

# Dalla scuola totalitaria alla scuola democratica

Enrico Palumbo

## La politica scolastica del fascismo

La scuola è stata nel corso del Novecento uno dei terreni di maggiore confronto e scontro politico, ma anche luogo di cambiamenti, non necessariamente repentini, ma spesso molto profondi. La centralità della scuola in epoca fascista è segnalata dalla pervasiva attenzione del regime alle politiche educative e soprattutto dalla massiccia produzione legislativa che, anno dopo anno, andò modificando e perfezionando il ruolo che il settore dell'istruzione doveva avere nel nuovo ordine fascista. Se è vero che la riforma Gentile del 1923 non era frutto di un progetto nato in seno al fascismo, quanto piuttosto di un dibattito più di lungo periodo nella cultura filosofica e pedagogica italiana, nondimeno essa divenne l'architettura entro cui il regime rielaborò le funzioni della scuola nella nuova Italia fascista. Ciò avvenne con gradualità negli anni Venti, con la politica dei "ritocchi", che smussarono alcune rigidità della riforma Gentile, ma poi soprattutto con l'inclusione della scuola nel progetto totalitario fascista che si dispiegò negli anni Trenta, nell'ottica della realizzazione del progetto fascista di "uomo nuovo", un vero e proprio mutamento antropologico che doveva partire fin dai banchi scolastici e nelle organizzazioni giovanili del partito, con la mobilitazione degli intellettuali e della cultura in senso più largo, mentre la classe docente era sottoposta a un rigido controllo da parte delle autorità scolastiche che ne limitavano, fino a impedire del tutto, ogni possibile forma di autonomia (Charnitzky 1994; Turi 2002, pp. 121-146; La Rovere 2017; Gaudio 2021).

Con la nomina di Cesare Maria De Vecchi a ministro dell'Educazione Nazionale nel 1935 si avviò quel processo di inquadramento della gioventù nelle logiche militari della nuova realtà imperiale,

con un accentramento dei processi decisionali, con un'accentuazione della fascistizzazione dei programmi scolastici e con l'introduzione della materia di "cultura militare" per i ragazzi e di "lavori femminili" per le ragazze (Charnitzky 1994; tr. it. 1996, pp. 412-417). L'arrivo di Giuseppe Bottai al ministero nel 1936 segnò un passaggio ulteriore: accanto a una sempre maggiore retorica bellicista che pervadeva il linguaggio quotidiano della vita scolastica, si assisté all'attuazione della politica razzista nel mondo dell'istruzione, con l'introduzione di una vasta e molto dura legislazione antiebraica nel settembre del 1938 (Gentile 2022, pp. 1113-1115; Sarfatti 2022). I modi con cui nel corso dell'epoca fascista le singole scuole attuarono le numerose disposizioni ministeriali erano molto differenti tra loro e riconducibili perlopiù alle sensibilità dei singoli presidi, alla loro devozione alla causa fascista ma anche alla loro esigenza di affermare uno spazio decisionale autonomo nell'istituto scolastico che dirigevano (Santoni Rugiu-Santamaita 2011, pp. 92-95). Gli archivi scolastici restituiscono a questo proposito una grande varietà di atteggiamenti.

Già nel 1932, per esempio, ossia in una fase non ancora compiuta del processo di avanzamento totalitario del regime, al Liceo Carducci di Milano le interpretazioni zelanti del preside, il gentiliano Giuseppe Modugno, prevedero addirittura che gli studenti esercitassero una sorta di controllo sui docenti, scrivendo in un diario "tutto quanto gli insegnanti, occasionalmente o di proposito, verranno dicendo relativamente al fascismo, alle sue istituzioni, al suo sviluppo, alla sua storia"<sup>1</sup>.

Le carte del Liceo Parini di Milano conservano una massiccia corrispondenza dell'istituto con le organizzazioni del fascismo<sup>2</sup>, e vi sono tracce di una certa accondiscendenza della presidenza con le esigenze educative del partito. Nel 1936 il vice-preside Giorgio Bonfiglioli siglò con un "eseguito l'incarico" una missiva proveniente dall'Opera nazionale balilla (Onb), in cui si denunciava il "contegno scorretto e altezzoso" di alcuni studenti pariniani, nel corso di una manifestazione dell'organizzazione, per i quali si chiedevano i "giusti provvedi-

1 ASLC, Armadio riservato, Verbali delle adunanze (1932-1944), 19 dicembre 1932.

2 ASLP, Corrispondenza con organismi e enti, 1935-1940, b. 58, *passim*.

menti del caso”: nell’allegato documento scritto dall’ufficiale della Onb si apprende che quattro giovani erano stati sorpresi a giocare a “scassa-quindici” (un gioco simile alla morra) e che un’altra studentessa “rideva”<sup>3</sup>. Nel 1939, in una lettera al preside Virginio Garavoglia il padre di un giovane, sospeso per non avere partecipato alla prevista adunanza del sabato, sottolineava che il ragazzo era stato alla rappresentazione diurna dei *Dialoghi* di Platone di Ermete Zacconi, preferenza che evidentemente era sconsigliata<sup>4</sup>. Sono solo alcuni esempi – gli archivi ne sono particolarmente ricchi – della dimensione pratica degli orientamenti del regime in materia di istruzione totalitaria che gli anni avrebbero accentuato.

La redazione nel 1939 della “Carta della Scuola”, una riforma che doveva plasmare i giovani secondo le logiche della nuova realtà corporativa del regime, rappresentò uno dei passaggi chiave di quella che Emilio Gentile ha definito “accelerazione totalitaria” del fascismo cominciata con la metà del decennio (Gentile 2001, p. 137). Si disegnava così una scuola sempre più contrassegnata dalla pervasiva presenza del partito e da logiche di rigida separazione tra le cosiddette razze e i generi. La riforma non ebbe modo di essere realizzata perché nel frattempo sopraggiunse la guerra, che a sua volta richiese una mobilitazione di giovani e scuole a sostegno dello sforzo militare nelle disastrose campagne condotte dall’Italia (Charnitzky 1994; tr. it. 1996, pp. 455-469).

Nelle pieghe di quella scuola totalitaria era però riuscita a formarsi anche una generazione che, di fronte alla tragedia della guerra e dell’occupazione tedesca, seppe intraprendere un percorso di rottura, che la condusse sulla strada della lotta antifascista e della resistenza. La scelta antifascista si tradusse spesso in una dialettica, che a volte era conflittuale, in altri casi consisteva in un sodalizio tra generazioni diverse – che nella scuola erano i docenti e gli studenti – accomunate dalla riflessione sulle sorti del paese e in molti casi sulla scuola stessa (Pavone 2006, pp. 551-560; Colarizi 2023, pp. 125-130).

3 ASLP, Corrispondenza con organismi e enti, 1935-1940, b. 58, *Lettera di Bartolomeo Di Filippo al preside*, 22 novembre 1936.

4 ASLP, Corrispondenza con organismi e enti, 1935-1940, b. 58, *Lettera di Luigi Semenza al preside*, 2 maggio 1939.

Prima ancora della fine della guerra, nel 1943, fu però il governo militare alleato, nella Sicilia liberata, a mettere mano ad alcuni dossier ritenuti necessari per ammodernare un paese che gli americani scoprirono estremamente arretrato, oltre che ancorato al sistema totalitario fascista: al pedagogista Carleton W. Washburne, allievo di John Dewey (Cambi 2022, pp. 51-60), fu affidata la guida della Sottocommissione per l'Educazione dell'Allied Military Government, con il compito di riformare in senso attivista e democratico i programmi scolastici (Formigoni 2016b, pp. 43-44): il coinvolgimento in un comitato di studiosi di alto rango, come il pedagogista già idealista Gino Ferretti e lo svizzero Jean Piaget, evidenziava un tentativo di riforma seria e radicale, che tuttavia incontrò resistenze sia nel confronto con gli studiosi e i docenti italiani, sia con gli ambienti conservatori e clericali: la dura reazione dell'arcivescovo di Palermo contro i nuovi programmi scolastici suggerì a Washburne, una volta trasferita la commissione a Napoli nel frattempo liberata, di inserire nel comitato anche un rappresentante della Chiesa. Il lavoro non portò a profonde riforme: si finì di fatto per sostituire l'impianto dell'ultima scuola fascista con un ritorno alla scuola gentiliana depurata dai riferimenti diretti al fascismo; le difficoltà inoltre nel sostituire i libri di testo – per il tempo che richiedevano e per la carenza di carta nel contesto bellico – imposero l'attuazione delle indicazioni più avanzate della Sottocommissione. Tuttavia le innovazioni che si era tentato di introdurre ispirarono negli anni seguenti le riflessioni del mondo laico-democratico in materia di riforma della scuola. La residua influenza di Washburne, che racconterà le difficoltà della sua esperienza diversi anni dopo, sarà visibile soprattutto nei programmi della scuola elementare (Allied Commission. Education Subcommittee 1947; Washburne 1970; Ascenzi-Sani 2009, pp. 42-48; Gelmi 2014; Galfré 2017, pp. 130-132).

### **La scuola dell'Italia repubblicana**

La fine della guerra pose anche nella scuola la ricerca di quel delicato equilibrio tra elementi di continuità e di rottura tipici di una transizione: le novità anche radicali infatti – ha osservato Valerio Onida – richiedono normalmente il loro inserimento “nella trama delle norme e dei poteri preesistenti, conseguendo così una sorta di legittimazione

‘storica’ nella continuità” (Onida 2017)<sup>5</sup>. Per le sue dimensioni e per la sua complessità la scuola doveva inevitabilmente tenere conto di questa duplice esigenza, che doveva tra l’altro garantire il diritto all’istruzione già a partire dalle settimane successive alla Liberazione. Nel giugno del 1945, la polemica degli studenti del Parini sul primo numero de “La zanzara” nei confronti di Augusto Massariello, responsabile scuola del Partito liberale italiano (Pli) nel Comitato di liberazione nazionale (Cln) milanese, per la sua precedente adesione al fascismo evidenziava un’esigenza di rottura radicale<sup>6</sup>, e fu affrontata con una dura lettera nel numero successivo da un antifascista di indubbia fama qual era Vittorio Enzo Alfieri, il quale sottolineò l’inevitabilità dell’adesione al partito fascista per i lavoratori della scuola ma anche le benemeritenze antifasciste acquisite dal collega negli anni della guerra, evidenziando dunque una realtà piena di chiaroscuri che non poteva essere risolta in termini binari<sup>7</sup>.

Del resto la dialettica su dimensioni e limiti dell’epurazione investì le forze politiche a tutti i livelli, testimoniando diverse interpretazioni di come gestire la transizione. Gli studi su Mario Apollonio e Mario Bendiscioli, rispettivamente primo e secondo commissario all’epurazione del Cln lombardo, mostrano che questi due intellettuali cattolici, in modi diversi tra loro, non praticarono un’epurazione radicale, se non nelle posizioni apicali dell’istituzione scolastica, e come ritenessero che il compito della nuova scuola dopo il fascismo fosse perlopiù quello di agire su programmi e didattica, per educare finalmente alla democrazia (Pruneri 1999b; Torchiani 2016, pp. 193-205; Martini 2022).

Il tema dunque del ruolo della scuola nel nuovo contesto democratico fu presente fin da subito, senza però che si delineassero faglie coincidenti con le identità di partito: lo dimostrano per esempio alcuni dibattiti interni al Partito comunista italiano (Pci) nel 1945. In un’intervista concessa a Vito Pandolfi nell’ottobre di quell’anno sul “Politecnico”, Concetto Marchesi si esprimeva a favore di un prolun-

5 Sul problema complesso della “continuità dello stato” si rimanda alle riflessioni promosse da Claudio Pavone in momenti diversi della sua vita (Pavone 1995).

6 ASLP, *Il Prof. Massariello*, in “La zanzara”, 7 giugno 1945. Sull’opera di Massariello nella scuola in cui insegnò negli anni del fascismo, cfr. Palumbo 2022.

7 ASLP, V.E. Alfieri, *Il caso Massariello*, in “La zanzara”, 21 giugno 1945.

gamento dell'obbligo scolastico a otto anni, ma al contempo segnalava la necessità di operare una severa selezione per consentire ai soli meritevoli la possibilità di proseguire gli studi superiori, limitandosi a formare i "quadri" necessari allo sviluppo della società<sup>8</sup>. Gli replicava Elio Vittorini, il quale sosteneva al contrario che alla società fosse necessario allargare il più possibile il numero di persone con alta formazione: secondo lo scrittore, "se è vero che la società ha per ora bisogno di limitare, selezionando, la formazione degli specializzati tecnici, cioè dei suoi quadri, non è meno vero ch'essa ha sempre più bisogno, se vuole essere sempre più civile, di togliere ostacoli e impedimenti nella possibilità per gli uomini di diventare soggetti di cultura e di coscienza"<sup>9</sup>.

Poche settimane dopo, al V congresso del Pci, che si svolse nell'aula magna della "Sapienza", il confronto si fece acceso tra lo stesso Concetto Marchesi e Antonio Banfi sul tema della natura democratica o meno della cultura umanistica. Entrambi gli intellettuali citavano Antonio Gramsci, che rimaneva comunque un riferimento imprescindibile in materia scolastica, ma lo declinavano in termini diversi: era del resto piuttosto comune tra gli intellettuali comunisti dell'epoca riferirsi al filosofo sardo in modo non sempre condiviso, non essendo la sua opera ancora compiutamente nota. Banfi avvertiva un rischio insito in una cultura umanistica non calata nella realtà, non attenta alla dimensione concreta e materiale della vita. Marchesi vedeva il rischio opposto: se la cultura umanistica fosse rimasta appannaggio di un'élite di studenti, non avrebbe consentito di elevare la condizione degli altri, relegati a scuole specializzate; e in questo svolgeva un ruolo anche l'insegnamento del latino, che andava difeso e allargato (Tomasi 1976, pp. 186-199; Pruneri 1999a, pp. 141 ss.; Saragnese 2022, pp. 47-53). Lo scambio tra i due avrà strascichi piuttosto ruvidi sulle pagine de "L'Unità" nei giorni successivi<sup>10</sup>: nel complesso il dibattito nel Pci sul tema scolastico fu molto più ampio e si prolungò nel tempo anche su "Rinascita", che

8 V. Pandolfi V., *Otto anni di scuola obbligatoria e gratuita può essere il primo passo per una riforma della scuola. Lo dice Marchesi*, in "Il Politecnico", 6 ottobre 1945.

9 E. Vittorini, *Ma il problema fondamentale della scuola è di fornire i mezzi di conoscenza a tutti gli uomini*, in "Il Politecnico", 6 ottobre 1945.

10 A. Banfi, *Uomo di mai, uomo di oggi*, in "L'Unità", 18 gennaio 1946; C. Marchesi, *Risposta al compagno Banfi*, in "L'Unità", 22 gennaio 1946.

ospitò interventi degli stessi Banfi e Marchesi, ma anche di altri intellettuali, come per esempio Lucio Lombardo Radice. Solo nel 1955 il Pci adotterà una politica più chiara e unitaria in materia scolastica e ne sarà sintomo la fondazione di una rivista specifica, “Riforma della scuola”, che detterà la linea del partito (Maltese 2010; Lichtner 2021).

Posizioni diverse si stagliavano anche nel campo della Democrazia cristiana (Dc), laddove alle tesi di chi, come Guido Gonella, sosteneva che nel campo dell’istruzione il ruolo dello stato fosse in definitiva di supplenza rispetto all’iniziativa privata (perlopiù religiosa), altri, come Aldo Moro, che sarà il protagonista per conto della Dc nella Prima Sottocommissione dell’Assemblea Costituente, preferivano parlare di integrazione e collaborazione tra stato e privato nella scuola. Lo stesso Moro e con lui tutto il gruppo dossettiano saranno capaci di condurre la delegazione democristiana ad accettare diversi compromessi nella logica dell’incontro tra le parti, non senza qualche malumore da parte dei settori di partito più sensibili alle pressioni vaticane: nel complesso si intravedevano i segnali di un impegno di lungo periodo che, con non poche differenze, collocava i cattolici in un orizzonte di rieducazione etica e civile del paese dopo gli anni della dittatura (Pazzaglia 2001a; De Giorgi 2016; Formigoni 2016a, pp. 76-79). A interloquire con Moro nella Prima Sottocommissione, che comincerà a occuparsi di scuola a partire dal 18 ottobre 1946<sup>11</sup>, sarà proprio Concetto Marchesi – nonostante non esprimesse una linea pienamente unitaria del suo partito, – ma di questo comitato ristretto della Costituente facevano parte anche altre personalità del calibro di Palmiro Togliatti, Nilde Iotti, Lelio Basso, Giorgio La Pira e Giuseppe Dossetti (Scotto di Luzio 2007, pp. 233-281).

Insomma, dalle faglie esistenti anche all’interno delle varie componenti politiche, si ricava che si stava delineando proprio sul tema scolastico una tensione che sarà ricorrente nella storia dell’Italia repubblicana tra quelle due componenti che Guido Formigoni ha definito in diversi suoi lavori “partito dell’evoluzione” e “partito dell’immobilismo”, ossia orientamenti trasversali alle divisioni esistenti tra i parti-

11 AP, Assemblea Costituente, Commissione per la Costituzione, Prima Sottocommissione, Resoconto sommario, 18 aprile 1946, pp. 266-273.

ti politici che hanno svolto un ruolo di promozione dello sviluppo e di avanzamento del paese o al contrario di suo freno (Formigoni 2021).

Il dibattito storiografico sui risultati conseguiti nell'Assemblea Costituente in materia di scuola è piuttosto ricco e tende a dividersi tra chi ritiene quello raggiunto dai padri costituenti un compromesso al ribasso rispetto all'obiettivo di inscrivere la scuola nel nuovo sistema democratico, e chi invece ha sottolineato il grado di avanzamento non solo rispetto al periodo fascista ma anche rispetto alla precedente fase liberale. È certo però che è a partire dagli articoli 33 e 34 della Costituzione (ma anche il 38 che fa riferimento alle persone inabili), e dalla necessità di tradurre in politiche concrete l'impegnativo articolo 3, che la scuola italiana ha potuto sperimentare momenti di significativo avanzamento democratico (Pazzaglia 2001a).

Una volta entrata in vigore la Costituzione, il rigoroso riferimento al suo dettato fu, almeno sul piano delle intenzioni, anche la prospettiva del ministro della Pubblica Istruzione, il democristiano Guido Gonella, il primo cattolico dall'Unità d'Italia a guidare il dicastero (per cinque anni, dal luglio del 1946 al luglio del 1951), ma anche il primo di una lunga serie di ministri democristiani che fino al 1996 ebbe poche e brevi eccezioni: una continuità di partito che significava tutt'altro che continuità programmatica, se si tiene conto della complessità di posizioni in una formazione politica plurale quale fu la Dc (Formigoni-Pombeni-Vecchio 2023).

Gonella guidò il ministero in una fase estremamente difficile, perché la ricostruzione della scuola non si esauriva nei programmi e negli orientamenti, ma aveva anche una dimensione materiale, con la necessità di ripristinare gli edifici danneggiati dalla guerra e di assicurare il diritto allo studio in condizioni difficili. Nel 1947 il ministro promosse l'istituzione di una commissione d'inchiesta sulla scuola, i cui risultati mostravano un panorama frastagliato, in cui le spinte riformiste erano tutt'altro che condivise da tutto il corpo docente; del resto l'idea che la scuola ampliasse la propria base preoccupava chi non vedeva, nell'Italia di quel momento, le condizioni economiche per assorbire più numerosi diplomati: in questo senso le risultanze della commissione sulla scuola andavano lette insieme con quelle della commissione d'inchiesta sulla miseria del 1951, che proponeva un quadro del paese davvero desolante. L'inchiesta non ebbe conseguenze pratiche immediate, anche se a giudizio di Giorgio Chiosso "rap-



presentò il momento di congiunzione tra il dibattito alla Costituente e il riformismo successivo” (Chiosso 2001). Gonella lasciò l’incarico di ministro proprio nel momento del naufragio del suo tentativo di riforma della scuola – che proponeva timide innovazioni nella direzione di una scuola democratica, anche se nel complesso fu sonoramente bocciata da Banfi<sup>12</sup> – ma con il conseguimento di alcuni risultati non marginali, come l’istituzione delle scuole popolari e un notevole incremento degli stanziamenti annuali di bilancio (dall’1,90 al 2,26% del Pil). Il suo compito però fu soprattutto quello di garantire l’edificazione di un’egemonia – più amministrativa che culturale – della Dc nel settore scolastico (Corbi-Sarracino 2014; Galfré 2017, pp. 158-167), secondo una modalità che Franco Bini, riferendosi alla pratica democristiana di consolidare il proprio ruolo nel settore scolastico ricorrendo a strumenti a disposizione del governo, come circolari e ordinanze, avrebbe definito “riforma segreta” del sistema scolastico<sup>13</sup>. Il bilancio dell’esperienza di Gonella fu dunque in chiaroscuro: secondo Giuseppe Ricuperati, il ministro aveva una “profonda estraneità, diffidenza e implicita ostilità alla tradizione e alla storicità stessa del sistema scolastico italiano”, mentre la sua interpretazione del dettato costituzionale in materia si preoccupava perlopiù di garantire gli spazi delle agenzie non statali coinvolte nel processo educativo, ossia la Chiesa e la famiglia (Ricuperati 2015, p. 255).

A Gonella seguirono altri ministri con incarichi molto più brevi, che guidarono la scuola italiana in un decennio, gli anni Cinquanta, caratterizzato da due tensioni contrapposte: da un lato il tentativo democristiano di consolidare un ruolo egemonico nella scuola, individuata come strumento cruciale di costruzione di un’influenza di lungo periodo. Dall’altro le sperimentazioni provenienti dal basso di scuole o docenti, impegnati a sfruttare gli spazi di innovazione offerti dall’impostazione dei programmi data dalla commissione Washburne, videro protagoniste soprattutto le scuole elementari. Si pensi per esempio all’esperienza del Movimento di cooperazione educativa, fondato a Fano nel 1951 (con il nome di Cooperativa della Tipografia a Scuola) da Giuseppe Tamagnini, che aderiva alla metodologia della “pedagogia popolare” di

12 A. Banfi, *Riforma liquidatrice*, in “Rinascita”, a. VIII, n. 10, 1951, pp. 476-479.

13 F. Bini, *La riforma segreta della scuola*, in “Risorgimento socialista”, a. IV, n. 11, 1954, p. 4.

Célestin Freinet e che annoverava adesioni come quelle di Bruno Ciari e Mario Lodi (Rizzi 2021; Roghi 2022). O a esperimenti più localizzati ma divenuti noti e studiati altrove come quello della scuola-città Pestalozzi fondata da Ernesto Codignola, già gentiliano e ora convinto assertore delle tesi di Dewey, che fu protagonista del dibattito nazionale con la rivista “Scuola e città”, e di cui prenderà il testimone il figlio Tristano, responsabile scuola del Partito socialista italiano (Psi) (Codignola 1954; Mariuzzo 2016). O ancora ad altre realtà toscane come quella di Noma-delfia di don Zeno Saltini e quella che vide i primi passi di don Lorenzo Milani a San Donato di Calenzano e poi a Barbiana e molte altre (Tomasi 1976, pp. 238-267; Roghi 2017; Galfré 2017, p. 192).

I fermenti provenienti dal basso si intrecciavano con il dibattito che su riviste specialistiche e tra i partiti segnalava la consapevolezza diffusa della necessità di adeguare la scuola al nuovo sistema democratico, anche se non c’era condivisione sulle modalità. Merita menzionare l’opera di Ada Gobetti, che, da azionista, nel dopoguerra si spostò più a sinistra, e declinò il suo interesse per la pedagogia iniziando a collaborare con riviste come “Educazione democratica”, con Dina Bertoni Jovine, e “Riforma della scuola”, ma soprattutto fondando nel 1959 la rivista “Il Giornale dei genitori” (dal 1968 diretto da Gianni Rodari), che enfatizzava la necessità di offrire strumenti utili all’altra agenzia educativa che precedeva e accompagnava quella scolastica, la famiglia, sfidando la concezione allora diffusa che l’educazione familiare fosse un fatto solo privato (Leuzzi 2014; Arceri 2018; Lepri 2020).

### **La riforma più importante**

Proprio in quello scorcio finale di decennio l’Italia visse una delle fasi di trasformazione più accentuata. Un paese che, appena uscito dalla guerra, rimaneva ancorato a dati economici e sociali estremamente arretrati, nel corso di pochi anni, dall’inizio dei Cinquanta all’inizio dei Sessanta, riuscì a rendersi protagonista di uno straordinario sviluppo che lo portò tra le principali potenze industriali (Battilani-Fauri 2019, pp. 91-125; Felice 2020, pp. 229-281). I numeri dell’economia, che ebbe per tutto il decennio ritmi di crescita superiori alla media europea, si accompagnavano a mutamenti profondi delle abitu-

dini, dei costumi, delle mentalità, dei consumi, che investivano ogni aspetto della vita sociale e culturale del paese, non escluso quello scolastico, con un aumento molto marcato della popolazione studentesca: gli iscritti alla scuola media o di avviamento professionale passarono dai 500.000 del 1947 ai 900.000 del 1955 e a 1,6 milioni nel 1962; gli iscritti alle superiori dai 600.000 del 1955 a 1,2 milioni del 1965 (Crainz 2005, pp. 77-78). Una delle trasformazioni più rilevanti fu il mutamento della condizione giovanile: proprio nel quinquennio centrale del “miracolo economico”, tra il 1958 e il 1963, secondo Simonna Piccone Stella crebbe il protagonismo dei giovani nella vita sociale e civile del paese – in chiave ovviamente diversa da quella dell’esaltazione giovanilistica del periodo del totalitarismo fascista, anzi non senza rotture anche profonde con la generazione precedente. Si andò così delineando l’ossatura di quel gruppo sociale che nemmeno dieci anni dopo avrebbe assunto un ruolo centrale nei nuovi processi di avanzamento sociale e culturale dell’Italia (Piccone Stella 1993; Volpi 2019).

Un cambiamento così significativo non poteva non incidere sul sistema scolastico, non solo per la funzione che l’istruzione esercitava per sua natura nel processo di sviluppo economico del paese, ma anche perché rappresentava il luogo di massima manifestazione della crescente soggettività giovanile. Nell’area governativa fu Aldo Moro a tornare sul tema più volte, mostrando una sensibilità in materia scolastica che lo accompagnerà per tutta la sua carriera politica<sup>14</sup>: sporadici ma acuti furono alcuni suoi interventi – nel 1952 un articolo nel giornale della corrente democristiana “Iniziativa democratica” e poi nel 1955 a un convegno della Giac (Gioventù italiana di Azione cattolica, il ramo maschile di Azione cattolica), tra l’altro mentre era ministro di Grazia e Giustizia.

La sua nomina a ministro della Pubblica Istruzione (nel governo di Adone Zoli, 1957-1958, e nel governo di Amintore Fanfani, 1958-1959) lo condusse a proporre alcune iniziative dall’impatto di lungo periodo: anzitutto con l’introduzione nei programmi scolastici

14 Non va dimenticato che Aldo Moro era figlio di maestri elementari, Fida Stinchi e Renato Moro, a loro volta entrambi figli di maestri. Proprio la madre Fida era stata portatrice di riflessioni e di un impegno sul tema educativo del tutto originale e di avanzata tensione democratica (Moro 2022, pp. 43-72).

dell'educazione civica, materia affidata ai docenti di storia, presentata con diverse indicazioni anche molto moderne di insegnamento attivo. Si trattava dell'intuizione che la scuola dovesse assumersi un compito specifico di educazione alla democrazia, dopo aver constatato che ben poco si era fatto a livello ufficiale dopo la fine del fascismo (Formigoni 2016a, p. 115; Dau Novelli 2022). Nel 1958 promosse anche l'avvio del progetto, sperimentato negli anni precedenti sul modello della televisione francese, di collaborazione tra ministero della Pubblica Istruzione e Rai-Tv per la realizzazione di programmi televisivi che contribuissero alla formazione degli adulti, con l'inizio in quell'anno delle trasmissioni di *Telescuola* (Farné 2018, pp. 24-33). Un'altra notevole iniziativa fu la proposta di un piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969, che si impegnava a considerare l'istruzione come terreno di programmazione di lungo periodo, quindi anche con ingenti stanziamenti di risorse nel bilancio pubblico, facendola diventare una priorità dell'azione governativa. Il piano non fu approvato perché si perse nelle secche della grave crisi politica che investì l'Italia nel 1960, anche se affermò il principio della necessità di individuare nel bilancio dello stato i capitoli di spesa richiesti da ogni possibile riforma della scuola. Il piano fu poi recepito da uno dei successori di Moro alla Mineruva, Luigi Gui, esponente democristiano non a caso vicino proprio al politico pugliese (Gabusi 2023).

La nuova fase della scuola italiana si iscrisse nella stagione politica dell'apertura della Dc a sinistra, con l'impegno di Amintore Fanfani e di Aldo Moro a coinvolgere i socialisti nella maggioranza governativa. Il centro-sinistra "programmatico" di Fanfani, nato nel 1962 con l'astensione del Psi, aveva proprio nella riforma della scuola uno dei presupposti per la costruzione della nuova maggioranza. Gui interpretò con grande convinzione questo compito, portando a termine il piano ideato da Moro e proponendo una riforma che si fondava sull'estensione dell'obbligo scolastico fino ai quattordici anni d'età e sull'unificazione dei vari percorsi post-elementari in una scuola media unificata (Gabusi 2022). Il confronto tra Dc e Psi e con le varie opposizioni su alcuni passaggi della riforma, da sinistra giudicata troppo timida e da destra troppo radicale, fu molto aspro e condusse a diversi compromessi. Una delle battaglie di maggiore rilevanza politica fu quella sull'abolizione del latino, su

cui alla fine si trovò un accordo che ne manteneva alcuni aspetti all'interno del programma di italiano e che lo rese materia facoltativa in terza media. La battaglia sul latino fu particolarmente dura perché, oltre all'opposizione parlamentare alla sua abolizione da parte delle destre (i monarchici e i missini, soprattutto, e con toni diversi i liberali) si aggiunse quella delle componenti più conservatrici della Dc: si trattava perlopiù di un'opposizione che non negava la necessità storica di una riforma, ma che contestava la direzione che essa aveva assunto, promuovendo piuttosto l'idea di una scuola che favorisse la cultura umanistica e che conservasse alti livelli di selezione (Ambrosi 2023).

Si trattò comunque della prima e più importante riforma strutturale della scuola italiana che ottenne fin da subito, ossia fin dalla conclusione del primo ciclo scolastico, due risultati fondamentali. Da un lato impedì la differenziazione precoce dei percorsi scolastici, che fino allora era caratterizzata da ragioni prevalentemente di censo, dall'altro incrementò massicciamente la popolazione scolastica: fino allora oltre un terzo degli studenti si fermava alla licenza elementare, dopo un ciclo la percentuale si ridusse sotto il 10%. L'Italia si inseriva così in un processo più ampio di modernizzazione che caratterizzava i sistemi scolastici dei paesi dell'Europa occidentale, che stavano razionalizzando i percorsi di istruzione secondaria, al fine di garantire sempre più l'accessibilità e la mobilità sociale delle classi più povere. Altri aspetti che la riforma prevedeva e che non furono attuati si sarebbero poi ripresentati come problemi di attualità nei decenni successivi: da un lato il doposcuola incluso nella riforma fu attivato solo in poche realtà; dall'altro la formazione dei docenti, ritenuta indispensabile per l'aggiornamento continuo per adeguare i contenuti e le forme dell'insegnamento alla nuova realtà scolastica, non trovò modalità di realizzazione (Galfré 2017, pp. 202-212).

Seguirono cinque anni con tre governi Moro di centro-sinistra e Gui rimase al ministero per tutta la legislatura successiva, cercando di adeguare sempre più la scuola al nuovo clima costituzionale italiano. Che la scuola fosse un fattore divisivo è testimoniato dal fatto che i governi Moro cadde due volte proprio su questo tema: nel 1964 sul bilancio dell'Istruzione e nel 1966 sulla legge sulla scuola materna statale. La timidezza riformatrice della legislatura di centro-sinistra divenne ancor più appariscente allorché incontrò una nuova fase cruciale della storia italia-

na, quella della contestazione. I fermenti che sul piano transnazionale vedevano protagoniste nuove soggettività (i giovani e le donne anzitutto) che rivendicavano spazi di libertà e diritti fino allora non riconosciuti erano caratterizzati da diversi elementi, tutti accomunati dalla critica alle forme che assumevano i rapporti sociali esistenti. La polemica anti-istituzionale investiva diversi ambiti e in Italia era arricchita dalle speranze di rinnovamento suscitate in ampi settori del mondo cattolico post-conciliare (Formigoni 2021, pp. 75-89).

Nel 1966, il caso del giornale studentesco del Liceo Parini di Milano, *La zanzara*, con la pubblicazione di una inchiesta sulle “ragazze d’oggi”, faceva emergere certamente le istanze di una generazione che rifiutava il ruolo, subalterno e silente, che tradizionalmente si assegnava ai giovani e, soprattutto, alle donne<sup>15</sup>. Ma esprimeva la volontà dei giovani di essere parte attiva del dibattito anche nella scuola, diventando dunque protagonisti del processo di elaborazione della propria formazione (Gissi 2020). In realtà il “caso Zanzara” fu solo la manifestazione più evidente e rumorosa, cruciale proprio per l’impatto che essa ebbe sull’opinione pubblica italiana a causa dei suoi risvolti giudiziari, di un processo più ampio e di più lungo periodo: una puntuale ricostruzione di Fulvio De Giorgi ha evidenziato come il giornale studentesco pariniano si iscrivesse in realtà in un orizzonte di impegno politico originale che coinvolgeva tutti i licei milanesi, nelle forme della stampa studentesca e dell’associazionismo, e che aveva corrispettivi in altre esperienze giovanili in tutt’Italia, testimoniando la presenza di fermenti molto vivi che anticipavano notevolmente la vicenda del ’68 (De Giorgi 2020, pp. 82-111). Un anno dopo, nel 1967, in un contesto totalmente diverso, fu dirompente la pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, con cui don Milani e i ragazzi di Barbiana denunciavano la permanenza in Italia di una scuola classista (Scuola di Barbiana 1967).

### Anni di contestazioni

Di lì a poco, le mobilitazioni del 1968 trovarono la classe politica pressoché impreparata di fronte a forme di lotta sociale condotta da

15 ASLP, M. Sassano, C. Beltramo Ceppi, M. De Poli, *Che cosa pensano le ragazze d’oggi?*, in “La zanzara”, febbraio 1966.

attori inediti, che vide protagonisti i giovani, ma anche molti dei loro insegnanti (soprattutto quelli formati di recente). E l'impreparazione non riguardò solo partiti ed esponenti politici della Dc, ma anche delle varie componenti dell'opposizione: diverse fasi della contestazione incontrarono l'imbarazzo anche delle sinistre, e in particolare del Pci – in quel momento in una delicata fase di transizione nel crepuscolo della segreteria di Luigi Longo, – che non poteva avvalorare alcune derive radicali sorte in seno al movimento della contestazione, come per esempio quelle che nell'ambito dell'istruzione proponevano la “descolarizzazione” sulla scorta delle riflessioni di Ivan Illich. Le istanze di liberazione investivano diversi aspetti della vita sociale – l'istruzione, la fabbrica, la sessualità – e in alcuni casi si rivolgevano alle cosiddette “istituzioni totali” – come le carceri e i manicomi. Le diverse cause spesso si intrecciavano e dialogavano tra loro, offrendo la consapevolezza di vivere in un momento davvero epocale (Tolomelli 2015, pp. 97-134; Santagata 2016; Galfré 2019; De Giorgi 2020; Gotor 2022; Scroccu-Tonelli 2023).

Tra i non molti che colsero fin da subito la portata periodizzante del '68, nell'area della maggioranza di governo, vi fu ancora una volta Aldo Moro, che già nel novembre di quell'anno, dopo una pausa di qualche mese dalla vita pubblica in seguito alla sua uscita da Palazzo Chigi, al Consiglio nazionale della Dc pronunciò quello che divenne noto come il discorso dei “tempi nuovi”, in cui riconosceva con lucidità l'emergere delle nuove soggettività (in particolare i giovani e le donne), ma anche l'ineluttabilità del cambiamento epocale in corso, e segnalava la necessità della classe politica di affrontare le istanze che stavano emergendo, a partire da un profondo ripensamento del sistema scolastico. Era però anche il discorso in cui annunciava la scelta di maggiore “autonomia” nella Dc, che poi sarebbe sfociata nella via dell'opposizione nel gennaio successivo, da cui si capisce una difficoltà nel portare il partito sulle sue posizioni<sup>16</sup>. A gestire questa complessa fase alla Minerva fu Riccardo Misasi, ministro della Pubblica Istruzione dal 1970 al 1972 (ossia nel terzo governo di Mariano Rumor, in quello di Emilio Colombo e nel primo di Giulio Andreotti): convinto che la riforma della scuola secondaria fosse adesso necessaria ma che non fosse possibile realizzarla in tempi brevi, Misasi scelse la strada di

16 ACS, AAM, SD, b. 20, f. 465, ora in Moro 2021.



un provvedimento governativo che, alla fine del 1970, affrontava alcune delle questioni più urgenti – come per esempio gli esami di settembre, il problema della ciclicità della scuola dell’obbligo per ridurre il fenomeno delle bocciature, l’introduzione del quinto anno negli istituti magistrali. Le divisioni nel centro-sinistra comportarono però una bocciatura del provvedimento in sede parlamentare, segnando una forte battuta di arresto nel processo riformatore proprio negli anni più duri della contestazione giovanile (Pazzaglia 2001b; Galfré 2017, pp. 254-256).

Altri esponenti democristiani sembrarono interpretare il ‘68 in modo molto diverso, quasi con timore di fronte alle dimensioni del cambiamento sollecitato dalle piazze. Tra queste va segnalato lo stesso Fanfani, a lungo anima del riformismo più avanzato della Dc, la cui corrente tuttavia scelse ora di assecondare il disegno della segreteria di Arnaldo Forlani di frenare la temuta fuoriuscita di voti dalla Dc verso destra cercando di intercettare alcune istanze di quelle componenti moderate della società spaventate dal riformismo del centro-sinistra, ma anche nel tentativo di interrompere quello che agli occhi di molti era visto come uno scivolamento del paese a sinistra, considerato uno dei pretesti della cosiddetta “strategia della tensione”: questo progetto si tradusse, dopo le elezioni del giugno del 1972, nel governo di centro-destra, detto “Andreotti-Malagodi”, che escludeva il Psi e riportava in maggioranza il Pli (Formigoni-Pombeni-Vecchio 2023, pp. 315-321).

La scuola fu uno dei temi che fin da subito rappresentò un terreno di scontro tra la nuova maggioranza di centro-destra e i difensori del percorso riformatore fino allora così faticosamente intrapreso, in una fase, per di più, in cui la dura crisi economica in corso forniva poche risorse per piani ambiziosi. In una seduta della Commissione Istruzione della Camera dei Deputati, all’interno di un discorso molto ampio, il ministro della Pubblica Istruzione Oscar Luigi Scalfaro sembrava voler annunciare una stretta su quei comportamenti che a suo dire avrebbero favorito la violenza nella scuola, precisando che “non è educare l’usare, l’accettare o il fomentare la violenza nella scuola. Sul no al fascismo, sul no a ogni violenza, a ogni intimidazione e prevaricazione di docenti e discenti il Ministero sarà inflessibile”. E accennava tra le altre cose alla possibilità di tornare a rendere obbligatorio il



latino nella scuola media<sup>17</sup>. Il discorso suscitò reazioni immediate molto dure: i socialisti, con Tristano Codignola, denunciarono l'intenzione della Dc di voler condurre l'Italia “nelle mani del clericalismo integralista e della restaurazione neofascista”, mentre da qualche voce delle componenti laiche della maggioranza, in particolare del Partito socialdemocratico italiano (Psdi), giunsero perplessità<sup>18</sup> (Galfré 2017, p. 256). L'attivismo di Scalfaro toccò altresì l'ambito universitario: anche qui le polemiche da sinistra riguardavano l'ipotesi espressa da ambienti ministeriali di introdurre il numero chiuso. Ma, a conferma della complessità di un settore come quello scolastico in cui spinte riformatrici e conservatrici potevano coesistere in uno stesso programma, Scalfaro fu anche promotore di altri progetti più avanzati sia nel campo scolastico (con l'abolizione degli esami di riparazione per esempio) sia in quello universitario (con l'obiettivo di ridurre il precariato e l'espatrio dei ricercatori), con proposte che non riuscirono a passare ma che sarebbero state riprese in seguito, anche a distanza di anni (Gotor 2022, p. 92). La delega sullo status giuridico degli insegnanti, invece, sarà presa in mano dal successore.

Le varie proposte di questo governo non si poterono compiere, non solo perché la maggioranza non era compatta su tutti questi temi, ma anche perché il governo durò appena un anno: il “patto di Palazzo Giustiniani” tra Moro e Fanfani consentì il ritorno del centro-sinistra (Formigoni-Pombeni-Vecchio 2023, pp. 323-328). Fu proprio il governo Rumor insediatosi nel 1973 a portare a compimento, con il ministro Franco Maria Malfatti, un altro passaggio fondamentale del processo di democratizzazione della scuola, in gran parte frutto dell'impegno dei sindacati confederali, che già nella primavera di quell'anno, negli ultimi giorni del governo di centro-destra, avevano ottenuto lo straordinario risultato delle “150 ore per il diritto allo studio”, che rappresentavano la saldatura tra il diritto all'istruzione e il diritto al lavoro (Causarano 2015). Con l'approvazione tra 1973 e

17 AP, Bollettino delle giunte e delle commissioni parlamentari, 1° agosto 1972, pp. 6-9.

18 Sulle reazioni al discorso del ministro, cfr. *Soddisfazione per l'intervento del ministro Scalfaro*, in “Il Popolo”, 3 agosto 1972; *Battere il tentativo reazionario di Scalfaro*, in “Avanti!”, 3 agosto 1972; *La scuola affonda*, in “L'Unità”, 3 agosto 1972; A. Padellaro, *Un terremoto politico per il ritorno al latino*, in “Corriere della Sera”, 3 agosto 1972.

1974 dei “decreti delegati” si affermò finalmente il principio della gestione collegiale della scuola attraverso la partecipazione democratica, mentre la riforma dello status giuridico dell’insegnante, con la regolamentazione della funzione ispettiva, dava sostanza al concetto di libertà di insegnamento, che prima era limitata dal ruolo del docente come di funzionario esecutore della volontà dell’amministrazione ministeriale. Si tratta di norme che solo parzialmente avrebbero espresso le loro potenzialità e che già negli anni Settanta incontrarono diverse critiche da più parti (Martinelli 2021).

Gli anni successivi videro i partiti impegnati a rielaborare proposte di riforma, soprattutto nel campo dell’istruzione professionale, in un clima di crescenti tensioni, che nel 1977 sfociarono in vere e proprie violenze diffuse anche negli istituti scolastici. Quell’anno si conseguì un altro importante risultato, al termine di un lungo dibattito cominciato proprio sull’onda della contestazione e grazie all’impegno della democristiana Franca Falcucci, ossia l’abolizione delle classi differenziali e l’introduzione del sostegno (Galfré 2017, pp. 276-277): si trattava di un altro passo in avanti nella logica di una scuola più inclusiva e democratica, che chiudeva una lunga stagione, per molti versi compiuta per quanto disomogenea, di riforme finalizzate ad applicare il dettato costituzionale nella scuola che si accompagnavano a paralleli processi riformatori in altri ambiti che richiedevano un analogo adeguamento ai principi della Carta.

## **Conclusioni**

Nel complesso, il quarto di secolo successivo alla guerra mondiale ha rappresentato un periodo di intensa trasformazione della scuola in senso democratico, favorendo un progressivo allargamento della partecipazione in più direzioni: un allargamento della base studentesca; un allargamento dei diritti delle varie componenti del sistema educativo (gli stessi studenti ma anche i docenti); un allargamento infine delle responsabilità nel processo di istruzione ed educazione nella logica della realizzazione del concetto di “comunità educante”. La nozione di scuola democratica, così come si è delineata nel dopoguerra, è molto ricca di significati: vuol dire una scuola che accoglie senza barriere economiche, sociali o culturali; che consente la promozione

sociale; che favorisce lo sviluppo della personalità di ciascuna e ciascuno; che educa alla democrazia; che educa al (e nel) pluralismo.

È un percorso che affonda le radici nella lotta di Liberazione e nella Costituzione del 1947, tutt'altro che agevole, perché ereditava un sistema plasmato in senso totalitario in venti anni di regime fascista, e che, non senza timidezze, resistenze o errori, ha visto le figure più alte della classe politica e intellettuale del dopoguerra impegnate nel tradurre i principi costituzionali in istituzioni scolastiche e in pratiche didattiche all'altezza della nuova realtà democratica.

### Abbreviazioni archivistiche

AP: Atti parlamentari  
ASLC: Archivio storico del Liceo Carducci di Milano  
ASLP: Archivio storico del Liceo Parini di Milano  
ACS, FAM, SD: Archivio centrale dello Stato, Fondo Aldo Moro, Scritti e discorsi

### Bibliografia

- Allied Commission. Education Subcommission  
1947 *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Garzanti, Milano.
- Ambrosi, L.  
2023 *La scuola media dei conservatori. L'opposizione delle destre alla riforma del 1962*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", a. X, n. 1, pp. 21-32.
- Arceri, A.  
2018 *L'educazione secondo Ada*, in A. Marchesini Gobetti, *Non siete soli. Scritti da «il Giornale dei genitori» (1959-1968)*, Colibrì, Milano, pp. VII-LXXXIII.
- Ascenzi, A., Sani, R.  
2009 *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Alfabetica, Matelica.

- Battilani, P., Fauri, F.  
2019 *L'economia italiana dal 1945 a oggi*, Il Mulino, Bologna.
- Cambi, F.  
2022 *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Causarano, P.  
2015 *Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio*, in "Italia Contemporanea", a. XLII, n. 278, pp. 224-246.
- Charnitzky, J.  
1994 *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien 1922-1943*, Max Niemeyer, Tübingen; tr. it. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Chiosso, G.  
2001 *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, in Pazzaglia, L., Sani, R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia, pp. 375-396.
- Codignola, E.  
1954 *Un esperimento di scuola attiva: la scuola-città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colarizi, S.  
2023 *La resistenza lunga. Storia dell'antifascismo (1919-1945)*, Laterza, Roma-Bari.
- Corbi, E., Sarracino, V. (a cura di)  
2014 *Politiche e riforme della scuola italiana. Linee di sviluppo storico*, Liguori, Napoli.
- Crainz, G.  
2005 *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli, Roma.
- Dau Novelli, C.  
2022 *La pedagogia civica di Aldo Moro*, in Ridolfi, M. (a cura di), *Aldo Moro, la storia e le memorie pubbliche*, Viella, Roma, pp. 47-62.
- De Giorgi, F.  
2016 *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia.

2020 *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma.

De Giorgi, F., Gaudio, A., Pruneri, F. (a cura di)

2023 *Storia della scuola italiana*, Morcelliana, Brescia.

Farné, R.

2018 *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma.

Felice, E.

2020 *Ascesa e declino. Storia economica d'Italia*, Il Mulino, Bologna.

Formigoni, G.

2016a *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Il Mulino, Bologna.

2016b *Storia d'Italia nella guerra fredda (1943-1978)*, Il Mulino, Bologna.

2021 *Storia essenziale dell'Italia repubblicana*, Il Mulino, Bologna.

Formigoni, G., Pombeni, P., Vecchio, G.

2023 *Storia della Democrazia cristiana (1943-1993)*, Il Mulino, Bologna.

Gabusi, D.

2022 *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Morcelliana, Brescia.

2023 *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", a. X, n. 1, pp. 9-20.

Galfré, M.

2017 *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma.

2019 *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Viella, Roma.

Gaudio, A.

2021 *The Italian school during twenty-years fascism (1923-1943)*, in Caroli, D., Ivanova, S. (a cura di), *Russia-Italia: cooperazione nel campo delle scienze dell'educazione nel XXI secolo*, s.n., Moskva, pp. 135-153.

Gelmi, O.

2014 *Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare italiana del 1945*, in "Formazione Lavoro Persona", a. IV, n. 10, pp. 43-58.

Gentile, E.

2001 *La via italiana al totalitarismo. Il partito e lo stato nel regime*, Carrocci, Roma.

2022 *Storia del fascismo*, Roma-Bari, Laterza.

Gissi, A.

2020 16 marzo 1966: scoppia il caso «La Zanzara», “Il Mulino online”, 16 marzo 2020 (<https://www.rivistailmulino.it/a/16-marzo-1966>).

Gotor, M.

2022 *Generazione Settanta. Storia del decennio più lungo del secolo breve (1966-1982)*, Einaudi, Torino.

La Rovere, L.

2017 *La formazione della gioventù in regime fascista. La scuola e le organizzazioni giovanili*, in Bernhard, P., Klinkhammer, L. (a cura di), *L'uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario*, Viella, Roma, pp. 97-121.

Lepri, C.

2020 “*Il Giornale dei Genitori*” e il Sessantotto, in Pironi, T. (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, Aracne, Roma, pp. 499-507.

Leuzzi, M.C.

2014 *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico. Gli anni Cinquanta di Ada Prospero Marchesini*, Anicia, Roma.

Lichtner, M.

2021 *Riforma della scuola. Il ruolo di una rivista*, in Berlinguer, L. (a cura di), *Il PCI e la scuola. Riflessioni e testimonianze di alcuni protagonisti*, Anicia, Roma, pp. 75-110.

Maltese, P.

2010 *Gli intellettuali e la riforma della scuola: un dibattito sulle pagine di «Rinascita»*, in “Studi sulla formazione”, a. XII, n. 1-2, pp. 235-253.

Mariuzzo, A.

2016 *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, in “Espacio, Tiempo y Educación”, a. III, n. 2, pp. 225-251.

Martinelli, C.

2021 *Rivoluzioni silenziose. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola*, in “Rivista di Storia dell’Educazione”, a. VIII, n. 1, pp. 37-48.

Martini, A.

2022 *Defascistizzare la scuola, democratizzare la società*, in Palumbo, E., Scirocco, G. (a cura di), *Mario Bendiscioli tra scuola e cultura nella Milano degli anni Trenta e Quaranta*, Biblion, Milano, pp. 117-149.

Moro, A.

2021 *[Tempi nuovi per l’Italia: discorso al Consiglio nazionale della Dc]*, in A. Moro, *Edizione Nazionale delle Opere di Aldo Moro*, Sezione 1, *Scritti e Discorsi*, IV, *Al ministero degli Esteri e all’opposizione nel partito (giugno 1968 – maggio 1973)*, a cura di G. Formigoni, A. Giovagnoli, edizione e nota storico-critica di E. Palumbo, Università di Bologna, Bologna. DOI: <https://doi.org/10.48678/unibo/aldomoro1.4.1.006>.

Moro, R.

2022 *Storia di una maestra del sud che fu la madre di Aldo Moro*, Bompiani, Milano.

Onida, V.

2017 *Questioni costituzionali della transizione italiana (1943-1947)*, in Formigoni, G., Saresella, D. (a cura di), *1945. La transizione del dopoguerra*, Viella, Roma, pp. 83-98.

Palumbo, E.

2022 *Il Liceo Carducci: una storia (1933-1945)*, in Palumbo, E., Scirocco, G. (a cura di), *Mario Bendiscioli tra scuola e cultura nella Milano degli anni Trenta e Quaranta*, Biblion, Milano, pp. 11-93.

Pavone, C.

1995 *Alle origini della Repubblica. Scritti su fascismo, antifascismo e continuità dello Stato*, Bollati Boringhieri, Torino.

2006 *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, I-II, Bollati Boringhieri, Torino.

Pazzaglia, L.

2001a *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell’Assemblea costituente*, in Pazzaglia, L., Sani, R. (a cura di), *Scuola e società nell’Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia, pp. 327-373.

2001b *La politica scolastica del centro-sinistra*, in Pazzaglia, L., Sani, R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia, pp. 481-495.

Piccone Stella, S.

1993 *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, Franco Angeli, Milano.

Pruneri, F.

1999a *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia.

1999b *L'impegno di Mario Apollonio per la rinascita democratica della scuola italiana all'indomani della Liberazione*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", a. VI, pp. 309-336.

Ricuperati, G.

2015 *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Morcelliana, Brescia.

Rizzi, R.

2021 *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Junior, Parma.

Roghi, V.

2017 *La lettera sovversiva. Da don Milano a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari.

2022 *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Laterza, Roma-Bari.

Saragnese, L.

2022 *I comunisti e la scuola. La politica scolastica del Partito comunista italiano, dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1946-1991)*, Redstar, Roma.

Santagata, A.

2016 *La contestazione cattolica. Movimenti, cultura e politica dal Vaticano II al '68*, Viella, Roma.

Santoni Rugiu, A., Santamaita, S.

2011 *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.

Sarfatti, M.

2022 *L'azione antiebraica fascista nella scuola italiana, dalle elementari alle superiori*, in Baldi, P., Palumbo, E., Piazza, G. (a cura di), *Foto di*



- classe senza ebrei. Archivi scolastici e persecuzione a Milano (1938-1943)*, Biblion, Milano.
- Scotto di Luzio, A.  
2007 *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna.
- Scroccu, G., Tonelli, A.  
2023 *La sinistra nell'Italia repubblicana. Dalla Resistenza al campo largo*, Carocci, Roma.
- Scuola di Barbiana  
1967 *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- Tolomelli, M.  
2015 *L'Italia dei movimenti. Politica e società nella Prima repubblica*, Carocci, Roma.
- Tomasi, T.  
1976 *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma.
- Torchiani, F.  
2016 *Mario Bendiscioli e la cultura cattolica tra le due guerre*, Morcelliana, Brescia.
- Turi, G.  
2002 *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Laterza, Roma-Bari.
- Volpi, A.  
2019 *Parole ribelli. Storia di una frattura generazionale (1950-1960)*, Pisa University Press, Pisa.
- Washburne, C.W.  
1970 *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in "Scuola e città", a. XXI, n. 6-7, pp. 273-277.