

Il cammino smarrito verso una scuola democratica The lost path towards a democratic school

Massimo Baldacci*

Riassunto

Il saggio esamina la storia della scuola italiana nel suo cammino verso il modello democratico. Propone una divisione in tre fasi: la fase tradizionale, la fase del riformismo, la fase del neoliberalismo. Oggi la scuola è al bivio tra scuola democratica e scuola neoliberista.

Parole-chiave: scuola, tradizione, riformismo, democrazia, neoliberalismo

Abstract

The paper examines the history of the Italian school on its way towards the democratic model. It proposes a division into three phases: the traditional phase, the phase of reformism, the phase of neoliberalism. Today the school is at the crossroads between the democratic school and the neoliberal school.

Key words: school, tradition, reformism, democracy, neoliberalism

Articolo sottomesso: 30/04/2022, accettato: 01/05/2022

Pubblicato online: 14/06/2022

1. Premessa

In *Democrazia e educazione* (1916), John Dewey aveva asserito che una democrazia prende seriamente a cuore la questione educativa, e quindi il tenore della scuola. Per mantenere le condizioni della propria esistenza, infatti, una democrazia ha bisogno di formare cittadini sensibili al suo valore e capaci di contribuire fattivamente al suo sviluppo. La democrazia, sempre secondo

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Carlo Bo' di Urbino. E-mail: massimo.baldacci@uniurb.it.

Doi: 10.3280/ess1-2022oa13755

Dewey (*Etica della democrazia*, 1888), non è semplicemente una forma di governo, ma anche una forma di vita della comunità umana, e quindi un sentimento che porta ad apprezzare tale forma di vita. Ciò che caratterizza la democrazia in quanto forma di vita è la devozione alla crescita umana – intellettuale e morale – di tutti i membri della comunità, la cura dello sviluppo dell'individualità di ognuno di loro, nella prospettiva della espansione della qualità sociale della comunità stessa. In questa prospettiva, la cura profusa dallo Stato per una scuola capace di formare i futuri cittadini democratici è un indicatore del tenore stesso della democrazia nel Paese. Se un Paese democratico cura la propria scuola in modo coerente con il proprio orientamento, quando questa cura viene meno, o s'indebolisce, o subisce una deviazione, allora si deve temere che si stia indebolendo il tessuto democratico stesso del Paese, la fede della politica nella democrazia. Un esito che è in agguato nelle odierne società, che – secondo l'analisi di Crouch (2003) – stanno subendo una deriva verso una condizione *post-democratica*. In questo contributo, intendiamo ripercorrere schematicamente il cammino della nostra scuola, per evidenziare la genesi e il progressivo indebolimento del suo modello democratico, e definire così l'alternativa che le si prospetta oggi. Questo cammino ha visto tre fasi: quella della scuola tradizionale; quello della nascita e dello sviluppo di una scuola democratica; e quello dell'indebolimento di questo modello, parallelamente al progressivo predominio di una scuola di matrice neoliberista. Beninteso, il processo non è stato quello di una semplice sostituzione, bensì quello di un accumularsi di questi diversi modelli in una situazione che si è fatta via via più complessa, ma entro la quale si può individuare un modello sostanzialmente egemone.

2. La prima fase

Nella *prima fase* della vita della Repubblica, nella scuola permane l'ordinamento duale finalizzato alla riproduzione della stratificazione sociale esistente: un canale per le classi dirigenti (la scuola media con accesso al liceo), e uno per le classi subalterne (l'avviamento professionale). A questa canalizzazione precoce si aggiunge una marcata selezione esplicita, che porta a una quota consistente di abbandoni. Questa impalcatura viene difesa dalla DC e dai suoi ministri della Pubblica istruzione attraverso l'"ostruzionismo di maggioranza" (Gattullo, Visalberghi, 1985), che permette di ritardare o bloccare i tentativi di cambiamento. Per altro le forze progressiste, impegnate nei problemi della ricostruzione, non vedono nella scuola una priorità. In questa fase, la scuola non si muove ancora secondo gli ideali di emancipazione inscritti nella Costituzione, la cui attuazione rimane sostanzialmente ferma (Zagrebel'sky, 2011). In questa prima fase, la scuola rimane così ancorata a un modello tradizionale, di cui si

possono evidenziare alcuni caratteri salienti. L'idea di fondo è che la scuola provveda alla formazione culturale dell'uomo, secondo una impostazione che mira innanzitutto alla preparazione delle classi dirigenti del Paese. In realtà, essa assolve a due ulteriori funzioni, individuate chiaramente nel libro di Barbagli e Dei (1969), *Le vestali della classe media*. La scuola tradizionale svolge una funzione di *selezione* tra gli scolari che proseguiranno gli studi e quelli destinati a un precoce ingresso nel lavoro. In questo modo, essa concorre alla *riproduzione* della *stratificazione sociale* esistente. Tale selezione è svolta innanzitutto dalla biforcazione degli studi al termine della scuola elementare: da una parte la strada che dalla scuola media porta al liceo, e da qui all'università; dall'altra un breve percorso di avviamento professionale. Il dispositivo di smistamento tra queste due vie è affidato agli esami di uscita e di accesso. Inoltre, la scuola provvede alla *socializzazione* all'*ordine sociale* esistente, alla sua accettazione come assetto sociale naturale. Così, i ceti subalterni sono portati a sentire la propria condizione naturale e inalterabile. Al contorno di questa impostazione stanno una serie di concezioni pedagogiche che orientano e giustificano il modo tradizionale di fare scuola. Le capacità degli scolari sono considerate come doti naturali, e si pensa che gli esiti d'apprendimento tenderanno a rispecchiarle. L'impegno nel lavoro scolastico viene visto come una caratteristica morale del discente, e come sintomo della sua predisposizione allo studio. Si pensa perciò che a scuola ognuno raccolga ciò che merita, e ciascun alunno deve saper che i suoi risultati dipendono solo da lui, dalle sue capacità e dal suo impegno. Il modo di fare scuola propende inoltre verso il nozionismo, il dogmatismo e l'autoritarismo. Questo modello presuppone una società statica, a bassa spinta di mobilità, tipica di un Paese prevalentemente agricolo. Pertanto, esso tende a disgregarsi quando la società cambia.

3. La seconda fase

La fase successiva, a partire dagli inizi degli anni Sessanta, è quella del riformismo scolastico, che vede la nascita e lo sviluppo di un modello democratico di scuola nel nostro Paese. La forte crescita economica di questo periodo produce sensibili mutamenti sociali, e inducono a riconsiderare il ruolo della scuola. Nel 1961, il Rapporto Svimez assegnava alla scuola una funzione strategica nello sviluppo socioeconomico del Paese. Oltre alle forze progressiste, le stesse forze confindustriali premono per una modernizzazione del sistema scolastico e per un ampliamento della base d'istruzione. L'avvento del Centrosinistra rende inoltre possibile il "disgelo costituzionale" (Zagrebelsky, 2011, p. 24), l'inizio di politiche volte a realizzare lo spirito sociale della Costituzione.

Questi cambiamenti aprono una fase di riforme scolastiche, sebbene la loro realizzazione rimanga travagliata. Le riforme ottenute sono però importanti: dalla *scuola media unica* del 1962 (la più importante riforma di struttura del nostro sistema scolastico), all'istituzione della *scuola materna statale* del 1968; al *tempo pieno* del 1971; alla gestione sociale della scuola dei *Decreti delegati* del 1974 (tuttavia, impastata di elementi burocratici); alla *Legge 517/77* sulla programmazione e valutazione. Nonostante questo riformismo rimanga complessivamente debole e il suo andamento sia contraddittorio, i progressi della scuola verso un modello democratico sono innegabili. Ciò risulta evidente anche dalla significativa riduzione della selezione scolastica (sebbene rimanga il problema della selezione implicita: di un raggiungimento inadeguato degli obiettivi d'istruzione). A indebolire il modello tradizionale di scuola e favorire il processo della sua democratizzazione concorre anche la contestazione del *Sessantotto*, situata nel cuore di questa fase. Si tratta di una rivoluzione culturale, più che sociale, contro l'autoritarismo e il conformismo diffuso nella società. Una rivoluzione culturale nel segno della creatività e della trasformazione degli stili di vita, che evidenzia una crisi di legittimazione dell'intero sistema politico-sociale, segnando almeno nell'immediato uno spartiacque generazionale. Come tale, la contestazione giovanile mette in seria discussione anche la scuola e l'università. Gli atti di accusa della contestazione contro la scuola erano essenzialmente due. In primo luogo, quella di essere borghese e classista, e quindi di colpire con la selezione scolastica le classi subalterne, costringendo gli studenti di estrazione proletaria a massicci abbandoni, funzionali a una riproduzione della stratificazione sociale esistente. In secondo luogo, la scuola era accusata di essere un'istituzione autoritaria e dogmatica, la cui funzione era quella di conformare i giovani secondo l'ideologia borghese-capitalista, e farne quindi sudditi docili e utili al sistema. Prima di allora, l'esperienza più importante di critica della scuola tradizionale (e di proposta di una scuola diversa), anteriore al Sessantotto è stata quella legata al *Movimento di Cooperazione Educativa* (Mce). Promosso fin dal 1951 da Pettini e Tamagnini, questo movimento riprendeva la pedagogia popolare di Freinet, e la sua critica alla scuola-caserma, per proporre una scuola basata sull'esperienza e sulla cooperazione. Entro tale movimento, furono di particolare significato le posizioni di Bruno Ciari – sia sul versante critico (la scuola come *Grande disadattata*, 1970) che su quello costruttivo (concernenti il tempo pieno e la scuola dell'infanzia) – e le esperienze didattiche di Mario Lodi (*C'è speranza se questo accade a Vho*, 1963), improntate a una profonda sensibilità verso il mondo del bambino.

L'opera di riferimento della contestazione fu però la *Lettera a una professoressa* (1967) di don Lorenzo Milani, ma firmato dall'intera Scuola di Barbiana. L'unificazione della scuola media aveva incontrato una forte resistenza

da parte degli insegnanti più conservatori. Tale resistenza si rifletteva nella selezione scolastica che continuava a colpire gli alunni di estrazione popolare. L'opera educativa di Don Milani si inserisce in questa situazione con una sensibilità del tutto particolare, nutrita al tempo stesso dei valori del Vangelo e dei principi della Costituzione. La sua critica al carattere discriminante della scuola non assume come riferimento la disegualianza di classe concepita in termini marxiani, ma la distinzione evangelica tra ricchi e poveri. La scuola ha la colpa di discriminare i poveri, perché Dio non ha creato i poveri meno intelligenti dei ricchi. L'opera di don Lorenzo assume come finalità la formazione del cittadino democratico, anziché quella del semplice produttore, radicalizzando lo spirito della Costituzione. Inoltre, in tale opera egli assume l'educazione linguistica come direzione fondamentale per il raggiungimento dell'eguaglianza: è la lingua che fa eguali. Ma il suo stile di lavoro non concede nulla a un facile puerocentrismo e non inclina significativamente verso l'antiautoritarismo. Anzi, essa appare improntata a un rigorismo simile a quello gramsciano: lo studio richiede sforzo, serietà e disciplina. Questo rigore è messo però al servizio del riscatto degli ultimi, orientato alla loro emancipazione culturale e politica.

Tra le elaborazioni pedagogiche fiorite nel clima culturale del Sessantotto, raccogliendone l'ispirazione antidogmatica e antiautoritaria si possono citare anche l'*antipedagogia* di De Bartolomeis, e le esperienze dell'*erba voglio*, animate da Fachinelli. Nel pieno della contestazione, De Bartolomeis pubblica *La ricerca come antipedagogia* (1969). L'intento è quello di colpire il centro del dogmatismo scolastico: la lezione frontale, vista come una forma di sopraffazione culturale del discente. L'alternativa proposta è quella della *ricerca*, concepita come via per un'emancipazione intellettuale e politica. Esperienze significative di educazione non autoritaria sono invece quelle raccolte intorno al gruppo dell'*Erba voglio*, animato da Elvio Fachinelli, che cura l'omonimo volume pubblicato nel 1971. Si tratta di una serie di tentativi – compiuti in varie parti d'Italia – per superare il carattere della scuola come istituzione prevaricante, aprendola al territorio e cercando di stabilire rapporti orientati alla liberazione dei soggetti.

Il Sessantotto rappresentava una *radicale antitesi* verso la scuola tradizionale. E come tale ebbe il merito di aver messo in moto il suo cambiamento in senso democratico. Tuttavia, nella sua *radicalità* si dimostrava come una reazione romantica contro lo stato di cose vigente. La sua lezione andava perciò riassorbita in un quadro più ampio ed equilibrato. Andarono in questa direzione, opere come *Educazione alla ragione* (1968), di Giovanni Maria Bertin, nel cui problematicismo antitesi come quelle sollevate dal Sessantotto – ragione e immaginazione, dogmatismo e criticismo, disciplina e libertà, mente e corpo, lezione e ricerca – dovevano essere conciliate sul piano di una prassi educativa

razionale e democratica. In ogni caso, pur nella sua radicalità bisognosa di mediazioni, il Sessantotto creò un clima culturale propizio al rinnovamento della scuola in senso democratico.

L'elaborazione di un modo di fare scuola consono a un suo orientamento democratico vide due vie complementari. La prima è quella di matrice deweyana della *scuola come laboratorio dell'intelligenza*. Il pensiero pedagogico di Dewey era stato portato in Italia da Borghi e Visalberghi già agli inizi degli anni Cinquanta. Dopo il Sessantotto, e la citata opera di De Bartolomeis, l'idea di una scuola come sistema di laboratori – in cui si fa ricerca e si lavora in gruppi, puntando a coltivare il pensiero critico – trovò ampio interesse. L'altra via è quella volta alla *eguaglianza degli esiti formativi* rispetto agli obiettivi fondamentali di istruzione. Alla scuola era assegnato il compito di ripianare le disuguaglianze socioculturali dei discenti, attraverso la metodologia dell'*individualizzazione*. Questa indicazione era attinta dalla pedagogia *liberal* americana degli anni Sessanta. In particolare, Bloom (1964) e Carroll (1963) connettevano nel *mastery learning* l'individualizzazione a una nuova filosofia dell'istruzione. Al posto delle concezioni naturaliste e deterministe del modello tradizionale, subentrava una visione che assegnava all'ambiente un ruolo incisivo sulle attitudini iniziali degli alunni, e gli esiti raggiungibili erano imputati essenzialmente all'intervento didattico. Pertanto, si asseriva che in condizioni didattiche adeguate la grande maggioranza dei discenti poteva raggiungere gli obiettivi fondamentali del curriculum. Da noi questa impostazione ebbe largo seguito da parte della pedagogia progressista, per esempio con i lavori di Maragliano e Vertecchi (1978), ma la metodologia del curriculum si affermò anche grazie all'opera di Scurati (1975). Queste due vie erano complementari, e vi furono tentativi di portarle a sintesi. Per esempio, Frabboni (1987) propose un modello curricolare che compendia l'insegnamento individualizzato delle conoscenze disciplinari (ispirato al *mastery learning*); e l'allenamento dell'intelligenza attraverso progetti basati sulla ricerca (ispirati al *metodo dei progetti* del deweyano Kilpatrick, 1918).

Il modello democratico di scuola raggiunse una certa egemonia culturale, ma quello tradizionale non scomparve, e mantenne anzi il favore della maggioranza dei docenti. Così, la contesa tra questi due modelli continuò per tutto questo periodo.

4. La fase attuale

Nel corso degli anni Ottanta il clima culturale subisce un mutamento, e il movimento per una scuola democratica comincia a svanire. Sopravviene un

terzo modello sui due precedenti, il modello della scuola neoliberista, che conquista una pur contrastata egemonia.

L'ideologia neoliberista ha avuto una sensibile avanzata tra gli anni Ottanta e gli anni Novanta. Il sommovimento culturale creato dal governo Thatcher in Gran Bretagna e dalla presidenza Reagan in America ha effetti estesi. Viene annunciato il tramonto delle grandi narrazioni della modernità (Lyotard, 1983), e il passaggio a un'epoca post-ideologica. Poi, caduta l'Unione Sovietica, viene proclamata addirittura la "fine della Storia", che sarebbe giunta al capolinea col trionfo planetario del sistema liberal-democratico (Fukujama, 1992). Negli anni Novanta, le socialdemocrazie europee abbandonano la loro impostazione per orientarsi verso una "terza via" (Giddens, 1999). In realtà, si ha uno slittamento progressivo verso il neoliberismo. Tale processo interessa la stessa scuola. Norberto Bottani, nel 1986, pubblica *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*. Secondo questo ricercatore dell'Ocse, le riforme scolastiche degli anni Sessanta-Settanta volte a realizzare l'eguaglianza e la democraticità dell'istruzione hanno fallito. La scuola non ha garantito una maggiore uguaglianza degli esiti formativi, ha continuato largamente a funzionare secondo i modi tradizionali, che però sono ormai inadeguati per l'istruzione di massa, e quindi non è riuscita più a tutelare nemmeno la qualità dell'istruzione. Occorre abbandonare quel riformismo per impostare in modo nuovo il problema della conciliazione tra l'equità e la qualità. *La ricreazione è finita*, tende a lasciar credere che la stagione della democratizzazione della scuola sia ormai da archiviare. Un decennio dopo, il *Rapporto Delors sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo* (Delors, 1997), promosso dall'Unesco, propone una conciliazione di elementi socialdemocratici e neoliberisti, che di fatto inclina il piano verso il neoliberismo. Le politiche formative dell'Unione europea si allineano con il nuovo clima politico-culturale: il *Libro Bianco* dell'Unione Europea, curato dalla Cresson (1995), mette in primo piano il problema dell'adeguamento dell'istruzione alle dinamiche di un'economia globale basata sulla conoscenza; la *Strategia di Lisbona* (2000) concepisce una serie di traguardi formativi comunitari da raggiungere entro un decennio, finalizzati a fare dell'Unione Europea l'economia più avanzata e dinamica del pianeta. Si considera necessario votare i sistemi scolastici al sostegno alla produttività e alla competitività economica nella nuova economia globalizzata.

Il modello neoliberista è quello della *scuola come azienda*: come le altre istituzioni pubbliche anch'essa deve darsi un'organizzazione efficiente, per competere nel mercato della formazione. Questo regime concorrenziale stimolerà la produttività della scuola e tenderà così a migliorare la qualità dell'istruzione. Un alto tenore della formazione è necessario perché – nell'economia post-industriale – la conoscenza è ormai il principale fattore della produzione.

Lo scopo consiste perciò nella *produzione del capitale umano*, ossia nella formazione di produttori equipaggiati delle conoscenze e delle competenze necessarie al funzionamento della macchina economica. La qualità di questa produzione di competenze è affidata al meccanismo della competizione tra le scuole e tra gli studenti. In questo modo, il modello neoliberista entra in conflitto con quello democratico della fase precedente. Quest'ultimo mira alla formazione di cittadini critici, quello alla preparazione di produttori competenti. Il modello democratico è teso a garantire esiti egualitari, a dare a tutti la padronanza delle conoscenze fondamentali; quello neoliberista mira alle vette qualitative, a coltivare le eccellenze e a premiare gli studenti migliori. Questo scontro riguarda anche le concezioni circa i presupposti dell'istruzione. Il modello democratico era basato sulla concezione ambientalista delle attitudini, e vedeva gli esiti d'apprendimento come un frutto dell'insegnamento. Il modello neoliberista torna a una concezione naturalista e determinista, secondo la quale sono le doti naturali individuali a predeterminare gli esiti dell'istruzione. Le doti non sono però solo diseguali, ma anche diverse. Pertanto, ognuno può raggiungere una sua forma d'eccellenza, magari in campo manuale od operativo anziché in quello intellettuale. Sotto questa visione cova la vecchia ideologia tecnocratica dell'uomo giusto a posto giusto, nonché quella della stratificazione sociale come riflesso di quella naturale. Questa concezione soffre perciò di marcati limiti. Il suo impianto formativo è unilaterale, e privilegia la figura del produttore a scapito di quella del cittadino (mentre lo sviluppo dell'essere umano completo deve coniugare queste due dimensioni). Il nesso diretto e meccanico tra scuola e mondo produttivo rischia di portare a formare competenze appiattite sull'esistente e soggette a rapida obsolescenza. Il neo-autoritarismo dirigenziale della scuola-azienda è in trasparente contraddizione con l'idea di scuola come comunità democratica. La vasta disoccupazione giovanile e la tendenza alla distribuzione delle occupazioni attraverso le reti di conoscenze familiari rendono inattendibile l'ideologia del merito. In conclusione, il neoliberismo porta al tramonto di un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come un fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico.

5. Conclusioni

Veniamo alle conclusioni. L'egemonia del modello neoliberista è tuttora contrastata. Da una parte vi è ancora una consistente area che si richiama al modello tradizionale (soprattutto nei licei). Dall'altra vi sono ancora roccaforti pedagogiche del modello democratico (soprattutto nell'associazionismo dei do-

centi e nei sindacati). Tuttavia, nel complesso il cammino verso una scuola democratica sembra sul punto di essere smarrito. Come ho scritto in altre occasioni (Baldacci, 2019), la scuola si è trovata di fronte a un bivio drammatico. Da una parte la strada verso una scuola democratica, volta alla formazione completa di uomini e donne, sia in rapporto alla cittadinanza che al lavoro. Dall'altra, la via verso una scuola subordinata al sistema economico, appiattita sulla formazione unilaterale di produttori integrati nel sistema, docili, competenti e competitivi. Da una parte la centralità della persona come fine in sé, dall'altra la sua strumentalizzazione economica. I passi compiuti in questi ultimi anni vanno nella direzione sbagliata. Vanno verso il neoliberismo, e la via che porta a un'educazione democratica rischia di essere smarrita. Appare necessario ripensare il cammino della scuola. Essa deve ritornare sui propri passi, e riconsiderare attentamente quale ramo del bivio imboccare.

Riferimenti bibliografici

- Arrighi G. (2014). *Il lungo XX secolo*. Milano: Il Saggiatore.
- Baldacci M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio*. Milano: FrancoAngeli.
- Barbagli M. e Dei M. (1969). *Le vestali della classe media*. Bologna: il Mulino.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bloom B.S. (1964). *Stabilità e mutamento delle caratteristiche individuali*. Roma: Armando.
- Borghi L. (1951). *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bottani N. (1986). *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Bruner J. (1961). *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando (1978).
- Cambi F. (1996). I grandi modelli della formazione. In: Cambi F. e Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Carroll J.B. (1963). Un modello dell'apprendimento scolastico. In: Block J.H. (a cura di) (1972). *Mastery Learning. Procedimenti scientifici di educazione individualizzata*. Torino: Loescher.
- Ciari B. (1973). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Cipollone P. e Sestito P. (2010). *Il capitale umano*. Bologna: il Mulino.
- Crainz G. (2016). *Storia della repubblica. L'Italia dalla liberazione a oggi*. Roma: Donzelli.
- Cresson É. (1995). *Insegnare e apprendere: verso una società conoscitiva*. Roma: Armando.
- Crouch C. (2003). *Postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.

- Dardot P. e Laval C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. Roma: DeriveApprodi.
- De Bartolomeis F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- Dei M. (2012). *La scuola in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni.
- Fachinelli E. (a cura di) (1971). *L'erba voglio*. Torino: Einaudi.
- Frabboni F. (1987). *Dal curricolo alla programmazione*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Fukuyama F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Gattullo M. e Visalberghi A. (a cura di) (1986). *La scuola italiana dal 1945 al 1983*. Firenze: La Nuova Italia.
- Genovesi G. (2010). *Storia della scuola italiana dal Settecento ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Giddens A. (1999). *La terza via*. Milano: Il Saggiatore.
- Gramsci A. (1975). *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi (st. 1929-1935).
- Hobsbawm E.J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: RCS.
- Illich I. (1971). *Descolarizzare la società*. Milano-Udine: Mimesis (2010).
- Kilpatrick W.H. (1918). Il metodo dei progetti. In: Borghi L. (1953), *Il metodo dei progetti*. Firenze: La nuova Italia, Firenze.
- Lytard J.F. (1985). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Maragliano R. e Vertecchi B. (1978). *La programmazione didattica*. Roma: Editori Riuniti.
- Maritain J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola (ed. or. 1943).
- Milani don L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Paggi L. (1997). Un secolo spezzato. In: Pavone C. (a cura di) (1997), *Novecento. I tempi della storia*. Bari: Donzelli.
- Ricuperati G. (2015). *Storia della scuola in Italia*. Brescia: La Scuola.
- Kuhn T. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.
- Visalberghi A. (1951). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wallerstein I. (2013). *Comprendere il mondo. Introduzione all'analisi dei sistemi-mondo*. Trieste: Asterios.
- Zagrebelky G. (2011). Memoria e identità di una nazione. In: *La Costituzione italiana*. Roma: Gruppo editoriale l'Espresso.