



Citation: Conte, E. (2026). Permanenze del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice in *Riforma della Scuola* tra 1955 e 1960. *Rivista di Storia dell'Educazione* 13(1): 135-144. doi: 10.36253/rse-19431

Received: December 8, 2025

Accepted: January 31, 2026

Published: June 15, 2026

© 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Simona Finetti, Università di Roma La Sapienza.

Permanenze del pensiero di Giuseppe Lombardo Radice in *Riforma della Scuola* tra 1955 e 1960

The persistence of Giuseppe Lombardo Radice's thought in the journal *Riforma della Scuola* between 1955 and 1960

EMILIO CONTE

Università degli Studi di Bergamo, Italia
emilio.conte@unibg.it

Abstract. This essay aims to critically analyse Giuseppe Lombardo Radice's influence on Marxist pedagogy in the immediate post-war period, starting with the group of pedagogues and intellectuals who worked on the periodical *Riforma della Scuola*. The selected time frame covers the first five years of the journal's existence (1955-1960), characterised by the attempt to outline a complete Marxist pedagogy which, on the one hand, was rooted in Marxist philosophy and historic materialism and, on the other, could be equipped with technical and methodological tools capable of responding to the challenges of the present and dialoguing with more long-standing pedagogical cultures, such as the Catholic and activist ones in particular. In this sense, the re-evaluation, and in some cases the re-assumption, of Lombardo Radice's thinking becomes a reading key that allows us to critically absorb some features of the most modern pedagogies, while remaining within the sphere of an Italian pedagogical tradition that is still perceived as fruitful and significant. This meeting, mediated above all by men and women sentimentally attached to the figure of Lombardo Radice, in particular by his former student Dina Bertoni Jovine and his son Lucio, will open the doors to the broader reflection that pedagogical Marxism will carry out on activism during the 1960s.

Keywords: Giuseppe Lombardo Radice, *Riforma della Scuola*, pedagogical Marxism, Catholic pedagogy, activism.

Riassunto. Il saggio intende analizzare criticamente l'influenza di Giuseppe Lombardo Radice nella pedagogia marxista dell'immediato dopoguerra, prendendo le mosse dal gruppo di pedagogisti ed intellettuali che operò intorno al periodico *Riforma della Scuola*. L'arco temporale selezionato, che abbraccia il primo quinquennio di vita della rivista (1955-1960), si caratterizza per il tentativo di delineare una compiuta pedagogia marxista, da un lato fondata sulle basi della filosofia e del materialismo storico marxiano e dall'altro dotata di un armamentario tecnico e metodologico in grado di rispondere alle sfide del presente e dialogare con più longeve culture pedagogiche, quali soprattutto quelle cattolica ed attivistica. In questo senso la rivalutazione, ed in alcuni casi la ri-assunzione del pensiero di Lombardo Radice diviene una chiave di lettura che permette di assorbire criticamente alcuni tratti delle più moderne pedagogie, pur

restando nell'ambito di una tradizione pedagogica italiana percepita ancora come feconda e significativa. Questo incontro, mediato soprattutto da uomini e donne sentimentalmente legati alla figura di Lombardo Radice, in particolare l'ex allieva Dina Bertoni Jovine e il figlio Lucio, aprirà le porte alla più ampia riflessione che il marxismo pedagogico compirà nel corso degli anni Sessanta sull'attivismo.

Parole chiave: Giuseppe Lombardo Radice, *Riforma della Scuola*, marxismo pedagogico, pedagogia cattolica, attivismo.

CONSIDERAZIONI INTRODUTTIVE

In un recente contributo del 2023, Giorgio Chiosso metteva a tema come questi ultimi anni abbiano visto una «rivalorizzazione dell'opera di Giuseppe Lombardo Radice [...] dopo un ingiusto oblio durato – almeno dal punto di vista della pedagogia accademica – per alcuni decenni» (Chiosso *et al.* 2023, 452). Chiosso faceva riferimento in particolare alla riedizione, ad opera di Lorenzo Cantatore (Lombardo Radice 2022) dell'ormai classico *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*¹, che seguiva la ripubblicazione del pamphlet *Come si uccidono le anime*, in edizione critica curata dal medesimo studioso (Lombardo Radice 2020a). Ma non sono solo le meritorie nuove edizioni di tali classici a giustificare l'affermazione di Chiosso: ad esse vanno accostati almeno i recenti studi comparsi in due volumi curati da Evelina Scaglia su aspetti onnicomprensivi della vita di Lombardo Radice (2021 e 2023), oltre ad una serie piuttosto nutrita di singole incursioni su temi più specifici, dalla visione dell'infanzia (Cantatore 2020, 167-187) al rapporto con Maria Montessori (Lupi 2021, 41-57), dal rapporto con il fascismo (Meda 2021, 65-81 e Chiosso 2023) a quello con i cattolici del Gruppo pedagogico di *Scuola Italiana Moderna* (Scaglia 2021b, Chiosso 2023 e Conte 2025).

Questa felice fioritura storiografica consente di stabilire un punto fermo nella persistenza del pensiero di Lombardo Radice all'interno della pedagogia italiana per tutto il ventennio fascista, a dispetto della solitudine e dell'isolamento che lo stesso pedagogista siciliano lamentava. Lombardo Radice rimane, in sostanza, un punto di riferimento per buona parte della classe magistrale italiana e contribuisce, più o meno consapevolmente, a edificare una scuola per certi versi alternativa a quella di regime (Chiosso 2023). Questa persistenza di Lombardo Radice presso la scuola italiana non si avvia a conclusione con la sua morte, avvenuta nel 1938, ma continua in una maniera decisamente feconda ben oltre la guerra, inoltrandosi con costanza almeno fino agli anni Sessanta (Cantatore 2022, 35) e, in misura for-

se minore, ma non per questo trascurabile, anche negli anni successivi, rappresentando «fasci di luce per quei maestri e maestre che, integrandola e talora meticcianola con altre impostazioni ideali e altre metodologie [...] continuarono a far tesoro della sua idea di bambino» (Chiosso *et al.* 2023, 457).

Il presente saggio, prendendo le mosse da una simile prospettiva, intende indagare questa persistenza del pensiero di Lombardo Radice in un preciso filone della cultura pedagogica italiana del secondo dopoguerra, ovvero quello rappresentato dall'alveo marxista. Nella ricerca ci si avvarrà, in particolar modo, degli articoli pubblicati su *Riforma della Scuola*, rivista fondata nel 1955 da Lucio Lombardo Radice, figlio di Giuseppe, e da Dina Bertoni Jovine². Tra le pagine del periodico si avvierà un'interlocuzione critica con le due principali culture educative alternative al marxismo, ovvero la pedagogia deweyana e la pedagogia personalistica cattolica. Nella seconda metà degli anni Cinquanta è particolarmente con quest'ultima cultura educativa che verterà il dibattito, a partire dai programmi per la scuola elementare, emanati nello stesso 1955 dal ministro della Pubblica Istruzione democristiano Ermini (Lombardi 1985) e, come si vedrà, letti dalla pedagogia marxista, in maniera decisamente manichea, come un attacco alla scuola laica – sottovalutando il fatto che, sebbene i programmi avessero recepito istanze maturate nell'alveo culturale e pedagogico cattolico fra gli anni Venti e Trenta del Novecento, essi non si fossero comunque dimostrati affatto sordi ad alcuni aspetti del pensiero di Lombardo Radice, fra tutti il primato del rapporto del bambino con l'ambiente e con la sua vita quotidiana, e finanche ad alcune prospettive dei programmi per la scuola elementare della riforma Gentile (Chiosso 2001, 167-243; Scaglia 2021a, 248-255; Alfieri 2022, 424-442) –. Da questo confronto emergerà come prospettive culturali diverse, talvolta anche antitetiche, abbiano riassorbito e fatto proprio il magistero di Lombardo Radice – proponendolo quale chiave interpretativa ancora valida di edificazione di un progetto culturale, scolastico e pedagogico

¹ Si segnala, per completezza, che nel 2020 ne era stata approntata una riedizione per la cura di Maria Volpicelli (Lombardo Radice 2020b).

² Su Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine cfr. Criscenti 2005 e Scandurra 2019, 283-293. In particolare sulla figura di Lucio si veda anche Cantatore 2023, 149-160.

significativo nell'Italia della Ricostruzione, ed allo stesso tempo rileggendo le più recenti traiettorie pedagogiche, legate soprattutto alla ricezione dell'attivismo deweyano (Betti 2022, 145-168), attraverso le lenti interpretative del magistero del pedagogista siciliano, dando vita a esperienze educative peculiari "attive" ma non adese a un mero sperimentalismo.

POLITICA E EDUCAZIONE NEL PARTITO COMUNISTA PRIMA DEL 1955

Il marxismo italiano si dota di un'impalcatura pedagogico-scolastica organica e strutturata solo a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta. *Riforma della Scuola*, quindi, rappresenta la discesa in un campo, quello appunto della scuola, in cui fino a quel momento si erano registrate incursioni rapsodiche ed estemporanee. Questo ritardo, tuttavia, non denota un immobilismo di fondo: come ampiamente dimostrato dagli studi di Covato (2022, 179-194) e Pruneri (1999), che di fatto a *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955* ha dedicato un volume intero, già prima del 1955 negli ambienti comunisti stava maturando una riflessione teoretica sulla questione educativa, a partire soprattutto dagli scritti di Karl Marx e, successivamente, di Antonio Gramsci: una riflessione che è impossibile disgiungere dall'impegno militante, e per la quale la questione educativa è preparatoria alla rivoluzione, ma che ha pur tuttavia prodotto esperienze significative e rappresentato una palestra teoretica per figure quali Concetto Marchesi o Mario Alighiero Manacorda. In questo clima di fermento, ad esempio, si può collocare la rivalorizzazione del pensiero di Gramsci, i cui *Quaderni dal carcere* escono in prima edizione nel 1948 e 1951 per la cura di Palmiro Togliatti presso gli Editori Riuniti, non senza opportune interpretazioni e, talvolta, omissioni (Covato 2022, 182). Ma, anche, la fondazione dell'Istituto Gramsci, per riorganizzare le forze intellettuali marxiste (Vittoria, 2014).

Il fervore ideologico dei primi anni, però, nel suo protendersi verso l'empito rivoluzionario, registra almeno due lacune. Da un lato non riesce a formulare compiutamente una teoria marxista sull'educazione, se non appoggiandosi a lacerti marxiani e gramsciani e tendendo comunque a leggere la questione educativa come una sovrastruttura secondaria e subordinata ai mutamenti dei rapporti economici, da perseguire in prima battuta. Dall'altro, conseguentemente, non mette a tema un'organica riflessione sulla scuola, in un momento chiave di profondo rinnovamento del sistema scolastico, allorché da più parti si invocava una generale riforma

che donasse all'Italia repubblicana e democratica una "sua" scuola. È, in sostanza, solo a partire dal 1955 che si può parlare di una politica scolastica organica in seno al Partito comunista: Pruneri (1999, 472-473) ha collegato il nuovo ciclo con il mutato indirizzo di politica interna del partito stesso, coincidente in campo internazionale con la morte di Stalin, nel 1953, e, in campo nazionale, con l'avvicinarsi del Partito socialista alla Democrazia cristiana, grazie alla nuova linea politica di Fanfani, eletto segretario della Dc nel 1954 dopo la sconfitta del centrismo degasperiano a seguito delle elezioni del 1953 (e primo emblema di questo avvicinamento sarebbe stata l'elezione nel 1955 di Gronchi a presidente della Repubblica). La nascita di una "questione scolastica" in seno al partito sarebbe quindi da collegarsi ad un più ampio ripensamento del partito stesso nella cornice del comunismo post-staliniano ed ai suoi effetti nella politica nazionale, dove i processi di incubazione del centro-sinistra avrebbero rischiato di marginalizzare il Pci e rompere l'unità delle forze politiche di sinistra. È qui che, in sostanza, bisogna inquadrare tanto il dibattito del maggio 1955 sulla riforma scolastica (ivi, 473-488) quanto l'organizzazione di un efficace sistema di comunicazione propagandistico a mezzo stampa, di cui *Riforma della Scuola* rimane l'espressione più significativa.

A completamento di questo discorso è forse utile aggiungere quanto ancora nel 1957 Dina Bertoni Jovine scriveva a Lucio Lombardo Radice, rileggendo gli anni precedenti alla nascita di *Riforma della Scuola* e quelli ad essa immediatamente successivi:

noi siamo entrati in questo campo con un buon decennio di ritardi; e gli altri hanno lavorato molto seriamente. Non è facile né criticarli con serietà, né con altrettanta serietà superarli. La chiarezza delle nostre idee politiche ci aiuta molto ma non basta; ci capita a volte di trovarci di fronte a porte non aperte, ma addirittura sfondate. [...] Ora ci troviamo qualche volta a dover improvvisare: posizione molto pericolosa e su cui non si può insistere senza metterci allo sbaraglio. [...] Non possiamo rimanere su questa quota all'infinito: la pedagogia, la didattica, la vita della scuola hanno un'estensione, hanno un aspetto tecnico oltre che sociale³.

La Bertoni Jovine, in sostanza, centrava la questione, con franchezza e acume, e permettendosi anche qualche libertà in più, sia in termini di autocritica interna al marxismo pedagogico sia in termini di valutazione degli «altri», rispetto alle prese di posizione pubbliche. È soprattutto l'ultima frase a denotare, con onestà intellet-

³ Dina Bertoni Jovine a Lucio Lombardo Radice, 8 dicembre 1957, in Archivio Fondazione Istituto Gramsci (d'ora in poi Afig), Archivio Lucio Lombardo Radice (d'ora in poi Allr), serie 2, busta 3.

tuale, che fino a quel momento ci si era mossi, nel campo della pedagogia e della scuola, solo sulla base di interpretazioni sociali e non propriamente tecniche. E se l'annosa questione dei fini e dei metodi dell'educazione sarebbe stata affrontata compiutamente solo nel celebre convegno del 1962, è pur vero che in queste righe, e nelle pagine di *Riforma della Scuola*, è letta limpidamente. Da qui, si vedrà, l'interlocuzione con l'attivismo, in cui avrà parte, come si è detto, Giuseppe Lombardo Radice. Ma, prima, è opportuna un'analisi su *Riforma della Scuola* e sulla critica del marxismo pedagogico ai programmi Ermini.

I CONTI CON I PROGRAMMI ERMINI

Riforma della Scuola, nata come si è detto in quello stesso 1955, si fece portatrice di alcuni fra i temi-bandiera del marxismo in seno al discorso scolastico, tra cui la riforma della scuola dell'obbligo, il rapporto con la scuola privata, la laicità del sistema scolastico. Più organo di confronto militante che rivista di studi teorici, per quanto non siano mancati nei suoi trentasette anni di vita contributi di spessore, si trovò a dover cercare un punto di equilibrio tra la classe magistrale cui si rivolgeva e contemporaneamente un pubblico più ampio presso il quale agitare la questione scolastica secondo la più ampia ottica di questione politica e sociale. Questo la rese, talvolta, una sorta di "Giano bifronte" a metà tra la rivista professionale e il periodico di penetrazione culturale.

Riforma della Scuola si trovò a dover operare in un contesto politico e culturale molto mutato rispetto non solo, naturalmente, al Ventennio fascista, ma anche all'Italia liberale di inizio secolo, non fosse altro che per la presenza sullo scranno della Pubblica Istruzione, tra anni Cinquanta e Sessanta, di una serie di ministri espressione della Democrazia cristiana (se si espungono da questa lista le brevi parentesi del liberale Gaetano Martino, nel 1954, e del socialdemocratico Paolo Rossi, tra il 1955 ed il 1957): un qualcosa di inedito nella storia della scuola italiana, il cui scranno della Minerva era storicamente un feudo laico, spesso e volentieri appannaggio dei liberali (anche in questo caso, escludendo la breve parentesi di Antonino Anile, ministro del governo Facta nel 1922).

Il primo numero uscì nel novembre 1955, con un editoriale di Lucio Lombardo Radice che metteva a tema la necessità di una nuova collaborazione tra i partiti nati dalla Resistenza per l'attuazione della Costituzione nel campo della scuola dell'obbligo. Questo richiamo, nell'ottica dei redattori della rivista significava in particolare fare i conti con i nuovi programmi della scuola elementare emanati dall'ormai ex ministro Giuseppe Ermini il precedente 14 giugno.

Le critiche mosse dalla rivista ai programmi Ermini investono sostanzialmente due piani interpretativi. Da un lato abbiamo una posizione più marcatamente ideologica, in linea con il clima politico-culturale del tempo seguito all'inasprimento delle tensioni tra i partiti – soprattutto Dc e Pci – all'indomani della fine dell'unità del blocco antifascista e culminato con la resa dei conti delle elezioni politiche del 1948: conseguenza quest'ultima di un raffreddamento dei rapporti internazionali e della tempesta della Guerra fredda (Giovagnoli 2016, 35-47). Il progressivo isolamento del Pci, aggravato dalla ricerca da parte della Dc di un interlocutore nel Psi dopo la fine del centrismo degasperiano, ne acuì l'intransigentismo rispetto al governo: la costruzione, da parte dei comunisti, di una valida alternativa politica e culturale iniziò a passare da una sempre minore propensione al dialogo e da un'opposizione sempre più marcata. È anche su tale terreno ideologico che si colloca l'acredine nei confronti dei programmi Ermini e del mondo del quale erano emanazione. La redazione di *Riforma della Scuola* accusava i programmi di «difendere la vecchia scuola, classista e retrograda» e di trovare la propria genesi culturale nell'«estrema ala clericale» (La Redazione 1956, 2). In quest'ottica la centralità dell'insegnamento della religione cattolica nelle forme e nelle tradizioni custodite dalla Chiesa, posto «per dettato esplicito della legge, come [...] fondamento e coronamento» della scuola elementare (Ministero della Pubblica Istruzione 1956, 4), suscitò ampie polemiche. È questa prospettiva, squisitamente politica, che fa dire alla Bertoni Jovine che nei programmi Ermini «la pedagogia e la psicologia sono [...] adoperate ai fini di determinate concezioni politico-sociali» (Bertoni Jovine 1960, 203) e che quindi, al di là di ogni buona volontà, «il governo della borghesia non si impegnerà mai a fondo per una scuola destinata esclusivamente al popolo; avrà sempre un gran numero di giustificazioni per abbandonarla alla sua miseria» (Bertoni Jovine 1959, 2). Questa lettura, in realtà, tende a eludere il dibattito, cordiale e franco ma non per questo meno deciso, in seno al mondo cattolico sul tema dell'educazione popolare (Sani 1997, 265-319; De Giorgi 2016): un mondo pedagogico cattolico molto meno monolitico di quanto le parole della Bertoni Jovine possano far supporre.

Accanto a questa posizione se ne registra un'altra, più propriamente metodologica, e che tradisce un tentativo di collocazione della pedagogia marxista all'interno del panorama educativo del secondo Novecento. I programmi Ermini, infatti, affrontavano in particolar modo l'arrivo in Italia dell'attivismo deweyano, cercando una ri-assunzione di quanto di meglio aveva prodotto sul terreno metodologico, facendo tesoro di quanto la cultura pedagogica cattolica aveva prodotto tra le due guerre, in

termini di confronto con la cultura lombardiana, e non disdegnando l'eredità del cattolicesimo risorgimentale. Lo si deduce anche dalla composizione della commissione che elaborò i programmi, che si avvale di "lombardiani" (Chiosso 2006, 127-139), su tutti Riccardo Dal Piaz e Giorgio Gabrielli, di cattolici come Giusto Marchese, in rappresentanza dell'Editrice La Scuola, e finanche di intellettuali già transitati in anni giovanili dall'idealismo, come Luigi Volpicelli (Scaglia 2013, 297-298).

Il fronte laico, sia democratico (Betti 2022a, 335-354) che marxista, accusava la ricezione cattolica dell'attivismo di parzializzazione del messaggio originario, di incompatibilità con la visione trascendentale di fondo, cui erano ovviamente legati i cattolici, e, in sostanza, di appropriazione indebita di una cultura pedagogica nata su basi diametralmente opposte (Chiosso 2016, 46-54)⁴. La seconda critica mossa dai redattori di *Riforma della Scuola* ai programmi Ermini, quindi, riguarda proprio questo aspetto: appropriandosi di una metodologia nata in un contesto culturale laico, capziosamente distinguendo i metodi ("attivi") dai fini (la formazione dell'uomo laico e democratico, in continua ricerca e discussione, libero nel suo antidogmatismo) e recuperando i primi a scapito dei secondi, i cattolici operavano di fatto un "innesto pedagogico" che non reggeva alla prova dei fatti. È impossibile, infatti, far percorrere strade diverse a metodi e fini se i metodi nascono per perseguire quei determinati fini, oltre al fatto che il procedimento di ricerca deweyana, libera da preconcetti e sviluppantesi sulla base della razionalità scientifica, strideva con l'accettazione acritica di una qualsiasi forma di divinità trascendentale: se applicati in un contesto, quello scolastico per come delineato dai programmi Ermini, innervato da una verità di fede (la religione posta a fondamento e coronamento del percorso scolastico elementare), questo "pseudoattivismo" avrebbe dato luogo a uno snaturamento dei metodi stessi, ed alla nascita di una sorta di chimera educativa che è tutto e non è niente. È la posizione, ad esempio, di Giorgio Bini (1971, 142-151), che nel 1971 avrebbe dato alle stampe, presso gli Editori Riuniti di Roma, il suo *La pedagogia attivistica in Italia*, un saggio che tentava una sintesi della ricezione dell'attivismo nel Bel paese sin dai primi decenni del XX secolo: una ricostruzione fortemente improntata alla pedagogia marxista. Bini (1971), riferendosi ai programmi Ermini, parla di vera e propria falsificazione, quasi un "imbellettamento attivistico" di quello che rimane

⁴ Emblematica, a questo proposito, la polemica innescata tra Aldo Agazzi e Aldo Visalberghi, condotta rispettivamente sulle pagine di *Scuola Italiana Moderna* e *Scuola e Città*, i cui contributi sono ora collazionati in Agazzi 1955, 20-21. Sulla prospettiva del laico Visalberghi, e le sue critiche alla ricezione cattolica dell'attivismo, cfr. Chiosso 2016, 96-99.

il trionfo della scalata clericale alla scuola di base. [...] Le riviste didattiche presentarono lo stesso materiale che davano da anni in pasto ai maestri precisando che si trattava di materiale attivo, sebbene fosse evidente a tutti fuorché ai loro lettori che erano sempre temi, problemi, dettati, poesie retoriche e patriottarde. [...] I libri divennero se possibile ancora peggiori, ma in molti furono inserite rubriche che si intitolavano "scuola attiva" (147-149).

Ma è anche la posizione di Zoro Chiorboli (1957) che sottolinea soprattutto l'incoerenza di fondo tra attivismo e il «formare un tipo di credente» (9), vero fine ultimo dell'educazione elementare che l'autore ravvisa nella definizione di religione quale fondamento e coronamento del percorso scolastico, data dai programmi⁵. Ed anche Bruno Ciari, più avanti, avrebbe ragionato in tal senso. Per Ciari, infatti, «l'educazione scientifica era [da considerare] quale metodo e fine al tempo stesso, onde stimolare una coscienza critica» (Pironi 2025, 76).

Con la coeva posizione della Bertoni Jovine, inoltre, si compie un passo ulteriore. Non solo i programmi rappresentano un perverso deviatore dell'attivismo, una reazione sotto mentite spoglie, vero e proprio indoramento della pillola da mandar giù, in una sorta di gatopardesco scenario per cui tutto era cambiato, e nulla era cambiato, dalla scuola elitaria, classista e selettiva dei decenni precedenti. Essi sono viziati anche da uno spontaneismo di fondo che, esaurendosi in sé stesso, impedirebbe di far compiere ai bambini quel salto cognitivo volto all'elaborazione dei rapporti di causa ed effetto sull'ambiente circostante osservato. In un articolo uscito nel 1956 su *Riforma della Scuola*, a commento del primo anno scolastico completato con i nuovi programmi, la Bertoni Jovine (1956) osservava:

molti particolari possono colpire la fantasia del ragazzo, ma il maestro deve spingere la sua indagine fino a scoprire legami sostanziali, rapporti di causa e di effetti. Un corso d'acqua può essere all'origine di tutta l'attività economica del paese, una piantagione di pioppi può accompagnarsi con la nascita di una cartiera, e la cartiera dar

⁵ È da precisare che la definizione di religione cattolica quale «fondamento e coronamento» dell'istruzione elementare era stata introdotta già nel 1923 dalla riforma Gentile, con la collaborazione nella fattispecie di Lombardo Radice, all'epoca direttore delle scuole elementari del regno d'Italia. La prospettiva gentiliana, in realtà, rispondeva a ben altre motivazioni, e rispecchiava l'idea di religione quale *philosophia minor*, tappa inferiore della coscienza che, con l'incedere dell'attività dello spirito, sarebbe stata adeguatamente superata e ricapitolata nella filosofia. Nei programmi Ermini, invece, dietro le stesse parole si nasconde qualcosa di più, ovverosia l'autenticazione sul piano educativo degli aspetti religiosi della vita dell'essere umano, e del fanciullo, quale parte integrante del patrimonio storico e culturale italiano. Su questo si veda, in particolare, Pazzaglia 1988, 520-521, mentre sull'insegnamento religioso nella riforma del 1923 cfr. Pazzaglia 1985, 245-324.

luogo alla necessità di nuove strade e alla morte di vecchie strade con conseguente impoverimento di altre contrade. La vita degli insetti è strettamente legata alle sorti di certe colture; il freddo primaverile può portare alla morte degli alveari, ecc. Per quel che riguarda la vita sociale non sarà male guardare all'origine di pregiudizi e usanze svuotate di significato morale e divenute conformismo (5).

La prospettiva è chiaramente quella marxista, fortemente permeata da quell'attenzione al tessuto economico-sociale, e traspare inoltre quella critica alla tradizione culturale umanistica che poi Bini avrebbe fatto propria nella monografia del 1971 (Bini 1971, 148), ma che già Nedo Guerrucci aveva impostato in un articolo a commento dei programmi Ermini uscito su *Riforma della Scuola* del maggio 1957 dal titolo *Non c'è posto per le scienze* (Guerrucci 1957, 13-14). Anche Guerrucci imposta il problema secondo un'ottica socioeconomica, tipicamente marxista, per cui quel tipo di insegnamento è molto più funzionale al mondo moderno. Basti, per comprendere la questione, l'apertura dell'articolo:

lo sviluppo tecnico che caratterizza la nostra epoca, la trasformazione industriale in corso, i primi tentativi di creazione del mercato unico europeo pongono seri problemi politici e sociali di complessa e difficile soluzione. Fra questi, anche se più piccolo non meno importante, è quello della preparazione di una più folta schiera di tecnici. Si tratta evidentemente di un problema che investe tutto l'indirizzo economico, sociale e culturale della nazione. Ed è proprio in questo aspetto culturale della questione che la scuola elementare potrebbe svolgere un importante ruolo, forse più significativo anche di quello svolto nella lotta contro l'analfabetismo (Guerrucci 1957, 13).

Leggendo tra le righe, allora, si nota un'ulteriore critica ai programmi Ermini. Non solo di appropriazione indebita e snaturamento dei metodi attivi si sta parlando, ma anche, e forse soprattutto, di impossibilità di cambiare lo stato delle cose. I programmi, insomma, erano reazionari perché non erano rivoluzionari, in una riproposizione molto manichea delle prospettive politiche sovrapposte a quelle educative. Ha osservato a tal proposito Adolfo Scotto di Luzio (2007):

in questo rinnovato contesto la scuola si pone fuori dal duplice terreno sul quale è stata generalmente concepita negli anni precedenti: di un'astratta prospettiva ideologica, che molto rozza mente identifica modelli culturali e modelli di classe, e della più concreta, e più modesta, rivendicazione salariale degli insegnanti. Nella seconda metà degli anni Cinquanta la scuola diventa una dimensione della capacità del Pci di dirigere la società italiana. È, in termini gramsciani, un momento della costruzione dell'egemonia. [...] In questa prospettiva la scuola resta un

momento subordinato della lotta di classe. E la proposta della riforma funzionale a questa prospettiva (329-331).

Il fine dell'educazione, in sostanza, rimaneva la presa di coscienza dei rapporti economici alla base della vita di una comunità e il loro conseguente sovvertimento: da qui, per esempio, la nota della Bertoni Jovine sulla scarsa cognizione offerta ai bambini dei «rapporti di causa e di effetti»; da qui anche l'attenzione della stessa al «corso d'acqua [che] può essere all'origine di tutta l'attività economica del paese, [alla] piantagione di pioppi [che] può accompagnarsi con la nascita di una cartiera» (Bertoni Jovine 1956, 5). La prospettiva, in sostanza, rimane, anche in questo caso, squisitamente politica.

LA PROPOSTA DI RIFORMA DELLA SCUOLA: LA RIVISITAZIONE DELLA PEDAGOGIA DI LOMBARDO RADICE

Terminata la *pars destruens*, cosa opporre quale *pars construens* ai programmi Ermini? L'attivismo aveva apportato nei contesti scolastici, europei e statunitensi, delle novità oramai irrecusabili, con cui tutti erano chiamati a fare i conti. Il puerocentrismo, l'attenzione alla dimensione cognitiva e operativa del bambino, la sua propensione alla manualità ed alla modifica dell'ambiente circostante: tutto questo rappresentava un patrimonio di conoscenze, esperienze e pratiche difficilmente accantonabile. E, come si è visto, l'ingresso di Dewey in Italia, in maniera carsica tra le due guerre⁶ e divenuto prorompente a partire dagli anni Cinquanta – sebbene contemporaneamente negli Stati Uniti Jerome Bruner sottolineava la necessità di andare oltre Dewey –, spinse tutte le varie culture pedagogiche italiane a rapportarsi con l'attivismo, ed in particolare con l'attivismo anglofono. Se infatti il movimento francofono aveva trovato maggiore spazio in Italia tra le due guerre, ed era noto tanto ai cattolici quanto a Lombardo Radice (D'Aprile 2010), è Dewey a rappresentare la novità con la quale, anche sull'onda di spinte esterne al mondo pedagogico italiano (l'arrivo di Washburne con le truppe alleate) e collaterali alla stessa pedagogia (la democrazia deweyana come campo sperimentale nel quale costruire la nuova democrazia italiana), le tradizioni culturali della Ricostruzione devono fare i conti.

⁶ Dewey era giunto a sprazzi in Italia già agli inizi del secolo, con alterne fortune, dalla netta chiusura dell'idealismo pedagogico più ortodosso alle timide aperture di Lombardo Radice (Cives 1983, 57-96; Bellatalla 1999, 21-73), senza contare i tentativi di rinnovamento delle scuole tentati da Maria Montessori, che pure nei confronti dell'attivismo manteneva una posizione piuttosto ambigua.

La pedagogia marxista, di fatto, si trova davanti ad un bivio: cosa fare dell'attivismo, una metodologia che se era effettivamente nata in un contesto filosofico-culturale differente da quello cattolico, non aveva neanche tanto da spartire con il comunismo. Agli occhi dei marxisti ortodossi, infatti, l'attivismo non solo non lavorava per la rivoluzione, ma anzi perpetuava la società borghese e le sue storture, riproducendone tanto la mentalità quanto la struttura economica. Si contestava, di questa visione, anche l'eccessiva fiducia nutrita nei confronti delle possibilità dell'educazione di mutare i rapporti di forza nella società, senza prima operare sui rapporti economici (Chiosso 2016). Nota giustamente Carmela Covato (2022) che «il contrasto teorico maturato tra marxisti e attivisti stava a rappresentare profonde divergenze esistenti anche all'interno di posizioni tra le più innovatrici emergenti nella scena pedagogica di allora» (191).

Un dibattito sistematico sull'attivismo da parte della pedagogia marxista, però, avrà luogo solo a partire dalla metà degli anni Cinquanta, per opera soprattutto di Bruno Ciari (Chiosso 1974, 21-34; Covato 2022, 97-118; Pironi 2025, 67-79), e si protrarrà per almeno un decennio, culminando nel convegno del 1962 su *Struttura, contenuto e metodi della scuola obbligatoria*, organizzato in vista dell'imminente legge sulla scuola media unificata⁷. E, anche in questo caso – quasi un paradosso, considerando che un ragionamento molto simile venne fatto dai cattolici – con la “mediazione postuma” di Giuseppe Lombardo Radice.

È in quest'ottica che trovano posto, su *Riforma della Scuola*, articoli sul disegno infantile, nella sezione denominata *Scuola viva*, corredati da un apparato iconografico con graziose illustrazioni realizzate da bambini di otto e nove anni (Camiciola 1956, 14-15; Arcomano 1956, 19-21), ma anche testi sul componimento letterario nelle scuole elementari, con espliciti richiami alla riforma del 1923 (Bellucci 1956, 26-27), e sul rapporto fra scuola e vita quotidiana, quest'ultimo però non privo di una rilettura in chiave marxista⁸. C'è in particolare un

articolo che sembra riassumere tutto questo, prendendo le mosse da un'esperienza vissuta in una scuola elementare lucana nella metà degli anni Cinquanta. L'autore, il ventinovenne Arturo Arcomano (D'Alessio 2020, 47-67), nativo di Roccanova (Pz) e profondo conoscitore delle sue terre, si profonde dapprima in una descrizione della povertà materiale e culturale della Lucania del dopoguerra, zona rurale e nella quale il tempo scorreva senza significativi mutamenti: un clima astorico e arcano, senza alcuna cedevolezza all'idillio, che ricorda da vicino le descrizioni di Carlo Levi in *Cristo si è fermato a Eboli*. La seconda parte dell'articolo, invece, vira su questioni scolastiche a partire dall'esperienza diretta dell'autore e la descrizione che questi ne offre è efficace sintesi di metodi attivistici e riflessione lombardiana legata all'espressione del bambino quale atto estetico:

come primo passo è necessario che il bambino si leghi alla scuola, che vi trovi qualcosa che lo interessi e che soprattutto non rappresenti il luogo dove si vanno a perdere di colpo tutte le libertà. Se la scuola riesce a legarsi all'ambiente, alla mentalità al mondo psicologico del fanciullo, questo vi andrà sempre e con piacere, sottoponendosi a volte anche a sforzi. Naturalmente niente aste, niente toncini, niente paginette linde, ecc. Nei primi giorni non ho fatto usare quaderni, ma io stesso distribuì carta senza righe, per i disegni. Ognuno ha fatto quel che ha voluto. Al principio, pensando che solo ciò che il maestro dice di fare è importante, nessuno faceva niente da solo, perché convinto, per es., che la espressione di una propria idea, attraverso uno scarabocchio non avesse importanza, né rapporto con la “Scuola” dove si va per imparare cose difficili... Quindi fu necessario far venire a tutti la convinzione che le cose, i fatti le idee dei bambini, sono importanti nella scuola, e che di ciò si deve discutere, disegnare, scrivere, ecc. Incominciarono, così a portare il loro mondo sulla carta: allora sì che disegnavano, si esprimevano e quell'espressione assumeva valore e significato. Anche N.L., che solo prima di Natale disse a scuola la prima parola, disegnavo le sue mucche e soltanto quelle (Arcomano 1956, 20-21).

Questi metodi, “attivi” ma anche profondamente legati al tema dell'educazione popolare e a un'idea di popolo nella sua evoluzione storica, diverso quindi dal “popolo” e dai bambini con cui aveva a che fare Dewey nella Chicago di inizio secolo, sono temi squisitamente lombardiani⁹. Inoltre, evidente è in Arcomano la stessa

⁷ Per un approfondimento del convegno e di cosa ne scaturì all'interno della diatriba fra laico-democratici e marxisti sull'attivismo cfr. Pironi 2025, 74-77. Una sintesi degli atti del convegno fu pubblicata sul numero di *Riforma della Scuola* di marzo 1962, mentre i dattiloscritti delle relazioni integrali sono conservati in Afig, Allr, fascicolo 146.

⁸ «Impostare l'insegnamento della storia, della geografia e delle scienze, movendo dall'ambiente, cioè dal mondo stesso del ragazzo, ben conosciuto per allargarlo approfondendone la conoscenza, vuol dire prendere le mosse da quel mondo del lavoro, da quei determinati rapporti sociali che legano alla vita della borgata le sue piccole attività economiche, che legano alla terra il mezzadro, il piccolo coltivatore diretto, il proprietario stesso delle tenute di maggior consistenza» (Bellucci 1957, 22). Da qui la riproposizione del maestro quale intellettuale organico, secondo la definizione gramsciana: «la via da seguire, la più positiva, la più realistica è quella che i maestri prima di tutto scendano, mi si passi

l'espressione, nella vita della società che li circonda, sentano e vivano i problemi sociali, economici, culturali dell'ambiente in cui operano, facciano propri quei problemi, li portino nella scuola, da essi partano per educare i ragazzi che sono a loro affidati (Pezzoli 1956, 23).

⁹ Sulla matrice lombardiana di simili ragionamenti cfr. Conte 2022, mentre sul tema dell'educazione popolare in chiave marxista il riferimento non può che essere a Bertoni Jovine 1954.

considerazione che Lombardo Radice (2020) aveva del binomio scuola-vita, e della relativa attenzione al contesto quotidiano del bambino colto nel suo valore educativo, nella convinzione che, come scriveva anche Giovanni Pezzoli (1956), «per quanto validi strumenti di perfezionamento possano essere libri e conferenze, non ci sarà mai libro che insegni a discernere meglio gli interessi reali e duraturi del fanciullo della conoscenza diretta della sua vita» (23).

Ma forse, per meglio comprendere il ruolo che, nell'impostazione di *Riforma della Scuola*, Lombardo Radice ha quale lente interpretativa nei confronti dell'attivismo, è opportuna la lettura dell'editoriale del numero di giugno-luglio 1958. Il numero della rivista è assai significativo, anche perché rappresenta uno dei primi tentativi, se si esclude la biografia di Iclea Picco pubblicata già nel 1951, di delineare l'eredità storica di Lombardo Radice, cogliendo come occasione il ventennale della morte: le carte custodite presso l'Archivio dell'Istituto Gramsci ci restituiscono il clima di un lavoro febbrile, che vede direttamente coinvolti due intellettuali sentimentalmente vicini alla figura del pedagogista siciliano quali l'ex allieva Dina Bertoni Jovine e il figlio Lucio¹⁰. Quando il numero viene pubblicato, si legge nell'editoriale:

lo slancio stesso, molte volte indiscriminato, con cui sono state accolte, in Italia, le teorie dell'attivismo, ha impedito di misurare quanto, nel facile trionfo di quelle teorie, era dovuto al nostro pedagogista che aveva sgomberato il terreno delle più massicce difficoltà per preparare la strada ad una scuola viva. [...] L'attivismo stesso che il nostro pedagogista sentì come interiore necessità del fatto educativo, ritrova la sua formulazione più matura ed esatta e le sue tecniche più significative nelle indicazioni che egli ci ha lasciate non soltanto nelle opere sue fondamentali ma anche in quei preziosi scritti che furono frutto di un'esperienza diretta conquistata nel contatto assiduo con la vita della scuola e dei bambini (Bertoni Jovine 1958, 1).

La Bertoni Jovine tenta, in sostanza, di dipingere un attivismo *à la* Lombardo Radice, con il suggerimento che questo possa essere portatore di significato anche nel corso degli anni Cinquanta, quando altre culture, fra cui quella comunista, si stavano avvicinando a quel mondo. Ancora più precisa Elena Platone, in un articolo di poche pagine successivo¹¹. Così la studiosa: «ogni corrente di pensiero può ritrovare qualche addentellato con l'attivismo pedagogico, pur senza aderire ad esso in tutto

e per tutto. Così, anche la pedagogia di Lombardo Radice rientra nel movimento dell'attività, pur essendo lontana da alcuni suoi fondamentali principi» (Platone 1958, 4). E, non senza una punta di anacronismo marxista, il commento all'articolo della Platone da parte di Angiola Massucco Costa (1958), che rileva in Lombardo Radice, e dunque nell'attivismo riletto da Lombardo Radice,

il tentativo di analisi appunto della effettiva realtà sociale o scolastica italiana: analfabetismo, cultura concreta dell'analfabeta di una certa levatura, possibilità graduale di passaggio dall'intimità comunitaria dialettale alla socialità più dinamica della lingua colta, differenza storicamente generale, su basi economiche (latifondo e anarchismo) tra nord e sud, caratteristiche dei contadini, falsi valori dell'intellettualismo astratto, problemi di inadattamento sociale (delinquenza) motivazioni irrazionali nella corsa al diploma come tentativo di passaggio alla classe dei privilegiati, problemi sensati di edilizia scolastica contro la tendenza alla retorica architettonica; e altri problemi vivi della nostra società, che lo fanno un testimone accusatore del suo tempo e lo pongono in linea con gli educatori italiani che mirano ad un più autentico risorgimento dei valori ideali umani (6).

CONCLUSIONI

Nell'ambito dell'incontro con l'attivismo la posizione di Lombardo Radice fu, in sostanza, recuperata e rivalorizzata dal gruppo marxista orbitante attorno a *Riforma della Scuola*, alla ricerca di una mediazione che garantisse da un lato l'adesione a metodologie la cui validità era fuori discussione, dall'altro uno smarcamento dall'attivismo deweyano criticato sulla base del terreno filosofico politico in cui era nato, letto come intimamente legato alla costruzione dello Stato borghese e quindi fattore di perpetuazione degli squilibri economico-sociali ai danni del proletariato. L'attenzione alla cultura popolare, la valorizzazione dell'espressione infantile, lo storicismo nella concezione di popolo sono tematiche lombardiane che suscitano l'attenzione dei marxisti e che permettono di dare concretezza alla forza dell'educazione quale opzione di cambiamento democratico (questione che, a parere dei marxisti, in Dewey rimane a livello astratto). Inoltre, l'eredità lombardiana – e questo paradossalmente è un ragionamento posto in essere anche dal mondo cattolico – permette di calare nelle peculiarità del contesto italiano del secondo dopoguerra le metodologie attivistiche elaborate oltreoceano, salvando allo stesso tempo una tradizione culturale – quella appunto legata alla riforma della scuola elementare del 1923 nella sua forma genuina, depurata dalle incrostazioni fasciste – che si percepiva ancora positivamente viva e sana (Chiosso 2023).

¹⁰ Si veda, in particolare, la lettera di Dina Bertoni Jovine a Lucio Lombardo Radice, 13 maggio 1958, in Afig, Allr, serie 2, busta 3.

¹¹ Nella lettera citata nella nota precedente la Bertoni Jovine sottolinea a Lucio Lombardo Radice l'importanza del saggio della Platone.

Le pagine che qui si chiudono, mettendo perlopiù a tema spunti e piste di ricerca, intendono porsi quindi come ulteriore testimonianza della fecondità di un pensiero, quello di Lombardo Radice, che va ben oltre i confini biologici (legati alla sua vita terrena tra 1879 e 1938) o culturali (connessi ai rapporti con il suo tempo, dal fascismo all'idealismo). L'eredità di Lombardo Radice, fatta propria da culture pedagogiche diverse quando non antitetiche, talvolta non senza qualche rilettura, frutto di un'originale operazione culturale di ri-assunzione, rappresenta quindi un filone di ricerca da percorrere utilmente perché si pone alla base di alcuni tra i più significativi processi scolastici, sociali e politici collocabili alle origini dell'Italia repubblicana.

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, Aldo. 1955. *Oltre la scuola attiva. Storia e significato dell'attivismo*. Brescia: La Scuola.
- Alfieri, Paolo. 2022. "Democrazia, crescita popolare e rinnovamento didattico in «Scuola italiana moderna»". In *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, 424-442. Roma: Studium.
- Arcomano, Arturo. 1956. "Storia di una classe in Lucania". *Riforma della Scuola* 8-9: 19-21.
- Bellatalla, Luciana. 1999. *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*. Pisa: Ets.
- Bellucci, Amnerys. 1956. "Avviamento alla composizione". *Riforma della Scuola* 8-9: 26-27.
- Bellucci, Amnerys. 1957. "Storia delle fatiche umane". *Riforma della Scuola* 1: 21-22.
- Bertoni Jovine, Dina. 1954. *Storia dell'educazione popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
- Bertoni Jovine, Dina. 1956. "Interessi spontanei e piano educativo". *Riforma della Scuola* 8-9: 3-6.
- Bertoni Jovine, Dina. 1959. "Ancora la postelementare". *Riforma della Scuola* 5: 1-2.
- Bertoni Jovine, Dina. 1960. "Gli equivoci dei programmi Ermini". *Rinascita* 3: 201-203.
- Betti, Carmen. 2022a. "Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area laica". In *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, 335-354. Roma: Studium.
- Betti, Carmen. 2022b. "L'incidenza del pensiero e dell'opera di John Dewey e della pedagogia attivistica internazionale sul rinnovamento e sulla democratizzazione del sistema scolastico nell'Italia del secondo dopoguerra". *History of Education and Children's Literature* 2: 145-168.
- Bini, Giorgio. 1971. *La pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- Camiciola, Agostino. 1956. "Disegniamo la ferrovia". *Riforma della Scuola* 11: 14-15.
- Cantatore, Lorenzo. 2020. "Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice". In *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento ad oggi. Contributi per una storia della didattica*, a cura di Monica Ferrari e Matteo Morandi, 167-187. Brescia: Morcelliana-Scholé.
- Cantatore, Lorenzo. 2022. "Introduzione. La «signora Didattica» dei Lombardo Radice". In Lombardo Radice, Giuseppe, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Lorenzo Cantatore, 7-35. Roma: Conoscenza.
- Cantatore, Lorenzo. 2023. "La scuola come istituzione che appartiene al futuro. Paragrafi per Lucio Lombardo Radice". In *Educazione e politica nell'Italia repubblicana*, a cura di Carmela Covato, Chiara Meta e Maurizio Ridolfi, 149-160. Roma: Roma TrE-Press.
- Chiosso, Giorgio. 1974. "Le «mediazioni» di Bruno Ciari". *Pedagogia e Vita* 1: 21-34.
- Chiosso, Giorgio. 2001. *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 2006. "Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei 'lombardiani'". *History of Education and Children's Literature* 1: 127-139.
- Chiosso, Giorgio. 2016. *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 2023. *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori Università.
- Chiosso, Giorgio, Evelina Scaglia, Matteo Morandi e Simone Di Biasio. 2023. "Giuseppe Lombardo Radice e le lezioni di didattica. Una nuova rilettura critica". *History of Education and Children's Literature* 2: 451-472.
- Chiorboli, Zoro. 1957. "Metodi attivi e verità assoluta nella pedagogia cattolica". *Riforma della Scuola* 8-9: 9-14.
- Cives, Giacomo. 1983. *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o didattica critica?*. Firenze: La Nuova Italia.
- Conte, Emilio. 2022. "Il Novecento di Giuseppe Lombardo Radice: questione contadina, nazione ed emancipazione popolare. Il ruolo dell'educazione nella riflessione dell'anteguerra (1907-1914)". In *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*, a cura di Massimiliano Fiorucci, Silvia

- Nanni, Marianna Traversetti e Alessandro Vaccarelli. 193-199. Lecce: Pensa Multimedia.
- Conte, Emilio. 2025. *Un incontro controverso. Giuseppe Lombardo Radice e il Gruppo pedagogico di «Scuola italiana moderna» (1920-1950)*. Roma: Studium.
- Covato, Carmela. 2022. *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Roma: Conoscenza.
- Criscenti, Antonia. 2005. *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Acireale-Roma: Bonanno.
- D'Alessio, Michela. 2020. "The «New School» of Basilicata in Mid-twentieth Century. Arturo Arcomano's Contribution for a Different Education in Southern Italy". *Espacio, Tiempo y Educación* 1: 47-67.
- D'Aprile, Gabriella. 2010. *Adolphe Ferriere e les oubliés della scuola attiva in Italia*. Pisa: Ets.
- De Giorgi, Fulvio. 2016. *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- Giovagnoli, Agostino. 2016. *La Repubblica degli italiani. 1946-2016*. Roma-Bari: Laterza.
- Guerrucci, Nedo. "Non c'è posto per le scienze". *Riforma della Scuola* 5: 13-14.
- La Redazione. 1956. "Superamento di una crisi". *Riforma della Scuola* 8-9: 1-2.
- Lombardi, Franco Valerio. 1985. *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*. Brescia: La Scuola.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 2020a. *Come si uccidono le anime*, a cura di Lorenzo Cantatore. Pisa: Ets.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 2020b. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Maria Volpicelli. Roma: Anicia.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 2022. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, a cura di Lorenzo Cantatore. Roma: Conoscenza.
- Lupi, Andrea. 2021. "The perspectives of Giuseppe Lombardo-Radice and of the idealist intellectuals on Maria Montessori". *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 2: 41-57.
- Massucco Costa, Angiola. 1958. "Nel cuore dei problemi". *Riforma della Scuola* 6-7: 6.
- Meda, Juri. 2021. "«Saldamente padrone della mia dignità e libertà». La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)". In *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, a cura di Evelina Scaglia, 61-85. Roma: Studium.
- Ministero della Pubblica Istruzione. 1956. *Programmi didattici per la scuola primaria (decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, pubblicato nella «Gazzetta ufficiale» n. 146 del 27 giugno 1955)*. Roma: Istituto poligrafico dello Stato.
- Pazzaglia, Luciano. 1985. "Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile". In *Opposizioni alla riforma Gentile*, a cura di Giorgio Chiosso, 245-324. Torino: Centro studi sul giornalismo piemontese "C. Trabucco".
- Pazzaglia, Luciano. 1988. "Ideologie e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)". In Andrea Riccardi et al., *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra 1945-1958*, 495-532. Brescia: La Scuola.
- Pezzoli, Giovanni. 1956. "Il 'momento' dei maestri". *Riforma della Scuola* 11: 22-23.
- Pironi, Tiziana. 2025. "I rapporti di Bruno Ciari con la pedagogia laica del suo tempo". In *I modi dell'insegnare» tra scuola e società. Riflessioni sull'eredità di Bruno Ciari*, a cura di Mirella D'Ascenzo e Lucia Balduzzi, 67-79. Roma: Tab.
- Platone, Elena. 1958. "Lombardo-Radice e l'attivismo pedagogico". *Riforma della Scuola* 6-7: 4-6.
- Pruneri, Fabio. 1999. *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Sani, Roberto. 1997. "«Scuola italiana moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra. 1945-1962". In *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola italiana moderna» 1893-1993*, a cura di Mario Cattaneo e Luciano Pazzaglia, 265-319. Brescia: La Scuola.
- Scandurra, Silvia Annamaria. 2019. "Valore educativo del lavoro: uno sguardo alla prospettiva della sinistra pedagogica italiana durante la metà del Novecento". *Studi sulla Formazione* 1: 283-293.
- Scaglia, Evelina. 2013. *Giovanni Calò. Nella pedagogia italiana del '900*. La Scuola: Brescia.
- Scaglia, Evelina. 2021a. "Il caso del Gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»". In *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, a cura di Evelina Scaglia, 219-255. Roma: Studium.
- Scaglia, Evelina, cur. 2021b. *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*. Roma: Studium.
- Scaglia, Evelina, cur. 2023. *Giuseppe Lombardo Radice in the Early 20th Century. A Rediscovery of his Pedagogy*. Berlin: Peter Lang.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2007. *La scuola degli italiani*. Bologna: il Mulino.
- Vittoria, Albertina. 2014. *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*. Roma: Carocci.