the answer?*<sup>51</sup> che appunto sosteneva un prevalente impegno dei cattolici nelle scuole pubbliche non confessionali<sup>52</sup>.

#### 4. La vittoria sbagliata

Nel 1986, con la pubblicazione del volume *Senza oneri per lo stato. Stato e scuola: la vittoria sbagliata*<sup>53</sup>, Gozzer riprende la formula editoriale della storia a tesi già brillantemente sperimentata in passato<sup>54</sup> che si era intrecciata con la formula della comparazione come argomento retorico sulla quale ci siamo già altrove soffermati<sup>55</sup>. Quando il libro viene pubblicato la scuola italiana è saldamente governata da Franca Falcucci, ministro della pubblica istruzione del governo Craxi sulla quale manca una compiuta indagine<sup>56</sup>. Tale stagione rappresenta probabilmente l'espressione più compiuta e migliore dell'egemonia attraverso le riforme unendo allargamenti di diritti, si pensi all'integrazione dei disabili<sup>57</sup>, al compimento di storiche rivendicazioni della migliore cultura progressista di diverso segno, quali il tempo pieno<sup>58</sup>, in forme che garantissero il mantenimento dell'occupazione di docenti e l'aumento della spesa pur in presenza di una base demografica in diminuzione. Nello specifico scolastico la cultura accademica ed editoriale di cui Gozzer è voce autorevole e raffinato fa parte di quella parte dell'opinione pubblica che riteneva avessero vinto e governano i comunisti o peggio ancora i democristiani di sinistra che per tale cultura sono la vera anima del comunismo all'italiana<sup>59</sup>.

<sup>50</sup> Cfr. L. Lombardo Radice, *Socialismo e libertà*, Editori Riuniti, Roma 1968.

<sup>51</sup> M. Perkins Ryan, *Dove si diventa cristiani: scuola, famiglia, liturgia nell'educazione religiosa alla luce del Concilio*, Vallecchi, Firenze 1967.

<sup>52</sup> Cfr. A.M. Heekin, *Reclaiming a Lost Leader: Mary Perkins Ryan, Visionary in Modern Catholic Education*, in «Religious Education», n. 2, 2008, pp. 196-217.

<sup>53</sup> G. Gozzer, *Senza oneri per lo stato. Stato e scuola: la vittoria sbagliata*, Anicia, Roma 1986.

<sup>54</sup> G. Gozzer, S. Valitutti, *La riforma assurda: la scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978; G. Gozzer, *La partecipazione in cammino dal 1910: consigli, collegi, assemblee, comitati nell'iter dei neo-decreti delegati*, Armando, Roma 1981.

<sup>55</sup> Cfr. Gaudio, *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer*, cit. e Id., *Giovanni Gozzer and the Reform of Secondary Schools in Italy during the Seventies*, cit.

<sup>56</sup> Cfr. T. Noce, *Donne di fede. Le democristiane nella secolarizzazione italiana*, Ets, Pisa 2014.

<sup>57</sup> Cfr. M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi (a cura di), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, FrancoAngeli, Milano 2019; S. Polenghi, *The history of educational inclusion of the disabled in Italy*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press, Oxford 2021, pp. 1-21.

<sup>58</sup> Cfr. F. Pruneri, *Full-time schooling: A key to cultural and political change*, in F. Pruneri, G. Thyssen (eds.), *Looking back going forward. School Time in Flux and Flow in Europe and beyond*, EERA-European Educational Research Association, Liverpool 2018, pp. 30-36.



Il contesto immediato del volume è quello della proposta del buono scuola risalente a Milton Friedman e rilanciato nel dibattito italiano dall'esponente socialista Claudio Martelli con l'intento di sganciare Comunione e Liberazione, certamente una delle espressioni meno stataliste della galassia cattolica, dalla Democrazia Cristiana che appariva oggettivamente statalista non per ispirazione filosofica ma perché la gestione del personale della scuola statale era uno degli ambiti della sua gestione del consenso, sebbene di questo non vi fosse consapevolezza esplicita se non da parte di autori ad essa esterni<sup>60</sup>.

La trattazione di Gozzer ripercorreva le vicende italiane a partire dal *Frammento* sull'educazione di Gino Capponi (1841) e dal punto di vista della storia delle istituzioni dalla legge Casati, con anche alcuni riferimenti comparativi secondo il classico stile saggistico del pedagogista trentino.

La trattazione sull'art. 33 dopo aver ripercorso la vicenda della Costituente così commentava: «Su quel “senza oneri” messo nella Costituzione, sono trascorsi quasi quarant'anni di inutili tentativi, sono scivolte via una ventina di proposte di legge, un numero imprecisato di progetti ministeriali»<sup>61</sup>.

La prognosi era alquanto sconsolata: «Per scuoterlo occorrerebbe una maggioranza “costituzionale” (due terzi delle assemblee parlamentari). Difficile pensare a una maggioranza parlamentare su questa materia, in cui i partiti di sinistra e il centro laico fanno sempre blocco contro una DC intenzionata ad affrontare il problema; al di là della presentazione dell'ennesima proposta di legge e dell'arciennesima tavola rotonda sulle libertà scolastiche»<sup>62</sup>.

La parte comparativa era come di consueto informata e sulle norme e sul dibattito politico ma quando accennava alle statistiche pareva ignorare il ruolo sistemico e il tipo di utenza delle scuole private nei diversi contesti, *in primis* quello inglese; è ben noto che le *public school* sono una piccola parte del sistema ma forniscono una percentuale importante degli ammessi a Oxford e a Cambridge, luoghi privilegiati di formazione di élite non accademiche non solo britanniche. Un cenno assai breve ma chiaramente simpatetico veniva dedicato alla legge spagnola del 1970 di cui era stato uno dei consulenti per conto dell'UNESCO<sup>63</sup>. L'articolo 96 prevedeva una forma di istruzione privata contrattualizzata che comportava un finanziamento legato a quello che l'odierno dibattito italiano definisce come costo-standard<sup>64</sup>. La parte sesta del volume –

<sup>59</sup> Cfr. Gaudio, *Giovanni Gozzer and the Reform of Secondary Schools in Italy during the Seventies*, cit.; V. Schirripa, *La narrativa della scuola disfatta e un suo antecedente del 1975: Figlioli miei, marxisti immaginari*, in C. Sindoni (a cura di), *Scuole e Maestri nel Mezzogiorno d'Italia tra Ottocento e Novecento*, Pensa multimedia, Lecce (in corso di pubblicazione).

<sup>60</sup> Cfr. A. Manoukian, *La presenza sociale del Pci e della Dc*, Il Mulino, Bologna 1968; Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo*, cit.

<sup>61</sup> Gozzer, *Senza oneri per lo stato*, cit., p. 51.

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> Cfr. Gaudio, *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer*, cit.; M. González-Delgado, T. Groves, *Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period*, in *Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, Berghahn, New York 2020, pp. 101-126.

dall'eloquente titolo *Senza oneri o buona scuola?* – dava conto del dibattito più recente, con al centro la già evocata proposta di Claudio Martelli che veniva contestualizzato con voci di economisti di classica scuola liberale quali Antonio Martino e Francesco Forte, che hanno avuto anche significativi incarichi politici. Pressoché oggi dimenticato veniva ricordato un convegno del 1979 della Fondazione Einaudi di Roma sul finanziamento delle istituzioni universitarie. Gozzer si mostrava perplesso sulle prese di posizione dell'esponente socialista, anche perché non articolate in un disegno di legge e concludeva che la soluzione ottimale sarebbe stata piuttosto quella della abolizione del valore legale del titolo di studio<sup>65</sup>, cioè l'abolizione della richiesta del titolo di studio quale requisito per la partecipazione a concorsi pubblici. Il volume si concludeva con una breve appendice documentaria che riprendeva i dati del XIX rapporto CENSIS sulla scuola non statale e, significativamente, la celebre Predica inutile di Luigi Einaudi.

---

<sup>64</sup> Cfr. A.M. Alfieri, M. Grumo, M.C. Parola, *Il diritto di apprendere. Nuove linee di investimento per un sistema integrato*, Giappichelli, Torino 2015.

<sup>65</sup> Cfr. S. Cassese, *Il valore legale titolo di studio*, in «Annali di storia delle università italiane», n. 6, 2002, pp. 9-15.



## Fonti

- BERNINI F., *Scuola pubblica e libertà di insegnamento davanti alla Costituzione*, Guanda, Modena 1946.
- CAVAZZA F.L., *The European school system: problems and trends*, in «Daedalus», n. 1, 1964, pp. 394-415.
- DE ROSA G., *È proprio tempo di finirla con la scuola cattolica?*, in «La Civiltà cattolica», vol. III, 1964, pp. 37-44.
- DOSSETTI G., *Gli equivoci del cattolicesimo politico*, Il Mulino, Bologna 2015.
- GIAMMANCHERI E. (a cura di), *Educazione cristiana dopo il Concilio*, in «Pedagogia e Vita», n. 4-5, 1966.
- GOZZER G., *Senza oneri per lo stato. Stato e scuola: la vittoria sbagliata*, Anicia, Roma 1986.
- GOZZER G., *La partecipazione in cammino dal 1910: consigli, collegi, assemblee, comitati nell'iter dei neo-decreti delegati*, Armando, Roma 1981.
- GOZZER G., *Religione e rivoluzione in America latina*, Bompiani, Milano 1968.
- GOZZER G., *I cattolici e la scuola*, Vallecchi, Firenze 1964.
- GOZZER G., *Teoría y organización de la educación profesional*, Losada, Buenos Aires 1961.
- GOZZER G., *Note polemiche sulla scuola non statale*, in «Scuola Libera», n. 2-3, 1952, pp. 96-106.
- GOZZER G., *Il laicismo cattolico*, in «Scuola libera», n. 2, 1951, pp. 13-15.
- GOZZER G., *L'esame di stato e la libertà della scuola*, in «Scuola libera», n. 4, 1949, pp. 56-62.
- GOZZER G., *Scuola pubblica e libertà di insegnamento (all'on. Ferdinando Bernini)*, in «Scuola libera», n. 5, 1947, pp. 1-7.
- GOZZER G., *Sette punti*, in «Scuola Libera», n. 1, 1946, pp. 1-8.
- GOZZER G., VALITUTTI S., *La riforma assurda: la scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978.
- ILlich I., *Opere complete*, vol. I – *Celebrare la consapevolezza. Scritti 1951-1971*, a cura di F. Milana, Prefazione di G. Agamben, Pozza, Vicenza 2020.
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (14/1970), in rete Internet all'indirizzo: <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>> (ultima consultazione: 19/01/2023).
- LOMBARDO RADICE L., *Socialismo e libertà*, Editori Riuniti, Roma 1968.
- MONTI G., *La scuola laica*, La Scuola, Brescia 1946.
- NASALLI ROCCA E., *I cattolici e la scuola*, «Vita e Pensiero», n. 8, 1964, pp. 591-593.
- PAZZAGLIA L., *Dalla scuola del disimpegno ideologico alla scuola del dialogo. Linee di sviluppo*, in «Vita e pensiero», 1965, n. 10, pp. 784-799.
- PAZZAGLIA L., *Laicità e scuola*, in *Laicità: problemi e prospettive*. Atti del XLVII Corso di aggiornamento culturale dell'Università Cattolica (Verona, 25-30 settembre 1977), Vita e Pensiero, Milano 1977, pp. 407-429.

- PERKINS RYAN M., *Dove si diventa cristiani: scuola, famiglia, liturgia nell'educazione religiosa alla luce del Concilio*, Vallecchi, Firenze 1967.
- SCHOLÈ, *Laicità e scuola*. Atti dell'VIII Convegno di Scholè-Centro di studi pedagogici fra docenti universitari cristiani (Brescia, 7-8-9 settembre 1962), La Scuola, Brescia 1964.

### Letteratura secondaria

- ALFIERI A.M., GRUMO M., PAROLA M.C., *Il diritto di apprendere. Nuove linee di investimento per un sistema integrato*, Giappichelli, Torino 2015.
- ANDREATTA T. et al., *Mons. Erminio Filippin. La vita, il pensiero e l'opera di un educatore. Per il centenario della nascita: 1899-1999*, Associazione ex allievi mons. Filippin, s.l., 1999.
- ARTIOLI L., *Bernini Ferdinando*, in *Storia parlamentare e politica dell'Italia 1861-1988*, vol. XIV. 1946-1947. *Repubblica e Costituzione: dalla luogotenenza di Umberto alla presidenza De Nicola*, Nuova CEI, Milano 1989, pp. 472-473.
- CAIMI L., *Appunti sull'itinerario scientifico-culturale di Luciano Pazzaglia*, in ID. (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e pensiero, Milano 2011, pp. XII-LXXI.
- CASSESE S., *Il valore legale titolo di studio*, in «Annali di storia delle università italiane», n. 6, 2002, pp. 9-15.
- D'ARCANGELI M.A., *Bollettino di legislazione scolastica comparata*, in G. CHIOSSO (a cura di) *La stampa pedagogica e scolastica (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 134-135.
- D'ARCANGELI M.A., *The Liberal-Democratic Pedagogical and School Model in Italy in the Early Twentieth Century. The Role of Luigi Credaro (1860-1939)*, in D. CAROLI, S. IVANOVA (eds.), *Russia-Italy: Collaboration In The Field Of Humanities And Education In The 21st Century*, Moskow Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education UNESCO Chair on Global Education and Department of Education "Giovanni Maria Bertin University of Bologna, Moskow 2021, pp. 89-106.
- DE GIORGI F., *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020.
- Ferdinando Bernini*, in rete Internet all'indirizzo: <<https://costituenti.900-er.it/ferdinando-bernini>> (ultima consultazione: 19/01/2023).
- FERRARI M., MATUCCI G., MORANDI M. (a cura di), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- GAUDIO A., *Scuola, Chiesa e fascismo: l'Ente nazionale per l'insegnamento medio superiore*, in «Rivista di storia contemporanea», n. 2, 1985, pp. 243-274.

- GAUDIO A., *Sguardi transatlantici incrociati sui sistemi educativi 1964*, in S. POLENGHI (a cura di), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato 2021, pp. 884-891.
- GAUDIO A., *Giovanni Gozzer and the Reform of Secondary Schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di Storia dell' Educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69.
- GAUDIO A., GABUSI D., *Scuola italiana e religione cattolica*, in F. DE GIORGI, A. GAUDIO, F. PRUNERI (a cura di), *Manuale di storia della scuola italiana*, Scholè, Brescia 2019, pp. 351-368.
- GAUDIO A., *La religione a scuola. Una questione aperta*, in «Humanitas», n. 4, 2018, pp. 595-599.
- GAUDIO A., *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di Storia dell' Educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.
- GAUDIO A., *Scuole cattoliche e formazione di base*, in MELLONI (a cura di), *Cristiani d'Italia. Chiese, Stato e società 1861-2011*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2011, cit., pp. 755-766.
- GAUDIO A., *Levana*, in G. CHIOSSO (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 395-397.
- GAUDIO A., *I socialisti e il dibattito alla Costituente*, in *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*. Atti del VII Convegno Nazionale del CIRSE (Ferrara 5-7 novembre 1992), a cura di E. Catarsi, G. Genovesi, Corso, Ferrara 1993, pp. 241-248.
- GAUDIO A., *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo*, La Scuola, Brescia 1991.
- Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016.
- GONZÁLEZ-DELGADO M., GROVES T., *Educational Transfer and Local Actors: International Intervention in Spain during the Late Franco Period in Teaching Modernization: Spanish and Latin American Educational Reform in the Cold War*, Berghahn, New York 2020.
- HEEKIN A., *Reclaiming a Lost Leader: Mary Perkins Ryan, Visionary in Modern Catholic Education*, «Religious Education», n. 2, 2008, pp. 196-217.
- LABERTHONNIERE L., *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*, a cura di L. Pazzaglia, Scholè, Brescia 2014, pp. 141-156.
- MARAZZI E., *Vallecchi, Attilio Giuseppe Antonio*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. XCVIII, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2020, pp. 115-118, consultabile anche in rete Internet all'indirizzo: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/attilio-giuseppe-antonio-vallecchi\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/attilio-giuseppe-antonio-vallecchi_%28Dizionario-Biografico%29/)> (ultima consultazione: 19/01/2023).
- MANOUKIAN A., *La presenza sociale del Pci e della Dc*, Il Mulino, Bologna 1968.

- NOCE T., *Donne di fede. Le democristiane nella secolarizzazione italiana*, Ets, Pisa 2014.
- PASSERINI V., *Testimonianza di uno studente*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, pp. 71-86.
- PAZZAGLIA L., *Laberthonnière*, in F. DE GIORGI (a cura di), *Manuale di storia della pedagogia*, Scholè, Brescia 2021, pp. 162-180.
- PAZZAGLIA L., *I cattolici e la scuola pubblica tra conflitti e partecipazione*. in A. MELLONI (a cura di), *Cristiani d'Italia. Chiese, Stato e società 1861-2011*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2011, pp. 685-700.
- PAZZAGLIA, *La cultura religiosa nella scuola*, in «Dialoghi», n. 2, 2005, pp. 44-47.
- PAZZAGLIA L., *Scuola pubblica e libertà di insegnamento: spunti di riflessione per il cinquantenario di Scholè*, in *Cinquant'anni di Scholè tra memoria e impegno*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 105-130.
- PAZZAGLIA L., *Laicità e scuola*, in *Laicità. Problemi e prospettive*. Atti del XLVII Corso di aggiornamento culturale dell'Università Cattolica (Verona, 25-30 settembre 1977), Vita e Pensiero, Milano 1977, pp. 407-429.
- POLENGHI S., *The history of educational inclusion of the disabled in Italy*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press, Oxford 2021, pp. 1-21.
- PRUNERI F., *Full-time schooling: A key to cultural and political change*, in F. PRUNERI, G. THYSSEN (eds.), *Looking back going forward. School\_Time in Flux and Flow in Europe and beyond*, EERA-European Educational Research Association, Liverpool 2018, pp. 30-36.
- SANI R., *“Il mondo” e la questione scolastica*, La Scuola, Brescia 1987.
- SALVEMINI G., *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966.
- SCHIRRIPA V., *Luigi Romanini and il movimento pedagogico all'estero (1947-1951)*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2018, pp. 97-110.
- SCHIRRIPA V., *La narrativa della scuola disfatta e un suo antecedente del 1975: Figlioli miei, marxisti immaginari*, in C. SINDONI (a cura di), *Scuole e Maestri nel Mezzogiorno d'Italia tra Ottocento e Novecento*, Pensa multimedia, Lecce (in corso di pubblicazione).
- SEMERARO A., *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della repubblica*, La Nuova Italia, Scandicci 1993.
- TARGHETTA F., *Filippin Erminio*, in G. CHIOSSO, R. SANI (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, Bibliografica, Milano 2013, pp. 552-553.
- P.N. TEXEIRA, *Mark Blaug (1927-2011)*, in «Oeconomia. History Methodology Philosophy», n. 2-3, 2012, pp. 275-279, consultabile anche in rete Internet all'indirizzo:

- <<https://journals.openedition.org/oeconomia/1306?lang=en>> (ultima consultazione: 19/01/2023).
- TOGNON G., *L'autore di una vita*, in «Humanitas», n. 4, 2018, pp. 582-587.
- TOGNON G., *Stato e Chiesa nell'educazione. Il magistero pontificio da Pio XI a Giovanni Paolo II*, in N. GALLI (a cura di) *L'educazione cristiana nel magistero*, Vita e Pensiero, Milano 1992, pp. 179-217.
- TRIANI P., TRIONFINI P. (a cura di), *Formare coscienze mature. L'impegno educativo dell'Azione cattolica in centocinquant'anni di storia*, AVE, Roma 2020.
- VITTORIA A., CECCHERINI P., *Lombardo Radice, Lucio*, in *Dizionario Biografico degli italiani*, vol. LXV, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2005, pp. 544-548, consultabile anche in rete Internet all'indirizzo: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-lombardo-radice\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/lucio-lombardo-radice_%28Dizionario-Biografico%29/)> (ultima consultazione: 19/01/2023).
- WINOCK M., *Esprit*, in L.D. KRITZMAN (ed.), *The Columbia History of Twentieth-century French Thought*, Columbia University Press, New York 2006, pp. 699-702.
- ZAPPOLLI S., *Gentile maestro*, in M. CILIBERTO (a cura di), *Croce e Gentile*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma 2016, pp. 633-668.

# La figura di Giovanni Gozzer tra le carte dell'Archivio per la storia dell'educazione in Italia

*Sara Lombardi*

Lungi dalla pretesa di essere esaustivo, il presente contributo intende piuttosto offrirsi quale 'apripista' per le ricerche di quanti, desiderosi di approfondire la figura di Giovanni Gozzer, siano disposti ad immergersi tra le molte carte – custodite presso l'ASE<sup>1</sup> – che a lui si riferiscono.

Di seguito si illustrerà dunque, nel modo più analitico possibile – tenuto conto, come si è detto, dell'intendimento che il testo si prefigge e dei limiti imposti dalle norme editoriali<sup>2</sup> – la 'presenza' di Gozzer in alcuni fondi archivistici, i quali saranno presentati secondo un ordine alfabetico<sup>3</sup>.

## 1. Fondo Aldo Agazzi

Nel Fondo Aldo Agazzi il nome di Gozzer ricorre con estrema frequenza, in particolare nella corrispondenza dalla fine degli anni Quaranta agli anni

---

<sup>1</sup> L'Archivio per la storia dell'educazione in Italia (d'ora in poi ASE) nasce nell'anno accademico 1993-1994 presso la sede bresciana dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, che lo istituisce in accordo con l'Ente bresciano per l'istruzione superiore. È diretto, fin dalla sua fondazione, dal prof. Luciano Pazzaglia. Dichiarato di notevole interesse storico dalla Sovrintendenza archivistica per la Lombardia nel 1997, esso si propone di acquisire fondi archivistici relativi a vicende e protagonisti della storia della scuola e delle istituzioni educative in Italia, di età moderna e contemporanea. Inoltre, fino dalla sua istituzione l'ASE si impegna, oltre che a ordinare e inventariare i fondi archivistici acquisiti, a promuovere convegni, lezioni e cicli di conferenze indirizzati agli studiosi, agli studenti ed alla cittadinanza. Oggi l'ASE (insieme ad altri fondi storici e biblioteche speciali) fa parte del Centro di documentazione e ricerca "Raccolte Storiche" istituito nel 2021 presso la Cattolica di Brescia.

<sup>2</sup> Alla luce di tali vincoli si specifica che: nelle note Gozzer è indicato con G.; non sono precisati i ruoli e le cariche da lui rivestiti; nella corrispondenza sono esplicitamente segnalate (fatta eccezione per il fondo Aldo Agazzi) le lettere di e per Gozzer: è chiaro tuttavia che una approfondita ricerca sulla sua figura e sul suo pensiero non può limitarsi a tali missive ma richiederebbe, oltre che lo studio delle lettere in cui è citato G., un'analisi degli altri documenti che spesso sono acclusi o connessi ai carteggi medesimi (relazioni, verbali di riunioni).

<sup>3</sup> Di seguito si indicano le sigle più ricorrenti nel presente saggio:

AC = Azione cattolica

ACLI = Associazioni cristiane lavoratori italiani

AIMC = Associazione italiana maestri cattolici

CDN = Centro didattico nazionale

CDNSM = Centro didattico nazionale per la scuola materna

CEDE = Centro europeo dell'educazione con sede a Villa Falconieri, Frascati (Roma)

MPI = Ministero della pubblica istruzione

UCIIM = Unione cattolica italiana insegnanti medi.

Si segnala inoltre l'uso delle [ ] – parentesi quadre –: per sciogliere altri acronimi; per integrazioni aggiunte da chi scrive; per contenuti supposti.

Infine, la sigla s.d. sta per senza data.



Novanta, distribuita nelle varie sezioni del fondo medesimo. Data la consistenza delle carte – non disgiunta, nella maggior parte dei casi, da una certa complessità dei contenuti – si è stati costretti, tenuto conto dei limiti entro cui dobbiamo contenere il presente intervento, a una descrizione sommaria della documentazione e alla totale omissione dei riferimenti a Gozzer nella Corrispondenza generale del Fondo Agazzi<sup>4</sup>.

Il materiale documentario preso in esame è comunque ampiamente sufficiente per testimoniare l'impegno profuso dal docente nel campo dell'istruzione e dell'educazione, a partire dalla sua attività come consigliere centrale UCIIM<sup>5</sup> e come membro di varie Commissioni per la riforma della scuola<sup>6</sup> (è segretario della Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, della Consulta didattica MPI<sup>7</sup> e della Commissione ministeriale per lo studio dei problemi dell'istruzione inferiore 11-14 anni<sup>8</sup>, nonché membro della Sottocommissione scuola secondaria).

Il nome di Gozzer è legato in particolare all'attività dei CDN di cui egli

<sup>4</sup> Alla luce di questo, d'ora in avanti si indicheranno solo i fascicoli (omettendo ASE, Fondo Aldo Agazzi) e il nome di Aldo Agazzi sarà abbreviato in A. Non sono state segnalate le missive indirizzate genericamente ai consiglieri centrali UCIIM tra i quali rientra appunto G., il cui nome ricorre anche nei verbali delle adunanze del Consiglio centrale UCIIM e/o nei convegni UCIIM – che qui non sono indicati.

<sup>5</sup> Fasc. *Personalì e Circolari UCIIM 1948-1952* (26/4/1948-10/1/1953). Lettera (26/6/1948) di G. e Gesualdo Nosengo (presidente nazionale UCIIM) a A.: richiesta di stesura di un saggio per il volumetto (di cui si conserva copia nel fascicolo) *L'alunno e la scuola*, Ed. La scuola e l'uomo, Roma 1948 («Quaderni della riforma scolastica, 2»). Lettere (30/12/1949, 22/2/1951, 27/11/1951) di Nosengo ai consiglieri centrali (tra cui G.) e una lettera (19/6/1951) solo per A. e G. Due lettere (24/2/1951, 13/3/1951) di A. a G., personali.

<sup>6</sup> Il nome di G. ricorre pertanto anche nei verbali delle riunioni e nei lavori delle varie Commissioni che qui non sono segnalati. Fasc. *Commissioni ministeriali* (12/3/1947-24/12/1961): conferma di ricezione (21/1/1949) da parte di G. delle proposte di A. relative alla riforma della scuola (proposte purtroppo non conservate nel fascicolo) e inviate alla Commissione; telegramma di G. (14/4/1949) a A. per incontro; lettera (14/11/1950) di G. a A.: revisione da parte di A. delle proprie note biografiche destinate all'Annuario CDN di Firenze; lettera (3/1/1951) di G. a A.: nomina di A. a membro della Consulta didattica MPI.

Fasc. *Commissione Riforma della scuola* (1/1/1948-31/10/1953): due lettere (2/7/1949, 14/9/1949) rispettivamente di G. e A. in merito all'invio da parte di A. degli interventi da lui tenuti durante le sedute della Sottocommissione Istruzione secondaria della Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola. Nella sua missiva A. si complimenta con G. per la sua nota sulla scuola post-elementare.

<sup>7</sup> Fasc. «*Consulta didattica. a) Convocazioni, riunioni, verbali; b) Collaborazione [...]*» (3/2/1951-11/2/1953). Lettere (3/2/1951-11/2/1953) tra G. e A. in merito alle attività della Consulta didattica MPI (convocazioni, stesura e invio relazioni, organizzazione dei lavori). In tale sede non è possibile dare conto in modo analitico delle lettere di G. e A. che sono numerose e, in molti casi, di carattere personale.

<sup>8</sup> Fasc. *Commissione Ministeriale per la Scuola degli 11-14 anni* (1/1/1956-31/12/1956). Lettere (12/4/1956, 26/5/1956, 2/8/1956) di G. ad alcuni membri della Commissione ministeriale per la scuola 11-14 anni: richiesta loro relazioni; invio verbali. Lettera (29/6/1956) di G. a Attilio Frajese (direttore generale Istruzione elementare): «trattative per un accordo [tra UCIIM e AIMC] sui problemi dell'ordinamento dagli 11 ai 14 anni».

Lettera (6/8/1956) di A. a G.: precisazioni su un verbale.

Fasc. *Pratiche per la cattedra universitaria* (16/12/1958-9/1/1961): lettera (14/11/1959) di A. a G. in merito all'istruzione post-elementare e breve risposta di G. (18/11/1959).

presiede l'Ufficio centrale: nei fascicoli ad essi relativi si conservano numerose lettere tra lui e Agazzi<sup>9</sup>, specie in riferimento al Centro per la scuola materna<sup>10</sup>.

Il fatto che Agazzi interloquisca spesso con Gozzer in qualità di direttore e collaboratore di numerose riviste a carattere scolastico (come «Scuola e vita»<sup>11</sup> e «Scuola e didattica»<sup>12</sup>) offre altresì uno scorcio sui vivaci dibattiti dell'epoca

<sup>9</sup> Fasc. *Attività CDN Licei* (23/3/1953-13/2/1978): tre telegrammi (10-11/6/1953, 21/4/1955) di G. relativi alle riunioni della Consulta CDN per i licei e una risposta di A. (22/4/1955) in merito alla propria partecipazione; lettere (17/2/1955, 22/2/1955, 24/2/1955) tra G. e A. circa la richiesta di quest'ultimo di invio di documenti (non acclusi: trattasi delle proposte di programmi della Sottocommissione dell'istituto magistrale della Consulta). Il nome di G. ricorre anche in alcuni degli appunti di A. presi nel corso delle riunioni e in alcuni verbali della Consulta che qui per motivi di spazio non sono indicati.

Fasc. *S. Martino dell'Argine* (25/8/1954-9/12/1965): lettera (5/6/1957) con cui A. chiede a G. un sollecito per l'avvio delle pratiche relative alla costruzione di una nuova scuola materna a S. Martino dell'Argine (Mantova) intitolata a Ferrante Aporti, da inaugurarsi in occasione del centenario della morte dell'educatore (1958).

Fasc. *Professore di Filosofia, Pedagogia e Psicologia* (1/10/1942-14/10/1964): comunicazioni (18/7/1957-24/7/1959) tra G. e A. circa l'invio al CDN delle «Note annuali finali di qualifica» di A. in qualità di docente di Filosofia e Pedagogia all'istituto magistrale statale di Bergamo (per gli a.s. 1956/1957-1958/1959); comunicazioni (24/10/1955-9/12/1957) tra G. e A. circa l'esonero di A. dall'insegnamento a Bergamo, dovuto al suo impegno come direttore presso il CDNSM.

<sup>10</sup> Fasc. *CDN Personali* (30/11/1942-30/9/1952): lettera (13/6/1950) inviata a Marco Agosti (presidente Consulta CDNSM) da G. in qualità di responsabile del neonato Ufficio centrale per i CDN; lettere (7/11/1950, 23/6/1952) di A. a G. – e sua risposta (22/11/1950) – circa varie questioni (oltre ai CDN).

Fasc. *Corrispondenza* (19/2/1951-31/12/1957): numerose lettere (1/10/1953-17/12/1957) tra A., G. e i membri del Comitato di coordinamento dei CDN in merito a riunioni, pubblicazioni, organizzazione di corsi.

Fasc. *Corrispondenza* (9/1/1958-30/12/1961): parecchie lettere (28/5/1958-11/2/1960) tra A. e G. (e talora i responsabili e membri dei CDN) concernenti varie tematiche.

Talora alle comunicazioni sono acclusi verbali di riunioni, proposte di istituzione di nuovi CDN, sintesi dei bilanci di previsione spese e dei piani di attività dei vari CDN per ogni anno. Alcune missive scambiate tra A. e G. sono personali.

<sup>11</sup> Fasc. «*Scuola e vita*» (7/6/1947-14/9/1951). Lettere (7/06/1947-28/03/1951) tra Mario Marazzan (direttore della rivista «Scuola e vita») e i vari condirettori della rivista (oltre a G. e A., Gesualdo Nosenigo, Enzo Petrini). La quasi totalità delle missive è tra A. e Petrini; di G. non ce ne sono. È inoltre presente testo dattiloscritto della recensione (positiva) di A. a G., *La scuola Ponte. Osservazioni, esperienze, problemi della scuola media*, Tip. Saturnia, Trento 1948.

<sup>12</sup> Fasc. *Corrispondenza [rivista «Scuola e didattica»]* (18/10/1954-18/12/1959). Lettera (1/12/1954) inviata da A. a varie persone (tra cui G.): invito a collaborare a una nuova rivista in progettazione [«Scuola e didattica»] da lui diretta e richiesta di suggerimenti. Lettera (26/1/1955) di A. a G.: richiesta, per il primo numero della rivista, del «primo blocchetto di selezioni, segnalazioni e recensioni [...] in ordine alla rubrica [a lui] affidata».

Lettere (19/2/1955, 25/3/1955, 27/5/1955) non firmate, inviate [da La Scuola] ai collaboratori del periodico (tra cui G.), in occasione del primo numero.

Lettera (21/7/1956) di G. in risposta a una di A. (qui non conservata) sulla collaborazione alla rivista e due biglietti (24/9/1956, 29/9/1956) in merito, rispettivamente di A. e G.

Biglietto (16/10/1956) di G. a A.: «per varie ragioni di lavoro» cessa la collaborazione con la rivista; lettera (22/10/1956) di A. in risposta.

Fasc. *Corrispondenza [rivista «Scuola e didattica»]* (4/01/1965-19/12/1969): lettere (11/11/1966-7/12/1967) tra G. e A. in merito a questioni varie. Si segnala lettera (7/12/1967) di G. a A.: richiesta di compilazione di un questionario (qui accluso, con le risposte di A.) relativo a iniziative della rivista «Scuola e didattica» sull'aggiornamento degli insegnanti. Lo stesso questionario viene inviato ancora



a riguardo delle riforme della scuola, ambito nel quale il professore bergamasco è stato rilevante protagonista<sup>13</sup>.

## 2. Fondo Maria Badaloni

Nel fasc. *Varie (15/8/1953-24/12/1985)* del Fondo Maria Badaloni è conservata una consistente raccolta di lettere indirizzate alla Badaloni – presidente nazionale AIMC e sottosegretario di Stato alla Pubblica istruzione – da autorevoli figure della politica e della cultura italiane: tra di esse figura anche Gozzer, che il 7 gennaio 1960 scrive alla Badaloni una lunga missiva (in cui esprime tra l'altro il pieno apprezzamento per le sue «qualità e capacità di guida veramente eccezionali») e poi un biglietto (10 marzo 1964) in cui, in occasione del suo congedo dal Ministero, la ringrazia per la fiducia dimostratagli.

## 3. Fondo Carlo Buzzi

Nel fondo relativo alla figura del senatore Carlo Buzzi – presidente nazionale AIMC – sono collocate alcune relazioni tenute da Gozzer in un paio di convegni, oltre ad alcuni suoi articoli<sup>14</sup>; inoltre, è presente una sua lettera (25 gennaio 1968) con cui, in qualità di presidente della Commissione nazionale scuola, invia ai membri della Commissione medesima l'ordine del giorno votato dalla presidenza nazionale delle ACLI in merito al disegno di legge del se-

---

a A. in qualità di direttore di un'altra rivista, «Scuola materna»: cfr. fasc. *Corrispondenza [rivista «Scuola materna»]* (29/12/1960-4/10/1974): lettera (7/12/1967) di G. a A.

Si segnala inoltre il fasc. *Corrispondenza Comitato di redazione La Scuola editrice* (23/2/1953-23/5/1955): lettere (30/6/1954, 7/8/1954, 2/10/1954, 2/10/1954) tra La Scuola editrice, A. e G. in merito a un dibattito suscitato da un articolo sui Centri di lettura apparso in «Scuola italiana moderna» e al rapporto di collaborazione di G. con la rivista. Molte lettere di A. trattano del suddetto articolo che non è stato possibile rintracciare.

<sup>13</sup> Noto per la sua laboriosità, A. doveva talora 'fare un passo indietro' a fronte dell'eccessivo carico di lavoro: cfr. fasc. *Comitato programmazione scolastica (secondaria superiore)* (22/5/1970-28/1/1971): chiamato a far parte del Comitato tecnico per la programmazione scolastica – presieduto da G. a Villa Falconieri – A. rinuncia per i troppi impegni.

<sup>14</sup> ASE, Fondo Carlo Buzzi, fasc. 83 *Incontro di studio AIMC-UCIIM (Roma, 27-30/12/1957)* (1/2/1954-30/12/1957): nel fascicolo è conservata documentazione relativa all'incontro di studio organizzato dall'AIMC e dall'UCIIM su *Profilo e formazione del maestro. Strutture, compiti e funzioni dell'istituto magistrale in ordine alle esigenze dell'uomo e della società nel mondo moderno* (Roma, 27-30 dicembre 1957); tra le varie relazioni dattiloscritte è presente quella di G. dal titolo *Il momento sociale*. Per il convegno *I giovani saranno Europei* (Montecchio Maggiore, Vicenza, 13-15 aprile 1989) promosso dall'Age (Associazione Italiana Genitori) insieme all'ISVEI (Istituto superiore veneto di educazione internazionale) G. presenta il contributo *La scuola italiana di fronte alla sfida dell'Europa*: cfr. fasc. 103 *Situazione scuola in Italia e in Europa* (15/8/1962-31/12/1992). Nel fasc. 100 *Piano Gui* (1/3/1964-[1/10/1970]) – relativo al piano di sviluppo pluriennale della scuola presentato dal ministro Luigi Gui – vi sono anche cinque articoli di G. su *L'educazione negli anni '70*, dalla rubrica *I fatti e le idee. L'educazione negli anni '70* (pubblicati in «L'Avvenire d'Italia», [1966]).

natore Donati sull'ordinamento del primo biennio delle scuole di istruzione secondaria di secondo grado<sup>15</sup>.

#### 4. Fondo Corrado Corghi

Tra i nominativi dei mittenti presenti nella consistente corrispondenza di e per Corrado Corghi ricorre anche quello di Giovanni Gozzer, la cui firma è presente su alcune circolari riguardanti il servizio prestato presso l'Ufficio dei CDN MPI da Corghi, per espletare un'inchiesta sui rapporti tra scuola materna ed elementare<sup>16</sup>.

#### 5. Fondo Adriano Gallia

Nel fasc. *Corrispondenza (14/12/1952-4/10/1994)* del Fondo Adriano Gallia è presente una lettera di Gozzer a Gallia, relativa a eventuali pubblicazioni del CEDE sull'insegnamento della storia (la missiva, datata 24 ottobre 1973, dà in merito risposta negativa).

#### 6. Fondo Luigi Gui

Articoli e relazioni di Gozzer si trovano altresì nel fondo di un altro illustre protagonista della politica italiana, l'onorevole ministro dell'Istruzione Luigi Gui. Nell'ambito del ciclo di conferenze *Scuola e Società* a cura della SIOI (Società italiana per l'organizzazione internazionale) e dell'Associazione italiana Fulbright, Giovanni Gozzer presenta una relazione dal titolo *La scuola nella tradizione europea ed americana* (Roma, 2 marzo 1961) e un *Promemoria sui Licei Linguistici* per il convegno nazionale *Dalla riforma delle superiori alla scuola europea. Prospettive dei Licei Linguistici* (Roma, 6-7-8 maggio 1983) –

---

<sup>15</sup> ASE, Fondo Carlo Buzzi, fasc. 79 *Riforma scuola secondaria superiore (23/10/1963-26/5/1998)*. Nel fascicolo si trovano, tra le altre carte, il testo del disegno di legge Donati e l'ordine del giorno votato dalla presidenza nazionale delle ACLI il 18 gennaio 1968.

<sup>16</sup> ASE, Fondo Corrado Corghi, fasc. 5 *Collaborazione con Centri Didattici Nazionali (2/4/1948-29/1/1976)*: nelle circolari del 5 e 19 novembre 1957 e del 18 gennaio 1958 – inviate da Gozzer al CDNSM di Brescia – si legge che il maestro elementare Corrado Corghi inizia il suo servizio presso l'Ufficio dei CDN di Roma il 19 novembre 1957, per essere poi «restituito» al CDNSM di Brescia – dove è «comandato» – a partire dal 18 gennaio 1958. Inoltre, con comunicazione del 12 dicembre 1966 Gozzer conferma a Corghi l'invio del volume: *Le strutture formative al 1975: obiettivi di espansione scolastica ed extrascolastica in Italia*, CEDE, Palombi, Roma 1966. Si segnala poi che nel fasc. 15 [*Corrispondenza*] *Varia (25/5/1943-8/3/2002)* è presente una lettera (6/4/1967) con cui G. ringrazia Corghi per la partecipazione a un convegno sui «problemi della educazione tecnologica» e lo prega di rivedere il suo contributo: al momento non è possibile individuare né il convegno né la relazione di Corghi.

promosso dall'ALLI (Associazione Licei Linguistici Italiani) –<sup>17</sup>. Sulla riforma della scuola media superiore e su un confronto in merito tra Gozzer e Gui vi sono anche alcuni articoli dei primi mesi del 1972<sup>18</sup>. Nell'ampia raccolta di rassegna stampa risalente al decennio 1968-1978 vi sono due testi, rispettivamente di Gozzer e di Gui, in cui i due intellettuali affrontano argomenti di politica scolastica<sup>19</sup>, mentre in quella relativa al decennio 1980-1990 si trova uno scritto di Gozzer sui due ministri Valitutti e Pedini<sup>20</sup>. Alla pianificazione scolastica e alla situazione italiana – a confronto con quella della Spagna – è infine dedicata una breve lettera del 1962 inviata a Gui da Gozzer<sup>21</sup>.

## 7. Fondo Editrice Morcelliana

Tra le carte relative alla editrice Morcelliana di Brescia si trova una richiesta inviata al suo direttore Stefano Minelli da Gozzer (allora capo dell'Ufficio Studi, Documentazione e Legislazione scolastica comparata MPI) per ricevere una copia del volume *Filosofia della tecnica (Philosophie der Technik)* di Friedrich Dessauer<sup>22</sup>.

Pochi mesi prima Minelli, in qualità di direttore della rivista «Humanitas», aveva esteso a Gozzer l'invito a contribuire a un fascicolo speciale che la 'sua' rivista desiderava dedicare alla figura di papa Giovanni XXIII in occasione della scomparsa: dopo soli tre giorni il prof. Gozzer risponde in senso negativo, manifestando le ragioni del suo diniego con toni schietti<sup>23</sup>.

<sup>17</sup> Per i due convegni cfr.: ASE, Fondo Luigi Gui, fasc. 27 *Educazione civica a scuola* (2/5/1962-21/9/1967) e fasc. 177 *Fase Senato* (21/1/1982-1/12/1985). Segnalo che la relazione su *La scuola nella tradizione europea ed americana* si trova anche in ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, fasc. 38 *Varie* ([1/1/1946]-30/6/1968).

<sup>18</sup> ASE, Fondo Luigi Gui, fasc. 163 [...] *Riforma scuola media e superiore* (19/2/1972-1/3/1972): vi sono tre articoli (19/2/1972, 1/3/1972 e uno s.d.) riguardanti i rapporti tra Gui e G. in merito alle riforme della scuola e dell'università; tra di essi si segnala quello di Giorgio Cavallari: Id., *La relazione Gozzer per la scuola secondaria. Una desolante documentazione di pseudo-cultura*, in «La Fiera Letteraria». È inoltre presente uno scambio di lettere (23/2/1972, 1/3/1972) tra Gui e la direzione de «La Stampa».

<sup>19</sup> ASE, Fondo Luigi Gui, fasc. 228 *1968-1978* (15/8/1968-18/11/1978). I due articoli, dal titolo rispettivo *I cari errori e Quale politica per la scuola*, appaiono nella rubrica *Opinioni* de «Il Popolo» il 27 agosto e il 4 settembre 1976.

<sup>20</sup> ASE, Fondo Luigi Gui, fasc. 148 *Rassegna stampa* (1/11/1980-5/3/1990): articolo di G., *Salvatore Valitutti e Mario Pedini: due ministri allo specchio*, in «Il Tempo», 19 dicembre 1980.

<sup>21</sup> ASE, Fondo Luigi Gui, fasc. 108 *Centri didattici e aggiornamento* (16/3/1962-31/7/1962). Alla lettera di G. a Gui (20/3/1962) è acclusa copia di una missiva (16/3/1962) spedita a G. dal ministro della Pubblica istruzione spagnola Joaquín Tena Artigas.

<sup>22</sup> ASE, Fondo Editrice Morcelliana, inventario Volumi esauriti, fasc. *F. Dessauer, Filosofia della tecnica; L'uomo e il cosmo* (26/5/1931-3/7/1975), lettera del 30 ottobre 1963. Il libro in questione – che verrà poi omaggiato a G., come risulta da un appunto manoscritto riportato sulla medesima lettera – era stato pubblicato dalla Morcelliana nel 1933 con la traduzione di Mario Bendiscioli e la prefazione di Arturo Danusso.

<sup>23</sup> ASE, Fondo Editrice Morcelliana, inventario Parte storica, fasc. 13 *Corrispondenza varia 1963*

Un altro invito a scrivere per «Humanitas» risale al 30 dicembre 1968, allorché Minelli si complimenta col professore dopo aver letto un suo articolo sulla *Fine del riformismo*: la risposta di Gozzer non tarda e, oltre a essere positiva in merito a una eventuale collaborazione, esprime vivo apprezzamento per il periodico<sup>24</sup>.

Poco dopo, ancora Minelli scrive a Gozzer per invitarlo a partecipare alla tavola rotonda organizzata nell'ambito del XIII convegno dell'UECI dedicato a *Editoria, cultura e progresso civile*<sup>25</sup>: dalla documentazione pertinente il convegno non risultano peraltro né una risposta del professore né tantomeno la sua presenza all'incontro.

## 8. Fondo Gesualdo Nosengo

La ricorrenza del nome di Gozzer nel fondo Gesualdo Nosengo è legata in particolare alla consistente corrispondenza della *Sottoserie UCIIM*<sup>26</sup> – di cui si dà brevemente conto di seguito – ma si trova altresì in relazione ad un paio di altri organismi associativi (Movimento laureati di AC e CDN) e ad alcuni convegni<sup>27</sup>.

---

(3/1/1963-25/12/1963), dossier *Fascicolo speciale di «Humanitas» su Giovanni XXIII* (3/6/1963-16/7/1963): il fascicolo monografico a cui si fa riferimento è quello di «Humanitas», n. 7-8, 1963; la lettera di Minelli è del 3 luglio 1963 e la risposta di G. è del 6 luglio.

<sup>24</sup> ASE, Fondo Editrice Morcelliana, inventario Parte storica, fasc. 18 *Corrispondenza varia 1968* ([1/1]/1967-30/12/1968): alla lettera del 30/12/1968 è accluso l'articolo di G. *Fine del riformismo. Promemoria per una politica scolastica*, in «Sette giorni», 1968. Nel fasc. 19 *Corrispondenza varia 1969* (9/1/1969-11/12/1969) si conserva la risposta di G. a Minelli (datata 9 gennaio 1969).

<sup>25</sup> ASE, Fondo Editrice Morcelliana, inventario Parte storica, fasc. 135 *UECI [Unione editori cattolici italiani] 1959-1999* (27/6/1959-12/9/1999), dossier *XIII convegno editoriale Ueci* (Sirmione del Garda, Brescia, 29-31/5/1969), lettera del 7 febbraio 1969.

<sup>26</sup> ASE, Fondo Gesualdo Nosengo, *Serie Scuola media, Sottoserie UCIIM*: sono ben dodici i fascicoli della suddetta sottoserie (distinti in base all'anno) in cui si trovano lettere di e per G. Non sono state segnalate quelle indirizzate genericamente ai consiglieri centrali dell'UCIIM (tra i quali rientra G.). Per ulteriori approfondimenti andrebbero indagati anche i verbali delle riunioni del Consiglio centrale UCIIM di cui G. era membro. Si segnala infine che nel fasc. 91 *1967* (2/1/1967-27/12/1967) non sono presenti lettere ma un opuscolo contenente la relazione *Gli aspetti nuovi della problematica educativa e i loro riflessi sull'impegno professionale nella società, oggi*, presentata da G. al 64 convegno nazionale UCIIM (Camaldoli, Arezzo, agosto 1967).

<sup>27</sup> ASE, Fondo Gesualdo Nosengo (d'ora in avanti per ragioni di spazio si indicheranno solo i fascicoli), fasc. 56 *ML – Movimento Laureati di Azione cattolica* – (7/4/1945-6/12/1968): lettera (23/12/1952) con cui Nosengo (d'ora in poi N.) invita G. a partecipare ad una riunione (fissata a Roma per il 3/1/1953) in vista del congresso nazionale del Movimento laureati di AC sugli *Orientamenti spirituali della cultura italiana*; nello specifico, N. chiede a G. di «prendere brevemente la parola, dopo la relazione di [Aldo] Agazzi, per presentare la situazione nel settore pedagogico e l'influsso da essa esercitato sulla formazione dei giovani e sulla scuola».

Cfr. nel fasc. 32 *Giovani* (20/1/1947-13/7/1966) il ciclostile *Documento base* pubblicato da CEDE-MPI, relativo al convegno del CEDE sui *Problemi e iniziative per una politica della gioventù* (Frascati, 9-11 dicembre 1960), in cui si trova il contributo di G. *Sezione III. Problemi dei giovani e mezzi di comunicazione di massa*, pp. 1-15; a proposito della stampa degli atti, G. scrive a N. una lettera

La lettera del 1/11/1949 è indirizzata dai consiglieri centrali UCIIM (tra i quali figura Gozzer) a Vittorino Veronese: al compiacimento per il rinnovo del suo incarico quale presidente generale dell'AC italiana si unisce anche la richiesta di ambienti più consoni e spaziosi per l'attività dell'Unione.

Vi sono inoltre due lettere (5/11/1949 e 9/11/1949) inviate da Cesarina Checcacci (segretaria centrale UCIIM) a Gozzer in merito a questioni organizzative (riunioni; articoli per le riviste «Riforma della scuola» e «La Scuola e l'uomo»)²⁸.

Le missive del 1950 tra Nosengo e Gozzer sono relative in particolare a un convegno su *I licei* del MCD (Misurina, Belluno, 3-7/9/1950)²⁹ mentre quelle dell'anno successivo riguardano soprattutto le Commissioni dei Programmi per la scuola media³⁰.

(14/2/1961), qui conservata, in merito alla revisione del suo intervento. Inoltre, in un paio delle sette fotografie (cm 11x17, in bianco e nero) che ritraggono i partecipanti all'incontro si intravede, tra gli altri, G.

In occasione del XV convegno nazionale del MCD (Movimento Circoli della didattica), tenutosi a Roma tra il 24 e 28 settembre 1961, G. tiene la relazione introduttiva su *L'unità dell'istruzione dagli 11-14 anni*, di cui è presente la sintesi (cfr. fasc. 95 *Rassegna stampa* – 6/9/1959-31/8/1964 – che è una raccolta di articoli, suddivisi per anni da N., sull'ordinamento scolastico).

Si segnala inoltre che nel fasc. 46 *Corsi, lezioni e convegni* ([1/1]/1940-24/11/1967), tra i vari appunti di N. alcuni riguardano un articolo di G. (non allegato e non rintracciato da chi scrive) che risulta pubblicato sul «Corriere della sera» il 9 luglio [1964?] col titolo *Non ha una base scientifica la riforma della scuola media*.

Ancora in relazione alla scuola media, nel fasc. 59 *CDN - Centri didattici nazionali per la scuola media e secondaria* - (28/9/1952-9/2/1968) è collocata una lettera (16/6/1964) spedita da G. a Camillo Tamborlini (direttore CDN per la scuola media) e allo stesso N. (vice presidente della Consulta del CDN per la scuola media) in merito alla programmazione del corso *La biblioteca come strumento di formazione dell'uomo e del cittadino*, organizzato dal CDN per la scuola media e dal CEDE (Villa Falconieri, 3-7 luglio 1964): dal programma del corso qui accluso risulta la partecipazione di G. il giorno 6 luglio. È presente una seconda lettera (22/6/1964) inviata da G. ai direttori dei CDN per la pianificazione dei vari incontri previsti a Villa Falconieri nel corso dell'anno.

²⁸ Fasc. 73 «1949» (3/1/1949-30/12/1949).

²⁹ Fasc. 74 «1950» (2/1/1950-27/12/1950). Le lettere tra N. e G. (a cui se ne aggiunge una della Checcacci del 14/9/1950) sono datate 31/7/1950, 2/8/1950, 6/8/1950, 10/8/1950, 11/8/1950, 13/10/1950. Sintesi della relazione tenuta da G. al convegno si trova in Fondo Aldo Agazzi, fasc. *Personali e circolari UCIIM 1948-1952*.

³⁰ Fasc. «1951» (5/1/1951-31/12/1951). Lettera (14/2/1951) di N.: invio nominativi (con brevissimi giudizi) – richiesti da G. – di «collegi segnalati per le Commissioni dei Programmi». Lettere (21/2/1951, 24/2/1951, 27/2/1951) della Checcacci ancora in merito ai nominativi di «collegi segnalati per le Commissioni dei Programmi»; seguono altre comunicazioni della Checcacci (9/4/1951; 22/5/1951) di carattere amministrativo.

Lettera (13/4/1951) inviata da G. a N. e a Vittorino Veronese, Luigi Gedda, mons. Umberto Cameli, Maria Badaloni in merito a un articolo (non accluso) di Roberto Dottrens, *Per i nuovi programmi*, in «Bollettino dell'Ufficio cattolico dell'educazione», n. 4, 1951, pp. 97-98. Segue risposta (17/4/1951) di N. che concorda con le obiezioni di G. all'articolo e conferma la «necessità di un orientamento dei cattolici italiani in campo pedagogico».

Alla circolare del 27/9/1951 è allegato ordine del giorno del Consiglio UCIIM proposto da G. durante il Consiglio centrale del 23/9/1951. È inoltre presente dichiarazione di G. (8/10/1951) sulla collaborazione tra UCIIM e FNISM (Federazione nazionale insegnanti scuole medie).

Rispetto alle lettere del 1952<sup>31</sup> e del 1954<sup>32</sup> di maggior interesse sono quelle dell'anno 1960, all'inizio del quale Gozzer presenta le proprie dimissioni dal CDN e dall'UCIIM<sup>33</sup> – su tale decisione e sul suo desiderio di ritirarsi a vita privata si veda anche la documentazione del 1961<sup>34</sup> e del 1962<sup>35</sup> –: solo nel 1963 l'UCIIM accetterà la scelta di Gozzer<sup>36</sup>. A parte qualche altra missiva<sup>37</sup>, significative ai fini dello studio del rapporto tra Gozzer e l'UCIIM possono rivelarsi le carte conservate nel 1965<sup>38</sup>.

<sup>31</sup> Fasc. 76 "1952" (3/1/1952-27/12/1952). Lettere (29/1/1952, 23/9/1952) della Checcacci, rispettivamente per la 'segnalazione' di una persona e per l'invio dello schema delle Osservazioni ai programmi proposti dalla Consulta didattica per gli istituti professionali.

Lettere (20/10/1952, 3/12/1952) spedite da N. a G., riguardo il progetto di un volume dal titolo indicativo *Guida del professore*, concernente «la carriera professionale degli insegnanti medi» (a cui partecipano anche Mario Pagella e Arturo Granella, destinatari della missiva di ottobre).

<sup>32</sup> Fasc. 78 "1954" (3/1/1954-31/12/1954). Lettera (24/2/1954) di G. a N.: invio di un promemoria (non accluso) e giudizio entusiasta sul «nuovo settimanale comunista 'Il Contemporaneo' fatto magnificamente».

<sup>33</sup> Fasc. 84 "1960" (14/1/1960-18/5/1961). Tre lettere (11/2/1960, 25/3/1960, 31/3/1960: le prime due di G.) relative alle dimissioni di G. dal CDN (incarico in realtà poi ancora mantenuto per richiesta degli amici: cfr. fasc. 85) e dal Consiglio centrale UCIIM e alla sua decisione di ritirarsi a vita privata. Biglietto (1/7/[1960]?: l'anno non è di sicura decifrazione) con cui G. ringrazia con toni di grata e affettuosa amicizia N. «delle splendide pubblicazioni sulla Grecia».

Telegramma (25/7/1960) di G.: «seguo trepidante speranza notizie et attesa soluzione». Lettera (15/9/1960) – che risulta non spedita – di G. a Amintore Fanfani (presidente del Consiglio) su problemi di politica scolastica; acclusa una riflessione sul disegno di legge n. 992.

<sup>34</sup> Fasc. 85 "1961" (2/1/1961-27/12/1961). Richiesta (29/4/1961) [da parte della Checcacci] di ospitare a Villa Falconieri il Consiglio nazionale UCIIM (1-2/6/1961). Sulle dimissioni di G. si vedano il trafiletto *Gozzer non sopporta la manomissione della scuola*, in «L'Espresso», 17/12/1961, p. 2, e il resoconto del colloquio telefonico [con N.] datato dicembre 1961.

<sup>35</sup> Fasc. 86 "1962" (2/1/1962-28/12/1962). Comunicazione (2/3/1962) di G. alla Checcacci circa la propria assenza dal VIII congresso nazionale UCIIM *Persona e scuola* (Rocca di Papa, Roma, 16-19 marzo 1962), in seguito al quale egli è rieletto membro del Consiglio centrale dell'Unione per il biennio 1962/1964 (cfr. comunicazione del 22/3/1962 non firmata [ma di N.]). Due lettere (11/4/1962, 28/12/1962) di carattere personale (circa la decisione di «dedicarmi ad altro lavoro») inviate da G. rispettivamente a N. e alla Checcacci. Comunicazioni (21/5/1962-26/6/1962) tra la Checcacci e G. in merito all'ospitalità del Consiglio centrale UCIIM a Villa Falconieri (2-3/6/1962). Lettera (16/10/1962) di G. in risposta a quella (qui non conservata) della Checcacci (12/10/1962).

<sup>36</sup> Fasc. 87 "1963" (2/1/1963-25/12/1963). Comunicazione (16/2/1963) di N. a G. circa la formale accettazione da parte del Consiglio centrale UCIIM delle sue dimissioni. Lancio d'agenzia (4/3/1963) *Giovanni Gozzer direttore generale?* [dell'Ufficio Studi e programmazione scolastica MPI].

<sup>37</sup> Fasc. 88 "1964" (8/1/1964-28/12/1964). Comunicazione (18/1/1964) di G. dell'invio alla presidenza UCIIM di «un congruo numero di copie [100] della *Relazione della Commissione d'indagine sulla scuola*» e conferma della ricezione (31/1/1964) da parte della Checcacci.

Fasc. 90 "1966" (2/1/1966-29/12/1966). Due lettere (12/1/1966, 1/3/1966) di G. a N. in merito all'organizzazione di due incontri promossi e ospitati dal CEDE: *Educazione civica, aggressività, pregiudizi e condizionamenti* (23-29/1/1966) e *I problemi del biennio* (19-20/3/1966).

<sup>38</sup> Fasc. 89 "1965" (5/1/1965-[31/12/1966]). Fascicolo "Giovanni Gozzer": lettera (21/6/1965) di G. a Luciano Corradini (presidente UCIIM) relativa al suo rapporto con N. e all'UCIIM (si è rispettata la collocazione originaria di questa missiva che, pur essendo risalente al 1963, si trova nella corrispondenza del 1965). Nel fascicolo è conservata inoltre altra documentazione sull'UCIIM (appunti ms. di N.; un paio di lettere per N.; un paio di articoli: 5/2/1965-9/12/1966). È inoltre presente un biglietto di saluto ([25]/6/1965) di G. a N., con un accenno alla gestione di Villa Falconieri.



## 9. Fondo Nazareno Padellaro

Nel Fondo Nazareno Padellaro un intero fascicolo<sup>39</sup> è dedicato ai primi anni di attività del CEDE, istituito come CDN di Villa Falconieri a Frascati (Roma) con decreto MPI del 1 febbraio 1960. Di particolare interesse risulta la relazione del 30/6/1960 dello stesso Ministero, in cui si dà conto delle prime spese sostenute per l'avvio del Centro nonché della composizione degli organismi direttivi: accanto al nome del presidente Padellaro appare quello di Giovanni Gozzer, in qualità di direttore e, come tale, membro della Commissione di controllo dei fondi, della Consulta del Centro ma anzitutto della Giunta incaricata «di predisporre quanto necessario per attrezzare la Villa a sede dei Corsi residenziali per insegnanti»<sup>40</sup>. Nel fascicolo sono inoltre presenti due relazioni del prof. Gozzer: *Secondary education in the developing countries* (1964) e *Pedagogia, didattica, materie d'insegnamento in rapporto alla preparazione degli insegnanti* – quest'ultima redatta per il IX colloquio del CNES (Comitato nazionale per l'educazione scientifica) *La preparazione culturale e didattica degli insegnanti di Scienze sperimentali* (Villa Falconieri, 15-18 maggio 1966)<sup>41</sup>.

---

<sup>39</sup> ASE, Fondo Nazareno Padellaro, fasc. *Villa Falconieri, Frascati – Gozzer* (1/2/1960-11/10/1973).

<sup>40</sup> ASE, Fondo Nazareno Padellaro, fasc. *Villa Falconieri, Frascati – Gozzer* (1/2/1960-11/10/1973): *Relazione sulla spesa di lire 50 milioni* [...].

<sup>41</sup> Il testo si trova ora pubblicato in: CEDE, *Nuovi colloqui su l'educazione scientifica*, a cura di S. Beer, G. Gozzer, A. Uva, Palombi, Roma 1967, pp. 362-374.

Educazione degli adulti:  
una 'lezione' imprescindibile per la Scuola.  
Le concezioni di Giovanni Gozzer  
tra realismo politico e vis pedagogica

*Elena Marescotti*

«La scuola darà l'abito, il gusto, lo stimolo, l'interesse:  
ma il resto è l'uomo che deve farlo»<sup>1</sup>.

## 1. Considerazioni preliminari

Nella evidente impossibilità di argomentare qui, in estensione e in profondità, il complesso rapporto tra educazione e politica, nelle varie accezioni e manifestazioni in cui si può articolare, basti ricordare che tra le questioni più 'rivelatrici' vanno annoverate senza dubbio quelle che hanno a che fare con il significato e con le finalità della Scuola, nel senso che sono suscettibili di essere considerate indicatori privilegiati della visione del mondo, a tutto tondo, di chi le concepisce e le perora.

Se questo è vero in generale, assumendo che – per fare qualche grossolano esempio – tanto le ideologie definite di area progressista quanto quelle di area conservatrice hanno sempre trovato nell'idea di Scuola e nel ruolo che le attribuiscono una delle occasioni più feconde per esprimere senza infingimenti come intendono peculiarmente struttura e processi sociali, vale ancor di più, in particolare, in riferimento a specifiche figure intellettuali che hanno visto *in primis* proprio nella Scuola la realizzazione di un progetto politico di più ampio respiro. Ed è, appunto, il caso di Giovanni Gozzer, che è stato 'uomo di scuola' nelle vesti di insegnante, ma soprattutto in qualità dei diversi incarichi che ha ricoperto al Ministero della Pubblica Istruzione e di osservatore immerso nella realtà che andava seguendo con attenzione nel suo farsi storico; realtà pervasa da tensioni di rinnovamento, talora non chiare fino in fondo per portata e implicazioni, ma anche da vischiosità, persistenze, cambiamenti superficiali e caduchi.

Tuttavia, se è vero che Gozzer è stato più un politico che un pedagogista – del resto, lui stesso convenne che la commissione che lo bocciò per una cattedra

---

<sup>1</sup> G. Gozzer, *Problemi e tendenze attuali dell'educazione degli adulti*, in G. Marafioti, *Riflessi sociali dell'insegnamento agli adulti*, Armando Argalia Editore, Urbino 1962, p. 37.



di Pedagogia «aveva tutte le ragioni» di farlo, giacché era «un estraneo al mondo della riflessione accademico-pedagogica», anche se, a onor del vero, non mancò di fare un riferimento, che pare al fondo alquanto risentito, al fatto che la commissione era «tutta barra a sinistra» e che in cattedra si sarebbe trovato male dato che «chi è portato a fare non sosti a meditare»<sup>2</sup> – va riconosciuto il fatto che ha saputo formulare o comunque avvalorare, nelle sue analisi, riflessioni assai interessanti di slancio e di sostanza pedagogica.

Ciò che ci pare particolarmente degno di nota, in questa prospettiva, è che tali riflessioni – che comunque investono significato e scopi della Scuola – emergono soprattutto laddove Gozzer affronta temi e problemi riconducibili all'Educazione degli adulti. E questo lo si evince sia indirettamente, attraverso un esercizio di interpretazione e di ricostruzione delle sue affermazioni in un quadro di coerenza e di concatenazioni logiche, sia direttamente, in diversi passaggi dei suoi scritti che appaiono espliciti, senza sottintesi. Come a dire che – ed è quanto cercheremo di argomentare in queste note – una autentica riforma della Scuola ha bisogno dell'Educazione degli adulti, in termini di consequenzialità diacronica (solo se c'è una 'vera' Scuola può esserci una altrettanto 'vera' autoeducazione permanente) non meno che in una direzionalità che solo apparentemente pare 'a ritroso' (il movimento dell'Educazione degli adulti può e deve retro-illuminare e quindi disvelare senso e funzione della Scuola).

## 2. La formazione del lavoratore: solo per alcuni o per tutti?

Un primo scritto che vale la pena prendere in considerazione al riguardo – e che rientra tra quelli che, come si diceva più sopra, richiedono letture a più livelli per estrapolarne implicazioni pedagogiche che di primo acchito faticano ad emergere – è quello che Giovanni Gozzer ha dedicato al problema – mai veramente risolto, a monte, e probabilmente mai del tutto compreso, proprio in relazione all'identità della Scuola – della formazione professionale<sup>3</sup>. In effetti, anche se i destinatari di questa offerta formativa sono individui adolescenti, in piena età scolare, non si può tacere che sono pensati nei termini degli adulti che, di lì a breve, diventeranno, vuoi anagraficamente vuoi, soprattutto, per assunzione del ruolo sociale del 'lavoratore'.

Nella distensione di una trentina di pagine, l'Autore ha modo di affrontare

---

<sup>2</sup> P. Tessadri, *Intervista a Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, p. 158. L'intervista era già apparsa sulla rivista «Discascale», n. 2, 1997, pp. 2-43.

<sup>3</sup> Pur essendo state molteplici le occasioni in cui Gozzer ha trattato il tema, soprattutto in relazione alle diverse riforme scolastiche di cui si è occupato, qui mi riferisco segnatamente al saggio di G. Gozzer, *La formazione umana e professionale del lavoratore*, Atti del Secondo Convegno Nazionale per la Civiltà del Lavoro (Roma, 15-17 ottobre 1959, Ente Palazzo della Civiltà del lavoro – Centro per la Elevazione Sociale del Lavoro), Tipografia A. Staderini, Roma 1959.

la questione con gradualità e sistematicità, a partire da alcune definizioni e assunzioni di base (chi sono i lavoratori; come si gioca il rapporto tra dotazione 'naturale' di potenzialità e 'condizionamento' ambientale e scolastico; quali sono i tratti distintivi del 'sistema lavoro' nella contemporaneità e cosa è cambiato rispetto al passato; quali sono i 'fenomeni nuovi' che impattano tanto sul lavoro quanto sulla formazione, per ricordare i principali argomenti chiamati in causa) per arrivare a quelli che Gozzer considera i nodi cruciali da mettere a tema: orientamento e qualità della formazione.

Pur rifiutando apertamente tutte quelle posizioni che, riduttivamente quanto scorrettamente, identificano la formazione professionale con attività di apprendistato e di addestramento, la proposta di Gozzer presenta una curvatura che può essere spiegata, a seconda del punto di vista, come un elemento politico o una lacuna pedagogica. Ci riferiamo all'identità dei destinatari del suo intervento, ovvero dei lavoratori che, senza infingimenti, accomuna al settore più propriamente esecutivo dello svolgimento del lavoro, ritendendo però che si tratti di una distinzione accettabile più sul piano economico-sociale che non scientifico<sup>4</sup>; ma tant'è. Inoltre, prendendo atto – e anche questo ci pare un dato di realismo prettamente politico – del fatto che la scuola da sé non sempre riesce ad agire efficacemente per ridurre o eliminare gli svantaggi ambientali di provenienza e di vita dei soggetti (che sono quelli che, a suo avviso, del resto, determinano quanto della «magnifica polivalenza»<sup>5</sup> iniziale di cui gli esseri umani sono dotati può svilupparsi), arriva a considerare la formazione in termini che, almeno in prima battuta, ci sembrano 'residuali'. Ciò a causa del 'depauperamento' che essa ha subito per effetto del doppio bivio che il sistema scolastico italiano di quegli anni ancora prevedeva: il passaggio, a 11 anni di età, dalla scuola elementare alla scuola media o all'avviamento professionale e poi, di qui, a 14 anni, di nuovo, l'opzione tra istruzione *tout court* e istruzione 'tecnica' variamente declinata ma tale da precludere, totalmente o parzialmente, l'accesso universitario.

Intendiamo dire che, se è vero che

«Tutto questo significa in fondo che, quando, a 14 anni nel caso migliore, noi ci troviamo ad operare una distinzione di curricula scolastici o lavorativi, altro non facciamo, in realtà, se non prendere atto di una certa situazione, che non può essere modificata, salvo casi eccezionali, dai fattori scolastici; essa è già preconstituita e predeterminata; si tratta, in fondo, più di vedere quali sono le eventuali possibilità di recupero che non di optare per soluzioni impossibili»<sup>6</sup>,

<sup>4</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 4-5.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 9.

è altrettanto vero che il piano di azione che ne segue sarà giocoforza determinato da un siffatto realismo politico, tale da circoscriverne la portata solamente a coloro i quali si troveranno a questo punto del loro percorso formativo, che è al fondo un percorso indotto da una certa impostazione scolastica. In altri termini: là dove il Politico assume una situazione e cerca di risolverla al meglio (poi, in effetti, avremo modo di considerare la sua come una concezione di formazione professionale di indubbio spessore), il Pedagogista avrebbe puntato alla rimozione dei vincoli e degli ostacoli che costituiscono dei veri e propri 'vizi di fondo' e in qualche modo sfidato, teoreticamente e quindi sempre in una prospettiva che è quella del 'possibile', il dato di fatto, anziché adeguarvisi.

L'idea di Gozzer – che, lo ribadiamo, parte da un dato concreto:

«A 14 anni, quindi, noi troviamo un individuo che dobbiamo avviare all'istruzione professionale, cioè alla formazione di una attività lavorativa; è un individuo in parte *precostituito*, cui dobbiamo cercare di assicurare un tipo di formazione che corrisponda ad effettive attitudini, realmente adatte alle sue capacità, che gli consenta una certa probabilità di inserimento nel mondo del lavoro, ossia di occupazione, e che, nei limiti del possibile, coordini questa formazione alle sue fondamentali esigenze umane: sì che la formazione professionale non sia disgiunta da una seria ed effettiva formazione umana»<sup>7</sup>

– trae dalla sua acuta analisi del sistema lavorativo a lui contemporaneo e delle sue tendenze di sviluppo elementi di grande rilievo. Tra questi l'insorgere di bisogni correlati all'organizzazione del tempo libero, la necessità di strategie correlate ai processi di umanizzazione e personalizzazione del lavoro, così come l'instaurarsi di modalità relazionali che rispondano al fenomeno della cosiddetta 'democratizzazione industriale' e che riscontrano, anche nei 'settori integrativi di secondo campo' e nei 'confort di contesto'<sup>8</sup> un contributo determinante alla qualità dell'esperienza di lavoro. È infatti in relazione a questo modello di lavoro che si andava affermando che Gozzer esige una formazione professionale di livello, «di sviluppo intellettuale assai più notevole che non nel passato, in base alla caratterizzazione tecnico-scientifica del lavoro moderno e della sempre più vasta specializzazione»<sup>9</sup> e nel rispetto del dettato costituzionale che, considerato nell'interrelazione tra gli artt. 2, 3 e 4, pone i fondamenti della formazione come diritto soggettivo di sviluppo della persona.

---

<sup>7</sup> *Ivi*, p. 12, corsivo nel testo.

<sup>8</sup> Ci si riferisce, con queste espressioni, rispettivamente ad attività quali quelle di natura sindacale, di gruppo, ricreative e culturali, di tipo assistenziale ecc. e alla creazione di asili, attività turistiche, iniziative di assicurazione e credito ecc. (cfr. *Ivi*, pp. 14-19).

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 22.

Nella formazione professionale, dunque, diviene fondamentale il fattore *orientamento* che, combinato alla imprevedibilità di un mondo del lavoro che cambia rapidamente (perché cambia il mercato, si trasformano le tecniche, si modificano gli assetti), non può che sfociare, secondo Gozzer, in una «educazione politecnica a fondamento scientifico»<sup>10</sup>, estranea a specializzazioni ristrette e protesa quindi ad acquisizioni tecniche ampie e variamente funzionali.

Una formazione professionale che

«tende anzitutto a *creare un sottofondo scientifico-culturale*, sia pure elementare, di cui la successiva formazione professionale sia insieme enucleazione e verifica; a questa formazione di cultura generale, che dà i fondamenti della preparazione, si fa seguire una educazione professionale di tipo polivalente, nel senso che non si tende a dare una singola e specifica abilità, ma a mettere l'individuo in grado di adattarsi e di acquisire, con brevi periodi di esercitazioni e di tirocinio, l'attitudine necessaria *per svolgere una notevole serie di attività*»<sup>11</sup>.

Se, allora, questa 'educazione polivalente' «tende ad una certa condensazione più che al frammentarismo»<sup>12</sup>, ne consegue un modello scolastico fondato sulla 'unità della formazione', almeno sino a 14 anni, sostiene Gozzer, prefigurando comunque come ottimale la soglia dei 16 anni, per consentire una più solida maturazione individuale. Sul piano didattico, tale modello dovrà prevedere attività di gruppo, di collaborazione, di cooperazione, ispirandosi ai principi della 'educazione attiva', considerando altresì lo 'sfondo sociale' del lavoro scolastico e coltivando i principi di un'autentica 'educazione civica', giacché:

«Gli aspetti di formazione umana e quelli di formazione professionale del lavoratore non sono quindi scindibili; e non possono che realizzarsi *contemporaneamente*; a patto che gli aspetti cosiddetti professionali siano appunto umanizzanti o, come suggerisce lo Hessen, *spiritualizzati* in un concetto nuovo e più vasto della cultura e dei valori»<sup>13</sup>.

Dopo aver ripercorso le tesi di Giovanni Gozzer in argomento, possiamo quindi rilevare, come già si accennava più sopra, l'indubbio spessore e valore della sua visione, che dichiara la formazione professionale valida nella misura in cui si dà come formazione umana per e nel lavoro, e come Educazione laddove tende alla padronanza di strumenti e all'acquisizione di competenze e

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 25, corsivo nel testo.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 26.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 29, corsivo nel testo.

abilità flessibili, ovvero trasferibili, di lettura e di intervento in contesti che ancora non è dato conoscere.

Ed è proprio per questo intrinseco spessore e valore che non possiamo ritenere né accettabile né aggirabile il dato di partenza, quello, cioè, che Gozzer ha posto invece come elemento causale, tale da determinare una siffatta nozione di formazione professionale. Ossia il fatto che essa si rivolga a tutti quei soggetti che non tanto la genetica individuale e l'ambiente di vita ma lo stesso sistema scolastico ha precocemente allontanato da sé. Questa è la lettura che, da un punto di vista pedagogico 'puro', crediamo debba essere avanzata senza infingimenti, mettendo a nudo un sistema scolastico che quindi si offre come frammentistico e non unitario, per riprendere due espressioni di Gozzer, e selezionatore proprio dove dovrebbe trattenere a sé chi più ne ha bisogno.

La 'buona' formazione professionale prefigurata da Gozzer, dunque, proprio perché ispirata ad una visione autenticamente umana ed umanizzante del lavoro, ci sembra abbia tutte le caratteristiche per ritenere che debba estendersi a tutti, e non solo ad alcuni, e quindi agli operai come ai dirigenti e agli imprenditori, ai lavoratori manuali e a quelli di concetto, per rifarci alle distinzioni in uso. E, soprattutto, sosteniamo che la *logica politica* di Gozzer non può che apparirci un *illogico pedagogico* nel momento in cui prevede che essa si inveri in un distinto canale scolastico, puntando ad una sorta di sua 'riabilitazione minima'. Del resto, lo dimostra il fatto che l'avvento della Scuola Media Unica nel 1962, che ha quindi seguito di soli tre anni questo saggio di Gozzer, non ha risolto la questione, bensì l'ha solo spostata un po' in avanti... perché arrivasse poi a riproporsi, ancora oggi e *mutatis mutandis*, anche nella Scuola Superiore di II grado e, non ultimo, all'Università.

### 3. Dall'Educazione degli adulti alla Scuola... e ritorno

È nell'addentrarsi nelle ragioni che sono a fondamento dell'Educazione degli adulti come stagione o movimento educativo e nel considerarne gli aspetti costitutivi che Giovanni Gozzer ci sembra esprimere al meglio la sua *vis* pedagogica, sia pure riservando qua e là toni di biasimo per quella dimensione speculativa, teorica, astratta e finanche ideale che ascriveva alla Pedagogia. Quasi fosse un suo limite, e non, come noi intendiamo qui evidenziare, la peculiarità dell'approccio scientifico-educativo che, in quanto tale, deve necessariamente differenziarsi da quello politico: solo così, infatti, potrà svolgere una funzione problematizzante e regolativa che possa integrarsi con quella politica.

Come a dire che la Pedagogia è, e deve essere, cosa altra rispetto alla Politica e che nel momento in cui dovesse abdicare a questa sua funzione, che è poi la sua identità, finirebbe con l'esaurire quella tensione universalistica e miglioristica, che non assolve nessun interesse se non il proprio, di cui è garante, senza

fine e senza fini<sup>14</sup>. Si tratta di una funzione, e di una identità, certamente impopolare, che ben si presta ad essere criticata e tacciata di virtuosismo fine a se stesso, improduttività concreta e, in accezione negativa, di utopia e che, nell'opinione comune, pressoché sempre soccombe al cospetto di un generico 'buon senso' o 'senso pratico' su cui la Politica tende, e quasi sempre riesce, a fondare il consenso.

Ciononostante – anzi: a maggior ragione – ora come allora occorre una lettura in termini processuali dei contesti, volta a disvelare le forze e le motivazioni che vi operano e a confrontarle con quelle intitolate alla promozione egualitaria di tutti gli individui senza discriminazioni, pregiudizi, deviazioni o decurtazioni di sorta, se si intende portare il discorso sull'Educazione e sulla Scuola ad un livello autenticamente rinnovatore e progettuale, approntando il clima culturale necessario per poterlo considerare un discorso prioritario nei fatti, e non solo nei proclami.

Tornando alla nostra analisi: la 'lezione' di Giovanni Gozzer sull'Educazione degli adulti ci sembra di grande ispirazione in questo senso, a partire dall'incipit in cui afferma che i suoi effetti positivi «non riguardano solo il settore specifico in cui essa si sviluppa ma altresì gli altri settori educativi»<sup>15</sup>. Non è un aspetto di poco momento, poiché considerare l'Educazione degli adulti come un'appendice, un'opzione, un segmento aggiuntivo o in qualsiasi altra forma che ne denoti il 'distacco' dal problema educativo nella sua globalità avrebbe significato stroncarne a monte la portata individuale e sociale, oltre che scientifica per l'elaborazione di un sapere sull'Educazione.

Hanno agito, secondo l'Autore, per l'affermazione del XX secolo come il secolo dell'Educazione degli adulti, differenti fattori: *presupposti politici* (intitolati all'avvento di una democrazia sociale che richiede per tutti i cittadini un livello minimo di istruzione, cultura, educazione civica); *ragioni economiche* (che sollecitano lavoratori livelli superiori di istruzione per incrementare efficienza e rendimento); *ragioni sociali* (che considerano anche l'istruzione un bene che deve essere distribuito a tutti); e, infine, *ragioni pedagogiche*<sup>16</sup>. Queste ultime – che sono quelle che qui più ci preme discutere – in realtà Gozzer le ravvisa nelle 'scoperte' in campo psicologico, biologico, fisiologico, auxiologico, endocrinologico, nipiologico ecc., relativamente all'estensione della nozione di 'età evolutiva', tanto dal punto di vista quantitativo che da quello qualitativo

<sup>14</sup> L'espressione è riconducibile all'impianto culturale di John Dewey, cui lo stesso Gozzer talvolta attingeva, per lo più sottolineandone il contributo dato alle metodologie didattiche, e senza portare fino in fondo le implicazioni delle sue proposte più radicali, come quella, per restare nel tema che stiamo affrontando, volta a superare la distinzione e la contrapposizione tra istruzione classica o liberale e istruzione professionale, che ha dato luogo ad un proliferare confuso quanto inutile – sul piano sociale non meno che epistemologico – di indirizzi e specializzazioni scolastiche (cfr. J. Dewey, *Come uscire dalla confusione educativa*, in J. Dewey, J.L. Chils, *La frontiera educativa*, a cura di L. Bellatalla, La Nuova Italia, Firenze 1981, pp. 43-59).

<sup>15</sup> Gozzer, *Problemi e tendenze attuali dell'educazione degli adulti [Lezione del Prof. Giovanni Gozzer]*, in Marafioti, *Riflessi sociali dell'insegnamento agli adulti*, cit., p. 31.

<sup>16</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 32-35.

e nelle esperienze di 'educazione nuova', relativamente agli aspetti didattici che enfatizzano il ruolo dell'esperienza concreta<sup>17</sup>. Ma, soprattutto – e qui veniamo alla *vis* pedagogica del suo contributo – nel ritenere che

«il dato fondamentale della ricerca pedagogica nell'ultimo cinquantennio è il seguente: che la così detta educazione scolastica non è una specie di condensato educativo definitivo, valido per la vita e per le future attività, ma piuttosto un "momento strumentale" che mira ad assicurare certe capacità e certe conoscenze fondamentali, mediante le quali egli, nel corso della vita, realizzerà da sé la propria genuina educazione. [...] Perciò la scuola non deve preparare a far masticare *compresse di sapere, condensati di scienza o di letteratura, come di arte e di filosofia*, ma soltanto stimolare le interiori capacità, guidarle alla ricerca delle qualità vocazionali ed attitudinali, esprimere possibilità, suscitare interessi, acquisire le tecniche di certi procedimenti, impadronirsi con sicurezza delle leggi fondamentali del pensiero: e perciò la vera e propria educazione comincia proprio là dove finisce la scuola, dove cioè si stabilisce l'intrinseco e sostanziale rapporto tra la personalità e la realtà circostante, sulla quale tale personalità opera e dalla quale è a sua volta influenzata. [...] Il fatto educativo cioè si svolge in due momenti, di cui il primo o scolastico è in certo senso pregiudiziale, condizionante; il secondo è quello dell'autoeducazione, nel quale tutti i valori, cultura, scienza, arte, tradizione, etica, etc. acquistano il loro vero significato»<sup>18</sup>.

Ecco, allora – proseguiamo noi, traendo alcune logiche conseguenze da queste chiare premesse – che la Scuola non può che essere considerata un'esperienza formativa non eludibile né rimpiazzabile con altro. Proprio per poterla 'superare', e per proseguire oltre con i propri personali percorsi di formazione, occorre averla vissuta e sfruttata appieno, affinché possa aprire a tutti la strada di un'(auto)educazione permanente degna di tale nome.

Anche la 'definizione' di Educazione degli adulti elaborata da Gozzer merita qui di essere riportata citando un ampio stralcio testuale:

«Anche se può sembrare un controsenso l'educazione degli adulti può essere definita col termine *educazione non scolastica* in quanto non appare strutturalmente organizzata secondo forme istituzionali vere e proprie: in altri termini essa non ha quel complesso di norme schematizzate (programmi, orari, calendari, esami, valutazioni, scrutini) che caratterizzano le attività scolastiche: si con-

---

<sup>17</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 35-36.

<sup>18</sup> *Ivi*, pp. 36-37.



figura piuttosto come forma educativa tipica ed autonoma, ambientata e orientata secondo le circostanze, le persone, i gruppi, le opportunità; non ha come suo obbiettivo l'acquisizione sistematica di un certo complesso di nozioni o di informazioni, né il conseguimento di particolari qualifiche o titoli: le attività di educazione degli adulti sono rivolte piuttosto a conquistare progressivamente il senso dei valori, la capacità e l'abitudine allo spirito critico, la sicurezza nella valutazione, la capacità di collegare fra loro i problemi visti nel tempo, nella successione degli eventi; il senso della continuità stessa e dei termini della civiltà in cui l'individuo vive; una partecipazione sempre più intensa e sempre più cosciente alle molteplici attività di natura spirituale, economico-sociale, organizzativa; in altri termini l'educazione degli adulti tende soprattutto allo sviluppo della personalità non attraverso un complesso di elementi cosiddetti scolastici imposti dall'esterno, ma attraverso una conquista *ab intra* di valori, di coscienza, di capacità interpretative e determinative<sup>19</sup>.

Ne deriva che, anche dal punto di vista didattico, si tratta di un'esperienza educativa che presuppone e predilige modalità di lavoro improntate alla discussione di gruppo, ove il leader si manifesta in modo 'naturale' o 'elettivo' a seconda delle competenze e dei temi affrontati<sup>20</sup>. Tutto ciò, dunque, porta a ribaltare i termini di una concezione tradizionale secondo cui la scuola consente di imparare per la vita («scuola per la vita»), giacché l'Educazione degli adulti si avvale della vita per l'educazione («vita per la scuola» o, meglio «vita per l'educazione»), partendo dalle esperienze, dalle osservazioni, dalle cognizioni, dal complesso di maturazioni individuali per giungere a formulazioni interpretative e capacità di sintesi, come fini educativi<sup>21</sup>.

Impossibile non sentire, nel farsi di questo discorso, una fortissima consonanza con quel significato di Educazione degli adulti che uno dei suoi 'padri fondatori', se non 'il' padre fondatore, Eduard C. Lindeman, aveva messo a punto, evidenziandone i pilastri: basarsi su ideali non professionali, perché il suo scopo è dare significato alla vita nella sua interezza; adottare un approccio didattico 'situazionale', agganciato all'esperienza di chi apprende, che trova nel piccolo gruppo e nel ruolo dell'educatore come stimolatore e facilitatore le sue dimensioni operative ottimali; perseguire creatività, intelligenza, padronanza di strumenti di comprensione, interpretazione e intervento. Aspetti che Lindeman compendia proprio nell'espressione «education is life»<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 38, corsivo nel testo.

<sup>20</sup> Cfr. *Ivi*, p. 39.

<sup>21</sup> Cfr. *Ivi*, p. 40.

<sup>22</sup> Cfr. E.C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New Republic Inc., New York 1926 e, per un commento relativo agli aspetti fondamentali menzionati, E. Marescotti, *Il significato dell'educa-*



Una simile 'lezione', dunque, si riverbera sulla Scuola, alla quale l'Educazione degli adulti – sostiene Gozzer – insegna la necessità di un rinnovamento nei metodi didattici; l'inutilità di puntare alla comprensione nozionistica, enciclopedistica e mnemoneutica, dato che l'educazione è partecipazione, conquista, creatività; il senso della responsabilità sociale, civile e politica; il valore della collaborazione e del lavoro comune<sup>23</sup>.

Per arrivare infine a quello che, a nostro avviso, è il punto di maggiore rilevanza pedagogica, e anche quello maggiormente ricco di implicazioni sull'idea complessiva di Educazione e di Scuola e, di qui, sul loro inverarsi sociale:

«L'educazione degli adulti è in fondo attività disinteressata, è cioè scuola nel senso genuino; essa tende alla comprensione dei grandi fatti della storia, della letteratura, dell'arte, della scienza, della valutazione dei rapporti umani; è più sulla via della saggezza come "sapientia" nel senso autentico che su quella della "cultura" come complesso di informazioni»<sup>24</sup>.

Ed eccone, appunto, le implicazioni: se è questo il suo senso «genuino» – che lo stesso Gozzer poche righe più sopra aveva esplicito richiamandosi anche all'*otium* come «riposo meditativo» e «distanziata contemplazione della realtà» – e se la sua funzione è fondamentalmente quella di attrezzare, se così possiamo dire, l'essere umano affinché possa muoversi nel mondo con conoscenza, consapevolezza e un orientamento valoriale improntato ad una cittadinanza responsabile, ne deriva che a beneficiarne debbano essere tutti i potenziali cittadini, senza subire alcuna *deminutio capitis* in nome vuoi delle pregiudizievole condizioni socio-economico-culturali di provenienza, vuoi delle richieste del mercato del lavoro, vuoi, ancora, delle più svariate pressioni di adeguamento o conformazione sociale, mediatica o di altro genere.

#### 4. Il capitale invisibile

L'ultimo lavoro di Giovanni Gozzer che crediamo debba essere considerato per completare, sia pure provvisoriamente, il quadro del suo interesse per l'Educazione degli adulti che qui abbiamo inteso mettere a fuoco è quello riguardante la sua esposizione critica dei principali rapporti nazionali e internazionali sull'educazione. In particolare, la sua attenzione alle prospettive di innovazione ha dato luogo ad una serie di edizioni e/o ristampe via via aggiornate del testo *Il capitale invisibile*, apparso prima nella Collana di Tecnologie educative e di

---

zione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature, Anicia, Roma 2013.

<sup>23</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 40-43.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 43.

istruzione programmata e poi in quella di Educazione comparata e Pedagogie, a Roma, sempre per i tipi di Armando Armando. Un'operazione culturale complessivamente di grande rilievo, proprio per l'ottica comparata e critica che ha inteso promuovere e anche per aver reso più accessibili e fruibili, a diverse generazioni di ricercatori e di studenti, documenti che ormai consideriamo, a pieno titolo, delle pietre miliari nei processi di sviluppo e di implementazione di politiche educative.

Tra questi rientrano, appunto, quei documenti che, anche se non prescrittivi in senso stretto, sono comunque stati e ancora rappresentano dei punti di riferimento di politica culturale e di programmazione educativa, anche per i dibattiti, gli approfondimenti e l'elaborazione di apparati critici che hanno sollecitato. Così che noi oggi li si possa considerare tanto 'segni di quei tempi' quanto sostrato delle attuali tendenze in termini di innovazione o comunque di trasformazione delle istituzioni scolastiche, ed educative e formative in senso più ampio.

Prima di entrare nel vivo dei commenti che Giovanni Gozzer ha quindi via via riservato a tali documenti – soffermandoci in particolare su quelli che più direttamente hanno a che fare con la prospettiva che abbiamo privilegiato, quella intitolata all'Educazione degli adulti – è necessario riprendere la nozione stessa di «capitale invisibile» scelta dall'Autore per designare, potremmo dire, quella che è 'la posta in gioco' quando si parla di Scuola e, più in generale, di educazione, istruzione e formazione, ovvero:

«Il "capitale invisibile" [...] è il capitale conoscitivo e cioè l'accumulazione delle conoscenze utilizzabili che costituisce il patrimonio individuale di informazioni e di tecniche di uso di cui ogni individuo dispone. [...] La nostra epoca ci ha gradualmente avviati a riconoscere che l'elemento più rilevante, in rapporto ai modi di vita che caratterizzano le società odierne, non è rappresentato dal capitale visibile, e cioè dai beni fisico-naturali, ma proprio dal patrimonio invisibile: è questo, in fondo, che governa, dirige, controlla, moltiplica lo stesso patrimonio di capitali visibili»<sup>25</sup>.

Tanto basta, dunque, a comprendere che, così impostata, la questione della Scuola si estende, necessariamente, al di là del periodo scolastico, ed investe la dimensione adulta della vita nei diversi contesti e in relazione alle diverse istanze che un siffatto discorso ingenera in termini di qualità della vita, benessere, progresso, autonomia decisionale ecc., solo per menzionare le implicazioni più evidenti.

Ecco che allora, non potendo entrare capillarmente nel merito di tutte varie

<sup>25</sup> G. Gozzer, *Presentazione*, in Id., *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando Armando Editore, Roma 1973, p. 7.

analisi proposte da Gozzer, quella che chiama in causa il Rapporto Faure<sup>26</sup> ci pare, a questo riguardo e in prima battuta, emblematica. In proposito, infatti, Gozzer non manca di richiamare quel postulato indicato dallo stesso Edgar Faure nel presentare il documento alla direzione UNESCO che spiega il senso e la centralità dell'*apprendere ad essere*, con la seguente formulazione:

«Solo un'educazione globale e permanente può formare quest'uomo integrale: ciò è tanto più necessario quanto più si appesantiscono le maglie "costrittive" che tendono ad atomizzare ogni giorno più la vita di ciascun individuo. L'educazione, quindi, non si propone tanto di trasmettere uno stock di conoscenze più o meno ben formulate e definite, quanto di offrire un metodo per elaborare, nel corso della vita, un sapere in costante evoluzione, cioè un *apprendimento a essere*. Di qui il titolo del rapporto: apprendere cioè ad essere uomini che continuamente apprendono, adeguandosi alle infinite variabili della condizione umana»<sup>27</sup>.

Lungi ovviamente dal poter esaurire con questa dichiarazione la complessità della *ratio* del Rapporto, essa attesta comunque il principio pedagogico più autentico su cui si impernano le letture e le linee di intervento che va a prefigurare, in cui non a caso Scuola ed Educazione degli adulti sono poste reciproca interdipendenza.

Non possiamo pertanto non notare come invece Gozzer intenda avvalorare il primato politico nel discorso sull'educazione, anche per ciò che concerne l'afflato ideale (teso alla democratizzazione, alla rimozione delle discriminazioni ecc.) che la pervade e, ancora una volta, che lo faccia anche attraverso una svalutazione di quella che chiama «astratta pedagogia»<sup>28</sup>. Eppure, una simile posizione ci pare ingenerosa, proprio in riferimento ad una letteratura pedagogica accademica che, in quegli anni, ha dato segno, anche nel panorama italiano, non di astrattezza bensì di penetrante capacità critica di lettura dei fenomeni sociali, politici ed economici, se non di vero e proprio impegno e militanza.

La seconda edizione del testo entra ancor più nel vivo di tali questioni, proprio perché si arricchisce non solo di nuovi documenti nel frattempo emanati, ma anche della consapevolezza che l'educazione permanente non è un qualcosa che si aggiunge ai sistemi formativi esistenti, ma ne stimola «un'interna e radicale trasformazione»<sup>29</sup>, che Gozzer considera in una delle prospettive che più

---

<sup>26</sup> Cfr. E. Faure *et al.*, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it. di D. Novacco, Armando Armando, Roma 1973 (ed. orig. *Apprendre à être*, UNESCO, Paris 1972).

<sup>27</sup> Gozzer, *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, cit., p. 103, corsivo nel testo. La frase «adeguandosi alle infinite variabili della condizione umana» è stata aggiunta da Gozzer rispetto all'originale, per il resto qui parafrasato fedelmente.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 105.

<sup>29</sup> G. Gozzer, *Introduzione alla seconda edizione*, in Id., *Il capitale invisibile. 25 rapporti sull'educazione. 1970-72: La ristrutturazione scolastica. 1973-75: La destrutturazione scolastica*, Armando Armando

gli premono, ovvero quella del raccordo tra scuola e mondo del lavoro. Sembra dunque accogliere favorevolmente quanto, del Rapporto del Consiglio d'Europa sull'educazione permanente del 1973<sup>30</sup>, va nella direzione di «bloccare gli sforzi di prolungare indefinitamente un'inutile scolarità» ancora legata a «un'originaria ispirazione di carattere culturale e astratto» e, accogliendo criteri economici-finanziari, guarda alla possibilità di rispondere alle esigenze di occupazione<sup>31</sup>. Coerentemente a ciò, Gozzer esprime dunque interesse anche per il rapporto svedese dello stesso anno<sup>32</sup>, sottolineando i passaggi in cui si dichiara quale compito dell'educazione quello «di preparare gli studenti per le successive attività occupazionali»<sup>33</sup> (sia pure in senso lato) e che «la vita di lavoro debba costituire una importantissima sorgente di rinnovamento educativo».

Questi, e ulteriori analoghi esempi che potrebbero essere portati, ci sembra avvalorino il fatto che, dell'educazione permanente, Gozzer abbia puntato a cogliere e ad enfatizzare in particolar modo la sua declinazione intitolata alla formazione continua e ricorrente, strettamente agganciata ai processi di formazione, riqualificazione e aggiornamento professionale e tale, per certi aspetti, da entrare in gioco 'in alternativa' ('destrutturandola', come rileva l'Autore) alla Scuola, tradendo così – dal nostro punto di vista – il suo principio pedagogico sostanziale.

Un interesse, e una opzione teorico-politica, dimostrati altresì dalla pubblicazione, a breve distanza di tempo, di una terza edizione del saggio, motivata, tra le altre ragioni, anche e soprattutto dal susseguirsi veloce di documenti sull'educazione permanente e degli adulti, così da indurre la necessità di un chiarimento, in premessa, dei significati di espressioni usate sempre più diffusamente in modo sinonimico, e considerando quindi l'educazione ricorrente (periodi alternati di educazione e lavoro) come «il congegno attuativo dell'educazione permanente»<sup>34</sup>.

La quarta edizione del libro, infine, introduce un nuovo elemento di riflessione: quello della cosiddetta «decompressione» dei sistemi scolastici, che vede proprio nell'«educazione permanente o ricorrente» (e qui si ricade purtroppo nella sovrapposizione tra le due espressioni) «anche una valvola di sfogo per l'eccesso di domanda che, o non può essere soddisfatta, o la cui soddisfazione rischia di deteriorare qualitativamente la risposta che la scuola può offrire»<sup>35</sup>.

---

Editore, Roma 1975<sup>2</sup> [II ristampa della II edizione ampliata e aggiornata del 1974], p. 7.

<sup>30</sup> Conseil de l'Europe – Conseil de la Coopération Culturelle, *Education permanente. Principes de base*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1973.

<sup>31</sup> Cfr. Gozzer, *Il capitale invisibile. 25 rapporti sull'educazione. 1970-72: La ristrutturazione scolastica. 1973-75: La destrutturazione scolastica*, cit., pp. 204-205.

<sup>32</sup> Cfr. U 68, *Higher Education. Proposals by the Swedish 1968 Educational Commission*, Almänna Förlaget, Stockholm 1973.

<sup>33</sup> Gozzer, *Il capitale invisibile. 25 rapporti sull'educazione. 1970-72: La ristrutturazione scolastica. 1973-75: La destrutturazione scolastica*, cit., p. 207.

<sup>34</sup> Gozzer, *Il capitale invisibile. L'epoca dei grandi confronti. 1975-76: Rapporti sull'educazione*, Armando Armando Editore, Roma 1975, pp. 26-27.

<sup>35</sup> Id., *Il capitale invisibile. L'epoca dei ripensamenti 1977-1980*, Armando Armando Editore, Roma

## 5. Considerazioni conclusive

Diversi aspetti della ricognizione che abbiamo qui proposto sono rimasti in ombra, in particolare proprio per ciò che concerne *Il capitale invisibile* e la mole di materiali commentati da Giovanni Gozzer. Abbiamo, infatti, potuto mettere a fuoco solo alcuni passaggi, e sempre in estrema sintesi, al fine di abbozzare un quadro in cui potessero stagliarsi le concezioni maturate sull'educazione permanente e degli adulti e il loro riverberarsi sulla definizione di un'idea di Scuola e della sua operatività formativa.

Non possiamo spingerci oltre, pur essendone fortemente tentati, alla luce anche delle vicende che, in questa nostra stagione storica, stanno interessando la vita della scuola. È, ad esempio, del 26 ottobre 2021 un servizio RAI del Tg1 che apre con la seguente affermazione: «Un rapporto più stretto tra scuola e mondo del lavoro. Negli Istituti Tecnici sono le aziende a suggerire la formazione degli ultimi anni», e così prosegue, riferendosi ad un istituto scolastico in particolare che ha adottato tale piano: «In base alle necessità, sono proprio le varie realtà lavorative ad indirizzare i professori sulle materie da approfondire, con un prolungamento delle ore di lezione in azienda»<sup>36</sup>. Sulla spinta di questa sollecitazione, intendiamo dire che saremmo tentati di chiederci quale sarebbe stata la posizione di Gozzer di fronte ad una simile notizia, che, a nostro avviso, è l'ennesima testimonianza della prevaricazione politica sulla Scuola come luogo educativo – per non dire che ci fa letteralmente orrore immaginare l'Insegnante svilito a mero esecutore di *desiderata* aziendali! – scontrandoci così non solo con l'evidente plauso sottinteso al servizio giornalistico, ma con un modo di pensare ormai sempre più diffuso e condiviso che vede nella scuola la risposta il più possibile immediata a uno dei problemi più sofferti da sempre nel nostro Paese, quello della disoccupazione.

Non è però scontato, in questo esercizio intellettuale, immaginare da parte di Gozzer una semplicistica posizione a favore, anche se quanto argomentato fin qui lo renderebbe plausibile: e questo perché è emerso chiaramente come Gozzer abbia avuto a cuore la *qualità* della formazione, sia pure dimostrando una aperta insofferenza per la Pedagogia e vedendo pressoché solo nella Politica possibilità di soluzione ai problemi che ha saputo evidenziare con grande acume.

Giovanni Gozzer in quanto politico ha assecondato, e richiesto, una scuola professionale come ente formativo a sé, con precisi presupposti e altrettanto precise finalità politiche; tuttavia, intendeva umanizzarla e renderla comunque un luogo di esercizio dell'intelligenza. Della 'scuola scuola', ovvero della scuola 'non professionale', che comunque contemplava, non ne ha parlato, non nello stesso contesto di quella che doveva essere agganciata così direttamente alla produttività lavorativa manuale o comunque esecutiva; qui, piuttosto, ne con-

---

1980, p. 65.

<sup>36</sup> Il servizio è fruibile su YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=dN3dalJBjio>> (ultima consultazione: 19/01/2023).

siderava i tratti distintivi come una astratta visione utopistica tipica dei pedagogisti ritenuti avulsi dalla realtà sociale ed economica e incuranti delle sue esigenze e trasformazioni.

Il nodo educazione e politica, dunque, rimaneva, e rimane, al fondo, un problema di cui non si può non avvertire il peso; in Gozzer abbiamo sicuramente potuto rintracciare interessanti spunti volti a considerare l'Educazione degli adulti una prospettiva 'illuminante': non in termini di recupero, di seconda chance o di alternativa alla scuola, bensì proprio come valorizzazione della Scuola *tout court* per i futuri necessari approfondimenti e ricerche conoscitive volti ad arricchire, in ognuno, il proprio 'capitale invisibile'. Considerando altresì, sin dal loro affacciarsi sullo scenario internazionale, gli sviluppi che l'avvento di tecnologie sempre più accessibili e sofisticate possono sollecitare e sostenere<sup>37</sup>.

Una 'lezione', dunque, che ci sembra per alcuni aspetti anche *preterintenzionale* rispetto a quanto, forse, aveva portato ad intraprenderne i sentieri.

---

<sup>37</sup> L'interesse di Giovanni Gozzer per le innovazioni didattiche e organizzative costituisce un ulteriore ambito di indagine, rivelatore della sua attenzione per tutto ciò che di nuovo può irrompere o essere reinvestito nell'universo formativo nostrano; in proposito, si pensi qui, a titolo di esempio, alle prime considerazioni che espresse in relazione alla nascita e all'affermazione delle Open University inglesi (cfr. G. Gozzer, *Open University, università per tutti*, in «Sette giorni in Italia e nel mondo», n. 123, 1969, p. 141).

## Bibliografia

- CONSEIL DE L'EUROPE – CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, *Education permanente. Principes de base*, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1973.
- DEWEY J., *Come uscire dalla confusione educativa*, in J. DEWEY, J.L. CHILS, *La frontiera educativa*, a cura di L. Bellatalla, La Nuova Italia, Firenze 1981, pp. 43-59 (ed. orig. *The Way Out Of Educational Confusion*, Harvard University Press, Cambridge 1931).
- FAURE E. et al., *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it. di D. Novacco, Armando Armando, Roma 1973 (ed. orig. *Apprendre à être*, UNESCO, Paris 1972).
- GOZZER G., *Il capitale invisibile. 25 rapporti sull'educazione. 1970-72: La ristrutturazione scolastica. 1973-75: La destrutturazione scolastica*, Armando Armando Editore, Roma 1975<sup>2</sup> [II ristampa della II edizione ampliata e aggiornata del 1974].
- GOZZER G., *Il capitale invisibile. L'epoca dei grandi confronti. 1975-76: Rapporti sull'educazione*, Armando Armando Editore, Roma, 1975.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile. L'epoca dei ripensamenti 1977-1980*, Armando Armando Editore, 1980.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando Armando Editore, Roma 1973.
- GOZZER G., *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani*, in «Rivista Ticinese», n. 12, 1972, pp. 7-15.
- GOZZER G., *La formazione umana e professionale del lavoratore*, Atti del Secondo Convegno Nazionale per la Civiltà del Lavoro (Roma, 15-17 ottobre 1959, Ente Palazzo della Civiltà del lavoro – Centro per la Elevazione Sociale del Lavoro), Tipografia A. Staderini, Roma 1959.
- GOZZER G., *Open University, università per tutti*, in «Sette giorni in Italia e nel mondo», n. 123, 1969, p. 141.
- GOZZER G., *Presentazione*, in E. LABBROZZI, *L'educazione degli adulti e la cooperazione rurale. Studi ed esperienze*, Cooperativa Editoriale Tipografica, Lanciano 1961, pp. 5-6.
- GOZZER G., *Problemi e tendenze attuali dell'educazione degli adulti [Lezione del Prof. Giovanni Gozzer]*, in G. MARAFIOTI, *Riflessi sociali dell'insegnamento agli adulti*, Armando Argalia Editore, Urbino 1962, pp. 31-50.
- LINDEMAN C., *The Meaning of Adult Education*, New Republic Inc., New York 1926.
- MARESCOTTI E., *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Anicia, Roma 2013.

TESSADRI P., *Intervista a Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, pp. 93-174.





# Giovanni Gozzer, il Centro Europeo dell'Educazione (1959-1974) e le sue sfide pedagogiche<sup>1</sup>

Rita Marzoli, Elena Zizioli

## 1. Il 'direttore-ricercatore' e i nuovi indirizzi di ricerca

Nel saggio *Imparare democrazia*, Gustavo Zagrebelsky, nel sottolineare l'importanza di assumere un «atteggiamento sperimentale» nella realizzazione dei processi democratici e perciò nel considerare la tensione tra teoria e pratica come «esperienza» preziosa e indispensabile per attivare nuove energie, muove all'istituzione scolastica del nostro Paese l'accusa di essere stata eccessivamente orientata all'astrattezza dell'apprendimento «che genera distacco e disillusione verso il mondo [...] e invita all'individualismo chiuso in se stesso»<sup>2</sup>. Una raccomandazione che riteniamo particolarmente suggestiva, densa di rimandi e significati nell'aprire la riflessione sull'impegno di direttore di Giovanni Gozzer presso il Centro Europeo dell'Educazione (CEE, successivamente CEDE) con sede nella storica Villa Falconieri a Frascati, nei pressi di Roma. Egli affrontò la nuova avventura con grande dinamismo e da subito divenne l'indiscusso protagonista della prima stagione in cui si saldarono «ambizioni nazionali, sguardi internazionali e spinte innovative»<sup>3</sup>, dove appunto la sperimentazione fu una delle cifre distintive.

Il CEE diede modo a Gozzer di esprimere appieno la sua vocazione di 'direttore-ricercatore', un'identità che però era sostanzialmente «pragmatica, fare scuole, organizzarle, creare strutture, verificare iniziative, sperimentare; non ripiegare sulla riflessione astratta»<sup>4</sup>, come lui stesso ammise; pertanto il Centro di Frascati doveva candidarsi ad essere un vivo laboratorio di idee e di scambi culturali dagli ampi orizzonti; ed infatti, grazie alla ricchezza e alla vivacità delle proposte, l'Istituto, nel giro di pochi anni, divenne uno dei luoghi «più qualificati di riflessione, ricerca, confronto in campo pedagogico e didattico a livello europeo»<sup>5</sup>, offrendo al dibattito scolastico italiano indubbiamente ine-

<sup>1</sup> Il contributo è frutto di una riflessione comune, tuttavia Elena Zizioli ha scritto il primo paragrafo; Rita Marzoli il secondo.

<sup>2</sup> G. Zagrebelsky, *Imparare Democrazia*, Einaudi, Torino 2016, p. 31.

<sup>3</sup> M.G. Dutto, *Impegno civile, cultura dell'educazione e responsabilità amministrativa: Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*, a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, p. 182.

<sup>4</sup> P. Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Didascalie», n. 2, 1997, pp. 2-43, poi nel volume (da cui citiamo) *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*, a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, cit., p. 158.

dite ed interessanti prospettive «sui sistemi educativi, sull'educazione permanente, sui problemi dell'apprendimento e della valutazione, sull'aggiornamento del personale scolastico e sull'introduzione delle tecnologie educative»<sup>6</sup>.

Gozzer tenne la direzione dal 1959 al 1974, dopo aver già maturato importanti esperienze non solo in campo didattico e aver assunto incarichi dirigenziali<sup>7</sup>. Ebbe così l'occasione di aprire nuove piste di ricerca e contribuire al dibattito scolastico dell'epoca con proposte concrete «geniali» e «coraggiose», come gli fu riconosciuto<sup>8</sup>. E sicuramente gli giovò anche la responsabilità dell'Ufficio Studi e Programmazione alla Pubblica Istruzione durante i ministeri Gui e Misasi (1963 e 1971).

Furono anni particolarmente significativi. L'Italia, gettate le basi della moderna democrazia con le libertà sancite dalla carta costituzionale, si era rapidamente avviata a diventare un Paese industriale. Il tumultuoso sviluppo economico, considerato un vero e proprio 'miracolo', che interessò la penisola proprio dalla fine degli anni Cinquanta, cambiando gli stili di vita e le aspettative delle famiglie anche dei ceti meno abbienti, fu però scomposto e disordinato<sup>9</sup>. Incise non solo «sulla struttura sociale sconvolta dai processi materiali», ma suscitò «la coscienza di nuovi interrogativi» che ebbero ricadute importanti sul dibattito politico<sup>10</sup>.

L'istituzione scolastica acquisiva responsabilità: essere strumento di mobilità sociale era un obiettivo ambizioso, complesso, difficile da raggiungere. Il 'tutti a scuola'<sup>11</sup> regolato dagli articoli della Costituzione che sanciva finalmente l'istruzione come diritto e non privilegio, in «un paese in movimento»<sup>12</sup> reclamava, accanto ad un rinnovamento dei modelli pedagogici e didattici, significativi investimenti economici: la scuola insomma acquisiva centralità anche nel dibattito politico-economico.

Da colto comparativista Gozzer sapeva che non si poteva fare innovazione se non partendo dal confronto con i modelli d'Oltralpe e d'Oltreoceano; perciò s'impegnò per attrarre intelligenze ed esponenti della politica, in ambito nazionale e internazionale, come ricorda in una delle interviste, fiero di avere organizzato un programma fitto di iniziative, seppur con poche risorse:

<sup>5</sup> V. Passerini, *Testimonianza di uno studente*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*, a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, cit., p. 82.

<sup>6</sup> A. Alberti, *La scuola della repubblica. Un ideale non realizzato*, Anicia, Roma 2021, p. 213.

<sup>7</sup> Per la ricostruzione del suo itinerario biografico e intellettuale si rimanda al contributo di Cascioli in questo stesso volume.

<sup>8</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai nostri giorni*, Zanichelli, Bologna 2010, p. 461.

<sup>9</sup> Cfr. G. Crainz, *Storia della Repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*, Donzelli, Roma 2016, pp. 67-151.

<sup>10</sup> S. Colarizi, *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Laterza, Bari-Roma 2019, p. 54.

<sup>11</sup> M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017.

<sup>12</sup> Colarizi, *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, cit.

«Avevamo tra gli ospiti grandi premi Nobel, figure politiche come il leader greco in esilio Papandreu, politologi americani come Joe La Palombara, padri nobili della teologia della liberazione come Ivan Illich perfino qualche economista sovietico. E tutto con un autofinanziamento»<sup>13</sup>.

Il bilancio documenterà infatti una grande mole di lavoro, restituita con cifre e dati da Antonio Sassone:

«Nei suoi 12 anni di vita, il Centro Europeo dell'Educazione di Gozzer, nonostante la scarsità di risorse finanziarie (in media meno di 70 milioni di lire annue) e l'esiguità numerica del personale in dotazione (da un minimo di 4 a un massimo di 20 tra insegnanti 'comandati', personale ausiliario e tecnici assunti per contratto temporaneo) [...] ha realizzato [...] iniziative distribuite tra corsi di aggiornamento, seminari di studio, incontri di vario tipo. Di tali iniziative 158 sono state realizzate autonomamente, 111 in collaborazione con altri organismi, 83 hanno avuto carattere internazionale. Si registra in media, nel periodo 1959-1972, un corso di aggiornamento ogni 13 giorni, un convegno internazionale ogni 54 giorni. [...] I partecipanti ai corsi di aggiornamento sono stati nel complesso 16.844 soggetti appartenenti al personale docente, direttivo ed ispettivo. La media dei partecipanti riferita ad ogni singolo corso si calcola a 48 soggetti. In circa 12 anni di attività, il CEE ha pubblicato 30 volumi (in media uno ogni sei mesi) che comprendono atti di seminari di studio nazionali e internazionali, relazioni di ricerche di enti italiani e di altri paesi europei ed extraeuropei, documenti di organismi internazionali (Unesco, Consiglio d'Europa ecc.)»<sup>14</sup>.

Si tratta di un resoconto analitico che abbiamo ritenuto importante riportare per dare l'idea dell'articolato e costante lavoro svolto dal Centro nell'elaborare e raccogliere studi e ricerche di carattere nazionale e internazionale, in un'epoca pre-Internet, quindi di indubbia difficoltà per la diffusione delle proposte e in cui si stava consolidando la rete di rapporti fra i vari Stati, ma soprattutto per giustificare quanto sia complesso in tanta ricchezza di attività evidenziare alcuni indirizzi di ricerca, interessi vivi, che possono considerarsi una sorta di *fil rouge* di tutto l'operato. Ci pare di poterli individuare nelle edu-

<sup>13</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 145.

<sup>14</sup> A. Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobile alla periferia del sapere*, vol. II: *Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*, Armando, Roma 2002, p. 48. Il volume rappresenta ancora oggi un testo di riferimento per la ricostruzione delle attività del Centro Europeo dell'Educazione.

cazioni scientifica e tecnologica<sup>15</sup>, vere e proprie sfide pedagogiche per quei tempi e che contribuirono decisamente a disegnare un nuovo paradigma della formazione, così come nuovi compiti per gli insegnanti chiamati a realizzarlo.

È chiaro che in questo breve contributo esse non possono essere approfondite come richiederebbero e cioè con una ricerca di archivio attenta e scrupolosa<sup>16</sup>; tuttavia crediamo che anche la stesura di queste brevi note possa contribuire, almeno in parte, a svelare alcuni aspetti di Gozzer che completano il suo profilo intellettuale e aiutano a comprendere meglio scelte e posizioni assunte nei dibattiti o sui periodici dell'epoca per una scuola «giusta e seria»<sup>17</sup> e soprattutto di qualità contro gli slanci di un egualitarismo che – a suo dire – avrebbe portato ad un preoccupante impoverimento<sup>18</sup>. Si vedano, ad esempio, gli articoli pubblicati sul «Servizio Informazioni Avio»<sup>19</sup>, non solo bollettino della casa editrice di Armando Armando, ma anche testata vivace per il confronto e gli approfondimenti culturali, con affondi sul malcostume scolastico e la politica ministeriale<sup>20</sup>.

La fucina di via della Gensola definita da Gozzer stesso «officina-pensatoio» dove, per riprendere le sue parole «si incontravano i migliori cervelli non arresi al clima sinistreggiante e alla cultura della rinuncia mascherata da compromesso, più o meno storico»<sup>21</sup>, gli diede modo di incontrare e tessere rapporti con giovani ricercatori e promettenti studiosi da coinvolgere anche nelle attività del Centro Europeo dell'Educazione, tra i quali, come si vedrà, Mauro Laeng.

Il rapporto tra Gozzer e l'editore trasteverino, battagliero e controcorrente,

<sup>15</sup> Ad esse si aggiunge l'educazione linguistica che sarà trattata nel secondo paragrafo da Rita Marzoli.

<sup>16</sup> Per questo andrebbe recuperata e pazientemente analizzata la documentazione disponibile citata nel saggio di R.G. Arcaini, *Eureka! Note archivistiche e bibliografiche per Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, cit., pp. 33-59.

<sup>17</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p.161.

<sup>18</sup> A questo proposito vale la pena segnalare la ricerca di John William Gardner, *Excellence. Can we be equal and excellent too?*, pubblicata a sua cura nel 1967 da Armando Armando con il titolo *Democrazia e talenti*. Negli anni Ottanta affermerà con innegabile durezza: «è proprio fatale accettare il principio che tutto ciò che è pubblico debba esser su plafonamento egualitario? Si può: i sistemi collettivistici lo fanno, ma poi "ricuperano" in altri modi, con dure selezioni capacitative. Nei Paesi democratici il prezzo è invece la dequalificazione, comunque camuffata» (G. Gozzer (a cura di), *La scuola nella società tecnologica*, Anicia, Roma 1988, p. 31).

<sup>19</sup> Non si trascuri il fatto che Gozzer aveva mai fatto mancare il suo contributo al bollettino, a volte celando i propri attacchi alla politica ministeriale sotto pseudonimo. Intensificò la sua collaborazione dopo il 1970, quindi dagli ultimi anni di mandato al CEDE, rappresentando come ricorda Carla Ida Salviati, l'ala cattolica del periodico (C.I. Salviati, *Una battaglia per la scuola. Armando Armando e il Bollettino "Servizio Informazioni Avio"*, Nuove Edizioni Romane, Roma 2009, p. 87).

<sup>20</sup> Sul ruolo dell'editore Armando nell'ambito del dibattito politico-pedagogico dell'epoca, mi permetto di segnalare E. Zizioli, *Armando Armando un pedagogista editore*, Anicia, Roma 2011.

<sup>21</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit. p. 159. Presso lo stesso editore sarà pubblicato nel 1978 il testo scritto in collaborazione con S. Valitutti, *La riforma assurda. La scuola secondaria da G. Gentile a M. Di Gesi* e tanti altri che, in parte, richiameremo in queste pagine.

era di vecchia data, tanto che nei primi anni Sessanta Armando aveva affidato proprio al Nostro la direzione della collana *Educazione, economia e vita sociale*<sup>22</sup>.

Gli interessi per l'educazione scientifica e tecnologica, come era prevedibile, si tradussero in un agire che univa la riflessione teorica all'organizzazione di eventi con un approccio pionieristico e all'avanguardia per provare a individuare nuovi modelli per l'innovazione didattica. E difatti nel 1964, presso il Centro di Frascati, venne promosso il *Comitato Nazionale per l'Educazione scientifica* (CNES) che nel solo triennio 1964-67 organizzò 9 colloqui nazionali e uno internazionale<sup>23</sup>.

La sede si qualificava così sempre di più come un centro prestigioso, come scrisse Mauro Laeng, pedagogista e fondatore del periodico *Didattica delle scienze*, al quale alla fine degli anni Sessanta venne affidata, insieme a Renzo Titone, la direzione di un Laboratorio multimedia<sup>24</sup>. Esso doveva costituire «una vetrina» e un prototipo per i corsi di aggiornamento e per la dimostrazione delle innovazioni per le scuole<sup>25</sup> e dai primi anni Settanta fu attivissimo.

In quest'ambito di studi si era ancora all'inizio eppure: «le moderne tecnologie dell'apprendimento, allora ancor balbettanti [...] avevano trovato a Villa Falconieri un'oasi domiciliare»<sup>26</sup>, come ricorderà Gozzer stesso. Vennero allestite «tecnologicamente» varie sale, con strumentazioni d'avanguardia, come quella «di regia di riprese televisive in circuito chiuso collegata via cavo con sale di visione e di ascolto», o «un'aula con Teaching Machine audiovisive ed elettromeccaniche a relais, di fabbricazione britannica e americana» o ancora «un'aula con dispositivi di feedback per il controllo automatico delle risposte» e «un completo laboratorio linguistico»<sup>27</sup>.

<sup>22</sup> Sul tema, sono da segnalare: Gozzer, *Aspetti economici del problema scolastico*, Ministero Pubblica Istruzione- Ufficio studi, documentazione e programmazione, Roma 1963; Gozzer, F. Harbison, P. Loncatoro, C. Myers, *Educazione, forze di lavoro e progresso economico: strategie per lo sviluppo delle risorse umane*, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati 1965.

<sup>23</sup> Per una ricostruzione, cfr. Dutto, *Impegno civile, cultura dell'educazione e responsabilità amministrativa: Giovanni Gozzer*, cit., p. 183.

<sup>24</sup> M. Laeng, *Villa Falconieri periferia del sapere*, in «Pedagogia e Vita», n. 3, 2004, p. 145. Non è un caso che il notissimo testo di Gozzer *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, fu pubblicato nel 1973 nella «Collana di tecnologie educative e di istruzione programmata» diretta proprio da Mauro Laeng. Del libro si fecero più edizioni fino all'ultima con cambio di titolo per volere dell'editore: *Scuole a confronto-Sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa e nel mondo* (1982). Per un'analisi, si rimanda al contributo di Furio Pesci pubblicato in questo volume.

<sup>25</sup> Laeng, *Villa Falconieri periferia del sapere*, cit., p. 147.

<sup>26</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 160. Sul tema, oltre ai volumi curati direttamente dal CEDE, Gozzer era solito prendere posizione anche dedicando una prefazione o una presentazione, o intervenendo con un contributo nei testi che riteneva fondamentali. Si veda ad esempio, tra quelli usciti negli anni della sua direzione: W.A. Deterline, *Introduzione all'istruzione programmata*, Prefazione di G. Gozzer, Zanichelli, Bologna 1970; R. Pennacchi, W.K. Richmond, L. Trisciuzzi, Gozzer, Laeng, C. Scurati, *Dibattito sulle tecnologie dell'educazione*, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati 1972.

<sup>27</sup> Cfr. Laeng, *Villa Falconieri periferia del sapere*, cit., p. 147.

Gli esiti delle diverse attività promosse, che consistevano per lo più in incontri, ricerche, scambi con esperti nazionali e sovranazionali, definiti «*colloqui*», possono essere desunti dai volumi pubblicati dal Centro stesso e che in parte attestano la vocazione di «*homo documentans*», come ha rimarcato Roberta Arcaini<sup>28</sup>.

Sofferamoci dapprima sull'educazione scientifica. L'intento è reso esplicito nella *Premessa* a firma dello stesso Gozzer al testo che raccoglie parte dei *colloqui* avviati al Centro: far lavorare insieme uomini di diversa provenienza, «impegnati nei differenti livelli delle strutture formative e accademiche, specializzati a loro volta nei vari rami e indirizzi delle discipline scientifiche», con «senso di responsabilità» e «spirito di partecipazione» attraverso una metodologia di lavoro interdisciplinare in grado di individuare «gli opportuni collegamenti» con tutte le altre discipline: letterarie, umanistiche, morali, storiche e filosofiche. I vantaggi furono individuati *in primis* nell'attutire la naturale tendenza definita «espansionistica» delle materie, atteggiamento – a dire del direttore – «fatale» quando le materie «procedono secondo linee esclusivistiche, non comunicanti, dirette all'affermazione del proprio prestigio più che all'insegnamento armonico in un quadro formativo che ha per oggetto l'integrità dell'uomo»<sup>29</sup>.

Una *querelle* considerata dirimente nel progettare la scuola del futuro e che chiedeva una revisione anche dei curricula degli insegnanti con occasioni importanti di aggiornamento e formazione in servizio, intendendo la didattica «*recta ratio docenti*», «incontro della conoscenza della materia con l'esperienza e la ricerca della sua trasmissione»<sup>30</sup>.

I *colloqui* affrontavano una serie di «problemi» da quelli precipui delle singole discipline (matematica, scienze sperimentali, biologia e geografia) e inerenti il libro di testo, per poi soffermarsi sul materiale di sperimentazione e i sussidi didattici nonché sulla preparazione degli insegnanti.

Apprezzabile indubbiamente fu l'ultimo, perché affrontò la questione politica dell'insegnamento dell'educazione scientifica da un punto di vista internazionale: si trattava di una sfida autentica che lasciava intendere, proprio grazie alla metodologia della comparazione, punti di forza e punti di debolezza del nostro Paese. In chiusura in una delle sessioni di studio, dove figurava anche un rappresentante dell'OCSE, si avanzava la richiesta, altrettanto degna di nota, di favorire esperienze di cooperazione internazionale con scambio di buone prassi per il miglioramento dell'insegnamento delle scienze, attraverso la creazione di un *Centro Internazionale per l'Insegnamento scientifico* con una dettagliata e ricca proposta di attività:

<sup>28</sup> Arcaini, *Eureka! Note archivistiche e bibliografiche per Giovanni Gozzer*, cit., p. 46.

<sup>29</sup> S. Beer, Gozzer, A. Uva (a cura di), *Nuovi colloqui su L'educazione scientifica*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1967, pp. 7-8.

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. 362 e 374. Per un approfondimento, cfr. Gozzer, *Pedagogia, didattica, materie d'insegnamento in rapporto alla preparazione degli insegnanti*, in *Ivi*, pp. 362-374.



«a) riunire e diffondere le informazioni sulle riforme dei programmi dell'insegnamento scientifico in generale; b) occuparsi di ricerche e di studi sui diversi aspetti dell'insegnamento delle materie scientifiche, e in particolare sulla formazione degli insegnanti, e la metodologia relativa all'impiego dei nuovi materiali e dei nuovi metodi e processi di apprendimento; c) facilitare il desiderabile coordinamento degli sforzi ed anche gli scambi di esperienze e di esperti fra i differenti Paesi rappresentati; d) organizzare progetti pilota di comune interesse, produrre o migliorare nuovi materiali e attrezzature per l'insegnamento»<sup>31</sup>.

Si trattava di un programma decisamente ambizioso che, unitamente alle riflessioni emerse durante i *colloqui*, metteva in evidenza l'urgenza di promuovere un «quadro generale di formazione umana», utilizzando l'impiego delle metodologie proprie della scienza per «rilevare i contenuti deficitari» del sistema scolastico italiano e «promuoverne la modifica o l'aggiornamento»<sup>32</sup>. Era questa la conclusione a cui era giunto Gozzer il quale, in premessa al volume succitato, dopo aver riconosciuto l'eccessivo spazio lasciato durante i dibattiti alle questioni inerenti il sistema scolastico, attribuiva alla mancanza di tale approccio anche il disinteresse verso l'innovazione tecnologica e i suoi legami con l'educazione scientifica che egli considerava invece tra le sfide pedagogiche più importanti per la modernizzazione delle scuole. Del resto, erano anni di riforme durante i quali la prospettiva scolastica non poteva che essere centrale per molte delle ragioni a cui abbiamo già fatto cenno.

Il calendario delle iniziative del Centro di Frascati annoverava, perciò, iniziative dedicate. Tra queste, si segnala che già tra il 29 giugno al 2 luglio del 1963 si era tenuto un *colloquio* su *Le nuove tecniche e metodi d'insegnamento* dove si discusse di istruzione programmata.

Nelle conclusioni di un ulteriore *colloquio*, svolto sempre secondo la metodologia succitata e cioè con il coinvolgimento di più esperti, Gozzer affermava:

«Un [...] aspetto importante della cultura tecnologica emerso in termini chiari [...] è che essa dovrà contribuire ad una migliore definizione e a un maggior coordinamento delle materie. L'eccesso di dispersione e di frammentazione che ha avuto la sua origine sia nella preoccupazione di non depauperare la nuova scuola di alcuni valori precedentemente collaudati, sia di non appesantire la riforma con troppi problemi di riconversione del personale, si è mossa su una linea di sovrapposizioni eclettiche, in cui troppo spesso si riescono a vedere le tessere del mosaico ma non la figura che dovrebbe risulterne.

<sup>31</sup> *Ivi*, pp. 474-475.

<sup>32</sup> *Ivi*, pp. 8-9.

La cultura tecnologica costringe a revisione *totale* del sistema stabilendo migliori accordi fra le tre aree fondamentali e tendendo anche ad una maggiore unità dei contenuti»<sup>33</sup>.

In sostanza, partendo dall'introduzione nella scuola media della disciplina «applicazioni tecniche» al posto dell'educazione tecnica, egli allargava il discorso e portava la riflessione su territori più ampi e di sicuro interesse per tutti gli ordini di scuola. Non aveva comunque mancato di svolgere alcune riflessioni proprio su detta disciplina per ricercarne «cittadinanza» e «paternità» nello schema del programma del nuovo ordine di studi, rimarcando l'importanza di evitare riduzionismi, semplificazioni o addirittura banalizzazioni che rischiavano di generare una rinuncia della «comprensione formale dei processi di trasformazione e dei relativi strumenti tecnici» e di non riuscire a stabilire «una serie di rapporti logici tra le cose e la loro interpretazione»<sup>34</sup>.

Come scrive Dutto, egli si distingueva tanto dalle posizioni dei «teco-ottimisti» quanto dalle «disillusioni dei tecno-scettici»<sup>35</sup>.

Gozzer, in sintesi, al di là delle singole e specifiche iniziative, aveva portato l'attenzione su quella che considerava la terza area dopo l'umanistica e la scientifica e cioè sulla cultura tecnologica, in cui confluivano elementi complessi e vasti e di cui l'obiettivo non era tanto quello di fornire conoscenze specifiche bensì di «interpretare gli effetti culturali, sociali e psico-emozionali dell'irruzione delle tecnologie»<sup>36</sup>.

Si trattava di un obiettivo che darà modo al direttore non solo di affrontare la questione con respiro internazionale, ma anche di rivoluzionare davvero l'approccio all'insegnamento<sup>37</sup>.

Come titolerà un volume di Mauro Laeng, era necessario affrontare «*l'educazione nella civiltà tecnologica*»<sup>38</sup> sottolineando la permeabilità delle nuove tecnologie nei diversi processi e le nuove sfide in ambito scolastico.

Il tema continuò ad interessare Gozzer anche oltre il suo incarico e la sua

<sup>33</sup> Centro Europeo dell'Educazione- Villa Falconieri, *L'educazione tecnologica. Documenti per una ricerca*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1967, p. 233.

<sup>34</sup> *Ivi*, pp. 100-101. Non è possibile non fare almeno un cenno al convegno del maggio 1970 che si tenne al Centro Europeo dell'educazione per la formazione degli insegnanti (durante il quale si elaborarono i *Dieci punti di Frascati*) e che costituì un punto di riferimento imprescindibile nella discussione sulla secondaria, introducendo nuovi concetti quali il *life long learning* (D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit., pp. 558-559).

<sup>35</sup> Dutto, *Impegno civile, cultura dell'educazione e responsabilità amministrativa: Giovanni Gozzer*, cit., p. 184.

<sup>36</sup> Pubblicazioni del Centro Europeo dell'Educazione-Villa Falconieri, *L'educazione tecnologica. Documenti per una ricerca*, cit., p. 235.

<sup>37</sup> Si veda, in proposito, anche Centro Europeo dell'Educazione, *Laboratorio Multimedia*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1970.

<sup>38</sup> Il testo Laeng, *L'educazione nella civiltà tecnologica. Un bilancio preventivo e consuntivo* fu pubblicato dall'Armando Armando in prima edizione nel 1969, a cui seguirono ristampe ed edizioni fino a quella del 1984.

permanenza al Centro di Frascati. Non pochi degli interventi successivi restituiscono senso alle molte attività promosse negli anni di direzione.

In proposito, è sicuramente significativo anche quanto affermò in un testo in onore dell'editore Armando. Per quell'occasione egli dava conto dei fenomeni di accelerazione dell'epoca moderna e la mancata tempestività dei sistemi scolastici, ancora rigidi e burocratici, sottolineando appunto quanto la risposta della scuola all'irruzione dei grandi strumenti della tecnologia moderna era stata «tardiva, incerta e per lo più di semplice giustapposizione del “nuovo” ai precedenti schemi e modelli»<sup>39</sup>.

Eppure il suo impegno di 'direttore-ricercatore' al Centro di Frascati a favore di una modernizzazione non era mai mancato, anzi il tentativo era stato quello di anticipare i tempi e lo si è cercato di dimostrare con queste brevi note. L'essere stato partigiano, l'essersi coinvolto nella ricostruzione del Paese con uno sguardo privilegiato alla scuola, gli avevano insegnato che all'intellettuale non era richiesta soltanto un'opera chiarificatrice, bensì di collaborazione nell'edificazione di una nuova società<sup>40</sup>. E per farlo occorre fare, perché come scriverà «[...] i problemi non si risolvono con parole, ma solo con azioni». In quell'occasione suggerì perciò di «preparare il futuro tecnologico» superando il «vecchio “vizio pedagogico”» che – a suo dire – si traduceva nell'accontentarsi di «formulazioni generiche, buone ad ogni uso interpretativo, ma di assoluta improduttività concreta». In sintesi, consentire sull'idea di flessibilità degli ordinamenti e dei piani di studio, sul principio di imparare ad imparare, sulla personalizzazione del lavoro scolastico, ma anche sull'educabilità al cambiamento non assicurava una loro traducibilità. Il rischio era pertanto quello di rimanere sul piano dell'astrattismo. E non faticava a riconoscere che spesso le attività scolastiche erano gravate da «pesantezze, costrizioni, limiti, ripetitività, discontinuità, insofferenze»<sup>41</sup>. Sono affermazioni che ben restituiscono il senso del suo operato al Centro Europeo dell'Educazione.

Gozzer puntualizzò infine che l'utilizzazione delle nuove tecnologie infotelematiche non poteva essere un'aggiunta bensì un «attraversamento trasversale»; espressione particolarmente efficace per significare l'esigenza che le materie non dovevano essere «continuamente e inutilmente moltiplicate con processi di aggiunte e soppressioni avventate», bensì appunto attraversate dalle nuove tecnologie, parimenti al sapere dei docenti. Una scommessa che chiedeva una trasformazione dalla cultura della «carta-libro-appunti» a quella delle «processualità informatiche» mediante apposite metodologie<sup>42</sup>.

Ancora una volta egli proponeva una sperimentazione sostenuta da un'intelligente e pionieristica ricerca didattica. Una proposta che oggi non può certo

<sup>39</sup> Gozzer, *Le nuove dimensioni delle interrelazioni società-scuola nelle società multiculturali e pluraliste*, in *Traguardi delle scienze dell'uomo*, a cura di M. Laeng, R. Titone, Anicia, Roma 1987, p. 66.

<sup>40</sup> E. Garin, *Cronache di filosofia italiana 1900-1960*, vol. II, Laterza, Roma-Bari 1975, p. 493.

<sup>41</sup> Gozzer (a cura di), *La scuola nella società tecnologica*, cit., p. 41.

<sup>42</sup> *Ivi*, pp. 43-44.

lasciarci indifferenti, specie dopo aver vissuto l'emergenza sanitaria da COVID-19, durante la quale le tecnologie informatiche, ormai sofisticate, non solo hanno completamente attraversato le nostre vite, ma le hanno riempite facendoci sperimentare nuove modalità relazionali.

## 2. Tra gli interessi vivi di ricerca, anche l'educazione linguistica

In occasione della presentazione del rapporto annuale INVALSI 2022, «Tuttoscuola»<sup>43</sup> ha richiamato tra gli esperti di pedagogia del secolo scorso, accanto agli indiscussi Aldo Visalberghi e Mauro Laeng, il primo direttore del CEE Giovanni Gozzer. Sebbene la questione dell'eredità del CEDE raccolta dall'INVALSI si presenta sovente in occasione di tematiche che si concentrano sulla valutazione degli apprendimenti, il nome di Gozzer non sempre viene citato come meriterebbe. Eppure, la «mole di dati» che oggi l'INVALSI mette a disposizione della comunità scientifica affonda le sue radici proprio nel lavoro avviato dal primo direttore del CEDE e innervato da una profonda passione per la ricerca educativa in un'ottica di collaborazione e scambio intellettuale, nazionale e internazionale.

Dal 1966 Gozzer inizia a occuparsi con attenzione dei problemi dell'educazione linguistica in Italia. L'interesse alla tematica matura in seguito ad una sensibilità propria del 'direttore-ricercatore' e a questa 'educazione' viene dedicato il volume pubblicato all'interno della collana 'Pubblicazioni del Centro Europeo dell'Educazione'<sup>44</sup>, edito dai F.lli Palombi nel 1968. Il testo è una sorta di primo rapporto – come lo ha definito Gozzer stesso – che raccoglie i contributi di uno dei *Colloqui* dedicato alla situazione degli insegnamenti linguistici in Italia, svoltosi a Villa Falconieri (Frascati) e organizzato dal CEE in collaborazione con l'ANILS (Associazione nazionale insegnanti lingue straniere)<sup>45</sup>. Nel frontespizio, il sottotitolo *Prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue in Italia* consegna all'Istituto il ragguardevole primato di aver avviato anche in questo ambito disciplinare nuove riflessioni di ricerca.

Nella prefazione del succitato volume risalta la singolare informazione che specifica il taglio esclusivamente linguistico-didattico dello studio, epurato dagli aspetti 'giuridico-sindacali', in un'epoca in cui l'adesione alla contestazione dei movimenti studenteschi, dei partiti e dei sindacati esplose con veemenza e la politicizzazione delle questioni era pressoché inevitabile.

Proprio in quegli anni roventi di forti conflittualità e schieramenti ideologici il CEDE si fa promotore e organizzatore di numerosi incontri che contribui-

---

<sup>43</sup> *Invalsi/1. La cavalcata dei numeri*, in «Tuttoscuola», 11 Luglio 2022, consultabile in rete Internet all'indirizzo <<https://www.tuttoscuola.com/risultati-invalsi-2022-1-la-cavalcata-dei-numeri/>> (ultima consultazione: 19/01/2023).

<sup>44</sup> Cede (Centro Europeo dell'Educazione), *Educazione linguistica: prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue moderne in Italia*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1968.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 21.

scono alla creazione di un gruppo di esperti fuori dai tradizionali steccati non avendo il timore di guardare oltre confine. Il mandato è impegnativo, ma al contempo sfidante: fare luce e approfondire gli annosi e complessi problemi degli insegnamenti linguistici in Italia. E proprio una propedeutica ricognizione della situazione italiana e degli orientamenti didattici in altri Paesi costituisce il primo lavoro di ricerca del gruppo.

I lavori continuano ferventi. Le numerose pubblicazioni prodotte sull'argomento sotto la direzione di Gozzer sono espressione di un istituto guidato da una personalità convinta del valore degli studi e delle ricerche, ma soprattutto della rilevanza della loro disseminazione e diffusione documentale.

I contributi sono prodotti da oltre cinquanta esperti e affrontano il tema dell'educazione linguistica da più angolature e tagli disciplinari. La considerazione di Gozzer in prefazione sulla scelta di intitolare il volume *Educazione linguistica*, privo dell'esplicito riferimento alle lingue moderne o straniere, è intenzionale: si vuole offrire al lettore una prospettiva ampia e integrata, tesa giustappunto all'elaborazione di una «teoria funzionale e fungibile della lingua e dell'insegnamento linguistico»<sup>46</sup>.

Gli interventi dei vari esperti non mancano di affrontare i capitoli fondamentali della psicolinguistica e della glottodidattica con il proposito concreto di fornire risposte alla domanda primaria «ma come si impara una lingua?»<sup>47</sup>.

Tra le carenze emerse dall'osservazione del sistema di insegnamento-apprendimento nel nostro Paese, il gruppo di esperti denuncia la mancanza di collegamento tra la lingua nazionale e la lingua seconda che condurrebbe a uno scollamento tra i due insegnamenti, confinando quest'ultima in una zona «ospite», alla quale non viene concessa pari dignità delle 'lettere' italiane e latine<sup>48</sup>. Tuttavia, la crisi che l'insegnamento tradizionale sta attraversando proprio in quel frangente storico e la rottura dell'asse latino-italiano-storia-geografia concorrono a far emergere una nuova impostazione degli insegnamenti linguistici. Gozzer auspica, non senza un timore illusorio, un'unità degli «insegnamenti linguistici originari e acquisiti», un insegnante capace di cogliere le relazioni che addentellano i due sistemi linguistici, che sia, dunque, «almeno bilingue»<sup>49</sup>. Una visione prospettica allettante e rivoluzionaria, rivelatasi purtroppo irrealistica. Un corpo docente, all'epoca, scettico e poco reattivo alle innovazioni didattiche della linguistica non favorì quel cambiamento e rinnovamento sui processi traslativi dalla lingua nazionale alle altre lingue.

Purtroppo, l'idea che un curriculum basato essenzialmente sulla lingua materna sia più «robusto e produttivo» e che il bilinguismo sia una sorta di «mattia» non sarà accantonata molto presto<sup>50</sup>. Eppure, come asserisce Michael

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>50</sup> R. Titone, *La scuola italiana come scuola di plurilinguismo*, in F. Di Iorio (a cura di), *L'educazione*

Byram nel suo volume dedicato all'insegnamento della lingua straniera, fin dall'antichità, parlare altre lingue ha sempre avuto una connotazione di «persona istruita»<sup>51</sup>. Certamente, sul concetto del «parlare» si potrebbe aprire un dibattito che affonda le sue radici sul grado di alfabetizzazione di una lingua e sull'origine del suo apprendimento<sup>52</sup>.

Il momento storico che il sistema scolastico attraversava in quel momento incombeva in maniera disgregante sull'istruzione a livello istituzionale dove la riforma della secondaria si fece attendere. Nel 1969 alcuni interventi di legge trovano attuazione con l'obiettivo di provvedere a una «sistemazione [...] unitaria di questo livello di istruzione»<sup>53</sup>.

L'idea che avanza Gozzer sulla formazione linguistica trovò la sua massima espressione nella varietà delle esperienze glotto-didattiche, spingendosi a delineare un insegnamento unitario di «lettere-lingue». Non siamo neanche alla fine degli anni Sessanta e Gozzer intuisce già la separazione degli insegnamenti delle lettere e del loro confluire in un gruppo che etichetta «antropologico o delle scienze dell'uomo» e a cui attribuisce il ruolo connettore tra i due gruppi «linguistico-espressivo-letterario» e scientifico. Gli studi sulla ricerca linguistica hanno portato alla luce ciò che, anche grazie all'innovazione tecnologica, è già emerso in maniera prorompente: «il fatto linguistico come mezzo di comunicazione». Nel tentativo di spiegare il mancato «transfert didattico» della linguistica moderna all'interno della cornice delle teorie strutturalistiche, Gozzer approfondisce anche il rapporto tra uomo, linguaggio e società. Ed è proprio nel linguaggio che

«l'uomo raggiunge la sua più elevata facoltà simboleggiatrice [...] espressione simbolica per eccellenza: altri sistemi di comunicazione, grafismi, gestualità, iconismi, sono a loro volta legati inscindibilmente a quest'espressione simbolica, divenendone allo stesso tempo gli elementi dilatatori»<sup>54</sup>.

Lo studio del rapporto tra uomo, linguaggio e società ha radici lontane ed è naturale rivolgere l'attenzione a Vygotskij secondo il quale il linguaggio, avente una funzione principalmente sociale, si sviluppa proprio con l'interazione con gli altri<sup>55</sup>.

---

*plurilingue in Italia*, CEDE, Frascati 1983 («I Quaderni di Villa Falconieri, 2»).

<sup>51</sup> Nel testo «educated man». M. Byram, *Cultural Studies in Foreign Language Education*, Multilingual Matters, Clevedon 1988.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 8.

<sup>53</sup> V. Telmon, *La scuola secondaria superiore*, in M. Gattullo, A. Visalberghi, (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 149-165.

<sup>54</sup> Cede, *Educazione linguistica: prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue moderne in Italia*, cit., p. 11.

<sup>55</sup> Martina Brazzolotto approfondisce in un suo articolo alcuni contributi di L. Vygotskij sull'apprendimento della lingua seconda sostenendo l'importanza della «consapevolezza che l'apprendi-

E non è un caso che Gozzer ribadisca l'interesse nel rapporto che definisce di «mutua relazione» stabilitosi tra lingua e società, che non ha caratteristiche ereditarie o biologiche, ma è esclusivo dell'apprendimento, ovvero inerente al processo formativo. Un processo che vede nell'acquisizione della lingua un'esperienza di simbolizzazione, di definizione e ricostruzione della realtà attraverso la quale si costruisce la coscienza di sé, della società e dei rapporti con gli altri. Il compito della scuola risiede in maniera precipua nel «trasferimento del patrimonio di segni immateriali complessi» che l'individuo non può acquisire geneticamente. La crucialità dell'insegnamento linguistico, secondo Gozzer, tocca anche un altro punto nevralgico degli insegnamenti, e più ampiamente della scuola tutta, e che si cristallizza nella «scissione» tra *pragma* e *logos*. Egli allude al lento scollamento tra le due formazioni che hanno luogo nella scuola e che da una parte hanno mantenuto la matrice originaria della lingua come «parola-valore, simbolico-culturale e spiritualizzata» e dall'altra «il fare, la formazione professionale, pura esecutività manuale e pratica»<sup>56</sup>. Da qui, la rilevanza dell'insegnamento linguistico come obiettivo di riconciliazione e ricostruzione dell'unità delle «tecnologie umane». In questo pensiero ritroviamo l'importanza dei temi della comunicazione e della tecnologia affrontati durante i numerosi colloqui a Villa Falconieri<sup>57</sup>.

Sul terreno dell'educazione linguistica, il CEDE di Gozzer ha senz'altro dato l'abbrivio per le successive ricerche avviate dall'Istituto già agli inizi degli anni Settanta. La prima partecipazione all'indagine internazionale promossa dalla IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) risale proprio al 1970-71 con la *Six Subject Survey: English as a Foreign Language*<sup>58</sup>.

Sono trascorsi cinquanta anni da quella prima ricerca e l'eredità raccolta dall'INVALSI oggi ha portato l'Istituto alla produzione di quelle «prove di accertamento» per una «valutazione obiettiva» che «già da tempo in ogni parte del mondo, negli ambienti più qualificati, si è iniziato a studiare e ad approfondire»<sup>59</sup>.

Una considerazione finale sulla mancanza di adeguamento della scuola alle esigenze evolutive della società lamentata in quegli anni, il cui clima di tensione

---

mento non è un processo meccanico, ma una transizione che avviene grazie il supporto dell'insegnante e dei pari esperti». M. Brazzolotto, *Vygotskij: Apprendimento di una lingua seconda e stratificazione del compito linguistico*, in «Bollettino Itals», n. 49, 2013, consultabile in rete Internet all'indirizzo <<https://www.itals.it/articolo/vygotskij-apprendimento-di-una-lingua-seconda-e-stratificazione-del-compito-linguistico>> (ultima consultazione: 19/01/2023).

<sup>56</sup> Cede, *Educazione linguistica: prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue moderne in Italia*, cit., p. 13.

<sup>57</sup> In particolare, si fa riferimento al paragrafo precedente di Elena Zizioli.

<sup>58</sup> D.A. Walker, C.A. Anderson, R.M. Wolf & International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *The IEA six subject survey: an empirical study of education in twenty-one countries*, Almqvist & Wiksell International, J. Wiley, Stockholm 1976.

<sup>59</sup> Cede, *Educazione linguistica: prima ricerca sulle condizioni dell'insegnamento delle lingue moderne in Italia*, cit., p. 41.



e protesta non ha di certo esercitato un'azione moderatrice, risuona come un mantra recitato da ogni generazione di intellettuali e ricercatori. Oggi potremmo lamentare la medesima inadeguatezza, anche se ci si riferisce a una scuola e a una società diverse, evolute per certi versi.

Il progresso, soprattutto quello tecnologico, rende i fruitori ai vari livelli del sistema scolastico più veloci delle varie riforme proposte accolte, approvate e, a volte, affossate. L'integrazione e l'appartenenza alla società contemporanea, globalizzata, a tratti disuguale, non facilita il lavoro di chi crede che nella scuola «nessuna innovazione (possa) avvenire per semplice determinazione di vertice»<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 16.



**IL CENTRO EUROPEO DELL'EDUCAZIONE  
di VILLA FALCONIERI**

Dal 1° gennaio 1960 la Villa Falconieri in Frascati è stata designata dal Ministero della Pubblica Istruzione a sede del *Centro Europeo dell'Educazione*. Il Centro è stato promosso al fine di raggiungere i seguenti scopi:

a) svolgere, in collaborazione con le varie Istituzioni e Organismi nazionali ed internazionali, corsi di aggiornamento culturale e didattico per gli insegnanti dei vari ordini e gradi di scuola;





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

Rossella Marzullo

## 1. Premessa

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

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

Ne sia una testimonianza l'esperienza che egli avviò ad Asolo, nella scuola media in cui insegnò e che diresse. Lì Gozzer tentò di applicare al contesto italiano le sperimentazioni didattiche del pedagogo americano Washburne, allievo di Dewey, che in quegli anni aveva il compito – su mandato degli Alleati – di riorganizzare il sistema scolastico<sup>1</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>3</sup> Id., *Gentile Preside*, Editrice Esperienze, Fossano 1972.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 56-57.

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

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

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

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

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

Ed è proprio sulla scorta di questo postulato che Aldo Moro, in qualità di Ministro della Pubblica Istruzione, nel 1958 propose l'insegnamento dell'educazione civica nelle scuole<sup>5</sup>. La scelta dell'allora ministro Moro rifletteva la forte consapevolezza circa il ruolo decisivo dell'educazione nella costruzione della democrazia. Era decisivo allora e lo è forse ancor più oggi, per via della progressiva erosione della cultura democratica alla quale abbiamo assistito e stiamo assistendo. Ciò comporta che, in questo difficile momento storico, all'educazione in generale e all'educazione civica in particolare è affidato l'arduo com-

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

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

Si tratta di una sfida complessa in un tempo gravido di incertezze e precarietà. Una precarietà anche ideologica, alimentata da un sistema che sembra dissolvere nell'aria tutto ciò che è solido; pertanto l'educazione si presenta davvero come l'unica risposta possibile a tutela della democrazia<sup>6</sup>.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Il pedagogista, allora, in virtù di questo presupposto, deve agire per formare un cittadino consapevole del suo valore, della sua dignità, dei suoi diritti e, soprattutto, del suo ruolo all'interno della comunità, ossia dello Stato. Le prospettive pedagogiche per una educazione alla legalità devono partire dalla lezione gramsciana, che esorta alla formazione di un soggetto attivo e responsabile delle grandi decisioni collettive<sup>10</sup>.

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

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

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

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Id., *Educazione e rivoluzione*, Editori Riuniti, Roma 1976.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 17.

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

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

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

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

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

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

---

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

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

Quell'ideale alto e lontano di Spinelli, Rossi e Colorni era fortemente presente anche in Gozzer che, da europeista convinto, diresse dal 1960 al 1972 il Centro Europeo dell'Educazione (CEE), con sede a Frascati a Villa Falconieri. Il CEE divenne uno dei luoghi di ricerca pedagogica e didattica più qualificati a livello europeo<sup>12</sup>.

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

#### 4. Gozzer e la cultura europeista

In Gozzer, dunque, era evidentemente viva la cultura europeista; egli credeva che il processo unificativo europeo potesse generare nuove e potenti energie culturali. D'altra parte non dobbiamo dimenticare che egli lavorò un intero anno con Piaget e lì respirò un clima di apertura all'Europa che affondava le sue radici nella giovane Société des Nations<sup>13</sup>, fondata nel 1920 con sede a Ginevra. E fu proprio la Société des Nations a chiedere al Bureau International de l'Education (BIE), con sede anch'esso a Ginevra, e di cui Jean Piaget aveva assunto la direzione nel 1928, di organizzare e di promuovere dei Corsi di formazione destinati agli insegnanti di ogni ordine e grado, ai funzionari e agli ispettori dei Ministeri dell'Istruzione pubblica, sul tema 'Come fare conoscere la Société des Nations e sviluppare lo spirito di cooperazione internazionale'.

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

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

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

mentale della scuola nel promuovere la comprensione tra gli individui<sup>14</sup>.

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

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

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

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

---

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

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

che si presentano nel tempo<sup>16</sup>. Il rapporto Faure, *Apprendre à être*, cioè *Imparare ad essere*, riprendendo suggestioni di memoria plutarchiana<sup>17</sup>, concepì per la prima volta la società come soggetto in grado di educare e riconobbe la scuola come comunità educante.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>21</sup> *Ibid.*

siero di autori come Durkheim, Marx, Dewey ma anche, volendo far riferimento all'Italia, in autori come Labriola, Gentile, Gramsci<sup>22</sup>, che hanno posto in evidenza quanto politica, formazione, tessuto sociale e coscienza collettiva siano indissolubilmente collegati, potendo contribuire a formare nei giovani una profonda sensibilità civica e una conseguente coscienza politica.

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

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

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

## 5. Conclusioni

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

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

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

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

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

contribuirono enormemente a innovare il modo d'essere e di funzionare delle istituzioni scolastiche. Fu ripensato anche l'impianto del governo esterno così come quello interno della scuola, mediante la previsione di organi elettivi e rappresentativi di tutte le componenti del mondo scolastico, compresi il personale non docente e i genitori, nonché i soggetti del mondo sociale ed economico<sup>24</sup>.

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

---

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

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

# Il ‘capitale invisibile’

*Furio Pesci*

## 1. Tra politica, amministrazione e studi

«Un grande burocrate dello Stato, insofferente della burocrazia»: così Vincenzo Passerini definisce Giovanni Gozzer in un profilo significativo e ben documentato<sup>1</sup>. Si può leggere la storia del lungo impegno dello studioso trentino nelle strutture scolastiche e nell’amministrazione ministeriale del nostro Paese all’insegna di questa breve definizione di quello che fu, effettivamente, uno degli aspetti più evidenti della personalità di Gozzer e della sua presenza nel dibattito politico e pedagogico del suo tempo – un tempo non lontano, ancora, da noi, ma certamente molto diverso dal nostro.

In questo impegno personale, un capitolo significativo è costituito dalla lunga gestazione di uno dei libri di maggior respiro nella bibliografia di Gozzer, *Il capitale invisibile*, quasi una ‘summa’ della sua attività di direttore del Centro Europeo dell’Educazione di Frascati, uno dei principali centri di ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione, di cui fu il ‘fondatore’ nel 1960 e per una dozzina d’anni il responsabile, fino alla conclusione della carriera professionale e al pensionamento.

Gozzer era giunto alla guida del CEDE dopo le esperienze fatte come insegnante e come giovanissimo provveditore agli studi della sua provincia. Dopo una breve esperienza di studio presso l’Istituto ‘Rousseau’ di Ginevra, era entrato alle dipendenze del Ministero, negli anni dell’inchiesta sulla scuola promossa dal ministro Gonella, con il quale collaborò fattivamente per alcuni anni. Aveva, tuttavia, assunto anche una fisionomia politica personale, collaborando autonomamente con testate giornalistiche e culturali della area della ‘sinistra’ DC, non senza coltivare attese di rinnovamento nella Chiesa prima e durante il Concilio Vaticano II.

Durante gli anni della direzione del CEDE apparvero, così, libri che illustrano le posizioni di Gozzer su questi spinose nella società, non solo italiana, dell’epoca: l’impegno sociale di alcuni settori ecclesiastici, specialmente nelle aree più povere del mondo, addirittura con il sorgere di figure inusitate, come i preti-guerriglieri dell’America Latina, che attirano la sua attenzione e lo affasciano; la contestazione giovanile, che studia con tanta partecipazione da scri-

---

<sup>1</sup> V. Passerini, *Testimonianza di un ex studente*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, pp. 71-86.

vere uno dei libri a cui rimarrà più legato, *Gentile Preside*<sup>2</sup>, una sorta di rilettura della *Lettera a una professoressa* della Scuola di Barbiana e del suo animatore, don Lorenzo Milani, alla luce del primo decennio d'applicazione della riforma che aveva dato vita alla scuola media unica.

*Gentile Preside* può essere considerato come emblematico dell'atteggiamento di Gozzer verso i problemi della scuola, a partire dalla constatazione delle tante problematiche riguardanti la preparazione culturale e professionale degli insegnanti, la cui inadeguatezza costituiva uno dei principali ostacoli non soltanto rispetto ai risultati conseguibili in termini di apprendimento (come indagini internazionali avrebbero impietosamente mostrato in tempi più vicini a noi), ma anche nei rapporti tra insegnanti e studenti in un periodo, oltre tutto, 'difficile' come i primi anni Settanta, nel clima di una vita scolastica che richiedeva una molteplicità d'interventi innovativi.

Con questo spirito, costruttivo, ma non conformista, Gozzer guidò il CEDE, caratterizzandolo come un centro di studi molto avanzato nel campo dell'educazione comparata, peraltro insolitamente 'attivo' (una fucina di convegni, incontri, pubblicazioni) nel contesto della burocrazia ministeriale italiana del tempo<sup>3</sup>.

## 2. Il contesto sociale e scolastico degli anni Sessanta e Settanta

Uno dei maggiori impegni editoriali di Giovanni Gozzer negli anni Settanta fu, dunque, la pubblicazione di una serie di volumi intitolata *Il capitale invisibile* tra il 1973 e il 1980. Quando il libro esce Gozzer è già in fase di pensionamento e il libro appare come una testimonianza del lavoro svolto nella prestigiosa sede di Frascati.

Sono anni cruciali nella storia italiana, durante i quali si consuma l'esperienza della collaborazione tra democristiani e comunisti nel governo del Paese, con la realizzazione di riforme significative in vari settori dell'apparato amministrativo dello Stato, e la discussione di altre, non concretizzate, ma sulle quali un dibattito ampio e articolato tenne banco per anni<sup>4</sup>.

Fu questo il caso della scuola, della cui riforma complessiva si parlava da molto tempo prima: l'assetto gentiliano, che era stato sostanzialmente conservato anche dopo la proclamazione della Repubblica, con l'inserzione soltanto di alcuni necessari adattamenti al nuovo ordinamento costituzionale, dopo le grandi discussioni in seno all'Assemblea Costituente, era stato messo in discussione fin dall'inizio degli anni Cinquanta.

---

<sup>2</sup> G. Gozzer, *Gentile Preside*, Esperienze, Fossano 1972.

<sup>3</sup> A. Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, Armando, Roma 2002 (sul CEDE cfr. il secondo volume dell'opera, intitolato: *Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*).

<sup>4</sup> Sulla storia della scuola italiana in quel periodo, cfr. N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Zanichelli, Bologna 2009.

La riforma della scuola media, negli anni Sessanta, uno dei principali risultati conseguiti dai governi di centro-sinistra, aveva, in un certo senso, acuito la sensibilità dell'opinione pubblica e l'aspettativa di una riforma organica e complessiva di tutto l'ordinamento scolastico, nella convinzione diffusa che, piuttosto di provvedimenti parziali o legati a singoli settori, per quanto vasti e centrali, della scuola italiana, occorresse ridisegnare l'intero suo assetto in armonia con le teorie e le pratiche educative e didattiche più aggiornate, in gran parte provenienti dall'estero.

L'apertura ad una prospettiva internazionale rappresenta, nell'Italia repubblicana, un elemento essenziale di tutta la vita culturale di un'epoca che oggi si può considerare ormai conclusa, definita nell'arco temporale del cosiddetto *boom* economico, che si concluderà con l'ingresso dell'Italia in un lungo periodo di stagnazione che perdura tutt'oggi e che comincia proprio alla metà degli anni Settanta.

L'Italia dell'epoca è caratterizzata nello stesso tempo dalla percezione dei primi segni del rallentamento dello sviluppo economico nel contesto di un crescente disordine internazionale e dalle spinte interne a mettere mano a profonde riforme sostenute da un clima politico nuovo, determinato dall'impossibilità di continuare l'esperienza del centro-sinistra, logorato dai cedimenti elettorali di alcuni tra i partiti che lo avevano animato e dalle tensioni presenti nella società italiana, dalla crisi del mercato del lavoro, con il ricorso crescente agli ammortizzatori sociali nel contesto di una forte crescita dell'inflazione, all'affermazione di nuovi costumi sociali e morali, a partire dalla conferma dell'istituto del divorzio tramite uno storico referendum popolare che aveva negato l'abrogazione della legge istitutiva, avviando così il declino politico dei cattolici e una stagione di forti confronti ideologici e valoriali.

Le discussioni sulla riforma della scuola italiana negli anni Settanta rispecchiano questo clima di confronto ideologico e ne rappresentano, in un certo senso, una delle espressioni più emblematiche. La storia delle proposte e dei progetti di riforma scolastica nel nostro Paese è ricca di interventi che provenivano pressoché da tutti gli schieramenti politici e dai sindacati, con la frequente partecipazione di esperti, variamente legati a quegli stessi schieramenti, e degli stessi mezzi di comunicazione, la cui influenza cresceva e si articolava in forme nuove sulla scia delle innovazioni tecnologiche, amplificando la portata dei dibattiti in corso.

La scuola italiana, d'altronde, versava all'epoca in una condizione particolare, per certi versi quasi paradossale: la crescita demografica impetuosa del decennio precedente aveva reso le strutture scolastiche inadeguate addirittura all'accesso di tutti i bambini e adolescenti in un momento storico in cui la consapevolezza che l'istruzione fosse un diritto di tutti giungeva ad una nuova maturazione e la rivendicazione di tale diritto si manifestava con un'intensità mai prima raggiunta.

Le tendenze presenti nel dibattito sulla riforma dell'istruzione erano diverse e contrastanti, contrapposte anche ideologicamente e politicamente, con in-

terventi che provenivano dalle più disparate istanze presenti nelle istituzioni e nella società; in questo contesto molto complesso si inserì Gozzer, che intervenne ripetutamente con i suoi studi in qualità di responsabile del CEDE di Frascati, che in quegli anni svolse effettivamente un'efficace opera di analisi e di stimolo per le riforme in progetto.

Naturalmente, l'azione del CEDE si inseriva nei limiti dell'azione governativa e ne rispecchiava anche gli orientamenti; lo stesso Gozzer, del resto, ne era divenuto il direttore fin dal 1960 nel contesto di un quadro politico al quale era personalmente legato e che si può dire gli stessi volumi dedicati al "capitale invisibile" (un'espressione fortunata che Gozzer ebbe il merito di consolidare nell'armamentario lessicale delle scienze dell'educazione italiane) sostanzialmente rispecchino.

L'intento dell'autore era, in sostanza, duplice: da un lato, quello di informare, dal punto di vista dell'istituzione che aveva diretto così a lungo, su fonti che in Italia erano ancora scarsamente disponibili anche ai lettori specializzati anche ai livelli più alti (il mondo universitario, gli uffici delle amministrazioni centrali a vario titolo coinvolti in eventuali iniziative di riforma); dall'altro, di proporre un punto di vista critico, che ovviamente era il suo soggettivo, ma che esprimeva le posizioni prevalenti in quell'ambiente moderato, ma aperto alle riforme, non solo nella scuola, a cui Gozzer aderiva e che, in quel momento storico, oltre a guidare il governo, avrebbe potuto contare sulla convergenza anche del principale partito d'opposizione, quello comunista.

*Il capitale invisibile* diviene fin da subito, forse persino al di là delle intenzioni del suo stesso autore, un testo che vive di una vita propria, per così dire, che 'cresce' continuamente da un'edizione all'altra e richiede un aggiornamento costante, tanto che Gozzer e il suo editore, Armando, ne aggiornano quasi annualmente i materiali. Vale la pena, in effetti, di sottolineare anche il ruolo svolto dallo stesso Armando Armando nella gestazione di questo testo. La sua casa editrice era nel periodo di maggiore sviluppo, e poteva contare su un numero davvero ragguardevole di autorevoli firme, italiane e straniere, tra le quali alcuni dei principali nomi di studiosi che collaboravano con i governi delle nazioni rispettive in materia di politica scolastica.

Gozzer poteva contare, quindi, su una rete informativa e di relazioni, tramite il CEDE e l'editore Armando Armando, che utilizzò ampiamente per mettere a punto l'edizione del volume e i suoi aggiornamenti nell'arco di un decennio circa. Armando poteva, così, proporre ai lettori «un'esposizione critica dei principali Rapporti nazionali e internazionali che si sono occupati di innovazione scolastica e educativa negli ultimi anni, sullo sfondo di una vasta problematica mondiale comparata»<sup>5</sup>.

Questa definizione dei contenuti del testo, dunque, ne rappresentava bene le tre finalità: anzitutto quella espositiva, che ne ha fatto uno dei 'classici' recenti nel panorama della letteratura sulle principali questioni dell'educazione

<sup>5</sup> La frase è inserita come presentazione del libro nel risvolto della prima pagina di copertina.

comparata; poi, l'intento critico, inteso da Gozzer nella forma sempre misurata del proprio ruolo istituzionale e della sua posizione politicamente aperta, ma moderata, tanto che la critica dell'autore si rivolge spesso contro le principali tendenze 'critiche' dell'epoca (la cosiddetta 'descolarizzazione', in particolare); infine, la prospettiva comparativistica, sulla quale aveva impostato l'attività del CEDE stesso.

In effetti, è su questo ultimo aspetto che si può insistere oggi in uno sguardo retrospettivo sull'opera di Gozzer, che, forse, si può considerare uno dei 'promotori' di una visione dell'educazione comparata aggiornata rispetto agli orientamenti internazionali. Il CEDE stesso, pur godendo di una reputazione pressoché indiscussa già all'epoca, come una delle strutture dipendenti dal Ministero di maggiore efficienza e prestigio, al di là della sua identità istituzionale, sarebbe stato lungo tutto l'arco della sua storia alle prese con il problema di quale orientamento epistemologico e metodologico assumere nelle proprie attività e ricerche.

### 3. Le prime due edizioni

Gozzer caratterizzò il periodo della sua direzione con un orientamento spiccatamente comparativo che *Il capitale invisibile* compendia nella sua complessità ed anche nei nodi talvolta irrisolti che la materia stessa delle riforme mette in evidenza. Non si può, in effetti, dire che gli studi di educazione comparata in Italia abbiano potuto contare, per un buon tratto della loro storia, su un'ampia cerchia di specialisti. Le ricerche di Gozzer, nella sua veste di direttore del CEDE, che all'epoca era ancora un centro di studi poco strutturato e integrato nell'organizzazione ministeriale, costituirono un momento importante nell'evoluzione degli studi in questo settore.

La prima edizione aveva un sottotitolo descrittivo: *Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, forse togliendo qualcosa all'originalità dell'opera e del suo giudizio critico personale, che ebbe, in effetti, rilevanza nel dibattito pedagogico dell'epoca<sup>6</sup>. D'altra parte, quel sottotitolo riflette una delle principali caratteristiche innovative del libro, l'intenzione di perseguire sistematicamente il confronto tra la situazione italiana e quella internazionale, mettendo nel contempo in evidenza l'elaborazione ormai già non più esclusivamente teorica delle istituzioni internazionali (l'OCSE, oltre all'UNESCO e alle istituzioni europee, Comunità e Consiglio d'Europa), alle quali il CEDE stesso guardava con un'attenzione che non aveva pari nel panorama delle istituzioni scolastiche e universitarie italiane.

Il punto di partenza di Gozzer era il 'Rapporto di Frascati', un testo frutto

<sup>6</sup> Gozzer, *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando, Roma 1973 (il testo comparve nella serie «Studi e Ricerche» della «Collana di tecnologie educative e di istruzione programmata» curata da Mauro Laeng).

delle ricerche e dei rapporti intrattenuti dal CEDE e che ebbe rilievo anche sul piano politico, fungendo da base per i lavori della Commissione ministeriale presieduta da Oddo Biasini, esponente del Partito Repubblicano, per studiare la riforma del sistema scolastico italiano, i cui lavori non ebbero frutto, ma suscitavano comunque un notevole dibattito.

Gozzer sintetizza il significato del 'Rapporto di Frascati' (un prodotto del CEDE, sostanzialmente) come un'analisi dell'istituzione 'scuola' nell'insieme della struttura sociale<sup>7</sup>. Questo sarebbe stato, in fondo, il problema fondamentale affrontato da Gozzer nella sua opera, con un'attenzione speciale, per l'epoca, verso organismi come l'OCSE, il cui Rapporto 'Educazione 2000' offriva all'autore l'occasione per analizzare l'interesse di questa organizzazione internazionale per la scuola, situando l'evoluzione di una nuova sensibilità verso i problemi educativi nella storia dell'OCSE stessa, dagli anni Cinquanta alla definizione degli obiettivi formulati in vista della fine del secolo scorso, per il ventennio atteso al momento dell'uscita del *Capitale invisibile*.

Faceva seguito l'analisi di altri due studi, che prendevano il nome dai rispettivi curatori, James e Joxe, sulla figura del professore nella società della fine del XX secolo, individuando le ragioni e i fattori di una crisi di identità nel contesto della razionalizzazione dell'insegnamento condotta, o quantomeno tentata, dai governi dei Paesi più avanzati.

Il celebre Rapporto Faure-UNESCO, che ebbe grande risonanza all'epoca, era oggetto di un'analisi accurata, che apriva l'orizzonte delle conoscenze sulla situazione mondiale, registrando il divario crescente tra aree del mondo sviluppate e sottosviluppo. Il rapporto poneva in primo piano il problema dell'innovazione e delle tecnologie, che entravano, quindi, al centro del discorso di Gozzer stesso, seguendo le linee di un testo che, nel complesso, rispecchiava ancora la prospettiva 'ottimistica' di coloro che individuavano, come faceva anche un altro celebre rapporto internazionale (il Rapporto Perkins-MacMurrin), nelle tecnologie dell'apprendimento il futuro dell'apprendimento.

Con il proverbiale 'senno di poi', si può apprezzare nello sforzo di Gozzer di offrire una panoramica esauriente delle tendenze di un dibattito che si svolgeva quasi totalmente all'estero e che in Italia non era ancora ben conosciuto la capacità di cogliere le differenti posizioni, fino alle voci più critiche e di dissenso, come quelle dei 'descolarizzatori' dell'epoca, di Ivan Illich in particolare (già noto e seguito in Italia, peraltro), ad una conoscenza obiettiva dei cui testi il saggio di Gozzer, su posizioni critiche, contribuirà significativamente.

La nozione di 'documento' su cui si basavano le selezioni di testi operate da Gozzer appare, del resto, alquanto ampia e comprensiva; oltre ai 'rapporti' veri e propri, vale a dire i documenti finali di commissioni di studio operanti nell'ambito di istituzioni straniere o internazionali, il libro comprendeva, nella sua prima edizione, anche due testi collocati in appendice, uno di Jerome Sey-

<sup>7</sup> I riferimenti ai documenti presentati nel volume non includono qui le indicazioni delle pagine per motivi di spazio.



mour Bruner sullo 'scarto generazione', in cui si prendevano in considerazione i problemi dei processi di maturazione, il ritardo nelle scelte professionali dei giovani occidentali e i nuovi stili di vita generati dalle trasformazioni nei costumi, l'altro di uno studioso, Stuart McLure, la cui fama è stata meno durevole di quella di Bruner, ma che aveva dedicato un commento al rapporto di Frascati da cui prendeva le mosse Gozzer, con significative puntualizzazioni riguardanti l'istruzione professionale, il valore legale dei titoli di studio, messo in discussione, la durata dell'obbligo scolastico e la qualificazione dei docenti – problemi che diventeranno nelle edizioni successive del libro gli aspetti nevralgici dell'indagine dell'Autore.

La seconda edizione del *Capitale invisibile* apparve nel 1974, dopo che Gozzer aveva ormai concluso la sua lunga direzione del CEDE, probabilmente con qualche rimpianto. Il nuovo testo, ancora in volume unico, presentava un nuovo sottotitolo, ampio e significativo: *25 rapporti sull'educazione (1970-72: La ristrutturazione scolastica; 1973-1975: La destrutturazione scolastica)*<sup>8</sup>.

In sostanza, era mantenuta la documentazione della prima edizione, con la soppressione, tuttavia, del commento di McLure; i testi dell'edizione originaria rimasero come contenuto, sostanzialmente inalterato, ma con alcuni tagli, della prima parte del nuovo libro, ed il titolo complessivo, *La ristrutturazione scolastica*, rende conto dell'interpretazione di Gozzer: di fronte alle tendenze presenti nella situazione economico-sociale dell'Occidente, segnata contraddittoriamente da segnali di crisi e di cambiamento innovativo, anche la scuola è oggetto di un profondo ripensamento che si orienta, tra la fine degli anni Sessanta e la prima metà circa degli anni Settanta, principalmente verso una riorganizzazione interna che rifugge tanto dalle tendenze meramente conservatrici quanto dalle istanze di maggiore radicalismo.

La seconda parte della nuova edizione, dal titolo *Destrutturazione e autenticazione dei sistemi formativi*, si presentava al lettore con un'articolazione interna del tutto diversa dal testo precedente; alle ampie sintesi ricche di riflessioni personali dell'Autore subentravano note più stringate, anche se sempre con la dovuta adeguatezza documentaria e informativa, riguardanti un numero molto maggiore di testi: un segno dell'urgenza dei problemi affrontati, rispecchiata dalla crescita del numero stesso delle pubblicazioni sui temi affrontati, ma il destino effimero della maggior parte di questi rapporti e documenti mostra di per sé che si tratterà di discussioni in gran parte superate già quasi all'indomani della loro stessa apparizione per via delle impetuose 'novità' di quegli anni.

Risulta difficile persino enumerare i documenti considerati da Gozzer: il Rapporto Kallen-Bengtsson; il Rapporto del Consiglio d'Europa sull'educazione permanente; il rapporto 'U68' sull'educazione post-secondaria; il rapporto canadese della 'commissione Ontario' sulla società 'in espansione', il

<sup>8</sup> Anche la collocazione editoriale cambiò e il volume fu compreso nella collana «Educazione comparata e pedagogie», al numero 13.

Rapporto Janne sulle politiche comuni dell'istruzione nella CEE e, sempre nell'ambito della nuova presenza della Comunità nel dibattito sulle politiche scolastico-formative, il Rapporto Dahrendorf e il programma 'operativo' della CEE; il Rapporto Janne-Géminard sulla scuola secondaria (16-19 anni); i rapporti britannici di Butler, Briault, Russell sulla riforma inglese dell'esame di uscita dalla secondaria e sull'educazione continua; il Rapporto Schwartz sullo stesso tema, in una prospettiva che accenna quella che sarà più tardi l'idea dell'educazione lungo tutto l'arco della vita (le cosiddette tre 'Elle' del Life-Long Learning).

L'enumerazione potrebbe continuare con gli altri rapporti significativi sull'educazione continua e la 'destrutturazione', di cui Gozzer ragguaglia i lettori italiani, ma bastano questi riferimenti per cogliere il ruolo effettivamente centrale del libro nell'offrire un quadro decisamente 'sprovincializzato' del dibattito contemporaneo sulla scuola. Se lo sguardo del curatore/autore giungeva fino al rapporto statunitense sulla 'scuola alternativa' (su cui si soffermava definendolo icasticamente come una descrizione della 'destrutturazione in atto'), non mancava nemmeno di considerare, per lo più criticamente, anche i contributi italiani allo studio dei nuovi problemi, soprattutto quello del rapporto sempre più problematico nel nostro Paese tra formazione e occupazione in una fase congiunturale negativa che solo più tardi (Gozzer stesso appare ancora ignaro di questa prospettiva) si sarebbe riconosciuta come l'inizio della fine del *boom* italiano.

L'inserimento nella raccolta di un altro testo di Bruner su *Ineguaglianza genetica e influenze ambientali* costituiva l'occasione per una riflessione di ampio respiro sui fondamenti scientifici e sugli usi ideologici dell'innatismo, divenuto fonte di «miti e politiche», ma che con buon senso lo studioso italiano intendeva come «una teoria contraddittoria dell'insuccesso», buona sia per giustificare quelle tendenze ideologiche restie ad adeguare la scuola alle nuove tendenze dell'economia e della società sia per fomentare polemiche tra opposti radicalismi.

Le conclusioni di Gozzer erano, questa volta, articolate nei termini di una critica di quella che si chiamava 'destrutturazione', con uno sguardo preoccupato di fronte ad un dibattito in cui sembravano prevalere tendenze ideologiche nell'incapacità di concretizzare nuove ipotesi di scuola secondaria e di università (ora viste non più come ordini e gradi distinti e autonomi, ma secondo una continuità che, tuttavia, mancava ancora di contenuti).

Un nuovo modo di interpretare la scuola si era, dunque, affacciato, sulla base di una prima constatazione della crisi strutturale in cui versavano società avanzate e sistemi scolastici; a questa crisi si faceva fronte con la prospettazione di alternative comunque problematiche, in un clima di conflitto fra scuola e mondo del lavoro. La fine dei modelli extrascolastici vigenti aveva suscitato una riflessione sul rapporto tra sistema formativo e società che orientava verso la 'formazione continua' (il libro di Gozzer, effettivamente, è tra i primi a parlarne nel nostro Paese). L'Autore si chiedeva, allora, se il mondo socialmente e

tecnologicamente avanzato si trovi di fronte alla fine dei modelli 'orientativi', e quali fossero i potenziali effetti innovativi dei sistemi 'continui' (per non parlare dei crescenti problemi relativi a competenze, mansioni, retribuzioni dei lavoratori della scuola. La complessità della situazione porterà Gozzer a riassumerne le caratteristiche nei termini di una 'destrutturazione scolastica' esplicitamente ripresa dai testi stessi analizzati nel volume.

#### 4. Le edizioni successive

La 'terza' edizione appare, nel 1975 e, ulteriormente ampliata, nel 1976, sulla base di una completa ristrutturazione in sette capitoli tematici<sup>9</sup>. L'organizzazione del volume è stavolta completamente trasformata: non più analisi di singoli documenti a cui sono dedicati i vari capitoli, ma nuclei tematici attorno a cui ruota la considerazione critica dell'Autore.

Il primo tema affrontato è la formazione permanente, con la disamina dei rapporti del Consiglio d'Europa e dell'OCSE su educazione permanente e formazione ricorrente (e di altri rapporti ancora: Kerr, McNamara ecc.), accennando anche ai problemi educativi del terzo mondo. Questa apertura d'orizzonte introduce al tema delle 'riforme globali' (e alle effettive possibilità di attuazione, sulle quali traspare un certo scetticismo), dalle proposte Haby per la scuola francese al 'Libro nero' inglese sulla scuola secondaria comprensiva. L'attenzione, qui, si sposta verso gli Stati Uniti, con il rapporto Brown sull'istruzione secondaria e sugli insegnanti, e il Nord Europa, con la conclusione del processo di riforma secondaria in Svezia e la situazione della scuola secondaria della Germania Federale (descritta come in mezzo ad un guado, 'tra utopia e immobilismo'), ai 'casi' dei Paesi socialisti, innanzitutto Polonia e Ungheria.

Il terzo tema era declinato nei termini di 'uguaglianza e disparità' nella scuola contemporanea, riprendendo la *vexata quaestio* del rapporto tra eredità e ambiente, di fronte ai limiti del sistema scolastico a risolvere le ineguaglianze (anche qui con riferimento a due rapporti di quegli anni sul tema, di Hallak e Rand). Seguiva, poi, la ripresa del rapporto tra scuola, professione, occupazione, con una nuova sensibilità, senz'altro da riconoscere a Gozzer, verso le nuove esigenze della formazione professionale, sostanziata dalla considerazione di numerosi rapporti internazionali (Poignant, Fragnière-Sellin, Sudreau, O'Toole) variamente incentrati sui problemi dell'identità del ruolo delle aziende nella formazione, con riguardo anche alle esperienze italiane, e uno sguardo rivolto al di là dell'Occidente (il rapporto tra occupazione e formazione in URSS).

<sup>9</sup> L'opera sarà, infatti, divisa in due volumi, il primo rimanendo invariato, e il secondo con questo titolo: *Il capitale invisibile. L'epoca dei grandi confronti. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione 1975-1976*. Il secondo volume entrò nella collana «Educazione comparata e pedagogie» al numero 26.

Il tema centrale dell'identità dell'insegnante 'tra ideologia e professionalità' è una delle caratteristiche più significative del volume; la considerazione del rapporto OCSE sul personale insegnante, e di altri documenti ormai datati, come la Dichiarazione di Montreux o il rapporto Filloux, consente a Gozzer di scrivere pagine che sembrano ancora attuali, specialmente dopo il superamento dell'ondata della 'descolarizzazione', che aprì all'epoca disponibilità nuove verso forme di sperimentazione e persino di 'controscuola'. Il libro di Gozzer si collocava già 'dopo' i descolarizzatori, con il tramonto delle 'scuole senza programmi' e della negazione radicale della legittimità sociale di qualsiasi educazione istituzionalizzata. Se il modello della scuola cinese, qualunque fosse l'effettiva conoscenza che se ne poteva trarre dai documenti della Repubblica Popolare o dai resoconti ideologizzati di visitatori per lo più simpatetici, era ancora nell'immaginazione politica del tempo, anche nel nostro Paese, gli anni successivi avrebbero fatto giustizia di quei sogni.

A questo punto, trascurando nella panoramica delle riedizioni del *Capitale invisibile* il tema dell'università e del suo ruolo sociale di fronte alle incipienti innovazioni tecnologiche, emerge dal discorso di Gozzer, che si mantiene sempre sul registro di un'oggettività che fa, tuttavia, trasparire le propensioni dell'Autore per innovazioni e riforme moderate e prudenti, la sua disillusione.

La 'quarta' edizione di questo fortunato libro, nel 1980, presenta ancora aggiunte, con un nuovo volume riportante il sottotitolo: *L'epoca dei ripensamenti 1977-1980*, che rende, in conclusione, lo spirito dell'intero quadro e che si può considerare, retrospettivamente, come una presa di coscienza della conclusione di una stagione di aspirazioni ambiziose, ma rimaste senza concretizzazione, sull'orlo di una crisi economica che avrebbe presto fatto sentire il suo effetto con un prolungato periodo di stagnazione, da cui sarebbe emerso il neoliberalismo, spazzando via gran parte dell'armamentario ideologico del ventennio precedente<sup>10</sup>.

Quella di Gozzer è una panoramica all'insegna di un'idea (e di una parola) ricorrenti: la "crisi", ormai alle porte e già visibile agli occhi esperti degli specialisti come l'Autore, che propone, allora, ancora una nuova sistemazione della materia alla luce delle problematiche riscontrate. Non stupisce, allora, la ripresa del dilemma 'selettivismo versus egualitarismo', una lunga controversia che diviene un emblema del modo in cui si affronterà la questione dell'istruzione negli anni a venire, anche al di là dei tanti nomi di studiosi e dei documenti e rapporti, di livello diseguale, a cui si riferisce Gozzer (Jenks, Eysenck, Hebert, Debray-Ritzen, Lawler e Jacquard, ecc.).

L'altra grande questione è la cosiddetta 'decompressione' dei sistemi scolastici, un'etichetta con cui si propongono idee nuove, che resteranno ancora a lungo senza riscontro; il caso più lampante, per l'Italia, è il tema dell'alternanza scuola-lavoro, già esplicitamente prospettata, con questa stessa dizione, nel

<sup>10</sup> Anche il terzo volume rientrerà nella collana di «Educazione comparata e pedagogie», al numero 69.

libro di Gozzer, che anche in questo caso ricorre ai documenti OCSE, UNESCO e di gruppi di pressione all'epoca molto influenti come il Club di Roma.

Gozzer si collocava nella linea di una tradizione pedagogica trasversale alle prospettive valoriali delle principali scuole di pensiero politico, ricordando che la questione in gioco era il passaggio dalla scuola alla vita attiva, un passaggio che si poteva rappresentare sia come un 'incrocio' sia come una 'forbice'. La base documentaria erano i dati dell'OCSE (forse mai valorizzati tanto in una pubblicazione italiana), ponendo la domanda se dietro la scolarizzazione 'di massa' si nascondesse lo spettro della *disoccupazione* di massa (va ricordato che all'epoca inflazione e disoccupazione era i due grandi problemi socio-economici dell'Occidente nel pieno della stagnazione). Il riferimento a ricerche e documenti delle varie aree nazionali, specialmente in Europa (Inghilterra, Francia, CEE, Consiglio d'Europa) enucleava la 'grande controversia' del rapporto tra lavoro manuale e lavoro intellettuale in un'epoca di grandi innovazioni tecnologiche.

In fondo, oggi potremmo concepire la discussione sulle riforme della partecipazione di studenti e famiglie alla gestione della scuola, in un periodo in cui in Italia e in Europa, sullo sfondo delle grandi e drammatiche trasformazioni del modello familiare, si rafforzava un'ondata di rivendicazioni giovanili che avrebbero portato, per esempio, ai decreti delegati, come una spia di problemi socio-economici che non avrebbero trovato soluzione e di fronte ai quali Gozzer tra i primi lesse la crisi dei grandi disegni riformatori.

Anche in questo caso il riferimento era, nell'ultima edizione del libro, alle grandi voci del dibattito internazionale, da Husén al rapporto Aspen, ma qui si arriva quasi ad una sorta di conclusione di un intero ciclo storico: partito dalla sua personale esperienza a sostegno di un progetto di riforma italiano finito nel nulla, Gozzer constata che sta avvenendo un cambiamento d'epoca e che le prospettive riformatrici sono ormai tramontate, non solo in Italia e non senza aprire prospettive a cui l'Autore non era contrario, come quella 'rivincita del privato', in Italia parzialmente ricollegabile alle 'vecchie battaglie per le libertà scolastiche', che andava affermandosi nel mondo occidentale in un clima neoliberalistico che pure, in effetti, aveva poco da spartire con i suoi precedenti storici.

Il *Capitale invisibile* termina con conclusioni solo provvisorie e con alcune ipotesi sul futuro delle istituzioni scolastiche che andrebbero lette oggi non tanto con l'intento di verificare un'improbabile lungimiranza di chi le aveva formulate, quanto come un sincero e coerente tentativo di comprendere le tendenze di un momento storico che soltanto in seguito si sarebbero chiarite in una 'globalizzazione' caratterizzata dall'esplosione del colosso cinese.

Gli studiosi degli anni Settanta, in genere, e, quindi, lo stesso Gozzer, non potevano ancora nemmeno intravedere l'ampiezza dei cambiamenti dei decenni successivi, specialmente per le conseguenze che questo mutamento di scenario, con lo spostamento del baricentro economico mondiale dall'Atlantico al Pacifico, avrebbe comportato per la società e per l'educazione contempora-

nee. Tuttavia, questi limiti rendono ancor più evidente il valore di una prospettiva metodologica, quella della 'comparazione', che Gozzer scelse tra i primi in Italia, comprendendo la progressiva internazionalizzazione dei principali fenomeni sociali e culturali, inclusa l'evoluzione delle istituzioni scolastiche; in questa nuova consapevolezza consiste, probabilmente, il significato di libri come *Il capitale invisibile* nella storia recente della pedagogia italiana<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Cfr. *Manuale di educazione comparata*, a cura di N. Barbieri, A. Gaudio, G. Zago, Morcelliana, Brescia 2016, per gli orientamenti attuali di questa disciplina e la sua storia.

## Cultura dell'educazione e rinnovamento della scuola in Giovanni Gozzer

*Alessandra Priore*

La crisi dell'educazione, e quindi anche della scuola, di cui tanto oggi si discute è del tutto evidente che sia una crisi a tutto campo che investe alla radice gli stessi paradigmi, modelli e pratiche della formazione. Il filo oramai più sottile che lega la scuola alla società esprime una perdita di fiducia e credibilità verso il valore e il potere della prima. Sono gli stessi processi di dispersione e perdita di popolazione a testimoniare lo sgretolamento dell'«adeguatezza delle politiche per l'educazione a corrispondere alle esigenze che si manifestano nella società»<sup>1</sup>. È l'insorgenza di sintomi complessi o addirittura di una vera e propria patologia, come direbbe Vertecchi, che sta indebolendo la capacità stessa della scuola di mantenere le sue promesse e perseguire i suoi intenti. La percezione del valore sociale della scuola e della formazione culturale è chiaramente in controtendenza rispetto ai repentini cambiamenti che sospingono in avanti le società postmoderne. È come se la scuola fosse troppo 'piccola' al cospetto di trasformazioni così 'grandi'; si mostra 'stanca', a tratti 'vecchia' e non sempre 'buona'. Sebbene la scuola sia soggetta a processi trasformativi che avvengono sugli stessi assi spazio-temporali della società, essa evidenzia il bisogno di tempi di metabolizzazione più lunghi. Si tratta di comprendere, con un approccio sistemico, come le agenzie educative affrontato le sfide, quali sono le risorse da valorizzare e quali le criticità da affrontare, innanzitutto nell'ottica della definizione di un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti e di un incremento dell'impatto sociale della scuola. Solo attraverso una profonda conoscenza dei sistemi formativi è possibile identificare nuovi compiti e impegni dell'istituzione scolastica, e sicuramente i risultati raggiunti dalla scuola durante la pandemia Covid-19 possono aiutarci a riflettere su alcune questioni nodali. Senza voler entrare nel merito di un tema che in questa sede risulta collaterale, bisogna rilevare che, tra le altre cose, l'esigenza di costruire relazioni online ci ha indotto a riflettere in maniera approfondita sulla qualità delle relazioni in presenza e a ripensare lo schema considerato imm modificabile basato su lezione-interrogazione-verifica<sup>2</sup>. Certamente le situazioni straordinarie più di quelle canoniche ci sollecitano a ridefinire i modi di sentire, pensare ed agire i processi di insegnamento-apprendimento, e di questo bisogna far tesoro.

<sup>1</sup> V. Vertecchi, *La dispersione inapparente*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», n. 2, 2012, pp. 109-120: 110.

<sup>2</sup> A. Cunti, A. Priore, *Insegnamento e relazione educativa. Luci e ombre ai tempi del Covid-19*, in «Professionalità Studi», n. 3, 2021, pp. 4-23.



Nell'ambito di questa riflessione è opportuno però dedicare spazio tanto agli aspetti problematici quanto a quelli innovativi e adottare una prospettiva diacronica che ci permetta di comprendere dagli albori la crisi strutturale dei sistemi scolastici. Partiremo, pertanto, dagli anni Settanta e dalla impellente necessità manifestatasi in quegli anni di ampliare e diversificare la domanda di istruzione, in funzione di una vera e propria ristrutturazione scolastica<sup>3</sup>. Le interpretazioni, anche estreme<sup>4</sup>, che furono avanzate in quel periodo mostravano in modo vivido una scuola sottoposta ad una critica radicale, da inquadrarsi nel più ampio scenario del fallimento dell'impresa moderna. In questa cornice, l'analisi dell'opera di Giovanni Gozzer può rappresentare un'importante risorsa, anche per poter comprendere l'attuale condizione dei sistemi scolastici; l'opportunità di richiamare la sua visione complessa e comparativa sulla scuola e di recuperare il dubbio sistematico che ha mosso il suo lavoro può sicuramente risultare utile per raggiungere l'obiettivo dell'argomentazione.

Alla luce di tali presupposti, il presente contributo intende concentrarsi sul complesso rapporto che Gozzer ha avuto con il tema della riforma della scuola e approfondire alcune sue rilevanti riflessioni che riguardano ancora oggi il dibattito sul rinnovamento della scuola. Si pensi ad esempio al tema della professionalizzazione dell'insegnamento, da lui definita come condizione imprescindibile di una moderna società industriale, e a come quest'ultimo stia accendendo una discussione anche controversa sulla formazione degli insegnanti e sulla crisi del mandato sociale della scuola; ma anche alla questione per certi versi sempre irrisolta delle scelte programmatiche che interessano i curricula scolastici e il rapporto tra le discipline. Il contributo che Giovanni Gozzer ha fornito al tema del rinnovamento della scuola si iscrive nell'ampio dibattito che riguarda i legami tra i grandi cambiamenti della società e quelli delle strutture educative e, più nel dettaglio, il valore che i saperi e le conoscenze potevano rappresentare nel contesto della società moderna. La stringente relazione scuola-società è un argomento ricorrente nelle opere di Gozzer, il quale nell'affermare che «i curricula scolastici sono riflesso diretto della società in cui si collocano e di cui rappresentano i valori»<sup>5</sup>, si fa anche promotore di una importante campagna di sensibilizzazione sui legami tra istruzione e si-

---

<sup>3</sup> Per un approfondimento sul tema si prendano ad esempio le opere che seguono: E. Faure, *Il Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it. di D. Novacco, Armando, Roma 1973; G. Gozzer, *Il capitale invisibile*, vol. I: *25 Rapporti sull'educazione*, Armando, Roma 1975; J. Piaget, *Dove va l'educazione*, trad. it. di I. Brusa, Armando, Roma 1974.

<sup>4</sup> Nell'opera dal titolo *Deschooling society* Illich afferma che la scuola «è l'agenzia pubblicitaria che ti fa credere di avere bisogno della società così com'è» e pone il problema che ad essere scolarizzata non è soltanto l'istruzione ma l'intera realtà sociale. Nella sua radicale proposta di abolire l'istituzione scolastica Illich intravede l'unica possibilità per evitare l'istituzionalizzazione dei valori e la scolarizzazione dell'allievo. A suo parere la scuola del suo tempo contribuisce a «confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, conoscenza della materia e capacità di dire qualcosa di nuovo» (I. Illich, *Descolarizzare la società*, trad. it. di E. Capriolo, Mondadori, Milano 1972 (ed. orig. *Deschooling society*, Harper e Row, New York 1971).

<sup>5</sup> G. Gozzer, *School curricula and social problems*, in «Prospects», n. 1, 1990, pp. 9-19: 13.

tuazione economica<sup>6</sup>. In ragion di quanto detto, la sua idea di cambiamento della scuola non si riferisce in modo riduttivo alla semplice rivisitazione dei contenuti e dei saperi, ossia a ciò che viene insegnato, ma è da intendersi in modo più ampio in riferimento all'idea stessa di educazione, «vista come il rapporto tra il mondo in cui viviamo e i modi in cui apprendiamo esso»<sup>7</sup>. Lo sguardo che Gozzer porta sull'educazione, concepita come ricostruzione continua dell'esperienza che gli individui fanno del mondo, apre la scuola all'esterno e le assegna esplicitamente la funzione di orientare e offrire strumenti per la vita. Risuona una chiara assonanza con quello che Bruner definisce «il lato personale dell'educazione» che sollecita la scuola ad interessarsi dell'impatto che ha sugli allievi e sulla «probabilità di riuscire a cavarsela nel mondo, sia nella scuola che dopo la scuola»<sup>8</sup>; è una scelta precisa quella che la scuola deve fare secondo Gozzer sulla funzione da assegnare all'insegnamento: «si vuole identificare la funzione dell'insegnante nell'aspetto socializzante o in quello cognitivo?»<sup>9</sup>. La risposta che fornisce è ambivalente perché mette in evidenza la difficoltà, per la società in cui vive, di percorrere l'una o l'altra via; afferma, infatti, che «deve essere chiaro però che la scelta socializzante esige necessariamente un modello di valori preciso; improponibile in una società come l'attuale, molteplice o addirittura conflittualmente divaricata in molte scelte di valori e di comportamenti. La scelta socializzante, più o meno avvertitamente, postula uno *Stato totale* (non dico totalitario) sia esso "cristiano" (nel senso medievale), borghese, collettivista o altro. La scelta cognitiva è professionalmente più autentica e liberatrice, ma esige una capacità professionale che le generazioni attuali di insegnanti sono lungi dal possedere»<sup>10</sup>. E proprio in riferimento a questo, Gozzer si interroga sulla capacità dei contenuti e dei programmi scolastici del suo tempo di fornire risposte adeguate alle domande urgenti poste dalle nuove generazioni. Se da una parte contenuti apparivano posizionati al di fuori della diretta esperienza di vita degli allievi era anche vero, come sostenuto da Gozzer, che la corsa al cambiamento cui la scuola era sottoposta e l'aggressione ai programmi e ai contenuti fossero del tutto inutili. In sostanza, il riferimento è a come la scuola riesce a stare dietro ai cambiamenti sociali soprattutto da quando questi ultimi hanno assunto ritmi così veloci rispetto ai quali la scuola non riesce più ad adattarsi tempestivamente. L'idea, per certi versi negativa, che Gozzer<sup>11</sup> esprime in merito ai repentini cambiamenti che riguardano il mondo della scuola cela un «vizio nascosto» delle so-

<sup>6</sup> A. Gaudio, *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69.

<sup>7</sup> Gozzer, *School curricula and social problems*, cit., p. 9.

<sup>8</sup> J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2002, p. 52.

<sup>9</sup> G. Gozzer, *Prefazione*, in *Maestri in Italia: chi sono, cosa pensano, come operano*, Coines, Roma 1976, p. 10.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> G. Gozzer, *Interdisciplinary: an concept still unclear*, in «Prospects», n. 3, 1982, pp. 281-292: 292.

cietà occidentali: abusare del concetto di innovazione e attuare frettolosamente le riforme senza verificarne preventivamente implicazioni e conseguenze. Di fatto, a suo parere, il numero stesso delle trasformazioni in atto negli anni Sessanta e Settanta e l'avvicendamento di una nuova generazione di insegnanti si presentava già come un paradigmatico cambiamento delle sembianze della scuola che poteva eludere la necessità di una riforma<sup>12</sup>. Se, infatti, possiamo definire Gozzer un sostenitore del cambiamento della scuola relativamente ad aspetti circoscritti e rilevanti, bisogna anche ammettere che è stato uno dei più grandi oppositori della riforma della scuola secondaria. La posizione da lui assunta in merito alla riforma, non priva di scetticismo in relazione all'assunzione di scelte meramente tecniche e imposte dall'alto, si poggia su una profonda analisi dei modelli pedagogici di formazione scolastica che caratterizzavano i diversi Paesi, dalla quale emerge un quadro talmente eterogeneo da escludere la possibilità di una risposta unica e uniformante<sup>13</sup>. Il processo di delegittimazione della riforma che Gozzer mette in atto è il risultato dei suoi studi comparativi<sup>14</sup> che in modo chiaro e dettagliato fotografano i punti in comune, ma soprattutto le grandi differenze, tra i sistemi educativi europei e non solo<sup>15</sup>. La debolezza costituzionale e politica che l'Italia esprime è, secondo Gozzer<sup>16</sup>, la ragione principale che giustifica l'impossibilità di aderire ad azioni riformistiche così ambiziose. La proposta avanzata da Gozzer, che potrebbe anche apparire anacronistica, fu proprio quella di 'andare indietro' e recuperare il ruolo principale della scuola, ossia «di fornire agli alunni strumenti cognitivi (intellettuali e pratici) e la capacità di formulare, riflettere e inventare [...] con l'emergere di tutte queste discipline aggiuntive, la scuola ha avuto la tendenza a diventare un luogo di soluzione ai problemi cui la società stessa non è riuscita a dare una risposta. C'è quindi una graduale erosione del ruolo della scuola come educatrice dell'essere umano»<sup>17</sup>. In altri termini, con tono polemico Gozzer si chiede se non sia stata proprio questa urgenza di aggiungere contenuti ad aver inne-

---

<sup>12</sup> Gaudio, *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, cit.

<sup>13</sup> L. Todaro, *Concerns and Suspicions on a Questionable Science in the Era of Ideologies: The Hard Pathway of Comparative Education in Italy during the 1970s*, in «Theory and History of Education», n. 21, 2020, pp. 52–69.

<sup>14</sup> C. Callegari, G. Gaudio, *Editorial current questions and perspectives in comparative education editoriale problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 7-13; G. Gaudio, *Comparative education discourse in Italy after WWI: the case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.

<sup>15</sup> Giovanni Gozzer distinse quattro principali modelli: il *tradizionale-europeo*, orientato al mantenimento di una funzione sociale di selezione; il *democratico-americano*, finalizzato a garantire pari opportunità nell'ambito dello sviluppo individuale; l'*ideologico-competitivo*, caratteristico dell'Unione Sovietica e basato sul rigido rispetto dell'ideologia dello Stato e la dura concorrenza; e, infine, la *non-scuola*, cinese-maoista che riconosce la responsabilità educativo-formativa al settore della produzione. Per un approfondimento si veda: G. Gozzer, *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando, Roma 1973, pp. 26-30.

<sup>16</sup> G. Gozzer, S. Valitutti (a cura di), *La riforma assurda: la scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978, p. 134.

<sup>17</sup> Gozzer, *School curricula and social problems*, cit., p. 15.

scato un aumento dei problemi sociali e se la soluzione non sia proprio quella del ripristino delle funzioni originarie della scuola, «del ruolo per il quale era stata istituita e riconosciuta come istituzione, quella di educare attraverso la conoscenza, l'apprendimento e le abilità intellettuali»<sup>18</sup>, piuttosto che questa corsa al cambiamento. Il rischio evidente, segnala Gozzer, è che la scuola perda il suo senso e ragione fondanti e, di conseguenza, il suo potere di riflettere questi ultimi nel suo modo di operare, appiattendolo il sistema educativo sugli obiettivi. Chi risulterebbe in misura maggiore penalizzato da «una sovrabbondanza di attività genericamente definite educative»<sup>19</sup> sono i gruppi sociali che non possono acquisire competenze al di fuori della scuola, intesa come unico contesto nel quale poter costruire le basi intellettuali necessarie per la vita. Il fine di rendere i programmi coerenti con il mondo contemporaneo presuppone l'averne un'ampia padronanza dello stesso, conoscerne i tratti e attivare un processo di problematizzazione del reale, che Gozzer solleva come questione non solo di natura educativa ma anche politica. Ne deriva in modo lineare un chiaro riferimento al compito stesso della scuola e a ciò che gli allievi possono ricavarne, cioè «sviluppare l'autoespressione individuale e il senso critico; l'individuo dovrebbe imparare ad imparare, acquisire appropriate capacità, seguire un argomento ragionato, padroneggiare la disciplina ed essere in grado di verificare e assimilare informazioni [...] stimolando la loro intelligenza, i loro poteri di deduzione e la loro capacità di ragionare»<sup>20</sup>. Nel declinare tale discorso sul versante delle discipline e della programmazione Gozzer adotta un approccio sistemico basato sulla costruzione di intersezioni e collegamenti tra ambiti disciplinari. Sia dal punto di vista teorico sia della pratica dell'istruzione sostiene sia necessario far convergere le discipline verso un unico fine educativo, ossia l'acquisizione di conoscenze che siano unite e interconnesse proprio sulla base della loro diversità. È chiaro che, sebbene il mondo dei saperi esprima un valore di interconnessione naturale questo necessita di un lavoro ponderato di progettazione del curricolo; è lo stesso Gozzer ad affermare a questo proposito che «nessuna disciplina è totalmente autonoma e isolata. Sarebbe difficile negare che ci sia una connessione, anche solo linguistica e semantica, tra l'insegnamento della lingua come mezzo di autoespressione e qualsiasi altra disciplina. Ma basta questo per giustificare il parlare di interdisciplinarietà?»<sup>21</sup>. È bene segnalare che ancora oggi i tentativi di applicare il principio di interdisciplinarietà confluiscono il più delle volte verso improvvisazioni di natura aggregativa, come già negli anni Sessanta era capitato. Il cambiamento radicale che condusse ad 'abolire le discipline' e sostituirle con discipline interconnesse era stato in qualche modo promosso dall'ascesa della teoria piagetiana e dal cognitivismo bruneriano ed è stato definito da Gozzer come un'opera di «po-

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ivi*, pp. 9-15

<sup>21</sup> *Id.*, *Interdisciplinary: an concept still unclear*, cit., p. 282.

tatura dell'autonomia delle discipline» a favore di una progetto consapevole di unificazione complessiva che sarcasticamente paragona a «province di uno stato unitario subordinate ad una logica centrale», piuttosto che ad «una sorta di federazione ad autonomia riconosciuta»<sup>22</sup>. Tale processo, nella concezione di Gozzer, non può avvenire in modo artificiale manipolando le discipline, in quanto l'esito di tale operazione sarebbe la distorsione della loro stessa natura e della loro capacità di differenziarsi; piuttosto si tratterebbe di immaginare il possibile legame tra discipline come il funzionamento di un'orchestra, «[essa] può funzionare solo se i suoi membri hanno competenze specifiche nel suonare gli strumenti che insieme producono il concerto; anche un'orchestra è qualcosa di "intermusicale"; l'esecuzione di un'orchestra, inoltre, dipende dal rispetto della specificità di ogni strumento, sebbene il linguaggio di base della musica è qualcosa che è condiviso»<sup>23</sup>. La questione centrale che viene sollevata riguarda il discorso dell'unità delle discipline che non è affatto inficiata dalla mancanza di autonomia e si può realizzare al meglio solo all'interno di un progetto educativo globale nel quale ricercare la specificità del singolo contributo. Un possibile ostacolo rintracciato da Gozzer riguarderebbe proprio la definizione del concetto stesso di disciplina ed il modo in cui viene utilizzato, che rimanderebbero ad una divisione e compartimentazione delle conoscenze che inevitabilmente conducono a cristallizzare e rendere statiche le forme dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Il problema dell'interdisciplinarietà si intreccia con quello della formazione degli insegnanti, tema molto caro a Gozzer che con grande impegno si è dedicato all'aggiornamento e alla formazione continua attraverso la guida politica dei Centri didattici nazionali, quando afferma che gli insegnanti «sono stati addestrati come "studiosi di una disciplina" che trasmettono ad altri. Non possono concepire una visione pedagogica globale data la loro tipologia di formazione educativa»<sup>24</sup>. Sostiene, quindi, che la formazione degli insegnanti rappresenta un aspetto cruciale per il cambiamento della scuola e che l'approccio ai saperi degli allievi dipende dal rapporto che gli insegnanti instaurano con gli stessi. Sono questi gli aspetti che possono attivare una trasformazione paradigmatica nell'approccio alla conoscenza e sui quali ancora oggi ci si sta molto interrogando alla ricerca di un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti. Sicuramente va detto che la creazione di legami tra discipline richiede di uscire dalla logica dei binari paralleli per individuare sovrapposizioni, relazioni strutturali che nascono innanzitutto in seno alla ricerca scientifica. È lo stesso Gozzer<sup>25</sup> a sostenere che «la questione dei collegamenti interdisciplinari sorge a livello di università, [è lì che] le discipline diventano

---

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 284.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 291.

<sup>24</sup> *Id.*, *Il capitale invisibile: 25 rapporti sull'educazione: 1970-72: la ristrutturazione scolastica, 1973-75: la destrutturazione scolastica*, Armando, Roma 1975, pp. 116-117.

<sup>25</sup> *Id.*, *Interdisciplinary: an concept still unclear*, cit., p. 290.

quindi strumenti che possono essere utilizzati per formulare problemi». Questo chiaramente non estromette la scuola dall'aver un ruolo attivo, rintracciabile nelle forme di collaborazione che intrattiene con il mondo accademico; solo insieme, la ricerca e la scuola, possono favorire l'assunzione piena di una prospettiva interdisciplinare, che si proietta allo stesso tempo sui contenuti delle discipline e sulle metodologie ad esse più funzionali. Il tema della collaborazione scuola-università, soprattutto in riferimento al focus della formazione degli insegnanti, è oramai ineludibile all'interno del dibattito sulla scuola. Bisogna ammettere che certi paradigmi di ricerca che vedono i ricercatori produrre conoscenza oggettiva sui loro soggetti di ricerca<sup>26</sup>, soprattutto quando si parla della scuola, andrebbero ripensati in senso più collaborativo. La consuetudine di fare ricerca sulle istituzioni pedagogiche essendo lontani dai contesti e dai loro interlocutori privilegiati ha contribuito a creare un divario tra il mondo della teoria e della pratica, che necessita di essere colmato mediante lo sviluppo di partenariati mirati<sup>27</sup>. Adottando come orizzonte teorico quello deweyano, rendere l'insegnante un "ricercatore" attivo nell'ambito delle discipline equivale a ripensare integralmente la sua formazione e spostare l'asse da un versante meramente tecnico all'acquisizione di una consapevolezza critica ed epistemologica. Il pensare che 'chi sa, sa anche insegnare', di impostazione gentiliana, elude il cuore della discussione e riduce le competenze di un insegnante alla padronanza della disciplina, la sua in particolare<sup>28</sup>. Un ulteriore contributo in questa direzione lo può dare il pensare la scuola in senso collegiale, come contesto nel quale le discipline non si sommano in senso cumulativo e le professionalità individuali si alimentano grazie all'interazione e allo scambio tra colleghi.

In conclusione, quello che possiamo ricavare dal contributo che Giovanni Gozzer ha fornito in riferimento ai temi che si è scelto di discutere si articola nella riflessione che segue. Il primo punto riguarda il rinnovamento della scuola che è sempre al centro del dibattito scientifico in ogni epoca, anche se stenta ad essere orientato verso direzioni certe e definite; il più delle volte si presenta come un modo per stare al passo con i cambiamenti delle realtà sociali senza averne, tuttavia, piena consapevolezza. Al contrario, il rimanere ciò che è o è stata rappresenta per la scuola una involuzione in un mondo in cui l'unica continuità possibile è riferibile alla costante ricerca di nuovi obiettivi e progettualità. Ma nessun percorso trasformativo può compiersi senza prevedere che la scuola diventi attiva nel cambiamento, coinvolgendo coloro che svolgono

---

<sup>26</sup> G. Richmond, C. Cho, H.A. Gallagher, Y. He, T. Bartell, *Fast and Slow Thinking to Address Persistent and Complex Problems in Teaching and Learning*, in «Journal of Teacher Education», n. 4, 2021, pp. 401-404.

<sup>27</sup> K. Zeichner, *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education*, in «Journal of Teacher Education», n. 1-2, 2010, pp. 89-99.

<sup>28</sup> M. Baldacci, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30-38.



al suo interno un ruolo principale. La formazione degli insegnanti rappresenta, allora, la vera sfida al cospetto dell'emersione di nuovi modi di apprendere e di insegnare; questi ultimi richiedono una modificazione dei repertori pedagogici rispetto alla quale gli stessi insegnanti chiedono di essere meglio formati<sup>29</sup>. La pressione sulla scuola ricade direttamente sugli insegnanti, chiamati ad essere adattivi, innovativi ed abili nel rispondere al cambiamento o alle emergenze; durante il *lockdown* gli insegnanti ad esempio hanno dovuto utilizzare le tecnologie in modo inedito accumulando sulla propria pelle esperienze di successo, ma anche di fallimento. Non si tratta evidentemente di una questione meramente tecnica, ma soprattutto del modo di intendere se stessi di fronte alle situazioni nuove o problematiche e della capacità di attivare le proprie risorse. La letteratura pedagogica da decenni sostiene che la formazione dei docenti debba indirizzarsi sulle dimensioni della riflessività, della capacità di affrontare i problemi e dello sviluppo dell'identità professionale<sup>30</sup>, ma le pratiche formative ancora troppo poco si focalizzano su questi aspetti.

Un ultimo snodo dell'argomentazione si focalizza sulla prospettiva interdisciplinare. Essa si presenta coerente con il carattere relazionale del processo formativo dell'uomo, nel quale aspetti più chiaramente cognitivi si mescolano a dimensioni più profonde che riguardano il modo di sentire e che indirizzano gli approcci alle discipline e ai saperi, come anche verso se stessi e il mondo. Ne deriva che la scommessa centrale per il mondo della scuola è proprio quella di essere generativa di apprendimenti integrati e creativi che vadano oltre visioni lineari dei saperi e conducano gli allievi ad un approccio plurale verso il reale. L'idea di conoscenza e di ricerca che ne derivano hanno come cifra lo scambio interattivo che vede ogni ambito del sapere non bastare a se stesso ed essere incompleto nella risoluzione di un problema. Nel quadro della formazione ai saperi questo suggerisce una revisione dell'organizzazione scolastica, ma innanzitutto l'abbandono di pratiche di insegnamento tradizionali che ancora troppo aderiscono all'immagine della divisione della conoscenza. Il disunire equivale al far perdere coesione, al disgregare e al favorire la proliferazione di un pensiero binario che non aiuta gli allievi nell'analisi e nella valutazione della complessità; invece, attraverso connessioni inedite tra le discipline gli allievi possono maturare una visione personale dei saperi, che non esclude il riconoscimento critico e consapevole delle loro specificità<sup>31</sup>. Si tratta di costruire sconfinamenti funzionali laddove la scuola li ha brutalmente negati a favore

---

<sup>29</sup> OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, Paris 2016.

<sup>30</sup> Per un approfondimento sulle competenze riflessive degli insegnanti si vedano tra gli altri: F. Cambi, *Società della conoscenza e formazione degli insegnanti*, in «Pedagogia oggi», n. 1-2, 2007, pp. 24-29; A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano 2014; L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008; L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009; A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.

<sup>31</sup> B. Martini, *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.



della specializzazione isolata, di abbandonare certe abitudini nell'apprendere tenendo conto che la problematicità della costruzione dei saperi risiede proprio nella loro forma sempre incompiuta. L'irregolarità potremmo definirla allora lo strumento per realizzare quel rapporto unico e irripetibile che ogni individuo instaura con i saperi. Non è forse vero che l'apprendimento diventa significativo quando procede sulla base della produzione piuttosto che della ripetizione, e quando si apre alla rivisitazione delle prospettive? La svolta è quella della contestualizzazione dei saperi nella dimensione dell'umano, ossia della relazionalità e della 'dipendenza' dall'altro; la scelta dirimente è quella di educare il pensiero piuttosto che di istruirlo, inteso ovviamente nella sua accezione riduttiva di formarsi una cultura elementare o apprendere le basi di una disciplina.

## Bibliografia

- BALDACCI M., *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. BALDACCI, E. NIGRIS, M.G. RIVA (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30-38.
- BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2002.
- CALLEGARI C., *L'educazione comparata nell'epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future*, in «Studium Educationis», n. 2, 2017, pp. 93-104.
- CALLEGARI C., GAUDIO A., *Editorial current questions and perspectives in comparative education editoriale problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 7-13.
- CAMBI F., *Società della conoscenza e formazione degli insegnanti*, in «Pedagogia oggi», n. 1-2, 2007, pp. 24-29.
- CUNTI A., *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- CUNTI A., PRIORE A., *Insegnamento e relazione educativa. Luci e ombre ai tempi del Covid-19*, in «Professionalità Studi», n. 3, 2021, pp. 4-23.
- FABBRIO L., STRIANO M., MELACARNE C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- FAURE E., *Il Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it. di D. Novacco, Armando, Roma 1973.
- GAUDIO A., *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69.
- GAUDIO A., *Comparative education discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.
- GOZZER G., *School curricula and social problems*, in «Prospects», n. 1, 1990, pp. 9-19.
- GOZZER G., *Interdisciplinary: an concept still unclear*, in «Prospects», n. 3, 1982, pp. 281-292.
- GOZZER G., *Prefazione*, in *Maestri in Italia: chi sono, cosa pensano, come operano*, Coines, Roma 1976.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile*, vol. I: *25 Rapporti sull'educazione*, Armando, Roma 1975.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile: 25 rapporti sull'educazione: 1970-72: la ristrutturazione scolastica, 1973-75: la destrutturazione scolastica*, Armando, Roma 1975.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando, Roma 1973.
- GOZZER G., VALITUTTI S. (a cura di), *La riforma assurda: la scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978.
- ILLICH I., *Descolarizzare la società*, trad. it. di E. Capriolo, Mondadori, Milano 1972 (ed. orig. *Deschooling society*, Harper e Row, New York 1971).

- MARIANI A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.
- MARTINI B., *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- MORTARI L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
- OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, Paris 2016.
- PIAGET J., *Dove va l'educazione*, trad. it. di I. Brusa, Armando, Roma 1974.
- RICHMOND G., CHO C., GALLAGHER H.A., HE Y., BARTELL T., *Fast and Slow Thinking to Address Persistent and Complex Problems in Teaching and Learning*, in «Journal of Teacher Education», n. 4, 2021, pp. 401-404.
- TODARO L., *Concerns and Suspicions on a Questionable Science in the Era of Ideologies: The Hard Pathway of Comparative Education in Italy during the 1970s*, in «Theory and History of Education», n. 21, 2020, pp. 52-69.
- VERTECCHI V., *La dispersione inapparente*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», n. 2, 2012, pp. 109-120.
- ZEICHNER K., *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education*, in «Journal of Teacher Education», n. 1-2, 2010, pp. 89-99.



# Le tecnologie a scuola. Il contributo di Giovanni Gozzer alla luce degli scenari contemporanei

Maria Sammarro

## 1. L'uso delle tecnologie in Italia: il contributo di Gozzer

Gozzer può essere considerato una voce fuori dal coro, animato da spirito di iniziativa e lungimiranza, particolarmente attento all'innovazione e alla sperimentazione in campo scolastico, ma costretto spesso a scontrarsi con la arretratezza della pratica didattica e la diffidenza del 'sistema scuola' dell'epoca, anche per quanto riguarda l'utilizzo delle nuove tecnologie in ambito scolastico. In particolare, in questa sede verranno passati in rassegna alcuni dei contributi nei quali l'autore manifesta il proprio punto di vista su una tematica che, soprattutto in Italia, non aveva ancora trovato terreno fertile, con una serie di argomentazioni che animano ancora oggi il dibattito contemporaneo sulle nuove tecnologie: *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso delle tecnologie educative in Italia* (1977)<sup>1</sup>, *Università elettronica. Nuove tecnologie per l'educazione superiore* (1975)<sup>2</sup>, *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani* (1972)<sup>3</sup> e *L'uso della TV a fini di apprendimento* (1970)<sup>4</sup>.

### 1.1 Le tecnologie tra Faure e Canergie

Qualche accenno all'uso innovativo delle tecnologie in campo educativo è già presente ne *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani*<sup>5</sup>, dove Gozzer fa un'analisi del documento pubblicato dall'UNESCO *Imparare ad essere: il mondo dell'educazione oggi e domani*, meglio conosciuto come 'Rapporto Faure' del 1972, in cui troviamo termini quali società dell'apprendimento ed educazione permanente: proprio a causa del progresso tecnologico e dei mutamenti sociali, l'educazione iniziale non può essere considerata sufficiente per tutto l'arco della vita, pertanto, la scuola dovrebbe essere affiancata da altre agenzie educative e da altri aspetti della vita sociale – istituzioni

<sup>1</sup> G. Gozzer, *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso delle tecnologie educative in Italia*, Il Mulino, Bologna 1977.

<sup>2</sup> Id., *Università elettronica. Nuove tecnologie per l'educazione superiore*, Officina edizioni, Roma 1975.

<sup>3</sup> Id., *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani*, in «Rivista scuola ticinese», n. 12, 1972, pp. 7-15.

<sup>4</sup> Id., *L'uso della Tv ai fini d'apprendimento*, in «Informazioni Radio-TV», n. 5, 1970, pp. 7-18.

<sup>5</sup> Id., *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani*, cit.

sociali, ambiente di lavoro, svago, mezzi di comunicazione – volti alla crescita personale, sociale, economica, politica e culturale del soggetto<sup>6</sup>.

Inoltre, si parla di innovazione attraverso nuove procedure e nuovi mezzi tecnologico-didattici, ossia l'utilizzo dei media nella comunicazione didattica: al consueto rapporto libro-maestro e alla semplice riproduzione segni-parola si affianca la possibilità riproduttiva delle immagini e dei suoni, con l'ausilio di tecnologie avanzate elettronico-audio-visuali che permetteranno la preparazione di pacchetti didattici spendibili sia come integrazione alla dimensione tradizionale dei procedimenti didattici, sia come sostituzione. Ad essere implicati, pertanto, non sono solo i nuovi mezzi ma anche le nuove procedure poiché si tratta di dinamiche che ridisegnano ruoli e interventi dell'insegnante. Naturalmente, il Rapporto Faure ci invita a mantenere un atteggiamento prudente, senza lasciarci ammaliare dalle mode del momento, dalla novità, dall'esibizionismo: è vero che si tratta di strumenti che allargano il proprio raggio d'azione oltre il settore scolastico ma è pur vero che tali innovazioni non rappresentano la soluzione ai problemi, bensì un insieme di possibilità che concorrono alla loro risoluzione. Gozzer, infine, manifesta il proprio scetticismo di fronte a espressioni sicuramente stimolanti ma che lasciano ancora questioni aperte: si chiede, a tal proposito, chi sia il fautore dei grandi processi di liberazione o, ancora, se sia la società a determinare un cambiamento nella scuola o viceversa.

«Tra i fatti portatori di avvenire, dice Faure, le prospettive aperte all'educazione nel senso più largo sono date dal potere creativo delle energie popolari liberate. Qui, forse, che il ragionamento appare meno convincente, anche se più suggestivo e carico di entusiasmo: in quanto sembra estremamente difficile che questo processo di liberazione delle energie popolari avvenga senza la messa in moto di altrettanti processi preliminari che non possono non essere di tipo educativo»<sup>7</sup>.

Le argomentazioni in merito diventano sicuramente più corpose nell'ambito della presentazione al testo *Università elettronica. Nuove tecnologie per l'educazione superiore* del 1975, che si apre con una citazione di Mesthene – tratta da *Technological Change, its impact on man e society* – che descrive le luci e le ombre delle nuove tecnologie, gli effetti positivi ma anche gli effetti negativi, i vantaggi e gli svantaggi, le opportunità e i rischi anticipando quello che sarà il dibattito contemporaneo tra scettici e ottimisti:

«Le nuove tecnologie creano nuove possibilità per gli individui e per l'organismo sociale ma nello stesso tempo creano nuovi

---

<sup>6</sup> Unesco, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale*, 2019.

<sup>7</sup> Gozzer, *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani*, cit., p. 11.

problemi per entrambi. Esse hanno effetti positivi e negativi al medesimo tempo ed in genere li hanno entrambi contemporaneamente a causa degli uni e degli altri. La rilevanza eccezionale delle tecnologie nella nostra società ci costringe a confrontarci con l'impegno correlato di avvalerci dei loro vantaggi e di limitarne i rischi»<sup>8</sup>.

Lo scopo del testo è quello di far conoscere al pubblico italiano un importante rapporto della *Canergie Commission*, recante il titolo *La quarta rivoluzione, tecnologia dell'Istruzione nell'educazione superiore*, che si occupa delle questioni inerenti l'istruzione superiore post secondaria e universitaria. Il documento riprende le teorie di Ashby sulla 'quarta rivoluzione educativa' che coincide con l'introduzione e con l'uso sistemico delle nuove tecnologie. Secondo Gozzer, anche la società del suo tempo sarà invasa da tale cambiamento ma solo a livello cronologico perché davvero scarsi sono gli effetti di questa rivoluzione sull'insegnamento in generale. Infatti, attraverso una metafora davvero pregnante, Gozzer paragona il sistema scolastico italiano ai telai a mano, ben lontani dal sistema di produzione industrializzata. Nonostante le aspettative, intorno agli anni Settanta, si sono registrate tante delusioni in merito poiché l'irruzione dei nuovi media non ha provocato i cambiamenti sperati:

«Non abbiamo superato la barriera della credibilità del loro uso; non abbiamo elaborato strumenti validi per influire sul comportamento degli insegnanti (e meno ancora degli allievi); in una parola siamo oscillate continuamente fra sopravvalutazione e sottovalutazione, fra entusiasmi millenaristici e deprimenti richiami, o bruschi risvegli, di fronte ad una realtà che appariva sempre più lontana e diversa rispetto al modello ipotizzato e accarezzato. Scuola secondaria e Università, le due sezioni del sistema educativo verso cui le tecnologie sembravano più ricche di attese e di promesse, ci appaiono oggi come una confusa e disordinata area di super traffico metropolitano, ingovernabile e caotico»<sup>9</sup>.

Nel dibattito sull'uso delle nuove tecnologie in campo educativo si è creata una dicotomia tra scettici indifferenti, convinti che un cambiamento non possa mai arrivare, e patiti delle nuove tecnologie, i quali si lasciano ammaliare dalla novità, dall'ultimo modello tecnologico in nome di una 'tecnologia selvaggia'. Questo tipo di entusiasmo privo di ragione critica viene descritto dallo stesso Mesthene nella sua presentazione al volume *Run, computer run*, dichiaratamente schierato a sfavore della tecnologia. In questo caso, infatti, non bisogna considerare solo le macchine ma anche «le operazioni intellettuali e linguisti-

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 12.

<sup>9</sup> *Id.*, *Università elettronica. Nuove tecnologie per l'educazione superiore*, cit., p. 8.



che, le tecniche matematiche, la strumentazione logico analitica; in altri termini la tecnologia potrebbe essere definita come organizzazione sistemica della conoscenza a fini pratico-operativi»<sup>10</sup>. L'amara riflessione di Gozzer ritorna nuovamente, definendo rigido e vecchio il sistema scolastico, ostacolo principale alla diffusione delle nuove tecnologie a scuola; egli auspica un sistema integrato fra l'antico (lezione, manuali, classi, programmi) e il nuovo (partecipazione, creatività, gruppi, curricoli aperti). Del resto, la stessa definizione di tecnologia educativa indicata all'interno del *Rapporto Canergie* si pone in questa direzione: «arricchimento e miglioramento delle condizioni di apprendimento e di insegnamento, realizzati attraverso un'organizzazione creativa e sistemica di risorse, di utilizzazione delle disponibilità fisiche, strumentali e metodologiche»<sup>11</sup>. Solo così la quarta rivoluzione, ponendosi sulla linea della continuità con quelle precedenti – l'invenzione scuola, l'uso dei caratteri alfabetici e l'avvento della stampa – potrà trovare la propria collocazione, avendo l'accortezza di non puntare esclusivamente sulle macchine, sugli strumenti, con il rischio di trasformare la classe in una esibizionistica vetrina di luccicanti aggeggi meccanici, bensì sul loro uso, organizzando creativamente e sistematicamente le risorse.

Infine, Gozzer accoglie positivamente la proposta indicata dal Rapporto in merito alle diverse alternative che la tecnologia offre allo studente universitario: non tutti sono costretti ad apprendere allo stesso modo ma ci dovrebbe essere un ventaglio di possibilità che permetta ad ognuno di personalizzare il proprio apprendimento in maniera flessibile, adattandosi alle diverse esigenze: c'è chi preferisce ascoltare la lezione, c'è chi preferisce leggere, c'è chi preferisce utilizzare materiale audiovisivo.

A queste affermazioni fa eco Giampaolo Bonanni, nell'introduzione al medesimo testo: «l'applicazione di tecniche di formazione a distanza – attraverso la televisione, la radio, i corsi per corrispondenza, le videocassette [...] – è una soluzione efficace e a basso costo unitario per i problemi di sovrappopolamento delle università»<sup>12</sup> anche perché non ci sono prove empiriche in merito agli effetti “disumanizzanti” della tecnologia.

Si tratta sicuramente di un utilizzo intelligente delle nuove tecnologie, capace di far fronte ai costi, a problemi organizzativi e ad esigenze personali. Gozzer, tuttavia, è ben consapevole che «per arrivare a questi traguardi è necessario anzitutto che il discorso sulle tecnologie venga riconosciuto come discorso proprio dagli educatori e dagli insegnanti; non che venga delegato ai teorici dei “media” o ai produttori di materiale da piazzare nelle aule e nei laboratori»<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 11.

## 1.2 Le nuove tecnologie in ambito didattico

Nel testo *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso delle tecnologie educative in Italia*, Gozzer pone l'attenzione su una situazione oggettiva di enorme ritardo da parte della scuola italiana, poco attenta ai risultati delle ricerche e ad una serie di studi aggiornati riguardanti l'apprendimento. Naturalmente, come specifica lo stesso autore, l'uso delle tecnologie educative può essere introdotto all'interno del sistema scolastico solo a fronte di una sufficiente professionalizzazione del corpo insegnante, verso l'acquisizione e la promozione di una serie di competenze che oggi potremmo definire digitali:

«il possesso e gli strumenti di controllo di una serie di operazioni complesse che non consistono tanto nella conoscenza di mezzi, congegni o macchine, quanto in una capacità globale di rappresentare i processi di apprendimento, di elaborarne le varie fasi, di programmarli in base obiettivi definiti, di attuarne la progettazione, di verificarne in modi abbastanza rigorosi lo svolgimento e risultati nei vari momenti»<sup>14</sup>.

Tra le cause di questo ritardo si pone l'accento su diverse questioni: il basso livello di motivazione; l'arretratezza culturale di fondo a vari livelli così come la resistenza e il rifiuto nei confronti delle innovazioni tecnologiche in campo educativo; la gestione dell'attività didattica fondata su una rigida e radicata burocratizzazione del sistema che ostacola e condiziona l'avvio di qualsiasi innovazione; difficoltà di ogni sorta, anche quando un timido spiraglio sia riuscito a sorgere<sup>15</sup>; infine, la contrapposizione tra ideologia e tecnologia a discapito di quest'ultima. In particolare, il versante ideologico annovera i diversi processi trasformativi che si incentrano sul significato politico del momento formativo e quindi sull'ideologia mentre con il termine tecnologico si fa riferimento agli interventi formativi. Una sorta di contrapposizione fra teoria e pratica con la conseguente incapacità di agire, incapacità di tradurre e trasferire nella pratica didattica le nozioni teoriche e le questioni ideologiche. Nell'ottica dell'autore, accettare la dimensione tecnologica non significa abbandonare la dimensione ideologica o proporre una modalità alternativa di scuola; non significa prendere le distanze dalla realtà circostante ma significa rivendicare la responsabilità e l'autonomia del comportamento professionale alla luce di un processo di modernizzazione che richiede complesse capacità, abilità e competenze.

<sup>14</sup> Id., *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso delle tecnologie educative in Italia*, cit., p. 9.

<sup>15</sup> All'interno del testo si fa riferimento al Centro nazionale italiano tecnologie educative (CNITE), al Centro per lo studio e la sperimentazione delle tecnologie dell'educazione (Università Cattolica di Milano-Università di Padova), al CSATA di Bari, all'Opera preparazione insegnanti (OPPI) di Milano, al Centro di ricerche sulle tecnologie applicate all'educazione dell'Istituto per l'enciclopedia italiana di Roma, al Centro tecnologico della fondazione Rui di Roma.

Inoltre, per poter garantire l'uguaglianza delle opportunità e la scuola di azione di massa, ossia il diritto allo studio, il principio di non esclusione e la garanzia delle stesse opportunità per tutti, è necessario puntare non solo su scelte ideologiche quanto su scelte tecnologiche rappresentate, in questo caso, dalla capacità professionale dei docenti. Sempre all'interno del testo, lo stesso Gozzer specifica il significato dell'espressione 'tecnologie a fini educativi o didattici': le modalità sistematiche di progettare, realizzare e valutare il processo globale dell'apprendimento-insegnamento, in termini di obiettivi specifici; tali modalità sono basate sulle ricerche relative all'apprendimento umano e alla comunicazione con l'impiego combinato di risorse umane e non umane per ottenere forme di istruzione più efficaci. Pertanto, di fronte all'interpretazione poco esauritiva e incompleta del termine che limiterebbe il campo esclusivamente ai media, i mezzi o le macchine, si chiarisce che le tecnologie educative rappresentano *in primis* un insieme di mezzi 'umani e non umani'. Infatti, per poter realizzare un insegnamento-apprendimento di matrice tecnologica non sono indispensabili gli ultimi prodotti dell'elettronica bensì tutti gli strumenti di uso quotidiano quali quaderni, matite, lavagne, libri. Anche la modalità attraverso la quale viene veicolata qualsiasi azione didattica è indifferente, può avvenire direttamente o a distanza, con l'ausilio di mezzi o senza, ma l'importante è che essa tenga conto degli apporti scientifici e della loro applicazione sul piano tecnologico.

È possibile, inoltre, individuare due aree nell'ambito delle tecnologie educative, quella dei processi, ossia la programmazione, la progettazione l'esecuzione la valutazione – tutte fasi già presenti nella didattica tradizionale ma secondo Gozzer non supportate dai dati empirici provenienti da scienze affini quali la psicologia e l'analisi statistica – e quella dei mezzi, ossia la strumentazione tecnologica avanzata che, come già ribadito, comprende strumenti di diversa natura e applicazione, dai mezzi tradizionali a quelli audio-visuali, dai laboratori linguistici alla strumentazione elettronica per la valutazione automatica. Una visione molto simile a quella elaborata da McLuhan attraverso la teoria delle *tetrad* *perdute*<sup>16</sup>, un approccio che si applica a qualsiasi *medium*, a qualsiasi strumento appunto, coprendo l'intero spettro delle invenzioni umane, dai prodotti hardware a quelli software, e che, per giunta, non si applica solo ai media.

Mentre in molti paesi europei la televisione rappresenta uno strumento rilevante nel processo di modernizzazione didattica, in Italia

«i programmi educativi, teoricamente destinati a inserirsi nell'orario di scuola o, attraverso le trasmissioni pomeridiane, a integrarsi in qualche modo con l'azione didattica, non si spostano dal modello lezione teletrasmessa. [...] La TV resta quindi un semplice canale distributivo di programmi che hanno per oggetto le materie scolastiche; non contribuisce in alcun modo alla reale promozione

---

<sup>16</sup> Cfr. M. McLuhan, E. McLuhan, *Le tetrad* *perdute*, Il Saggiatore, Milano 2019.

di situazioni innovative aventi come loro fondamento una trasformazione in prospettiva tecnologica dei momenti formativi»<sup>17</sup>.

Inizialmente, con l'inaugurazione di *Telescuola*<sup>18</sup> nel 1958, la TV non ha fatto altro che trasmettere "la scuola", la sua ritualità, la sua didattica, la sua realtà codificata nei tempi e negli spazi, attraverso un *medium*, uno strumento<sup>19</sup>. Le lezioni televisive diventano lo specchio del sistema scolastico italiano: «il modello didatticamente arretrato di tv scolastica corrispondeva al modello arretrato della didattica che si praticava nella scuola italiana la quale non era in grado di suggerire alla televisione alcuna proposta innovativa»<sup>20</sup>. Inoltre, in Italia, la ricerca educativa di tipo empirico e sperimentale non si occupò del fenomeno, osservando e valutando la reale portata didattica di quel modello di comunicazione. La sua idea di 'scuola a distanza' sembra molto più simile al cosiddetto *Video-instrumented teaching approach*, un modello di insegnamento, teorizzato da ricerche americane, basato sull'apporto tecnologico della televisione per migliorare la didattica, in nome dell'attivismo: «il *medium*, nella sua duttilità tecnologica, si adatta alla scuola e un insegnante lo può utilizzare per arricchire la propria lezione dal punto di illustrativo e dimostrativo, proporre a diverse classi contemporaneamente esercitazioni o esperimenti di laboratorio»<sup>21</sup>.

Secondo Gozzer, quindi, nonostante il modello già diffuso in altri contesti internazionali<sup>22</sup>; nonostante sia presente sia un gruppo di lavoro per la ricerca e la documentazione sulle trasmissioni educative TV, nell'ambito della direzione dei programmi Rai; nonostante siano stati preannunciati progetti ambiziosi di università televisive e di insegnamenti a distanza, per quanto riguarda la scuola secondaria e ai fini professionali, la TV italiana non può essere considerata uno strumento valido di ricerca, sperimentazione e progettazione.

## 2. L'eredità di Gozzer tra scenari passati, contesti presenti e prospettive future

Passaggio obbligato diventa il confronto tra ieri e oggi, partendo da posizioni maturate nel corso degli anni Settanta ma, al contempo, già antesignane

---

<sup>17</sup> Gozzer, *La televisione a scuola*, cit., p. 19.

<sup>18</sup> Si trattava di una regolare corso di avviamento professionale a indirizzo industriale rivolto a coloro, sia giovani che adulti, che per diverse ragioni non avevano avuto modo di portare a termine l'istruzione postelementare, attraverso due lezioni quotidiane di mezz'ora tenute da insegnanti selezionati dal ministero della Pubblica Istruzione, sulla base del programma previsto per le scuole statali.

<sup>19</sup> Cfr. R. Farnè, *Buona maestra tv. La Rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma 2003, p. 16.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 38.

<sup>21</sup> *Ivi*, pp. 34-35.

<sup>22</sup> I primi esperimenti di televisione scolastica furono realizzati nel 1949 negli Stati Uniti. In Europa inizio per prima la Francia nel 1952, poi l'Inghilterra nel 1957 e l'Italia l'anno successivo. Oltre alle esperienze americane ed europee, va segnalato in particolare l'impegno del Giappone, che dal 1960 disponeva di un forte impianto di televisione scolastica.

delle dinamiche contemporanee, con uno sguardo al futuro in vista dei prossimi scenari offerti dalle nuove tecnologie. Alla luce dei diversi contributi analizzati, alcune questioni mi sembrano particolarmente rilevanti e degne di nota.

La prima. È da ammirare l'entusiasmo e la tenacia messi in campo da Gozzer per esplicitare la propria posizione a favore delle nuove tecnologie in campo educativo, scontrandosi con un sistema scolastico del tutto restio e poco incline alle novità. Un modello di scuola affine a quello contemporaneo, nel quale gli strumenti digitali, se usati in modo critico e responsabile, possono diventare una risorsa efficace per promuovere l'apprendimento e per ripensare gli ambienti di apprendimento nell'ottica di una maggiore flessibilità, diversificazione, organizzazione, condivisione e gestione delle risorse, collaborazione e social networking<sup>23</sup>. Ancora oggi, si percepisce una certa resistenza nonostante le potenzialità insite nelle tecnologie digitali siano lampanti: l'Editabilità, ossia la modificabilità e l'adattabilità rapida, l'Interattività, attraverso tutorial e ambienti di simulazione per apprendere; l'Accesso e la gestione di risorse remote per il docente; la Multimedialità, attraverso l'integrazione, nei documenti digitali, di testi, immagini dinamiche, suoni, video; la Reticolarità, aspetto ipertestuale/ipermediale; la Collaboratività, attraverso l'ampliamento delle capacità comunicative, potenzialità del gruppo, di apprendimento in rete<sup>24</sup>.

La seconda. Attraverso la citazione di Mesthene, posta come incipit della presentazione di *Università elettronica*, è possibile cogliere la coesistenza di diversi punti nel dibattito sulle nuove tecnologie. Oggi, come allora, si assiste ad un mai sopito e imperante manicheismo tra chi si lascia ammalare e si piega alla fascinazione dei miti della tecnica e chi, invece, coglie una visione catastrofica del mondo contemporaneo<sup>25</sup>; una dicotomica battaglia culturale tra pessimisti e ottimisti, critici ed entusiasti, tra chi considera i nuovi media «la rovina delle capacità relazionali degli utenti, la fine della buona scrittura italiana, la caduta definitiva di distese capacità di attenzione, e chi invece vi trova la vera risorsa del futuro: in termini di accesso alla circolazione del sapere, in termini di semplificazione, in termini di interazione»<sup>26</sup>. Nella società contemporanea, sicuramente, le vertigini<sup>27</sup> del Web sono rappresentate dai vari pericoli della rete, dal cyberbullismo, dal cyberstalking, dai crimini informatici, dal linguaggio d'odio online, dall'*Internet addiction*, dall'*Internet Gaming Disorder*.

«Accogliendo l'ideale greco della misura, della moderazione, dell'equilibrio, possiamo sicuramente affermare che in medio stat virtus: tra coloro che auspicano un ritorno al passato, ad un

<sup>23</sup> Cfr. G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti, G. Vivanet, *Le tecnologie educative*, Carocci, Roma 2017.

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> A.M. Lorusso, *50 anni dopo Apocalittici e integrati di Umberto Eco*, Alfabeta, Milano 2015, p. 31.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>27</sup> Cfr. P. Quéau, *Le virtuel. Vertus et vertiges*, Champ Vallon, Ceyzérieu 1993.

mondo senza digitale in linea con il tecno-scetticismo imperante, e coloro che, invece, inneggiano al tecno-ottimismo è necessario perseguire una terza via che riesca a trovare un equilibrio in grado di mediare tra le due posizioni, che ci renda consapevoli dei rischi e delle potenzialità degli strumenti tecnologici e dei social media, attraverso un uso responsabile e critico degli stessi»<sup>28</sup>.

La terza. Quaranta anni fa Gozzer faceva riferimento alla quarta rivoluzione, coincidente con l'uso sistemico delle nuove tecnologie, attraverso il rapporto redatto dalla *Commissione Canergie*, sulla base delle teorie di Ashby. Uno studioso contemporaneo, Luciano Floridi, riprende il concetto di quarta rivoluzione, rielaborandolo e ampliandolo: dopo le tre rivoluzioni di Copernico, Darwin e Freud la quarta rivoluzione, quella dell'*infosfera*, inserisce gli individui in un fitto reticolo di informazioni, un flusso continuo di dati e notizie che elimina di fatto la distinzione tra vita online e offline, a favore dell'*onlife*, dove reale e virtuale si fondono e si confondono<sup>29</sup>.

La quarta. La capacità di Gozzer di riuscire ad individuare una serie di innovazioni e di argomentarle non poteva non attivarsi nell'ambito della *Didattica a distanza* o della *Didattica digitale integrata*, volendo definirle attraverso termini diventati virali a partire dalla situazione emergenziale da Covid-19, che ha costretto tutti noi a ripensare le pratiche didattiche attraverso una rivalutazione del digitale e una sperimentazione organizzativa, un'occasione per poter mantenere viva la relazione, oltre la distanza. Questo lo scenario attuale. Tuttavia, Gozzer auspicava l'utilizzo di tale modalità non in condizioni straordinarie bensì nella normale pratica didattica, per rendere l'apprendimento più flessibile e personalizzato. Del resto, è lo stesso spirito che anima la *Flipped classroom*, grazie alla quale anche lo studente portatore di disabilità potrà rivedere i contenuti multimediali secondo i propri tempi e le proprie esigenze. Inoltre, come riporta uno stralcio del *Rapporto Canergie*, i benefici sono molteplici: «la nuova tecnologia è in grado di portare l'educazione ai malati, agli handicappati, ai vecchi, ai carcerati, ai membri delle forze armate, a chi vive in zone remote, a molti adulti che potrebbero frequentare corsi universitari, ma che troveranno più conveniente l'istruzione a domicilio»<sup>30</sup>.

La quinta. Come sottolinea Gozzer, solo una sufficiente professionalizzazione del corpo insegnante, attraverso l'acquisizione di una serie di competenze che oggi potremmo definire digitali, potrà garantire l'introduzione delle tecnologie educative nel sistema scolastico. La formazione iniziale e continua del corpo docente rappresenta ancora oggi una questione aperta. In particolare,

---

<sup>28</sup> M. Sammarro, *Progettazione e valutazione educative per superare i pericoli della Rete*, in «I Problemi della pedagogia», n. 1, 2019, pp. 7-8.

<sup>29</sup> Cfr. L. Floridi, *La quarta rivoluzione*, Raffaello Cortina, Milano 2017.

<sup>30</sup> Gozzer, *Università elettronica. Nuove tecnologie per l'educazione superiore*, cit., pp. 19-20.

in questo ambito è auspicabile una *Media education*<sup>31</sup> che, in linea con i frameworks europei quali DigComp e DigCompEdu, permetta di sfruttare il potenziale dei dispositivi digitali in ambito educativo e di supportare le competenze digitali di docenti e alunni, promuovendo la *digital e media literacy*<sup>32</sup>.

Infine, nel momento in cui Gozzer afferma che, nell'ambito delle tecnologie educative, l'area dei processi comprende una serie di fasi non supportate dai dati empirici provenienti da scienze affini, quali la psicologia e l'analisi statistica, sta anticipando quell'approccio multidisciplinare indispensabile per indagare i fenomeni educativi; così come, il tener conto degli apporti scientifici e della loro applicazione sul piano tecnologico procede nella stessa direzione dell'*Evidence based education*, una prospettiva che opera per favorire l'integrazione dei risultati della ricerca scientifica nelle pratiche professionali, attuando il passaggio dalla riflessione sui dati empirici all'agire didattico, al fine di produrre e diffondere conoscenze didattiche affidabili, per una educazione informata da evidenze<sup>33</sup>.

Tutte intuizioni e proposte che fanno di Gozzer una personalità capace di smuovere le coscienze, di percorrere sentieri ancora inesplorati, di scardinare i vecchi sistemi e il conservatorismo, di anticipare questioni presenti ancora oggi nel dibattito internazionale sulle nuove tecnologie.

---

<sup>31</sup> C.K. Cheung, *Web 2.0: challenges and opportunities for media education and beyond*, in «E-learning and Digital media», n. 4, 2010, pp. 328-337.

<sup>32</sup> M. Ranieri, I. Bruni, *Digital and Media Literacy in Teacher Education: Preparing under-graduate teachers through an academic program on digital storytelling*, in J. Cabbage (ed.), *Media Literacy in Higher Education Environments*, IGI, Hershey 2018, pp. 90-111.

<sup>33</sup> Cfr. Vivanet, *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*, PensaMultimedia, Lecce 2015.



## Bibliografia

- ARDIZZONE P., *Televisione e approcci formativi. Per una pedagogia dei mass media*, Unicopli, Milano 1997.
- BARONE E., *Il Dibattito sulla Teledidattica*, Bulzoni, Roma 1979.
- BONAIUTI G., CALVANI A., MENICHETTI L., VIVANET G., *Le tecnologie educative*, Carocci, Roma 2017.
- CALABRESE O., *La Rai delle origini: tra pedagogia e intrattenimento*, in A. Sferazza, F. Visconti (a cura di), *Memoria e Cultura per il 2000. Gli anni de L'Approdo*, Rai Eri, Roma 2001.
- CARPENTER E., McLUHAN M., *La comunicazione di massa*, La Nuova Italia, Firenze 1966.
- CASSIRER H., *Istruzione e ruolo della televisione*, in P. PRINI (a cura di), *La televisione nella scuola di domani*, Edizioni Abete, Roma 1968, pp. 41-51.
- CELLI E., COLOMBO D., TRONCI F. (a cura di), *L'apprendimento per mezzo della televisione*, Rai. DPC TVCIS. Gruppo di lavoro per la ricerca e la documentazione sulle trasmissioni educative Tv, Roma 1970.
- CHEUNG C.K., *Web 2.0: challenges and opportunities for media education and beyond*, in «E-learning and Digital media», n. 4, 2010, pp. 328-337.
- DE MAURO T., *Lingua parlata e tv*, in SEGRETERIA CENTRALE DELLA RAI (a cura di), *Televisione e vita italiana*, Eri, Torino 1968, pp. 245-294.
- ECO U., *Apocalittici e integrati*, Bompiani, Milano 2003.
- ECO U., *Tv: la trasparenza perduta*, in ID., *Sette anni di desiderio*, Bompiani, Milano 1983, pp. 163-179.
- FARNÈ R., *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, BUP (Bononia University Press), Bologna 2011.
- FARNÈ R., *Buona maestra tv. La Rai e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma 2003.
- FARNÈ R., *Tv e cinema: quale educazione?*, Cappelli, Bologna 1981.
- FLORIDI L., *La quarta rivoluzione*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- GAUDIO A., *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.
- GOZZER G., *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso delle tecnologie educative in Italia*, Il Mulino, Bologna 1977.
- GOZZER G., *Università elettronica. Nuove tecnologie per l'educazione superiore*, Officina edizioni, Roma 1975.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile: 25 rapporti sull'educazione: 1970-72: la ristrutturazione scolastica; 1973-75: la destrutturazione scolastica*, Armando, Roma 1975.
- GOZZER G., *Il Rapporto Faure sulla scuola nel mondo. L'educazione oggi e domani*, in «Rivista scuola ticinese», n. 12, 1972, pp. 7-15.

- GOZZER G., *Programmazione scolastica e sistemi educativi*, in L. VOLPICELLI (dir.), *La pedagogia. Storia e problemi, maestri e metodi, sociologia e psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*, 14 voll., Vallardi, Milano 1970-1972, vol. II, pp. 323-501.
- GOZZER G., *Religione e rivoluzione in America Latina*, Bompiani, Milano 1968.
- GOZZER G., *I cattolici e la scuola*, Vallecchi, Firenze 1964.
- GOZZER G. (a cura di), *Scuola e programmazione economica*, Pubblicazioni dell'Ufficio, studi, documentazione e programmazione del ministero della P. I., Roma 1962.
- GOZZER G., *Primato tecnico e primato scolastico nella competizione mondiale*, Palombi, Roma 1960.
- GOZZER G., *Sviluppo della scuola e piano decennale*, Ediz. dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM), Roma 1959.
- GOZZER G., *Democrazia e civismo*, Le Monnier, Firenze 1958.
- GOZZER G., *Codice internazionale della educazione. Raccolta delle raccomandazioni approvate dalle conferenze internazionali*, Demos, Genova-Roma 1952.
- GRASSO A., *Storia della televisione italiana*, Garzanti, Milano 2004.
- LIMONE P.P., *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale*, Progedit, Bari 2012.
- LIMONE P.P., *Nuova media e formazione*, Armando editore, Roma 2008.
- LORUSSO A.M., *50 anni dopo Apocalittici e integrati di Umberto Eco*, Alfabetà, Milano 2015.
- MCLUHAN M., *La galassia Gutemberg. La nascita dell'uomo tipografico*, Armando, Roma 1976.
- MCLUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1966.
- MCLUHAN M., MCLUHAN E., *Le tetradì perdute*, Il Saggiatore, Milano 2019.
- QUÉAU P., *Le virtuel. Vertus et vertiges*, Champ Vallon, Ceyzérieu 1993.
- RAI RADIO TELEVISIONE ITALIANA, *Educazione e scuola in TV catalogo delle trasmissioni educative per adulti 1967-1970*, Rai-Dipartimento Scuola Educazione, Roma 1978.
- RANIERI M., BRUNI I., *Digital and Media Literacy in Teacher Education: Preparing under-graduate teachers through an academic program on digital storytelling*, in J. CUBBAGE (ed.), *Media Literacy in Higher Education Environments*, IGI, Hershey 2018, pp. 90-111.
- RIVOLTELLA P.C., *La screen generation: media, culture e compiti dell'educazione*, in «Cittadini in crescita», n. 2, 2010, pp. 5-9.
- RIVOLTELLA P.C., *Nuovi alfabeti*, Morcelliana, Brescia 2020.
- RIVOLTELLA P.C., *Media education. Idea, metodo, ricerca*, La Scuola, Brescia 2017.
- RIVOLTELLA P.C., *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*, Morcelliana, Brescia 2015.
- RIVOLTELLA P.C., *Scuola. Tecnologia più condivisione: così si può fare buon e-learning*, consultabile in rete Internet all'indirizzo: <<https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/tecnologia-pi-condivisione-cos-si-pu-fare-buon-elearning>>.(ultima consultazione: 19/01/2023).

- SAMMARRO M., *Progettazione e valutazione educative per superare i pericoli della Rete*, in «I Problemi della pedagogia», n. 1, 2019, pp. 39-50.
- VIVANET G., *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*, PensaMultimedia, Lecce 2015.



# Reagire al Sessantotto. Riferimenti per una mappa

Vincenzo Schirripa

## 1. Dopo la stagione ministeriale

Nella primavera del 1974 Giovanni Gozzer lascia il ruolo di insegnante e gli incarichi ministeriali in polemica con l'entrata in vigore dei decreti delegati. Come a volte succede nelle biografie di illustri funzionari, il pensionamento apre una nuova stagione di esposizione pubblica, così richiamata nel lungo colloquio con Paolo Tessadri pubblicato nel 1997:

«Effettivamente diedi le dimissioni “dall’insegnamento” (ero un professore e ci tenevo a dirlo) pochi mesi dopo, marzo ‘74. Era ministro un uomo di altissimo livello, Carlo M. Malfatti. Mi pregò di soprassedere e di continuare il mio impegno lavorando nella commissione che stava redigendo i cosiddetti “decreti delegati”. Partecipai a un paio di riunioni. Ma non me la sentivo. Si respirava un socialsinistrismo statalistico a cui ero assolutamente allergico. Dirottai verso il giornalismo e la più libera editoria estranea a quella cultura tutta in ottica statal-sinistrorsa. Mi diede “asilo critico-politico” l’editore Armando, le cui collane, e soprattutto la “Controcampo” mi consentivano di continuare la mia isolata battaglia contro le contraffazioni della pseudosperimentazione e ricerca; erano sì nati gli IRRSAE, ma facendone un prolungamento poco più che burocratico del centrostatalismo ammantato di assemblearismo e di finta concorsualità [...]. E come giornalista (se non abuso della qualifica, in fondo sono solo un ilota, come pubblicista) tenni per alcuni anni una rubrica fissa sul giornale romano *Il Tempo* allora diretto da Gianni Letta, che titolavo “Contro-commenti”. E dove potevo finalmente dire tutto quel che pensavo su ciò che si stava facendo nella scuola»<sup>1</sup>.

Nel decennio che segue il ritiro, la sua produzione di pubblicista e di saggista corre schiettamente nei paraggi, se non nell'alveo, di una corrente critica all'innovazione scolastica che in quegli anni va prendendo corpo anche come

---

<sup>1</sup> P. Tessadri, *Intervista a Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, pp. 93-174: 138-139. Originariamente in «Didascalie», n. 2, 1997, pp. 2-43.

reazione al Sessantotto e a quelli che sono ritenuti i suoi esiti pedagogici<sup>2</sup>. Questa corrente tende a rappresentare la scuola come un fortino ormai espugnato dalla contestazione, svuotato dal conformismo di studenti, professori e intellettuali, in preda a confuse frenesie sperimentali<sup>3</sup> e indifeso da autorità acquiescenti all'egemonia delle sinistre – ‘resa’ è una parola chiave che ritroveremo. Alcuni libri che le danno corpo si possono considerare un antecedente della bibliografia polemica sulla modernizzazione della scuola che svilupperà la sua articolazione tematica in risposta al ciclo riformista di fine secolo. Sono libri che a volte restano sul terreno dell'aneddotica, guardando la scuola da troppo vicino o da troppo lontano, ignorandone o disprezzandone saperi e linguaggi settoriali. La posizione da cui scrive Gozzer invece è quella di un navigato esperto di politiche e di sistemi scolastici: le sue pagine conservano un'aderenza all'oggetto e un contenuto informativo specifico che tiene conto di un dibattito più largo, anche quando l'intento polemico grava sulla presentazione dei dati<sup>4</sup>. Una posizione segnata allo stesso tempo da vicinanza e distinzione, come si intuisce anche nelle parole dell'intervista citata in cui racconta le sue scelte più di vent'anni dopo: da un lato una sintonia anche espressiva con gli umori più ostili all'apertura democratica della scuola negli anni Settanta; dall'altro una posizione che non si diluisce, non si inquadra del tutto in questa corrente: per temperamento, se non altro, e per un'autoeducazione liberale in cui si radicano tanto la curiosità e le aperture, quanto l'estraneità rispetto a certi aspetti dello spirito del tempo. Ma anche per altri motivi legati al modo in cui una opinione anticomunista di matrice liberale prese forma in quegli anni ed interpretò quel che accadeva nelle scuole.

Proprio questa posizione peculiare incoraggia a utilizzare Gozzer quasi come voce d'indice, nodo d'autorità e di relazioni intellettuali per intercettare posizioni e sensibilità sul campo della reazione alle trasformazioni sociali e culturali

---

<sup>2</sup> Per una traccia bibliografica ampia sul Sessantotto visto da questa prospettiva rinvio a F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica: Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020, p. 64. Cfr. inoltre R. Pertici, *L'altro Sessantotto italiano: percorsi nella cultura anti-progressista degli anni Sessanta*, in *40 anni dopo: il Sessantotto in Italia fra storia, società e cultura*, a cura di B. Coccia, APES, Roma 2008, pp. 183-252; ora in Id., *È inutile avere ragione. La cultura "antitotalitaria" nell'Italia della prima repubblica*, Viella, Roma 2021, pp. 183-249.

<sup>3</sup> Anche G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità ad oggi*, La Scuola, Brescia 2015, p. 296, fa cenno alla «avventura esaltante e a volte stramba» delle sperimentazioni come punto di convergenza, destinato a non durare, fra studenti e insegnanti uniti fino alla «complicità» dalla motivazione ideologica; è uno di quei casi in cui le scuole si rivelano un oggetto sfaccettato fino all'opacità, considerate le difficoltà in cui incorrerebbe chi volesse fare una stima, al di là dell'aneddotica e delle suggestioni, sull'impatto quantitativo e qualitativo delle sperimentazioni dal basso o meglio, per evitare di dilatare all'infinito il significato di 'sperimentazione', sulle conseguenze dell'affermarsi di un simile modello di insegnante impegnato e propenso a sperimentare.

<sup>4</sup> Come mostra A. Gaudio, *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69: 63, 65; cfr. inoltre Id., *Comparative Education Discourse in Italy After WWII: The Case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28. Ringrazio l'Autore per la generosità con cui ha condiviso informazioni preziose per questa ricognizione.

e alle politiche di modernizzazione scolastica che siamo soliti collegare al Sessantotto. Quelle che incontreremo seguendo questo filo si incrociano in un campo composito che coinvolge settori di matrice liberal democratica e cattolico liberale, con una propensione alla mobilitazione che si intensifica in vista delle elezioni del 1976: un campo unificato dal timore che il PCI cavalchi – essendone dal punto di vista culturale in larga parte estraneo – i fermenti che coinvolgono studenti, professori, intellettuali e mondo cattolico per trasformare una potenziale egemonia in affermazione elettorale. Quanto alla scuola, alcuni di questi motivi contingenti di allarme rifluiscono nel giro di pochi anni ma lasciano tracce durevoli nel repertorio della polemica.

L'opinione reazionaria sull'educazione che alligna da queste parti si attiva sul livello delle politiche scolastiche ma è soprattutto sollecitata dagli epifenomeni della democratizzazione delle società attraverso l'accesso di massa alla scuola e alle credenziali educative. Una democratizzazione passiva, qui intesa in senso analogo ma non coincidente con quello weberiano<sup>5</sup>, che comprende le conseguenze anche inerziali della tendenza espansiva dei sistemi scolastici, astrazione fatta da qualsiasi tentativo di governarli. Che questi processi abbiano qualità democratiche in sé e per sé è questione che sfida l'estensibilità semantica del termine "democratizzazione" e la sensibilità degli osservatori di formazione liberale e democratica. In ogni caso l'allargamento della base sociale della scuola è un fenomeno di dimensioni spaziali e temporali che vanno al di là di quel che sistemi nazionali e progetti politici possono intraprendere per incoraggiarla o regolarla.

Capillarmente innervate dalla scolarizzazione, le società affluenti vivono conflittualmente l'erosione del sistema di credenze che la scuola ha trasmesso su di sé; erosione che, come conseguenza dell'allargamento del suo corpo sociale, è l'altra faccia della loro affermazione. Il che spiega lo spiazzamento dei suoi addetti, anche di coloro che più confidano in una trasformazione radicale dei rapporti sociali attraverso l'istruzione<sup>6</sup>. E spiega, su più larga scala, la convivenza paradossale nelle società del XXI secolo di una domanda sempre più diffusa di scelte e consumi educativi individuali moderni e di un senso comune largamente ostile alle più diverse forme di innovazione scolastica.

La reazione alle nuove politiche scolastiche e il disorientamento per fenomeni che attengono, più in generale, alla massificazione della scuola e della cultura tendono facilmente a sovrapporsi, nella saggistica e nella narrativa che danno voce a questo spiazzamento. È una corrente che meriterebbe uno studio storico su ampia scala, attento ai suoi cicli di più intenso ingaggio nei diversi contesti nazionali. Il suo assortimento tematico procede per stratificazione. Al-

<sup>5</sup> M. Weber, *Economia e società*, 5 voll., Edizioni di Comunità, Milano 1995, vol. IV, p. 86 (ed. orig. *Wirtschaft und Gesellschaft*, [s.e.], [s.l.] 1922).

<sup>6</sup> Ad esempio le posizioni progressiste in politica ma conservatrici in pedagogia di cui scriveva già fra gli altri già P. Freire in *La pedagogia degli oppressi*, a cura di L. Bimbi, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2018 (ed. orig. *Pedagogia do oprimido*, 1970).



cuni argomenti sono più aderenti ai tempi e si possono sostituire o giustapporre. Altri argomenti di più lungo corso, nella loro permanenza, fanno quasi da tessuto connettivo. Prendiamo ad esempio la corda antipedagogica: si può risalire molto indietro a cercare antecedenti del sarcasmo o dell'invettiva nei confronti della *hybris* dei riformatori sociali e delle loro convinzioni aliene dal senso comune, o del fastidio per il semplicismo pedante (ma con pretese scientifiche) dei didatti. Questa traccia resta sulla scena come un basso continuo e si presta a variazioni: saperi e figure insediate intorno all'istituzione scolastica potranno essere di volta in volta intesi come strumenti dell'egemonia marxista, del centralismo statale o del neoliberalismo. Nella polemica sulla modernizzazione della scuola negli ultimi trent'anni le tonalità antiprogressive si possono benissimo accordare con quelle di chi addita una tecnocrazia pedagogica di matrice neoliberista; non è invece così ovvio riconoscerne un precedente nella denuncia più immediata degli eccessi del post Sessantotto, veri, presunti o sopravvalutati. In queste pagine proviamo a seguire alcune tracce a partire da una mappa offerta da Gozzer stesso e da alcuni libri che con lui entrano, anche per diretta evocazione, in dialogo.

## 2. «La nostra resistenza, povera e isolata, al Sessantotto»

La collocazione di Gozzer sulla riva destra del dibattito sulla scuola trova una sponda non banale nel progetto culturale dall'editore Armando<sup>7</sup>, da lui evocato come approdo aperto a un'elaborazione culturale non conformista:

«Comincio dal primo periodo, più o meno quello che va dal '75 all'85. Sono quelli che io chiamo gli "anni Armando". L'editore Armando Armando, la cui officina-pensatoio (uno stupendo incredibile disordine in cui solo lui e la segretaria Rossana riuscivano a raccapezzarsi) erano sì un porto di mare, ma nel quale si incontravano i migliori cervelli non arresisi al clima sinistreggiante e alla cultura della rinuncia mascherata da compromesso, più o meno storico. Armando pubblicava mensilmente un Bollettino di informazioni AVIO, una mitragliata di critiche all'operato del ministero che era un implacabile specchio del malaffare ministeriale e governativo di quegli anni in balia di un sindacalismo politicizzato, cui le leggi assembleari-consiliari del '73 e lo statuto

---

<sup>7</sup> E. Zizioli, *Armando Armando. Un pedagogista editore*, Anicia, Roma 2011; C.I. Salviati, *Una battaglia per la scuola. Armando Armando e il Bollettino «Servizio Informazioni AVIO»*, Nuove Edizioni Romane, Roma 2009; L. Pomante, R. Sani, *Armando Armando*, in *Dizionario biografico dell'educazione. 1800-2000*, a cura di G. Chiosso e R. Sani, Editrice bibliografica, Milano 2013, pp. 63-64, consultabile anche in rete Internet all'indirizzo: <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (ultima consultazione: 19/01/2023). Ma anche la densa nota di F. Cambi, *Sul Bollettino AVIO (1959-1985)*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2010, pp. 187-188.

Brodolini avevano dato poteri sostanzialmente istituzionali. E nella critica a quel mix di potere e cedimento, l'editoria armandiana non era indulgente. La collana "Controcampo", cento opere pubblicate proprio in quel decennio, riassume tutta la resistente, e assolutamente minoritaria, cultura dell'opposizione alla resa incondizionata. Ricordo che *La scuola della resa* (resa ai brigatisti, alle occupazioni selvagge, all'assemblearismo sfrenato, alle sperimentazioni Bufalotta<sup>8</sup>) fu scritta, se ben ricordo, da Federico Orlando, allora ancora serio giornalista, non colpito da "morbus oleae" e da dipietrismo acuto. Lasciamo perdere. Meglio pensare alle collaborazioni armandiane di gente come Valitutti, come Fabrizio Ravaglioli, come Sergio Quinzio (i primi nomi che mi vengono alla mente) che in quei meandri di pensante disordine erano di casa. Io avevo già persuaso Armando a pubblicare, nel 1967, un libro quasi provocatorio, in fondo già in anticipo a quella che fu poi la nostra resistenza, povera e isolata, al '68. Titolava *Democrazia e talenti*, era una traduzione del libro di John Gardner, futuro segretario all'educazione (ministro) di Reagan, dal titolo difficilmente traducibile (Possiamo esser eguali e più intelligenti?). L'editore di via della Gensola era incerto, ma alla fine pubblicò il libro con una mia introduzione di una ventina di cartelle. A rileggerla oggi a distanza di trent'anni mi pare fosse davvero una specie di manifesto della resistenza all'oltranzismo egalaristico; non da uno spalto conservatore osannante alla vecchia "scuola classista" ma in ottica, direi liberale, aperta alla convergenza e alla dialettica sociale<sup>9</sup>.

Ancora una volta, vicinanza e distinzione: da un lato l'uso di alcune espressioni e il riferimento ad alcuni impliciti esprime una certa connessione senti-

<sup>8</sup> Sul Liceo unitario sperimentale che, nato con una radice montessoriana nel 1970 e insediato poi in uno spazio occupato nel quartiere romano della Bufalotta, compì la sua parabola a metà del decennio per chiudere nel 1979, vi sono state alcune iniziative di raccolta di documenti e testimonianze in rete Internet all'indirizzo: <<https://liceosperimentale.weebly.com>> (ultima consultazione: 19/01/2023); cfr. ancora G. Lovascio, *Governare il cambiamento. Sperimentazione e società nella scuola superiore italiana tra anni Settanta e Ottanta*, tesi di dottorato, tutor M. Galfré, Università di Urbino, a.a. 2018-2019, p. 89, in rete Internet all'indirizzo: <[https://ora.uniurb.it/bitstream/11576/2674001/1/phd\\_uniurb\\_278700.pdf](https://ora.uniurb.it/bitstream/11576/2674001/1/phd_uniurb_278700.pdf)> (ultima consultazione: 19/01/2023). Qui rileva soprattutto come simbolo di un immaginario caricaturale sull'innovazione didattica post Sessantotto che gli interlocutori possono usare come riferimento implicito in una conversazione come questa.

<sup>9</sup> P. Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Didascalie», n. 2, 1997, pp. 2-43, poi nel volume *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016 (da cui citiamo), pp. 159-160. Per una contestualizzazione di questo brano rispetto al dibattito sulla secondaria e sulle sperimentazioni si veda Lovascio, *Governare il cambiamento. Sperimentazione e società nella scuola superiore italiana tra anni Settanta e Ottanta*, cit.

mentale e comunanza gergale con modi reazionari, più che conservatori, di raccontare quegli anni. Dall'altro la rivendicazione delle sue premesse liberali attraverso un salto cronologico all'indietro, la rievocazione di un libro del 1967<sup>10</sup>. In questa edizione del libro di Gardner abbiamo fra l'altro l'occasione di vedere all'opera una divisione del lavoro, di mettere a confronto tre voci conformi ai rispettivi ruoli: Salvatore Valitutti<sup>11</sup>, già da allora uno dei principali interlocutori politici di Gozzer, ne firma una *Postilla* in quanto curatore di collana («Educazione e politica»), riconoscendo al libro il merito di porre a tema la funzione selettiva della scuola<sup>12</sup>. L'Editore, in una premessa non firmata, si concede un registro polemico attingendo ad argomenti del senso comune conservatore sulla scuola: sottolinea, ad esempio, che gli specialisti letti da Gardner riconoscono, al netto dei fattori ambientali, «un residuo ineliminabile di fattori soggettivi, biologico-ereditari, per effetto dei quali alcuni giovani, a confronto di altri, non solo raggiungono risultati inferiori negli studi, ma sono anche meno interessati a compiere lo sforzo che gli studi richiedono»<sup>13</sup>; e commenta così, con qualche riferimento a formule del dibattito italiano («il latino per tutti o per nessuno»), la pressione verso l'apertura degli accessi all'istruzione terziaria:

«Unicità o pluralità di istituzioni educative? Da noi finora il problema è stato affrontato nei limiti della scuola dell'obbligo e risolto, se è lecito usare questo termine, con la scuola media unica. In America, dove l'obbligo scolastico si protrae fino al termine dell'adolescenza, il problema si pone addirittura a livello universitario: *il college per tutti* è ormai uno slogan largamente diffuso nel paese. Ma non tutti hanno le doti occorrenti a frequentare con profitto un *college*. Fatalmente, il tono dell'istruzione decade, adeguandosi alle possibilità dei meno dotati»<sup>14</sup>.

Gozzer firma invece un *Invito al discorso sull'uguaglianza delle opportunità*

<sup>10</sup> J.W. Gardner, *Democrazia e talenti*, a cura di G. Gozzer, Armando, Roma 1967 (ed. orig. *Excellence. Can we be equal and excellent too?*, Harper & Row, New York-Evanston 1961). Una traduzione letterale del titolo *Excellence* si sarebbe forse prestata, avverte il risvolto di quarta, a «facile umorismo»: questo, almeno, nell'Italia nel 1967.

<sup>11</sup> Salvatore Valitutti (1907-1992) è in quegli anni deputato del PLI; funzionario dell'amministrazione scolastica con incarichi ministeriali già con Gonella e Martino, docente universitario, consigliere di stato, sarà poi senatore della Repubblica e ministro della Pubblica istruzione nel governo Cossiga (1979-1980). Con Gozzer è coautore per Armando di *La riforma assurda. La scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978; in successiva edizione: S. Valitutti, G. Gozzer, *La riforma assurda della scuola secondaria superiore, 1970-1982*, Armando, Roma 1982. Sui loro rapporti è interrogabile il Fondo Salvatore Valitutti conservato presso la Fondazione Ugo Spirito e Renzo De Felice in rete Internet all'indirizzo: <<https://www.lazio900.it/oggetti/569-valitutti-salvatore/>> (ultima consultazione: 19/01/2023) e <<https://patrimonio.archivio.senato.it/inventario/fondazione-spirito/salvatore-valitutti>> (ultima consultazione: 19/01/2023).

<sup>12</sup> S. Valitutti, *Postilla*, in Gardner, *Democrazia e talenti*, cit., pp. 253-260.

<sup>13</sup> *Premessa all'edizione italiana*, in Gardner, *Democrazia e talenti*, cit., pp. 7-13: 9.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 10.

e sulla scoperta e valorizzazione dei talenti<sup>15</sup>. Mentre c'è letteratura e ampio consenso sull'azione della scuola contro i fattori sociali e ambientali di disuguaglianza, egli sostiene, meno sviluppata appare la riflessione scientifica su come individuare e coltivare le attitudini individuali. C'è nelle società contemporanee una riserva di talento non mobilitato che non può essere attivata da processi e modelli uniformi ma necessita di percorsi differenziati che moltiplichino gli sbocchi potenziali in una società più istruita. Lo scritto del curatore si assesta così quasi sulla misura di un piccolo saggio, caratterizzato da una trama di riferimenti ad una letteratura internazionale di varia connotazione disciplinare.

Tutto conforme ai ruoli, insomma. Quando Gozzer lascia il lavoro la sua reputazione è quella di uno studioso determinato a conservare la sua indipendenza pur lavorando per la scuola e per lo Stato; di un esperto che, per quanto implicato nella sfera ministeriale, ha attraversato una stagione di riforme attuate o solo progettate dosando coinvolgimento e distanza<sup>16</sup>. Con tutto un gioco di rifrazione fra terzietà del profilo tecnico e aspettative di un uditorio conservatore che, ad esempio, reagisce alla pubblicistica psicopedagogica e sociologica progressista anche in termini di autodifesa professionale<sup>17</sup>. Una pubblicistica che Gozzer può leggere con distanza, così come può mediare l'accesso a un circuito internazionale di informazione, la consuetudine con il quale è tratto distintivo della sua autorevolezza, attraverso il filtro di una sensibilità critica, distaccata rispetto alle opzioni che il contesto politico e storico rende in quel tempo disponibili. L'uscita di scena è come se enfatizzasse una posizione profondamente scettica sulla riformabilità dell'istituzione nelle società complesse, dichiarata esplicitamente già nell'introduzione alla prima edizione de *Il capitale invisibile*, 1973.

«È convinzione di chi scrive che, in questa situazione, parlare di riforme è pura perdita di tempo: le grandi riforme ottocentesche e del primo novecento, le riforme guidate e controllate dalla mano

<sup>15</sup> Gozzer, *Invito al discorso sull'uguaglianza delle opportunità e sulla scoperta e valorizzazione dei talenti*, in Gardner, *Democrazia e talenti*, cit., pp. 13-27.

<sup>16</sup> Così, a p. 148 della citata intervista, Gozzer circoscrive le sue responsabilità rispetto all'esito della riforma della scuola media: «La via prescelta, sotto la spinta egalaristica delle sinistre, fu quella della scuola unica, salvo le materie di opzione (latino, educazione tecnica, poi abolite nel '77), al terzo anno. Non era la mia risposta. Io occhieggiavo alla mia vecchia "professionale trentina" e alla "scuola civica" postelementare integrativa, della Trento asburgica. E avrei desiderato minor uniformità regolamentata e maggior possibilità di adattamento alle situazioni locali. Probabilmente sbagliavo. Ma non ero né padre né ispiratore della legge sulla media unica. Che fu tutta e solo politica e parlamentare».

<sup>17</sup> Molto significativa questa stroncatura del rapporto dell'Iref *Maestri in Italia. Chi sono, cosa pensano, come operano*, Coines, Roma 1976: M. Barbieri Cenacchi, *Su noi maestri si dicono bugie*, in «Tutto-scuola», n. 22, 1976, pp. 46-51. La rivista fondata da Alfredo Vinciguerra è un altro approdo del Gozzer pubblicista; l'occasione è data dalla pubblicazione nel n. 15-16 di *Ma chi sono questi maestri*, anticipazione della prefazione che Gozzer, ai vertici dell'Istituto di ricerche educative e formative fondato dalle ACLI nel 1968, firma per questa ricerca svolta nel 1970 e diretta da Marcello Dei: cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006, p. 172.

pubblica e dalle filosofie “ispirate” sono impossibili, perché nessun organismo socio-politico è oggi in condizione di trovare risposte uniconsensuali a situazioni che hanno infinite risposte e tutte egualmente valide: l'imposizione di una sola risposta non è più possibile. D'altro canto anche se le riforme fossero possibili, nel quadro tradizionale, esse sarebbero inutili: non appena il disegno di riforma fosse approvato in termini legislativi dovrebbe essere immediatamente integrato, corretto, modificato, interpretato autenticamente perché sarebbe impossibile dare risposta soddisfacente a tutte le variabili in gioco, quelle prevedibili e quelle non prevedibili»<sup>18</sup>.

### 3. La scuola della resa

Federico Orlando non scrisse un libro con questo titolo ma curò, in realtà, un piccolo volume di interviste intitolato *La cultura della resa*<sup>19</sup>. Vi sono raccolte le voci di ventitré intellettuali, molti dei quali collaboratori o comunque vicini al nuovo quotidiano di Indro Montanelli. Nel 1973 Montanelli aveva lasciato «Il Corriere della sera», in polemica con la proprietà che aveva sollevato dalla direzione Giovanni Spadolini per sostituirlo con Piero Ottone e imprimere al giornale della borghesia moderata milanese un orientamento più omogeneo con un quadro politico che evolveva verso sinistra. L'anno successivo, nel 1974, fondò «Il Giornale nuovo» e Orlando entrò a far parte della redazione. Gozzer ne fu a fasi alterne un collaboratore<sup>20</sup>.

*La cultura della resa* uscì nel 1976, tirato in duemila copie numerate. Nell'Introduzione di Orlando c'è un esplicito riferimento al *Manifesto per la libertà* promosso alla vigilia delle elezioni del 20 giugno 1976 dal Circolo stato e libertà, che dall'inizio dell'anno raccoglieva intellettuali anticomunisti laici e cattolici preoccupati di una possibile affermazione nazionale del PCI dopo il sorpasso alle amministrative del 1975<sup>21</sup>. Non è un libro sulla scuola, semmai

<sup>18</sup> G. Gozzer, *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando, Roma 1973.

<sup>19</sup> F. Orlando (a cura di), *La cultura della resa*, Edizioni dello Scorpione, Milano [1976].

<sup>20</sup> Sulla identificazione di Gozzer nella comunità di lettori de «Il Giornale», almeno fino all'avvicendamento fra Montanelli e Vittorio Feltri nel 1994, cfr. Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 165. Nel 1994 Montanelli lasciò il quotidiano in contrasto con la scelta del suo editore di fatto, Silvio Berlusconi, di impegnarsi in politica e Orlando lo avrebbe affiancato nella fondazione de «La Voce» (1994-1995) per poi diventare parlamentare con la coalizione di centrosinistra dell'Ulivo – a questo si riferisce il commento sarcastico di Gozzer nella citazione lunga del secondo paragrafo.

<sup>21</sup> Firmato all'inizio da cinquantadue intellettuali, il documento uscì su «Il Giornale nuovo» del 30 maggio 1976; su percorsi e posizioni di alcuni esponenti di quell'area cfr. la sezione monografica *L'altro Sessantotto* di «Ventunesimo secolo. Rivista di studi sulle transizioni», n. 22, 2010. Fra i fondatori del circolo Aldo Garosci, estensore del manifesto (D. Pipitone, *Alla ricerca della libertà. Vita*

evocata a margine di quella che è soprattutto una riflessione sulla responsabilità degli intellettuali, anche se fra i nomi si riconoscono alcuni di coloro che in quegli anni espressero critiche accece ai frutti educativi della contestazione o comunque si ritrovarono su posizioni affini a quella di Nicola Matteucci che già nel 1970 aveva definito il Sessantotto come «insorgenza populistica»<sup>22</sup>.

*La scuola della resa* è invece un libro di Gigliola Asaro Mazzola<sup>23</sup> che uscì per «Controcampo» nel 1978 collocandosi dichiaratamente sulla scia di *La scuola del plagio* di Lucio Lami, uno dei primi numeri della stessa collana. Inviato all'estero de «Il Giornale nuovo», Lami aveva seguito il dibattito sul superamento dei libri di testo che in quegli anni coinvolgeva una parte significativa dell'associazionismo democratico degli insegnanti, MCE in particolare. La sua interpretazione attribuiva al PCI, secondo uno schema esegetico diffuso, una strategia in due tempi: mandare avanti gli insegnanti organizzati a delegittimare l'autorità dei libri per poi poter meglio esercitare la propria influenza sull'editoria scolastica. A questa documentazione di un aspetto così significativo della riflessione didattica dell'epoca<sup>24</sup>, visto da destra, seguiva un florilegio degli adeguamenti dell'editoria scolastica ai tempi nuovi: delle correzioni «segnate, quasi sempre, con la stessa matita, con lo stesso colore», scrisse Armando in quarta. Asaro Mazzola, dopo qualche bozzetto caricaturale su tipi studenteschi e professorali impegnati, seguì questa strada nella forma del *Controdizionario*. Dopo aver passato in rassegna esempi di adattamento dell'editoria scolastica ai tempi nuovi – interventi su contenuti e iconografia, lessico, repertorio e canone –, l'autrice concludeva con un pensiero agli alunni: «per loro si può resistere; resistere al proprio posto senza darsi alla fuga come le

---

di Aldo Garosci, FrancoAngeli, Milano 2017, pp. 316 e segg.) e Guido Gonella (P. Scoppola, *Gonella e la crisi degli anni Settanta*, in G. Bertagna, A. Canavero, A. D'Angelo, A. Simoncini (a cura di), *Guido Gonella tra governo, parlamento e partito*, tomo I, Rubbettino, Soveria Mannelli 2007, pp. 289-300). Sulla figura chiave di Achille Albonetti: F. Nemore, *Un mondo diviso: l'Italia, l'Europa e il nucleare visti dall'archivio Albonetti*, Roma TrE-Press, Roma 2018. Sulle lacerazioni di quegli anni nell'area laica (e nel Partito repubblicano in particolare) e sulle posizioni assunte da Rosario Romeo rispetto alla crisi delle istituzioni educative e alla violenza nelle scuole e nelle università: G. Pescosolido, *Rosario Romeo. Uno storico liberaldemocratico nell'Italia repubblicana*, Laterza, Roma-Bari 2021, soprattutto i capp. X e XI.

<sup>22</sup> N. Matteucci, *La cultura politica italiana: fra l'insorgenza populistica e l'età delle riforme*, in «Il Mulino», n. 207, 1970, pp. 5-23, ora in Id., *Sul Sessantotto. Crisi del riformismo e "insorgenza populistica" nell'Italia degli anni Sessanta*, a cura di R. Pertici, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008. *La cultura della resa* contiene interviste a Renzo De Felice, Nicola Matteucci, Aldo Garosci, Rosario Assunto, Guido Macera, Sergio Ricossa, Rosario Romeo, Domenico Fisichella, Vittorio Enzo Alfieri, Carlo Laurenzi, Francesco Compagna, Luigi Barzini, Augusto Del Noce, Ugo Spirito, Václav Bělohorský, Domenico Settembrini, Ettore Paratore, Manlio Ciardo, Raffaello Franchini, Nicola Abbagnano, Arturo Carlo Jemolo, Antonio Martino, Antimo Negri.

<sup>23</sup> G. Asaro Mazzola, *La scuola della resa. Controdizionario*, Armando, Roma 1978. Seguiranno per la stessa collana «Controcampo»: Id., *Gramsci fuori dal mito*, Armando, Roma 1980; Id., *Il decennio degli intelligenti. La scuola italiana dal 1969 al 1979 tra stupidità, terrorismo e sesso*, Armando, Roma 1983; L. Lami, *La scuola del plagio*, Armando, Roma 1977.

<sup>24</sup> Per una contestualizzazione della quale si veda ora M. Bacigalupi, P. Fossati, M. Martignone (a cura di), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Unicopli, Milano 2018.



Ronchey»<sup>25</sup>. Si riferiva a un'insegnante scrittrice che in quegli anni era spesso chiamata a intervenire pubblicamente su questioni scolastiche e giovanili; autrice di un libro dal titolo indovinato, spesso riecheggiato nella stampa di fine decennio e al quale sicuramente avrebbe pensato anche Gozzer nel far riferimento, nell'intervista, a un «Sessantotto immaginario». *Figlioli miei, marxisti immaginari* di Vittoria Ronchey aveva fatto sentire, a un uditorio più largo di quello della vivace collana di Armando, il grido di dolore di una scuola sopraffatta dalla contestazione e dal conformismo<sup>26</sup>.

#### 4. Un «Sessantotto immaginario»

*Figlioli miei, marxisti immaginari* è un libro rappresentativo di una precisa stagione: esce nel 1975 per Rizzoli che lo pubblica fino al 1980 (dal 1977 nella «Biblioteca universale»). Il titolo richiama implicitamente una raccolta di saggi di Raymond Aron<sup>27</sup>. Vince il premio Viareggio 1975 opera prima per la saggistica ed è nella cinquina del premio Strega che quell'anno va a Tommaso Landolfi con *A caso*. Ha anche uno sbocco televisivo che va in onda il 20 gennaio 1979 alle 22:00 per la serie di Guido Levi *Le memorie e gli anni*, a cura di Gianfranco Albano e Sergio Zaccagnini<sup>28</sup>.

Il romanzo ha la forma del diario di un'anonima insegnante migrata da Bergamo per insegnare filosofia in un liceo romano di recente fondazione. Un prefabbricato non identificato con un'intitolazione ma con un numero ordinale:

<sup>25</sup> Asaro Mazzola, *La scuola della resa*, cit., p. 142.

<sup>26</sup> V. Ronchey, *Figlioli miei, marxisti immaginari. Morte e trasfigurazione del professore*, Rizzoli, Milano 1975. Maria Vittoria Aliberti (1925-2022) nasce a Reggio Calabria dall'architetto livornese Gastone (1888-1961) e da Costanza Filocamo; negli anni Quaranta è a Roma con la famiglia. Assistente di Guido De Ruggiero, conosce Alberto Ronchey (1926-2010) nel 1948; dal loro matrimonio (1954) nasce la filologa bizantina Silvia Ronchey (1958). Condividono l'impegno giovanile nel PRI, nelle cui liste saranno anche candidati alle politiche del 1976. Sull'attività giornalistica e saggistica del marito, che all'epoca è già stato direttore de «La Stampa» (1968-1973), si veda la voce di A. Nelli, *Ronchey, Alberto*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. LXXXVIII, Istituto dell'Enciclopedia italiana, Roma 2017, pp. 350-353, consultabile anche in rete Internet all'indirizzo: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-ronchey\\_%28Dizionario-Biografico%29/](https://www.treccani.it/enciclopedia/alberto-ronchey_%28Dizionario-Biografico%29/)> (ultima consultazione: 19/01/2023); Id., *Ronchey. La Russia, l'Italia e il fattore K*, Della Porta, Pisa-Cagliari 2013. Il Fondo Alberto Ronchey è conservato presso l'Archivio storico del Senato della Repubblica; ne fa parte una unità 17 *Vittoria Ronchey. Insegnamento* (1953-1962).

<sup>27</sup> R. Aron, *D'une Sainte Famille à l'autre. Essai sur les marxismes imaginaires*, Gallimard, Paris 1969; dalla più ampia edizione dell'anno successivo (*Marxismes imaginaires. D'une Sainte Famille à l'autre*) viene la traduzione italiana *Marxismi immaginari. Da una sacra famiglia all'altra*, FrancoAngeli, Milano 1971. Cultore di Aron è Alberto Ronchey, che firma le prefazioni italiane al libro intervista Aron, *L'etica della libertà. Memorie di mezzo secolo*, Mondadori, Milano 1982, e a Id., *Memorie. Cinquant'anni di riflessione politica*, Mondadori, Milano 1984.

<sup>28</sup> I. Moscati, *La TV scopre il fascino delle autobiografie*, in «La Stampa», 11 marzo 1978; F. Laudadio, *Storia di solitudini*, in «L'Unità», 21 gennaio 1979; A. Bevilacqua, *Sola dietro la cattedra*, in «Il Corriere della sera», 21 gennaio 1979. In una docu-fiction, diremmo oggi, di circa un'ora compaiono in video sia l'autrice che un'attrice, Deddi Savagnone, nel ruolo della professoressa.



XLI, il ‘Quarantunesimo’, quasi un simbolo sciatto e selvatico dell’espansione quantitativa della scuola<sup>29</sup>. Ha cugini romani che nel fine settimana le offrono accesso a un salotto di amici colti e progressisti; dei due tempi che si alternano lungo il diario, lì si mette in scena con una sottile vena satirica il tempo della conversazione che riecheggia temi attuali e luoghi comuni su scuola e società. Il tempo feriale è quello del deteriorarsi dei rapporti a scuola e del suo isolamento. Nel volgere di poche settimane, infatti, gli alunni aprono le ostilità senza che la professoressa sappia rendersi conto del perché. I colleghi non la sostengono, timorosi di esporsi quando non compiacenti di fronte all’atteggiamento dei giovani; anzi, la scaricano presto. I ragionamenti e l’elaborazione interiore dell’io narrante sono in primo piano, tanto da filtrare la descrizione di personaggi e dinamiche e da lasciare l’impressione che ci sia molto di non visto, di non percepito da chi scrive. Se la vena narrativa e quella saggistica interferiscono in modo poco persuasivo, questa ambivalenza fa del libro un oggetto efficace per lanciare un tema, adatto anche a lettori colti preoccupati dall’asserita demolizione progressista della serietà degli studi<sup>30</sup>.

La dichiarata adozione di un punto di vista ingenuo è un artificio congeniale alla forma del *pamphlet* ma su questa scelta si innesta un altro livello, quello della densità emotiva della *tranche* autobiografica – essendo trasparente la sovrapposibilità fra l’autrice e l’io narrante. Diverse recensioni o commenti, sia che aderiscano sia che prendano le distanze dalle tesi del libro, insistono sul valore soggettivo della testimonianza nella duplice chiave di limite alla qualità saggistica (o di autolimitazione, attraverso il filtro dell’ironia) e di efficace sollecitazione alla partecipazione dei lettori che possono riconoscersi in traumi analoghi senza essere necessariamente d’accordo in tutto<sup>31</sup>. Una testimonianza però non riel-

<sup>29</sup> Il problema delle scuole senza intitolazione, al di là di quante siano davvero oggi, torna come segnacontesto in un editoriale che ha contribuito a rilanciare il ciclo corrente di polemica contro un vagamente identificato progressismo scolastico: E. Galli Della Loggia, *Cattedre più alte per tutti i professori*, «Il Corriere della sera», 4 giugno 2018.

<sup>30</sup> Si veda quanto ne scrive R. Romeo, *Vilipendio del professore*, in «Il Giornale nuovo», 7 maggio 1975, ora in Id., *Scritti politici 1953-1987*, Il Saggiatore, Milano 1990, pp. 42-44. Fra le recensioni più significative: G. Bini, *Un “pamphlet” sulla scuola. Democratici immaginari*, in «L’Unità», 8 luglio 1975, attento a smontare la tesi che attribuisce al PCI l’intento di cavalcare i marxisti immaginari – mentre democratici immaginari sarebbero coloro che, anche facendo leva sul malessere degli insegnanti, «dicono di volere una scuola seria, ma intanto non fanno nulla per cambiare la scuola attuale, che seria non è e non può essere»; L. Firpo, *Gli allievi tiranni. Il diario di una insegnante*, «La Stampa», 13 giugno 1975, cauto sulle tesi e attento agli artifici narrativi; entusiasta il parere di padre Ferdinando Castelli («Figlioli miei, marxisti immaginari» di Vittoria Ronchey, in «La Civiltà Cattolica», n. 3018, 1976, pp. 579-583).

<sup>31</sup> E. Siciliano, *I cinque dello “Strega” e il genio di Landolfi*, in «La Stampa», 4 luglio 1975: «Pamphlet e racconto insieme, il libro di Vittoria Ronchey mette a nudo lo stato in cui versa la scuola italiana dopo la tempesta della contestazione [...]. In questo libro c’è un nucleo di vero, o di umanità ferita, non facile da negare, anche per il lettore più distratto o più esigente». In altri casi la soggettività dell’esperienza è richiamata in chiave svalutativa, forse anche con un alone sessista, pur sullo sfondo di recensioni non ostili. «Era il mio lettino dello psicanalista – dichiarerà Ronchey al supplemento culturale de «La Stampa» in occasione del suo secondo romanzo, 1944 – [...] Gli studenti non capirono i miei sforzi di democratizzazione e fui contestata»: P.L. Vercesi, *Sposi per la penna. Quando in famiglia lui e lei sono scrittori*, «Tuttolibri», n. 801, maggio 1992.

borata, come se scrivere non fosse servito ad avanzare nella comprensione del vissuto, e lo si vedrà meglio attraverso la mediazione di un altro linguaggio, quello televisivo. La professoressa bergamasca ha una strutturata sensibilità democratica che vorrebbe esprimere in una didattica aperta e intelligente ma si trova spiazzata da una contestazione sistemica, dal non poterne dare per scontate le condizioni di esercizio: vorrebbe rispondere agli alunni nel merito, restando su un campo che è in grado di controllare, quando il conflitto riguarda relazioni personali, modi di interagire, interpretazione del *setting* e cornice istituzionale. Nel mettere in parola le implicazioni irrazionali della posizione degli alunni, ma anche nel modo in cui descrive la dinamica violenta di cui è vittima (non ci sono, in questa storia, adulti all'altezza), la professoressa sceglie un livello di interpretazione da cui la posta in gioco del conflitto è elusa o non si vede. Una via di fuga simmetrica, verrebbe da dire, alla messa in scena dell'impegno politico con cui gli alunni sfuggono quello che li mette alla prova. Una forma di autobiografia senza mediazione che risponde perfettamente alle esigenze del *pamphlet*, ne aumenta le possibilità di ricezione; ma non restituisce alla professoressa un ritorno di consapevolezza proporzionato alla generosità con cui si mette in gioco scrivendo di sé. Quasi che si trattasse, in modo del tutto opposto a quello che suggerivano in quegli anni le pratiche femministe di autocoscienza con l'ambizione di un livello più alto e profondo di confronto, di un investimento paradossale e regressivo sul rapporto fra personale e politico.

##### 5. Rileggere una saggistica posttraumatica

Il diario della professoressa è spesso punteggiato di cognomi autorevoli e Gozzer vi è citato tre volte, due nell'introduzione che lo chiama in causa come «testimone attento e certo non ostile», ma disincantato, della contestazione<sup>32</sup>. C'è da dire che in quegli anni un giudizio globalmente negativo della contestazione non compare mai, nemmeno nelle interviste di Ronchey e nelle recensioni più simpatetiche. La si può leggere come una posizione prudente rispetto a un *mainstream* o attenta a distinguersi da posizioni più radicalmente di destra, ma non basta. A volte la cautela nel giudizio rispecchia anche itinerari che sul Sessantotto non hanno un atteggiamento così polarizzato e si sviluppano in diverse direzioni.

Può essere utile il raffronto con una memoria molto meno nota che a Goz-

---

<sup>32</sup> Ronchey, *Figlioli miei, marxisti immaginari. Morte e trasfigurazione del professore*, cit., pp. 9-11. Viene citato il suo Gozzer, *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Coines, Roma 1973, in due passaggi: il primo riguarda l'eclissi delle sensibilità laiche di fronte all'egemonia cattolica e comunista nel dibattito sulla scuola; l'altro vede nella contestazione «fermenti rilevanti e prese di coscienza insperate» ma anche «tanta paccottiglia, disordine, retoriche assemblearistiche, infatuazione per slogans, manifesti e da-tzu-pao» con sullo sfondo il «rigore euclideo» della strategia del PCI per la conquista dell'istituzione.

zer è dedicata, *Il preside cavalca la tigre* di Luciano Merlini<sup>33</sup>. Già esponente cristiano sociale della Resistenza livornese, l'autore è alla testa dell'istituto tecnico commerciale di Cecina nei due anni scolastici 1967-69 e li racconta per i «Quaderni di Corea» con introduzione di don Alfredo Nesi. Sentendo arrivare la contestazione, il preside Merlini cerca di canalizzarla in senso democratico guidando in maniera assertiva – a tratti paternalistica, ammette – la preparazione degli studenti sulla loro piattaforma di mobilitazione. Li incoraggia a mettere a fuoco le implicazioni delle politiche scolastiche di cui si dibatte rispetto alla propria posizione di studenti secondari di prima generazione e di estrazione popolare, evitando gli slogan troppo facili ed elaborando proposte che diano un contenuto meno sentimentale e più politico alla protesta: ne sono frutto alcuni documenti pubblicati in appendice. È una documentazione asciutta, senza pretese di rappresentatività, che spinge a chiedersi quanti altri percorsi del genere abbiano fatto il Sessantotto «fra l'incudine e il martello», come scrive Gozzer a Merlini, restando poi relativamente in ombra.

Di fronte alla mobilitazione giovanile si sono dati molti modi diversi di proiettare le proprie aspettative, tematizzare potenzialità e rischi, aggiornare le proprie mappe, elaborare i conflitti e le disillusioni, persino immaginare investimenti educativi a partire da una critica esigente e severa. Lo schema duale del «Sessantotto altro» funziona fino a un certo punto, soprattutto se misurato con le esperienze educative, così come altre polarizzazioni che servono a semplificare il campo ma inibiscono livelli ulteriori di comprensione di processi profondi che hanno interessato il modo di vivere e pensare la scuola negli anni della sua più ampia affermazione nei paesi occidentali.

Al di là di questa sommaria cartografia, il percorso di Giovanni Gozzer e dei suoi interlocutori dell'epoca fa intravedere piste per un supplemento d'indagine sui percorsi intellettuali che reagirono al sovrapporsi dei diversi fronti di crisi, sulle posizioni pedagogiche in azione e sui diversi livelli, anche di microconflittualità. Un ciclo di radicali e massive trasformazioni socioeconomiche difficili da interpretare dal di dentro e, nel contempo, una stagione particolarmente complessa della Guerra fredda determinarono un contesto non particolarmente agevole per governare la più promettente stagione di riforme politiche, sociali e scolastiche del dopoguerra; erano però le condizioni date perché queste riforme potessero essere giustificate, pensate e messe in opera e perché le istituzioni democratiche, anche nelle persone dei loro attori più periferici e decisivi come gli insegnanti, metabolizzassero fermenti e nuovi bisogni. Gli aspetti di frattura richiedono di affrontare rielaborazioni posttraumatiche, rimozioni, rotture della linearità con cui fino a un certo punto è facile rappresentare l'epopea degli attori dell'educazione democratica del No-

<sup>33</sup> L. Merlini, *Un preside cavalca la tigre*, con *Introduzione* di A. Nesi, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1973. Sul contesto scolastico livornese cfr. Lovascio, *Governare il cambiamento. Sperimentazione e società nella scuola superiore italiana tra anni Settanta e Ottanta*, cit., pp. 382 e segg. Di Gozzer, che è stato suo insegnante a Trento, c'è un breve stralcio di lettera alle pagine 36-37.

vecento. Le reazioni qui richiamate, ad esempio, rendono bene lo spiazzamento che prevale in quei filoni di terza forza cui è legata anche una narrativa eroica di esperienze pedagogiche avanzate, minoritarie quanto significative, che però entrano in crisi attorno al Sessantotto<sup>34</sup>. C'è da interrogare un vissuto difficile di educatori e insegnanti, anche aperti alle prime manifestazioni della contestazione, che ne subì l'impatto spesso senza trovare spazi agibili di rielaborazione pubblica<sup>35</sup>, il che impegna a una lettura di fonti nuove e a uno scrutinio più attento di quelle già accessibili. Man mano che aumentano le possibilità di pensare storicamente quegli anni, si intravedono nel percorso di costruzione educativa della democrazia italiana passaggi che non possiamo dare per scontati e continueranno a sfidare la nostra comprensione.

---

<sup>34</sup> V. Schirripa, *La crisi dell'alfabetizzazione democratica*, in T. Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Aracne, Roma 2020, pp. 395-403. Per l'intreccio fra molti di questi percorsi si veda ora M. Grifo, *Le reti di Danilo Dolci. Sviluppo di comunità e nonviolenza in Sicilia occidentale*, FrancoAngeli, Milano 2021.

<sup>35</sup> Sulla difficoltà di raccontare 'la vera storia dell'università italiana' in quegli anni cfr. G. Tognon, *Il Sessantotto dei professori e la «deformazione» dell'università italiana*, in Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, cit., pp. 119-132: 129; Id., *Il Sessantotto dei professori. Il «caso Scoppola» a sociologia a Trento*, in L. Caimi (a cura di), *Autorità e libertà. Tra coscienza personale, vita civile e processi educativi. Studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 259-275.

# L'educazione fisica come "educazione qualificata" nel dopoguerra. Gozzer e "la scuola per tutti"

*Rosa Sgambelluri*

«Una scuola che promuove è una scuola che stimola,  
che apre e sviluppa l'intelligenza,  
che spinge a fare, a immaginare e a creare,  
che insegna ad esprimersi,  
che aiuta ad essere liberi e responsabili,  
che dà seri parametri morali,  
che abitua alla vita sociale»<sup>1</sup>.

## 1. Introduzione

Durante il dopoguerra si avverte la necessità di inglobare l'Educazione Fisica all'educazione civica e più in generale all'educazione del cittadino come la nuova Carta costituzionale richiede<sup>2</sup>.

Nel 1948 torna ad essere al centro dell'attenzione politica il 'Servizio di educazione fisica' e nel 1950 si ricomincia a parlare dell'introduzione dello sport nella scuola con la formazione dei Gruppi sportivi scolastici<sup>3</sup> e con l'istituzione nei programmi di attività pratiche rivolte agli alunni, utili alla conoscenza delle diverse discipline sportive.

Nel 1952 vengono istituiti i corsi dell'ISEF statale di Roma, 'Istituti Superiori per la preparazione dei docenti di Educazione Fisica' e subito dopo, nel 1954 nasce presso il Ministero della Pubblica Istruzione, il 'Servizio Centrale di Educazione Fisica e Sportiva'. Successivamente il CIO assegna all'Italia i Giochi Olimpici da disputarsi a Roma nel 1960.

Caduto il regime fascista e finita la guerra, l'Educazione Fisica si trova

---

<sup>1</sup> G. Gozzer, *Gentile Preside*, Editrice Esperienze, Roma 1972.

<sup>2</sup> L'Educazione Fisica come l'Educazione Civica prevede quindi il rispetto delle regole, il lavoro solidale in squadra, il senso di amicizia e di sana competizione, l'organizzazione sistematica del lavoro, il rispetto della natura.

<sup>3</sup> Il primo ad introdurre l'educazione fisica nelle scuole fu Ferdinando II di Borbone nel 1848, nel Regno delle Due Sicilie. Seguì il Regno di Sardegna nel 1859, ma entrambe le iniziative ebbero poco successo. La legge De Sanctis del 1878 sancì l'obbligo della ginnastica educativa nelle scuole elementari del Regno, ma senza pensare ad adeguare le strutture scolastiche né a formare gli insegnanti.

quindi di fronte al bisogno di ricollocarsi all'interno dei programmi scolastici e tutte le nuove iniziative educative aprono notevoli spazi alla pratica sportiva nella scuola italiana.

Con i programmi per la scuola media del 1963 si pone invece in evidenza il significato di una scuola unica che risponde al principio democratico di elevare il livello di educazione e di istruzione personale di ciascun cittadino e in generale di tutto il popolo italiano.

In questo periodo storico si colloca la figura emblematica di Giovanni Gozzer propositore ed iniziatore di un nuovo modello di scuola pensata per tutti. Sono i primi anni Sessanta del varo della scuola media unica, tuttavia non è la scuola media che Gozzer ha in mente come lui stesso ribadisce in diverse occasioni.

## 2. L'educazione fisica nel periodo tra le due guerre

In Italia, sino alla fine della Prima Guerra mondiale, non si era mai data molta importanza alle attività sportive<sup>4</sup>. Le scuole elementari prevedevano corsi di educazione fisica destinati solo ai maschi e lo scopo era quello di allenare i giovani per le future attività militari.

Durante gli anni della Grande Guerra, la pratica ginnica diventa l'elemento perfetto per sensibilizzare le giovani generazioni e le scuole si trasformano in veri e propri centri di diffusione della propaganda politica fascista.

In seguito alla Prima Guerra mondiale nascono in Italia varie organizzazioni sportive come l'Ente Nazionale per l'Educazione Fisica (ENEF) che viene istituita con la Riforma Gentile, con il R.D. n. 684 del 15 marzo 1923<sup>5</sup>.

«[...] L'ENEF cercò, durante la sua breve esistenza, di portare avanti anche delle politiche di investimento nell'edilizia scolastica per offrire strutture idonee ai progetti sostenuti dal partito [...] e si sarebbe occupato dell'insegnamento dell'educazione fisica di tutti gli alunni delle scuole medie attraverso specifiche società ginnico-sportive, mentre i convitti nazionali e le scuole private avrebbero provveduto autonomamente all'insegnamento della pratica sportiva ai propri alunni [...]»<sup>6</sup>.

All'ENEF segue l'ONB (Opera Nazionale Balilla), per l'assistenza e l'edu-

---

<sup>4</sup> Il primo ad introdurre l'educazione fisica nelle scuole fu Ferdinando II di Borbone nel 1848, nel Regno delle Due Sicilie. Seguì il Regno di Sardegna nel 1859, ma entrambe le iniziative ebbero poco successo. La legge De Sanctis del 1878 sancì l'obbligo della ginnastica educativa nelle scuole elementari del Regno, ma senza pensare ad adeguare le strutture scolastiche né a formare gli insegnanti.

<sup>5</sup> Regio Decreto 15 marzo 1923, n. 684.

<sup>6</sup> G. Zanibelli, *Scuola e sport in Italia durante il ventennio fascista. Un profilo storico-istituzionale*, in «Intus-Legere Historia», n. 1, 2017, pp. 75-97.

cazione fisica e morale della gioventù 'inquadrante' i giovani dagli 8 ai 18 anni. Questo 'passaggio di consegne' fra i due enti, viene decretato dal R.D.L. n. 2341 del 20 novembre 1927<sup>7</sup>.

L'Opera Nazionale Balilla prende il controllo dell'educazione fisica e della pratica sportiva tra le giovani generazioni mentre la formazione dei docenti riparte con il R.D.L. n. 1227 del 28 agosto 1931<sup>8</sup>, convertito in legge il 16 giugno 1932, n. 812<sup>9</sup>. Tale legge sancisce la nascita della «Regia Accademia Fascista di Educazione Fisica e Giovanile» con sede unica a Roma, dotata di personalità giuridica ed autonomia amministrativa, didattica e disciplinare il cui obiettivo è quello di creare un gruppo di insegnanti in linea con la politica fascista.

Nel 1929 l'Organizzazione Nazionale Balilla viene invece incardinata all'interno del Ministero della Pubblica Istruzione e nello stesso anno, il CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) assume il compito della preparazione olimpica e di amministrazione delle Federazioni.

Più specificamente, nel punto due della Carta dello Sport del 30 dicembre 1928<sup>10</sup>, viene ribadito che l'Educazione Fisica di carattere generico dei giovani dai 14 ai 17 anni, è affidata all'ONB, mentre il compito della specializzazione nelle varie attività sportive è riservato esclusivamente alle società e agli enti aderenti al CONI.

Nel 1938 in accordo con il Ministero dell'Educazione Nazionale all'ONB, segue la GIL (Gioventù Italiana del Littorio). L'educazione fisica attuata dalla GIL, prevede che nella scuola materna, primaria e media, tutti i fanciulli devono essere seguiti nella loro formazione e nel loro sviluppo fisico e morale. Nello specifico, la scuola materna ed elementare provvede all'insegnamento dell'educazione fisica tramite lo stesso insegnante di classe, mentre nella scuola media è assegnato al personale specializzato, posto alla diretta dipendenza della Gioventù Italiana del Littorio.

Per la Gioventù Italiana del Littorio lo sport ha un valore educativo e formativo ed ha altresì, il vantaggio di potenziare il fisico ai fini dell'addestramento premilitare. Pertanto, l'attività sportiva è pienamente inserita nei programmi dell'attività pre-militare e tale attività, nel suo inizio, si può considerare come la principale<sup>11</sup>.

Con il Decreto Legislativo n. 704 del 2 agosto 1943<sup>12</sup>, il partito fascista viene sciolto e la Gioventù Italiana del Littorio viene distribuita fra il Ministero della Pubblica Istruzione e il Ministero della Difesa.

<sup>7</sup> Regio Decreto Legge 20 novembre 1927, n. 2341.

<sup>8</sup> Regio Decreto Legge 28 agosto 1931, n. 1227.

<sup>9</sup> Legge 16 giugno 1932, n. 812.

<sup>10</sup> *La Carta dello Sport*, in «Lo sport Fascista», n. 1, 1929.

<sup>11</sup> Con la nascita della Gioventù Italiana del Littorio, fiorirono nuove attività educative: furono istituite diverse manifestazioni e tra tutte le nuove iniziative quelle che riscossero il maggior successo furono i 'Ludi Juveniles' ideati sul modello dei 'Littoriali' riservati ai Gruppi Universitari Fascisti (GUF).

<sup>12</sup> Decreto Legislativo 2 agosto 1943, n. 704.



I programmi per le scuole elementari vengono approvati con Decreto del Presidente della Repubblica del 14 giugno 1955, n. 503<sup>13</sup> e nel 1950 nascono i Gruppi Sportivi Scolastici, previsti con la C. M. n. 154555 del 19 ottobre<sup>14</sup>.

Nel 1952, il Ministro Segni, richiamando la Legge n. 866 del 22 maggio 1939<sup>15</sup> dispone di riattivare il corso di studi per l'adeguata preparazione culturale e tecnica dei giovani che intendono dedicarsi all'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole. Questo provvedimento porta alla nascita dell'ISEF di Roma.

Tuttavia, il riordinamento più completo della materia, avviene con la Legge Moro n. 88 del 7 febbraio 1958<sup>16</sup> che stabilisce i criteri per la formazione delle cattedre di educazione fisica, istituisce il ruolo organico permanente degli insegnanti per l'educazione fisica e definisce l'ordinamento degli Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF) e l'organizzazione dei servizi centrali e periferici.

### 3. Il dopoguerra italiano

Con il crollo del regime fascista i compiti demandati alla Gioventù Italiana del Littorio vengono assegnati al Ministero della Guerra (poi Ministero della Difesa) e al Ministero dell'Educazione Nazionale (poi Ministero della Pubblica Istruzione) in base alle rispettive competenze.

Tuttavia, il ritorno in seno al Ministero della Pubblica Istruzione delle competenze riguardanti l'insegnamento dell'educazione fisica non comporta una piena rivalutazione dello sport e della ginnastica in ambiente educativo.

La Legge n. 515 del 3 giugno 1950 considerando le emergenze del periodo transitorio post-bellico, prevede l'istituzione di corsi speciali per il completamento degli studi svolti presso Istituti di educazione fisica per coloro che per motivi politici o a causa del servizio militare, non li completano, cercando di sopperire ad una evidente carenza del settore<sup>17</sup>.

Nel frattempo, si sviluppano le prime iniziative del Comitato Olimpico Nazionale Italiano (CONI), con la costruzione di impianti sportivi, la creazione di nuovi rapporti tra educazione fisica e sport e la realizzazione degli ordinamenti sportivi, grazie all'opera dell'avvocato e dirigente sportivo Giulio Onesti<sup>18</sup>. Egli ritiene infatti che l'educazione fisica deve tornare a far parte in-

---

<sup>13</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria*.

<sup>14</sup> Circolare Ministeriale 19 ottobre 1950, n. 154555, *Norme per l'insegnamento dell'Ed. Fisico-Sportiva per l'anno scolastico 1950-51*.

<sup>15</sup> Legge 22 maggio 1939, n. 866, *Sistemazione delle accademie della gioventù italiana del littorio di Roma e di Orvieto*.

<sup>16</sup> Legge 7 febbraio 1958, n. 88, *Provvedimenti per l'educazione fisica*.

<sup>17</sup> M. Sibilio, *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*, Pensa, Lecce 2008.

<sup>18</sup> È indubbio che l'attenzione di Onesti verso l'educazione fisica scolastica fosse anche una conseguenza del rapporto con il suo maggiore collaboratore, Bruno Zauli, ben presto assunto a segretario generale e numero due del CONI.

tegrante del processo educativo e deve necessariamente ambire alla formazione di abilità pratiche, offrendo ad ogni ragazzo la possibilità di dedicarsi a quelle forme di attività spontanee che meglio rispondono alle sue attitudini ed alle sue preferenze personali.

È quindi «[...] opportuno che la scuola per la finalità di educazione integrale che intende perseguire, curi essa medesima e controlli tali esercitazioni sportive, mediante la creazione di suoi propri circoli e associazioni [...]»<sup>19</sup>.

Fra il 1949 e il 1950 la commissione mista MIUR-CONI introduce la pratica sportiva nelle diverse scuole italiane e valorizza il ruolo dei docenti di educazione fisica al pari degli altri insegnanti, dettando le regole per lo svolgimento dell'attività sportiva nella scuola.

In questo modo lo sport assume il ruolo di attività integrativa dell'insegnamento di educazione fisica; infatti si prevede che «[...] parallelamente allo svolgimento integrale dei programmi in vigore per l'insegnamento dell'educazione fisica [...]»<sup>20</sup>, siano disposte, solo per gli alunni di sesso maschile, due attività: «[...] una a carattere obbligatorio (esercitazioni di marcia e di educazione fisica) e l'altra a carattere facoltativo (attività sportiva). Per l'attività agonistica venivano istituiti i Gruppi sportivi di Istituto [...]»<sup>21</sup>.

La riforma prevede anche l'istituzione dei «Brevetti atletici», basati su una gradualità di addestramento e di preparazione fisica e atletica che va dall'Orientamento atletico per la terza classe media, al Brevetto atletico di terzo grado per gli studenti delle scuole medie superiori. L'attività dei brevetti, a differenza di quella svolta dai Gruppi Sportivi, si svolge nelle ore curriculari di educazione fisica.

In seguito alle due circolari del 19 ottobre 1950, nella seduta della Giunta del 14 giugno 1951, il CONI adotta dei considerevoli provvedimenti con l'approvazione di un programma di costruzione d'impianti sportivi a suo carico, da mettere a disposizione di tutte le scuole italiane<sup>22</sup>.

Nel 1952 con il D.P.R. n. 1226 del 25 luglio<sup>23</sup> entrano in vigore i *Programmi di Educazione Fisica per la scuola superiore* finalizzati ad indirizzare i giovani dotati di particolari attitudini e mezzi fisici alle attività sportive per assecondare, nel quadro di una educazione sanamente intesa, alla formazione di abilità<sup>24</sup>.

Sei anni dopo, con la Legge n. 88 del 7 febbraio 1958<sup>25</sup>, l'insegnamento dell'educazione fisica viene resa obbligatoria in tutte le scuole ed istituti di

<sup>19</sup> T. De Juliis, M. Pescante, *L'educazione fisica e lo sport nella scuola italiana*, Mondadori, Firenze 1990, p. 22.

<sup>20</sup> Circolare Ministeriale 19 ottobre 1950, n. 154554 e n. 154555, *Norme per l'insegnamento dell'Ed. Fisico-Sportiva per l'anno scolastico 1950-51*.

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> Il campo sportivo viene assegnato congiuntamente al comune e al Provveditore agli studi.

<sup>23</sup> Decreto del Presidente della Repubblica 25 luglio 1952. *Programmi di Educazione Fisica per la Scuola Superiore*.

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> Legge 7 febbraio 1958, n. 88. *Provvedimenti per l'educazione fisica*.

istruzione secondaria ed artistica, prevedendo insegnamenti distinti per gli alunni e le alunne che vengono riunite in squadre maschili e squadre femminili di almeno quindici alunni<sup>26</sup>.

Nell'Italia del dopoguerra, in linea anche con una fervida e radicale rivisitazione dei problemi educativi legata alla diffusione di nuovi principi pedagogici, si fa strada l'idea di inserire l'educazione fisica nella scuola, «[...] che pur evidenziando per molti anni una settorialità e discriminazione di genere, costituirà uno dei primi momenti di concreta partecipazione dei fanciulli alle attività scolastiche [...] e ai moderni giochi sportivi [...]»<sup>27</sup>.

#### 4. L'influenza di Gozzer nella scuola italiana

Giovanni Gozzer<sup>28</sup> si definisce un «autonomista liberale» ma in tanti lo hanno considerato anche un uomo controcorrente per il suo innovativo e sorprendente modo di agire.

L'idea della scuola trentina di Gozzer è straordinaria perché rappresenta sotto certi aspetti l'anticipazione del sistema unitario. Essa consiste nel decentrare i Centri scolastici<sup>29</sup> nelle valli permettendo così agli studenti trentini di proseguire le lezioni, mentre le scuole nelle città restano chiuse a causa della guerra. Infatti, è proprio da questa esperienza che nascono nel 1943, in piena occupazione nazista, i primi programmi della scuola trentina, raccolti in un volume dal titolo *Pragmateia*<sup>30</sup>.

Nel 1945 scrive su *Liberazione Nazionale*, un editoriale in cui invita i trentini a non aver fretta ad iscriversi ai partiti, dopo l'adesione di massa al partito fascista, ma gli stessi partiti lo esonerano. Costretto a dimettersi diventa il primo provveditore agli studi di Trento e sostituito anche nel ruolo di provveditore, va ad insegnare agli Istituti Filippini di Asolo, questa esperienza segna la sua vita professionale e personale. Ad Asolo, sotto esplicita richiesta di Monsignor Erminio Filippi, dà vita alla prima scuola media sperimentale, basata principalmente sull'assenza di voti e interrogazioni e sul superamento della rigida suddivisione in classi, secondo metodi individualizzati<sup>31</sup>.

<sup>26</sup> I programmi segnano il primo ingresso di specifiche attività sportive per le studentesse come la ginnastica ritmica.

<sup>27</sup> Sibilio, *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*, cit., p. 61.

<sup>28</sup> Gozzer era un partigiano democristiano, presidente della CLN di Trento. È stato direttore del Centro Educativo Europeo di Frascati dal 1959 al 1974, amministratore del progetto sulla riforma scolastica italiana dal 1948 al 1953, membro dell'UNESCO nel 1965 e membro della Commissione IIEP per la valutazione del sistema scolastico francese nel 1969.

<sup>29</sup> Con il bombardamento della città di Trento del 2 settembre 1943, la riapertura delle scuole dopo le vacanze estive diventa inopportuna. Gozzer fa una proposta al provveditore agli studi Molina: creare delle sezioni staccate di scuole medie inferiori e superiori nelle valli trentine unite in 'centri scolastici'. La proposta viene accolta, nascono così i Centri scolastici.

<sup>30</sup> Centro scolastico "Antonio Rosmini" [di] Castelnuovo Valsugana, *Pragmateia. Annuario scolastico per l'anno 1943-44*, Temi, Trento [1944].

<sup>31</sup> L'obiettivo è principalmente quello di far compiere a tutti gli scolari trentini otto anni effettivi di

Nel 1948 viene chiamato a Roma dal ministro dell'istruzione Gonella, a capo dell'ufficio e si occupa dell'inchiesta nazionale sulla scuola<sup>32</sup>, seguita con viva partecipazione dall'AIMC (Associazione maestri cattolici italiani) e dall'UCIIM (Unione cattolica italiana insegnanti medi, a cui Gozzer prende parte), due associazioni impegnate nel sollecitare la base docente d'ispirazione cattolica a farsi carico dei problemi nazionali dell'istruzione.

I punti di vista di queste due associazioni sono divergenti, infatti, mentre l'AIMC intende colmare le carenze della scuola elementare, combattendo l'analfabetismo e si assume il compito di provvedere all'insufficiente formazione degli insegnanti, l'UCIIM si batte per l'introduzione di una scuola media unitaria distinta in tre indirizzi: umanistico, tecnico e pratico.

Gozzer, preoccupato per le tensioni che la scuola pubblica stava vivendo, propone di limitare i suoi compiti a quelli dell'integrazione civico-sociale, culturale e professionale, lasciando la responsabilità della formazione all'iniziativa delle famiglie e delle associazioni libere e volontarie<sup>33</sup>.

Con papa Paolo VI affronta invece la questione della scuola privata sostenendo che il problema riguarda specificamente la libertà di insegnamento, di conseguenza i programmi scolastici statali lasciano poco spazio all'insegnante.

Per il grande autonomista, lo Stato deve affidare l'attivazione del servizio scolastico anche ai privati la cui unica condizione è di organizzare il servizio in modo che tutti i membri della comunità possano parteciparvi, senza sentirsi vincolati sul piano della libertà o della scelta dei valori.

Gozzer, ovviamente, non esclude che, dal canto loro, i privati possano istituire scuole coerenti con i loro orientamenti ideologici, ma pensa che iniziative di questo tipo non hanno diritto a nessuna sovvenzione statale.

## 5. La scuola media unica di Gozzer e il nuovo volto dell'educazione fisica

Gozzer rifiuta la contrapposizione laicismo-confessionalismo nei termini vecchi dell'età liberale, precedente al periodo fascista e alla nascita dei nuovi partiti cattolico e socialista.

Questa contrapposizione impedisce «[...] di vedere che anche nelle correnti cattoliche – ci sono – fermenti di impostazioni moderne ed evolute, in campo

---

scuola fino all'assolvimento dell'obbligo scolastico. I ragazzi che hanno compiuto 11 anni e che hanno conseguito la licenza elementare, hanno tre possibilità: a) la Scuola media istituita dalla riforma di Bottai, dove si inizia a studiare il latino, che è la porta di accesso agli istituti superiori; b) la Scuola di avviamento professionale, una scuola media "minore" priva di sbocchi, senza latino, ma con una lingua straniera e materie variabili a seconda dell'indirizzo (agrario, commerciale, industriale); c) oppure ripetere la quinta classe elementare fino al raggiungimento dei 14 anni.

<sup>32</sup> Quella promossa dalla Commissione nazionale fu, dunque, un'inchiesta di grande momento che coinvolse diversi livelli di responsabilità, anche se i principali interlocutori sarebbero stati, ovviamente, gli insegnanti.

<sup>33</sup> G. Gozzer, *I cattolici e la scuola*, Vallecchi, Firenze 1964.

scolastico; posizioni che in qualche modo caso – vengono – giudicate persino come manifestazione di condiscendenza verso gli atteggiamenti delle estreme, mentre -ci sono- in campo laicista, sintomi pericolosi di involuzione e di chiusura [...]»<sup>34</sup>.

Secondo l'autore laico è necessario quindi, che la scuola si apra «alle nuove e urgenti domande» del Paese, sulla base del nuovo ordinamento costituzionale, che non è più solo liberale ma anche «democraticamente sociale»<sup>35</sup>.

In questa fase così delicata si afferma la necessità dell'istruzione per le grandi masse e questo è dimostrato sostanzialmente dalle posizioni che in quel periodo assume il partito comunista, che da un lato coglie le diversità che in materia scolastica caratterizzano il mondo cattolico, dall'altro lato invece, denuncia l'incertezza delle posizioni delle correnti laiche tradizionali, sempre pronte a difendere la scuola di Stato e a denunciare l'invadenza della scuola confessionale<sup>36</sup>.

Sono gli anni dei grandi scontri ideologici per la scuola, soprattutto tra cattolici e sinistri e Gozzer non si sottraeva quando è necessario al dibattito e alla polemica, anche se non appare in prima fila.

Tuttavia non nasconde il disaccordo con il ministro in carica, da spirito emancipato e incontaminato qual è, pur essendo un forte esponente del mondo cattolico: questi sono gli anni del cambiamento, della scuola media unica, ma non quella che sogna realmente Gozzer.

Dunque sull'onda di una nuova formula di governo (il Centro-sinistra), l'accordo politico tra la parte socialista e la parte democristiana cade su una scuola media unitaria, istituita con la Legge n.1859 del 31 dicembre 1962<sup>37</sup>, che ingloba la vecchia scuola media unica del Bottai<sup>38</sup>, l'avviamento professionale e la post-elementare realizzando il disegno politico di Gramsci.

Con la Legge del 1° agosto 1963, n. 32<sup>39</sup> si hanno quindi i nuovi programmi di insegnamento dell'educazione fisica per la scuola media, non più distinti per anno, ma solo per sesso e, per certi versi, innovatori, benché consistono ancora prevalentemente in un elenco di esercizi.

Tuttavia, in attesa della imminente riforma della scuola superiore, alcuni

<sup>34</sup> Id., *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, COINES, Roma 1973, p. 87.

<sup>35</sup> *Ivi*, p. 90.

<sup>36</sup> M. Alicata, *Intellettuali e azione politica*, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 238.

<sup>37</sup> Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*.

<sup>38</sup> La legge Bottai prefigura la scuola media unica. Prende il nome da Giovanni Bottai, intellettuale fascista che cerca di rivoluzionare il sistema scolastico attraverso una serie di ritocchi sulla Riforma Gentile, riuscendo solo in parte nel suo intento. Bottai elabora la Carta della scuola, che viene approvata il 12 gennaio 1939 dal Gran Consiglio del fascismo. Le novità della Carta sono: – la scuola materna; – al termine della scuola elementare vengono offerte tre possibilità: – scuola artigiana di durata triennale, senza sbocchi, affidata ai maestri; – scuola professionale di durata triennale che dà solo l'accesso alle scuole tecniche biennali; – scuola media di durata triennale che dà accesso ai seguenti sbocchi: liceo classico, scientifico, tecnico, artistico, istituto magistrale, professionale.

<sup>39</sup> Legge 1° agosto 1963, n. 32, *Istituzione e ordinamento della scuola media*.

insegnanti propongono un documento che esprime le nuove linee programmatiche anche per questo livello di scuola, con contenuti e metodologie più aderenti alle necessità dei tempi e nel rispetto dello sviluppo corporeo, affettivo, intellettuale e sociale dell'adolescente, che viene valorizzato in seguito con i programmi per la scuola secondaria superiore varati nel 1982.

I programmi per la scuola media sottolineano il significato di una scuola realmente unica e della funzione che essa ha per la formazione dei giovani in una società democratica. Viene fatta una premessa specifica ai programmi di educazione fisica allo scopo di intervenire a livello educativo e vengono messi altresì in risalto specifici suggerimenti metodologici come: il lavoro di gruppo per l'individualizzazione dell'insegnamento; la prevalenza dell'uso del comando ad invito e discrezione nella proposta degli esercizi d'ordine; la netta preferenza per l'impiego del movimento naturale, preatletico o ritmico (in opposizione ai programmi del 1952) ed il grande spazio alla professionalità docente.

## 6. Conclusioni

La scuola negli anni di Gozzer rappresenta lo specchio di uno stato sociale che desidera a tutti i costi una rivalsa storica sui lunghi periodi di segregazione culturale che precludono la partecipazione attiva alla vita sociale.

Nel libro *Gentile Preside* Gozzer ripropone quello che rappresenta il senso della scuola media, che è stato anche il senso di tutta la sua vita di uomo e insegnante di scuola con la sua visione fortemente costituzionale del ruolo dell'istituzione scolastica.

Egli sottolinea che:

«[...] promuovere non significa passare di classe, avere la media dei sei o sgattaiolare alla riparazione. Una scuola che promuove è una scuola che stimola, che apre e sviluppa l'intelligenza, che spinge a fare, a immaginare e a creare, che insegna ad esprimersi, che aiuta ad essere liberi e responsabili, che dà seri parametri morali, che abitua alla vita sociale. Preoccupandosi di promuovere l'intelligenza, capacità, attitudini, possibilità, interessi, partecipazione, crescita, sviluppo, una scuola di questo tipo [...] sa che ogni processo di promozione è un andare e venire, un provare e riprovare, uno sbagliare e correggere; e che ciò che è importante è l'essere dentro a questo processo di crescita con il massimo dell'impegno e della volontà e tutto questo non in astratto [...] ma in concreto [...]»<sup>40</sup>.

Nella *Scuola ponte* del 1948, un'altra sua significativa opera, scrive invece così:

<sup>40</sup> Gozzer, *Gentile Preside*, cit., pp. 56-57.

«[...] quella che oggi, penso, si deve rinnovare è innanzitutto la “concezione” stessa della scuola: di qui bisogna partire. Si è creduto fino a ieri [...] che la scuola fosse una specie di mezzo selettivo per preparare ‘le classi dirigenti’. Compito della scuola quindi quello di escludere o promuovere, in base a determinate attitudini [...]. Essa ignorava il problema dell'escluso, limitandosi a dare ai cosiddetti migliori la possibilità di proseguire nel loro cammino di studi [...] Oggi tale concezione, anche se ancora gli insegnanti non se ne rendono conto, va profondamente mutata: la scuola non separa i più intelligenti dai meno intelligenti, non prepara le élites, come ancora dice taluno. Essa è lo strumento con cui la società valuta le attitudini e le capacità individuali e, di conseguenza, essa aiuta ciascuno a raggiungere quel punto, a porsi in quel luogo in cui tali attitudini si esplicheranno meglio, nel duplice interesse dell'individuo e della collettività [...]. È forse, quella d'oggi, l'aurora della vera scuola: quella sognata dai precursori lontani: la scuola che educa, prepara e guida alla formazione dell'uomo: non ‘uomo’ in astratto, ma uomini concreti e reali: la scuola che non esclude nessuno, che a nessuno è matrigna. La scuola in altri termini che sia alla società quello che all'individuo è la famiglia [...]»<sup>41</sup>.

Oltre alla riforma del 1962 sulla scuola media, di Gozzer è giusto ricordare ancora una volta i Centri didattici e il centro di Frascati, il Centro di educazione europeo, che fu un canale educativo innovativo. L'esperienza della scuola lo segna molto cosicché l'introduzione nel 1973 dei decreti delegati<sup>42</sup> contro cui si era tanto battuto, lo costringe ad abbandonare in modo drastico tutto.

A Gozzer si deve sicuramente l'idea di una scuola innovativa contro ogni forma di ideologia, che educa, prepara e guida alla formazione di un uomo concreto, insomma, una scuola indiscutibilmente controcorrente che deve fare tuttavia i conti con le tesi ostili di chi preferisce invece un'educazione di Stato.

<sup>41</sup> Id., *La scuola ponte. Osservazioni, esperienze, problemi della scuola media*, Saturnia, Trento 1948, pp. 19-20.

<sup>42</sup> Gozzer si oppone soprattutto alla politicizzazione della scuola e all'assemblearismo studentesco spesso selvaggio.



## Bibliografia

- ALICATA M., *Intellettuali e azione politica*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- ARCOMANO A., *Scuola e società nel Mezzogiorno*, CLUEB, Milano 2013.
- BALDACCI M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- BONINI F., LOMBARDO A. (a cura di), *Il CONI nella storia dello sport e dell'Italia contemporanea*, Studium, Roma 2015.
- CALVESI A., TONETTI A., *Guida pratica per l'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole elementari*, DI & GI Srl, Milano 1978.
- CENTRO SCOLASTICO "ANTONIO ROSMINI" [DI] CASTELNUOVO VALSUGANA, *Pragmateia. Annuario scolastico per l'anno 1943-44*, Temi, Trento [1944].
- CHISTOLINI S., *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola Europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando Editore, Roma 2006.
- CHISTOLINI S., *L'antirazzismo in Italia e Gran Bretagna. Uno studio di educazione comparata*, FrancoAngeli, Milano 1994.
- Circolare Ministeriale 19 ottobre 1950, n. 154554, *Norme per l'insegnamento dell'Ed. Fisco-Sportiva per l'anno scolastico 1950-51*.
- Circolare Ministeriale 19 ottobre 1950, n. 154555, *Norme per l'insegnamento dell'Ed. Fisco-Sportiva per l'anno scolastico 1950-51*.
- CIRMES, *I programmi della scuola elementare*, Quaderni, Roma 1985.
- CUNTI A. (a cura di), *Sfide dei corpi. Identità, corporeità, educazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- CUNTI A. (a cura di), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- D'AMICO N., *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- DE JULIIS T., PESCANTE M., *L'educazione fisica e lo sport nella scuola italiana*, Mondadori, Firenze 1990.
- DE NIGRIS M.L., SGAMBELLURI R., GOMEZ PALOMA F., *Dove abita e come vive il corpo nella scuola?*, in «*Rivista di chinesologia*», n. 1, 2009, pp. 45-48.
- Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria*.
- Decreto del Presidente della Repubblica 25 luglio 1952, *Programmi di Educazione Fisica per la Scuola Superiore*.
- Decreto Legislativo 2 agosto 1943, n. 704.
- DEI M., *La scuola in Italia*, Il Mulino, Bologna 1998.
- FRABBONI F., MARAGLIANO R., VERTECCHI B., *Pedagogia e didattica dei Nuovi Programmi per la scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1984.
- FROSTIG M., MASLOW P., *Educazione Motoria*, Omega, Torino 1978.
- Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016.

- GOMEZ PALOMA F., SGAMBELLURI R., AIELLO P., *Le attività motorie e sportive nella scuola primaria. Una sinergia scuola-famiglia per la formazione del bambino*, in «Rivista di Chinesiologia», n. 2, 2008, pp. 54-58.
- GOZZER G., *La Riforma secondaria. Storia e documenti*, CIRMES, Roma 1991.
- GOZZER G., *Senza oneri per lo Stato. Stato e scuola: la vittoria sbagliata*, Anicia, Roma 1986.
- GOZZER G., *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, COINES, Roma 1973.
- GOZZER G., *Gentile Preside*, Editrice Esperienze, Roma 1972.
- GOZZER G., *I cattolici e la scuola*, Vallecchi, Firenze 1964.
- GOZZER G., *La scuola ponte. Osservazioni, esperienze, problemi della scuola media*, Saturnia, Trento 1948.
- HETTLER B., *The six dimensions of wellness model*, National Wellness Institute, St. Paul, 1976.
- La Carta dello Sport*, in «Lo sport Fascista», n. 1, 1929.
- LAENG M., *I Nuovi Programmi della scuola elementare*, Giunti, Firenze 1985.
- LE BOULCH J., *Educare attraverso il movimento*, Armando, Roma 1979.
- LE BOULCH J., *Verso una scienza del movimento umano*, Armando, Roma 1971.
- Legge 1° agosto 1963, n. 32, *Istituzione e ordinamento della scuola media*.
- Legge 31 dicembre 1962, n.1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*.
- Legge 7 febbraio 1958, n. 88, *Provvedimenti per l'educazione fisica*.
- Legge 22 maggio 1939, n. 866, *Sistemazione delle accademie della gioventù italiana del littorio di Roma e di Orvieto*.
- Legge 16 giugno 1932, n. 812.
- MEINEL K., *Teoria del movimento*, Società Stampa Sportiva, Roma 1984.
- PENDOLA A., *Giovanni Gozzer: un eroe nella resistenza*, Gamarrò, Sestri Levante 2012.
- PIAGET J., *Il linguaggio ed il pensiero del fanciullo*, Giunti, Firenze 1983.
- PIAGET J., *Il giudizio morale nel fanciullo*, Giunti Barbera, Firenze, 1972.
- PIÉRON M., *Analisi dell'insegnamento delle attività fisiche*, Società Stampa Sportiva, Roma 1978.
- Regio Decreto 15 marzo 1923, n. 684.
- Regio Decreto Legge 20 novembre 1927, n. 2341.
- Regio Decreto Legge 28 agosto 1931, n. 1227.
- SCURATI C., *Pedagogia della scuola*, La Scuola, Brescia 1997.
- SGAMBELLURI R., *Motricità e sport nei contesti educativi. Analisi comparativa tra Italia, Belgio, Spagna e Regno Unito*, Aracne, 2013.
- SGAMBELLURI R., *La valenza educativa dello sport e delle attività motorie e fisico-sportive in Europa*, in *La dimensione pedagogica ed il valore inclusivo del corpo e del movimento*. Atti del convegno SIPES, Università degli Studi di Salerno, Pensa Editore, Lecce 2012, pp. 248-251.
- SIBILIO M. (a cura di), *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*, Liguori, Napoli 2012.

- SIBILIO M., *Il gioco e le attività motorie e ludico-sportive: cenni storici e codici pedagogici*, Pensa, Lecce 2008.
- SIBILIO M., *Lo sport come percorso educativo: Attività sportive e forme intellettive*, Guida, Napoli 2005.
- SUSI F., *Scuola, società, politica democrazia: dalla Riforma Gentile ai decreti delegati*, Armando, Roma 2012.
- ZANIBELLI G., *Scuola e sport in Italia durante il ventennio fascista. Un profilo storico-istituzionale*, in «Intus-Legere Historia», 11, n. 1, 2017, pp. 75-97.



# Giovanni Gozzer e la rivista «Riforma della scuola». Tre decenni di confronto sulla scuola

*Luca Silvestri*

## 1. Introduzione

Lo studio che si va qui ad esporre ha lo scopo di analizzare per la prima volta in modo specifico il rapporto tra Giovanni Gozzer e i comunisti sul tema della scuola. La vastità dell'argomento e la complessità che caratterizza i due poli del discorso (da una parte, una figura eterodossa e «indipendente, che non stava dentro i canoni intellettuali e politici del tempo»<sup>1</sup> e, dall'altra, un mondo comunista tutt'altro che monolitico e immobile) hanno reso necessario compiere una scelta di campo che però non inficiasse la possibilità di cogliere la vasta ricchezza degli elementi in gioco. Poste queste premesse, la scelta è ricaduta sulla rivista comunista di «Riforma della scuola», la quale fornisce i due seguenti vantaggi: il primo consiste nella possibilità di seguire il rapporto tra Gozzer e i comunisti con continuità e, soprattutto, lungo un considerevole arco di tempo, che va dal 1956 al 1989 (rispettivamente dal primo articolo in cui si parla di Gozzer su «Riforma della scuola» all'ultimo articolo scritto da Gozzer per la rivista); l'altro è di poter studiare la questione senza privilegiare nessuna delle due parti, esaminando, attraverso le testimonianze dirette, sia il punto di vista dei comunisti su Gozzer sia di Gozzer sui comunisti.

In particolare, il secondo paragrafo è dedicato all'analisi delle recensioni scritte 'a caldo' dagli autori di «Riforma della scuola» in relazione ad alcune delle opere più importanti della produzione di Gozzer. Come si cercherà di mettere in luce, i giudizi variano fortemente a seconda del tema analizzato: tentativi di dialogo sono riscontrabili su questioni come il legame tra la dimensione scolastica italiana e il contesto internazionale, le riforme organiche della scuola (in contrasto con politiche basate sulla caotica espansione quantitativa) e l'educazione tecnologica; più critico invece è il punto di vista sulle scelte politiche di Gozzer, giudicate troppo vicine agli interessi della DC, e sul tema del rapporto tra scuola pubblica e scuola privata.

Nel terzo paragrafo verranno analizzati gli articoli scritti da Gozzer per «Riforma della scuola», focalizzando l'attenzione soprattutto sui giudizi da lui espressi sulla politica scolastica e pedagogica dei comunisti. Come si vedrà, il

---

<sup>1</sup> V. Passerini, *Testimoniaza di uno studente*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, pp. 72-73.

tratto distintivo di questi articoli risiede nel tentativo condotto da Gozzer di affermare la libertà e l'autonomia scolastica sia come valori ispiratori della sua riflessione politica e teorica (in contrasto con le accuse mossegli dai comunisti di subordinare politicamente i risultati delle proprie ricerche alle esigenze della DC), sia come i criteri più efficaci con i quali valutare positivamente o criticamente le politiche scolastiche degli stessi comunisti.

## 2. «Riforma della scuola» legge Gozzer: il discrimine della politica

La prima volta in cui il nome di Gozzer appare sulla rivista «Riforma della scuola» è nel 1956, in occasione della recensione del suo volume *Il finanziamento dell'Istruzione nei lavori della XVIII conferenza internazionale dell'educazione*<sup>2</sup>. Si tratta della traduzione in lingua italiana della conferenza che il Bureau International de l'Éducation dell'UNESCO aveva organizzato a Ginevra nel luglio del 1955 per commentare e discutere la spesa pubblica che ogni nazione destina all'educazione. L'attenzione di Gozzer per la dimensione europea e internazionale del dibattito scolastico non è nuova<sup>3</sup>, anzi, si può dire che dopo aver trascorso tra il 1947 e il 1948 un anno a Ginevra per seguire i corsi di Piaget acquisisce uno «sguardo internazionale sul mondo della scuola [...] e [...] quella passione per la comparazione dei sistemi scolastici»<sup>4</sup> che caratterizzerà tutta la sua vita.

L'interesse della rivista per il libro non è certamente estraneo ai dati emersi durante i lavori della conferenza, nei quali si segnalava l'URSS come il paese con il più alto rapporto tra spesa per l'istruzione e numero di abitanti<sup>5</sup>. L'autore della recensione, Stello Lozza, deputato PCI, già membro dell'Assemblea Costituente e parte della redazione della rivista dalla sua fondazione<sup>6</sup>, in un contesto dominato dalla guerra fredda, non manca, a tal proposito, di sottolineare la collaborazione istaurata in URSS tra i ministeri del Tesoro e della Pubblica Istruzione, in contrapposizione a quanto accade nei paesi a regime capitalistico come l'Italia, dove i due ministeri vivono una «guerra fredda» a scapito dell'educazione<sup>7</sup>. Secondo Lozza, l'analisi di Gozzer ha il merito di partire da questo dato per evidenziare che in Italia la mancanza di un bilancio economico

<sup>2</sup> *Il finanziamento dell'Istruzione nei lavori della XVIII conferenza internazionale dell'educazione*, a cura di G. Gozzer, T. Salvemini, Tipografia Giuntina, Firenze [1956?]. La recensione è di S. Lozza, *Il finanziamento dell'istruzione*, in «Riforma della scuola», n. 3, 1956, p. 25.

<sup>3</sup> Rispetto alla Conferenza internazionale dell'educazione, cfr., ad esempio, *La carta del maestro e la XVI conferenza internazionale dell'educazione*, a cura di G. Gozzer, Tipografia giuntina, Firenze, [1954?].

<sup>4</sup> Passerini, *Testimonianza di uno studente*, cit., p. 81.

<sup>5</sup> Lozza, *Il finanziamento dell'istruzione*, cit., p. 25.

<sup>6</sup> F. Pruneri, *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 326 e 498 nota 248.

<sup>7</sup> Lozza, *Il finanziamento dell'istruzione*, cit., p. 25.

della pubblica istruzione è sentore dell'assenza di un'autentica politica scolastica. Tuttavia – e qui si inserisce una critica che caratterizzerà la maggior parte delle opinioni degli autori di «Riforma della scuola» su Gozzer – il limite di quest'ultimo è di non dedurre da tali premesse il dato politico generale, che viene individuato da Lozza nella volontà della DC di «mantenere il potere nelle mani dei ceti privilegiati» trascurando «i problemi di ordine nazionale a cui sono legati i più vasti strati popolari»<sup>8</sup>.

Sulla stessa linea di giudizio si attesta anche la recensione dedicata nel 1959 al volume di Gozzer *Sviluppo della scuola e Piano decennale* da Dina Bertoni Jovine<sup>9</sup>. Secondo quest'ultima, direttrice della rivista «Riforma della scuola» con Lucio Lombardo Radice fin dalla sua apertura, le argomentazioni di Gozzer hanno due meriti inquestionabili. Il primo è relativo alla sua capacità di ricostruire gli errori della politica scolastica italiana a partire dalle scelte economico-sociali dei governi e non come semplice riflesso delle dottrine pedagogiche di volta in volta adottate: un metodo di lettura della storia anti-idealistico che probabilmente Bertoni Jovine non sente lontano dalla sua sensibilità storiografica<sup>10</sup>. Il secondo merito di Gozzer risiede nella capacità di aver individuato chiaramente i limiti del cosiddetto 'piano Fanfani' (disegno di legge n. 129 del 1958) e di aver integrato tali limiti con ricerche condotte personalmente, mutuando metodi e criteri dagli studi statistici comparativi, al fine di delineare il preciso quadro dei rapporti tra dimensione sociale e livello di istruzione. Solamente su queste nuove basi, secondo Gozzer, l'intervento economico previsto dal 'piano Fanfani' avrebbe prodotto un cambiamento strutturale nella scuola italiana.

Tuttavia, come già Lozza, anche Bertoni Jovine rimprovera a Gozzer di non legare le sue ricerche di studioso ad una critica coerentemente radicale contro il governo, preferendo caldeggiare una sua riforma, un cambiamento a partire dai problemi e dalle indicazioni da lui offerte: «evita in sostanza di rispondere con decisione alla domanda che è lecito porsi dopo una critica così acuta: Ma, in fondo, questo Piano a che serve?»<sup>11</sup>.

La necessità di programmazione economica in rapporto al sistema scolastico è un tema dibattuto e analizzato negli stessi anni anche a livello internazionale, come testimonia la Conferenza di Washington (16-20 ottobre 1961), indetta

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> D. Bertoni Jovine, [recensione a] G. Gozzer, *Sviluppo della scuola e Piano decennale*, UCIIM, Roma 1959, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1959, pp. 30-31.

<sup>10</sup> Nell'opera che aveva appena dato alle stampe l'anno precedente, Bertoni Jovine sintetizza come segue il suo metodo storiografico: «La ricerca condotta in questo volume ha avuto lo scopo di rintracciare i punti più chiari d'incontro tra i problemi della scuola e l'orientamento sociale della nazione. Si è trattato di far confluire nella storia della scuola molti elementi trascurati di solito negli studi dottrinari» (Ead., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1967<sup>2</sup>, p. 10). In altri termini, rispetto agli studi basati sulle dottrine pedagogiche («dottrinari»), l'opera di Bertoni Jovine si basava su altri «elementi», di stampo sociale, politico e economico.

<sup>11</sup> Ead., [recensione a] G. Gozzer, *Sviluppo della scuola e Piano decennale*, UCIIM, Roma 1959, cit., p. 31.



dall'Organizzazione europea per la cooperazione economica (OECE)<sup>12</sup>. *Scuola e programmazione economica* è la traduzione di molti dei dibattiti svolti in quell'occasione e che Gozzer integra con una sua introduzione e con note di commento al fine di legare e confrontare il caso italiano con la dimensione internazionale<sup>13</sup>. Il volume viene recensito l'anno successivo alla sua uscita su «Riforma della scuola» da Bruna Martinelli Cordati<sup>14</sup>. Tra i punti elogiati, ritornano due temi già emersi nelle precedenti recensioni: il riconoscimento della sua attenzione al contesto internazionale, che si concretizza nel lavoro editoriale di traduzione e diffusione di documenti sconosciuti nel dibattito italiano<sup>15</sup>; il suo metodo di lavoro, volto a stabilire una «programmazione a lunga scadenza dell'iniziativa pubblica in campo educativo»<sup>16</sup> per rispondere alla profonda trasformazione del tessuto socio-economico-culturale italiano.

Anche le obiezioni si pongono sulla stessa linea di quelle già avanzate da Lozza e Bertoni Jovine, che avevano sottolineato la forte incoerenza esistente tra gli studi progressisti di Gozzer e le sue posizioni politiche. Tuttavia, nella recensione di Martinelli Cordati, la critica rivolta a Gozzer si fa più sistematica e teorica, passando dalla valutazione delle sue scelte politiche personali all'analisi del suo impianto pedagogico: una «stridente contraddizione» esiste – scrive Martinelli Cordati – «tra la parte tecnica della programmazione così chiaramente e efficacemente intesa, e la parte pedagogica, non chiarita e incerta»<sup>17</sup> e su quest'ultima bisogna riflettere. Contrapponendo il presunto carattere oggettivo e de-ideologizzato della pianificazione economica della scuola ai dibattiti politici, in cui i partiti discutono sui fini pedagogici da dare al sistema scolastico opponendo dogmi ideologici ad altri dogmi ideologici, Gozzer finisce per giudicare i secondi non solo controproducenti, ma – con «curioso ottimismo»<sup>18</sup> – persino inutili: «molto spesso la diversità delle definizioni e degli atteggiamenti fa da schermo all'unità o alla equivalenza degli obiettivi» – scrive Gozzer – e non si comprende che le conquiste dei progressi nel campo delle riforme scolastiche è «una specie di legge di tendenza all'unità degli scartamenti, che è data da una serie di ragioni obbiettive, indipendenti dagli ideali pedagogici e dagli orientamenti culturali o dagli indirizzi delle varie correnti»<sup>19</sup>. Al contrario, per Martinelli Cordati, l'introduzione della pianificazione economica nella scuola non solo non sostituisce la dimensione politica (il dissenso

<sup>12</sup> Cfr. A. Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, vol. II, *Effetto Tantalo. La politica nella ricerca educativa*, Armando, Roma 2002, p. 39.

<sup>13</sup> *Scuola e programmazione economica. Introduzione e commento al testo del documento OECE sugli obiettivi dell'educazione in Europa al 1970*, a cura di G. Gozzer, Fratelli Palombi, Roma 1962.

<sup>14</sup> B. Martinelli Cordati, *Scuola e programmazione economica*, in «Riforma della scuola», n. 4, 1963, pp. 21-22.

<sup>15</sup> *Ivi*, p. 21.

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> Citazioni di Gozzer riportate in modo letterale da Martinelli Cordati in *Ibid.*

«non è basato su posizioni preconcette, ma proprio su interpretazioni diverse della società di oggi, su quello che vogliamo che l'uomo sia e diventi»<sup>20</sup>); ma soprattutto cela in sé una pedagogia e dei fini specifici, che Martinelli Cordati identifica con i valori della cultura neo-capitalista:

«Eccoci di nuovo ad una scuola che deve servire a preparare tecnici per l'industria, come suo scopo fondamentale; il che è perfettamente consona al fatto che l'azienda moderna venga presentata in questi termini di bontà, fratellanza e vivere civile! [...] Niente nel campo della scuola e dell'educazione può avvenire [...] "indipendentemente" dagli orientamenti culturali e pedagogici delle varie correnti»<sup>21</sup>.

Nel 1968 Mario Alighiero Manacorda, codirettore della rivista con Lombardo Radice e Bertoni Jovine dal 1964, recensisce il volume *Religione e rivoluzione in America Latina* che Gozzer aveva scritto a termine della sua esperienza come inviato dell'UNESCO in America latina tra il 1965 e il 1967<sup>22</sup>. Per Manacorda l'opera di Gozzer è principalmente il racconto della trasformazione esistenziale del suo autore. Si può infatti notare come inizialmente Gozzer indugi molto nella cronaca e in analisi generali della violenza, che rischiano di lasciare sullo sfondo le condizioni sociali di miseria e oppressione che ne sono la causa. Tuttavia, «a mano a mano che si progredisce nella lettura e si segue lo svolgersi degli avvenimenti, coi loro momenti cruciali del sacrificio di don Camillo Torres e poi del Che Guevara, il libro si fa più serrato e profondo e l'A. mostra la sua capacità di andare al fondo delle cose [...] e di "partecipare" personalmente»<sup>23</sup>. «L'intellettuale straniero, curioso e distante» cede il passo al «cattolico impegnato»<sup>24</sup>, che vive interiormente il contrasto tra il valore del pacifismo dettato dal suo cattolicesimo e la comprensione per chi, anche se cattolico come don Camillo Torres, oppone contro la violenza dell'ingiustizia la violenza della ribellione<sup>25</sup>. Manacorda, che più tardi scriverà a favore del clima di rinnovamento intrapreso dalla Chiesa con il Concilio Vaticano II<sup>26</sup>, inserisce l'esperienza di Gozzer nel processo di ricerca di un nuovo

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 22.

<sup>21</sup> *Ibid.* Sulla difficoltà di dare un giudizio politico ponderato sulla questione della programmazione economica nella scuola, cfr. G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, p. 123.

<sup>22</sup> M.A. Manacorda, [recensione a] G. Gozzer, *Religione e rivoluzione in America Latina*, Bompiani, Milano 1968, in «Riforma della scuola», n. 6-7, 1968, pp. 63-64.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 64.

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> Sul rapporto tra violenza e cattolicesimo in America Latina, cfr. L. Ceci, *La fede armata. Cattolici e violenza politica nel Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2022, pp. 177-210.

<sup>26</sup> M.A. Manacorda, *Scuola pubblica o privata? La questione scolastica tra Stato e Chiesa*, Editori Riuniti, Roma 1999, pp. 71-72. Per un quadro più generale, cfr. A. Santagata, *Una nuova "visione stra-*

modello di eroe cattolico, politicamente impegnato non più nella difesa del passato, ma nelle lotte per il futuro.

Giudizi moderatamente positivi o al più neutri accompagnano molte delle pubblicazioni di Gozzer degli inizi degli anni Settanta<sup>27</sup>. Nel 1970 Lucio Del Cornò, che rappresenta la nuova leva di collaboratori entrata in «Riforma della scuola» a seguito della dispersione del vecchio gruppo dei fondatori ed è redattore capo della rivista dal 1967<sup>28</sup>, recensisce il volume *Laboratorio multimedia*, scritto da più autori e pubblicato dal Centro europeo dell'educazione (CEE), focalizzando l'attenzione interamente sul contributo di Gozzer, che è l'animatore e il direttore del CEE fin dalla sua fondazione<sup>29</sup>. A differenza delle tradizionali polemiche avanzate da parte laica e marxista agli altri Centri didattici nazionali<sup>30</sup>, Del Cornò, in linea con altri redattori della rivista<sup>31</sup>, guarda con interesse al lavoro svolto da Gozzer e dai suoi collaboratori del CEE. In particolare, per quanto riguarda il ruolo svolto per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti sulle nuove tecnologie educative, scrive: «Al di là (e, con spirito sperimentale, in attesa) delle soluzioni operative e delle loro conseguenze, mi sembra di poter cogliere qui una sensibilità non burocratica quanto mai insolita nel panorama scolastico ufficiale italiano»<sup>32</sup>.

Nonostante il giudizio positivo di Manacorda e Del Cornò sia un dato rappresentativo del mutamento di clima tra comunisti e cattolici rispetto agli anni

---

tegia». *Il Partito comunista e la ricezione politica del Concilio Vaticano II (1958-1968)*, in «Studi Storici», n. 2, 2014, pp. 521-543.

<sup>27</sup> Per onore di completezza, va segnalato che non saranno analizzati in questa sede due recensioni di «Riforma della scuola» degli anni Settanta riguardanti Gozzer, poiché hanno un valore puramente informativo: E. Catarsi, [recensione a] G. Gozzer, G. Petter, A. Bernardini, T. De Mauro, *Attualità sull'istruzione in Italia*, Giunti Marzocco, Firenze, 1976, in «Riforma della scuola», n. 12, 1976, p. 29; Id., [recensione a] Ministero della Pubblica Istruzione, *Il distretto scolastico*, Atel, Roma 1972, in «Riforma della scuola», n. 12, 1976, p. 30.

<sup>28</sup> L. Benini Mussi, *Introduzione*, in L. Lombardo Radice, *Taccuino pedagogico*, a cura di L. Benini Mussi, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 34.

<sup>29</sup> L. Del Cornò, [recensione a] Centro Europeo dell'Educazione, *Laboratorio multimedia*, Palombi, Roma 1970, in «Riforma della scuola», n. 11, 1970, pp. 37-39. Sul ruolo di Gozzer come primo direttore del CEE vedi Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, vol. II, *Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*, cit., pp. 26-69.

<sup>30</sup> Anche su «Riforma della scuola» i giudizi erano stati fortemente critici. Si veda, ad esempio: G. Sotgiu, [recensione a] *Guida dei genitori*, Edizione del Centro Didattico Nazionale Scuola e Famiglia, Roma 1955, in «Riforma della scuola», n. 2, 1955, p. 31; A. Marchesini Gobetti, *Nomine dall'alto nei centri didattici*, in «Riforma della scuola», n. 10, 1959, p. 25; infine la ripubblicazione di un articolo apparso precedentemente su «Il Mondo», 21 novembre del 1961, di S. Rodotà, *I centri didattici*, in «Riforma della scuola», n. 12, 1961, p. 33.

<sup>31</sup> Su Gozzer cfr., ad esempio, C. Scifo, *La fine del Pogetto C/4*, in «Riforma della scuola», n. 10, 1965, pp. 18-21 (in particolare p. 20 nota 1). Sul CEE, cfr. L. Chiusano, G. Gozzer, *Tecnologie educazionali per la formazione del futuro. Verso un nuovo rapporto con gli insegnanti*, in «Riforma della scuola», n. 5, 1970, pp. 23-27 (vedi, *infra*, par. 3). Accenni più critici sono riscontrabili in I. Cipriani, *Istruzione e informazione*, in «Riforma della scuola», n. 11, 1960, pp. 34-35.

<sup>32</sup> Del Cornò, [recensione a] Centro Europeo dell'Educazione, *Laboratorio multimedia*, Palombi, Roma 1970, cit., p. 39.

Cinquanta, non si può parlare di un cambiamento sostanziale del giudizio di «Riforma della scuola» su Gozzer, che, come si vedrà a breve, continuerà ad attestarsi su posizioni di apertura al dialogo riguardo agli aspetti tecnici delle sue ricerche e su posizioni critiche per la dimensione propriamente politica.

In questa chiave va letta, ad esempio, la recensione che Maurizio Tiriticco dedica a *Il capitale invisibile* di Gozzer<sup>33</sup>. Anche se lo spirito del libro è, come dirà lo stesso Gozzer, aspramente critico contro le posizioni egualitarie sostenute dalla cultura del Sessantotto e da alcuni ambienti del PCI<sup>34</sup>, l'analisi di Tiriticco, tralasciando gli aspetti politici, finisce per descrivere solo gli aspetti positivi del lavoro di Gozzer, quali la diffusione dei testi internazionali nel dibattito italiano e la battaglia a favore di una politica educativa programmata.

Accesa è invece la polemica che innerva la recensione di Gaetano Domenici del libro *La riforma assurda. La scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*<sup>35</sup>, che era stato scritto da Gozzer in collaborazione con Salvatore Valitutti contro la riforma della scuola secondaria «unitaria ad opzioni» proposta dall'onorevole Di Giesi (disegno di legge n. 1275 del 1978). La dimensione politica è centrale e lo scontro interpretativo aperto. Da parte di Gozzer, il disegno di legge rappresentava la vittoria delle tesi del PCI, che, strutturando la secondaria unificata sotto il segno del liceo, avrebbero colpevolmente privato la scuola della sua capacità professionalizzante. Secondo Domenici, invece, la presenza della DC e della sua ideologia nel disegno di legge è dimostrata dalla persistenza (forse fin troppo evidente) delle vecchie e molteplici aree professionali all'interno dei più unitari indirizzi liceali. Guardando il contesto storico in cui si inserisce la recensione, è forse lecito supporre che Domenici, in quest'occasione, non si propone di difendere solamente un disegno di legge, ma con esso anche i frutti di quel compromesso storico tra PCI e DC che aveva segnato la politica degli anni Settanta del PCI e che pochi mesi prima era stato duramente colpito dal rapimento e dall'uccisione di Aldo Moro.

Gli scontri e i dibattiti scatenati a seguito del nuovo Concordato tra Stato e Chiesa (legge n. 121 del 1985) e dell'insegnamento della religione nelle scuole pubbliche di ogni ordine e grado (circolare n. 368 del 1985), trovano ampio spazio anche su «Riforma della scuola»<sup>36</sup>. Felice Cimatti, legato al nuovo direttore della rivista Tullio De Mauro e ad Alberto Oliviero, recensisce nel 1987

<sup>33</sup> M. Tiriticco, *Invisibile* [recensione a] G. Gozzer, *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando, Roma 1973, in «Riforma della scuola», n. 6-7, 1973, p. 59.

<sup>34</sup> P. Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Didascalie», n. 2, 1997, pp. 2-43, poi nel *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016 (da cui citiamo), p. 161.

<sup>35</sup> G. Domenici, [recensione a] S. Valitutti, G. Gozzer, *La riforma assurda. La scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978, in «Riforma della scuola», n. 11, 1978, pp. 40-41.

<sup>36</sup> Più in generale, per una sintesi delle questioni aperte all'interno del PCI sulla questione concordataria, cfr. A. Semeraro, *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, Carocci, Roma 1996, pp. 201-203.

il testo di Gozzer intitolato *Senza oneri per lo stato*<sup>37</sup>, nel quale si afferma che l'ideologia è una componente intrinseca alla scuola di Stato e che la sola soluzione percorribile consiste nell'annullare le differenze tra scuole statali e scuole non statali affinché i cittadini siano liberi di scegliere tra soluzioni economicamente equivalenti. Secondo Cimatti, la proposta di Gozzer ha due limiti. In primo luogo, l'idea di ridurre la funzione dello Stato a quella di ente «distributore di servizi»<sup>38</sup>, che si limita a sostenere economicamente le scuole scelte dai cittadini, non significa de-ideologizzare la scuola; al contrario equivale a renderla «a tutti gli effetti un mercato come un altro»<sup>39</sup>, strutturato sull'ideologia neo-liberale. In secondo luogo, Gozzer sottovaluta il pericolo del ritorno di posizioni integraliste: «non pluralismo all'interno della scuola, in modo da favorire un libero confronto ed una educazione non settaria, bensì una molteplicità di scuole, ognuna ben separata e impermeabile al confronto»<sup>40</sup>. Nonostante questa sia l'ultima recensione che «Riforma della scuola» dedica a Gozzer, il dibattito sul rapporto tra scuola pubblica e scuola privata vedrà nuovamente impegnati Cimatti e Gozzer in un'intervista del 1989, che sarà analizzata nel seguente paragrafo relativo agli scritti di Gozzer su «Riforma della scuola».

### 3. Gozzer 'autore' di «Riforma della scuola»: le opinioni di un cattolico indipendente sui comunisti

Nel 1968 compare su «Riforma della scuola» il primo articolo a firma di Gozzer<sup>41</sup>. L'occasione è data dal dibattito ospitato dalla rivista con personalità del mondo accademico, pedagogico e politico esterne alla redazione per discutere il testo *Proposte per una discussione sui problemi dell'istruzione media superiore*, redatto dalla sezione scuola del PCI<sup>42</sup>. Incalzato dalle istanze del movimento studentesco, il testo comunista rispondeva attraverso la proposta di una scuola secondaria unitaria (unità nel biennio e unità articolata nel triennio), il prolungamento dell'obbligo scolastico fino al sedicesimo anno d'età e l'attuazione di una sperimentazione democratica dal basso. In particolare, la necessità di far fronte all'«assenza di un rapporto organico tra istruzione e sviluppo economico e nel permanere ed aggravarsi della scissura fra cultura e pro-

<sup>37</sup> G. Gozzer, *Senza oneri per lo stato. Stato e scuola: la vittoria sbagliata*, Anicia, Roma 1986. Nonostante la recensione analizzi oltre all'opera di Gozzer anche un testo di Valitutti e uno di Niceforo, nondimeno prende a prestito il titolo da Gozzer: F. Cimatti, *Senza oneri per lo stato*, in «Riforma della scuola», n. 3, 1987, pp. 72-73.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 72.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> G. Gozzer, *Larghe autonomie decisionali e partecipative*, in «Riforma della scuola», n. 4, 1968, pp. 12-14.

<sup>42</sup> *Proposte per una discussione sui problemi dell'istruzione media superiore*, in «Riforma della scuola», n. 4, 1968, pp. 5-8.

fessione»<sup>43</sup> trova un valido sostenitore in Gozzer, che, come si è visto, era impegnato nel concetto di programmazione economica già dagli anni Cinquanta:

«pensiamo anche di non aver nessuna obiezione da muovere né di dover avanzare alcuna difficoltà per condividerle: non darsi conto di questi fatti nuovi, e delle nuove prospettive [...] è segno di una certa rozzezza culturale, o, per altro verso, indice di una assoluta indisponibilità al modificare i propri atteggiamenti in rapporto alle diverse situazioni, delle esperienze, delle evoluzioni dei fenomeni civili economici e sociali»<sup>44</sup>.

Tuttavia, Gozzer non manca di avanzare delle critiche che «non spostano la visione generale, ma certamente la integrano»<sup>45</sup>. Alla loro radice è possibile rintracciare due temi ampiamente ricorrenti nella riflessione di Gozzer: la centralità della tecnologia e l'inefficacia dell'impostazione statalista-legislativa nell'attuare il rinnovamento scolastico italiano. Per quel che concerne il primo dei due temi, secondo Gozzer, il progetto del PCI non solamente dovrebbe sottolineare maggiormente che «la componente tecnologica non può non essere comune e caratterizzante»<sup>46</sup> per tutti gli indirizzi della scuola secondaria al pari dell'insegnamento dell'italiano, ma soprattutto dovrebbe ridimensionare la tradizionale centralità data all'insegnante per far posto all'innovazione dei processi d'apprendimento (in cui un ruolo non secondario rivestono le nuove tecnologie), «che in parte modifica in parte elimina taluni compiti e ruoli tradizionali del docente»<sup>47</sup>. Altrettanto legato al passato, per Gozzer, è il modo in cui i comunisti concepiscono la riforma scolastica, che dovrebbe essere legata non più a leggi e regolamenti, inefficaci nel penetrare e sovvertire i meccanismi scolastici reali, ma a «una serie di “meccanismi regolatori” fondati su larghe autonomie decisionali e partecipative»<sup>48</sup>, dispositivi e luoghi capaci di fare da cerniera tra leggi e realtà scolastica, al fine di evitare che la riforma, come molte altre, venga solo formalmente attuata.

L'intervento che Gozzer scrive nello stesso anno per «Riforma della scuola» su Giuseppe Lombardo Radice non fornisce dati sul rapporto tra Gozzer e il PCI<sup>49</sup>. Tuttavia, vale la pena notare che Gozzer non manca di cogliere l'opportunità di elogiare temi a lui cari e ricorrenti nel dibattito con i comunisti, come le argomentazioni avanzate da Lombardo Radice «contro lo stato accentratore, che stava già stritolando la liberà»<sup>50</sup> (preferendole alle pagine del *corpus* relative

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 5.

<sup>44</sup> Gozzer, *Larghe autonomie decisionali e partecipative*, cit., p. 13.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>47</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> G. Gozzer, *Due domande*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1968, pp. 83-84.



allo Stato etico), il suo interesse per i fondamenti psicologici dei metodi didattici (anziché il suo idealismo), le istanze democratiche (anziché il suo elitarismo).

Nel 1970, in occasione della fondazione del CNITE (Centro Nazionale Italiano per le Tecnologie Educative), Gozzer rilascia in qualità di vicepresidente<sup>51</sup> un'intervista a Lido Chiusano per «Riforma della scuola». Il dialogo è disteso e collaborativo nonostante i temi tocchino non solo le tecnologie educative *stricto sensu*, ma anche questioni politicamente problematiche come il movimento studentesco. Proprio in relazione a questo tema, Chiusano coglie negli studi del CNITE non solo un mezzo di miglioramento della didattica ma anche un nuovo strumento per comprendere e superare quelle che sono le istanze del movimento studentesco, «in cui la crisi educativa è proprio crisi di rifiuto del giudizio della scuola (rifiuto dell'esame di stato, rifiuto del voto, rifiuto di ogni trattamento discrezionale)»<sup>52</sup>. Gozzer concorda e approfondisce il discorso sostenendo che il merito delle tecnologie studiate dal CNITE, nelle quali rientrano, seppur in maniera lata, anche i sistemi standardizzati per la valutazione del profitto, è di «arrivare alla valutazione univoca, fondata su principi uniformi e riconoscibili come validi non soltanto da colui che li applica (l'insegnante) ma anche da colui che è oggetto della verifica (lo studente)»<sup>53</sup>. Tecnologie educative, autoriconoscimento e autovalutazione dello studente sono i termini comuni sui quali Chiusano e Gozzer dialogano e ragionano per rispondere in maniera nuova alle istanze poste dal movimento studentesco e da una scuola che non vuole più vivere nel solco del passato.

Nel 1974, Lucio Del Cornò pubblica *Esperienze pedagogiche in Cina*<sup>54</sup>, alimentando il dibattito già presente all'interno della redazione di «Riforma della scuola» tra l'ala più vicina ai movimenti studenteschi (e più sensibile ai relativi dibattiti sull'antipedagogia e la descolarizzazione<sup>55</sup>) e Lucio Lombardo Radice<sup>56</sup>. Secondo quest'ultimo le esperienze pedagogiche che si stavano verifi-

<sup>50</sup> *Ivi*, p. 83.

<sup>51</sup> Sulla nascita del CNITE, cfr. S. Misiani, *La cultura antropologica e la critica al marxismo. Il percorso intellettuale di Muzio Mazzocchi-Alemanni*, in G. Franchi, T. Forcellese (a cura di), *Il comunismo nella storia europea del XX secolo. Politica, istituzioni, ideologie*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2017, p. 120 e relativa nota 37. Presso il Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre è conservato il Fondo CNITE, donato nel 2011 dal professore Giorgio Panizzi: cfr. P. Storari, *Il Fondo CNITE*, in rete Internet all'indirizzo: <<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondocnite/>>, 18 novembre 2020, (ultima consultazione: 19/01/2023).

<sup>52</sup> Chiusano, Gozzer, *Tecnologie educazionali per la formazione del futuro. Verso un nuovo rapporto con gli insegnanti*, cit., p. 25.

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> L. Del Cornò, *Esperienze pedagogiche in Cina*, Emme, Milano 1974.

<sup>55</sup> Per una lettura di parte comunista del legame tra movimenti studenteschi, le teorie antipedagogiche e quelle legate alla descolarizzazione, cfr. Semeraro, *il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, cit., pp. 185-186.

<sup>56</sup> Cfr. L. Benini Mussi, *Introduzione*, in Lombardo Radice, *Taccuino pedagogico*, a cura di L. Benini Mussi, cit., pp. 34-35. Riguardo al diverso atteggiamento tenuto all'interno del PCI sulla questione



cando durante la Rivoluzione culturale cinese erano state impropriamente assimilate in Europa e negli Stati Uniti dagli esponenti dell'antiautoritarismo pedagogico e lo stesso Del Cornò sembrava erroneamente avvallare nel suo libro la ragionevolezza di tale legame<sup>57</sup>. Così, nella recensione al libro di Del Cornò, Lombardo Radice, pur ammettendo la vicinanza della Cina ad un modello di società educante con cui era stata sostituita la scolarizzazione istituzionalizzata, nega che si possa parlare di un modello antiautoritario assoluto: «nell'educazione dell'infanzia nella Repubblica Popolare Cinese viene "introiettato" un super-Io fortissimo, [...] "il rispetto per la persona, il riconoscere la umanità in ogni uomo, il riconoscersi nel prossimo, l'affermarsi di un intransigente egualitarismo morale"»<sup>58</sup>. Inoltre, rispetto alla scuola politecnica dell'URSS, l'educazione cinese è ancora molto lontana dal modello educativo marxista, che ha lo scopo di formare l'uomo «più completo e libero possibile in una prospettiva sociale storicamente determinata», ovvero di trovare il miglior equilibrio tra le aspirazioni individuali e l'appropriazione delle conoscenze più avanzate della società del tempo.

Gozzer viene chiamato a partecipare al dibattito e con un articolo intitolato *La Cina è vicina?* entra nel merito della discussione proponendo una terza chiave di lettura<sup>59</sup>. Diversamente da Del Cornò, secondo Gozzer, non si può sussumere il sistema educativo cinese sotto il segno della libertà. Ciò è vero sia se si interpreta il concetto di libertà in modo assoluto, come ha ben argomentato Lombardo Radice, sia se lo si interpreta in maniera relativa, all'interno della dialettica, storicamente sempre presente, tra libertà e condizionamento. La Cina, al pari dell'URSS elogiata da Lombardo Radice, condividerebbe con quest'ultima lo stesso peccato d'origine:

«cosmica, totalizzante, e quindi priva l'individuo singolo della sua libertà di formulare le ipotesi o diversificarle. Ricupera altri valori, di umanità [...]; ma non lascia facoltà di libera accettazione dell'universo proposto. [...] Il mondo cinese ricomincia esattamente là dove aveva cominciato cinquant'anni fa il modello sovietico; come se cinquant'anni non fossero passati e non avessero detto qualche cosa»<sup>60</sup>.

Nel 1975 «Riforma della scuola» decide di fare un bilancio critico dei trent'anni di attività svolte da parte dei comunisti italiani nell'ambito della pedagogia e delle politiche scolastiche, invitando a partecipare alla discussione varie

---

dei movimenti studenteschi, si veda A. Höbel, *Il Pci di Longo e il '68 studentesco*, in «Studi storici», n. 2, 2004, pp. 419-459.

<sup>57</sup> L. Lombardo Radice, *La Cina è vicina?*, in «Riforma della scuola», n. 2, 1975, p. 27.

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> G. Gozzer, *La Cina è vicina?*, in «Riforma della scuola», n. 6-7, 1975, pp. 27-28.

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 28.

personalità tra le quali figura anche Gozzer nella veste di direttore della rivista «Il biennio per la scuola secondaria»<sup>61</sup>.

La prima delle due questioni che vengono rivolte agli ospiti della rivista riguarda la possibilità stessa di poter legittimamente parlare dell'esistenza di una specifica pedagogia marxista. A tale quesito Gozzer offre una risposta complessa, che intravede nell'uso dell'espressione 'pedagogia marxista' il pericolo di assimilare la riflessione educativa dei comunisti alle tradizionali pedagogie, formate da contenuti assoluti e universali. Al contrario, secondo Gozzer, si può parlare a ragion veduta di un peculiare approccio marxista ai problemi educativi nei termini di un approccio scientifico che sul piano teorico procede «per ipotesi da riverificare e modificare» e sul piano politico come critica contro quelle «forme istituzionalizzate la cui articolazione e la cui manovra sfugga alla volontà e alla possibilità partecipativo-innovativa di quanti vi sono direttamente impegnati e interessati»<sup>62</sup>. A partire dal giudizio di condanna espresso da Gozzer nel precedente articolo contro URSS e Cina, che pur si richiamavano ai principi del marxismo in campo educativo, si può avanzare la seguente ipotesi: Gozzer non è uno sprovveduto, sa che la pedagogia marxista può essere assunta in forme dogmatiche, ma forse proprio per questo motivo loda l'interpretazione per lui più alta e valida del marxismo in campo pedagogico, ovvero come metodo antidogmatico e scientifico, «aperto ad una molteplicità di approcci formativi, tutti egualmente validi e legittimi»<sup>63</sup>.

La seconda questione posta dalla rivista riguarda l'individuazione delle fasi fondamentali della politica scolastica dei comunisti dal dopoguerra in poi. Delineando quattro fasi principali, Gozzer data la prima di queste tra il 1945 e il 1958, periodo durante il quale il PCI non elabora un'autonoma politica scolastica e si muove sul piano delle alleanze con i gruppi laico-liberali in opposizione alla DC, con cui il dialogo è bloccato da un invisibile «Muro di Berlino»<sup>64</sup>. Tra il 1958 e il 1966 si situa, secondo Gozzer, il momento di più proficua apertura del PCI attraverso l'attuazione della via italiana al socialismo, inaugurata da Togliatti nel 1956, anche sul versante scolastico: elaborazione di una cultura scolastica «autonoma» non solamente rispetto ai laico-liberali ma anche all'URSS e improntata sul «riformismo popolare», come si desume dal testo che segna l'avvio di questo cambiamento, *Proposte dei comunisti per la riforma democratica della scuola*<sup>65</sup>. La terza fase, tra il 1966 e il 1970, è posta da Gozzer sotto il segno dell'«ambiguità»<sup>66</sup>. Anche se paradossalmente è in

<sup>61</sup> G. Gozzer, *Domande sui comunisti*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1975, pp. 59-60.

<sup>62</sup> *Ivi*, p. 59.

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> Il testo a cui Gozzer si riferisce è *Proposte dei comunisti per una riforma democratica della scuola*, a cura della Sezione culturale della direzione del P.C.I., La stampa moderna, Roma 1958. Questa nuova fase è analizzata in Gozzer, *Domande sui comunisti*, cit., p. 59.

<sup>66</sup> *Ivi*, p. 60.

questo periodo che Gozzer comincia a scrivere su «Riforma della scuola», a suo avviso il PCI e la sua rivista, cercando di incorporare nel loro tessuto le istanze della contestazione studentesca, rischiano di portare al loro interno «una enorme carica dirompente, disgregativa e autodistruttiva»<sup>67</sup>. Non meno polemica è l'analisi della quarta fase della politica scolastica del PCI, che riguarda il triennio del 1970-1973, durante il quale viene approvata la legge n. 477 del 1973 relativa ai decreti delegati grazie all'astensione del PCI dal voto. Anche in questo caso, secondo Gozzer, il PCI ha cercato di far proprie spinte eteronome quali sono quelle del sindacalismo confederale, correndo rischi che saranno individuati già durante le prime attuazioni dei decreti delegati dagli stessi intellettuali interni al PCI<sup>68</sup>.

Tuttavia, l'articolo di Gozzer si chiude con una nota positiva, in cui sostiene che «oggi il PCI è la sola forza politica che possa elaborare una linea di politica scolastica e portarla avanti autonomamente»<sup>69</sup>. È significativo il richiamo all'autonomia, un valore che Gozzer vede negli stessi anni Settanta venir meno nella scuola a causa del clima caratterizzato dalla forte politicizzazione della «democrazia assembleare (il potere degli studenti) e consigliare (gli organi collegiali)»<sup>70</sup>. Pressato da questa nuova cultura «statal-sinistrorsa»<sup>71</sup>, Gozzer si dimette nel 1974 dall'incarico ufficiale d'insegnamento presso il CEE di Villa Falconieri<sup>72</sup>, ma non rinuncia a combattere per i suoi ideali, cercando di difenderli e di perorarli anche tra le file di un interlocutore a lui tradizionalmente ostile come il PCI attraverso la ricostruzione storiografica della sua storia scolastica, che, a suo parere, ha tra i punti più alti l'affermazione dell'autonomia, prima dall'URSS (seconda fase) e poi, pur nel pericoloso tentativo di egemonizzarli, dalle forze trainanti del movimento studentesco (terza fase) e dei sindacati (quarta fase).

Incentrata sulla difesa dell'autonomia scolastica è anche la tesi «scorporativa» che Gozzer propone nel dibattito *I cattolici e la scuola dalla Costituente ad oggi* organizzato da «Riforma della scuola»<sup>73</sup>. Prima di esporre la sua tesi, «anomala» perché priva di cittadinanza presso qualsiasi partito politico, Gozzer dedica largo spazio ad una ricognizione delle principali tesi elaborate sul tema del rapporto tra scuola pubblica e scuola privata (tesi cattolica, laica, socialista-marxista, radical-libertaria). Per quel che concerne la tradizione propriamente marxista, Gozzer sostiene che il PCI, pur presentando al suo interno anime diverse, ha il merito di aver mantenuto una linea «pluralistica», favore-

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> Cfr. ad esempio, G. Chiarante, G. Napolitano, *La democrazia nella scuola*, Editori Riuniti, Roma 1974; R. Rizzi, *La scuola dopo i decreti delegati*, Editori Riuniti, Roma 1975.

<sup>69</sup> Gozzer, *Domande sui comunisti*, cit., p. 60

<sup>70</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 137.

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 138.

<sup>72</sup> *Ivi*, p. 137.

<sup>73</sup> G. Gozzer, *Scuola di stato, scuola pubblica, scuola privata. Un contributo personale per una tesi autonoma*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1977, pp. 28-32.

vole a «una scuola pubblica per tutti, che non esclude una scuola privata, accettata o tollerata ma non sovvenzionata»<sup>74</sup>. Tale linea, inoltre, è la più coerente rispetto alle stesse radici della tradizione marxista, che Gozzer sintetizza come segue:

«tesi centrale del partito comunista non è la “statalità” della scuola tipica della tradizione laico-liberale, [...] ma la sua pubblicità, riferita a tutti i livelli rappresentativi della realtà sociale organizzata (enti locali, cellule di base, quartiere, Comune, distretto o circoscrizione, Provincia, Regione) di cui lo Stato centralizzato è, in un certo senso, più un simbolo federativo che un vertice dotato di forze proprie e autonome. [...] la scuola pubblica, come tale, non ha una sua “ideologia” portante»<sup>75</sup>.

È certamente suggestivo il contrasto che emerge dal confronto di queste parole con il giudizio che Gozzer nello stesso anno dà sullo statalismo centralistico dell'URSS: «Tutto ciò che nella crescita dell'uomo, diciamo, in educazione, nasce per volontà di legge [...] non ha futuro, ha futuro solo quello che nasce dalle libere volontà delle persone»<sup>76</sup>.

Tuttavia, la tesi pluralistica che accomuna nella seconda metà degli anni Settanta sia il PCI sia la DC, pur costituendo un passo in avanti rispetto ad altri sistemi, secondo Gozzer, non basta. Lo dimostra, ad esempio, la diffusione della tesi radical-libertaria, nata da Bakunin e riproposta sotto una nuova veste da Ivan Illich e dai sostenitori della descolarizzazione, che «non distingue fra sistemi pubblici e sistemi privati; li considera egualmente repressivi»<sup>77</sup>. Il solo modo che può consentire alla scuola pubblica di superare una parte sostanziale di tali accuse consiste nello «scorporare» dalla scuola pubblica tutti quegli aspetti che tradizionalmente tendono alla creazione di specifici «comportamenti» ispirati ai valori dello Stato o di parti di questo (come vorrebbero alcuni cattolici integralisti). In altri termini, per Gozzer la risposta ai movimenti studenteschi di protesta consiste nel passaggio della scuola pubblica da una dimensione ideologico-politica, che di fatto la equipara alle scuole private, a una dimensione della pura «professionalità»: il solo compito della scuola pubblica è quello di far «raggiungere risultati conoscitivi e pratico-abilitativi individuabili, cumulabili, socialmente riconoscibili e utilizzabili»<sup>78</sup>. Anticipando le cri-

---

<sup>74</sup> *Ivi*, p. 30. Conforme alla linea del partito risulta anche la posizione di «Riforma della scuola»: cfr. G. Bini, *L'insegnamento della religione nella scuola pubblica*, in «Riforma della scuola», n. 8-9, 1977, p. 32.

<sup>75</sup> Gozzer, *Scuola di stato, scuola pubblica, scuola privata. Un contributo personale per una tesi autonoma*, cit., p. 29.

<sup>76</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 152.

<sup>77</sup> Gozzer, *Scuola di stato, scuola pubblica, scuola privata. Un contributo personale per una tesi autonoma*, cit., p. 30.

<sup>78</sup> *Ivi*, p. 31.

tiche che probabilmente gli sarebbero state mosse proprio dal mondo comunista, Gozzer difende il suo concetto di scuola pubblica come libera e anti-ideologica come segue:

«A molti la tesi sembra inammissibile o addirittura assurda: come fa un maestro, essi dicono, a non essere portatore di una sua “visione del mondo”? Ovviamente, a questa stregua, nessuna professionalità “autonoma” sarebbe possibile, e forse neppure una scienza rigorosa e una tecnica autoespansiva»<sup>79</sup>.

Trascorrono più di dieci anni prima che Gozzer intervenga nuovamente (ma anche per l'ultima volta) su «Riforma della scuola», stavolta attraverso un'intervista rilasciata a Felice Cimatti sulla linea politico-editoriale della collana «Prospettiva 2000. Scuola e società», ideata da Gozzer per l'editore Anicia<sup>80</sup>. I temi del confronto tra Gozzer e «Riforma della scuola» non sono però mutati: il rapporto tra scuola pubblica e privata e l'insegnamento dell'ora di religione cattolica nelle scuole pubbliche. Anzi, questi sono resi più urgenti dal dibattito seguito nella seconda metà degli anni Ottanta all'approvazione del cosiddetto 'nuovo Concordato' e dell'Intesa sull'insegnamento della religione cattolica (Irc), cui già si è fatto riferimento (cfr., *supra*, par. 2).

Qualcosa è invece cambiato all'interno del PCI, che ha prima contribuito all'approvazione del nuovo Concordato e poi condotto ampie battaglie contro l'IRC<sup>81</sup>. La mancanza del respiro di una battaglia politica unitaria del partito si ripercuote all'interno di «Riforma della scuola»<sup>82</sup>, che solo in modo discontinuo e attraverso specifiche personalità, come Cimatti, tenta di tenere una linea ferma e chiara sulla questione scolastica tra Stato e Chiesa. È difficile, ad esempio, non ravvisare un rimprovero diretto contro l'ambiguità di alcuni compagni di partito quando Cimatti, rivolgendosi a Gozzer, sostiene che la collana da lui ideata, pur essendo «di parte», ha il merito di non «volersi spacciare per altro»<sup>83</sup>. Da parte sua, Gozzer non solamente non sembra cogliere la differenza tra i diversi schieramenti comunisti, ma sostiene che non esiste neppure una differenza sostanziale che separi il PCI dalla DC, poiché entrambi i partiti continuano ostinatamente a muoversi nel solco della tradizione della scuola di Stato, ovvero di uno Stato educatore che priva la scuola della sua libertà e impedisce l'attuazione delle 'prospettive' educative del futuro:

<sup>79</sup> *Ivi*, p. 32.

<sup>80</sup> F. Cimatti, *Prospettive dell'Anicia. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Riforma della scuola», n. 5, 1989, pp. 71-72.

<sup>81</sup> Cfr., su questo tema, Semeraro, *Il sistema scolastico italiano. Profilo storico*, cit., pp. 200-202.

<sup>82</sup> Cfr. P. Cardoni, «Riforma della scuola». *Appunti per un difficile bilancio*, in Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, La Nuova Italia, [Scandicci] 2001, pp. 237-239.

<sup>83</sup> Cimatti, *Prospettive dell'Anicia. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 71.

«Su questi termini “parte” e “sponda” con cui mi provocate posso dire solo che mi fanno sorridere. Non ho né *parti* né *sponde*; i [miei] libri [...] sono infatti “a Dio spiacenti” [...]. Io ho solo cercato di mostrare come il modo in cui si affronta sia il discorso sulla religione a scuola sia quello sul rapporto Stato-scuola [...] sia oggi quanto di più arcaico si possa immaginare. [...] Se è lo Stato “la ragione istituzionale, giuridica e normativa” della scuola è chiaro che nella scuola dello Stato per la religione “disciplina curriculare” non c’è posto. Ma questo è difficile dirlo a tutti, ai Dc come ai Pci»<sup>84</sup>.

---

<sup>84</sup> *Ibid.*

# Giovanni Gozzer e il problema dell'istruzione professionale nel periodo della Ricostruzione

Giuseppe Zago

## 1. Lavoro e formazione al lavoro durante la Ricostruzione

Nel periodo postbellico il lavoro rappresentò una delle principali questioni sociali per il nostro Paese che, dopo le tragedie e le distruzioni della seconda guerra mondiale, si avviava alla ricostruzione materiale, morale e politica. La fine del conflitto, la liberazione dalla dittatura, la riconquista della democrazia, la scelta della Repubblica e il varo nel 1948 della Costituzione furono le basi per la costruzione della 'nuova Italia'. Grazie ad alcune indovinate scelte di politica economica e ad una favorevole congiuntura internazionale, nel giro di tre lustri, l'Italia riuscì a trasformarsi in un Paese ad economia prevalentemente industriale e a collocarsi fra le maggiori potenze mondiali<sup>1</sup>. Lo sviluppo dell'industria richiedeva una manodopera sempre più preparata, con esperienze di studio e di formazione organiche: questo problema pose in primo piano la urgenza di ripensare la formazione professionale, intesa sia in senso ampio, cioè come educazione alla professione, sia in senso stretto, ossia di avviamento all'esercizio di uno specifico lavoro. Nel dopoguerra il settore della formazione professionale crebbe notevolmente, ma in modo non coordinato poiché si sviluppò sostanzialmente in tre diverse aree: nel sistema scolastico, con gli Istituti professionali; nel mondo extrascolastico con i Corsi del Ministero del Lavoro e anche con quelli aziendali, e infine con l'Apprendistato, che comprendeva tanto le forme miste industriale e artigiana quanto quelle specificatamente 'addestrative' e di azienda. Fra il Ministero della Pubblica Istruzione e quello del Lavoro nacque un larvato antagonismo che incrementò un *doppio sistema di formazione*, chiamato l'uno dell' 'Istruzione professionale', l'altro dell' 'Addestramento professionale'. Tendenzialmente entrambi i sistemi si rivolgevano alla stessa utenza ed offrivano lo stesso servizio. Si verificarono così sovrapposizioni, duplicazioni, ripetizioni e interferenze poiché ognuno rivendicava a sé il compito specifico di assicurare la formazione dei quadri lavorativi, accentuando ora taluni aspetti culturali-qualificativi ora quelli lavorativo-addestrativi.

Fino al 1948 la Istruzione professionale rientrava nella esclusiva competenza del Ministero della Pubblica Istruzione. Dopo la fine della guerra, il Ministero del Lavoro si impegnò però a promuovere una attività formativa a

---

<sup>1</sup> G. Crainz, *Storia del miracolo economico italiano*, Donzelli, Roma 2002; S. Musso, *Storia del lavoro in Italia*, Marsilio, Venezia 2002.



vasto raggio, giustificandola con la necessità di recuperare e riconvertire forza lavoro adulta per rispondere, in forme rapide ed agili, al crescente fabbisogno di manodopera qualificata che andava emergendo nel Paese<sup>2</sup>. Questa intensa azione, realizzata con una serie di provvedimenti emanati soprattutto fra gli anni 1947-49, finì per svuotare progressivamente le competenze dei vecchi Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica<sup>3</sup> e per dar vita ad un 'nuovo corso' nel settore dell'istruzione professionale. Con il concorso di Istituti religiosi, Organizzazioni parasindacali, Centri di addestramento ed Aziende, il Ministero promosse Corsi per disoccupati, Corsi aziendali e numerose altre attività finalizzate alla qualificazione, all'aggiornamento o alla riqualificazione professionale dei lavoratori. Dal 1957, queste iniziative poterono contare sui Centri di addestramento professionale, ovvero dei luoghi-stabilimenti *ad hoc*, destinati ad organizzare i corsi previsti. Le attività di formazione professionale promosse dal Ministero del Lavoro (ma anche da altri Ministeri, quali quello dell'Agricoltura, della Difesa, del Commercio ecc.), oltre che dai grandi complessi industriali privati, furono chiamate anche di *addestramento professionale* in quanto limitate a conferire solo una conoscenza dei procedimenti tecnici di lavoro nuovi o più perfezionati, attraverso corsi brevi, a volte anche della durata di pochi mesi. Come osserverà De Bartolomeis, oltre il 90%, cioè la quasi totalità dei lavoratori, si qualificava direttamente sul lavoro e quindi in modo dispersivo e non organico<sup>4</sup>.

Dal canto suo, il Ministero della Pubblica Istruzione si impegnò in particolare nel favorire ed incrementare la nascita degli Istituti professionali, destinati a dare una formazione culturale più solida di quella offerta dalle vecchie Scuole di arti e mestieri<sup>5</sup>. Essi avevano lo scopo di preparare personale idoneo all'esercizio delle attività di ordine esecutivo nel settore dell'industria, del com-

---

<sup>2</sup> Le competenze sull'istruzione professionale furono conferite al Ministero del Lavoro nel 1949 e rafforzate dalla legge 04.05.1951 n. 456. La legge 29.04.1949 n. 264 aveva attribuito al Ministero la facoltà di istituire Corsi di qualificazione e riqualificazione per lavoratori disoccupati, per lavoratori in soprannumero, per i cantieri-scuola per disoccupati e per l'attività di rimboschimento. Inoltre, sempre il Ministero del Lavoro era autorizzato ad istituire anche Corsi per l'«addestramento professionale» dei lavoratori, denominati più tardi «normali», sia a fini di formazione integrale (per lavoratori in attesa di primo impiego) sia di formazione complementare (per lavoratori già occupati). Il termine «addestramento» designava chiaramente un insegnamento limitato a far conseguire ai corsisti una «destrezza», cioè una capacità anche altamente specializzata, ma pur sempre meccanica in una determinata lavorazione.

<sup>3</sup> Istituiti nel 1929 e riordinati nel 1935, i Consorzi avevano il compito di promuovere lo sviluppo ed il perfezionamento dell'istruzione tecnica, sia coordinando le iniziative private per la creazione e la trasformazione dei Corsi liberi, sia concorrendo, nei limiti del proprio bilancio, in favore delle Scuole e dei Corsi di istruzione dello Stato. Avevano sede in ogni provincia ed erano posti sotto la vigilanza del Ministero della Pubblica Istruzione e di quello del Lavoro.

<sup>4</sup> Cfr. F. De Bartolomeis, *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria*, Comunità, Milano 1965, p. 36.

<sup>5</sup> Gli Istituti nacquero dalla forzatura di una norma del 1939 (art. 9 del RDL 21 settembre 1938, convertito nella legge 02.06.1939, n. 139) che consentiva di istituire nell'ambito dell'Istruzione tecnica «Scuole aventi finalità ed ordinamento speciale». Il primo Istituto fu aperto a Milano nel 1950.

mercio, dell'agricoltura, dell'artigianato, del turismo, della navigazione, delle attività alberghiere e dei nuovi lavori femminili. Sottoposti alla vigilanza della Pubblica Istruzione, autonomi amministrativamente, nel giro di qualche lustro gli Istituti professionali diventarono una realtà importante nel sistema formativo nazionale, che finì per accumulare oltre 200 corsi di qualifica professionale. Annessi a questi Istituti, sorsero poi altri Corsi di qualificazione, di specializzazione, di perfezionamento e di integrazione formativa. Questa nuova realtà, che fu ordinata come sottosistema dell'Istruzione tecnica, si rivolgeva a quei giovani che non potevano permettersi di intraprendere gli studi tecnici quinquennali, a causa delle condizioni economiche familiari, oppure agli allievi che scolasticamente si erano dimostrati più deboli e che quindi non sarebbero mai riusciti a proseguire i più impegnativi studi tecnici. Nonostante l'imponente crescita, l'istruzione professionale continuò comunque a presentarsi come una 'parente povera' dell'istruzione tecnica e ad essere considerata nettamente inferiore rispetto all'ordine classico e scientifico<sup>6</sup>.

## 2. Gozzer e i dibattiti degli anni Cinquanta sulla formazione professionale

Nel dopoguerra la riflessione sul rapporto fra scuola e lavoro impegnò particolarmente economisti, pedagogisti e uomini di scuola, chiamati ad affrontare un problema sicuramente non nuovo ma che si collocava in un contesto molto diverso dal passato anche recente. Gli esponenti del mondo cattolico sono stati sicuramente i principali protagonisti del periodo della Ricostruzione, tanto in campo politico-culturale quanto in quello pedagogico-scolastico. Sia pure con alcune differenziazioni interne, erano accomunati dal progetto di costruire una democrazia comunitaria (secondo la lezione di Mounier e soprattutto di Maritain), fondata sui valori della persona, della solidarietà, del lavoro e della partecipazione di tutti alla vita civile. In questa prospettiva, il lavoro era interpretato come un aspetto della società democratica e del sistema dei diritti e dei doveri e l'educazione al lavoro come l'educazione ad un modo di vita umana e sociale. In campo formativo, diveniva allora prioritario l'impegno di promuovere una scuola aperta a tutti, anche se non necessariamente uniforme. In questo contesto svolse un ruolo di primo piano Giovanni Gozzer che, fra le tante attività esercitate nella sua carriera di 'uomo delle istituzioni scolastiche', di solida fede cattolico-democratica e poco ligo alle gerarchie, riservò particolare attenzione al problema della formazione professionale. Il suo impegno in questo campo era iniziato quando, non ancora trentenne, nel maggio 1945, era stato nominato dal Comitato di Liberazione Nazionale Provveditore agli

---

<sup>6</sup> Solo dopo il 1946 la Direzione generale per l'Istruzione tecnica del Ministero della Pubblica istruzione si orientò verso una distinzione più precisa fra i due tipi, tendendo a caratterizzarli in maniera autonoma: l'Istruzione tecnica come quella destinata a preparare il personale specificatamente qualificato per la direzione aziendale ecc.; la Istruzione professionale, viceversa, destinata a preparare a una determinata qualifica lavorativa.

studi di Trento. Nell'anno in cui rimase in carica, diede vita alla 'Scuola professionale trentina', di durata triennale, affidata a maestri elementari. Anche dopo la sua partenza, la Scuola continuò a funzionare (sia pur con varie modifiche) fino alla istituzione della Scuola media unificata. Secondo la sua testimonianza, quella esperienza si dimostrò valida perché era fondata sulla «idea che a scuola si va per "impadronirsi" di qualche cosa, dopo la primaria, e questo è connesso all'idea di mestiere, lavoro, produzione, di attività concreta. Era un primo, informe e forse confuso, tentativo di superare il dilemma "scuola degli studi-scuola delle classi modeste" destinate alla manualità o poco più»<sup>7</sup>. Si trattava di un primo tentativo, sicuramente provvisorio e incompleto, di superare la secca separazione introdotta dalla Carta della scuola di Bottai tra Scuola media e Scuola di avviamento professionale. Questa divaricazione sarà superata con la istituzione della Scuola media unificata, nel 1962-63, riforma cui Gozzer diede un contributo rilevante, anche se, qualche tempo dopo, si dichiarerà profondamente insoddisfatto. A suo parere, «il problema fu posto e affrontato, e imposto nelle soluzioni, dalle sinistre marxiste, ma attraverso l'assurda deformazione dell'egualitarismo attuato per legge»<sup>8</sup>. Egli avrebbe preferito invece una scuola maggiormente orientativa (anche se non professionalizzante), basata su un percorso culturale ricco, meno dominato dai contenuti letterari e capace di rivolgersi veramente a tutti gli alunni<sup>9</sup>.

Nel 1948 Gozzer sarà chiamato a Roma dal Ministro Gonella con l'incarico di dirigere la Segreteria dell'Inchiesta nazionale sulla scuola e poi quella dei Centri didattici nazionali. Nella Inchiesta e nel progetto di riforma scolastica che ne scaturì (cui egli diede un contributo rilevante) emergeva già l'esigenza di una Scuola media unificata e di una maggiore flessibilità nei rigidi ordinamenti della Scuola secondaria. Nelle sedi ministeriali egli ebbe la possibilità di seguire il dibattito (e di parteciparvi attivamente, con il suo stile franco e schietto, talvolta scomodo) che si aprì verso la metà degli anni Cinquanta sulla formazione professionale e, in generale, sul rapporto fra scuola e mondo economico-produttivo. Esaurita la prima fase della ricostruzione post-bellica, in Italia si poneva infatti il problema di come sostenere e dirigere l'impetuosa crescita tecnico-scientifica e le sue conseguenze sulla vita individuale e sociale. Sociologi ed economisti egemonizzarono il dibattito ed esercitarono una forte pressione affinché le «strutture scolastiche si ponessero

<sup>7</sup> P. Tessadri, *Intervista a Giovanni Gozzer*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, p. 119. L'intervista era già apparsa nel numero monografico della rivista trentina «Didascalie» (n. 2, dicembre 1997, pp. 2-43) dedicato a Gozzer.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> Cfr. anche G. Gozzer, *Scuola per tutti: idee e proposte per la scuola dagli 11 ai 14 anni*, UCIIM, Roma 1956. Gozzer si schierò decisamente anche contro i Decreti Delegati del 1973-74 poiché – a suo parere – avrebbero spalancato le porte ad un «assemblearismo selvaggio» da parte di tanti studenti e a «richieste sfrenate» da parte dei sindacati scolastici.

senza indugio sulla strada di un'immediata soddisfazione di personale tecnicamente specializzato e culturalmente disponibile a comprendere le nuove tecnologie e soprattutto in grado di orientare lo sviluppo tanto in termini di previsione economica quanto di miglioramento sociale». Come ha ancora osservato Chiosso, gli «ambienti industriali più avanzati intendevano applicare, anche nella situazione italiana, gli schemi tecnocratici americani impostati, tra l'altro, sul largo impiego di ipotesi previsionali sulla variazione ed evoluzione della struttura occupazionale dei lavoratori»<sup>10</sup>. A livello governativo, una prima risposta fu il «Piano Vanoni»<sup>11</sup>, che riconosceva apertamente le connessioni tra i problemi dell'istruzione e quelli della crescita economica, e, a livello di ricerca sociale, le cosiddette «Previsioni Martinoli» che per la prima volta quantificavano le esigenze che la scuola italiana avrebbe dovuto soddisfare per far fronte ai bisogni emergenti dal sistema produttivo. Sulla base di questi studi, Gozzer e l'amico Tommaso Salvemini, socio-economista, formularono nel 1958 una dettagliata proposta per una serie di investimenti nella Scuola. La proposta è stata raccolta in un'ampia pubblicazione di Gozzer che merita di essere ricordata perché rappresenta il miglior tentativo del tempo di offrire un organico e documentatissimo bilancio sulla situazione della Istruzione professionale in Italia<sup>12</sup>. Si tratta di un panorama non soltanto descrittivo, ma interpretato entro una chiara visione pedagogica e sociale. Il valore dello studio appare ancora maggiore se si tiene conto che le problematiche specifiche della formazione professionale restavano sostanzialmente ai margini nel dibattito pedagogico del tempo, ove si escludano gli interventi di alcuni esponenti della pedagogia laica (come Borghi, Bertin e Visalberghi) e di quella cattolica (Tamborlini e soprattutto Agazzi<sup>13</sup>).

<sup>10</sup> G. Chiosso, *Cultura lavoro e professione*, Vita e Pensiero, Milano 1981, p. 17.

<sup>11</sup> Lo «Schema di sviluppo dell'occupazione e del reddito in Italia nel decennio 1955-1964», comunemente legato al nome di Ezio Vanoni, Ministro delle Finanze dal 1948 al 1954, indicava come problema centrale da risolvere quello della realizzazione di una preparazione professionale in funzione delle trasformazioni che erano destinate ad avere le principali attività lavorative. Alla metà degli anni Cinquanta, coloro che erano in cerca di prima occupazione presentavano livelli di istruzione molto diversificati: il 62% aveva frequentato la scuola elementare (anche se, spesso, senza raggiungere la licenza); il 19,6% aveva completato il livello medio inferiore; il 14,8% possedeva il diploma di scuola superiore e solamente il 3,1% la laurea (Istat, *Compendio statistico italiano*, Ist. Poligr. dello Stato, Roma 1956). Il «Piano Vanoni» fu presentato in Parlamento il 18 gennaio 1954, ma non fu mai tradotto in provvedimenti legislativi.

<sup>12</sup> G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, UCIIM, Roma 1958. Il precedente più illustre in questo genere di studi è sicuramente G. Castelli, *L'istruzione professionale in Italia*, Vallardi, Milano 1915. Cfr. anche A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Giuffrè, Milano 1964.

<sup>13</sup> Si veda A. Agazzi, *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958 (sull'Istruzione professionale pp. 357-382) e soprattutto Id., *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*, La Scuola, Brescia 1958 (in particolare pp. 381-391) che curiosamente non cita mai il nome di Gozzer, a differenza del primo volume che ne ricorda alcune pubblicazioni.

### 3. L'Istruzione professionale in Italia alla fine degli anni Cinquanta

Il volume di Gozzer si apre con la presentazione di Gesualdo Nosengo, fondatore e leader indiscusso dell'Associazione dei professori cattolici e suo grande amico. Nella breve *Prefazione* Nosengo non manca di sottolineare il vasto lavoro preparatorio e il valore di questa pubblicazione, «nuova e fondamentale», redatta da colui che, fra i dirigenti dell'UCIIM, «con più assiduità e tenacia ha dedicato al tema della formazione professionale studi, ricerche dirette, prese di contatto con grandi complessi industriali ed agricoli e visite all'estero (Stati Uniti, Russia, Egitto, Piccola Europa, Spagna, America Latina, ecc.) raccogliendo notevole materiale, maturando serie riflessioni e delineando interessanti prospettive di sviluppo»<sup>14</sup>. L'opera risulta articolata in tre parti: la prima si sofferma sulla *Teoria dell'istruzione professionale*, integrata con un'ampia ricostruzione storica e con la discussione di alcuni *Piani di sviluppo per l'istruzione generale professionale* (pp. 17-192). Passando dall'esame critico delle concezioni economico-sociali e pedagogico-didattiche alla descrizione della situazione italiana, la seconda parte richiama le *Attività di istruzione professionale in Italia promosse dal Ministero della Pubblica Istruzione* (pp. 195-232); le *Attività di addestramento professionale svolte dal Ministero del Lavoro* (pp. 233-294) e da *altri Organismi; Enti di istruzione o Aziende* (pp. 295-358). La terza parte raccoglie una aggiornata documentazione relativa a *Raccomandazioni e proposte di convegni e congressi; Disposizioni legislative e ministeriali sull'istruzione professionale e Istruzione professionale in alcuni paesi del mondo* (pp. 371-466). Essendo impossibile dar conto di una rassegna così ampia, ci si limiterà ad alcune note essenziali, allo scopo di precisare la posizione di Gozzer in quegli anni e il suo contributo di idee e di proposte.

Il volume pone subito in evidenza come il settore dell'Istruzione professionale venga ad inserirsi nel più vasto processo di sviluppo della società ed in quello di trasformazione dell'economia e dei mezzi di produzione, per quanto non riesca sempre a tenere il passo con questo processo: a volte per incompetenza delle classi dirigenti, a volte per un atteggiamento di ostilità da parte dei detentori del potere economico<sup>15</sup>. Dopo aver delineato i tratti caratteristici delle varie fasi attraverso cui è passata l'istruzione professionale in Italia, Gozzer ricorda che nella Relazione introduttiva (paragrafo 10) del Progetto di riforma generale degli ordinamenti scolastici presentata nel 1951 dal Ministro Gonella si affermava che:

«come si è impostata storicamente la esigenza di speciali scuole di preparazione alle professioni liberali, così si impone oggi l'esigenza di scuole superiori rivolte alla formazione umana o alla pre-

<sup>14</sup> G. Nosengo, *Prefazione*, in Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 5.

<sup>15</sup> Questa prima parte è stata pubblicata anche in una importante rivista dedicata ai problemi del lavoro e della formazione, cui egli collaborò a lungo. Vedi G. Gozzer, *Educazione e società moderna*, in «Homo Faber», n. 77, 1958, pp. 4885-4892.

parazione professionale dei lavoratori, per tutta la vastissima gamma del lavoro esecutivo, secondo le molteplici e variabili forme nelle quali si va specializzando la produzione moderna. Si tratta di provvedere non solo alla qualificazione dei lavoratori, ma anche alla preparazione dei maestri artigiani o dei capi reparto»<sup>16</sup>.

Secondo lo studioso trentino, bisognava superare l'idea, allora prevalente, di una istruzione professionale come «qualificazione» in uno specifico mestiere, per orientarla invece verso una formazione «polivalente», «generale sintetica», capace di superare il frammentarismo e l'atomizzazione delle attività e delle abilità<sup>17</sup>. Da anni era emersa dunque l'urgenza di una radicale reimpostazione dell'intera struttura scolastica, da finalizzare alla formazione integrale della persona dell'alunno e da coniugare con le esigenze del concreto ambiente sociale e storico. Rifacendosi anche alle posizioni di Hessen<sup>18</sup>, Gozzer auspicava una scuola unitaria, dai 6 ai 18 anni (anche se l'obbligo cessava al 14° anno), rivolta a tutta la popolazione scolastica, e modulata sulle caratteristiche delle diverse età, sulle attitudini, sulle capacità e sugli orientamenti dei singoli:

«Allora noi avremmo, [egli scriveva] in luogo di una scuola articolata secondo schemi di parallelismo gerarchico insistenti su analoghi periodi cronologici, una scuola che, dal basso in alto, si articola in cicli fondamentali di sviluppo corrispondenti ai fini che ogni ciclo deve assolvere: parleremo ad esempio di un ciclo primario di cultura basica (6-11 anni), di un ciclo secondario di cultura fondamentale comune (11-14 anni), di un terzo ciclo di formazione e preparazione attitudinale-professionale specifica (14-18 anni). Ognuno dei tre cicli è caratterizzato da una unità fondamentale che si articola nella varietà interiore delle esigenze di ogni singolo ciclo; varietà che tanto più si specifica man mano che si procede dal basso verso l'alto e si amplia la costellazione delle attitudini, degli interessi, delle attività intellettuali e pratiche, ecc.»<sup>19</sup>.

<sup>16</sup> Id., *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 39.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 41.

<sup>18</sup> Lo studioso russo-polacco in quegli anni ha influenzato notevolmente la pedagogia e la scuola elementare italiana. Al fine di consentire l'inserimento del lavoratore nello sviluppo dei processi produttivi tipici della società contemporanea, egli distingueva la scuola integrativa moderna tanto dall'apprendistato quanto dalla scuola professionale tradizionale. Egli riteneva possibile questa soluzione attraverso un'educazione polivalente e politecnica tale da condurre alla professionalità in quanto la cultura generale «interiorizzava» ciò che prima veniva appreso in genere per scopi solo esteriori. (Vedi in particolare S. Hessen, *Struttura e contenuto della scuola moderna. Principi della didattica nuova*, Avio-Armando, Roma 1959<sup>2</sup>). Gozzer preparerà un aggiornamento sulla legislazione scolastica italiana per il volume di Hessen, *Scuola democratica e sistemi scolastici* (1937), Avio-Armando, Roma 1959.

<sup>19</sup> Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 42-43.

Ad una fase destinata all'acquisizione delle strumentalità di base, avrebbe dovuto seguire pertanto «un periodo di istruzione generale comune a carattere orientativo» e infine «una terza fase di specificazione» nella quale dovevano essere compresi «i vari settori della esecutività, della tecnica, dello studio astratto, delle applicazioni artistiche ecc.»<sup>20</sup>. Lo scopo era quello di creare una scuola unitaria ma aperta alle diversità: una scuola in funzione assai più dell'alunno che non del programma, dello sviluppo globale della personalità che non del predominio delle materie.

Per lo studioso trentino occorreva elevare l'Istruzione professionale con una «cultura ricca di contenuto scientifico e umano»<sup>21</sup>, capace di integrare il sapere umanistico con quello scientifico e con quello tecnico, di superare lo stretto limite della «qualifica» specifica di mestiere, e di abilitare quindi «il singolo individuo ad esplicare un certo numero di possibili attività professionali»<sup>22</sup>. Egli insisteva poi sul fatto che «l'istruzione scientifica è requisito altrettanto importante per una formazione professionale quanto l'istruzione umanistica lo è per una formazione di tipo letterario o giuridico»<sup>23</sup>, aggiungendo che l'istruzione professionale «è data dal polinomio braccio-cervello-macchina»<sup>24</sup>. La formazione dell'intelligenza, ma anche dello spirito critico ed esecutivo, della preparazione scientifica e dell'uso dei mezzi espressivi è possibile poiché «una autentica istruzione professionale è anche una profonda istruzione umanistica»<sup>25</sup>. Egli respingeva una formazione professionale che non comprendesse insegnamenti di carattere generale ma si risolvesse in forme di meccanico addestramento, come facevano temere tante iniziative varate in quegli anni dal Ministero del Lavoro<sup>26</sup>, le quali hanno «dato ai beneficiari di questa presunta istruzione l'illusione di inserirsi in un mondo di autentica qualificazione, quando si trattava del più generico pre-apprendistato di vecchio tipo»<sup>27</sup>. Di qui la sua definizione della formazione professionale come «possesso di quella alfabetizzazione le cui cifre servono per adattarsi alle diverse situazioni di lavoro»<sup>28</sup>.

Nel volume risultano meno approfonditi gli aspetti didattici propri di una Scuola di formazione al lavoro: dalla metodologia dell'apprendimento e 'dell'addestramento' alla formazione degli istruttori tecnico-pratici e degli insegnanti delle varie discipline, al rapporto fra mondo scolastico e mondo

---

<sup>20</sup> *Ivi*, pp. 58-59.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 62.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 69.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 73.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 106.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 86.



aziendale<sup>29</sup>. Non sono evidenziate le linee di un programma, magari provvisorio, circa il rapporto che dovrebbe collegare le varie discipline professionali in modo che non risultino semplicemente accostate, ma si raccolgano nell'unità di una vera sintesi, secondo «il principio della concentrazione della scuola intorno alla professione». Va comunque sottolineato che l'autore rivendica alla scuola del lavoro una propria identità educativa e didattica, un proprio programma, un proprio corpo insegnante e una funzione speciale in seno al sistema scolastico, senza concessioni «all'assoluto monopolio» di quella scuola che avvia alla «carriera dei dirigenti e dei capi»<sup>30</sup>. Senza concessioni sicuramente, ma prevedendo una adeguata integrazione tra la scuola della cultura tradizionale e la formazione professionale specifica: il modello cui egli continuava a guardare era quello della «scuola unica o integrata», quale «sistema unitario polivalente», nel quale «la polivalenza si traduce nella possibilità di enucleare il proprio curriculum su una larga possibilità di scelta, per giungere ad un certo traguardo: ma la polivalenza ha senso solo se questo traguardo è ritardato più che sia possibile e il giovane sia stato messo veramente di fronte a larghe possibilità di opzioni e di scelte»<sup>31</sup>. Per questo non si poteva parlare di istruzione professionale vera e propria prima dei 14 anni. Sulla base di queste considerazioni, egli formulava alcune linee per un rinnovamento del sistema scolastico italiano: per quanto riguarda la formazione professionale egli ribadiva che essa

«non consiste nel creare abitudini o automatismi esecutivi, ma nell'abituare la mente del giovane al ragionamento, all'osservazione, alla connessione critica: i programmi di studio quindi non possono prescindere dal fare un largo posto alla seria acquisizione di quelle materie teoriche fondamentali di aiuto del giovane a comprendere e interpretare la realtà dei fenomeni, a ragionare, a connettere, ad operare»<sup>32</sup>.

#### 4. Lo sviluppo dell'istruzione professionale in Italia: progetti e realtà

Alle considerazioni teorico-critiche, nel volume seguono quelle che potremmo definire 'statistico-progettuali'. Partendo dal 'Piano Vanoni', Gozzer ricorda i vari Piani di sviluppo dell'istruzione generale e professionale elaborati in Italia in quegli anni (corredandoli con numerose tabelle statistiche): dal 'Progetto Cavalli' alle 'Previsioni Martinoli' fino alle Proposte che Gozzer stesso aveva elaborato con Salvemini. Il 'Piano Vanoni' delineava lo sviluppo dell'oc-

<sup>29</sup> *Ivi*, pp. 86-90.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 101.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 103.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 114.

cupazione e del reddito nel periodo 1955-1964 e insisteva sulla necessità di un forte investimento nel campo dell'istruzione – da quella elementare a quella professionale – giungendo a ipotizzare la creazione di circa 2000 nuove scuole professionali per la preparazione di 3-4 milioni di lavoratori. È significativo che nel documento ministeriale l'unico capitolo non di taglio economico fosse quello riservato alla formazione professionale. Pur apprezzando che nel Piano si parlasse esplicitamente «di scuole e non di corsi più o meno addestrativi»<sup>33</sup>, Gozzer espresse però più di qualche riserva. Sulla base di alcune valutazioni statistiche relative alla situazione scolastica del tempo, egli giudicò la ipotesi «utopistica in queste condizioni», tanto più se venivano calcolate «sia le spese per l'edilizia, sia le spese per gli oneri passivi di carattere generale»<sup>34</sup>. Secondo le stime contenute nel Progetto dell'ing. Cavalli<sup>35</sup> (Ispettore centrale del MPI), l'aumento di esercizio della spesa annua – solo per l'istruzione professionale – si sarebbe aggirato sui 20-25 miliardi di lire, cifra certamente non trascurabile. Passando poi a sintetizzare le Previsioni che l'ing. Martinoli (tecnico di notevole esperienza, maturata in grandi aziende nazionali, e particolarmente attento alla formazione professionale) aveva presentato nel 1956 ad un convegno milanese, egli affermava che queste risultavano interessanti soprattutto perché articolavano l'analisi su una schematica suddivisione della gerarchia produttiva e sull'ipotetico fabbisogno per ogni categoria nell'arco di 20 anni. Le conclusioni, riportate nel volume di Gozzer, sulla reale capacità del sistema scolastico italiano del tempo di preparare tutto questo personale erano però sconsolanti. Già Martinoli aveva avvertito: «mi sembra che da noi si viva ignari dell'abisso che ci è aperto davanti: una società che dispone di una scuola inadeguata, come indirizzo e come dimensioni, alla civiltà e alla struttura economica cui il resto del mondo si va orientando a seguito del prepotente evolversi della tecnica. A questa evoluzione e trasformazione il nostro Paese minaccia quindi di assistere senza prendere una parte attiva di qualche rilievo; più ancora che per povertà di mezzi, per deficienza di uomini culturalmente preparati»<sup>36</sup>. Anche questo Rapporto confermava, insomma, l'inadeguatezza del sistema formativo italiano e la necessità di ripensarlo. Quale concreta risposta a tutte queste emergenze, Gozzer espose il programma di sviluppo di investimenti nella scuola (documentato con numerose tabelle statistiche) che egli aveva elaborato con Tommaso Salvemini e presentato al VI Congresso UCIIM (Roma, 24-27 aprile 1958). Basandosi sulle previsioni formulate negli studi ricordati, il suo Piano calcolava gli aumenti di popolazione scolastica previsti e l'incremento della spesa necessario per adeguare le strutture educative. L'obiettivo era quello di raggiungere, nell'arco di un decennio, la quasi totale eliminazione del feno-

---

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 149.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 152.

<sup>35</sup> C.A. Cavalli, *L'istruzione professionale nel prossimo decennio*, in «Homo Faber», n. 40-41, 1955, pp. 2576-2587.

<sup>36</sup> Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 158.

meno dell'analfabetismo; la riduzione dal 64 al 40% del numero di coloro che erano forniti della sola licenza elementare; la triplicazione dei diplomati e quasi il raddoppiamento dei laureati. Una nuova fisionomia avrebbe dovuto assumere la formazione professionale: sia per superare definitivamente antiche subalternità sia per evitare di cadere prigioniera delle pressanti richieste provenienti dal mondo dell'economia. L'entità delle spese a carico dello Stato – sempre secondo Gozzer – non doveva rappresentare una giustificazione per scartare il Piano: riprendendo le conclusioni di un importante Convegno tenutosi a Rovigo poco tempo prima, egli ricordava che l'innalzamento del «livello culturale medio delle future forze di lavoro» genera sempre «maggiore produttività», «nuovi bisogni» e «diminuzione della disoccupazione»<sup>37</sup> e che quindi l'investimento sarebbe stato ampiamente compensato, tanto a livello economico quanto a livello sociale e culturale<sup>38</sup>.

Dopo aver esaminato Piani e Previsioni per il futuro, la seconda parte del volume si sofferma sulla concreta realtà italiana. L'autore delinea, innanzitutto, con ampia e preziosa documentazione (oggi difficilmente reperibile), il quadro storico delle iniziative formative, pubbliche e private, che si sono succedute nel corso dell'Ottocento, secolo nel quale – a seguito della crescente industrializzazione – si è manifestata l'urgenza della istruzione professionale, anche se fu intesa in termini ancora generici. Il volume ripercorre le tappe legislative dell'Istruzione tecnica, delle Scuole d'avviamento, delle Scuole tecniche, delle Scuole d'arte e degli Istituti professionali (dei quali presenta un elenco aggiornato, integrato da un utilissimo grafico che illustra la loro distribuzione regionale).

Di grande interesse, anche per conoscere le posizioni e l'attività dello studioso trentino, risultano le sue considerazioni sul significato e sulla funzionalità delle iniziative attivate in quegli anni dal Ministero del Lavoro, e in particolare sulla legge per l'apprendistato (L. 19.01.1955, n. 25). Portata all'approvazione dall'allora Ministro del Lavoro Ezio Vigorelli, essa mirava a rilanciare l'apprendistato quale istituto destinato a favorire l'inserimento nel mondo del lavoro attraverso una migliore formazione culturale: era prevista infatti l'istituzione di Corsi di insegnamento complementare suddivisi in Corsi di primo grado (Corsi popolari per apprendisti) e Corsi di secondo grado. Gozzer lamentò subito i deboli fondamenti culturali della Legge: a suo dire, già la «Relazione Gava» (dal nome del parlamentare, presentatore del provvedimento) mostrava di ignorare totalmente «quel tipo moderno di istruzione professionale che elimina appunto l'apprendistato tradizionalmente inteso, ed assicura una formazione professionale polivalente, adatta a successive e rapide qualificazioni e all'eventuale successivo sviluppo delle specializzazioni»<sup>39</sup>. Egli osservava inoltre

<sup>37</sup> *Ivi*, pp. 165-166.

<sup>38</sup> A Gozzer, nella sua veste di responsabile dell'Ufficio studi, documentazione e programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione, si deve la redazione del «Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969» (ddl n. 129/1958), presentata dall'allora Presidente del Consiglio Fanfani, dai Ministri della P.I. Moro e dei Lavori Pubblici Togni.

<sup>39</sup> Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 239.

che appariva pericolosamente riduttivo definire l'apprendistato «uno speciale rapporto di lavoro»: concetto ormai superato, relativo alla società rurale-artigiana del passato, difficilmente compatibile con una visione moderna dell'educazione e con un avanzato sistema di industrializzazione. Piuttosto che trasformare l'apprendistato in un'armonica sintesi la formazione professionale nel/sul lavoro e un efficace complemento di formazione culturale, ci si era limitati a considerarlo come un particolare rapporto lavorativo. Egli rifiutava pertanto l'apprendimento professionale privo di insegnamenti di carattere generale e auspicava il superamento della «qualifica» specifica di mestiere per sviluppare invece nei giovani una «adattabilità polivalente» attraverso una adeguata «istruzione di adattamento». In altri termini, Gozzer sosteneva che l'istruzione professionale non può essere intesa «come l'acquisizione di certe abilità esecutive, di tipo artigianale (sarto, calzolaio, ecc.) o di tipo industriale (fresatore, radiomontatore) ma piuttosto come il substrato generale di preparazione intellettuale e di conoscenza scientifica che consente una rapida acquisizione delle forme tipiche dell'esecutività tecnica nei vari settori della produzione»<sup>40</sup>. Per garantire un'autentica formazione del lavoratore, occorre quindi rifiutare una professionalizzazione troppo definita e incapace di rinnovarsi e fare più largo spazio alla cultura di base affidata alle istituzioni scolastiche e quindi al Ministero della P.I.

Il volume prosegue con una interessantissima documentazione sulle attività di istruzione professionale svolte da altri Ministeri, dalla Cassa per il Mezzogiorno, dalle Regioni autonome e da numerosissimi Enti e Istituti, come l'ENAI<sup>41</sup>, l'INAPLI, l'ENALC ecc. Valutando tutte queste realtà, scriveva Gozzer: «purtroppo, fra tanti enti e tante iniziative, si può dire che i risultati non sono, in generale, soddisfacenti; sia per la mancanza di adeguate attrezzature tecniche sia per la insufficiente preparazione del personale insegnante e istruttore, sia, infine, per la deficienza di idonei metodi e piani didattici»<sup>42</sup>. Riprendendo un giudizio allora abbastanza diffuso, egli lamentava insomma che ai partecipanti a questi Corsi veniva data una preparazione assai precaria, che spesso doveva essere rifatta ex novo nelle aziende. A questo proposito, il volume presenta anche le Scuole e i Corsi aziendali funzionanti nell'Italia del tempo<sup>43</sup>. Un'ampia bibliografia, suddivisa per argomenti e comprendente anche questioni cui nella trattazione era stato fatto cenno fugace (come ad es. il tempo libero), conclude il volume<sup>44</sup>. Essa comprende libri, riviste, pubblicazioni di Ministeri, di Scuole di Enti vari, Atti di congressi e di convegni... Fonte di stu-

---

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 65.

<sup>41</sup> L'ENAI, ente di formazione professionale delle ACLI, dal 1963 ha iniziato a pubblicare la rivista «Formazione e lavoro», destinata a diventare rapidamente una delle più autorevoli del settore. Gozzer ne ha tenuto la direzione per vari anni.

<sup>42</sup> Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 345.

<sup>43</sup> *Ivi*, pp. 347-368.

<sup>44</sup> *Ivi*, pp. 457-518.

dio, di raffronto, di ulteriore valutazione è il panorama generale delle forme organizzative dell'Istruzione professionale nei vari Paesi del mondo, con numerosi «accenni alle forme più interessanti e più tipiche e alla recente attività di riorganizzazione e di riforma»<sup>45</sup>. Fin dalle prime pagine, Gozzer, con grande lungimiranza, aveva collocato i problemi in prospettiva europea, tenendo conto della recente creazione della Comunità Economica (Trattato di Roma del 25 marzo 1957, entrato in vigore nell'anno successivo). A suo parere uno dei punti nevralgici per la costruzione dell'Europa unita era proprio la formazione e in particolar modo «l'insufficiente espansione dell'area dell'istruzione cosiddetta tecnica» e la «quasi totale inefficienza o inesistenza di sviluppo dei settori dell'istruzione cosiddetta professionale»<sup>46</sup>.

## 5. Conclusioni

Come si è cercato di documentare, nella multiforme attività di Gozzer un impegno non secondario è stato riservato alla formazione professionale. La sua azione ovviamente si è prolungata ben oltre gli anni Cinquanta ed è proseguita cercando sempre di interpretare la stessa idea di fondo, cioè il fondamentale legame fra educazione scolastica e vita professionale. I suoi interventi successivi al volume conterranno pochi elementi di novità. Un articolo del 1958, ad esempio, ribadendo la urgenza di riformare il sistema italiano dell'istruzione professionale, così concludeva «il compito del prossimo decennio è, a nostro avviso, proprio quello di chiarire i significati e l'estensione dell'istruzione professionale successiva al 14° anno, così come nell'ultimo decennio abbiamo chiarito il concetto di istruzione generale comune fino al 14° anno»<sup>47</sup>. Circa dieci anni dopo, riprendendo lo stesso tema, Gozzer ricordava lo stato dell'istruzione pubblica in Italia lamentando che continuava a svolgersi in tre aree diverse e indipendenti, e cioè nel sistema scolastico, in quello extra scolastico (addestramento) e in quello aziendale. Per evitare sovrapposizioni, interferenze e conflitti, ma soprattutto lacune e «sfasature» nella preparazione dei giovani, egli auspicava un radicale riordinamento, avvertendo che «se non si troverà un modo per risolvere la questione, il problema dell'istruzione professionale, che è il più urgente in una struttura socio-economica nella fase di decollo, rischia di non trovare alcuno sbocco, abbandonandosi alla semplice occasionalità delle situazioni di contrasto, di competenza o di inerzia»<sup>48</sup>. Ad un quadro così complesso, si aggiungeva – sempre a suo avviso – un ulteriore elemento di incertezza, e cioè la imminente istituzione delle Regioni (avvenuta nel 1970-1972) cui, per dettato costituzionale, era affidata la competenza sull'Istruzione pro-

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 428.

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>47</sup> Id., *Orientamenti dell'istruzione professionale*, in «Tecnica e didattica», n. 1, 1958, p. 6.

<sup>48</sup> Id., *Appunti sull'istruzione professionale*, in «Ragazzi d'oggi», n. 2-3, 1969, p. 12.

fessionale. Ritenendo indispensabile una «visione unitaria del problema» e della concreta gestione, egli scriveva: «Per quanto si riferisce all'istruzione professionale sembra ovvio che essa si sviluppi ancora, nei tre settori, su linee globali, per orientamenti generali comuni, a livello nazionale; ma che gradualmente i settori addestrativi aziendali costituiscano strutture intermedie di raccordo con le esigenze regionali, pur senza creare immediatamente un sistema regionale che avrebbe la sola conseguenza: a) di essere in duplicato o in competizione con quello centralizzato; b) di mettere in contestazione la stessa centralizzazione del sistema scolastico dell'istruzione professionale, per ragioni evidenti»<sup>49</sup>. In sostanza, egli riteneva rischioso che il sistema di preparazione delle forze lavoro fosse subito suddiviso tra enti centrali e decentrati e auspicava delle «fasi intermedie» prima di affidare alle Regioni l'eventuale responsabilità di coordinare un settore tanto impegnativo e strategico.

Non è possibile in questa sede seguire tutti i suoi interventi su questo tema. Ci si limiterà pertanto a ricordare un ultimo contributo, apparso nei primi anni Ottanta, quindi una decina di anni dopo la conclusione del suo servizio presso il Ministero della Pubblica Istruzione, perché potrebbe rappresentare quasi un bilancio – schietto, sincero e senza concessioni, com'era nello stile dello studioso trentino – su un'intera stagione. L'articolo affrontava il problema del rapporto fra Scuola e Impresa<sup>50</sup>. Fin dalle prime righe, Gozzer anticipa l'atteggiamento con cui ormai guardava la realtà della scuola italiana: «non si tratta [egli scriveva] di pessimismo pregiudiziale, ma semplicemente di constatazione obiettiva». Il mondo della scuola gli appariva sempre più «sgretolato», essendo crollati molti «miti» del passato. Il primo era stato quello della programmazione: la realtà aveva sempre provveduto a smentire puntualmente Piani e Previsioni. Sono caduti poi il mito del titolo scolastico (sopravvissuto in Italia solo perché non viene abrogato nella legislazione), quello della gerarchia dei modelli formativi e anche quello della scuola quale «grande eguagliatrice», capace di recuperare le disuguaglianze socio-culturali. Il mito della Programmazione (attività cui anche lui aveva riservato notevoli energie) aveva dato l'illusione di poter rendere «perfetto» il rapporto Scuola-Impresa. Si tratta però di un rapporto molto complesso, perché ognuna delle due realtà è governata da una propria logica: si possono ritrovare alcuni elementi di integrazione reciproca, ma anche tanti elementi di forte conflittualità. Il principale contrasto era rappresentato – a suo parere – dalla «malcelata ostilità» con cui il mondo della scuola aveva progressivamente guardato al mondo imprenditoriale: il termine impresa è stato sempre più associato a termini quali capitalismo, sfruttamento e violenza. Le conseguenze di questa situazione non sono difficili da immaginare:

---

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>50</sup> *Id.*, *Scuola Economia Impresa: rapporto difficile o impossibile?*, in «Nuova Paideia», n. 1, 1982, pp. 28-32.

«una scuola nella quale in larga misura sembrano essersi offuscati quei valori che caratterizzavano le società fondate sulla libertà politica e sulla libertà economica difficilmente potrebbe preparare individui disposti psicologicamente ed eticamente a giocare la propria preparazione professionale e le proprie abilità in una realtà imprenditoriale “nemica e ostile”»<sup>51</sup>.

Modellandosi su atteggiamenti e stereotipi assai diffusi, la Scuola ha abbandonato alcuni valori di fondo e ha avviato una contrapposizione con gli obiettivi della impresa, quasi che questi fossero estranei o avulsi dalla realtà sociale. Per tentare di interrompere questo stato di cose e di rendere compatibili i due sistemi, occorre – sempre a giudizio di Gozzer – promuovere due processi: un riordinamento «interno» della struttura scolastica post-obbligo e «una progressiva saldatura del reciproco modo di percepirsi della realtà scolastica e di quella produttiva imprenditoriale». Il momento professionalizzante della Scuola (successivo a quello dell'obbligo) doveva però fondarsi «sui quattro aspetti fondamentali dell'operatività intellettuale-pratica (logici, linguistici, scientifici e tecnici) non considerando “inferiore” nessuna delle scelte specificanti, di durata maggiore o minore in termini di “tempo scolastico”, su cui pure ciascuno dovrà orientarsi, o rafforzare l'orientamento prescelto»<sup>52</sup>. Gozzer, in sostanza, sosteneva che la Scuola deve assicurare prima di tutto il possesso degli strumenti culturali: su questa base ogni allievo poteva compiere le sue scelte e preparare il suo ingresso nel mondo del lavoro. Egli rimaneva saldo nelle convinzioni che lo avevano sempre guidato: dal riconoscimento della necessità di innalzare il livello culturale di base per tutti, all'esigenza di superare definitivamente la scissione classista fra la cultura umanistica e quella tecnico scientifica, fino all'urgenza di abbandonare una concezione strumentale, addestrativa e parcellizzata dell'istruzione professionale a favore di una formazione professionale polivalente. Il suo giudizio sulla scuola italiana sembrava però ormai privo di speranza poiché essa gli appariva ridotta ad «una lustra per gli allocchi», nonostante tutte «le battaglie per “andare avanti”» sempre «condotte con impegno in tempi di guerra calda e fredda»<sup>53</sup>. Si tratta di un giudizio amaro, forse rassegnato, ma la testimonianza appare culturalmente solida, civilmente appassionata e ancora una volta 'controcorrente'. Si possono magari non condividere la sua visione della Scuola e le sue analisi sulla realtà italiana, ma non si possono non apprezzare la coerenza dell'uomo e l'impegno della sua lunga attività di esperto scolastico, anche e soprattutto nel settore dell'istruzione professionale.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 31.

<sup>53</sup> *Id.*, *Scuola: ultime carte, ultime foglie*, in «AVIO», n. 1-2, 1980, pp. 7-8.





MEMORIE

Giovanni Gozzer.  
Il riformatore della scuola italiana del dopoguerra

*Pierluigi Cascioli*

1. Introduzione (con alcuni dovuti chiarimenti)

L'ho incontrato il giorno più buffo dell'anno: il 1° aprile. Correva l'anno di grazia 1969. Le Associazioni Cristiane dei Lavoratori Italiani (ACLI) crearono l'Istituto di Ricerche sull'Educazione e la Famiglia (IREF). Il Prof. Giovanni Gozzer, direttore del Centro Europeo dell'Educazione (CEE), concesse all'IREF alcune aule del CEE (che aveva sede nella meravigliosa Villa Falconieri, a Frascati) per i colloqui di selezione delle persone da assumere. Inoltre, faceva parte della commissione di valutazione; sedeva con altri, dall'altra parte di un grande tavolo. Fu lungo quel colloquio, col quale mi valutarono; io fui l'unico assunto quel giorno dall'IREF.

Questo mio profilo biografico non è 'neutrale'. Io sono stato un discepolo del Prof. Gozzer, il quale mi ha voluto bene e mi ha fatto del bene. Ho verso di lui un enorme debito di gratitudine ed apertamente dichiaro il mio affetto e la mia ammirazione. Però indicherò anche i suoi difetti.

Il Prof. Giovanni Gozzer è stato il mio Maestro.

Mi ha insegnato a ragionare con la mia testa, quando tutt'intorno il vento getta polvere negli occhi di tutti.

Mi ha insegnato a non aver paura della solitudine, quando la coscienza indica una determinata linea di condotta.

Mi ha insegnato a procedere controcorrente e a non farmi travolgere, quando tutt'intorno la folla si muove compatta in una direzione che la mia coscienza giudica sbagliata.

Fu uomo capace di riconoscere i propri errori. Mi aveva spedito a casa il libro *La vita come testimonianza* (Roma, Anicia, 2001), centrato sulla vita del fratello Vittorio. Quando ritornai a trovarlo, gli feci notare che Clausewitz, citato nel volume, non era svedese ma tedesco. Ammise l'errore e poi mi disse: «Ne trovi altri di errori». Più volte mi ha ripetuto: «mi sono sbagliato tante volte».

Due parole sull'aspetto fisico: era alto e magro. Di discepoli ne ebbe soltanto due: Giuseppe De Rita, un grande, fondatore e presidente del Censis; e me. Negli ultimi due decenni della sua vita, incontrava soltanto la figlia, il figlio e me. Il 16 gennaio 2004 mi disse: «Riesco a tenere lontano tutti; solo lei, Piero, non riesco a tenere lontano».

Ho avuto ed ho per lui un affetto filiale. Gli sono stato vicino dal 1969 fino al 25 febbraio 2006, per 37 anni. È deceduto il 28 aprile 2006. Due testi informano sul rapporto che lui ebbe con me. L'andavo a trovare spesso e parlavamo a lungo. Una sera, l'incontro si prolungò fin quasi alle 20,00. Avevo lavorato con lui al Centro Europeo dell'Educazione. Gli chiesi un attestato, relativo ad un fascicolo che io avevo scritto e che era stato pubblicato dal CEE. Avevo portato con me un foglio bianco di carta intestata del CEE. Mi disse: «Mi lasci andare a vedere cosa hanno fatto questi sciagurati». Voleva vedere il telegiornale. Alla Camera dei Deputati era in discussione la legge di bilancio per l'anno seguente. «Se lo scriva da solo l'attestato. Io le firmo il foglio». E mi firmò il foglio in bianco<sup>1</sup>.

L'ultimo suo dattiloscritto inedito (redatto nel 2005, sei mesi prima del decesso) è costituito da lettere, che contengono riflessioni sulla situazione politica e che sono rivolte a me: «Caro Piero»<sup>2</sup>.

Per anni mi sono molto 'sbattuto' per far stampare i suoi dattiloscritti inediti ed ho fallito. Per anni ho operato per la costituzione di un Gruppo di lavoro centrato sulla sua figura. Non sarei stato io il coordinatore di quel Gruppo, ma un docente dell'Università di Trento. Non ci sono riuscito. Il Prof. Gozzer è completamente sconosciuto, benché sia stato il riformatore della scuola italiana dal 1948 al 1974. Sarebbe divertente mettere in mano ai docenti di Pedagogia e di Storia della scuola un foglio bianco e provarli a rispondere alla domanda: «Chi fu Giovanni Gozzer?».

Ringrazio l'amico Prof. Lorenzo Cantatore, che dirige il MuSEd ed in esso ha costituito il Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli<sup>3</sup>. Lorenzo mi ha messo in contatto con l'amico Prof. Alessandro Sanzo, che ha costruito questo volume. Lo ringrazio del lavoro molto grosso, che ha fatto; ed anche della sua disponibilità a pubblicare sulla copertina del libro: «A cura di Alessandro Sanzo e Pierluigi Cascioli». Ho declinato la sua gentilissima proposta.

Avvertenze:

- questa nota biografica riporta informazioni e valutazioni riprese da articoli e libri; ne è indicata la fonte;
- tra virgolette sono riportate sue frasi, conservate nella mia memoria;
- qualche volta, dopo un colloquio con lui, ho preso un appunto (indicato nel testo con la dicitura *Appunto*, seguita dalla data del colloquio);

---

<sup>1</sup> Ho consegnato questo foglio al Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre, Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli.

<sup>2</sup> Tale manoscritto è consultabile nel suddetto Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli.

<sup>3</sup> Dal sito Internet del MuSEd: «Si tratta di una piccola raccolta comprendente dieci volumi, dieci annate della rivista «Scuola e Professionalità», dieci dattiloscritti di opere inedite di Giovanni Gozzer (1915-2006), trentino, presidente del CLN di Trento nel 1945, protagonista della politica scolastica del Ministero della Pubblica Istruzione dal 1948 al 1974, fondatore dell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero, promotore di otto Centri Didattici Nazionali e del Centro Europeo dell'Educazione a Villa Falconieri (Frascati). Il Fondo è stato donato al MuSEd nel 2019 dal prof. Pierluigi Cascioli, discepolo di Gozzer e dirigente del Ministero della Pubblica Istruzione dal 2000 al 2011» (<<https://scienzeformazione.uniroma3.it/terza-missione/mused/patrimonio/fondogiovanni-gozzer-pierluigi-cascioli/>> (ultima consultazione: 19/01/2023).

– nel quinto paragrafo del presente scritto – *Contributo (in progress) per una biblio-emerografia degli scritti di Giovanni Gozzer* – sono indicati alcuni archivi nei quali è possibile ritrovare documenti su attività del Maestro. Serviranno a chi vorrà scrivere un’analitica biografia.

## 2. Dalla nascita al 1948

### 2.1. I primi studi di Gianni Gozzer

Il padre, di nome Angelo, era un perito agrario specializzato in enologia, diplomato all’Istituto Agrario Provinciale di San Michele all’Adige, comune del Trentino. I suoi antenati provenivano da una vallata di alta montagna, ad est di Trento, la Valle dei Mòcheni. Più volte ridendo il Professore mi ha detto: «Là tra le montagne si sposavano tra cugini e nascevano bambini deficienti. Io sono un Mòcheno». La famiglia era originaria di Scurelle, in Valsugana<sup>4</sup>.

Come è noto, il 24 maggio 1915 l’Italia entrò in guerra. Per ragioni belliche, l’Austria (che controllava il Trentino-Alto Adige) trasferì nuclei familiari. La famiglia Gozzer fu trasferita a Bronzòlo, comune che allora era compreso nel Trentino, mentre oggi rientra nella provincia di Bolzano. Là il 20 settembre 1915 nacque Giovanni. Probabilmente in famiglia fu chiamato Gianni, così lo chiamava la moglie. Nel 1914 era nato il fratello Giuseppe, nel 2018 nacque l’altro fratello, Vittorio. Nell’autunno 1918 Angelo Gozzer assunse la direzione delle tenute della famiglia Salvadori a Mezzocorona. La famiglia si spostò più volte: Mezzolombardo, Borgo Valsugana, infine a Pergine.

«A Borgo Valsugana ho fatto le elementari. Ho un ricordo eccellente dei maestri. Si viveva a contatto con la natura, nei monti. Piccole “bande” pacifiche di ragazzi liberamente giravano per i monti»<sup>5</sup>. Il padre, che era un fumatore, si ammalò di cancro alla gola. «Per anni la famiglia sostenne cure costose; alla fine eravamo rovinati». I due figli più grandi, Giuseppe e Giovanni, furono accolti gratuitamente nell’istituto salesiano di Finale Emilia, in provincia di Modena, dove era rettore un parente della madre. «Dal collegio si tornava a casa solo per le vacanze estive. Ricordo le passeggiate nella nebbia opprimente, sotto i portici. La pianura padana tutta piatta era così diversa dai monti tra i quali ero vissuto». In quel collegio i fratelli Gozzer frequentarono le scuole medie. Nel 1927 li raggiunse la notizia della morte del padre. «Mi ricordo l’impressione che mi fece».

---

<sup>4</sup> Il Maestro pubblicò: *La Comunità di Scurelle: Notizie storico-giuridiche e vicissitudini di un comune trentino*, a cura di Giovanni Gozzer, Arti Grafiche Saturnia, Trento 1945. In Valsugana passa il fiume Brenta. Firmò un libro di racconti con lo pseudonimo Werter Brentano.

<sup>5</sup> *Appunto del 16 aprile 1987.*

Dopo la morte del marito, la madre del Maestro, col figlio più piccolo (Vittorio), si trasferì a Vigo di Ton, dove erano in corso lavori per incanalare in galleria le acque del Noce; ed aprì una pensione per gli operai del cantiere. Continuò questa attività negli anni seguenti a Trento e poi a Rovereto, ospitando studenti<sup>6</sup>. La madre del Professore morì nel 1947. Il calco del suo viso era collocato sulla parete dello studio del Maestro. Nel 1928, terminate le scuole medie, iniziò l'istituto magistrale a Rovereto<sup>7</sup>. «A Rovereto ha avuto inizio la mia vita intellettuale». Lui dichiarava: «io sono un Roveretano».

## 2.2. Dal 1932 – Docente

Nel 1932 consegue l'abilitazione magistrale ed insegna come supplente nella scuola elementare 'Tartarotti' di Rovereto. Gli fu assegnata una seconda classe 'differenziale': «40 allievi, ripetenti, ritardatari in età, ragazzi senza vera famiglia, disadattati o già avviati alla deriva; quasi sempre incapaci di seguire i pur modesti programmi di classe. Ed erano tutti assai poveri. L'anno seguente mi fu assegnata una terza classe, sezione A, che era un portento; ragazzi brillanti, aiutatissimi nel lavoro domestico. Anche qui 40 scolari»<sup>8</sup>.

Nel 1934 vinse il concorso magistrale e prese servizio nella scuola elementare di Castelnuovo Valsugana. «Mi fu assegnata una classe mista a due sezioni unite, quarta e quinta. Esperienza nuova e interessante, accudire a una più che trentina di allievi e allieve, 24 di quarta e 12 di quinta classe. Imparai allora cosa vuol dire organizzare un insegnamento senza il modello classe, rigido e immobile, testo e programma; dar lavoro ad un gruppo per accudire l'altro; imparavo davvero il mestiere. L'idea della multiclasse, irrisa dagli amici molti anni dopo quando la discussi al ministero, era didatticamente ottima. Tenevo anche un corso serale nel quadro delle attività dell'Opera Nazionale Italia Redenta (ONAI). Era faticoso, gli adulti non volevano saperne, volevano piuttosto bar e musica; ma quel corso serale consentiva di integrare con qualche spicciolo»<sup>9</sup>.

Conseguì la maturità classica, preparandosi da solo all'esame e presentandosi come privatista. Tra le materie studiate vi fu ovviamente anche il greco. Per tutta la vita padroneggiò il greco ed il latino. Il 6 novembre 1934 si iscrisse all'Università Cattolica del Sacro Cuore, Facoltà di Lettere e Filosofia, che aveva sede a Milano. Non poté permettersi di frequentare l'Ateneo; anzi, dava a sua madre «un piccolo aiuto domestico». Nell'anno scolastico 1935-1936, nell'Istituto tecnico femminile di Rovereto, con la qualifica di supplente insegnò in una seconda inferiore, che aveva una trentina di alunne. Il 5 maggio 1936

---

<sup>6</sup> Queste notizie sono tratte dal dattiloscritto *Congedo e commiato*.

<sup>7</sup> Dato che fu iscritto alla secondaria di II grado all'età di tredici anni, si può ipotizzare che iniziò la scuola primaria a cinque anni.

<sup>8</sup> Gozzer, *Congedo e commiato*, cit., p. 16.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 19.

l'esercito italiano conquistò Addis Abeba: «ne fummo tutti scossi ed esaltati. Io stesso scrissi versi di entusiastica partecipazione. Ricordo i cortei durante l'orario di scuola»<sup>10</sup>.

Dai primi di novembre del 1936, prestò il servizio militare di leva. «Col titolo secondario potevo chiedere il corso ufficiali, con l'iscrizione all'università potevo domandare il rinvio. Preferii liberarmi subito di un dovere che sostanzialmente detestavo. Fare il militare per uno intrinsecamente libertario è un tremendo supplizio»<sup>11</sup>. Dopo l'addestramento a Bassano, fu sottotenente nell'XI reggimento degli alpini a Brunico. Ottenuto un anticipo del congedo dal servizio, dal novembre 1937 al giugno 1938 insegnò nella classe V ginnasiale del liceo a Rovereto. Nelle scuole veniva celebrato il 'sabato fascista'. «Bisognava andare o con la camicia nera oppure in divisa militare. Io andavo in divisa».

Non prese mai la tessera del Fascio.

Fin da giovane fu un antifascista; militò nella Resistenza, rischiando la vita. Ma, con la sua onestà intellettuale, mi disse: «Si viveva bene in Italia sotto il fascismo».

Il 30 giugno 1938 si laurea all'Università Cattolica del Sacro Cuore, a Milano. Aveva la media di 27,2; ebbe il voto di laurea 104. «Dopo quattro anni di non frequentata università, feci la tesi con il filosofo Umberto Padovani, sul concetto di storia. Per discutere la tesi dovevo avere la camicia nera; non avendola corsi in fretta a comprarla, usando un servizio delle ritirate per cambiarmi; e la sera stessa tornavo a Rovereto»<sup>12</sup>. Titolo della tesi: *La concezione storica di Cesare Balbo*<sup>13</sup>. Per tutta la vita fu per lui centrale l'attenzione alla Storia. Nel 2004 scrisse il dattiloscritto *Riflessioni sulla storia*<sup>14</sup>.

Parlava correntemente francese, inglese, tedesco, spagnolo. Non dispongo di informazioni relative alle modalità con cui le apprese ed a quando le apprese.

Nell'anno scolastico 1938-1939 («finalmente con tanto di titolo di laurea in tasca») insegnò, quale supplente, latino e storia nell'Istituto magistrale maschile di Rovereto. Dall'anno scolastico 1939-1940 insegnò italiano, latino e greco nel Liceo 'Prati' di Trento; in un primo periodo, come supplente; vinto il concorso a cattedra, quale titolare. A partire dal 1942 ebbe l'incarico dal Provveditorato agli studi di insegnare anche Storia dell'arte. Per quattro anni (1939-1943) seguì la medesima classe composta di trenta alunni.

Il 15 dicembre 1940 l'Accademia Roveretana degli Agiati di Lettere, Scienze e Arti lo ammette al suo interno come socio.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>13</sup> È di ventidue pagine. Una copia è conservata nella Biblioteca Centrale dell'Ateneo.

<sup>14</sup> Conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre, Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli.

### 2.3. 1940 – *La guerra*

Nel 1939 per due mesi seguì un corso di aggiornamento militare a Bassano ed ebbe la promozione a tenente (degli alpini). «Nel 1940 arrivò la dichiarazione di guerra dell'Italia; avevo già due fratelli sotto le armi, ottenni facilmente l'esonero come terzo di tre figli, e un solo genitore in famiglia, mia madre. Cominciarono gli anni tristissimi e durissimi»<sup>15</sup>.

Nel giugno 1943 fu richiamato alle armi ed assegnato all'XI reggimento degli alpini, a Trento, in Via Perini. Operava nel Comando della caserma e, nel tempo libero, affiancava il direttore del giornale locale «Il Brennero». Il 2 settembre 1940 ci fu a Trento un bombardamento alleato durissimo. «Per i giorni successivi fummo, tutti noi militari delle numerose caserme, impegnati nelle attività di recupero. Tornavamo in caserma stanchi, sporchi e sudati, dopo aver recuperato resti umani e resti di cose»<sup>16</sup>.

Poche ore dopo che la radio ebbe dato la notizia del cosiddetto 'Armistizio'<sup>17</sup>, alle tre di notte del 9 settembre i Tedeschi circondarono la caserma; fu tra i pochi che riuscirono a fuggire. Presa a casa la bicicletta, fuggì al Rifugio Carlettini, in Val Campelle. Era di nuovo in città prima del 15 settembre<sup>18</sup>.

La Germania eresse «le tre province di Trento, Bolzano e Belluno a entità in regime semiautonomo, distaccandole dalla restante amministrazione e blindandole sotto controllo tedesco. Un biennio di ambiguo ordinamento che tenne la zona fuori dal potere della Repubblica Sociale Italiana con sede a Salò. Non restava che adattarsi e vivere come si poteva quella fase disordinata e spietata»<sup>19</sup>. Più volte il Professore commentò: «per il Trentino fu una fortuna non avere le milizie fasciste, dato che non rientrava nella Repubblica Sociale Italiana».

### 2.4. 1943-1945 – *Le scuole di vallata*

«Smobilitati tutti che fummo dopo l'8 settembre, e senza carte di congedo liberatorio (lo Stato era allo sfascio)... il 27 ero a Pergine, sede dislocata degli esami di seconda sessione per il liceo in cui avevo ripreso servizio; essendo le varie scuole ormai inagibili a Trento a causa dei raid aerei, era stato necessario

---

<sup>15</sup> Gozzer, *Congedo e commiato*, cit., p. 26.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 33.

<sup>17</sup> Il documento firmato dal Governo italiano e dagli Alleati inizia con le parole: «L'Italia si arrende senza condizioni». Quindi non fu un armistizio, ma...

<sup>18</sup> Un documento, con tale data, che lo autorizzava a lasciare la città per un viaggio, è riportato in fotografia alla p. 14 di «Didascalie. Rivista della scuola trentina», 2 dicembre 1997. Si tratta di un fascicolo di 86 pagine dal titolo *Giovanni Gozzer e la scuola*. È interamente dedicato a lui; tra l'altro pubblica una sua lunghissima intervista (rilasciata il 31 ottobre 1997) che occupa le pagine da 2 a 43 (P. Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Didascalie», n. 2, 1997, pp. 2-43). Si tratta di una sorta di autobiografia.

<sup>19</sup> *Ibid.*



uno spostamento in località meno esposte»<sup>20</sup>. «Fu allora mia l'idea della creazione di una soprintendenza alle scuole di vallata, costituite come sezioni dislocate delle scuole secondarie centrali (di Trento, Rovereto, Riva del Garda) creandovi piccole entità didattiche, utilizzando la formula già presente nella legislazione scolastica gentiliana delle "sezioni staccate" dalla sede centrale. Nascevano in tal modo aggregazioni miste dei vari corsi e classi, utilizzando allo scopo sia gli insegnanti che nelle rispettive vallate si erano trasferiti per motivi bellici (case colpite, rifugi mancanti, sicurezza familiare compromessa) sia i non pochi docenti che in quelle vallate montane si erano trasferiti da centri maggiori e più esposti (Milano, Torino, Genova)»<sup>21</sup>.

«Nei Centri scolastici riunivamo alunni di scuole diverse (avviamento, media, classico, scientifico, magistrale, tecnico). Poiché ogni istituto aveva alcune materie comuni (sia pure con programmi non identici) gli studenti, classe per classe, avevano in comune le lezioni a materie comuni, separatamente quelle delle discipline specifiche di ogni singolo istituto»<sup>22</sup>. Furono creati dodici centri e punti di raccolta. I comuni misero a disposizione le sedi. Il Ministero dell'Educazione Nazionale della Repubblica di Salò provvedeva agli stipendi. Il Professore ebbe informalmente l'incarico di sovrintendente a queste scuole, che visitava muovendosi in motocicletta<sup>23</sup>. «La presenza dell'autorità germanica non si avvertiva affatto nel campo scolastico»<sup>24</sup>.

Il Maestro, che era di ruolo nel Liceo 'Prati' di Trento, con la qualifica di 'comandato' negli anni 1943-1945 operò nel Centro scolastico Antonio Rosmini di Castenuovo Valsugana. Ne diresse le sezioni ginnasio-liceo e istituto magistrale; ed insegnò italiano, latino, greco, francese, storia dell'arte. Il Centro Rosmini pubblicò l'Annuario scolastico per l'anno 1943-1944, un volumetto di 36 pagine dal titolo *Pragmateia*<sup>25</sup>. Il Professore dichiarò che era una trasposizione del termine greco e che voleva significare «impegno di fatto». Oltre ad esporre attività svolte nell'anno scolastico, contiene saggi storici, filosofici e letterari degli insegnanti. Il Professore firmò un saggio dal titolo *Profilo storico della Valsugana inferiore*<sup>26</sup>.

### 2.5. 1943-1944 – Il Comitato di Liberazione Nazionale del Trentino

Dopo il 25 luglio aveva stretto rapporti con alcuni esponenti antifascisti, tra cui Giannantonio Mancini (che era il leader del Partito d'Azione), Egidio

<sup>20</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 34.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 36.

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 2.

<sup>23</sup> Una nota del Provveditorato agli Studi del 18 novembre 1943 dettò le istruzioni per il loro funzionamento.

<sup>24</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 3.

<sup>25</sup> Trento, Temi, 1944.

<sup>26</sup> Documentazione dettagliata sull'esperienza è pubblicata in L. de Finis, *Le scuole di vallata*, in «Diascalie», n. 2, 1997, p. 44.

Bacchi socialista, Battisti. Il Comitato fu costituito a Trento il 6 o 7 dicembre 1943, in un'abitazione di Via Santa Trinità. Lo composero Mancini (che ne assunse la presidenza), Bacchi, Guido Unterrichter (democristiano), gli avvocati di Rovereto Bettini (socialista) e Ferrandi; il Professore ne fece parte quale indipendente. Aveva ventinove anni, probabilmente era il più giovane. Bettini si era fatto dare la chiave di quella casa dal proprietario suo amico, che era assente e che non sapeva nulla della riunione clandestina. Al Comitato non parteciparono persone di convinzioni comuniste. «Per fare un vero e proprio comitato ci vollero parecchi mesi (e con scarsa intesa fiduciaria all'interno)»<sup>27</sup>. «Il nostro terrore era di essere arrestati dai Tedeschi alle quattro di mattina». «Eravamo consapevoli dello scarso seguito della popolazione trentina»<sup>28</sup>. Il Trentino «era una terra che con il gruppo tedesco aveva stabilito forme secolari di convivenza, quasi sempre subordinata ma alla fine non intollerabile»<sup>29</sup>.

Il Comitato tenne alcune riunioni nella villa di Mancini a Povo; altre a Trento, nella birreria Forst, tutti i mercoledì pomeriggio. Il proprietario, pur avendo capito benissimo la natura di quegli incontri, permetteva che si svolgessero nella cucina. Non furono mai più di quattro-cinque persone. Si scambiavano informazioni facendo il punto della situazione; discutevano di persone nuove da agganciare. Nel periodo novembre 1943-marzo 1944 il Professore sovrintendeva ai Centri scolastici distaccati in diverse vallate, perciò godeva di possibilità di movimento. Questo favorì i suoi contatti con antifascisti. Raccoglieva informazioni, che trasmetteva al Mancini.

Nel periodo compreso tra il 7 dicembre 1943 ed il 17 marzo 1944, il Professore venne a Roma per prendere contatti con la direzione nazionale dei Comitati di Liberazione Nazionale. «Mi ricordo quella settimana qui a Roma non per il terrore di essere arrestato, ma per la fame. Vi era il razionamento, c'erano le tessere annonarie. Nel ristorante il cliente consegnava al cameriere il "bollino"; e venivano servite porzioni modeste. A Trento non si soffriva la fame». A ventinove anni si ha appetito.

## 2.6. 1944 – Arrestato dalla Gestapo

A Trento l'Avv. Guido Viberal con un gruppo di giovani costituì il Comitato per l'indipendenza trentina, che si proponeva l'obiettivo della totale indipendenza della provincia sia dall'Austria, sia dall'Italia. I Tedeschi li arrestarono. Per incarico di Mancini (Presidente del Comitato di Liberazione Nazionale del Trentino), il Professore aveva preso contatto con loro, per vedere se in qualche modo essi potessero confluire nell'impegno del CLN. Rifiutarono: «voi siete Italiani».

Il 17 marzo 1944 il Professore fu arrestato dalla Gestapo e condotto nel

---

<sup>27</sup> Gozzer, *Congedo e commiato*, cit. p. 35.

<sup>28</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 4.

<sup>29</sup> *Ivi*, p. 10.

carcere di Trento. Fu interrogato soltanto sui suoi rapporti con il Gruppo Viberal. Evidentemente qualcuno degli arrestati aveva fatto il suo nome. Non gli fu posta nessuna domanda sul CLN; evidentemente i Tedeschi non ne avevano avuto sentore. Non fu malmenato. «Sentivo le urla di altri che venivano pestati nelle stanze vicine». Lo interrogava un maresciallo: «un viennese cortesissimo che mi chiamava herr professor»<sup>30</sup>; cioè: Signor Professore.

Per tutta la vita fu sempre chiamato 'il professore'.

Disse di aver avuto contatti soltanto con un giovane (del Gruppo Viberal) che era deceduto molto recentemente. Ridendo il Maestro mi riferì il commento del maresciallo della Gestapo: «Questo professore che mi mette in mezzo i morti». Ai Tedeschi fece notare che il progetto politico di Viberal non era in contrasto con gli interessi della Germania. Dopo una decina di giorni fu scarcerato. Compreso di essere 'bruciato'; pertanto «nei mesi successivi non ebbi più contatti con Mancini, né con gli altri amici; e rimasi in posizione 'distaccata'»<sup>31</sup>. Mancini fu d'accordo su questa linea.

Due fatti dimostrano che il Comitato ebbe un'alta stima di lui. Fu incaricato di contattare a Roma la direzione nazionale dei Comitati di Liberazione Nazionale; e di cercare di arruolare il Gruppo Viberal.

Nel marzo 1944 le SS catturarono Giannantonio Mancini. Fu torturato ma non rivelò i nomi dei compagni di lotta. Il 20 giugno 1944, mentre lo conducevano ad un nuovo 'interrogatorio', i soldati tedeschi passarono accanto ad una finestra. Mancini si lanciò fuori dalla finestra, uccidendosi. A partire dall'arresto di Mancini, il Comitato non fece più nulla. Il 'nome di battaglia' (che il Professore si diede quale partigiano) fu 'Giannantonio'; probabilmente lo fece nel ricordo grato ed ammirato di Giannantonio Mancini, che, tacendo sotto la tortura, aveva salvato la vita a lui e ad altri partigiani. Il 28 giugno 1944 i Tedeschi uccisero alcuni dei pochi membri del Comitato.

### 2.7. 1945 – Nuovamente arrestato dai Tedeschi

Non agì la Gestapo, ma la gendarmeria tedesca. Il 25 marzo 1945 fu arrestato nella casa di Telve Valsugana, dove abitava con la madre; e fu rinchiuso nel carcere di Borgo Valsugana. Il 28 marzo fuggì. Mi ha raccontato almeno due volte questa sua fuga e lo fece usando il verbo «sopraffare»: «tre miei ex alunni hanno sopraffatto il secondino ed io sono fuggito».

Nel dattiloscritto *Congedo e commiato* il Professore la racconta diversamente. Alla p. 39 scrive i nomi di Valerio, Carlo e Archimede, i «ragazzi coinvolti nella fuga». Ma, secondo quanto scritto alla p. 38, avrebbe fatto, tutto da solo, Valerio Strosio; gli altri due, pur presenti là, non avrebbero avuto nessun ruolo.

<sup>30</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>31</sup> Cfr. *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, p. 11.

Valerio Strosio avrebbe trattenuto il secondino in conversazione e lui avrebbe approfittato di questa conversazione «per uscire dalla cella lasciata socchiusa dal visitatore». Questa versione dei fatti fa sorridere. Il Maestro ricordava quel periodo come «gli anni della ferocia». L'autore di questo profilo biografico è portato ad ipotizzare che i tre ragazzi usarono violenza (probabilmente limitata) contro il secondino, lo sopraffecero. Ma questa violenza, di cui il Professore beneficiò, nella sua mente gli pesò così tanto che sessanta anni dopo 'ricordò' quell'episodio 'diversamente'.

In *Congedo*, un dattiloscritto scritto stupendamente, racconta dettagliatamente i giorni successivi alla fuga. Il 1° aprile raggiunge nel Bellunese, a Fonzago, il Comando della Zona Piave, da cui dipendevano le formazioni partigiane operanti nell'area veneta meridionale; là c'è anche il Comando della missione inglese, guidata dal maggiore Tilman, «e c'è un ufficiale italiano che funge anche da interprete. Ed è mio fratello Vittorio»<sup>32</sup>.

Passò alcune notti a far la guardia «con il mitra in mano». Avevano paura di un rastrellamento: «i Tedeschi avevano le mitragliatrici». Si fratturò una gamba ma evidentemente non poterono portarlo a valle in un ospedale. Senza ingessatura, quella frattura non si saldò bene: «è da cinquant'anni che cammino zoppicando». Nonostante la gamba malmessa, la mattina del 25 aprile partì in bicicletta per Trento, vi arrivò il 26. Aveva con sé una lettera con la quale il Maggiore Tilman lo accreditava nei confronti degli Alleati, ormai vicini alla città.

La guerra era finita. Una volta gridando mi disse: «I miei amici sono morti in guerra tutti. Tutti. Tutti».

### 2.8. 1945 – *Presidente del nuovo Comitato di Liberazione Nazionale del Trentino*

Oltre ai pochi superstiti del vecchio, lo composero anche altri democristiani, alcuni comunisti ed alcuni liberali. Il Comitato il 30 aprile tenne la prima riunione. Il 1° maggio all'unanimità il Professore fu eletto Presidente.

Le autorità civili, che erano state imposte dai Tedeschi, erano fuggite verso nord. A Trento vi era una situazione di anarchia. I Tedeschi in ritirata risalivano la valle dell'Adige, in direzione del Passo del Brennero. Con un'iniziativa autonoma, alcuni partigiani posero un posto di blocco ad un ponte sull'Adige, a valle rispetto a Trento. Ci fu un conflitto a fuoco: alcuni Tedeschi uccisi, un partigiano ucciso.

Quale presidente del Comitato di Liberazione Nazionale, il Maestro prese in mano la situazione. Alle porte di Trento arrivò un'unità nemica. Col comandante raggiunse l'accordo: resa dei Tedeschi; loro transito attraverso la città senza danni a persone e cose; i partigiani non avrebbero attaccato. L'accordo fu rispettato.

---

<sup>32</sup> Gozzer, *Congedo e commiato*, cit. p. 49.

## 2.9. *La Resistenza: «Non abbiamo fatto niente»*

Riferendosi al periodo 1943-1945, una volta il Professore, preso da una grande emozione interiore, urlò: «La verità è che non abbiamo fatto niente. Nonostante tutte le menate che sono state scritte su di noi». Pochissime volte usò 'parole brusche'; e fu l'unica volta in cui urlò in mia presenza. «Non era facile fare azioni di guerriglia, sabotaggio o resistenza che determinavano soltanto rappresaglie»<sup>33</sup>. «Nel quadro generale del fenomeno storico-resistenziale, la Resistenza trentina è stata una cosa estremamente modesta»<sup>34</sup>.

«Altra cosa furono l'antifascismo, le fedi nelle libertà, la Resistenza, rispetto all'uso che della Resistenza troppo spesso ne è stato fatto negli anni successivi»<sup>35</sup>. «Il caso determinò la collocazione di molti, di qua oppure di là, coi partigiani o con la Repubblica di Salò»<sup>36</sup>.

## 2.10. *1945 – La gestione della Civitas trentina*

Quale presidente del Comitato di Liberazione Nazionale, riuscì ad evitare la fucilazione di fascisti. Il 3 maggio emanò sei ordinanze, che furono affisse sui muri. Riguardavano la consegna delle armi, il coprifuoco, la circolazione dei veicoli, la custodia dei magazzini ed altre tematiche di interesse primario per la vita della *Civitas* del Trentino. «Centinaia e centinaia» di persone, che non avevano fatto il partigiano, fecero pressione su di lui per avere l'attestato di aver combattuto: rifiutò. Firmò alcune «Tessere di riconoscimento» cioè carte d'identità. Inquadro i pochi partigiani autentici in un corpo di polizia. Prima che gli Alleati entrassero in città, il Comitato nominò i responsabili delle cariche pubbliche amministrative. Quattro partiti (DC, PCI, PSI, Partito d'Azione) si accordarono seguendo la legge che vige nei regimi politici democratici: quella della lottizzazione. A partire dal 4 maggio il Comitato pubblicò a Trento il quotidiano «Liberazione Nazionale», diretto da quattro esponenti di: Partito d'Azione, PSI, PCI, DC (per questo partito, Flaminio Piccoli, successivamente Segretario Nazionale del partito).

Dal 17 al 21 maggio, quale Presidente del Comitato, accompagnò il Ministro degli Esteri Alcide De Gasperi nelle visite alla sede del Comitato del Trentino ed anche a quello dell'Alto Adige. «A Trento lo accompagnai anche nella sede della neo-costituita DC, sede dove peraltro in quei giorni non godevo proprio di buona immagine, sempre per via della mia indipendenza dai partiti»<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 3.

<sup>34</sup> V. Cali (a cura di), *Antifascismo e Resistenza nel Trentino. Testimonianze*, edito dal Comitato per l'anniversario della Resistenza e della Liberazione, Trento 1978. Contiene un suo scritto alle pp. 105-111.

<sup>35</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 35.

<sup>36</sup> *Appunto del 24 gennaio 2003*.

<sup>37</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 41.

«Nel Comitato passò la linea che ognuno doveva aderire ad un partito. Io mi rifiutai. Uscivamo da un periodo in cui tutti dovevano avere la tessera del Fascio; ora si pretendeva che ognuno avesse una tessera. Mi dimisi da presidente a fine maggio». Su «Liberazione Nazionale» scrisse un articolo con cui invitava a non aver fretta ad iscriversi a partiti. Su questo quotidiano, il 14 agosto viene deriso: «Il grande Indipendente prof. Giovanni Gozzer dopo seria e matura riflessione, ha finalmente trovata la sua strada aderendo al P:O:P (Partito di Opposizione Permanente)». Questo scherno era fondato. Il Professore fu per tutta la vita un indipendente e spesso scrisse articoli di opposizione ai potenti di turno. Nel 1945 scriveva sull'«Internazionale», settimanale della Federazione Socialista Trentina. Aveva simpatia per i socialisti autonomisti.

### *2.11. 1945-1946 – Provveditore agli studi del Trentino*

Il 30 maggio il Comitato di Liberazione gli scrisse una bellissima lettera con cui accetta le sue dimissioni da Presidente e lo nomina provveditore agli studi<sup>38</sup>. Il Comando militare alleato convalidò la nomina. Creò un corso di studi triennale post-elementare, che nessuna legge prevedeva: la Scuola Professionale Trentina, che preparava all'agricoltura ed a professioni artigiane; sviluppava quanto insegnato alle elementari; prestava attenzione all'economia del Trentino; includeva esercitazioni pratiche. «I programmi puntavano sull'identità locale, sia pur nel quadro culturale di fondo italiano, sui bisogni della popolazione: la piccola contabilità rurale, le nozioni base di diritto, l'educazione civica (in Italia se ne parlò dieci anni dopo)»<sup>39</sup>. La Commissione Militare Alleata approvò la nuovissima scuola. «Con il colonnello Washburne, grande pedagogista americano, lavorammo sempre in ottima intesa»<sup>40</sup>.

Nell'ottobre 1945 la Scuola Professionale Trentina fu istituita in cinquantacinque sedi ed ebbe in quell'anno scolastico 2.161 alunni. Operò in parallelo con la Scuola Media e con la Scuola di Avviamento Professionale, i due tipi di scuola previste dall'ordinamento scolastico italiano. Facendo frequentare tale scuola ai bambini che non seguivano l'avviamento o la media, il Professore ottenne l'effetto di far studiare tutti per otto anni. Vi insegnavano docenti di ruolo della scuola elementare, scelti dai direttori didattici. Così il Maestro diede lavoro a circa seicento cinquanta docenti disoccupati, che erano rientrati in Trentino sfollati dall'Alto Adige e da ex territori italiani della Jugoslavia. Non esistevano libri di testo per la nuova Scuola Professionale. In sostituzione, il

---

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 18. Informa che quei programmi furono stampati dalla tipografia Temi, di Trento, nell'autunno del 1945.

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 19. Il Colonnello Carleton Washburne, capo della Sottocommissione Educazione del Governo Militare Alleato, aveva ricevuto dal Governo statunitense, per il biennio 1944-1946, l'incarico di assistere gli Italiani per riforme del sistema scolastico. Dal 1946 al 1948 diresse la sede di Milano del Servizio di informazioni degli Stati Uniti d'America (USIS). Fu presidente della Progressive Education Association.

Provveditore agli studi (che era diretto dal Professore), pubblicò otto numeri di un quindicinale (da lui diretto) che offrì agli alunni testi scientifici, testi di educazione civica, racconti e fiabe.

Il Maestro firmò decreti di sospensione dei presidi e dei funzionari più compromessi col fascismo. Per questi atti viene criticato da alcuni il 10 luglio 1945, nella prima riunione di tutti i docenti della provincia. Nel maggio 1946 il Ministero dell'Istruzione al suo posto nominò Provveditore agli studi un dirigente di carriera, che reintegrò in servizio quelli che lui aveva sospeso. Il 1° agosto 1946 gli fu affidato l'incarico di dirigere il Liceo scientifico di Merano, ma esercitò tale funzione forse soltanto nei mesi di agosto e settembre, perché lavorò in Veneto nell'anno scolastico 1946-1947.

Nel 1946 si iscrisse all'Ordine dei Giornalisti, nell'Elenco Pubblicisti, cioè di quei giornalisti che non sono dipendenti di una testata giornalistica, ma dall'esterno scrivono su organi di stampa. Rinnovò ogni anno l'iscrizione.

Nell'estate 1946 finì il periodo della sua vita passato in Trentino. Restò legatissimo alla sua terra, anche se ci ritornò solo per brevi soggiorni. Quando gli dissi: «Sono stato in vacanze nel suo Trentino» un sorriso gli illuminò il volto.

### *2.12. 1946-1947 – Dirige una scuola sperimentale*

Ad Asolo, in provincia di Treviso, il sacerdote Erminio Filippin aveva aperto una scuola media non statale. Lui ed il Professore si erano conosciuti quando erano stati membri di una commissione d'esame. Per un anno scolastico diresse la scuola e vi insegnò anche. Là «cercò di attuare nel contesto italiano talune sperimentazioni didattiche del noto pedagogista americano Washburne, che in quegli anni era responsabile per conto degli Alleati della riorganizzazione del sistema scolastico italiano e che lui aveva conosciuto»<sup>41</sup>.

«Niente registri e interrogazioni. Una cartella – dossier per ogni alunno, collazionata attraverso interviste, dati sui precedenti percorsi scolastici, regolare controllo sanitario, conoscenza del retroterra familiare, con diretti colloqui durante le visite domenicali (si trattava di convivenza collegiale)»<sup>42</sup>. Nel libro *La scuola ponte*<sup>43</sup>, il Maestro descrive entusiasticamente l'esperienza. Ecco una frase di tale volume: «per la prima volta si parlava di sperimentazione nella scuola, cosa che non tanto nel fascismo ma nella cultura laica, crociana e gentiliana, era qualcosa come la blasfemia»<sup>44</sup>.

---

<sup>41</sup> *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, cit., p. 80.

<sup>42</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 21.

<sup>43</sup> Gozzer, *La scuola Ponte – Osservazioni esperienze problemi della scuola Media*, Tipografia Saturnia, Trento 1948.

<sup>44</sup> Il Professore ricordava quel periodo con nostalgia. Su quell'esperienza si veda Gozzer (a cura di), *Incanto di Asolo. Rievocazioni e suggestioni*, Fotografie di G. Gozzer, Tipografia Polo, Asolo 1957. Il volume fu ristampato negli anni 1963, 1968, 1982, 1986.



Nella scuola di Asolo, fondò e diresse «Scuola libera». Nacque come mensile, poi trasformato in trimestrale. Fu pubblicato dal 1946 al 1953. Fu edito dal Centro Studi Problemi Scolastici Filippin. Dato che era iscritto all'Ordine dei Giornalisti, poté assumerne la direzione. Nel I numero (ottobre 1946) il Maestro pubblicò *Sette punti irrinunciabili*, un articolo che illustra il suo pensiero pedagogico, che costituisce il suo 'Manifesto'<sup>45</sup>. Ecco due frasi: nel 1946 lui propose «una scuola che abbia quasi una sua sovranità interna»; inoltre si chiedeva «perché mai orario e calendario scolastico debbono essere uguali a Milano e Messina?».

### 2.13. 1946-1947 – All'Università di Ginevra studia con Piaget

Nel settembre del 1947 il Prof. Washburne gli propose un anno sabbatico a Ginevra, per seguire un corso di Piaget, il grande psicologo e pedagogista. Nell'università della città svizzera, nell'Istituto di scienze dell'educazione, studiò dal 9 novembre 1947, fino al febbraio 1948. Erano dodici i borsisti italiani a Ginevra, lui era il più giovane. Una mecenate statunitense aveva donato i fondi per le borse di studio.

«Per me il periodo svizzero fu di importanza eccezionale. Trovai a Ginevra i miei tre grandi punti di riferimento. Piaget di cui seguivo la ricerca e le lezioni, e più ancora la sperimentazione all'asilo nido *Maison des petits*. Il pedagogista Dottrens che all'*École expérimentale du Mail* coordinava la sperimentazione di una trentina di insegnanti primari; e soprattutto Pedro Rossello, uno spagnolo catalano, sottrattosi agli orrori della guerra civile. Rossello era un grande esperto di comparatistica scolastica». «A Ginevra mi inventai una "Delegazione italiana per lo studio dei problemi scolastici" con tanto di carta intestata». Ottenne il visto di ingresso e visitò scuole in Belgio, Francia e Olanda. «A tutto il materiale raccolto diedi forma organica nel volumetto *Sette riforme*», pubblicato nei quaderni de «*La scuola e l'uomo*»<sup>46</sup>.

## 3. L'eminenza grigia – Il leader che non compare

### 3.1. Dal 1948 al 1974 – La mente pensante del Ministero dell'Istruzione

Gesualdo Nosengo, fondatore e presidente nazionale dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM) aveva conosciuto il Professore e lo segnalò al Ministro dell'Istruzione, il democristiano Guido Gonella. Nel febbraio 1948 in Trentino, a Rovereto, il Maestro fu presentato a Gonella, che subito gli chiese di trasferirsi al ministero, quale suo collaboratore. Il Professore interruppe, senza terminarlo, il corso di studi a Ginevra ed accettò l'assegnazione quale docente al liceo scientifico 'Cavour' di Roma. Non vi insegnò mai, ma dal

---

<sup>45</sup> Testo ripubblicato in «Libertà di educazione», nel numero di maggio-giugno 1987.

<sup>46</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., pp. 22 e 23.

marzo 1948 lavorò come ‘comandato’ nel ministero, fino a quando, nel maggio 1974, per protesta si dimise da docente.

Nel 1949 si sposò con Regina Dalla Vecchia, che aveva sei anni più di lui. Componevano inoltre la famiglia la figlia, nata il 4 aprile 1954, ed il figlio, nato il 20 gennaio 1955. I due figli furono adottati.

Il ministro Gonella istituì la Commissione Nazionale d’Inchiesta per la Riforma della Scuola e lo nominò Segretario Generale della commissione. Il ministero aveva pubblicato sul proprio «Bollettino Ufficiale» un questionario per acquisire l’opinione degli insegnanti su come riformare la scuola. Non li aveva invitati a rispondere a ‘domande a risposta chiusa’. Come è noto, questa impostazione consente all’intervistato di scegliere tra due o più risposte. Invece, il questionario prevedeva ‘risposte aperte’, pertanto gli insegnanti scrissero le loro opinioni. Una marea di risposte cominciò ad arrivare al ministero, nel quale era stato costituito un apposito ufficio, costituito da «insegnanti sfollati» (il Maestro li chiamava così). Probabilmente erano profughi espulsi dagli ex territori italiani in Jugoslavia.

Nel marzo 1948 assunse la direzione di tale ufficio. «Dopo una settimana andai dal ministro e gli dissi tondo tondo che, se le risposte che stavano già arrivando si dovevano rielaborare a mano e penna, col modesto personale disponibile, e per di più per nulla motivato, la sola rilettura dei questionari avrebbe occupato non meno di 50 anni»<sup>47</sup>. Convinse il ministro ad organizzare così la lettura delle risposte fornite dai docenti:

- ogni scuola redasse una relazione, riepilogativa delle risposte, approvata a maggioranza; ma inseriva in essa anche i pareri discordi;
- ai livelli provinciali furono redatte relazioni riepilogative, che seguirono gli stessi criteri e che furono trasmesse al livello superiore;
- furono istituiti quindici ‘Ispettorati regionali per l’inchiesta sulla riforma della scuola’. Alcuni di essi si occuparono di due regioni;
- essi trasmisero al ministero la relazione riepilogativa relativa al loro territorio;
- il ministero si concentrò su questi rapporti e redasse una relazione finale nazionale.

Nel giugno 1949 il ministero pubblicò le conclusioni della Commissione Nazionale d’Inchiesta per la Riforma della Scuola. Il ministero istituì la ‘Consulta Didattica’ con l’incarico di proporre la struttura della nuova scuola riformata. Nell’ambito della Consulta, il Professore svolse la funzione di Segretario Generale della ‘Sottoconsulta per i programmi’. Coordinò il lavoro di sei commissioni, le quali definirono gli orari ed i contenuti delle materie. «Ero soddisfatto perché quello su cui tutti avevamo convenuto era stato il principio di ridurre a indicazioni sobrie, puntando sulla libertà e capacità degli insegnanti di interpretarle»<sup>48</sup>.

<sup>47</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 23.

<sup>48</sup> *Ivi*, p. 24.

Era la sua pedagogia, quella che lui aveva espresso già nel 1946, nel primo numero di «Scuola libera».

Il ministro Gonella presentò alla Camera dei Deputati un disegno di legge di riforma che riprendeva quanto elaborato<sup>49</sup>. Nel 1951 Gonella lasciò la funzione di ministro dell'Istruzione. Gli subentrò Antonio Segni, futuro presidente della Repubblica. «Apparteneva ad un'altra corrente della Democrazia Cristiana. Per questa ragione cestinò il pacchetto di riforme che era stato preparato. Quando gli si parlava di riforme, gli si drizzavano in testa i pochi capelli che aveva». Il disegno di legge non fu discusso dalla Camera. Delle proposte di quella Commissione Nazionale d'Inchiesta per la Riforma della Scuola fu realizzata soltanto l'unificazione dei due corsi di studio post elementari allora esistenti: la scuola media e la scuola di avviamento professionale. Da questa indicazione, che era stata espressa dal mondo degli insegnanti, derivò la legge che portò alla scuola media unica: la legge 31 dicembre 1962, n. 1859.

Il Professore concordò sull'opportunità di unificare i due corsi di studio. Non concordò con l'impostazione che fu data alla nuova scuola media unificata. «Puntò troppo sui contenuti letterari e sulla molteplicità eccessiva degli insegnanti»<sup>50</sup>.

### *3.2. Dal 1947 – Dirigente dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi*

Dal 1947 al 1969 fu uno dei dirigenti nazionali dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi. Più volte il Professore mi disse: «Al ministero potevo fare certe cose perché avevo l'UCIIM alle spalle». Il suo fondatore e presidente nazionale, Gesualdo Nosengo, era stata la persona che aveva parlato di lui al ministro dell'Istruzione Gonella, il quale nel febbraio 1948 l'aveva 'arruolato' quale suo collaboratore. L'Unione svolse un ruolo molto importante nella politica scolastica del dopoguerra. Il Maestro (che si definiva un «tecnico isolato» nel ministero) riuscì a fare moltissimo perché aveva alle spalle «una forza politica reale, rappresentata da Gesualdo Nosengo, pedagogista allievo di Gemelli Casotti (e quindi sperimentalista) nonché presidente dell'Unione dei professori cattolici, a cui faceva capo la corrente cristiana del sindacato unitario, un terzo e più della forza sindacale». Il Professore si muoveva in anticipo sui tempi ed in questo anticipo «spesso trascinavo controvoglia anche gli amici della corrente cristiana e dell'Unione cattolica insegnanti medi»<sup>51</sup>.

«Sul letto di morte Nosengo si raccomandò con me: “non lasciate l'associazione in mano a Cesarina”». Ed invece Cesarina Checcacci (una delle dirigenti) prese il controllo totale dell'UCIIM e ne fece il suo regno. Non soltanto il Maestro, ma anche altri dirigenti dell'Unione hanno denunciato lo strapotere della Checcacci. Lo fece anche la grande grecista Rosa Calzecchi Onesti; anche

---

<sup>49</sup> Disegno di legge del 13 luglio 1951, n. 2001.

<sup>50</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 18.

<sup>51</sup> *Ivi*, pp. 25 e 26.

lei mi confidò amarezza per quello strapotere. Il decesso di Nosengo avvenne nel 1968. Il Professore, amareggiato dal comportamento della Checcacci, si allontanò dall'Unione. L'UCIIM fu l'unica organizzazione della quale prese la tessera.

### 3.3. Dal 1948 al 1959 – Le Scuole Popolari

A partire dall'anno scolastico 1947/1948 il ministero istituì le Scuole Popolari, aperte ad adulti. Organizzavano tre tipi di corsi: per analfabeti (tipo A), per semianalfabeti (B), per persone un po' più istruite (C). La loro finalità era di «elevare il livello di preparazione civile e morale dei cittadini italiani di ogni ceto»<sup>52</sup>. Mussolini aveva fatto affiggere negli uffici postali un grande manifesto con la sua fotografia e con scritto «Operai, io vi elevo». Ora l'Italia, ritornata alla democrazia e guidata dal partito della Democrazia Cristiana, affidava a corsi di istruzione il compito di consentire ai meno colti di elevare se stessi. Il Professore operò anche in questo settore, almeno fino al 1959.

Agli adulti alunni delle Scuole Popolari veniva fornita gratuitamente una piccola 'enciclopedia', dal titolo *Il Leonardo. Almanacco di educazione popolare*. Aveva finalità divulgativa, trattava di molti argomenti in modo semplice, fu uno strumento prezioso, messo in mano a persone di modestissimo livello culturale. Fu pubblicata a partire dal 1951, ogni anno fino al 1976. Nella pagina finale dell'edizione 1955, si legge: «La presente pubblicazione è stata effettuata per iniziativa del Comitato Centrale per l'Educazione Popolare del Ministero della pubblica istruzione. Segretario di redazione: Giovanni Gozzer». Nell'ultima edizione, datata 1976, il suo nome non figura. Quindi il Professore coordinava i contributi forniti dagli specialisti delle diverse tematiche. La piccola 'enciclopedia' raccoglie parecchie decine di 'schede' su diversi argomenti.

Oltre che agli adulti delle Scuole Popolari, *Il Leonardo* veniva fornito gratuitamente anche ai Centri di lettura e di informazione (nel 1955 erano 2171) ed agli alunni dei Corsi di richiamo scolastico. Questi corsi, finalizzati a combattere l'analfabetismo di ritorno, «hanno la durata di un mese e funzionano nell'epoca in cui operai, contadini ed artigiani sono meno impegnati nel loro lavoro». La lingua ed il calcolo erano le materie; due ore al giorno per almeno venticinque giorni. *Il Leonardo* era offerto gratuitamente ogni anno a oltre mezzo milione di persone povere e poco istruite. I corsi per adulti «mirano a dare più chiara e ferma coscienza dell'uomo, come "persona" e non strumento di soli compiti produttivi e della necessità che il suo perfezionamento continui lungo tutta la vita, utilizzando sempre meglio le risorse educative che la vita stessa ogni giorno fornisce»<sup>53</sup>. Questa frase probabilmente fu scritta dal Maestro, che era il Segretario di Redazione. Rispecchia il suo pensiero.

---

<sup>52</sup> *Il Leonardo. Almanacco di educazione popolare*, Ente Nazionale Biblioteche Popolari e Scolastiche, Roma 1955, p. 62 (stampato a Borgo S. Dalmazzo (Cuneo) dall'Istituto Grafico Bertello).

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 64.

### 3.4. 1949-1951 – Curatore dell'enciclopedia *Guida D. Annuario della scuola e della cultura*

Nell'agosto 1949 il ministro Gonella lo nomina direttore del Centro didattico nazionale Museo della scuola, che aveva sede a Firenze. Ricoprì questa funzione almeno fino al 1951. Quale direttore di questo Centro, curò la redazione di un'enciclopedia dal titolo *Guida D. Annuario della scuola e della cultura*<sup>54</sup>. Si tratta di un volume di ben millecinquecento sedici pagine. Una nota informa che il Professore fu il curatore dell'intera enciclopedia, nel libro è citato soltanto il suo nome. Finalità dell'opera: «Raccogliere un panorama completo che abbracciasse tutti i settori della scuola, dall'educazione infantile all'istruzione universitaria».

«Quest'opera apparve a chi scrive una preziosa “enciclopedia”, importante sussidio per chi si occupa di archivi scolastici, di storia della scuola, essendo ricca di informazioni, di indicazioni normative, di dati, di organigrammi, di fotografie... Vi troviamo anche informazioni e dati su problematiche che ci interrogano tuttora, relativamente per esempio a bambini/e e ragazzi/e con problemi di handicap (pp. 770-797), alla “alleanza educativa”, “collaborazione della scuola primaria e della famiglia” (pp. 623-624), all'”educazione familiare” (pp. 599-602). Ha ricchezza di spunti per numerosi ambiti di storia della cultura non soltanto umanistica: dall'arte figurativa al teatro, dalla storia della radio al cinema ma anche “astronomia e fisica”»<sup>55</sup>.

### 3.5. Dal 1949 – La creazione dei Centri Didattici Nazionali

Il Professore diede attuazione alla legge 30 novembre 1942, n. 1545 (promossa dal ministro dell'Educazione nazionale Bottai), che prevedeva l'istituzione di dieci Centri Didattici Nazionali, con la finalità di aggiornamento e di sperimentazione. Fino al 1948 era stato istituito soltanto quello di Firenze. Il Maestro si attivò e pilotò l'apertura di altri nove Centri: Scuola materna, Scuola elementare, Scuola media, Licei, Istruzione tecnica, Educazione artistica e musicale, Educazione fisica, Rapporti scuola famiglia. Quest'ultimo Centro si occupò anche di aiutare i genitori per l'orientamento dei figli. Per iniziativa del Maestro, pubblicò un volume, la cui parte prevalente aveva questa finalità<sup>56</sup>.

---

<sup>54</sup> Pubblicazione del Centro didattico nazionale di Firenze, Capriotti editore, Firenze-Roma, 1951.

<sup>55</sup> R.G. Arcaini, *Guida D. Annuario della scuola e della cultura. Analisi, valore, utilità*, in *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, cit., pp. XXV-XXXI. Lo scritto in questione è posto in *Appendice* (pp. XXV-XXXI) al saggio di R.G. Arcaini, *Ricordare Giovanni Gozzer*.

<sup>56</sup> Il Professore affidò la redazione di tale parte a Maria Gasca Diez, la pioniera dell'orientamento in Italia. Negli anni della Grande Guerra, a Roma, presso una scuola primaria di Via Tevere, aveva aperto il Centro di orientamento del Comune di Roma. Tale Centro operò fino al decesso della fondatrice (1954). Il Maestro scrisse la *Prefazione* del suo volume *Orientamento professionale e scolastico*, Demos, Genova-Roma 1952.

Ed infine, come ultimo Centro Didattico Nazionale, nel 1959 il Maestro creò il Centro Europeo dell'Educazione (CEE), con sede a Villa Falconieri, Frascati, a circa trenta chilometri da Roma. Dal 1950 fino al 1964, diresse il Centro didattico per i licei ed anche l'Ufficio di coordinamento tra i centri didattici. Nell'Ufficio di coordinamento aveva tre collaboratrici. Una di loro, Mariangela Regalbuto in Gislon, così lo ricorda: «Ligio, rispettoso delle norme. Arrivava puntuale in ufficio e si tratteneva per tutto l'orario di servizio. Rileggeva più volte gli atti, prima di firmarli. Con noi impiegate era paterno. Di sé diceva: "Non sono il leccapiedi di nessuno"».

Si impegnò a «fare dei Centri un volano di innovazione»<sup>57</sup>. I Centri Didattici presentavano progetti di sperimentazione al ministero. Nel dicastero nel 1962 il Professore fondò l'Ufficio Studi, Documentazione e Programmazione e lo diresse. I Centri Didattici presentavano i loro progetti all'Ufficio Studi, che operava una cernita e proponeva quelli meritevoli al Comitato tecnico, nominato dal ministro. Il Comitato li bocciava od approvava. L'Ufficio Studi svolgeva funzioni di segreteria di tale Comitato. È interessante l'atteggiamento della Confindustria, che (come mi diceva il Maestro) era sospettosa e perplessa relativamente a sperimentazioni negli istituti tecnici. Come è noto, essi preparano i futuri tecnici che lavorano in aziende.

Presidi e docenti venivano chiamati, con 'chiamata diretta', a prestare servizio in un Centro Didattico. Lo Stato si accollava l'onere di retribuire i supplenti, che li sostituivano a scuola. Secondo il Professore, in totale si è trattato di un centinaio di persone; altri fecero stime molto superiori. I Centri furono un 'feudo' dell'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC) e soprattutto dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (UCIIM). Politici e pedagogisti socialisti e comunisti condussero una battaglia pluridecennale contro i Centri Didattici; ed anche politici del Partito Liberale Italiano (PLI). Nel breve periodo in cui fu ministro, se ne interessò il liberale Gaetano Martino. Salvatore Valitutti era un dirigente del ministero, fu eletto deputato, fu Vicepresidente del PLI e successivamente ministro dell'Istruzione. Da deputato presentò un disegno di legge per l'istituzione di una commissione parlamentare d'inchiesta sui Centri. La commissione non fu istituita. Quando lavorai nel Centro Didattico da lui fondato e diretto (il Centro Europeo dell'Educazione, Villa Falconieri, Frascati) nessuno dei miei colleghi era dell'AIMC o dell'UCIIM. Il Maestro sceglieva le persone in base alle competenze.

La legge che creò gli organi collegiali della scuola abolì i Centri Didattici e ne trasferì le competenze agli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativo (IRRSAE). Nei primi anni della loro esistenza, essi ebbero gravi difficoltà ad operare. Lui commentò: «Questi Irrsae fanno rimpiangere i Centri Didattici».

---

<sup>57</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 28.

### 3.6. 1958 – *L'inserimento dell'educazione civica tra le materie scolastiche*

Nei dodici mesi, dal maggio 1945 al maggio 1946, in cui a Trento aveva svolto la funzione di provveditore agli studi, aveva creato un nuovo tipo di scuola, la professionale trentina; in essa tra le materie aveva inserito l'educazione civica. Nel febbraio 1957, a Catania, nel Castello Ursino, si svolse un convegno a cui parteciparono circa cinquecento persone. Tema: l'educazione civica. Il Professore fu uno dei relatori. Quanto elaborato nel corso del convegno fu consegnato in forma scritta al ministro dell'Istruzione Aldo Moro, che preparò il Decreto del Presidente della Repubblica (Giovanni Gronchi) n. 585 del 13 giugno 1958. Tale decreto introdusse l'educazione civica nelle scuole.

Per il presente profilo biografico, l'amico Luciano Corradini ha scritto: «Il decreto Moro presenta l'educazione civica come un progetto formativo; tanto è vero che questa disciplina *sui generis* veniva presentata in questo modo: con il primo termine, 'educazione', si immedesima con il fine della scuola e con il secondo, 'civica', si proietta verso la vita sociale, giuridica, politica, verso i principi che reggono la collettività e le forme nelle quali essa si concreta. L'adeguato posto nel quadro didattico della scuola di ogni ordine e grado implicava nel Decreto quattro fondamentali ingredienti, rappresentabili come un quadrilatero: 1) clima culturale della scuola, ispirato alla Costituzione; 2) concreta esperienza di vita democratica; 3) responsabilità di tutti i docenti; 4) nucleo di argomenti affidati per due ore mensili, nell'ambito dell'orario in vigore, al docente di storia. Giovanni Gozzer, una delle menti più lucide e autorevoli della scuola di allora, scrisse, sul mensile dell'UCIIM «La scuola e l'uomo», a commento del decreto Moro: «Dobbiamo onestamente ammettere che difficilmente si sarebbe potuto porre il problema dell'educazione civica con maggiore equilibrio e con più lineare impostazione didattica: ne diamo atto ben volentieri».

Scorrendo il lungo elenco dei libri scritti dal Maestro, si può rilevare che è stato l'autore di due manuali di educazione civica, per scuole di diverso grado e di diverso ordine; ed è stato il coautore di altri cinque manuali di educazione civica.

Scrisse un solo manuale di storia, che riporta un'analisi preziosa dell'identità degli Italiani: «I Romani crearono un originale sistema federativo delle popolazioni italiche, sottomesse per conquista o per spontanea adesione, ma le caratteristiche di queste "etnie" regionali rimarranno costanti. Questa "Italia dei popoli italici" è ancor oggi più che mai viva e prorompente nella diversità delle sue caratterizzazioni, nonostante i due millenni e mezzo trascorsi». «Probabilmente ha ragione il Poeta a parlare di un'"Itala gente dalle molte vite"; le antiche popolazioni italiche sono ancora lì, nelle loro regioni originarie, con la loro storia, con le loro parlate, con le loro antichissime mura, con i loro monumenti. Ciò che sopravvive della lunga storia della penisola italica sono i vari gruppi regionali, eredi delle antiche popolazioni da cui discendono e di cui hanno ereditato tratti fondamentali, costumanze e atteggiamenti, tradizioni e



modi di vita. Val la pena studiarli, riconoscersi, trovare in ciascuno dei cento popoli, che formano questo Paese, la propria storia, le proprie origini, la propria identità»<sup>58</sup>.

### 3.7. 1959 – *Fu licenziato dal ministro Aldo Moro. Tenne la schiena eretta*

Nel 1959 il Professore era il direttore dell'Ufficio di coordinamento dei Centri Didattici. «Avevo scritto un articolo in cui avevo espresso una benevola critica al ministro pro tempore, che era Aldo Moro. Mi fece recapitare una lettera, con la quale mi destituiva. Al mio posto fu nominato Salvemini. Ci furono pressioni su Moro perché ritirasse quella destituzione. Moro mi ricevette e mi disse che non accettava che un suo dipendente lo criticasse pubblicamente. Gli risposi che non ero un suo dipendente, ma un docente comandato sempre pronto a ritornare all'insegnamento. Moro non ritirò la propria lettera ma di fatto mi lasciò direttore dell'Ufficio di coordinamento. Svolsi questa funzione fino al 1964»<sup>59</sup>.

Il figlio del professore informa che rifiutò la nomina a direttore generale, perché chi svolge questa funzione è gerarchicamente subordinato al ministro pro tempore, è un suo dipendente. Volle restare un docente. Questa sua posizione lavorativa gli garantiva la possibilità di ritornare a scuola in ogni momento, uscendo dal ministero anche sbattendo la porta. Più volte, col suo dolce sorriso, con me ha ironizzato su se stesso: «Ho cominciato la mia carriera come professore e l'ho finita come professore. Sono un fallito».

### 3.8. 1959-1974 – *Fondò e diresse il Centro Europeo dell'Educazione*

L'11 settembre 1959 la Presidenza del Consiglio dei Ministri assegnò la Villa Falconieri (situata a Frascati, a trenta chilometri da Roma) al Ministero dell'Istruzione<sup>60</sup>. Il 15 febbraio 1960 il ministro nomina il Maestro direttore del Centro Europeo dell'Educazione (CEE), con sede a Villa Falconieri. Questo stupendo gioiello del Borromini ha centotrenta stanze: a piano terra, stanze uso ufficio e sale per riunioni; al primo piano, stanze da letto utilizzate per i corsi residenziali; nel piano interrato, i laboratori didattici; inoltre ha cinquantamila metri quadrati di parco, con alberi secolari. Il decreto del ministro dell'Istruzione del 18 luglio 1961 reca il Regolamento del Centro, il quale ha «l'obiettivo di: promuovere e svolgere corsi e incontri residenziali di studio e aggiornamento sui problemi scolastici; attività di ricerca e sperimentazione didattica; incontri tra rappresentanti del mondo scolastico ed esperti nelle attività

---

<sup>58</sup> *Storia. Corso per la scuola media*, vol. I (*Dai primordi all'anno mille*), Giunti Marzocco, Firenze, 1980, pp. 173 e 181.

<sup>59</sup> *Appunto del 30 novembre 1990*.

<sup>60</sup> Nelle settimane precedenti, vi era stata incertezza: non era soltanto il Ministero dell'Istruzione che puntava ad acquisirla. Il Professore inviò dentro la villa due bidelli, che si portarono delle brandine e ci dormirono. 'Occuparono' Villa Falconieri a nome del Ministero dell'Istruzione.

informative, culturali e socio-economiche; iniziative di informazione e collaborazione educativa sul piano nazionale e a carattere internazionale, con particolare riguardo ai Paesi Europei».

Il Prof. Gozzer fu «l'eminenza grigia che si adoperò dietro le quinte per l'istituzione e il funzionamento del CEE, un centro di ricerca al servizio "di-subbidente" della politica scolastica. Gozzer gestì le risorse del CEE con ocu-latezza amministrativa, con la sua mentalità radicalmente contraria allo spreco»<sup>61</sup>. Il Maestro fece di Villa Falconieri la sede di «incontro tra i rappre-sentanti della scuola italiana e quella degli altri Paesi dell'area europea: incontro tecnico della scuola per scambiare esperienze, programmi, idee, previsioni; in modo da pensare alla possibilità di stabilire raccordi di strutture, di tempi co-muni di attuazione, di indirizzi, di orientamenti, di soluzioni tecniche, analo-gamente a quanto avviene per gli altri settori della vita socio-economica europea»<sup>62</sup>. In qualità di docente comandato, l'autore di questo profilo bio-grafico ha prestato servizio a Villa Falconieri. Si lavorava sodo, dalle 9 alle 14, sabato compreso. Non c'era un bar. Tutti arrivavano puntuali, anche il direttore del Centro. Convegni furono organizzati in collaborazione con organizzazioni internazionali, tra le quali: FAO, UNESCO, OCSE. Personalità prestigiose parteciparono ad iniziative di Villa Falconieri. Ad un convegno sulla biologia furono presenti quattro Premi Nobel. Il Centro fu un volano di innovazione del sistema scolastico. La direzione dei corsi di aggiornamento fu affidata a stu-diosi di elevato profilo.

Dal 1959 al 1972, «nonostante la scarsità di risorse finanziarie e l'esiguità numerica del personale in dotazione (da un minimo di 4 ad un massimo di 20 tra insegnanti 'comandati', personale ausiliario e tecnici assunti per con-tratto temporaneo) il CEE di Gozzer ha svolto una mole relativamente enorme di attività. Ha realizzato 8.352 iniziative distribuite tra corsi di aggiornamento, seminari di studio, incontri di vario tipo. Di tali iniziative, 158 sono state rea-lizzate autonomamente, 111 in collaborazione con altri organismi, 83 hanno avuto un carattere internazionale. Se si escludono dal calcolo i giorni festivi, si registra un corso di aggiornamento ogni 10 giorni e un convegno internazio-nale ogni 43 giorni. I partecipanti ai corsi di aggiornamento sono stati 16.844 soggetti appartenenti al personale docente, direttivo ed ispettivo. In circa 12 anni, il CEE ha pubblicato 30 volumi (in media, uno ogni 6 mesi)»<sup>63</sup>.

I corsi di aggiornamento si avvalevano del Laboratorio Multimediale del CEE. Il Laboratorio aveva «un impianto TV a circuito chiuso, una sala attrez-

---

<sup>61</sup> A. Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, vol. II. *Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*, Armando, Roma 2002, p. 26.

<sup>62</sup> G. Gozzer, *Il Centro Europeo dell'Educazione di Villa Falconieri*, in «Homo Faber», n. 108, 1961. Cit. da Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, vol. II. *Effetto Tan-talò. La politica nella ricerca educativa*, cit., p. 40.

<sup>63</sup> Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobiliare alla periferia del sapere*, vol. II. *Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*, cit., p. 48. Questi dati si fermano al 1972. Il Professore diresse il Centro fino al maggio 1974.

zata per traduzioni simultanee e un laboratorio linguistico per teaching machines o istruzione programmata, una serie di sussidi audiovisivi: lavagne luminose, proiettori, fonovisori, registratori stereofonici a quattro piste, microscopi collegati a schermi televisivi, tutti a funzionamento tele-comandato. In una sala erano stati installati quattro terminali, separati da pannelli, per calcolatori elettronici. Computer e terminali venivano impiegati per l'addestramento dei corsisti all'uso didattico, per l'elaborazione quantitativa di dati docimologici e per l'esecuzione di adempimenti amministrativo-contabili. I corsi di aggiornamento sulle nuove tecnologie educative erano di sei tipi: istruzione programmata e tecnologie dell'istruzione; utilizzazione didattica dei mezzi audio-visivi; gestione di laboratori linguistici; uso dei calcolatori a fini didattici; sistemi standardizzati per la valutazione del profitto scolastico; psicopedagogia. La fase pratico-addestrativa si sviluppava parallelamente ad una fase teorico-metodologica. I corsi residenziali avevano una durata complessiva di tre settimane distribuite ad intervalli di due mesi ciascuna. Alternavano una fase formativa tecnico-pratica di durata settimanale, ad una fase applicativa della di due mesi, sperimentata dai corsisti nelle rispettive sedi di servizio didattico»<sup>64</sup>.

Successivamente il Centro ridusse i corsi residenziali e si orientò verso la formazione a distanza, «seguendo in questo l'esempio degli inglesi, che erano stati i primi ad applicarne la metodologia»<sup>65</sup>. Nel 1972, con incarico di missione, il Professore mi inviò a Londra per conoscere dal vivo l'esperienza dell'«Università a distanza»; al ritorno gli consegnai un rapporto analitico. A partire dal 1973, il Centro fece 'Didattica a Distanza', rivolta a presidi e docenti. Realizzò il Progetto SAD (Servizio di aggiornamento a distanza). Fu un «servizio di informazioni e consulenza che si propone di diffondere elementi conoscitivi e aggiornativi sui problemi particolarmente collegati alle nuove tecnologie didattico-educative». Fu attuato mediante l'«invio periodico – a quanti lo chiedano – sia di pubblicazioni, in quanto disponibili attinenti i seguenti settori delle tecnologie dell'educazione: istruzione programmata; laboratori linguistici; mezzi e sistemi audiovisivi tradizionali; TV a circuito chiuso e cinescasse; sistemi standardizzati di valutazione; utilizzazione dei calcolatori a fini didattici; problemi pedagogici e pedagogici relativi all'uso dei nuovi strumenti tecnologici»<sup>66</sup>.

In Italia il Centro fu l'unico istituto non universitario che effettuava ricerca educativa. Tra gli altri, nel 1973 vi si svolse un seminario su 'Autonomia delle scuole'<sup>67</sup>. Quel giorno erano presenti tutti i direttori generali del ministero. Una-

---

<sup>64</sup> *Ivi*, p. 46.

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>66</sup> *Insegnare. Schede informative per il progetto SAD (Servizio di aggiornamento a distanza)*, 1973, scheda n. 1, pp. 1 e 3.

<sup>67</sup> Nel suo "Manifesto in sette punti", redatto nel 1946, il Professore aveva proposto «una scuola che abbia quasi una sua sovranità interna».

nimi e compatti, in coro ed all'unisono, rifiutarono la prospettiva di un'autonomia delle scuole. Ero stato incaricato di prendere nota degli interventi svolti nel seminario. Uno di loro esclamò: «Ma che vuol dire l'autonomia della scuola?».

Nel suo libro, riferendosi ad altre vicende, Antonio Sassone indica con precisione gli atti compiuti dai 'gruppi politici', chiamandoli per nome: 'i partiti'. Per il Centro, invece, sostiene molto genericamente «che gruppi politici si erano opposti all'istituzione del CEE e ne osteggiavano il funzionamento»<sup>68</sup>. Perché Sassone qui è così 'vago'? Forse perché ad opporsi fu il suo partito, il Partito Comunista<sup>69</sup>?

### 3.9. 1962 – Nel ministero fondò l'Ufficio Studi e Programmazione

Il Professore propose al ministro Luigi Gui (DC) l'istituzione di un nuovo ufficio denominato 'Ufficio Studi, Documentazione e Programmazione'. Nel luglio 1962 il ministro l'istituì e lo nominò direttore. L'Ufficio ha realizzato una quantità enorme di iniziative. Sarà impossibile ricostruirne le attività, anche perché in quel ministero gli archivi 'hanno fatto una brutta fine'<sup>70</sup>. La casa editrice Le Monnier, di Firenze, ha pubblicato per molti anni un notiziario sulle attività del ministero. Probabilmente là sarà possibile recuperare qualcosa.

Il Maestro diresse contemporaneamente sia il Centro Europeo dell'Educazione, sia l'Ufficio Studi. Riteneva che il dirigere anche questo secondo ufficio, collocato all'interno del ministero, fosse anche un modo per salvaguardare la sopravvivenza di Villa Falconieri.

### 3.10. 1962 – La Commissione di indagine sull'istruzione

La legge del 24 luglio 1962, n.1073, istituì la 'Commissione di indagine sullo stato e lo sviluppo della pubblica istruzione in Italia', che iniziò i suoi lavori l'8 ottobre 1962 e condusse un esame sia della scuola, sia dell'università. Nel ministero, l'Ufficio Studi e Programmazione (diretto dal Professore) svolse la funzione di supporto dei lavori della Commissione. Era composta da: sedici parlamentari, otto esperti di questioni scolastiche ed universitarie, sette esperti di scienze sociali e di economia. Nel gennaio 1964 la Commissione concluse i suoi lavori con una relazione contenente i risultati dell'indagine e le proposte atte a promuovere lo sviluppo del sistema formativo.

---

<sup>68</sup> Sassone, *Villa Falconieri. Dalla borghesia nobile alla periferia del sapere, vol. II. Effetto Tantalò. La politica nella ricerca educativa*, cit., p. 40.

<sup>69</sup> Questo profilo biografico lancia un guanto di sfida a chi vorrà scrivere in modo dettagliato la biografia del Prof. Gozzer. Quali gruppi politici lo contrastarono nel momento dell'istituzione del Centro e continuarono ad 'osteggiarlo' nei tredici anni, in cui lo diresse?

<sup>70</sup> Il ministero ha preso in affitto un enorme capannone a Fiano Romano. Là sono stati trasportati alcuni archivi. La grande maggioranza 'ha fatto una brutta fine' perché c'era necessità di spazio per il personale. Nel palazzone di Viale Trastevere 76/A nel 1972 lavoravano tremila cinquecento persone. Nel 2011 novecento persone.

Il Professore propose al ministro Gui che fosse la Commissione a redigere il testo pre-legislativo delle riforme elaborate. Invece, il ministro affidò la redazione di un disegno di legge all'Ufficio legislativo del ministero, che ovviamente operò secondo le indicazioni del ministro. Per protesta contro questa scelta 'di metodo' operata da Gui, il Professore si dimise da direttore dell'Ufficio Studi nel 1964. Questo disegno di legge fu presentato alla Camera dei Deputati<sup>71</sup>. Quell'ambizioso piano di riforma complessiva del sistema formativo (sia della scuola, sia dell'università) fallì. In un'intervista<sup>72</sup>, il Professore spiega le ragioni del fallimento ed inoltre espone sinteticamente una storia della politica scolastica dal 1962 al 1968. Nell'intervista riconosce che il ministro ed i suoi collaboratori avevano compiuto «un lavoro serio ed impegnato» nel redigere il disegno di legge.

Il nuovo ministro Riccardo Misasi lo convinse a riprenderne la direzione, che tenne per un paio d'anni. Però... il Maestro propose che la riforma della scuola secondaria di II grado entrasse in vigore con progressività. La proposta fu respinta e lui nell'aprile 1972 si dimise di nuovo da Capo dell'Ufficio Studi<sup>73</sup>.

### *3.11. 1963 – Fu l'attore decisivo per la nascita del CENSIS*

Nel 1963 Giuseppe De Rita, responsabile della Sezione Sociologica dell'Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno (SVIMEZ), e tre suoi colleghi si licenziano dalla SVIMEZ e costituiscono il Centro Studi Ricerche Sociali (CENSIS).

Il Maestro impegna due milioni e mezzo di lire (che nel bilancio del Ministero dell'Istruzione erano stanziati per le biblioteche popolari) per finanziare la prima ricerca del CENSIS; e così consentì loro di iniziare le attività. Il Professore commise consapevolmente il reato di 'peculato per distrazione'. La nascita del CENSIS si deve anche a lui, «autore materiale del reato», come più volte sorridendo mi disse.

Il Censis non aveva ancora una propria sede. Per i primi mesi, il Professore mise a disposizione alcune stanze nel Centro Europeo dell'Educazione, Villa Falconieri, Frascati. Giuseppe De Rita dormiva là. La mattina arrivavano gli altri. Il Maestro mi raccontava che, subito dopo pranzo, prima di ricominciare a lavorare, quei giovani si facevano una partitella a palla.

---

<sup>71</sup> Disegno di legge 4 maggio 1965, n. 2314.

<sup>72</sup> D.C. [Daniele Cascioli] (a cura di), *Se quarant'anni fa... Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Universitas. Studi e documentazione di vita universitaria», n. 85, settembre 2002, pp. 44-47.

<sup>73</sup> Fece recapitare la lettera di dimissioni alla segreteria del ministro Misasi, che se la trovò sulla scrivania e la fece a pezzi. Misasi venne a Villa Falconieri per un importante convegno internazionale. Il Professore andò ad accoglierlo, a pochi metri dalla macchina del ministro. Misasi scese, si fermò un momento e lo guardò con aria seria e preoccupata, con un'aria di rimprovero. Poi si strinsero la mano.

### 3.12. Dal 1965 al 1971 – Consulente dell'UNESCO e dell'OCSE

Dopo essersi dimesso da Capo dell'Ufficio Studi, nel 1964, la sola direzione del Centro Europeo dell'Educazione gli lasciava del tempo libero. «Avevo la possibilità di accettare incarichi soprattutto dell'UNESCO e di altri enti internazionali. Questo mi consentiva di conoscere i sistemi scolastici di altri Paesi. Feci parte di una commissione internazionale che aveva l'egida delle Nazioni Unite, e che fece una specie di spettrografia della situazione scolastica nei 22 Paesi dell'America Latina. E li visitammo quasi tutti. La grande sorpresa dei ministri era che non chiedessi di “vedere” la solita scuola modello ad uso stranieri; ma di avere in albergo i dati statistici ed il bilancio dell'istruzione. Dopo di che si discuteva»<sup>74</sup>. La relazione finale della Commissione contiene un suo scritto<sup>75</sup>.

Nella seconda metà degli anni '60 svolse anche la funzione di consulente della Banca Mondiale<sup>76</sup>. Collaborò anche con l'OCSE e con il Consiglio d'Europa. Trascorse lunghi periodi in America Latina; contribuì alla riforma della scuola in particolare in Argentina, Bolivia e Colombia.

Su designazione dell'Unesco, fece parte di una commissione che collaborò con il Ministero dell'Istruzione spagnolo per la stesura della *Ley de Educación*, promulgata nel 1971. Per gratitudine, gli spagnoli gli conferirono l'Ordine di Alfonso X il Savio. La decorazione risale al XIII secolo ed è concessa come riconoscimento dell'impegno «nel sapere e nella cultura».

### 3.13. 1994 – Inizia la II Repubblica

Nel 1992 e 1993 collaborò con «il Giornale», poi inviò una lettera di dissenso dalla linea del quotidiano e cessò di collaborare. La testata giornalistica era di proprietà del fratello di Silvio Berlusconi e formalmente era diretta da Indro Montanelli (molto anziano); Federico Orlando risultava quale condirettore, ma in realtà era lui che lo dirigeva. Il Professore conosceva bene entrambi. Nel gennaio 1994, nel momento in cui Silvio Berlusconi annunciò la 'discesa in campo' nella politica, i due giornalisti lasciarono «il Giornale»<sup>77</sup>. Prima di andar via, i due pubblicarono (in prima pagina, a caratteri grossi) un solenne Appello di ostilità contro Berlusconi. Molte persone note, che collaboravano col quotidiano, furono arruolate a loro insaputa ed i loro nomi furono indicati (in prima pagina e nelle pagine seguenti) quali firmatarie di quell'Appello, che ovviamente esprimeva anche solidarietà al duo Montanelli-

---

<sup>74</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 31.

<sup>75</sup> Fu presentata nella Conferenza Interamericana di Buenos Aires nel 1966.

<sup>76</sup> È un'agenzia dell'Organizzazione delle Nazioni Unite. Ne fanno parte 189 Stati. È concentrata su iniziative a favore dei Paesi in via di sviluppo.

<sup>77</sup> Poco dopo fondarono un'altra testata, che aveva quale direttore l'ex direttore del quotidiano comunista «Paese Sera». Il nuovo giornale presto fallì.

Orlando. Nel lungo elenco si può trovare anche Giovanni Gozzer, il quale mi disse: «io non ne so niente».

Per le elezioni politiche del marzo 1994, il Professore era perplesso. «Nel mio collegio, come candidato dello schieramento guidato da Berlusconi, c'è un missino». A lui, che era stato presidente del Comitato di Liberazione Nazionale del Trentino, pesava votare per un missino. Gli esposi la mia convinzione che era necessario fermare la Sinistra. Parlai a lungo, ascoltò senza replicare. Successivamente, da una nostra conversazione, capii che aveva votato per lo schieramento di Centro-Destra. «Berlusconi è un genio. È odioso ed antipatico, ma è un genio»<sup>78</sup>.

Prima delle consultazioni elettorali, scriveva le sue previsioni, che risultavano poi molto vicine ai risultati.

Nell'autunno 2005 si autoconvinse che l'odioso Berlusconi (in quel momento Presidente del Consiglio dei Ministri) avrebbe impedito le elezioni politiche, in programma per l'anno dopo. Nel dattiloscritto *Analisi della situazione politica italiana*<sup>79</sup>, prevedeva che quel leader avrebbe fatto di tutto al fine di evitare le elezioni. Elencava le iniziative, che Berlusconi avrebbe potuto prendere. Così non fu, l'Italia votò regolarmente nella primavera del 2006.

Importante la sua osservazione: «La parità tra i sessi è la vera grande rivoluzione ancora in cammino»<sup>80</sup>.

Fu sempre un europeista convinto. «Dal processo unificativo europeo si sprigioneranno dei veri e propri superconduttori di energia culturale»<sup>81</sup>. Riteneva che la presenza del Regno Unito, all'interno dell'Unione Europea, fosse un ostacolo al processo di unificazione: «Vogliono fare l'Europa Unita ed hanno messo dentro l'Inghilterra. Così il nemico è in casa»<sup>82</sup>.

### 3.14. Era detestato dai ministeriali

La sede del Ministero dell'Istruzione è in Viale di Trastevere 76/A. Lui sapeva bene che «il vecchio palazzone trasteverino detestava il 'tecnico Gozzer'»<sup>83</sup>. L'azione da lui svolta nel ministero è presentata in misura modesta in questo profilo biografico, sia perché deve essere un profilo sintetico, sia perché la documentazione disponibile è minima. Delle innovazioni da lui introdotte, qui se ne ricorda una soltanto, che certamente non è la più importante; però è la più 'gustosa'. Negli uffici di quel palazzone (molto bello all'interno) – ed al bar

<sup>78</sup> *Appunto del 3 settembre 2003.*

<sup>79</sup> Dattiloscritto conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre, Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli. Trattasi di una raccolta di lettere a me indirizzate: «Caro Piero».

<sup>80</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 42.

<sup>81</sup> Nomenclator [pseudonimo di G. Gozzer], *Libertà di educazione*, in «il Sabato», n. 4, 1989, p. 10.

<sup>82</sup> *Appunto del 10 dicembre 2003.*

<sup>83</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 24.



collocato nel piano interrato – per anni è rimasta nelle conversazioni degli impiegati la ‘memoria storica’ della cosiddetta ‘maxi circolare’. I vari uffici del ministero emanavano, ognuno per proprio conto, una circolare (ovviamente firmata dal ministro), che dettava alle scuole disposizioni nel settore di propria competenza. Ad esempio, l’ufficio competente per le gite scolastiche con propria circolare comunicava le disposizioni vigenti e forniva chiarimenti. Il Professore fece presente al ministro che (al posto di tante circolari distinte e scaglionate nel tempo) era più pratico emanare, all’inizio dell’anno scolastico, un’unica circolare onnicomprensiva. A quei tempi non esistevano né le email, né la pagina web del ministero. Con questa innovazione, da allora in poi, si provvide ad un solo invio. Effetti: spesa minore per il ministero; inoltre le scuole sapevano per tempo quanto occorreva sapere. La maxi circolare fu emanata nel 1970. Si trattò del cosiddetto ‘uovo di Colombo’. ‘Elementare Watson’.

Tra lui e i dirigenti ministeriali vi fu incompatibilità. La ‘Struttura ministeriale’ mal lo sopportava. Nel 1961 si presentò ad un concorso per ispettore ministeriale. La ‘Struttura’ lo bocciò. Lavorava in ufficio per l’intero orario mattutino, per i sei giorni lavorativi. Poi a casa scriveva articoli, saggi, libri e così incrementava il non elevato stipendio di docente. Per ventisei anni ha maneggiato rilevanti importi di denaro dello Stato. Non gli è mai stata rivolta l’accusa di essersi messo in tasca dei soldi.

Ha esercitato un potere superiore a quello di un direttore generale, è stato il braccio destro di molti ministri; a loro dava indicazioni spesso seguite; ha progettato e gestito una parte consistente della politica scolastica, per ventisei anni. Quando gli fu posta la domanda/provocazione: «Lei era considerato, non so se a torto o a ragione, l’“eminenza grigia” del ministero», lui non si schermì, non lo negò<sup>84</sup>. Fu il ‘suggeritore’ di molti ministri. «Accompagnai il ministro Misasi nel corridoio, dal suo studio alla stanza in cui avrebbe fatto la conferenza stampa. Nel percorso gli spiegai... In quel brevissimo tempo lui capì ed espose quel pensiero nella conferenza stampa».

I dirigenti ministeriali avevano la laurea in giurisprudenza; lui aveva la cultura che è testimoniata dai suoi scritti. Lui aveva un ‘orizzonte’ internazionale. Si divertiva a riferire che, parlando delle tecnologie innovative dei laboratori del Centro Europeo dell’Educazione, «i ministeriali le chiamano le macchinette». I dirigenti del ministero avevano della scuola l’esperienza di quando erano stati studenti. Lui per tredici anni (1932-1945) aveva insegnato in scuole primarie, secondarie di I grado e secondarie di II grado. Poi per un anno aveva svolto la funzione di provveditore agli studi del Trentino; in Veneto, ad Asolo, aveva svolto la funzione di preside, per un anno.

«Io devo riconoscere che la mia vocazione è pragmatica, fare scuole, organizzarle, creare strutture, verificare iniziative, sperimentare»<sup>85</sup>. Invece i dirigenti del ministero lavoravano nella *routine*. Nella lettera di dimissioni, inviata al

---

<sup>84</sup> *Ivi*, p. 30.

<sup>85</sup> *Ivi*, p. 34.

ministro Malfatti, giudica «globalmente nefasta l'amministrazione della pubblica istruzione».

Fu critico non soltanto nei confronti dei dirigenti ministeriali. «Tutti i comuni si fanno costruire una scuola media. È demagogia, sarebbe più opportuno avere un edificio di grandezza adeguata in un comune limitrofo di maggiori dimensioni; ed organizzare un sistema di trasporto degli alunni. Ai quali farebbe bene iniziare a vedere un po' di mondo diverso da quello del comune di residenza».

Fu un uomo di Stato, che credette nello Stato e lo servì. Il suo 'pallino', che rivela le convinzioni liberali, era che lo Stato non dovrebbe espandersi troppo; dovrebbe lasciare spazio alla società; nel concreto, all'interno del mondo-scuola, lo Stato non dovrebbe dettare norme troppo dettagliate. Si richiamava alla Costituzione, in cui si legge: «Lo Stato detta le norme generali sull'istruzione». Riteneva che al docente in classe gli si dovrebbe lasciare spazio, sfidandolo ad attivare la sua professionalità e la sua umanità.

Il Prof. Gozzer nel 1948 prese per mano il sistema scolastico italiano e lo accompagnò in avanti, verso il futuro.

### *3.15. L'ostilità dei sindacati contro di lui*

Propose al ministro *pro tempore* (non ne ricordo il nome) che i sindacati (che si presentavano al ministero per le trattative) fossero 'registrati', così come prevede la Costituzione della Repubblica. Questa proposta non fu accolta. Da un punto di vista politico, il ministro dell'Istruzione non poteva assumere lui da solo l'iniziativa di costringere i sindacati alla registrazione. Questo eventuale tentativo (che non ci fu) avrebbe suscitato clamorose proteste e si sarebbe risolto in un buco nell'acqua. Inoltre, avrebbero potuto contestare a quel ministro: perché dovrebbero registrarsi soltanto i sindacati del personale della scuola? Il Professore, che non era un politico, auspicava l'attuazione della Costituzione della Repubblica.

Ero presente nella sua stanza al ministero quando gli arrivò una telefonata di Vincenzo Rienzi, Segretario Generale del Sindacato Nazionale Autonomo dei Lavoratori della Scuola (SNALS). Potevo ascoltare soltanto quanto diceva il Maestro. Fu una lunga telefonata. Rienzi contestava un'iniziativa che era stata promossa da lui e lui gli rispondeva con calma, illustrando le motivazioni di quell'iniziativa.

In alcuni dei suoi scritti espresse critiche alle organizzazioni sindacali del personale della scuola. Ai dirigenti sindacali le sue idee erano note. Al Sindacato Italiano Scuola Media (SISM-CISL) aderivano presidi, docenti e non docenti delle scuole secondarie di I e di II grado. A lungo il suo Segretario Generale fu Giorgio Alessandrini. Nel 1977, in un'affollata assemblea di dirigenti sindacali, Alessandrini criticò apertamente il Professore ed aggiunse: «Poi qui c'è Cascioli, che gli riferirà».

### 3.16. *Le sue idee politiche*

Nel 2002, intervistato da Daniele Cascioli, il Professore affermava: «Sono sempre stato e sono un liberale»<sup>86</sup>.

Non prese mai la tessera di nessun partito. Alla fine di maggio 1945, in seno al Comitato di Liberazione Nazionale (CLN) di Trento si affermò l'idea che ognuno dei membri doveva scegliere un partito e aderirvi formalmente. Lui, al fine di restare un senza tessera, si dimise da Presidente del CLN. Nell'autunno del 1945 scrisse articoli su una rivista trentina gestita da socialisti autonomisti. «Avevo simpatia per i socialisti della corrente autonomista»<sup>87</sup>. Nel 1945, «nei confronti della Democrazia Cristiana – afferma il Professore – avevo una propensione naturale, che non mi impediva affatto di avere una profonda simpatia per il Partito d'Azione»<sup>88</sup>. Fu sempre un indipendente, non soltanto perché non prese mai la tessera di un partito o di un sindacato, ma anche perché scriveva limiti e difetti di quanto operato da partiti e da sindacati. «Il vizietto della carta stampata usata con inchiostri critici mi era quasi connaturale. Ero sempre recidivo»<sup>89</sup>.

Agli inizi degli anni Settanta, su richiesta del Presidente del Consiglio Giulio Andreotti (Democrazia Cristiana - DC) gli fece avere un lungo documento (circa 50 pagine) di analisi della situazione della scuola<sup>90</sup>. Negli anni Ottanta, la Consulta Scuola della DC, oltre a parlamentari e dirigenti del partito, ad una riunione invitò anche lui quale esperto. Al funerale di Salvatore Valitutti, già ministro dell'Istruzione, nella chiesa di San Roberto Bellarmino, a Roma, il Professore ed io stavamo tra i banchi della navata sinistra. Finita la cerimonia, il Segretario Politico della DC, Arnaldo Forlani, si avviò all'uscita; lasciò la corsia centrale della chiesa e venne a stringergli la mano. Non ebbe la tessera della DC. Nella *Prefazione* a questo volume, Giuseppe De Rita scrive che il Professore collaborò col dirigente democristiano Gonella «al partito». Probabilmente è esatto, ma io non ne ho notizia. Il Maestro entrò in contatto con Gonella nel 1948. Forse qualcuno vorrà scrivere un saggio: *Giovanni Gozzer e la Democrazia Cristiana*.

Votata forse DC, forse Partito Liberale Italiano (PLI). Fin dal 1948 fu molto amico di Salvatore Valitutti, Vice Presidente di quel partito. Lavorarono insieme per decenni nel ministero; inoltre, il Professore andava spesso nell'ufficio privato di Valitutti, a Piazza Fontanella Borghese. Fu uno dei relatori ad un incontro, su temi della scuola, nella sede della direzione nazionale del PLI. Non ebbe la tessera di quel partito.

---

<sup>86</sup> D.C. [Daniele Cascioli] (a cura di), *Se quarant'anni fa... Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 47.

<sup>87</sup> *Appunto 16 aprile 1987*.

<sup>88</sup> Cit. da V. Calì (a cura di), *Antifascismo e Resistenza nel Trentino. Testimonianze*, Temi, Trento 1978 (in testa al frontespizio: Comitato provinciale per il 30° anniversario della Resistenza e della Liberazione). Il volume contiene uno scritto del Professore (pp. 105-111).

<sup>89</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 31.

<sup>90</sup> Il documento, probabilmente, è conservato nell'Archivio Andreotti (Istituto Luigi Sturzo).

Più volte, con un sorriso, mi disse: «Il Partito Comunista è il partito che ha la politica scolastica più coerente. Coerente nell'errore».

Il quotidiano comunista «Paese Sera» lo intervistò e, dato che i comunisti erano stati esclusi dalla maggioranza ormai da venticinque anni, diede uno spazio molto ampio alle sue critiche nei confronti del ministro<sup>91</sup>. Il giornalista osserva: “Professor Gozzer, lei è prima di tutto un ‘tecnico’ della scuola. Forte di questa sua prerogativa spara a zero su partiti e sindacati”. Però il quotidiano comunista non pubblica le critiche del Maestro a partiti e sindacati; le censura. Più avanti si legge: “Quel che Gozzer dimentica, da buon tecnico e pessimo politico, ...”. L'aggettivo ‘pessimo’ indica la distanza dei comunisti da lui. «Paese Sera» pubblica una grande foto del ‘buon tecnico’ ed all'intervista dà il titolo *Il profeta disarmato*: intendeva dire che aveva la visione del futuro (così come ce l'hanno i profeti) ma non aveva armi nei confronti dei dirigenti ministeriali, che lui fermamente criticava.

Dopo il pensionamento del Maestro, più volte «Paese Sera» rimpianse quanto lui aveva fatto nel ministero. Nei ventisei anni di sua attività, «Paese Sera» non lo lodò mai. Quando era in pensione, si servì del richiamo a lui («Quando c'era Gozzer») per fare polemica contro le gestioni democristiane del ministero. Questo ‘uso strumentale’, che i comunisti fecero del Maestro, rivela che furono consapevoli che nei ventisei anni di servizio nel Ministero fu lui il *magister* che diresse gran parte delle attività del ministero.

Riteneva che il Parlamento debba rispecchiare il Paese; pertanto, sosteneva l'opportunità di una legge elettorale basata sul sistema proporzionale. Era il punto di riferimento dell'Ufficio Scuola della Presidenza Nazionale delle Associazioni Cristiane dei Lavoratori Italiani – ACLI, che gli affidava la direzione di corsi di formazione sulla scuola.

È nota la vicenda di don Camilo Torres, un sacerdote colombiano che lasciò l'attività pastorale, si unì ai guerriglieri comunisti che combattevano contro il governo, e morì in combattimento nel 1966. Fu uno dei cattolici che in America Latina elaborarono ‘la teologia della liberazione’. Dopo la morte del Torres, il Professore fece visita a sua madre. Ebbe simpatia nei confronti della ‘teologia della liberazione’. Al Centro Europeo dell'Educazione il Maestro invitò a partecipare a convegni anche «padri nobili della teologia della liberazione come

<sup>91</sup> Intervista pubblicata il 31 ottobre 1972. Il quotidiano aveva la redazione nel medesimo edificio de «l'Unità», organo del Partito Comunista Italiano. Avevano in comune la tipografia, nel piano interrato. L'amico Pino Vaiarello lavorava nella sede romana della Tass, l'agenzia ufficiale del governo di Mosca. Pino redigeva la rassegna dei quotidiani italiani; in lingua russa, tale sintesi veniva trasmessa giornalmente a Mosca. Quando i crimini commessi dal regime comunista russo erano conosciuti con una particolare evidenza dall'opinione pubblica internazionale, allora «l'Unità» scriveva modeste critiche dei compagni moscoviti. Pino mi disse che «Paese Sera» non lo faceva mai. Quando cadde il regime, fu reso noto che le spese relative alla sede moscovita del quotidiano erano sostenute... dal governo dell'URSS. Essendo prezzolato, il quotidiano era più monarchico del re, più comunista dell'organo del Partito Comunista Italiano. Con i suoi compiacenti silenzi, condizionava «l'Unità». I lettori di «Paese Sera» sostenevano di essere non “progressisti” ma “i progressisti”.

Ivan Illic<sup>92</sup>. «Aderivo con entusiasmo al messaggio di Don Milani; il terzo-mondismo e la coscientizzazione di Paulo Freire erano pane quotidiano»<sup>93</sup>.

Il Maestro fu un massimalista, voleva sempre di più. Nell'intervista a «Paese Sera» esprime delle valutazioni troppo negative sul sistema scolastico. Giuseppe De Rita scrive di essersi sentito sempre provocato da lui. È da intendere: provocato a procedere in avanti, ad approfondire. Ebbe questo impulso interiore, che spingeva anche se stesso. Fu sempre un ipercritico. Lo classificarono così – giustamente – già nel 1945 a Trento. Sul numero del 14 agosto del quotidiano trentino «Liberazione Nazionale» fu così deriso: «Il grande Indipendente prof. Giovanni Gozzer dopo seria e matura riflessione, ha finalmente trovata la sua strada aderendo al P.O.P (Partito di Opposizione Permanente)».

Scrisse articoli polemici contro documenti dell'Ufficio Scuola del Partito Socialista. Il noto pedagogista socialista Antonio Santoni Rugiu lo definì «un personaggio sempre intelligente, sempre acuto, sempre ambiguo», «uomo del tutto singolare, dalla doppia anima (una è quella del tecnocrate che gestisce un potere, l'altra quella dello studioso e pubblicista che critica i tecnocrati e i politici che gestiscono o presumono di gestire il potere), ma sempre lucido e attento»<sup>94</sup>. Questo giudizio non è lontano dall'esatto.

Il Professore non era un politico, non aveva la flessibilità che il politico deve avere. Era un trentino (un po' asburgico) ligio alle leggi ed al dovere. Senza tregua, cercò di migliorare sia se stesso, sia il sistema scolastico. Era un massimalista, un oltranzista, un perfezionista, un cane sciolto, un battitore libero. Ubbidiva soltanto alla sua coscienza.

### 3.17. La sua pedagogia

«Ero presidente del Comitato di Liberazione Nazionale del Trentino. Lasciai la politica per lavorare nella scuola. Mi proponevo di liberare la scuola dai troppi vincoli imposti dallo Stato. Ed invece lo Stato democratico uscito dalla Resistenza ha recepito una scuola oppressa dallo statalismo fascista e non l'ha modificata; anzi a questa situazione si è poi sovrapposto il sindacalismo. Nel 1946 fondai una rivista dal titolo *Scuola libera*. Nel n. 1 pubblicai un documento in sette punti. Proponevo libertà non per le scuole private dei preti, ma per le scuole di tutti, quelle statali. Per questa mia idea non avevo fiducia nei democristiani. Avevo simpatia per i socialisti della corrente autonomista. Ne parlai con il Sottosegretario alla Pubblica Istruzione Bernini socialista. Lui non condivise la mia idea; mi ripropose l'idea tradizionale socialista della scuola di Stato. Tramite dei comuni conoscenti, in qualità di presidente del Comitato di Liberazione Nazionale del Trentino, incontrai Saragat, allora Presidente

---

<sup>92</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 30.

<sup>93</sup> Cfr. «Il Sabato», 1988. Il settimanale, di ispirazione cattolica, era una pubblicazione di Comunione e Liberazione.

<sup>94</sup> A. Santoni Rugiu, *Riforme e colpi di coda*, in «Scuola e città», n. 10, 1973, p. 479.

dell'Assemblea Costituente. Lui mi capì e mi diede ragione. Mi disse, però, che ero in anticipo sui tempi e che i socialisti non avrebbero accolto quella proposta»<sup>95</sup>.

L'autonomia dell'individuo fu la sua idea centrale: la scuola deve fornire al giovane gli strumenti perché lui possa essere autonomo.

Le 'direttrici di marcia' del suo pensiero pedagogico furono le seguenti. La scuola dovrebbe:

- consentire all'individuo di acquisire strumenti (che poi ognuno utilizzerà liberamente);
- guardare alle esigenze della società;
- considerare le esperienze di altri Paesi;
- le immagini hanno una grandissima importanza;
- lo Stato deve 'immischiarsi' di meno nella vita delle scuole. La Costituzione gli affida il compito di «dettare le norme generali sull'istruzione» ma ha debordato da tale suo dovere;
- l'obbligo per lo Stato di istituire scuole «risponde al dovere di sovvenire in ciò che i singoli e gli associati non sanno o non possono fare (sussidiarietà)». «Il principio di sussidiarietà è semplice ed è valido per ogni campo: lo Stato entra in gioco in ciò che i singoli non possono fare»<sup>96</sup>. «La scuola ha valore per quello che essa dà al cuore ed alla mente, non per la votazione e per il diploma che rilascia. Molte volte c'è più viva umanità nell'alunno (che la scarsa intelligenza ci costringe a riprovare) che nel brillante 'leader' della classe con media elevatissima. Il nostro Centro<sup>97</sup> ha voluto tentare un esperimento: quello di infrangere le pastoie della tradizionale burocrazia scolastica e avviare gli alunni per sentieri diversi; dove essi potessero affinare la propria umanità, ravvisare in ogni figura studiata qualcosa di sé, risolvere i propri problemi, in altri termini affrontare se stessi. Che è cosa difficile e a cui pochi riescono. Siamo arrivati a questo? Forse fra qualche anno, ripensandoci, i nostri alunni rivivranno con una punta di nostalgia le ore che abbiamo vissuto fra i banchi in comunione di intenti e in concordia di spiriti. E sarà per noi la soddisfazione più grande»<sup>98</sup>.

### 3.18. *Quale è il migliore sistema di esami?*

Come è noto, l'esame finale delle scuole secondarie di II grado serve a 'misurare' il valore del prodotto scolastico, cioè della formazione acquisita dallo studente. Nel nostro Paese (ed anche in altri sistemi scolastici che il Professore

<sup>95</sup> Appunto del 16 aprile 1987.

<sup>96</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., pp. 33-32.

<sup>97</sup> Si riferisce al centro scolastico di vallata "Antonio Rosmini" di Castenuovo; là aveva diretto la scuola secondaria di II grado negli anni 1943-1945.

<sup>98</sup> Gozzer cit. da L. de Finis, *Le scuole di vallata*, in «Didascalie», n. 2, 1997, p. 48.

chiama «mediterranei») lo Stato nomina le commissioni che procedono agli esami di maturità. Il Maestro descrive l'«altro sistema» usato ad esempio nel Regno Unito<sup>99</sup>.

Nel Regno Unito «La valutazione della formazione conseguita spetta alle scuole, ai loro organismi 'consociati' e in ultima analisi al mondo delle professioni e degli utilizzatori del prodotto-scuola. Faccio un esempio. Le prove di maturità in Inghilterra sono 'amministrate' da organismi autonomi con cui le singole scuole liberamente si consociano. Esistono oggi otto di questi Board o Centri che elaborano i modelli (scritti) di prove e li correggono anonimamente, restituendoli col giudizio alla scuola che li ha trasmessi.

La singola scuola – continua il Professore – si iscrive al Centro che preferisce, il quale rilascia le dichiarazioni. Questi centri sono collegati con le maggiori università. Nel sistema che per comodità chiamo nordico-anglo-sassone (e che ritroviamo negli USA), dunque, è il corpo professionale che governa i modi e le valutazioni della formazione conseguita. Questo sistema potrebbe essere definito un sistema di 'federazioni professionali'»<sup>100</sup>.

Chiaramente la preferenza del Professore andava a questo sistema di esami.

### 3.19. *Gli esseri umani e le immagini*

I contenuti di una delle tante 'lezioni individuali' che il Prof. Gozzer mi diede. Lezione del marzo 1973, al Centro Europeo dell'Educazione, Villa Falconieri, Frascati.

- L'uomo non aveva la possibilità di trasmettere ciò che si formava sulla sua retina (cioè l'immagine).
- L'uomo è stato perciò costretto ad un lavoro immenso di descrizione di ciò che vedeva.
- L'uomo ha associato un suono ad un'immagine; esempio: suono 'bastone' ad una certa immagine.
- L'uomo ha inventato la scrittura, cioè ha associato un suono ad un segno.
- L'uomo descrive ciò che vede o parlando o scrivendo.
- L'impossibilità di trasferire l'immagine e la conseguente necessità di descriverla, hanno costretto l'uomo a sviluppare moltissime le sue capacità logiche, di selezione dei dati raccolti visivamente, di loro organizzazione, interpretazione, memorizzazione, comunicazione mediante codici.
- Quando l'uomo è arrivato a possedere le capacità tecniche per la trasmissione diretta delle immagini, ci è arrivato con questo suo grandioso bagaglio di capacità comunicativa.
- Questo bagaglio è stato trasferito nel nuovo mezzo tecnico di trasmissione delle immagini, con cui fa corpo in modo inscindibile.

---

<sup>99</sup> P. Cascioli (a cura di), *Scuola nuova per l'Europa. Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Il Popolo», 21 settembre 1989, p. 5. Il quotidiano era l'organo del partito Democrazia Cristiana.

<sup>100</sup> *Ibid.*



### 3.20. 1974 – *Si dimette da docente e va in pensione*

Nel 1971 fece parte della Commissione Biasini, composta da nove illustri studiosi, di opposte concezioni, che elaborò proposte per la riforma delle scuole secondarie di II grado. Partecipò all'avvio delle sperimentazioni che precedettero la riforma di tali scuole. Redasse lui i quattro decreti ministeriali che autorizzarono le prime quattro sperimentazioni. Il modello del 'biennio unificato' fu realizzato a Rovereto (in Trentino), Aosta, Milano e Roma. Scrisse articoli, saggi e libri in cui criticò le modalità con la quale la riforma fu realizzata. «Io ho avviato solo quelle quattro».

Il 31 luglio 1973 fu promulgata la legge in base alla quale il 31 maggio 1974, furono emanati gli otto Decreti Delegati, che istituirono gli organi collegiali della scuola. Ad una tavola rotonda organizzata dall'Ufficio Scuola del Partito Comunista, non fu un relatore ma fece un intervento. Disse la sua preoccupazione: i genitori faranno pressione sui docenti per una 'scuola facile', di basso livello, meno impegnativa. Mentre tornava al suo posto in sala, passò davanti al leader comunista Giorgio Amendola, seduto in prima fila, che gli disse: «Sono d'accordo con lei».

Il ministro Malfatti gli chiese di partecipare alle riunioni della Commissione che stava redigendo il testo dei Decreti Delegati. Partecipò soltanto ad un paio di riunioni. «La democrazia scolastica è una balordaggine». Per protesta contro la 'balordaggine' in arrivo, nel maggio 1974 diede le dimissioni da docente, lasciando il Ministero; decadde da direttore del Centro Europeo dell'Educazione. Iniziò così un periodo di trentadue anni di pensionato attivissimo. Il ministro Malfatti lo pregò di soprassedere, ma lui confermò le dimissioni.

## 4. 1974-2006

### 4.1. *Un pensionato attivissimo*

Il Professore descrive così le sue attività precedenti: «collaborazioni, scritti, conferenze, corsi di specializzazione, interventi e ricerche in conto terzi. Successivamente, dopo l'avvenuta sistemazione dei due figli con proprie famiglie», ebbe la possibilità di «autonoma sopravvivenza con la modesta pensione di professore di stato», anche perché dispone di «un'abitazione in un condominio»<sup>101</sup>.

Continuò a lavorare intensamente: molti articoli, saggi, volumi; relazioni a convegni. Scrisse anche una quindicina di dattiloscritti<sup>102</sup>.

<sup>101</sup> Gozzer, *Congedo e commiato*, cit., p. 11.

<sup>102</sup> Una parte di essi è consultabile presso il Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre, nel Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli.

Frequentava la sede della casa editrice Armando Armando<sup>103</sup>. L'editore pubblicò tanti suoi libri. Gli autori romani dei volumi pubblicati da Armando in quegli anni a volte si incontravano nella sede della casa editrice. Là il Professore si sentiva a casa sua, in un laboratorio di politica scolastica liberale. L'editrice pubblicava «Avio», un bollettino bimestrale (centrato sulla scuola) che presentava contributi ispirati a convinzioni liberali e pubblicava polemiche nei confronti del Ministero della pubblica istruzione e dei sindacati. «Giovanni Gozzer è senz'altro da annoverare tra i consulenti più assidui e importanti del bollettino»<sup>104</sup>.

#### 4.2. Docente nell'Università di Trento (1974)

Nell'anno accademico 1974-1975 insegnò Socio-pedagogia. Cedette alle insistenze del caro amico Paolo Prodi, che era il rettore dell'Università di Trento. Mi raccontò: «ad una studentessa diedi il voto di 23. Lei protestò, mi disse che ero un barone. Le dissi: se mi ridà indietro il libretto, scrivo 17. La ragazza uscì ma ritornò poco dopo accompagnata da una ventina di colleghi, che cominciarono a protestare contro di me. Io gli dissi: sono stato arrestato due volte dalla Gestapo. Voi non mi fate paura». «Insegnai per un anno, quel che bastò a farmi detestare definitivamente Trento-sociologia e l'università modello '68»<sup>105</sup>.

Nel 1975 fu bocciato ad un concorso universitario nazionale, per cinque posti. «Paolo Prodi insistette tanto con me perché mi presentassi». Il Professore diede lui l'annuncio della propria bocciatura, con un articolo pubblicato dal quotidiano «Paese Sera», che accettò il titolo proposto dal Professore: *Sono stato bocciato*.

Svolse un'azione di consulenza per l'Amministrazione Provinciale di Trento, per la riforma della formazione professionale, realizzata alla fine degli anni '60; ed anche prima della creazione del sistema provinciale di scuole materne. Per questo sistema, a Trento avevano stimato una spesa di quattro miliardi di lire all'anno. Il Professore stimò dodici miliardi. La reazione a Trento fu: «è un'esagerazione». Le istituirono e poi dovettero 'fare i conti', guardando alla spesa sostenuta. Con un tono di voce più elevato del consueto, mi disse: «Lo sa quanto è costato effettivamente? Diciotto miliardi all'anno».

#### 4.3. Nel 1975 fonda e dirige il mensile «Scuola e professionalità»

Nel 1975 fondò una rivista che, per i primi tre anni, ebbe il titolo «Il biennio», a partire dal gennaio del 1978 integrato da «Scuola e professionalità». In

---

<sup>103</sup> L'editore aveva 'Armando' sia quale nome di battesimo, sia quale cognome; era simpatico e comunicativo e lo era anche il suo braccio destro e sua compagna, la Signora Rossana.

<sup>104</sup> C. I. Salviati, *Una battaglia per la scuola – Armando Armando e il bollettino "Servizio informazioni Avio"*, Nuove Edizioni Romane, Roma 2009.

<sup>105</sup> Tessadri, *Un professore scomodo. Intervista a Giovanni Gozzer*, cit., p. 13.

quegli anni ‘professionalità’ era un termine innovativo usato raramente. Lui lo propose nel titolo, sfidando la scuola a confrontarsi appunto con la professionalità. Ecco la sua definizione di professionalità: «è la dotazione di strumenti intellettuali e di abilità *specificamente riconoscibili*».

Rifiutò di assumere il ruolo di ‘direttore responsabile’ perché voleva avere la possibilità di dimettersi da direttore, senza complicare la vita all’editore con i documenti che devono essere presentati in Tribunale per la registrazione del nuovo direttore responsabile. Fino alla fine del 1980, la rivista è stata redatta da due sole persone, principalmente da lui ed in misura minore da me. Andavo a casa sua (nel quartiere Balduina) e lui mi comunicava le persone alle quali io poi chiedevo un articolo. Io gli facevo proposte. Ogni numero aveva un’intervista, ero io a proporre l’esperto da intervistare; mi ha sempre detto di sì, soltanto una volta mi disse: «Quello lo lasci stare, è un cretino».

Il Maestro scriveva l’editoriale e rivedeva tutto il fascicolo, che io portavo alla sede romana dell’editrice fiorentina che lo stampava<sup>106</sup>. Numerosi i suoi articoli pubblicati nei diversi fascicoli della rivista mensile, rispetto alla quale è evidente la sua ‘impronta’<sup>107</sup>. Il Professore decise di lasciare la direzione del periodico e, su sua proposta, Antonio Augenti, direttore dell’Ufficio Studi e Programmazione del Ministero dell’Istruzione, dal gennaio del 1981 subentrò nella direzione del mensile<sup>108</sup>.

#### 4.4. 1993 – Accetta il Premio alla Cultura, ma...

Nel 1993 la Presidenza del Consiglio dei Ministri gli conferì il Premio alla Cultura, insieme ad una decina di illustri persone. Lo accettò di malavoglia: «Mi sono rassegnato ad accettarlo. Rifiutare mi sembrava ostentazione di orgoglio e spregio verso gli altri premiati. Durante la cerimonia di consegna, ebbi un simpatico colloquio con il Presidente del Consiglio On. Giuliano Amato»<sup>109</sup>. Da liberale, il Maestro riteneva che non spetti ai governi dare premi alla cultura.

<sup>106</sup> Nei fascicoli iniziali della rivista, sotto la testata compaiono tre comitati, composti da persone autorevoli, che però non hanno mai fatto nulla per il periodico. In tutti i numeri della rivista, che era stampata dall’Editrice Giunti, è scritto: redazione Via Giuseppe Marchi 1/c, Roma, dove c’era la sede romana della Giunti. Là non si è svolta nessuna riunione di redazione. Il responsabile di tale sede si attribuì la funzione di “segretario di redazione”, così è scritto in tutti i fascicoli; ma non ha mai dedicato un minuto alla rivista.

<sup>107</sup> «Scuola e professionalità» può fornire documentazione per ricostruire la storia della scuola in quel periodo. Una tesi di dottorato potrebbe esaminare le dieci annate della rivista.

<sup>108</sup> A partire dal settembre del 1980, lavorai nell’Ufficio Studi e Programmazione del Ministero dell’Istruzione. Travolto da un carico di lavoro eccessivo, Augenti lasciò che io, suo collaboratore, svolgessi, nella gestione della rivista, un ruolo maggiore, rispetto a quello che avevo svolto in passato. «Scuola e professionalità» fu pubblicata fino al 31 dicembre 1984. Le dieci annate rilegate della rivista sono state da me donate al Museo della Scuola e dell’Educazione ‘Mauro Laeng’ (MuSEd) dell’Università degli Studi Roma Tre (Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli).

<sup>109</sup> *Didascalie*, p. 38

Era un docente di latino e greco; queste due lingue e culture le padroneggiava 'come le sue tasche'. I suoi scritti dimostrano la cultura che ebbe. Quante volte il discorso tra lui e me è capitato su un periodo storico e lui mi insegnava tanto, così su due piedi. Quante volte mi ha chiesto: «Perché lei mi viene a trovare?». Ed io gli rispondevo: «Per rubarle un po' di saggezza; per vedere lontano»<sup>110</sup>.

Tra il 1988 ed il 1994 pubblicò molti saggi su «Nuova Paideia», un bimestrale finalizzato all'aggiornamento dei docenti. Era edito dal Centro internazionale ricerche metodologiche educative sociali (CIRMES), che era stato costituito dal Sindacato nazionale autonomo dei lavoratori della scuola (SNALS). Il Centro era diretto da Daniela Silvestri, lucida e garbata. La rivista gli diede spazio e retribuiva i suoi saggi. Nel 1991 il CIRMES pubblicò, in due corposi volumi, una ricerca da lui diretta: *La riforma secondaria – Storia e documenti, 1948 – 1990*.

#### 4.5. Dal 1978 al 1993 collabora con *Comunione e Liberazione*

Aveva simpatia per il Professor Mario Dupuis, responsabile del Settore Scuola del Movimento Popolare, «quel giovanottone veneto che gira tutta l'Italia. Ha tanta energia». Il Maestro mi insegnò che il termine 'sussidiarietà' fu coniato da Pio XI in un'enciclica. Il Presidente della Commissione Europea Jacques Delors lo usò e tutti gli attribuiscono il merito di avere coniato lui tale termine. La sussidiarietà era la linea politica, che era la sua da sempre; e che anche *Comunione e Liberazione* (CL) ebbe.

Ha collaborato con il settimanale di CL «Il Sabato» dal 1978 al 1993. Fino alla fine del 1989, è stato uno dei tre direttori della rivista bimestrale di *Comunione e Liberazione* «Libertà di educazione». Su di essa ha pubblicato sia articoli firmati col suo nome, sia altri firmati con lo pseudonimo Nomenclator. «Libertà di educazione», nel numero di maggio-giugno 1987, ha riportato il suo *Manifesto in sette punti*, pubblicato nell'ottobre 1946.

Nel 1987 CL costituì l'associazione 'Diesse – Didattica e Innovazione Scolastica. Centro per la formazione e l'aggiornamento' degli insegnanti. Il Professore ne accettò la presidenza onoraria, non retribuita. «Ho parlato a lungo ieri con Gozzer di *Comunione e Liberazione*. Lui non si considera dei loro e ritiene che i ciellini non lo considerino dei loro. Gozzer è entusiasta della base di CL, dei tanti giovani insegnanti che essa raccoglie»<sup>111</sup>.

Con una lettera del 24 marzo 1989<sup>112</sup>, indirizzata al Prof. Dupuis, presentò le dimissioni sia da Diesse, sia dalla direzione di «Libertà di Educazione». Nella lettera esprime valutazioni positive su Diesse e sul Movimento Popolare. Però

---

<sup>110</sup> Appunto del 3 novembre 1997.

<sup>111</sup> Appunto del 31 maggio 1988.

<sup>112</sup> La missiva è conservata nel Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli (al MuSEd).

scrive anche: «Devo lealmente e onestamente confessare che in questa collaborazione non mi sono trovato “nei miei panni”, probabilmente per talune incapacità che fanno parte del corredo di natura e temperamento individuale; e d'altronde nulla mi risulta più spiacevole che avere l'impressione di essere un utile ingombro... Resterò vostro fedele amico e lettore».

#### *4.6. Le sue valutazioni su Opus Dei e massoneria*

A Roma, nel quartiere Parioli, c'è la sede centrale dell'Opus Dei. Con tono scandalizzato mi disse: «Là c'è la tomba di Escrivà de Balaguer<sup>113</sup>. Davanti a questa tomba, a turno, giorno e notte, ci sono persone che pregano. Escrivà spaccò cervelli. Quelli dell'Opus Dei controllano anche le coscienze degli altri».

Non aderì a nessuna delle centoquattro associazioni massoniche che operano in Italia. Una volta tenne una relazione sul tema della scuola, in un incontro organizzato da una loggia massonica. Aveva una valutazione positiva della massoneria: «fraternità laica».

#### *4.7. Credette nelle nuove tecnologie, ma da 'esterno e profano'*

Ne comprese l'importanza ma non le padroneggiava.

Al Centro Europeo dell'Educazione aveva fatto impiantare uno studio televisivo, per sperimentazioni. Eravamo alla consolle; gli dissi che le leve per la dissolvenza erano state montate al contrario e glielo mostrai. Prestò attenzione, però disse: «Non capisco». Ripetei la dimostrazione e lui ripeté: «Non capisco».

Andai a fargli visita, portando con me mio figlio, che si chiama Daniele. Gli disse: «Vieni qua al mio computer, tu che sei giovane. Risolvimi questo problema». Usava il computer soltanto come macchina da scrivere.

Ad un convegno culturale organizzato dalla Democrazia Cristiana, formulò l'ipotesi: «I computer procedono con lo schema zero-uno. Forse questo influenzerà il cervello degli uomini». Ecco la reazione dei presenti: «E quelli ridevano».

#### *4.8. Esperto del mondo*

Parlava con scioltezza francese, inglese, spagnolo e tedesco.

Conobbe tanti Paesi, per studio o per lavoro. Alcuni suoi scritti documentano sue visite in Svizzera, Belgio, Francia, Lussemburgo, Olanda, Spagna; ed in quasi tutti i ventidue Stati dell'America Latina. Forse visitò anche altri Paesi.

In Cina andò più volte. Al ritorno da una di quelle visite, nel 1972, mi disse che era incerto tra una valutazione molto positiva oppure una molto negativa. «Perciò è bene che io stia zitto, che io rifletta; che io non scriva. A Hong

---

<sup>113</sup> Forse non a tutti è noto il nome di questo sacerdote spagnolo, che fondò l'Opus Dei.

Kong c'è gente che dorme in scatoloni di cartone. La povertà è brutale».

Nel 1956 andò in URSS quale membro di una delegazione ufficiale, della quale faceva parte anche Alberto Moravia. Con un sorriso mi raccontò che la delegazione si spostò in treno da Mosca ad un'altra località, sempre all'interno dell'URSS. Gli italiani chiesero perché nel vagone ci fossero due asce. Ecco la risposta: «D'inverno il treno può restare bloccato nella neve e sono possibili attacchi di lupi». Nel 1977 fece parte di un'altra delegazione che andò in URSS, guidata dal Ministro dell'Istruzione Malfatti. Il Professore lo aiutava con la 'documentazione' conservata nella sua mente. I comunisti snocciarono a Malfatti tanti elogi sull'autonomia dei loro atenei. Il Professore, che sapeva, suggerì al ministro di chiedere: chi sceglie il rettore? E così venne fuori che i rettori erano nominati dal ministero.

A volte il nostro colloquio capitava su di un Paese e su di esso mi insegnava tanto, così su due piedi. In una lettera che gli inviai il 20 gennaio 1981 scrissi: «A me lei appare come il vecchio saggio solitario, che una lunga esperienza personale ed una visione internazionale dei problemi hanno vaccinato nei confronti del contingente, che spesso quanto più è effimero, tanto più fa rumore».

#### *4.9. «L'unico che ha visto con lucidità il problema scuola sono io»*

Dopo la telefonata col Maestro in data 18 novembre 1992, ho trascritto questa sua frase. Dal 1974 era in pensione. Non era più il Grande Vecchio, quello che – senza comparire – fece gran parte della politica scolastica dal 1948 al 1974. Da pensionato ebbe un nuovo atteggiamento verso la politica, un atteggiamento ispirato da quella coscienza di sé: «L'unico che ha visto con lucidità il problema scuola sono io».

Dal 1948 era molto amico di Salvatore Valitutti, vicepresidente del Partito Liberale. Nel 1979 Valitutti divenne Ministro dell'Istruzione. Il commento del Maestro fu: «Gli avevo consigliato di non accettare e mi dispiace per lui che ha accettato l'incarico di ministro». Parlavo con lui per telefono, fu l'unica volta che mi sono permesso di alzare la voce con lui. Mi disse: «non ci sono le condizioni per operare bene come ministro». Io: «Lei nel 1943-1945 ha operato per la scuola in condizioni, nei confronti delle quali quelle attuali appaiono paradisiache». Ci fu un po' di silenzio dall'altra parte del telefono. Poi sommessamente disse: «questo è vero».

Il 2 gennaio 1987 ho preso questo appunto: «Ho avuto ora una telefonata con il Prof. Gozzer, molto lunga come sempre: lui ha tanta voglia di parlare con me di tante cose, di sfogarsi con commenti su fatti e persone; ed io ho voglia di ascoltarlo, perché si impara sempre qualcosa da lui. Oggi mi ha fatto, tra gli altri, un discorso che non mi è risultato del tutto chiaro: dice che il sistema-scuola è finito, che sopravvive solo per forza di inerzia. Provocato da me, mi ha risposto che non ci sono spazi di manovra per riforme (io gli avevo detto che era un massimalista). Mi ha detto: "Vede, Piero, io le voglio bene; però non mi interessa nulla se lei e gli altri non capiscono questa realtà"». La

fine del sistema-scuola non si è verificata; il sistema-scuola non è stato annientato da una catastrofica apocalisse. Non è impleso.

Un'immagine: alcuni piccioni si poggiano a terra in un'area pedonale; alcuni bambini corrono cercando di catturarli ed ovviamente non ci riescono; seduto su una panchina il nonno li osserva sorridente; e dice e ripete: «non ci riuscirete mai». Ecco: divenne un po' un nonno ironico. «Non ce la farete mai a riformare la scuola. Non ci sono le condizioni» scriveva rivolgendosi a parlamentari ed a ministeriali. Con un po' di puzza sott'al naso, li guardava dall'alto verso in basso. Loro, con le maniche rimboccate, 'si sbattevano'; forse non sempre mal operando. Lui li sotteva ironico e severo.

Eppure almeno una volta ammise che nella scuola qualcosa stava andando meglio di prima. Disse che i manuali scolastici erano molto migliori di quelli del passato. Su questo tema scrisse un dattiloscritto<sup>114</sup>.

Fino all'incirca all'età di settanta anni, dimostrò di avere delle capacità di previsione eccellenti. Insieme con Lamberto Valli (un suo collaboratore nel Ministero) andò a New York. In una grande libreria (un palazzo di sei piani), il Professore prese un volume da uno scaffale, lo mostrò a Lamberto e gli disse: «tra un anno in Italia si parlerà di questo libro». Lamberto mi raccontò esterrefatto: «E così è stato». Probabilmente si trattava di *La scuola senza muri*.

Nell'ultimo periodo della sua vita, non previde ma proiettò. La sua idea «il sistema-scuola è fallito» fu la proiezione di un terrore, che lui si era creato. Le sue analisi erano intrise di pessimismo. La sua amarezza aumentò quando la moglie si ammalò di Alzheimer. Fu ammalata per nove anni. Il Professore si chiuse in casa per assisterla. Anche successivamente, il suo spirito era impregnato di amarezza. Una volta mi disse: «Ho vissuto periodi della mia vita "più da cane" di questo». Più che a me, parlava a se stesso. «Nell'*Odissea* c'è questa espressione, me la trovi». Su un foglietto giallo, che conservo, in greco antico mi scrisse un verso. Ed io gliela trovai quella frase<sup>115</sup>.

#### 4.10. «Io non ho un buon carattere»

Questo diceva di sé.

Ho preso l'impegno di scrivere anche i limiti del mio Maestro ed ora lo manterrò. Ecco alcuni episodi che si svolsero al Centro Europeo dell'Educazione.

Un docente, che seguiva un corso di aggiornamento, dopo la relazione introduttiva fece un intervento. I corsisti facevano domande o interventi. Ma quell'uomo iniziò un comizio politico. Il Professore lo lasciò proseguire per troppo tempo. Poi lo interruppe urlando.

<sup>114</sup> Il dattiloscritto potrebbe trovarsi nell'archivio tenuto dal figlio del Professore.

<sup>115</sup> Il 28 novembre 2003 gli telefonai: Libro VII, verso 216 «Non c'è cosa al mondo più da cani»; Libro XI, verso 427 «Non c'è niente di più orribile e di più canino»; Libro XX, verso 18: «Sopporta, mio cuore! Pena anche più canina sopportasti».



A suo avviso, il giardiniere che curava il parco della Villa non si comportava bene. Un giorno, dal corridoio si poteva sentire il Professore che nel suo studio gli urlava: «io mi sono stufato!». Uno dei suoi difetti fu quello di non saper gestire sempre bene l'emozione.

Al Centro Europeo dell'Educazione nominò vicedirettore una persona che (a giudizio di tutti coloro che lavoravano nel Centro) non era all'altezza di quella funzione. Quell'individuo era molto loquace e 'stava addosso' al Professore, che non si accorgeva di come lo corteggiasse. Si fece circuire da quell'uomo. Tra gli studiosi che nel Centro diressero corsi di aggiornamento, vi furono persone che avrebbero avuto la capacità di svolgere bene la funzione di vicedirettore.

«Professore, lei è troppo polemico» gli ho detto più volte. Mi rispondeva con un sorriso: «Che vuole. Io mi chiamo Giovanni. Tutti i "giovanni" sono un po' polemici». Faceva riferimento a San Giovanni Battista, che fu giustiziato, perché fustigò i costumi del re. Indro Montanelli, direttore de «Il Giornale», più volte gli scrisse che era «polemicamente ispido». Il ministro Malfatti lo definì «uomo spinoso».

Nello slalom lo sciatore scendendo deve 'fare i conti' con i paletti infissi nella neve; pertanto deve curvare un po' a sinistra; subito dopo un po' a destra, e così via. Nella vita il Maestro tirava dritto. Gli ripugnava fare lo slalom. Era severo e un po' fustigatore dei costumi. Una ragazza, sua parente, da molto tempo fidanzata, rimase incinta; subito dopo ci fu il matrimonio; lui fu indignato e furioso per la gravidanza prematrimoniale. Si accorse che due dirigenti del Ministero 'si scambiavano le donne'; probabilmente non le mogli, ma le amanti; lui ne era indignatissimo. La sua convinzione riguardo all'omosessualità: con un sorrisetto «un vecchio vizio di conventi».

Rifiutava le foto. Era timido e schivo, a volte un pizzico scorbutico, un po' rude montanaro. In un dibattito televisivo a due, lui e Aldo Visalberghi<sup>116</sup>, il Maestro parlò per un cinque per cento circa del tempo; Visalberghi per il novantacinque per cento. Luciano Corradini inviò al Maestro una studentessa che intendeva fare la tesi di laurea sul suo pensiero pedagogico. Lui, garbatamente, rifiutò di aiutarla. E purtroppo quella tesi non fu redatta.

Andai a casa sua a Fregene, località sul mare vicino a Roma. In calzoncini corti, stava verniciando il cancello e mi disse: «Visalberghi il lavoro manuale lo teorizza, io lo faccio». In una busta aveva raccolto delle mele cadute da un albero: «Le cuoceremo e le mangeremo». Al Centro Europeo dell'Educazione, mi disse: «Sto pensando di fare un lavoro manuale. In cucina laverò i piatti; così la testa resterà libera per pensare». Poi, per fortuna, non lo fece.

Andava in giro vestito 'non bene'. Al funerale di Salvatore Valitutti, già ministro e suo vecchio e grande amico, venne in chiesa senza cravatta. Il preside Scirpa: «Ieri al Provveditorato abbiamo avuto una riunione sull'aggiornamento dei docenti. È venuto anche Gozzer. È venuto vestito in un modo...». Il figlio

---

<sup>116</sup> Ordinario di Pedagogia alla Sapienza Università di Roma.

racconta di tante litigate con lui per questo suo fare. Il suo discepolo Giuseppe De Rita, fondatore e presidente del CENSIS, chiude la *Prefazione* di questo libro ricordando (certo con un sorriso d'affetto) «le sue orribili cravatte». La foto pubblicata in questo volume lo presenta con gli occhiali. Chi vorrà ben guardare, noterà che una delle lenti è incrinata. Portò quegli occhiali a lungo, prima di far sostituire la lente.

La sua calligrafia 'contorta' potrebbe consentire di formulare ipotesi sulla sua psiche<sup>117</sup>.

#### 4.11. *Le sue convinzioni religiose*

Fu educato nella religione cattolica.

Nel maggio 1998 mi disse: «Per un periodo della mia vita sono stato gnostico». Mi regalò il libro *La religion gnostique*<sup>118</sup>.

L'8 dicembre 1999 scrissi questo appunto: «Ieri ho fatto visita al Maestro. Sta riflettendo sulla fine del cristianesimo, nell'ottica di uno che crede in Dio. Secondo lui, Gesù fu un uomo profeta di Dio e non anche Dio; così come Budda e Maometto. La duplice natura umano-divina di Gesù non reggerà – secondo lui – al terzo millennio. Finora le ristrette élite colte hanno accettato quella concezione, come parte di un sistema di pensiero accettato dalle masse e quindi necessario per la continuazione della loro gestione della società. Ha richiamato il *Perché non possiamo non dirci cristiani* di Benedetto Croce. Ma ora le masse stanno accedendo direttamente alla cultura, anche per mezzo degli strumenti informatici. Il Maestro osserva che la chiesa investe molta attenzione in Africa, perché quella cultura meglio può accettare la figura di Gesù uomo e Dio. Osserva, inoltre, che il papa ha chiesto perdono per alcune vicende, usando l'espressione "errori commessi da figli della chiesa" e non "dalla chiesa"<sup>119</sup>.

Nel dattiloscritto *Congedo e commiato*, datato Natale 2004, alla p. 53 scrive che aderiva alla fede cristiana. Quale penultima pagina delle *Lettere di Giovanni Gozzer, indirizzate a Pierluigi Cascioli*<sup>120</sup>, è riportato il suo *Biglietto di addio* (così lo definì). Il Maestro scrisse: «Giovanni Gozzer A 20.9.1915 Z ...». I suoi figli hanno qui aggiunto: «28-4-2006». Ecco le ultime due righe di tale *Biglietto*: «La mia vita, confesso, è stata un continuo oscillare tra i due interrogativi sul 'dopo'. Cielo o Creta? Essere o Nulla? Di - Segno divino o Gettitudine (Eimarmène) di essere scaraventati nella cosmica casualità? *In spe*».

<sup>117</sup> Il MuSEd ha molte sue lettere inviate a Pierluigi Cascioli.

<sup>118</sup> H. Jonas, *La Religion gnostique. Le message du Dieu Etranger et les débuts du christianisme*, Flammarion, Paris 1978.

<sup>119</sup> *Appunto dell'8 dicembre 1999*.

<sup>120</sup> Conservate presso il Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre, Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli.

4.12. 28 aprile 2006 – *L'eutanasia*

Nell'aprile 1945, quando era in montagna in una formazione di partigiani, si ruppe una gamba. Evidentemente non fu possibile portarlo in un ospedale per la radiografia e l'ingessatura. Lui diceva: «Da cinquanta anni cammino zoppicando». Nel dicembre 2001 cadde in casa e si fratturò un femore; fu operato, gli fu inserita una protesi, che dopo un paio di mesi si distaccò. Si muoveva con dolore e difficoltà, appoggiandosi ad una stampella. A Giuseppe De Rita feci presente che non amava parlare al telefono, perché aveva problemi di udito. De Rita commentò: «Quello Gozzer sempre».

Andava ogni tanto a Parigi e ritornava dopo tre giorni con due valigie piene di libri. In quella città aderì all'Association pour le Droit de Mourir dans la Dignité (Associazione per il diritto di morire con dignità). In Italia «mi accadde spesso di incontrare situazioni in cui mi sembrava che "il distacco della spina" fosse meno drammatico del mantenimento della corrente»<sup>121</sup>.

Finito il nostro colloquio, mi accompagnava al cancello attraversando il piccolo giardino. Il 9 marzo 1996, quando eravamo già al cancello, mi disse: «Voglio morire. Seneca si fece aiutare a morire da uno schiavo, che probabilmente era un medico. Con mio figlio non posso neanche aprire questo discorso». Riferendosi alla morte improvvisa del suo amico Plinio Sacchetto commentò: «Quella signora ha bussato alla porta sbagliata»<sup>122</sup>.

Desiderava una morte analoga, cioè improvvisa. Assumeva un farmaco regolatore della funzione cardiaca. Al figlio, che è un medico, comunicò: «Lo prenderò fino al 31 dicembre (2005), dal 1° gennaio non lo prenderò più». E così, forse, fece. Nei primi due mesi del 2006 continuò a studiare e scrisse il saggio *Costantino, l'ultimo re di Roma*. L'incontrai l'ultima volta il 25 febbraio 2006. Con un sorriso mi affidò questo suo ultimo scritto. Lui non me lo chiese, ma io indovinai il suo desiderio che io provvedessi a farlo pubblicare. Mi sono molto 'sbattuto' per tanti anni ma non ci sono riuscito<sup>123</sup>.

Nei mesi di marzo e di aprile 2006 passava quasi tutta la giornata dormendo. Accadde il 28 aprile 2006. La colf riferì: un accesso di tosse molto prolungato e molto forte. Aveva dato disposizione di comunicare il suo decesso solo ad esequie avvenute. Al funerale in chiesa c'era una cinquantina di persone. È sepolto nel cimitero di Roma 'il Verano'.

Per sua volontà, nel piccolo cartoncino stampato relativo al suo decesso, è scritto:

«Portami via per mano, a occhi chiusi  
senza un addio che mi trattenga ancora  
tra quanti amai»<sup>124</sup>.

<sup>121</sup> Dattiloscritto *Congedo e commiato*, p. 11. Dalla p. 5 alla p. 11 sono riportate alcune sue riflessioni dal titolo *De eutanasia*.

<sup>122</sup> *Appunto del 9 aprile 2004*.

<sup>123</sup> Lo scritto è conservato presso il Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre, Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli.

<sup>124</sup> Versi di Renzo Barsacchi.

#### 4.13. *Una scuola sia intitolata a Giovanni Gozzer*

«Quando io non ci sarò più, ci pensi lei a questi» mi disse, indicandomi i libri del suo studio. Pochissimi di quei volumi mi furono consegnati. Nella terza pagina di copertina incollai una piccola striscia di carta: «questo libro apparteneva alla biblioteca del Prof. Giovanni Gozzer, 1915 – 2006». Un amico, responsabile della biblioteca centrale del Grande Oriente d'Italia, ha collocato là alcuni volumi<sup>125</sup>. Altri li conservo io.

Spero che altri – più bravi di me – preso da me il ‘testimone’ (come nelle gare a staffetta) scriveranno del Maestro il moltissimo che c’è ancora da scrivere. Questo è soltanto un profilo biografico<sup>126</sup>. Occorrerà scrivere una sua estesa biografia.

Spero che questo libro sul Maestro potrà sbloccare l’attuale indegna situazione: nessuna scuola è dedicata a lui, che è stato il Riformatore della scuola italiana del dopoguerra; nessuna via è dedicata a lui; neanche il suo Trentino l’ha fatto per lui che è stato il presidente del Comitato di Liberazione Nazionale. Di queste informazioni io dispongo, spero vivissimamente che siano errate. Questa ‘negligenza’ dipende dal fatto che non fece parte di nessuna ‘famiglia’: associazione, sindacato, partito. Nessuna ‘famiglia’ si è attivata per lui dopo la morte. Fu un gigante solitario.

Nel Ministero dell’Istruzione, al II piano, da una parte del corridoio, c’è lo studio del ministro e la grande sala con i ritratti di ministri dell’istruzione. Dall’altra parte del corridoio, c’è un’altra sala per riunioni, la ‘Sala della comunicazione’. Una delle due sale potrebbe assumere la denominazione: ‘Sala Giovanni Gozzer’.

Ed anche una scuola dovrebbe essere a lui intitolata.

#### 4.14. *I suoi fratelli*

##### *Giuseppe*

Nacque nel 1914, fu chiamato Bepi. Insieme con il fratello Giovanni, frequentò le medie nell’istituto salesiano di Finale Emilia, vicino Bologna. Fino a diciannove anni proseguì gli studi in un seminario; da privatista conseguì la maturità classica. Aveva convinzioni fasciste. Mentre era studente universitario, prestò il servizio militare. Nel dicembre 1935, partì volontario per la Somalia, prestò servizio là per alcuni mesi.

Come è noto, in Spagna dal 1936 al 1939 si svolse la guerra civile tra i comunisti (che controllavano il Governo) e la Resistenza anticomunista, che

<sup>125</sup> Villa del Vascello, Via di San Pancrazio 8, Roma.

<sup>126</sup> Ringrazio chi mi ha rivolto critiche e mi ha segnalato errori. In ordine alfabetico, prestando attenzione al cognome, ringrazio: mia moglie, Prof.ssa Eleonora Cosentino; la Dott.ssa Paola Ducceschi, responsabile della biblioteca della Libera Università Maria Santissima Assunta (LUMSA); la mia ‘antica’ amica Dott.ssa Barbara Egidi; il Prof. Gian Piero Maragoni, conservatore presso il Museo della Scuola e dell’Educazione ‘Mauro Laeng’ (MuSEd) dell’Università degli Studi Roma Tre.

vinse. L'Italia armò e trasportò in Spagna un reggimento di volontari, schierati con la Resistenza. Nel 1937 partì volontario in questo reggimento. Fu ferito. Nel 1940 si laureò in giurisprudenza all'Università di Milano con una tesi dal titolo *Esperienze sindacal-corporative in Spagna*; questo tema fa ipotizzare che la tesi fu ispirata da convinzioni fasciste. Era un militare 'in servizio permanente effettivo' (militare di carriera). Era inquadrato nel corpo dei paracadutisti, divisione Nembo, con il grado di capitano.

Nel settembre 1943 a Roma entrò in clandestinità antifascista. A Genzano, comune situato vicino a Roma, nel novembre 1943 fu arrestato, rinchiuso a Regina Coeli, torturato a Via Tasso: «gli strapparono tutti i denti», mi disse il Maestro. Non fu incluso nella lista dei trecentotrentacinque detenuti inviati da Regina Coeli alla fucilazione alle Fosse Ardeatine.

Dopo la Liberazione di Roma, nel luglio 1944 si fece paracadutare in Friuli, nella zona della Carnia, come ufficiale di collegamento con una missione statunitense. Assunse il nome di battaglia di 'Franco'. Comandò una delle Zone Libere del nord Italia, la più vasta (41 comuni, oltre 90.000 abitanti). Fu arrestato a Chievolis nei giorni di Natale del 1944. I Tedeschi non compresero di aver catturato il Comandante Franco. Nel gennaio 1945 fu inviato nel lager di Flossenbürg, in Germania. Da là fuggì, fu catturato e fucilato nella prima decade di marzo. È Medaglia d'oro della Resistenza.

### *Vittorio*

Nacque nel 1918. Fu sempre chiamato Tito, dal nome del padrino. Nel settembre 1943 era in servizio militare in Croazia. Fatto prigioniero dai Tedeschi, riuscì a fuggire. Dopo un breve rientro a casa a Castelnuovo di Borgo Valsugana, si spostò a Roma per cercare notizie del fratello Giuseppe. Visse in clandestinità nella capitale, poi entrò in una piccola banda di partigiani sui monti Lepini, nel Lazio meridionale. Questa formazione non svolse nessuna attività contro il nemico. Nel maggio 1943 vicino Roma, a Cori, entrò nell'unità canadese dei *Black Devils*, qualificandosi come ufficiale del Regio Esercito Italiano. Fu aiutato dalla sua ottima conoscenza dell'inglese.

Come è noto, il 4 giugno 1944 gli Statunitensi entrarono in Roma come liberatori. La mattina del 3 giugno i nazifascisti avevano lasciato Roma. Il pomeriggio di quel giorno gli Alleati inviarono in città un drappello, in avanscoperta. Vittorio fece parte di quell'unità e raccontava che era stato il primo militare italiano ad entrare in Roma liberata. Il 31 agosto 1944 fu paracadutato nel Bellunese, sull'Altipiano di Asiago, come ufficiale di collegamento con la missione inglese Simia. Là, il 1° aprile 1945, lo raggiunse il fratello Giovanni.

Nel 1947 si laurea in lingue alla Bocconi, fu docente di inglese in scuole secondarie di II grado e poi preside. Lavorò quale Addetto Culturale in ambasciate italiane in tre Paesi stranieri. In pensione nel 1974. Il 5 febbraio 2000, a Belluno, partecipò ad una tavola rotonda promossa dalla sezione locale del partito Alleanza Nazionale, sul tema della Resistenza. Dopo il suo intervento, alcuni giovani lo contestarono. Crollò morto sul tavolo dei relatori.

#### 4.15. *La famiglia che lui si formò*

Nel 1949 si sposò con Regina Dalla Vecchia, che era nata nel 1909 e che quindi aveva sei anni più di lui. Componevano inoltre la sua famiglia la figlia, nata il 4 aprile 1954, ed il figlio, nato il 20 gennaio 1955<sup>127</sup>. La signora Gozzer morì il 5 settembre 1998. Per tutta la vita ebbe una profonda fede cattolica.

I fratelli di Regina Dalla Vecchia gestivano una rappresentanza della Alfa Romeo ed un'officina di riparazioni auto, situate in Piazza Barberini 26. Dato che erano stati richiamati alle armi, nel corso della guerra fu la signora a gestire l'autofficina. Un giorno i Tedeschi crearono posti di blocco intorno a Piazza Barberini e procedevano a controllare i documenti di quanti erano rimasti là imbottigliati. La signora si accorse di alcune persone paralizzate e terrorizzate, le fece entrare nell'autofficina ed uscire da un secondo ingresso, che dava su una strada posteriore libera da posti di blocco. Nascose in casa un ebreo, fu per questo nominata Cavaliere della Repubblica. Nel periodo dell'occupazione tedesca di Roma, operò come staffetta portaordini. Faceva parte del gruppo guidato da don Morosini. Quando il leader fu arrestato, ci fu smarrimento tra i membri del nucleo. La signora ottenne un incontro privato col papa Pio XII, che la incoraggiò a continuare nella Resistenza.

Partecipò attivamente alla campagna elettorale in vista del referendum del 2 giugno 1946<sup>128</sup>. Era schierata per la scelta: la Repubblica; così come lo era Alcide De Gasperi, Presidente del Consiglio dei Ministri e Segretario Nazionale della DC. La signora collaborava direttamente con lui. Nell'ambito della Democrazia Cristiana di Roma ebbe un ruolo dirigente: fu il Delegato Femminile. Nel 1948 in Svizzera, a Losanna, si svolse un Convegno internazionale sull'educazione giovanile, organizzato da partiti democristiani europei. In rappresentanza del ministro italiano dell'Istruzione, il Maestro tiene una relazione, che è contestata da una signora presente, Regina Dalla Vecchia. Si sposano dopo pochi mesi. Nel 1951, pur rieletta all'unanimità Delegato Femminile della DC romana, lasciò la vita politica attiva, ma organizzava in casa frequenti incontri con politici.

Il Maestro era alto e magro. Lei non era alta; era vivace, loquace, socializzante. Fu un'ottima coniuge per lui, un po' scontroso, un po' montanaro, timido. Diceva di sé: «io non ho un buon carattere». Gli ultimi nove anni fu malata di Alzheimer. Il Maestro si chiuse in casa per assisterla. Una volta andai a trovarlo portando con me mia figlia, che si chiama Fiammetta. La signora entrò nello studio del Professore e pronunciò frasi senza senso. Il Professore: «Noi viviamo più del nostro cervello».

---

<sup>127</sup> Le date sono esatte.

<sup>128</sup> Andava, con altri, con un camion in cittadine del Lazio ed anche lei faceva il comizio. Le furono lanciati contro frutta ed ortaggi.

#### 4.16. *La testimonianza di suoi conoscenti*

Ad una sessantina di chilometri da Roma, a Montopoli di Sabina, negli anni '60 i coniugi Gozzer si fecero costruire la villa situata in Via Casenuove Granari n. 48. È una grande villa, con un ampio giardino circostante, lontana circa tre chilometri dal centro storico della cittadina.

Alcune vicine mi hanno descritto i coniugi Gozzer come «persone squisite» (il professore più riservato, era il nonno che tutti avremmo voluto avere», la signora era più comunicativa) e mi hanno raccontato che il professore aveva aiutato alcuni cittadini di Montopoli a trovare lavoro.

Negli anni Novanta i Gozzer vendettero la villa, regalando moltissimi libri a persone di Montopoli.

### 5. Contributo (in progress) per una biblio-emerografia degli scritti di Giovanni Gozzer

#### 5.1. *Gli scritti di Giovanni Gozzer*

Per i libri scritti interamente da lui, non è indicato nessun nome. Per quelli scritti insieme con altri, sono indicati sia il suo nome, sia i nomi dei coautori. Per i libri da lui curati, dopo il titolo è indicato 'a cura di Giovanni Gozzer'. Con il nome dell'autore sono infine indicati volumi che pubblicano un suo scritto, quali: la presentazione, l'introduzione, una relazione, un saggio.

Per alcuni volumi è indicata non solo la data della prima pubblicazione, ma anche quelle delle successive edizioni (fra parentesi).

I volumi non ancora schedati dal Servizio Bibliotecario Nazionale sono contrassegnati da un asterisco (\*).

Probabilmente questo elenco è incompleto.

*Profilo storico della Valsugana inferiore*, in Centro Scolastico 'Antonio Rosmini' [di] Castelnuovo Valsugana, Pragmateia. Annuario scolastico per l'anno 1943-44, Temi, Trento 1944.

*La Comunità di Scurelle. Notizie storico-giuridiche e vicissitudini di un comune trentino*, a cura di Giovanni Gozzer, Arti Grafiche Saturnia, Trento 1945.

*La Scuola Ponte. Osservazioni, esperienze, problemi della scuola media*, Tipografia Saturnia, Trento 1948.

*Primo congresso nazionale dell'educazione popolare*, a cura di G. Casara – Giovanni Gozzer, Edizioni del Ministero della pubblica istruzione, Roma 1948.

*Sette riforme. Aspetti della ricostruzione educativa in alcuni paesi d'Europa*, a cura di Giovanni Gozzer, Edizioni de La scuola e l'uomo, Roma 1948.

*Tre riforme. Francia, Belgio, Olanda*. Saturnia, Trento 1948.

*Il Centro didattico nazionale e Museo della scuola di Firenze*, a cura di Giovanni Gozzer – Augusto Roveri, Centro didattico nazionale, Firenze 1951.



- Guida D. Annuario della scuola e della cultura*, a cura di Giovanni Gozzer, edito dal Centro didattico nazionale e museo della scuola di Firenze, Capriotti editore, Firenze-Roma 1951, pp. 1.516.
- Codice Internazionale dell'educazione. Raccolta delle raccomandazioni approvate dalle conferenze internazionali dell'Ufficio Internazionale dell'Educazione e dell'UNESCO*, a cura di Giovanni Gozzer, Edizioni Demos, Genova-Roma 1952.
- Maria Gasca Diez, *Orientamento professionale e scolastico*, Prefazione di Giovanni Gozzer, Demos, Genova-Roma 1952.
- La Consulta didattica. Problemi e discussioni*, [s. e.], Roma 1952.
- Il dono. Antologia per la scuola media*, Edizioni Demos, Genova 1952 (1953).
- Education in Italy*, a cura di Giovanni Gozzer, Tipografia Industria Grafica Moderna, Roma 1952.
- Esperienze scolastiche d'avanguardia*, Viola, Milano 1952.
- Nazareno Padellaro – Giovanni Gozzer, *Guida ai problemi della scuola e dell'educazione*, Demos, Roma 1952 (1954).
- Il ponte. Antologia di letture italiane per le scuole di avviamento professionale, per le scuole d'arte e gli istituti professionali*, Demos, Milano 1953.
- La 'Carta del maestro' e la XVI Conferenza internazionale dell'educazione*, a cura di Giovanni Gozzer, Tipografia Giuntina, Firenze 1954 (estratto da «Il Centro», anno II, n. 3, gennaio 1954).
- La 'Carta del professore' e la XVII Conferenza internazionale della pubblica istruzione*, a cura di Giovanni Gozzer, Industria grafica moderna, Roma 1954[?].
- Giovanni Gozzer – Tommaso Salvemini, *L'esame di Stato*, Edizioni Demos, Genova 1954.
- Prontuario bibliografico educativo*, Demos, Genova-Roma 1954.
- Rapporto sui principi fondamentali dell'organizzazione della educazione obbligatoria in Jugoslavia*, a cura di Giovanni Gozzer, Tipografia Giuntina, Firenze 1956[?].
- Il finanziamento dell'istruzione nei lavori della XVIII conferenza internazionale dell'educazione*, a cura di Giovanni Gozzer – Tommaso Salvemini, Tipografia Giuntina, Firenze 1956.
- Giovanni Gozzer – Mario Pagella – Camillo Tamborlini, *La scuola dagli 11 ai 14 anni sotto il profilo costituzionale e storico*, Movimento Circoli della didattica, Roma 1956.
- Scuola per tutti. Idee e proposte per la scuola dagli 11 ai 14 anni*, UCIIM, Roma 1956.
- L'incanto di Asolo. Rievocazioni e suggestioni*, a cura di Giovanni Gozzer. Fotografie di Giovanni Gozzer, Tipografia Polo, Asolo 1957 (1963, 1968, 1982, 1986).
- Giovanni Gozzer – Modestino Manfra, *Prospettive per lo spirito e le strutture della scuola di domani*, UCIIM, Roma 1957.
- Democrazia e civismo. Spirito e didattica dell'educazione civica*, Le Monnier, Firenze 1958.

- Giovanni Gozzer – Enzo Petrini, *Una grande famiglia. Guida di educazione civica per le tre classi delle scuole secondarie inferiori secondo i vigenti programmi ministeriali*, Le Monnier, Firenze 1958.
- L'istruzione professionale in Italia*, UCIIM, Roma 1958.
- Ritorno in Grecia*, a cura di Cesarina Checcacci – Giovanni Gozzer – Gesualdo Nosengo. Fotografie di Giovanni Gozzer, Cappelli, Bologna 1958.
- Werter Brentano [pseudonimo di Giovanni Gozzer], *La morte canta sull'albero*, Cappelli, Bologna 1958 (riedito dal Museo storico in Trento, 2002).
- Arturo Granella – Modestino Manfra, *L'uomo e la società. Guida di educazione civica ad uso del triennio delle scuole secondarie superiori secondo i vigenti programmi ministeriali*, presentazione di Giovanni Gozzer, Le Monnier, Firenze 1958.
- La formazione umana e professionale del lavoratore*, Staderini, Roma 1959.
- Sviluppo della scuola e piano decennale*, UCIIM, Roma 1959.
- I centri didattici e la formazione degli insegnanti*, «L'Osservatorio politico e letterario», dicembre 1959, pp. 3-12.
- Iniziativa di governo per l'istruzione professionale*, relazione di Giovanni Gozzer al Convegno dei giovani dell'Unione Cristiana Imprenditori e Dirigenti – UCID, UCID, Napoli 1960.
- Il latino e la scuola negli anni 11-14. Discussioni e dibattiti*, UCIIM, Roma 1960.
- La riserva indiana*, estratto da «Politica», nn. 22-23, 1960.
- Gaetano Marafioti, *Riflessi sociali dell'insegnamento agli adulti*, Argalia, Urbino 1962 [all'interno del volume è presente un saggio di Giovanni Gozzer].
- Attitudini intellettuali e sistema scolastico*, introduzione e note di Giovanni Gozzer; [s.e.], Roma 1963.
- Educazione, economia e vita sociale*, a cura di Giovanni Gozzer, Armando, Roma 1963.
- L'istruzione programmata e i nuovi sussidi per l'insegnamento*, premessa di Giovanni Gozzer, Arti grafiche Scalia, Roma 1963.
- Pierre Jaccard, *Sociologia dell'educazione*, traduzione di Umberto Massi. Note di Giovanni Gozzer, Armando, Roma 1963.
- I cattolici e la scuola*, Vallecchi, Firenze 1964.
- Secondary education in the developing countries*, European Centre for Education, Roma 1964.
- Wilbur Schramm, *Il punto sulle teaching machines*, introduzione di Giovanni Gozzer, [s.e.], Roma 1964.
- Mario Reguzzoni, *La riforma della scuola nella Comunità Economica Europea*, prefazione di Giovanni Gozzer, UCIIM, Roma 1966.
- Giovanni Gozzer – Mario Pagella, *Civiltà del lavoro. Educazione civica per istituti e scuole professionali*, Le Monnier, Firenze 1967 (1970).
- L'educazione tecnologica*, a cura di Giovanni Gozzer, Centro Europeo dell'Educazione – CEDE, Frascati 1967, pp. 268.
- John William Gardner, *Democrazia e talenti*, a cura di Giovanni Gozzer, Armando, Roma 1967.

- Nuovi colloqui sull'educazione scientifica*, a cura di Sergio Beer – Giovanni Gozzer – Anna Uva, Palombi, Roma 1967.
- Gli aspetti economici del problema scolastico*, relazione al convegno per i responsabili delle sezioni programmazione nei provveditorati agli studi (Roma, 29 ottobre - 5 novembre 1962), a cura del Centro di formazione e di perfezionamento per il personale dell'amministrazione della pubblica istruzione, Roma 1968.
- Religione e rivoluzione in America latina*, Bompiani, Milano 1968.
- La questione della pillola*, a cura di Giancarlo Zizola – Adriana Zarri – Giovanni Gozzer – Pino Donizetti, Mursia, Milano 1969 [all'interno del volume è presente un saggio di Giovanni Gozzer].
- Religion y revolucion en America latina*, Taurus, Madrid 1969.
- La situazione dell'Università italiana alla vigilia degli anni '70 tra conservatorismo, riformismo e contestazione*, in «Futuribili» n. 15, 1969.
- Paola Coppola Pignatelli – Giovanni Gozzer – Giampaolo Bonani, *Ricerca di futuri modelli organizzativi e morfologia dell'università*, Fondazione Rui, Roma 1970.
- Gentile preside*, Esperienze, Fossano (Cuneo) 1971 (1972).
- Istruzione in agricoltura e riforma dell'ordinamento secondario*, Il Mulino, Bologna 1972.
- Testo atlante di educazione sessuale. Aspetti biologici, psicologici, sociali*, a cura di Sergio Bigatello, presentazione di Giovanni Gozzer, Mursia, Milano 1972.
- Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando, Roma 1973 (1974, 1975).
- Le regole del gioco*, [s.e.], [s.l.] 1973.
- Il mezzo televisivo. L'esperimento di Frascati*, in Gruppo OB, *Il mezzo televisivo. Percezione e comunicazione*, Gruppo OB, Milano 1973[?].
- Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Coines, Roma 1973.
- Alla ricerca del tempo sprecato. L'istruzione secondaria superiore*, a cura di Giovanni Gozzer, Editrice Bdl, Torino 1975.
- Prospettive della scuola italiana*, Scuola cattolica di cultura, Udine 1975.
- Giovanni Gozzer – Mario Pagella, *Una società per l'uomo. Educazione civica per le scuole medie superiori*, Le Monnier, Firenze 1975 (1982).
- Università elettronica. Nuove tecnologie per l'educazione superiore*, presentazione di Giovanni Gozzer, Officina, Roma 1975.
- Istituto di ricerche educative e formative - IREF, *Maestri in Italia*, prefazione di Giovanni Gozzer, Coines, Roma 1976.
- Possibilità operative dei distretti scolastici. Confronto fra la legislazione italiana e analoghe strutture in altri paesi europei. Atti del terzo corso di aggiornamento culturale organizzato dall'IRSE (Pordenone, aprile-maggio 1976)*, IRSE, Pordenone, 1976 [all'interno del volume è presente la relazione di Giovanni Gozzer].

- La preparazione tecnico-culturale dei docenti*, in *La scuola ed il futuro del Paese. Atti del Convegno 'La Scuola ed il futuro del Paese' (Pisa, 5 marzo 1977)*, Centro Studi del Lionismo, Roma 1977 (Quaderni del Lionismo, n. 11).
- John Christopher, *Il confine nella metropoli*, presentazione di Giovanni Gozzer, Salani, Firenze 1977.
- Perché nuovi filosofi*, Cinque Lune, Roma 1977.
- Gruppo di lavoro Incontri per la scuola, *Prospettive. Introduzione all'educazione tecnologica*, consulenza di Giovanni Gozzer, Giunti Marzocco, Firenze 1977.
- La riforma della scuola dell'obbligo*, testo introduttivo di Giovanni Gozzer, Associazione fra le Casse di Risparmio Italiane, Stilgraf, Roma 1977.
- Giovanni Gozzer – Graziella Priulla, *La televisione a scuola. Esperienze nell'uso di tecnologie educative in Italia*, Il mulino, Bologna 1977.
- Antifascismo e Resistenza nel Trentino. Testimonianze*, a cura di Vincenzo Calì, Comitato per l'anniversario della Resistenza e della Liberazione, Trento 1978 [all'interno del volume, alle pp. 105-111, è presente una 'comunicazione' di Giovanni Gozzer].
- La scolarizzazione di massa*, Accademia Scuola per corrispondenza, Roma 1978.\*
- Salvatore Valitutti – Giovanni Gozzer, *La riforma assurda, La scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978 (1982).
- I nuovi programmi della scuola media. Presentazione e commento*, testi coordinati e annotati da Giovanni Gozzer, Giunti Marzocco, Firenze 1979.
- Testo atlante di educazione sessuale. Aspetti biologici, psicologici, sociali*, a cura di Sergio Bigatello, presentazione di Giovanni Gozzer, Milano Mursia 1979.
- Viaggio intorno al socialismo*, Cinque Lune, Roma 1979.
- Il capitale invisibile. L'epoca dei ripensamenti, 1977-1980*, Armando, Roma 1980 (1982).
- Fabrizio Ravaglioli (a cura di), *I programmi della scuola elementare*, Armando, Roma 1980 [all'interno del volume è presente un saggio di Giovanni Gozzer].
- Storia. Corso per la scuola media*, 3 voll., Giunti Marzocco, Firenze 1980.
- Giovanni Gozzer et al., *Oroscopo per la scuola primaria. Obiettivi, materie e programmi*, Armando, Roma 1981 (1982, 1983).
- La partecipazione in cammino dal 1910. Consigli, collegi, assemblee, comitati nell'iter dei neo-decreti delegati*, Armando, Roma 1981.
- Giovanni Gozzer et al., *Programmi della scuola media. Strutture e valutazioni*, Armando, Roma 1981.
- Giovanni Gozzer et al., *Cenni di storia della scuola italiana. Dalla legge Casati al 1982*, Armando, Roma 1982.
- Giovanni Gozzer et al., *Lo scandalismo, ovvero il sistema della menzogna*, Prospettive nel mondo, Roma 1982.
- William Kenneth Richmond – Giovanni Gozzer, *Scuola inglese - scuola italiana*, Armando, Roma 1982.

- Giuseppe Gozzer, *Il Piombo e l'Ala*, Roma, Armando, 1984 [volume "curato" da Giovanni Gozzer].
- Scuole a confronto. Sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa e nel mondo*, Armando, Roma 1984 (1986).
- Estado, education y sociedad. El mundo della 'escuela libre'*, Societat espagnola para los derechos humanos, Madrid 1985. \*
- Famiglie in Valsugana. Dati e notizie su un gruppo familiare tra Valsugana e Rovereto*, Anicia, Roma 1986.
- L'ora di religione. 'Avvalersi o non avvalersi?'*, Anicia, Roma, 1986 (1988).
- Giovanni Gozzer et al., *I programmi della scuola elementare. Dalla teoria alla pratica*, Armando, Roma 1986.
- Senza oneri per lo Stato. Stato e scuola: la vittoria sbagliata*, Anicia, Roma 1986.
- Due secoli di egemonia dello Stato sulla scuola*, in Fondazione Gioacchino Volpe, *L'avvenire della scuola. Problemi e prospettive. XIV incontro romano 1987*, G. Volpe, Roma 1987, pp. 117-150.
- Adriano Bausola – Luigi Negri – Giovanni Gozzer, *Cultura, educazione e comunicazione sociale*, Scuola di dottrina sociale, Milano 1988.
- La scuola nella società tecnologica*, a cura di Giovanni Gozzer, Anicia, Roma 1988.
- Dirigere scuole*, Giunti & Lisciani, Teramo 1989.
- Come sarà l'Europa delle scuole*, in «Libertà di Educazione», n. 4, 1989, pp. 10-15.
- Un examen de la escuela. Sistemas y organizaciones en Europa y en el mundo*, Fondo de Cultura Económica, México D. F. 1989. \*
- Fare storia e geografia. Guida per i nuovi programmi della scuola primaria*, Anicia, Roma 1989.
- Tina Fratini – Maurizio Tiriticco, *La programmazione nella scuola dell'obbligo*, presentazione di Giovanni Gozzer, Tecnodid, Napoli 1989.
- Charles Joseph Latrobe, *Un viaggiatore inglese tra ladini tirolesi e italiani nel 1830*, a cura di Giovanni Gozzer, Panorama, Trento 1989.
- Pasquale Locantore, *Telestrojka. Non è importante vincere ma partecipare*, presentazione di Giovanni Gozzer, Firenze Libri, Firenze 1989.
- Piero Cascioli (a cura di), *L'orientamento nella scuola media. Esperienze, indicazioni, materiali di lavoro*, presentazione di Giovanni Gozzer, SEI, Torino 1990.
- Programmes scolaires et problèmes de société*, in «Perspectives. Revue trimestrelle d'éducation», n. 1, 1990, pp. 9-20.
- Incontro di Volterra*, a cura di Giovanni Gozzer, Editrice Theorema Libri, Segrate 1991. \*
- La riforma secondaria. Storia e documenti. 1948-1990*, ricerca diretta da Giovanni Gozzer, Servizi editoriali, Roma 1991.
- Tommaso Marradi, *Dai programmi ai moduli. Una riforma da riformare*, introduzione di Giovanni Gozzer, Anicia, Roma 1993.
- L'Europa degli insegnanti. Formazione, assunzione, status-ruolo, mobilità, trattamento, problemi*, B.M. italiana, Roma 1994.

Danilo Vettori – Giovanni Gozzer, *Umberto Tomazzoni. La figura e l'opera*, Provincia autonoma, Trento 1998.

*I genitori e l'orientamento professionale dei figli. I risultati del progetto George realizzato in Italia, Spagna e Grecia nell'ambito del Progetto Europeo Socrates*, a cura di Pierluigi Cascioli. Presentazione di Giovanni Gozzer, Ente italiano di servizio sociale - Eiss, Roma 1999.

*Mano – Segno – Calco. Dalla razionalità tecnica all'impatto informatico*, in *I genitori e l'orientamento professionale dei figli. I risultati del progetto George realizzato in Italia, Spagna e Grecia nell'ambito del Progetto Europeo Socrates*, a cura di Piero Cascioli, Edizioni EISS, Roma 1999.

*Il bicentenario 1799-1800 attraverso le memorie e confessioni di un liberal-rivoluzionario. Franco Filos agli albori dell'identità del Trentino*, in «Studi trentini di scienze storiche», n. 3, 1999, pp. 559- 606.

*1000 anni di Kosovo*, in «Scuola Ticinese», giugno 1999.

*Scuola. Cambiare per non cambiare?*, a cura di Giovanni Gozzer, Anicia, Roma 2001.

*La vita come testimonianza. Moralità e civiltà. Lungo la vita di Vittorio Gozzer*, Anicia, Roma 2001.

## 5.2. Le pubblicazioni del Centro Europeo dell'Educazione

In qualità di direttore del Centro Europeo dell'Educazione, il Prof. Giovanni Gozzer rivedeva attentamente tutti i dattiloscritti, prima di inviarli alla stampa. Inoltre scrisse parti di tali volumi.

– Serie Scuola Europea

*Primato tecnico e primato scolastico nella competizione mondiale. Documenti per la discussione*, 1959 (1960).

*I centri didattici e i loro problemi*, 1960.

*L'espansione scolastica. Statistiche*, 1960.

*Iniziative per l'aggiornamento degli insegnanti*, 1961.

*Situazioni nuove del discorso educativo*, 1961.

*La pianificazione scolastica*, 1961.

– Serie Documentazione e Programmazione

*Scuola e programmazione economica*, 1962.

*Sviluppo dell'istruzione. Statistiche*, 1963.

*Aspetti economici del problema scolastico*, 1963.

*Il piano della scuola. Documenti parlamentari*, 1963.

*L'educazione scientifica. Documenti di lavoro*, 1963.

*Istruzione e sviluppo*, 1964.

*Lingue e laboratori linguistici*, 1965.

– Serie Centro Europeo dell'Educazione

*Cooperazione tecnica*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1965.



*Le strutture formative al 1975*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1966.  
*Progetto regionale mediterraneo*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1967.  
*L'educazione tecnologica*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1970. \*  
*Nuovi colloqui sull'educazione scientifica*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1968.  
*L'educazione linguistica*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1968.  
*Il laboratorio multimediale*, Fratelli Palombi Editori, Roma 1970.  
*Nuovi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore*, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati 1970.  
*Compendio di statistiche educative*, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati 1972.

– Sezione LAB: Laboratorio Linguistico

*Tecnologie glottodidattiche e laboratorio linguistico*, 1971 (Quaderno LAB n. 1).  
*Laboratorio linguistico e esercitazioni di lingua*, 1972 (Quaderno LAB n. 2).

– Sezione LAM: Laboratorio Multimedia

*L'alternativa tecnologica. Rapporto Perkins – Mc Murrin*, 1971 (Quaderno LAM n. 1).  
*Dibattito sulle tecnologie dell'educazione*, 1972 (Quaderno LAM n. 2).  
*L'insegnante nella società tecnologica*, 1973 (Quaderno LAM n. 3).

– Sezione LAP: Laboratorio Psicologico

*Psicologia dell'apprendimento*, 1972 (Quaderno LAP n. 1).  
*Introduzione al ragionamento scientifico*, 1972 (Quaderno LAP n. 2).

– *Il Laboratorio Multimedia del Centro Europeo dell'Educazione*, 1971 (dépliant).

### 5.3. Riviste che fondò e diresse

«Scuola libera», pubblicata dal 1946 al 1953.

«Il biennio. Mensile di informazione sulle sperimentazioni e sulla riforma della scuola secondaria». Fondata da Giovanni Gozzer nel 1975 e da lui diretta fino al 31 dicembre 1980. Nel 1978 la rivista assume il sottotitolo 'Scuola e professionalità'.

«Insegnare». Schede informative per il progetto SAD (Servizio di aggiornamento a distanza) del Centro Europeo dell'Educazione, 1973.

### 5.4. Elenco di alcuni suoi dattiloscritti

I seguenti dattiloscritti, inediti, sono consultabili presso il Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre, Fondo Giovanni Gozzer-Pierluigi Cascioli.

*L'università italiana e il suo adeguamento alle prospettive di programmazione nel quadro delle tendenze internazionali*, pp. 24, marzo 1968.



*Mille anni di Kosovo*, pp. 16, 1999.

*Dal Trentino sul crinale di due secoli 1300-1400*, 2002. Le prime 20 pagine sono di storia del Trentino. Le pagine da 21 a 40 contengono riflessioni sulla storia.

*Il dibattito inconcluso sulla riforma universitaria negli anni 1963-1968*, pp. 22, 9 aprile 2002.

*Viaggio nel mondo islamico contemporaneo*, pp. 73, 2002.

*Musulmani, Mongoli e Cristiani tra i secoli XIII e XIV*, pp. 88, agosto 2002.

*Apocalisse di Giovanni. Messaggio – Traduzione dal greco – Arazzi dell'Apocalisse di Angers*, pp. 58, 24 dicembre 2002.

*Cattolici e ortodossi: i cristiani disuniti*, pp. 11, 2003.

*Riflessioni sulla storia*, pp. 8, novembre 2004.

*Dell'Arabia. Dalle vie delle spezie alle vie del petrolio*, pp. 128, 2004.

*Congedo e commiato*, pp. 55, Natale 2004.

*Analisi della situazione politica italiana*, pp. 7, ottobre 2005. Lettere indirizzate al suo discepolo Pierluigi Cascioli.

*Costantino l'ultimo re di Roma*, pp. 40, 25 febbraio 2006.

#### 5.5. *Elenco (incompleto) di alcune sue interviste*

«Paese Sera», 31 ottobre 1972.

«Avvenire», 12 aprile 1987.

«Il popolo», 21 settembre 1989.

«Didascalie. Rivista della scuola trentina», dicembre 1997.

«Universitas», settembre 2002.

#### 5.6. *Quotidiani e periodici che hanno pubblicato suoi articoli*

«Avio», bimestrale della casa editrice Armando Armando.

«Civitas».

«Il Corriere della Sera».

«La discussione», settimanale della Democrazia Cristiana.

«L'Espresso» (quando ne era proprietario Carlo De Benedetti).

«Il Giornale» (1992-1993).

«Homo Faber».

Il quotidiano romano «Il messaggero» continuò la pubblicazione nel periodo dell'occupazione tedesca. Il giorno successivo alla strage delle Fosse Ardeatine uscì con un titolo a tutta pagina: *Giustizia è stata fatta*. Gli Alleati imposero il nuovo titolo «Il giornale del mattino», su cui nell'ottobre 1945 Giovanni Gozzer pubblicò cinque articoli in prima pagina, sulla situazione in Trentino.

«Nuova Paideia», bimestrale del Cirmes (1988-1994).

«Il popolo», organo della Democrazia Cristiana (molti articoli nel periodo 1992-1993).

«Scuola e didattica».

«La scuola e l'uomo», mensile dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi – UCIIM.

«Scuola libera» (1946-1953).

«Settegiorni», settimanale.

«Il Tempo», dal 1978 al 1989.

«Tuttoscuola», mensile.

«Il Cantonetto», bimestrale, Lugano, dicembre 2004.

«Il Corriere del Ticino».

«Scuola Ticinese».

### 5.7. Archivi da esplorare

Il Ministero dell'Istruzione ha trasferito gli archivi di molti uffici in un enorme capannone a Fiano Romano, cittadina vicino Roma. Là c'è tanta polvere, però forse...

L'archivio del Centro Europeo dell'Educazione – CEE (che lui diresse dal 1959 al 1974) era conservato all'interno del successivo Centro Europeo dell'Educazione – CEDE, che aveva la medesima sede: Villa Falconieri, Frascati.

L'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Brescia, conserva il grande Archivio di Storia dell'Educazione – ASE. In tale archivio una dozzina di 'Fondi' hanno lettere di/a Giovanni Gozzer.

L'Istituto Sturzo (Roma) conserva gli archivi di Guido Gonella e di Giulio Andreotti; questi archivi sicuramente hanno documenti in cui è presente Gozzer.

Archivio Centrale dello Stato, Roma.

Archivio Privato Luigi Volpicelli, Roma.

Il volume Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita (a cura di Quinto Antonelli e Roberta G. Arcaini, edito dalla Provincia autonoma di Trento nel 2016) riporta il contenuto dell'archivio del Professore, ora tenuto dal figlio Dr. Giuseppe.

Il docente della LUISS Prof. Giovanni Orsina era un dirigente della Fondazione Einaudi. Concordai con lui il trasferimento dell'archivio del Maestro nella Fondazione. Il Professor Gozzer accettò. Poi però si mise a selezionare quanto da conservare e quanto da scartare; e scartò i tre quarti del suo archivio. La colf mi disse: «Il professore butta tanto». Il Prof. Orsina, esaminando quel che restava, ritenne che non era centrato su tematiche economiche, *core business* della Fondazione. Tra quanto il Maestro gettò c'erano (cito ovviamente a memoria): lettere scambiate con l'Ambasciatore Sergio Romano; una cartolina da New York di Romano Prodi. Provai una grande amarezza. Però ora si ha certezza che quanto è conservato nella casa di famiglia è stato selezionato dal Prof. Gozzer.

Il 6 giugno 2019 il Direttore del Museo della Scuola e dell'Educazione 'Mauro Laeng' (MuSEd) dell'Università degli Studi Roma Tre, Prof. Lorenzo Cantatore, ha scritto una lettera al figlio del Professore, il Dr. Giuseppe. L'au-

tore di questo profilo biografico gliel'ha consegnato nelle sue mani. Il Prof. Cantatore lo ha informato che nel MuSEd esiste il Fondo Gozzer-Cascioli ed lo ha invitato a visionarlo; ha chiesto poi se vi è disponibilità della famiglia a consegnare al MuSEd l'archivio conservato in casa; in subordine, ha chiesto che la famiglia consenta di fare copia di tale archivio. Alla data in cui questo volume va in stampa, non è pervenuta risposta. L'autore del presente profilo biografico spera che quell'archivio esista ancora.

Roberta G. Arcaini, brava archivista professionale, nel novembre 2015 ha esaminato il suddetto archivio. Ottimo quanto scrive nel suo contributo dal titolo *Ricordare Giovanni Gozzer*, pubblicato nel volume *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Atti del seminario di studi (Trento, 3 dicembre 2015), a cura di Q. Antonelli, R.G. Arcaini, Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, pp. XV-XXXI. Eccellente documentazione è fornita anche dalle sedici pagine seguenti: si tratta di fotografie da lei scattate in quell'archivio.

## Gli Autori

*Pierluigi Cascioli* si rivolgeva al Prof. Giovanni Gozzer chiamandolo ‘maestro’. Lui si schermiva: «Non mi attribuisca questa responsabilità». Gli è stato vicino dal 1969 al 2006, anno del decesso. Ha lavorato con lui nel Centro Europeo dell’Educazione (Villa Falconieri, Frascati) diretto dal Prof. Gozzer. È stato il redattore unico del mensile «Scuola e Professionalità», diretto dal Prof. Gozzer. Ha collaborato con l’Istituto della Enciclopedia Italiana e con il CENSIS (in sette progetti di ricerca relativi alla scuola). Ha insegnato materie letterarie in licei scientifici. Successivamente è stato dirigente nel Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca. Nell’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – OCSE (Parigi), ha rappresentato l’Italia nel Comitato per le Politiche della Scienza. Per nove anni ha collaborato con la qualifica di *Consultant* con l’organizzazione dell’UNESCO ‘The Abdus Salam International Center’. Per quattordici anni accademici ha insegnato corsi integrativi (alla Sapienza Università di Roma ed in altri tre atenei). Ha pubblicato sei volumi. Iscritto all’Ordine dei Giornalisti dal 1971, ha collaborato per cinque anni con l’ANSA, per sei anni con «Il Sole – 24 Ore» e con altri trentanove quotidiani e periodici.

*Giorgio Chiosso* è professore emerito di Storia della Pedagogia nell’Università di Torino. Ha insegnato anche nelle Università di Lecce, Padova, Valle d’Aosta e Cattolica di Milano. In qualità di esperto ha partecipato a numerose Commissioni e Gruppi di lavoro ministeriali e a lungo collaborato con la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo di Torino. I suoi interessi spaziano dalle tematiche storiche alle questioni politico-scolastiche con particolare attenzione ai temi dell’autonomia e delle riforme di sistema. Tra il 1998 e il 2008 ha diretto due importanti ricerche nazionali sulla storia del libro di scuola e dell’editoria educativa. In co-direzione con Roberto Sani, ha curato il *Dizionario biografico dell’educazione* (2013). Tra le altre sue pubblicazioni più recenti: *Carità educatrice e istruzione popolare in Piemonte nel primo ‘800* (2008), *Alfabeti d’Italia. La lotta contro l’ignoranza nell’Italia unita* (2011); *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell’educazione* (2018), *L’educazione degli italiani* (2019), *Il fascismo e i maestri* (2023).

*Cosimo Costa* è professore associato presso la LUMSA, le sue aree di ricerca riguardano la Pedagogia generale e la Filosofia dell’educazione. I suoi interessi di ricerca si concentrano sui fondamenti epistemologici del sapere pedagogico; sulla struttura dell’essere persona in quanto soggetto educabile; sull’educazione come paideia attraverso la rilettura critica di autori antichi, moderni e contemporanei; sulla relazione e il dialogo come categorie fondamentali per una

educazione democratica; sui ruoli educativi dei diversi attori sociali. Tra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: *The paideia of effort as a drive for critical thinking* (2023), *Sul problema dell'educazione. Teorie, metodi e prospettive dalla pedagogia cattolica di Martin Stanislas Gillet* (2022); *Critiche a Montessori da Rivista Pedagogica* (2022); *Tra laici e cattolici. Il dibattito su Maria Montessori nei primi anni del '900* (2021).

*Simone di Biasio* è ricercatore di Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove insegna Storia dell'educazione comparata e interculturale ed è membro del collegio di dottorato in Teoria e ricerca educativa e sociale. Si occupa di letteratura per l'infanzia, *visual literacy* e di educazione e media. È autore dei volumi *L'educazione è il messaggio* (Milano, 2023), *Letteratura dall'infanzia* (Avellino, 2022; Premio CIRSE 2023) e ha curato il saggio *L'educazione nell'età elettronica di M. McLuhan* (Pisa, 2023). Oltre ad articoli su riviste scientifiche, scrive per Doppiozero, La Lettura del «Corriere della Sera» e Rivista Studio.

*Daria Gabusi* è professoressa associata di Storia della pedagogia e dell'educazione nel dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Studia le problematiche socio-culturali inerenti ai processi educativi e politico-ideologici, negli ambiti scolastici ed extra-scolastici dell'età contemporanea, con un particolare interesse per: educazione alla cittadinanza democratica e scuola democratica in Italia; scuola ed educazione nella Repubblica sociale italiana; educazione alla pace e all'antifascismo nella Resistenza; le politiche scolastiche ed educative degli anni '60; donne cattoliche e partecipazione politica. Tra le sue pubblicazioni: *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro sinistra* (2010); *I bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare nella Rsi (1943-1945)* (2018); *Laura Bianchini, L'educazione nella Resistenza e nella Costituzione* (2023).

*Angelo Gaudio* è professore ordinario di Storia della pedagogia presso l'Università degli studi di Udine (Dipartimento di Studi umanistici e del patrimonio culturale). Insegna Storia dell'educazione, Storia della pedagogia e Storia della scuola, Si occupa di storia della scuola italiana e di educazione comparata. Recenti pubblicazioni: *Reimagining Italian education. The building of the Italian school system as a entanglement of models (1859-1879)* (2022); *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies* (2021); *La valutazione nel gioco degli specchi comparativi* (2020); *Ivan Illich* (2021); *L'istruzione secondaria* (2023).

*Sara Lombardi* ha conseguito la laurea in Lettere moderne a indirizzo artistico presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia e successivamente la specializzazione in Storia dell'arte nel medesimo ateneo (sede di Milano). Dal 2003 è archivistica presso l'ASE (Archivio per la Storia dell'educazione in

Italia) – Centro di documentazione e ricerca “Raccolte Storiche” dell’Università Cattolica – sede di Brescia.

*Elena Marescotti* è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale all’Università degli Studi di Ferrara, dove insegna Educazione degli adulti, Educazione e comunicazione per la sostenibilità, Bisogni educativi e formativi della società. Dirige la rivista «Annali online della Didattica e della Formazione Docente». Attualmente, i suoi principali temi di ricerca riguardano: le rappresentazioni e le trasformazioni dell’identità adulta in relazione ai processi formativi; le prospettive teoriche, storiche e didattiche dell’educazione permanente e degli adulti; la formazione alle competenze per la sostenibilità; la professionalità dell’educatore socio-pedagogico e del docente. Tra le sue pubblicazioni: *Educazione degli adulti. Identità e sfide* (2012); *Il significato dell’educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature* (2013); *Ai confini dell’educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (2015); *Adulteranza e dintorni. Il valore dell’adulterità, il senso dell’educazione* (2020); *Educazione permanente e degli adulti: storia di un’idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi* (2022).

*Rita Marzoli* è Primo tecnologo presso l’INVALSI dove dirige la Biblioteca di Istituto “Aldo Visalberghi”. Coordina il comitato editoriale della collana ‘INVALSI per la Ricerca’ edita da Franco Angeli ed è membro del consiglio scientifico del Centro Studi Clotilde e Maurizio Pontecorvo. Esperta di ricerca bibliografica, la sua attività di studio si concentra prevalentemente sullo studio della metodologia della revisione sistematica di studi qualitativi nell’ambito delle scienze sociali e dell’educazione. Tra le sue ultime pubblicazioni: *Quando la biblioteca scolastica fa la differenza: risultati di uno studio sul rendimento degli studenti con diverso background socio-economico e culturale* (con O. Papa, 2021); *La collaborazione tra istituzioni scolastiche e territorio per la promozione dell’impegno civico e sociale* (con F. Rapanà e M. Milana, 2021).

*Rossella Marzullo* è professore associato di pedagogia generale e sociale presso l’Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria, dove insegna Pedagogia sociale, Pedagogia della marginalità e della devianza, Pedagogia dell’adolescenza. Ha diretto il Master in “Prevenzione socio-educativa e tutela dei minori provenienti da contesti deprivati e mafiosi” attivato presso l’Ateneo reggino. È componente del Comitato Unico di Garanzia (CUG), per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni dell’Università degli Studi di Reggio Calabria. Tra le sue linee anche la Cittadinanza e la Costituzione quali strumenti di contrasto alla criminalità e alla devianza giovanile. È autrice di numerose pubblicazioni in Italia e all’estero, tra le quali: *Educazione, Famiglia, Democrazia. Percorsi di legalità* (2014); *La pedagogia del recupero. Complessità familiari tra marginalità, devianza e crimine organizzato* (2018); *Cesare Beccaria. Del diritto, della pena del-*

*l'educazione* (2018); *Abissi e Disarmonie. Analisi pedagogica delle relazioni familiari disfunzionali* (2022).

*Furio Pesci* è professore ordinario di Storia della Pedagogia presso la Sapienza Università di Roma. È stato membro del Comitato scientifico dell'Opera Nazionale Montessori e presidente del Comitato scientifico della Fondazione Montessori Italia; fa parte dei comitati scientifici di varie collane e riviste scientifiche. Tra le sue principali pubblicazioni: *Storia della idee pedagogiche* (2015); *Educazione senza vittime* (2008). Si è dedicato soprattutto all'approfondimento di temi e problemi storico-educativi nella prospettiva della storia delle idee, con particolare riguardo all'attivismo pedagogico tra Ottocento e Novecento, alla pedagogia di Maria Montessori e alla crisi dell'educazione e dei rapporti intergenerazionali nel secolo scorso.

*Alessandra Priore* è professore associato presso l'Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria, dove insegna Pedagogia generale e coordina il Corso di studi in Scienze della Formazione Primaria. Le sue attività di ricerca si focalizzano sulla formazione degli insegnanti, sull'orientamento e sulle relazioni educative familiari. Tra le sue pubblicazioni: *The emotional component of teaching. A reflective training experience with teachers* (2020); *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa* (FrancoAngeli, 2020); *Tempi e spazi del famigliaire. Percorsi pedagogici* (con A. Cunti, 2018).

*Maria Sammarro* è ricercatrice (RTD – B) presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, Dipartimento DIGIES, dove è titolare degli insegnamenti di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento (M-PED/03), Pedagogia sperimentale (M-PED/04), Progettazione e valutazione degli interventi nei servizi educativi (M-PED/04). È Coordinatrice del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) ed ha conseguito l'Abilitazione Scientifica Nazionale 2021-2023 a Professore di II Fascia nel Settore Concorsuale 11/D2 'Didattica, pedagogia speciale e ricerca educativa'. Tra le ultime pubblicazioni: *Spectacularisation of reality and new media: which skills for future teachers? An empirical research* (2023); *Digital Competence for Citizenship: Distance Learning Before and During the Covid-19 Emergency* (2022).

*Alessandro Sanzo* è professore associato di Pedagogia generale presso la Sapienza Università di Roma, dove insegna Pedagogia generale, Sistema educativo italiano e Letteratura per l'infanzia nell'ambito dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione e Scienze della formazione primaria. Fa parte dei comitati editoriali di varie collane e riviste scientifiche. Attualmente, i suoi principali interessi di ricerca riguardano: la pedagogia di Antonio Labriola; le attività scientifico-formative svolte dal Museo d'Istruzione di Educazione; la storia della scuola e delle istituzioni educative tra Otto e Novecento; gli studi comparativi in educazione. Fra le sue pubblicazioni più recenti si se-



gnalano i seguenti contributi: «*C'è nel carattere italiano una sovrana indolenza dello spirito*»? *Note per una analisi storico-educativa dell'esperienza pandemica Covid-19 come "passaggio d frontiera"* (2023); *Se l'erba del vicino è più verde... Dino Carina: la comparazione come esercizio di responsabilità scientifica e come presupposto delle scelte di politica scolastica* (2021).

Vincenzo Schirripa è professore associato di Storia della pedagogia all'università LUMSA, sede di Palermo, dove insegna Storia dell'educazione e della scuola e Letteratura per l'infanzia. Fra i suoi temi di studio la storia dell'alfabetizzazione, la formazione degli insegnanti, lo scoutismo cattolico e il meridionalismo nonviolento di Danilo Dolci. Fa parte del comitato editoriale dell'Atlante Montessori e degli «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», della redazione di «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali» e della comunità di ricerca Educazione aperta. Fra le sue monografie le più recenti sono *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole, saperi* (2017) e *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri* (2023).

Rosa Sgambelluri è Professore Associato di Didattica e Pedagogia speciale presso l'Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria. Direttrice del *Corso di formazione per il Conseguimento della Specializzazione per le Attività di Sostegno*, ai sensi degli articoli 5 e 13 del decreto 10 settembre 2010, n. 249. Docente dei seguenti insegnamenti: *Pedagogia delle Disabilità e Metodi e Didattiche delle Attività Motorie Sportive* presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (LM-85 bis); *Didattica delle Disabilità* presso il Corso di Studi di Scienze dell'Educazione e della Formazione (L-19); *Progettazione del PDF e del PEI – Progetto di vita e modelli di qualità della vita: dalla programmazione alla valutazione per il Corso di Specializzazione delle Attività di Sostegno*. I suoi interessi di ricerca prevalenti sono: l'inclusione; la progettazione universale; il valore educativo delle attività motorie nella scuola. Fra le sue pubblicazioni recenti: «*Competenze digitali e processi inclusivi per lo sviluppo di intelligenze collettive nella Scuola 4.0* (2023); *Il gioco e i piccoli attrezzi nella memoria storica di Mario Lodi* (2022); *Remote learning and dropout rates: a study of the quality of inclusive processes at the University of Reggio Calabria* (2022); *Dall'ICF all'Universal Design for Learning. Itinerari didattici e Prospettive inclusive* (2020).

Luca Silvestri è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi "Roma Tre" e professore invitato di Storia della pedagogia presso la Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione "Auxilium". Tra le sue ultime pubblicazioni si segnalano i seguenti contributi in volume: C. Covato, L. Silvestri, *Itinerari pedagogici del marxismo italiano e il contributo di Mario Alighiero Manacorda nel secondo dopoguerra* (2023); L. Silvestri, *Momenti della pedagogia marxista nell'Italia repubblicana attraverso le immagini* (2022).

*Giuseppe Zago*, già professore ordinario di Storia della pedagogia nell'Università di Padova – Dipartimento di Filosofia Sociologia Pedagogia e Psicologia applicata, ha insegnato Storia dell'educazione e Storia della storiografia pedagogica in Corsi di Studio triennali e magistrali. Ha svolto numerose ricerche storiche su istituzioni formative e su figure di pedagogisti e educatori dal Quattrocento ad oggi. I suoi interessi di ricerca si estendono anche alla ricostruzione del rapporto educazione-lavoro in età moderna e contemporanea e all'approfondimento metodologico della ricerca storica nel settore pedagogico-educativo. Fa parte del Comitato scientifico di varie Riviste e Collane editoriali di area storico-educativa.

*Elena Zizioli* è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove collabora con il CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo) ed è membra del Consiglio Scientifico del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd). Dopo aver diretto importanti Fondazioni italiane, ha svolto ricerche in storia dell'educazione per poi allargare gli interessi alla formazione e alle pratiche educative in contesti complessi, di confine (come gli istituti penitenziari) e di emergenza, con uno sguardo più attento ai percorsi femminili. È autrice di monografie, contributi in volume, articoli in riviste *peer-review* e dirige le seguenti collane: con M. Fiorucci e M. Catarci "Pedagogia Interculturale e sociale" della Roma TrE-Press e con G. Annacontini e A. Vaccarelli "Sesto Atto" della Progedit. Con G. Annacontini e A. Vaccarelli, coordina il gruppo di ricerca per la Società Italiana di Pedagogia (SIPED): "Pedagogia dell'emergenza: relazione educativa, resilienza, comunità".

## Indice dei nomi\*

- Abbagnano, N., 199n  
Accardo, S., 72  
Agamben, G., 86n, 92  
Agazzi, A., 76, 88, 97 e n, 98 e n, 99, 103n,  
104n, 239 e n  
Agosti, M., 99n  
Agrusti, G., 72n  
Aiello, P., 216  
Alberigo, G., 68n  
Alberti, A., 15n, 126n  
Albonetti, A., 199n  
Alessandrini, G., 149n, 279  
Alfieri, A.M., 91n, 93  
Alfieri, V.E., 199n  
Aliberti, G., 200n  
Aliberti, M.V., 200n  
Alicata, M., 212n, 215  
Anderson, C.A., 137n  
Andreatta, T., 81n, 93  
Antonelli, Q., 17n, 18n, 28n, 39n, 40n,  
41n, 55n, 65n, 66n, 68n, 81n, 94, 95,  
108n, 123, 125n, 126n, 128n, 141n,  
153n, 191n, 195n, 215, 219n, 225,  
238n, 259n, 263n, 268n, 307, 308  
Antonetti, N., 18n, 69n  
Aporti, F., 99n  
Arcaini, R.G., 17n, 18n, 28n, 39n, 40n,  
41n, 55n, 65n, 66n, 68n, 81, 94, 95,  
108n, 123, 125n, 126n, 128n, 130 e n,  
141n, 153n, 191n, 195n, 215, 219n,  
225n, 238n, 259n, 263n, 268n, 307,  
308  
Arcomano, A., 215  
Ardizzone, P., 187  
Arendt, H., 146  
Aristotele, 60  
Armando, A., 20, 54, 128n, 129, 156, 191,  
194, 195, 199, 200, 286 e n  
Aron, R., 200 e n  
Artioli, L., 82n, 93  
Asaro Mazzola, G., 199 e n, 200n  
Ashby, E., 179, 185  
Assunto, R., 199n  
Bacigalupi, M., 199n  
Badaloni, M., 100, 104n  
Bakunin, M.A., 232  
Baldacci, M., 171n, 174, 215  
Balducci, E., 88  
Baragli, E., 59n  
Barbagli, M., 78n  
Barbieri Cenacchi, M., 197n  
Barbieri, N., 164n  
Barone, E., 187  
Bartell, T., 171n, 175  
Barzini, L., 199n  
Bellatalla, L., 113n, 122  
Bělohorský, V., 199n  
Bendiscioli, M., 102n  
Benini Mussi, L., 224n, 228n  
Berlusconi, S., 198n, 276, 277  
Bernanos, G., 83  
Bernardini, A., 224n  
Bernini, F., 82n, 92, 282  
Bertagna, G., 199n  
Bertin, G.M., 83n, 239  
Bertoni Jovine, D., 16n, 53, 221 e n, 222,  
223  
Beveridge, W., 78  
Bevilacqua, A., 200n  
Bianchi, A., 66n  
Biasini, O., 158  
Biggini, C.A., 66 e n, 67  
Bimbi, L., 193n  
Binet, A., 84  
Bini, G., 201n, 232n  
Boero, P., 51n  
Boissonnat, J., 83  
Bonacina, F., 76  
Bonaiuti, G., 184n, 187  
Bonanni, G., 180  
Bondi, D., 16n  
Bonghi, R., 21n  
Bonini, F., 215

\* Considerata la frequenza con cui torna nel volume, non viene qui registrato, ovviamente, il nome di Giovanni Gozzer.

- Borghi, L., 29, 82n, 95, 239  
 Bottai, G., 65 e n, 66, 211n, 212 e n, 238, 268  
 Brazzolotto, M., 136n, 137n  
 Brentano, W. (pseudonimo di Giovanni Gozzer), 45, 253n, 300  
 Brezzi, C., 80n  
 Bruner, J.S., 159, 160, 167 e n, 174  
 Bruni, I., 186n, 188  
 Brusa, I., 166n, 175  
 Buzzi, C., 100  
 Byram, M., 136 e n
- Caimi, L., 87n, 93, 204n  
 Calabrese, O., 187  
 Calamandrei, P., 23, 143  
 Caligiuri, M., 143n  
 Callegari, C., 168n, 174  
 Calò, G., 67, 72  
 Calvani, A., 184n, 187  
 Calvesi, A., 215  
 Calzecchi Onesti, R., 266  
 Cambi, F., 51n, 52n, 172n, 174, 194n  
 Cameli, U., 104n  
 Canavero, A., 199n  
 Cantatore, L., 21n, 252, 307, 308  
 Capponi, G., 90  
 Capriolo, E., 166n, 174  
 Capuana, L., 51  
 Cardoni, P., 233n  
 Carducci, G., 48  
 Caroli, D., 83n, 93  
 Carpenter, E., 53, 187  
 Cascioli, D., 275n, 280 e n  
 Cascioli, P., 17n, 18, 21n, 22n, 23, 126n, 252 e n, 279, 284n, 293n, 303, 304, 306  
 Casotti, M., 66, 266  
 Cassese, S., 91n, 93  
 Cassirer, H., 187  
 Castelli, F., 201n  
 Castelli, G., 239n  
 Catalano, F., 83  
 Catarsi, E., 16n, 82n, 94, 224n  
 Cattaneo, M., 36 e n  
 Cavalli, C.A., 243, 244 e n  
 Cavazza, F.L., 86 e n, 92  
 Ceccherini, P., 88n, 96  
 Ceci, L., 223n  
 Celli, E., 187  
 Chaillet, P., 83
- Chambers, A., 51n  
 Checcacci, C., 104 e n, 105n, 266, 267, 300  
 Chenu, M.-D., 88  
 Cheung, C.K., 186n, 187  
 Chiappetta Cajola, L., 149n  
 Chiarante, G., 231n  
 Chils, J.L., 113n, 122  
 Chiosso, G., 194n, 223n, 239 e n, 18n, 19, 21, 23n, 24n, 28n, 29n, 43n, 81n, 83n, 84n, 93-95  
 Chistolini, S., 149n, 215  
 Chiusano, L., 58 e n, 224n, 228 e n  
 Cho, C., 171n, 175  
 Ciardo, M., 199n  
 Ciliberto, M., 96  
 Cimatti, F., 225, 226 e n, 233 e n  
 Cipriani, I., 224n  
 Coccia, B., 192n  
 Codignola, E., 29, 67, 83  
 Codignola, T., 29  
 Colangelo, G., 45 e n, 46n  
 Colarizi, S., 126n  
 Colombo, D., 187  
 Colorni, E., 146, 147  
 Compagna, F., 199n  
 Congar, Y., 84  
 Copernico, N., 185  
 Corghi, C., 101 e n  
 Corradini, L., 69n, 105n, 149n, 151, 152n, 270, 292  
 Cossiga, F., 196n  
 Costa, C., 20n, 21, 23n, 24n  
 Crainz, G., 126n, 235n  
 Credaro, L., 83n  
 Crippa, B., 83  
 Croce, B., 146, 293  
 Crozier, M., 55  
 Cabbage, J., 186n, 188  
 Cunti, A., 165n, 172n, 215
- D'Addelfio, G., 72n  
 D'Amico, N., 15n, 126n, 132n, 154n, 215  
 D'Angelo, A., 199n  
 D'Arcangeli, M.A., 83n, 84n, 93  
 Dalla Vedova, G., 21n  
 Dante Alighieri, 52  
 Danusso, A., 102n  
 Darwin, C., 185  
 De Bartolomeis, F., 236 e n  
 De Felice, R., 196 n, 199n

- De Giorgi, F., 15n, 68n, 69n, 82n, 85n, 87n, 93-95, 192n  
 De Juliis, T., 209n, 215  
 De Luca, C., 51n, 144n  
 De Mauro, T., 187, 224n, 225  
 De Nigris, M.L., 215  
 De Rosa, G., 33 e n, 34, 36, 88n, 92  
 De Ruggiero, G., 200n  
 Debré, M., 83  
 Dei, M., 197n  
 Del Cornò, L., 224 e n, 228 e n, 229  
 Del Noce, A., 199n, 254  
 Del Prete, R., 66n  
 Dellai, L., 42 e n  
 Delors, J., 84, 288  
 Descartes, R., 60  
 Dessauer, F., 102  
 Deterline, W.A., 129n  
 Dewey, J., 78, 113n, 122, 141, 144, 150, 151  
 di Biasio, S., 20, 21, 24  
 Di Giesi, M., 225  
 Dolto, F., 84  
 Domenici, G., 225 e n  
 Donati, G., 101  
 Dorigo, W., 28  
 Dossetti, G., 85n, 92  
 Dottrens, R., 104n  
 Duhamel, A., 84  
 Durkheim, È., 150  
 Dutto, M.G., 18n, 39n, 43 e n, 125n, 129n, 132 e n  
  
 Eco, U., 56, 187  
 Einaudi, L., 91  
 Einstein, A., 54  
 Eliot, T.S., 57  
 Eraclito, 64, 63  
  
 Fabbri, L., 172n, 174  
 Fabro, C., 88  
 Falcucci, F., 89  
 Fanfani, A., 73, 105n, 245n  
 Farnè, R., 183n, 187  
 Faure, E., 118 e n, 122, 148, 149n, 166n, 174, 178  
 Feltri, V., 198n  
 Ferdinando II di Borbone, 205n, 206n  
 Ferrari, M., 89n, 93  
 Ferraz Lorenzo, M., 18n  
 Filippi, E., 210  
 Filocamo, C., 200n  
 Finocchiaro, B., 82n, 95  
 Firpo, L., 201n  
 Fisichella, D., 199n  
 Floridi, G., 185 e n, 187  
 Forcellese, T., 228n  
 Formigoni, G., 65n  
 Forte, F., 91  
 Fossati, P., 199n  
 Frabboni, F., 215  
 Frajese, A., 98n  
 Franchi, G., 228n  
 Franchini, R., 199n  
 Freato, S., 70  
 Freire, P., 193, 282  
 Freud, S., 54, 185  
 Friedman, M., 90  
 Frostig, M., 215  
  
 Gabusi, D., 17n, 18n, 19, 21, 23, 24n, 66n, 69n, 72n, 77n, 82n, 94  
 Galfré, M., 15n, 66n, 126n, 195n  
 Gallagher, H.A., 171n, 175  
 Gallelli, R., 72n  
 Galli Della Loggia, E., 201n  
 Galli, N., 86n, 96n  
 Gallia, A., 101  
 Gamaleri, G., 53n, 57n, 60n  
 Gardner, J.W., 128n, 195, 196 e n, 197n, 300  
 Garosci, A., 198n, 199n  
 Gattullo, M., 136n  
 Gaudio, A., 15n, 19, 24n, 25, 44n, 67n, 68n, 72n, 73n, 81n, 82n, 83n, 84n, 86n, 87n, 89n, 90n, 93, 94, 164n, 167n, 168n, 174, 187, 192n  
 Gedda, L., 104n  
 Gemelli, A., 66, 83, 88, 266  
 Genovesi, G., 15n, 82n, 94  
 Gentile, G., 27, 81, 150  
 Gentiloni Silveri, U., 80n  
 Giammancheri, E., 88 e n, 92  
 Giovagnoli, A., 65n  
 Giovanni XXIII (papa), 102  
 Girardi, G., 88  
 Gobetti Marchesini, A., 224n  
 Gomez Paloma, F., 215, 216  
 Gonella, G., 11, 27, 65, 67, 77, 84, 196n, 199n, 211, 238, 240, 264-266, 268, 280, 307  
 Gonzalez-Delgado, M., 18n, 90n, 94

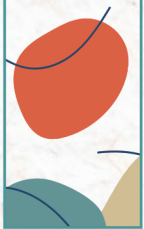
- Gozzer, A., 253  
 Gozzer, Giuseppe (figlio di Giovanni Gozzer), 307  
 Gozzer, Giuseppe (fratello di Giovanni Gozzer), 253, 295, 296, 303  
 Gozzer, V., 251, 253, 254, 260, 296  
 Gozzini, M., 28, 88  
 Gramsci, A., 145, 150, 212  
 Granella, A., 70n, 105n, 300  
 Grasso, A., 188  
 Grifo, M., 204n  
 Groves, T., 90n, 94  
 Grumo, M., 91n, 93  
 Guevara, E., 223  
 Gui, L., 77n, 79, 100n, 101, 102 e n, 126, 274, 275  
  
 Harbison, F., 129n  
 He, Y., 171n, 175  
 Heckin, A.M., 89n, 94  
 Hegel, G.W.F., 146  
 Hessen, S., 111, 241 e n  
 Hettler, B., 216  
 Höbel, A., 229n  
 Hofer, F., 66n  
 Husén, T., 55, 163  
  
 Illich, I., 85 e n, 92, 158, 166n, 174, 232  
 Ivanova, S., 83n, 93  
 Izzo, D., 35 e n, 36  
  
 Jemolo, A.C., 199n  
 Joyce, J., 57  
  
 Kritzman, L.D., 96  
  
 La Palombara, J., 127  
 Labbrozzi, E., 122  
 Laberthonnière, L., 87, 94  
 Labriola, A., 16 e n, 21n, 150  
 Laeng, M., 40 e n, 54, 128, 129 e n, 132 e n, 133n, 134, 157n, 216  
 Lami, L., 199 e n  
 Landolfi, T., 200  
 Laporta, R., 29  
 Laudadio, F., 200n  
 Laurenzi, C., 199n  
 Le Boulch, J., 216  
 Letta, G., 191  
 Levi, G., 200  
 Limone, P., 188  
  
 Lindeman, E.C., 24, 115 e n, 122  
 Llosa, V., 144  
 Lombardi, S., 17n  
 Lombardo Radice, G., 82, 227  
 Lombardo Radice, L., 53, 63, 88, 89n, 92, 145 e n, 221, 223, 228 e n, 229 e n  
 Lombardo, A., 215  
 Loncatore, P., 129n  
 Lorusso, A.M., 184n, 188n  
 Lovascio, G., 195n, 203n  
 Lozza, S., 220 e n, 221, 222  
 Lubac, H. de, 83  
  
 Macera, G., 199n  
 Machado-Trujillo, C., 18n  
 Magri, D., 70  
 Malfatti, F.M., 191, 279, 285, 290, 292  
 Malgeri, F., 80n  
 Manacorda, M.A., 223 e n, 224  
 Manganelli, G., 152n  
 Manoukian, A., 90n, 94  
 Marafioti, G., 107n, 113n, 122, 300  
 Maragliano, R., 215  
 Marazzi, E., 85n, 94  
 Marcazzan, M., 99n  
 Marescotti, E., 24 e n, 25 e n, 115n, 122  
 Mariani, A., 172, 175  
 Maritain, J., 237  
 Martelli, C., 90, 91  
 Martignone, M., 199n  
 Martinelli Cordati, B., 222 e n, 223  
 Martini, B., 172n, 175  
 Martino, A., 91, 196n, 199n  
 Martino, G., 269  
 Martinoli, G., 11, 244  
 Marx, K., 150  
 Marzoli, R., 17n, 22, 23, 24n, 125n, 128n  
 Marzullo, R., 23, 24n  
 Maslow, P., 214  
 Matteucci, N., 199 e n  
 Matucci, G., 89n, 93  
 Mauriac, F., 84  
 McLuhan, E., 182n, 188  
 McLuhan, M., 20, 44n, 52, 53 e n, 54-56, 58n, 59, 60, 62, 63, 182 e n, 187, 188  
 McLure, S., 159  
 Medici, G., 11  
 Meinel, K., 216  
 Melacarne, C., 172n, 174  
 Melloni, A., 81n, 94, 95  
 Menichetti, L., 184n, 187

- Merlini, L., 203 e n  
 Messthene, E.G., 178, 179, 184  
 Mezzana, D., 77n  
 Milana, F., 86n, 92  
 Milani, L., 44n, 55, 142, 154, 282  
 Minelli, S., 102, 103 e n  
 Misasi, R., 126, 275 e n, 278  
 Misiani, S., 228n  
 Mondolfo, R., 82  
 Montanari, F., 70  
 Montanelli, I., 198 e n, 276, 292  
 Monti, G., 82 e n, 92  
 Montresor, L., 82  
 Morandi, M., 89n, 93  
 Moro, A., 19, 67n, 69, 70, 71 e n, 72 e n,  
 73 e n, 74 e n, 75, 76 e n, 79 e n, 80 e  
 n, 82, 84, 143, 225, 245, 270, 271  
 Moro, R., 77n  
 Mortari, L., 172n, 175  
 Moscati, I., 200n  
 Moscato, M.T., 149n  
 Mounier, E., 45n, 237  
 Musso, S., 235n  
 Myers, C., 129n  
  
 Nallet, H., 84  
 Napolitano, G., 231n  
 Nasalli Rocca, E., 37 e n, 88n, 92  
 Negri, A., 199n  
 Negri, L., 303  
 Nelli, A., 200n  
 Nemore, F., 199n  
 Nesi, A., 203 e n  
 Niceforo, O., 226  
 Nigris, E., 171n, 174  
 Noce, T., 89n, 95  
 Nosengo, G., 27n, 66, 67 e n, 68n, 69 e n,  
 70 e n, 71 e n, 72 e n, 73 e n, 74, 76 e  
 n, 98n, 99n, 102n, 103 e n, 104, 240 e  
 n, 264, 266, 267, 300  
 Novacco, D., 118n, 122, 149n, 166n, 174  
  
 Oliviero, A., 225  
 Omero, 52  
 Onesti, G., 208 e n  
 Orlando, F., 195, 198 e n, 276, 277  
 Ottone, P., 198  
  
 Padellaro, N., 72, 106, 299  
 Pagella, M., 22n, 61n, 62n, 70, 71n, 105n,  
 299-301  
  
 Paolo VI (papa), 28n, 30 e n, 211  
 Papandreu, A., 127  
 Paratore, E., 199n  
 Parola, M.C., 91n, 93  
 Passerini, V., 219n, 220n, 81n, 95, 126n,  
 141n, 153 e n,  
 Pavone, C., 66n  
 Pazzaglia, L., 15n, 37 e n, 65n, 69n, 81n,  
 87 e n, 88 e n, 92, 94, 95, 97n  
 Pedini, M., 102  
 Pedrazzi, L., 28, 77n  
 Pendola, A., 216  
 Pennacchi, R., 129n  
 Pertici, R., 192n, 199n  
 Perucci, C., 76  
 Pescante, M., 209n, 215  
 Pesci, F., 24 e n, 129n  
 Pescosolido, G., 199n  
 Petrini, E., 99n, 300  
 Petter, G., 224n  
 Piaget, J., 55, 141, 147, 148n, 166n, 175,  
 216, 220, 264  
 Piéron, M., 216  
 Pipitone, D., 198n  
 Pironi, T., 204n  
 Plebe, A., 53  
 Plutarco, 149n  
 Poe, E.A., 152n  
 Polenghi, E., 86n, 89n, 94, 95  
 Pomante, L., 194n  
 Postman, N., 51  
 Pound, E., 57  
 Prini, P., 76, 187  
 Priore, A., 21, 165n, 174  
 Priulla, G., 20n, 41n, 302  
 Prodi, P., 28, 286  
 Prodi, R., 307  
 Pruneri, F., 15n, 82n, 89n, 84, 95, 220n  
 Punzo, L., 16n  
  
 Quéau, P., 184n, 188  
 Quinzio, S., 195  
  
 Ranieri, M., 186n, 188  
 Ravaglioli, F., 195, 302  
 Reagan, R., 195  
 Riccardi, A., 68n  
 Richmond, G., 171n, 175  
 Richmond, W.K., 129n, 302  
 Ricossa, S., 199n  
 Ricuperati, G., 15n, 28n, 44n, 67n, 192n



- Ridolfi, M., 73n  
 Riva, M.G., 171n, 174, 257  
 Rivoltella, P.C., 188  
 Rizzi, R., 231n  
 Rodotà, S., 150, 224n  
 Romanini, L., 85n  
 Romeo, R., 199n, 201n  
 Ronchey, A., 200n  
 Ronchey, S., 200n  
 Ronchey, V., 200 e n, 201n, 202 e n  
 Rossi Doria, M., 11  
 Rossi, E., 146 e n, 147  
 Rossi, P., 69  
 Rousseau, J.J., 56  
 Ryan, M.P., 89 e n, 93
- Salvemini, G., 82 e n, 95  
 Salvemini, T., 72 e n, 84, 220n, 239, 243, 244, 271, 299  
 Salviati, C.I., 194n, 286n, 128n  
 Sammarro, M., 20, 21, 185n, 189  
 Sani, R., 15n, 65n, 69n, 81n, 83n, 84n, 95, 194n  
 Santagata, A., 223n  
 Santamaita, S., 15n  
 Santoni Rugiu, A., 197n, 282 e n  
 Sanzo, A., 252  
 Sassone, A., 18n, 21, 22n, 127 e n, 147n, 154n, 222n, 224n, 272n, 274 e n  
 Savagnone, D., 200n  
 Scaglia, E., 69n  
 Scaglia, G.B., 70, 72  
 Scardaccione, F.R., 66n  
 Scheffler, I., 52 e n  
 Schirripa, V., 18n, 20 e n, 72n, 85n, 90n, 95, 204n  
 Schwartz, B., 55  
 Scifo, C., 224n  
 Scoppola, P., 80n, 199n  
 Scurati, C., 129n, 216  
 Segni, A., 208, 266  
 Semeraro, A., 29n, 83n, 84n, 95, 225n, 228n, 233n  
 Settembrini, D., 199n  
 Severi, L., 66 e n  
 Sferrazza, A., 187  
 Sgambelluri, R., 23, 215, 216  
 Sibilo, M., 208n, 210n, 216, 217  
 Siciliano, E., 201n  
 Silvestri, D., 288  
 Silvestri, L., 18n, 20, 24n
- Simoncini, A., 199n  
 Sindoni, C., 90n, 95  
 Sinistrero, V., 29 e n, 35 e n, 36, 84  
 Siri, G., 29n  
 Sirignano, F.M., 150n  
 Sossi, L., 51n  
 Sotgiu, G., 224n  
 Spadafora, G., 144n  
 Spadolini, G., 198  
 Spinelli, A., 146 e n, 147  
 Spirito, U., 199n  
 Storari, P., 228n  
 Striano, M., 172n, 174  
 Suffert, G., 84  
 Susi, F., 15n, 217
- Tadini, F., 76  
 Tamborlini, C., 104n, 239, 299  
 Targhetta, F., 81n, 95  
 Tarozzi, M., 72n  
 Telmon, V., 136n  
 Tena Artigas, J., 102n  
 Tessadri, P., 28n, 35n, 55, 66n, 68n, 72n, 108n, 123, 125n, 127n, 128n, 129n, 191 e n, 195n, 198n, 225n, 231n, 232n, 238n, 256n, 257n, 258n, 261n, 263n, 264n, 265n, 266n, 269n, 276n, 277n, 280n, 282n, 283n, 286n  
 Testart, J., 84  
 Teixeira, P.N., 95  
 Thyssen, G., 89n, 95  
 Tinbergen, J., 55  
 Tiriticco, M., 225 e n, 303  
 Titone, R., 129, 133n, 135n  
 Todaro, L., 18n, 24n, 168n, 175  
 Togliatti, P., 230  
 Togni, G., 245n  
 Tognon, G., 80n, 86n, 87n, 96, 204n  
 Tomasi, T., 16n  
 Tonelli, A., 239n  
 Tonetti, A., 215  
 Torres, C., 223, 281  
 Triani, P., 85n, 96  
 Trionfini, P., 85n, 96  
 Trisciuzzi, L., 129n  
 Tronci, F., 187
- Valitutti, S., 27n, 89n, 92, 102, 128n, 168n, 174, 195, 196 e n, 225 e n, 226n, 269, 280, 290, 292, 302  
 Vanoni, E., 239n

- Vercesi, P.L., 201n  
 Veronese, V., 104 e n  
 Vertecchi, B., 165 e n, 175, 215  
 Vigorelli, E., 245  
 Vinciguerra, A., 197n  
 Visalberghi, A., 29, 55, 134, 136n, 239,  
 292  
 Visconti, F., 187  
 Vittoria, A., 88n, 96  
 Vivanet, G., 184n, 186n, 187, 189  
 Volpicelli, L., 84, 188, 307  
 Vygotskij, L.M., 136 e n  
 Walker, D.A., 137n  
 Washburne, C.W., 141, 262 e n, 263, 264  
 Weber, M., 193n  
 Winock, M., 96  
 Wolf, R.M., 137n  
 Yeats, W.B., 57  
 Zago, G., 23n, 24n, 164n  
 Zagrebelsky, G., 125 e n, 146  
 Zanibelli, G., 206n, 217  
 Zappolli, S., 96  
 Zauli, B., 208n  
 Zeichner, K., 171n, 175  
 Zizioli, E., 22, 23, 24n, 125n, 128n, 137n,  
 194n  
 Zoli, A., 69, 70



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

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

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