

# La scuola secondaria in Europa tra discriminazione e promozione sociale durante gli anni 1960-1970

Dorena Caroli

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Bologna

*e-mail:* dorena.caroli@unibo.it

Questo articolo si propone di studiare alcuni aspetti della storia della scuola secondaria nel contesto degli studi comparativi sui sistemi educativi dei paesi europei ed est-europei prodotti alla fine degli anni Settanta. Dopo un'introduzione che illustra il percorso intellettuale dello studioso Corrado Ziglio, la prima parte presenta una riflessione sull'epistemologia del paradigma comparativo adottato per indagare le caratteristiche delle strutture scolastiche nazionali. La seconda e la terza parte descrivono rispettivamente i dispositivi della promozione sociale dei sistemi di scuola secondaria, cercando di far luce sulle disegualianze esistenti rispetto all'accesso all'istruzione superiore tra retaggio storico e riforme appena avviate.

*Parole-chiave:* educazione comparata, scuola secondaria, sistemi scolastici, paesi europei e socialisti, XX sec.

*Secondary Education in Europe Between Discrimination and Social Mobility During the 1960s-1970s*

This article aims at studying some aspects of secondary school history in the context of comparative studies on the educational systems of European and East-European countries produced at the end of the 1970s. After an introduction that sheds light on the intellectual path of the Italian scholar Corrado Ziglio, the first part reflects on the epistemology of the comparative paradigm adopted to investigate the characteristics of national school structures. The second and third parts respectively describe the mechanisms of social mobility of secondary school systems, trying to clarify the

existing discrimination with respect to access to higher education between historical legacies and newly initiated reforms.

*Keywords:* comparative education, secondary school, school systems, European and socialist countries, 20<sup>th</sup> century.

In ricordo di Corrado Ziglio,  
al suo spirito di innovazione e alla sua umanità

### *Introduzione*

Nel secondo dopoguerra, nel contesto della guerra fredda, la storia dei sistemi scolastici è stata segnata da importanti cambiamenti che erano il riflesso delle politiche educative e dello sviluppo economico dei rispettivi paesi appartenenti ai blocchi politici ideologicamente contrapposti. La suddivisione stessa in sistemi capitalisti e socialisti, che oggi appare anacronistica e per certi versi superata, è stata cancellata dalle trasformazioni socio-politiche che hanno portato il cosiddetto secolo breve alla sua conclusione, marcata dalla disintegrazione dei regimi comunisti dell'Est Europa.

Il dibattito sulle riforme del sistema scolastico (scuola primaria e secondaria) avviate nei paesi europei fu assai intenso e fu alimentato anche dal confronto fra i due sistemi contrapposti che, non senza pretese di superiorità, cercavano di dimostrare la propria validità in un clima di antagonismo politico. Questa fase di cambiamento, che affondava le sue radici nel clima di rinascita del dopoguerra, contribuì allo sviluppo di iniziative editoriali di taglio comparativo che, soprattutto in Francia e in Italia, si interessarono in modo particolare ai padri fondatori delle scuole nuove e dell'attivismo, nonché alla concezione educativa marxista con l'intento di offrire risposte ai problemi educativi di vario tipo (istituzioni scolastiche, extrascolastiche e comunità di recupero per minori).

Dal punto di vista istituzionale, in Italia, la riforma del sistema scolastico fu il riflesso di un confronto fra le forze politiche divise sulla complessità del carattere dualistico della scuola elementare (e secondaria di primo grado). Gonella e i suoi collaboratori, dopo essersi confrontati con i lavori della Commissione nazionale d'Inchiesta per la riforma della scuola, si ispirarono

al pedagogista di origine russa Sergej Hessen (1887-1950), per trasformare la scuola del popolo in scuola di cultura generale. Il loro impegno sfociò in un testo definitivo del disegno di legge sull'istituzione di una scuola inferiore in due cicli, disegno che si arenò (Scaglia, 2019, pp. 79-81) in quanto considerato inadeguato. Nell'intento di realizzare l'articolo 34 della Costituzione, il confronto fra le forze politiche di maggioranza portò all'approvazione parlamentare del testo sulla scuola media (*ivi*, pp. 107-108).

Questa fase di dibattiti fu caratterizzata altresì da “un nuovo modello di fare-pedagogia”, accompagnato dalla nascita della rivista “Scuola e città” (1950) e dalla pubblicazione dell'opera di Lamberto Borghi *Educazione e Autorità* (1951), dando vita a un movimento che si diffuse a livello italiano per affermare “i principi-valori della democrazia” (Cambi, 2021, pp. 27-38). In occasione del Convegno di Bologna del 16-17 marzo 1963, grazie alla presenza di Borghi, emersero diverse istanze di rinnovamento didattico che coinvolsero anche l'edilizia stessa della scuola media unica (Cecchini, 1963, pp. v-vi).

Si trattò di un momento di particolare fermento culturale che fece maturare la concezione di un mondo della scuola strettamente connesso con l'esigenza di democratizzazione che il movimento del '68 collocò in una cornice politica più ampia, includendo diversi aspetti (la contestazione giovanile, il movimento studentesco, il dissenso cattolico e l'autunno caldo operaio) e, infine, inedite prospettive in campo ermeneutico (De Giorgi, 2020, pp. 157-171; Ferrari, 2020).

Alla fine degli anni Sessanta, le istanze studentesche furono raccolte dalle commissioni parlamentari riguardanti la scuola secondaria. Marino Raicich, allora capogruppo dei deputati comunisti dell'VII commissione del Parlamento, presentò dapprima un articolato disegno di legge del 18 gennaio 1972, nel corso della V legislatura, poi nella prefazione a un volume pubblicato nel 1973. Sulle orme del suo maestro, il filologo Giorgio Pasquali, egli constatava che la scuola secondaria del Novecento conservava “la differenziazione cetuale”, in quanto non era in grado di combattere il divario sociale (Caprara, 2025). Inoltre, il dibattito sulla democratizzazione della scuola avrebbe portato ai Decreti Delegati ossia alla creazione di organismi collegiali di governo della scuola (*ibidem*).

A livello internazionale, l'estensione dell'obbligo scolastico fino ai 14 anni di età costituì un tratto comune ai sistemi scolastici dei due blocchi politici contrapposti. La circolazione transnazionale dei modelli educativi av-

venuta al loro interno è stata caratterizzata da processi di maggiore e minore intensità. Si osservavano, da una parte, un vero e proprio trasferimento del modello sovietico nei paesi del blocco socialista e, dall'altra, una più limitata influenza in seno alle aree politiche e culturali comuniste come, ad esempio, in Francia e in Italia (Becchi, 1966; Pruneri, 2013). Rispetto ai sistemi scolastici del blocco socialista, caratterizzati da fenomeni di convergenza verso il modello sovietico, quelli capitalisti conservarono maggiormente i tratti della loro evoluzione storica, benché l'Organizzazione per la Cooperazione e lo sviluppo Economico (OECD/OCSE) abbia contribuito economicamente al raggiungimento di livelli simili di istruzione e competenze scolastiche all'interno dei diversi paesi (Baldissera, 1996, pp. 113-121; Bottani, 1997; Rizvi, Lingard, 2009, pp. 437-483).

A distanza di circa quindici anni dalla fine del secondo conflitto mondiale, alcune istituzioni internazionali si cimentarono nella raccolta di statistiche su scala nazionale, utili alla redazione di tabelle che offrivano la cartografia dei tassi di istruzione primaria e secondaria. Tali istituzioni erano l'Ufficio Internazionale dell'Educazione (Bureau International de l'Éducation, BIE) fondato a Ginevra nel 1925 (grazie ai promotori dell'Istituto Jean-Jacques Rousseau creato a Ginevra nel 1912), l'UNESCO, fondata il 16 novembre 1945 nella stessa città (Boel, 2016), e l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (*Organization for Economic Co-operation and Development*, OECD), istituita il 16 aprile 1948 a Parigi, per controllare la distribuzione dei fondi statunitensi del piano Marshall, diventata OCSE nel 1961. L'attività di queste istituzioni internazionali ha contribuito alla diffusione dello spirito dell'internazionalismo educativo a livello globale e alla ricostruzione del dopoguerra (Christian *et alii*, 2022, pp. 509-539).

Pertanto, questo contributo illustra la nascita dell'esigenza di confrontare lo sviluppo dei sistemi scolastici con l'obiettivo di valutare i risultati della progressiva trasformazione della scuola secondaria in strumento di promozione sociale e democratizzazione nelle diverse riforme tra anni Sessanta e Settanta (Döbert, Hörner, von Kopp, Reuter, 2010).

Inaugurata da Marc Antoine Jullien de Paris (1789-1848), la tradizione degli studi comparativi era alla base di un approccio che aveva l'obiettivo di offrire prospettive di intervento laddove urgevano nuove riforme dell'istruzione. I dati aggiornati raccolti da parte delle istituzioni internazionali sopra menzionate furono alla base del volume intitolato *La pedagogia comparativa. Metodi e problemi* (1967) di Alexandre Vexliard (1911-1997), apparso in

traduzione italiana nel 1972 (e simultaneamente in spagnolo e castigliano). Questo volume pionieristico, che andò a costituire una fonte di ispirazione per gli studi comparativi a livello europeo (Vexliard, 1972, p. 13), sperimentava un'interpretazione comparativa dei dati statistici per poter mettere a fuoco la questione fondamentale del processo di democratizzazione dell'istruzione che per molti paesi costituiva ancora una meta da raggiungere. Tuttavia, a uno sguardo attento, i dati statistici rivelavano una tendenza comune all'incremento dei tassi di alfabetizzazione, senza far tuttavia emergere i reali problemi educativi del sistema scolastico secondario dei diversi paesi europei nel contesto del boom economico.

La crisi economica dell'inizio degli anni Settanta fece infatti emergere l'esigenza di riflettere sul ruolo della scuola e in genere della formazione ai fini dell'inserimento nel mondo del lavoro, mettendo in luce l'aspetto importante della selezione che poteva tradursi in un meccanismo di discriminazione qualora fosse causato dall'estrazione sociale degli studenti. Questo tema veniva affrontato dallo scritto *La trasmissione dell'eredità culturale* del celebre sociologo francese Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1972) e dall'opera *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia* (1974) di Marzio Barbagli (Ziglio, 1977, pp. 13, 35).

In questa prospettiva, Corrado Ziglio (1951-2024)<sup>1</sup>, ricercatore e docente presso l'Ateneo bolognese, si cimentò con il problema della selezione e, ricorrendo al metodo comparativo di Vexliard, indagò la scuola secondaria nel suo ruolo di contrasto alle diseguaglianze sociali tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento (Ziglio, 1977, p. 104), contribuendo allo sviluppo dell'educazione comparata proprio nel momento in cui una serie di iniziative editoriali assai significative vedeva la luce (Volpicelli, 1970; Mialaret, Vial, 1988).

<sup>1</sup> Corrado Ziglio (Trento, 3 marzo 1951- San Pietro in Casale/Bo, 25 marzo 2024) si è laureato in Pedagogia nel 1975 con Mario Gattullo (1933-1991) presso l'Università di Bologna. Ha insegnato presso l'Istituto di pedagogia della Facoltà di Magistero dal 1976 dapprima come assistente incaricato e, in seguito, come ricercatore e Associato di Storia della pedagogia fino al 2021. Dopo la Laurea, ha collaborato con Placido Alberti con il quale pubblicò il seguente volume: Placido Alberti, Corrado Ziglio, *Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive*, Firenze La Nuova Italia, 1986. Sono riconoscente alla prof.ssa Vanna Gherardi per le informazioni preziose e utili per la stesura di questo saggio.

*Alla ricerca delle variabili per il confronto delle strutture dei sistemi scolastici*

Il volume di Alexandre Vexliard aprì numerose prospettive comparative per lo studio dei sistemi dell'istruzione a livello internazionale (Vexliard, 1972, p. 5; Chiaranda, 2020, pp. 9-42). Si trattava di un contributo originale sotto il duplice profilo empirico e metodologico. Dal punto di vista empirico, questo studio ebbe il vantaggio di poter attingere alla documentazione raccolta per iniziativa delle già menzionate Istituzioni Internazionali come l'UNESCO-BIE (Bureau International de l'Éducation), dell'OCDE (Organisation de co-opération et de Développement économique, dal 1961 OCSE) e del Consiglio d'Europa. Dal punto di vista del metodo adottato, il suo autore sottolineava i limiti del termine di paragone scelto per il confronto (il cosiddetto *tertium comparationis*), che precludeva inevitabilmente la conoscenza di altri aspetti importanti per studiare i sistemi educativi (Callegari, 2020, pp. 50-51).

Nel suo volume Vexliard si basava principalmente su un questionario sulla funzione della pianificazione dell'insegnamento (distribuito nel corso del 1962) in 75 paesi che avevano un sistema scolastico strutturato in modo assai diverso: la presenza della pianificazione nel 40% dei casi implicava anche un funzionamento assai particolare rispetto agli altri paesi che ne erano privi. A livello europeo la pianificazione era stata portata avanti da diverse organizzazioni (UNESCO, BIE, OCDE) e più recentemente dal consiglio d'Europa con finalità differenti a seconda dei paesi. I rappresentanti dell'OCDE (in inglese OECD) concepivano la pianificazione nei paesi europei in funzione economica al fine di prevedere le esigenze di lavoratori specializzati (come ingegneri e ricercatori) per il mondo del lavoro e la formazione delle diverse specializzazioni, inclusi gli insegnanti nella prospettiva di stabilità politica e sociale di un determinato paese. Questo principio caratterizzava soprattutto le scuole secondarie dei paesi socialisti, che si distinguevano per le soluzioni positive ai fini dell'impiego nei momenti di crisi economica (Mittner, 1976).

La soluzione proposta da Vexliard, che consisteva nello studio delle strutture dei sistemi scolastici nel contesto politico dei due blocchi contrapposti, venne condivisa anche dallo studioso bolognese Corrado Ziglio che all'inizio degli anni Settanta si occupò di educazione comparata all'interno della sezione dell'Istituto di scienze dell'educazione dell'Ateneo bolognese (Frabboni, 1983, p. 23; Pironi, 2006, pp. 241, 263, 271). Le sue ricerche sfociaro-

no nella pubblicazione di alcuni saggi (1976; 1981) e in un volume intitolato *Sistemi politici e strutture scolastiche. La scuola secondaria superiore in Europa tra socialismo e capitalismo* (pubblicato nel 1977 come rielaborazione della sua tesi di Laurea) nei quali egli rifletteva sui risultati raggiunti nei diversi paesi, sebbene constatasse che il problema della veridicità delle fonti poteva compromettere la comprensione della realtà dei problemi educativi (Ziglio, 1977, pp. 5-6).

Sulla scorta dei dati raccolti dalle Organizzazioni internazionali studiati da Vexliard, anche Ziglio ribadiva che queste fonti, pur contenendo dati preziosi, presentavano alcuni limiti importanti ai fini dell'intelligibilità del meccanismo della selezione cioè del passaggio fra la scuola elementare e secondaria. Infatti se fino ad allora il principio della selezione era legato a cause sociali (l'estrazione sociale degli alunni), non sempre il miglioramento del livello economico, implicava la sua comparsa poiché gran parte delle riforme europee lo contemplavano in modo più o meno implicito in vista dell'accesso alla scuola secondaria. In realtà, i bollettini e resoconti ufficiali prodotti da istituzioni governative omettevano la descrizione della spesa a sostegno dei sistemi scolastici e il processo di distribuzione e soprattutto il reale funzionamento del dispositivo di selezione (*ivi*, p. 8). Nei paesi capitalisti, invece, il dispositivo della selezione sfuggiva all'osservazione attenta, poiché mancavano le informazioni sulla presenza delle scuole private, confessionali o laiche, e sul ruolo della pressione politica dei sindacati e delle rivendicazioni dei lavoratori nelle riforme della scuola, talvolta interpretate invece come "eventi naturali" (*ivi*, pp. 9-10). Per i paesi socialisti non era possibile coglierne con precisione i criteri in quanto questi erano strettamente collegati allo sviluppo economico pianificato.

Per quanto riguarda l'educazione degli adulti e permanente, che nei paesi europei era affidata a iniziative di enti di diversa natura, essa era invece parte integrante del sistema scolastico nei paesi dell'Est (*ivi*, p. 9). Venivano infine omesse le informazioni sulla disoccupazione giovanile che avrebbero contribuito a sfatare "i miti della civiltà occidentale usati come supporto alle 'analisi' condotte fino ad oggi" (*ivi*, p. 11). Ai limiti degli indicatori statistici, emersi anche in occasione della 34a Conferenza internazionale dell'Educazione svoltasi a Ginevra nel 1973 (*ivi*, p. 7), si sommava la lettura distorta delle fonti del blocco sovietico, che mirava ad avvalorare le soluzioni adottate nei paesi europei. A un primo sguardo, l'attività di pianificazione avviata dalle organizzazioni internazionali sembrava aver stimolato dei miglioramenti

a livello nazionale, senza tuttavia aver prodotto alcun impatto rilevante (*ivi*, p. 25). Ziglio constatava che tale aspetto non veniva incluso nella programmazione globale delle rispettive politiche nazionali e, di conseguenza, non permetteva di coordinare il binomio di domanda e offerta (*ivi*, p. 27): lo squilibrio fra questi due fattori comprometteva l'equilibrio tra formazione e occupazione (*ivi*, p. 26). D'altra parte, le statistiche più favorevoli a proposito della pianificazione socialista, che garantiva maggiore stabilità economica (bassi livelli di inflazione) (*ivi*, p. 27), sembravano non corrispondere ai risultati reali. Secondo lo studioso bolognese, il livello di accesso (definito anche di democratizzazione) dei sistemi formativi dei paesi delle aree capitalista e socialista dell'Europa poteva essere indagato in base a tre variabili di apertura-chiusura, orizzontalità-verticalità e formazione professionale più o meno strutturata (professionalizzazione/de-professionalizzazione), interpretati grazie all'approccio sociologico di Marzio Barbagli (*ivi*, p. 121).

La prima variabile dell'apertura-chiusura si riferiva al "grado di specializzazione o di differenziazione interna" del sistema scolastico. La seconda variabile dell'apertura indicava l'assenza di scuole a "vicolo-cieco" (come le definiva Barbagli), mentre al contrario, il sistema scolastico chiuso precludeva l'accesso ad alcuni livelli della scuola superiore (*ivi*, p. 13). Esistevano diversi tipi di chiusura, dopo la scuola elementare e media, a seconda dei paesi. In genere gran parte dei paesi europei aveva prolungato la durata dell'obbligo scolastico dagli 8 agli 11 anni ad eccezione di Spagna (di 6 anni) e Finlandia (di 7), che stavano varando leggi che prevedevano un'estensione dell'obbligo più ridotta, di 8-9 anni. Potevano esserci anche forme di sbarramento di primo grado tra i 13 e i 16 anni e di secondo grado ai 17-18 anni di età degli studenti (*ivi*, p. 14).

La seconda variabile (orizzontalità/verticalità) riguardava la possibilità di cambiare l'indirizzo di scuola superiore scelto senza perdere gli anni già frequentati; i sistemi più chiusi (caratterizzati da verticalità) non lo permettevano, mentre l'elasticità (orizzontalità) di quelli più aperti consentiva una maggiore flessibilità nel percorso di studi intrapreso. Infine, la terza variabile concerneva la presenza della formazione professionale nel sistema dell'istruzione superiore; oltre agli studi superiori (ad esempio il liceo), essi contemplavano altre scuole che si occupavano di formare quadri intermedi (ad esempio le scuole tecniche e magistrali) e permettevano l'accesso all'Università (*ivi*, p. 15). Come afferma Corrado Ziglio,

la maggiore o minore professionalizzazione del sistema scolastico può essersi determinata per cause differenti all'interno di ogni singolo paese, ma l'effetto è in ogni caso di far coincidere la natura della scuola con le esigenze della formazione immediata della forza-lavoro e quindi con le esigenze della domanda di mercato da un lato, o con la tendenza attuale al prolungamento degli studi e quindi al contenimento del potenziale lavorativo dall'altro (*ivi*, pp. 15-16).

Questo ultimo aspetto rivelava una profonda differenza fra i paesi capitalisti e quelli socialisti. La mancanza della pianificazione nei paesi capitalisti era da considerarsi negativa per le conseguenze che portavano alla de-professionalizzazione del sistema formativo, accentuando il divario economico già esistente. Al contrario, la pianificazione socialista sembrava permettere un maggior livello di formazione professionale in quanto prevedeva dispositivi di collegamento fra centro e periferia e una sorta di decentramento a livello organizzativo (*ivi*, p. 18).

Dal confronto delle variabili emergeva che, per motivi diversificati, la scuola secondaria non era caratterizzata dai principi dell'universalismo e dell'egalitarismo, fonte di ascesa sociale nei sistemi capitalisti che stavano attraversando la prima fase del boom economico.

### *Strutture dei sistemi scolastici dei paesi capitalisti*

Le riforme avviate nel secondo dopoguerra segnarono l'inizio di una nuova fase nella storia dell'istruzione in quanto prevedevano una più ampia diffusione dell'istruzione secondaria in alcuni paesi europei come Italia, Francia, Danimarca e Germania (Ziglio, 1977, p. 76). Fra i paesi cosiddetti capitalisti, era stata la Francia a distinguersi già nel 1936 per l'estensione della frequenza scolastica obbligatoria, mentre in Italia la legge sulla scuola media unica risaliva al 1° dicembre 1962 e aveva lo scopo di abolire la suddivisione fra scuola media e scuola di avviamento (con la successiva introduzione all'anno scolastico 1963/1964) (Giugni, 1988; Scaglia, 2019, pp. 94-118; Betti, 2013). Infatti, fra i sistemi scolastici europei che avevano conservato una visione elitaria dell'istruzione secondaria, almeno a livello teorico, già nel corso degli anni Venti, solamente quello sovietico aveva introdotto un cambiamento importante nell'accesso alle scuole secondarie, per favorire la

promozione sociale dei ceti più svantaggiati, il proletariato, in nome di una società senza classi (Fitzpatrick, 1976; Caroli, 2024b, pp. 437-479).

Negli altri paesi europei, tuttavia, l'accesso più generalizzato all'istruzione secondaria e superiore non aveva implicato un processo di ascesa sociale, essendo essa stata attraversata da un processo di dequalificazione del suo duplice obiettivo finale (formare per la formazione professionale oppure per gli studi universitari). In altri termini, per questi paesi e, soprattutto nel caso dell'Italia, l'istruzione media-superiore e universitaria, come affermava Mario Gattullo, veniva "utilizzata come un modo per contenere la forza-lavoro giovanile, e come strumento di autoriproduzione, allo scopo di risolvere almeno parzialmente le contraddizioni che ne derivavano" (Ziglio, 1977, p. 81). In proposito Ziglio ribadiva che, "la scuola dell'obbligo in un paese capitalista conserva la sua natura discriminatoria e al tempo stesso svolge una funzione di riproduzione delle diseguaglianze sociali" (*ivi*, p. 74). Si produsse quindi una sorta di circolo vizioso in base al quale da un lato, l'istruzione conservava un carattere classista che tendeva a discriminare gli studenti provenienti dai ceti sociali meno abbienti e, dall'altro, l'accesso all'istruzione superiore era finalizzato a una scelta dettata dalla mancanza di posti di lavoro e non al miglioramento della posizione sociale. Nel contesto della stratificazione sociale, a fronte della riduzione della forza-lavoro e della diminuzione o del ristagno della domanda di posti (*ivi*, p. 82), questo avrebbe portato ad aggravare il tasso della disoccupazione giovanile.

In generale, secondo Ziglio, i sistemi scolastici dei paesi europei erano caratterizzati dalla presenza di tre tipi di scuole che, nel corso della loro evoluzione, avevano cancellato la divisione tra lavoro intellettuale e manuale: il primo tipo di scuole preparava gli studenti per l'insegnamento superiore, quelle del secondo tipo si occupavano della formazione dei quadri intermedi (le scuole tecniche) e, infine, le scuole del terzo tipo erano professionali e formavano per i diversi mestieri qualificati. Nonostante il generale aumento della popolazione studentesca, la questione della selezione dell'accesso agli ordini secondari e universitari era ancora cruciale (*ivi*, p. 83). In alcuni paesi, come la Francia, il progetto di riforma proponeva di introdurre un biennio comune per ritardare le scelte precoci dei curricula da parte degli studenti, benché le posizioni degli specialisti non fossero unanimi. Lo stesso comparatista Vexliard si dimostrò contrario all'introduzione del biennio in Francia, preferendo invece una differenziazione precoce dei percorsi al fine di coltivare le capacità degli allievi più dotati (*ivi*, p. 86).

In gran parte dei paesi europei, inoltre, il sistema tripartito di scuola secondaria, che esprimeva un carattere classista (a causa dell'esistenza di scuole private), non era stato riformato dalle politiche educative in senso più progressista. Non si era trattato di introdurre un modello che esprimesse un equilibrio tra indirizzi di tipo umanistico o tecnico, ma di conservare i criteri esistenti di mobilità sociale e dell'attuale divisione del lavoro (*ivi*, p. 88). Questa situazione provocava un divario ancora maggiore fra gli studenti per il fatto che una parte di questi ultimi percorreva l'intera carriera scolastica fino all'Università, mentre un'altra si confrontava con la dequalificazione del titolo di studio. Questo si traduceva in un meccanismo di promozione sociale imperniato più sull'estrazione sociale che sulle capacità personali degli studenti.

In questa prospettiva, i sistemi scolastici dei paesi capitalisti possono essere suddivisi in due grandi gruppi in base al grado di apertura ovvero delle possibilità di accesso dal livello dell'istruzione media a quello secondario. Dei sistemi scolastici aperti fanno parte Italia, Olanda, Finlandia e Inghilterra (*ivi*, p. 91). Nel secondo gruppo figurano i paesi che hanno un sistema scolastico più o meno chiuso: fra quelli con chiusura più rigida (di I grado) vi sono Belgio, Francia e Irlanda e fra quelli meno chiusi (di II grado) vi sono Svizzera, Germania, Austria, Spagna e Svezia. Ci limiteremo ad alcuni esempi rappresentativi di entrambi i gruppi più o meno aperti.

Nei paesi del primo gruppo, la mancanza di scuole a vicolo cieco non ha sempre comportato un'effettiva possibilità di avanzamento negli studi, poiché la presenza di tassi di selezione assai rigidi, in realtà, ha contribuito a sbarrare l'accesso alle scuole superiori a gran parte della popolazione studentesca. Come già ribadito, in base alla riforma della scuola media unica nel 1962, grazie al superamento del criterio di selezione, il sistema scolastico italiano può essere considerato uno dei più avanzati, poiché apriva l'accesso alle superiori a tutte le classi sociali (*ivi*, p. 122).

Un altro esempio assai significativo è il sistema educativo olandese. La durata delle scuole elementari era di 6 anni (rispetto a una durata dell'obbligo di 9 anni), benché un terzo degli alunni delle elementari frequentasse queste scuole per una durata di almeno 7 anni poiché, non avendo raggiunto un minimo di conoscenze, si verificava che dovessero ripeterne almeno uno. Una volta conseguita la licenza elementare, circa il 50% degli alunni si iscriveva alle scuole professionali di primo grado e terminava il suo percorso a 16-17 anni (*ivi*, p. 103). Anche il sistema scolastico della Finlandia era aperto,

benché presentasse anche qualche meccanismo di chiusura. Nel 1972, il 64% degli alunni delle elementari all'età di 11 anni accedeva a una scuola di formazione generale, mentre il rimanente 36% intraprendeva un insegnamento professionale; solamente il 34% degli studenti di 16 anni continuava gli studi in una scuola professionale e la stessa percentuale nelle scuole secondarie, mentre la parte restante si inseriva nel mercato del lavoro. Rispetto al 26% dei diplomati nei diversi indirizzi (classico, scientifico, tecnico e professionale) all'età di 19 anni, solo il 10% poteva iscriversi all'Università o a istituti equivalenti (*ibidem*).

Il caso del sistema inglese, che prevedeva *independent* o *public schools* e *direct grant grammar school* (funzionanti dal 1945 al 1976), era esemplare dal punto di vista della selezione (*ivi*, p. 104). La riforma conservò il suo sistema tripartito di scuole (*comprehensive, mixed and non denominational*), sfociato nell'Education Reform Act del 1988 (Le Métails, 1995). In particolare, il Partito laburista sosteneva una scuola onnicomprensiva (*comprehensive*), unica, per eliminare il principio della selezione a 11 anni con l'accesso generalizzato e aperto agli alunni di origine operaia; esso prevedeva anche l'abolizione dell'*eleven-plus* ossia di un esame standardizzato previsto per gli alunni che terminavano le scuole inglesi e irlandesi per l'ammissione a una delle scuole superiori che conduceva all'Università, avendo esso costituito l'ostacolo principale per i figli dei ceti medi (*ivi*, p. 87).

Fra i sistemi scolastici chiusi (di I grado) figuravano sia il Belgio che l'Irlanda, ove il 50% dei diplomati nella scuola secondaria di primo grado si inseriva nel mondo del lavoro (*ivi*, p. 92). Il sistema francese prevedeva un dispositivo di orientamento con finalità selettive rispetto alle scuole superiori in quanto stabiliva l'idoneità per uno dei due sistemi di scuole (umanistico o tecnico professionale). Elaborato sotto la presidenza di Valéry Giscard d'Estaing, il progetto di riforma dell'istruzione si occupava di tutti gli ordini e gradi di scuola, sfociando nella legge Haby (dal nome del Ministro dell'Istruzione René Haby, 1919-2003), che riproponeva il problema del reale accesso ai gradi superiori dell'istruzione, benché interpretasse in modo diverso il grado di apertura del sistema stesso (*ivi*, p. 95). Al fine di superare la divisione fra Collegio secondario (CES) e generale (CEG), la legge introduceva "un collegio per tutti" (il *collège unique*) che rispondeva a diversi obiettivi, fra i quali quello di migliorare i rapporti tra formazione e occupazione, senza trascurare i contenuti più adeguati ai cambiamenti della società. In realtà anche la legge Haby, che mirava a risolvere il problema delle bocciature, reintroduceva una

selezione in base all'età, favorendo gli allievi provenienti da famiglie dei ceti sociali più agiati, mentre gli altri avrebbero seguito un percorso normale in base alle capacità individuali. In realtà "un tale obiettivo è senza dubbio preferibile al mantenimento e all'aggravamento delle aree di segregazione data dalla differenziazione degli indirizzi in un sistema a vicolo cieco" (*ivi*, p. 96).

Nel novero dei paesi con sistemi meno chiusi vi sono Svizzera, Germania, Austria, Spagna e Svezia, che si distinguevano per percentuali più marcate di selezione. Il primo, caratterizzato dalla presenza di 25 Cantoni autonomi nel settore dell'istruzione, includeva anche numerose scuole a vicolo cieco come le scuole professionali e commerciali (oltre a quelle complementari) per gli studenti di 17-18 anni destinati all'inserimento nel mondo del lavoro, senza possibilità di accedere agli studi di grado superiore. Infatti, rispetto alla quantità totale di studenti (300.000), più di 120 mila studenti (oltre il 40%) non proseguiva gli studi, con una forte selezione rispetto ai ceti sociali più bassi e ai figli degli emigrati. Assai peculiare era il problema della scolarizzazione dei figli dei lavoratori stranieri, soprattutto degli immigrati italiani, che utilizzavano un'altra lingua madre del cantone di arrivo e si trovavano in situazione di costante svantaggio (*ivi*, pp. 97-98).

Non meno discriminante era la situazione della Germania, ove la selezione si riscontrava al termine della scuola dell'obbligo (di 9-10 anni, a seconda della legislazione dei Länder) e riguardava la scelta pressoché obbligata di intraprendere un percorso scolastico particolare e non l'accesso alla scuola superiore (che in ogni caso risultava precluso per gli studenti delle scuole professionali). Il sistema della formazione professionale si fondava su sei tipi di scuola, la *Berufsschule* (con frequenza part-time), una scuola dell'obbligo frequentata dal 60% dei giovani destinati ad entrare nel mercato del lavoro. Tale scuola completava la formazione nel cosiddetto sistema duale di formazione a contatto con il mondo del lavoro (*ivi*, p. 99). Nel 1970 nella Repubblica Federale vi era una quantità di 1,6 milioni di studenti nelle scuole professionali (dei quali 1,4 nel sistema duale), mentre una percentuale molto bassa (0,2) entrava nel mondo del lavoro senza un'apposita formazione. In teoria, era possibile continuare gli studi nelle scuole con frequenza part-time, benché le opportunità fossero ridotte (*ivi*, pp. 98-99).

Per quel che concerne il sistema austriaco, esso era semichiuso (di secondo grado) poiché la selezione avveniva dopo la fine dell'obbligo scolastico (di 9 anni, a 15 anni). Tale selezione comportava una vera e propria esclusione dalle scuole dell'obbligo dopo l'anno politecnico (il nono anno della scola-

rità obbligatoria). Si trattava di un periodo di formazione per studenti che, all'età di 16 anni, venivano orientati alla scelta di un determinato lavoro non qualificato, senza poter proseguire gli studi secondari. Nel corso del 1971-1973, nel passaggio dalla scuola dell'obbligo al grado superiore (articolato in otto tipologie), la quantità degli studenti si dimezzò (*ivi*, p. 100).

Fra i sistemi scolastici, quello spagnolo presentava un periodo di istruzione obbligatoria da considerarsi fra i più brevi a livello europeo, con il conseguente avviamento precoce, a 12-13 anni, nel mercato del lavoro. In genere tutte le scuole erano a vicolo cieco e precludevano l'accesso all'insegnamento superiore (la scuola di secondo grado vera e propria). L'eventuale proseguimento degli studi, privo dell'esame di ammissione, riguardava l'indirizzo meno qualificato (la scuola di artigianato e altre tre di tipo professionale (*ivi*, pp. 76, 101).

Infine, anche il sistema educativo svedese conservava una struttura chiusa e, nonostante gli apparenti cambiamenti introdotti dopo la contestazione del 1968, non ha creato un sistema di scuole alternative. Dopo l'obbligo scolastico di nove anni, gran parte degli studenti non proseguiva gli studi: oltre il 60% veniva assorbito dalle scuole professionali di durata biennale che non prevedevano passaggi agli istituti di formazione superiore come momento di specializzazione della propria attività professionale (*ivi*, p. 101).

Il semplice criterio di apertura-chiusura potrebbe trarre in inganno, se non si analizza l'aspetto della formazione professionale che può essere più o meno presente nei sistemi scolastici (*ivi*, p. 122); è infatti interessante verificare in che misura "l'apertura ai livelli superiori gioca un ruolo di formazione di mano d'opera qualificata o fino a che punto l'apertura di questi livelli serve al contenimento della forza lavoro" (*ivi*, p. 123). Secondo Ziglio, è importante "conoscere la dinamica interna in termini di selezione e smistamento del corpo studentesco nei diversi canali formativi" (*ivi*, p. 103).

### *Strutture dei sistemi scolastici sovietico e dei paesi dell'Est europeo*

Dopo la Seconda guerra mondiale, i paesi del blocco comunista adottarono progressivamente come modello il sistema sovietico di scuola superiore, che si è mantenuto pressoché invariato fino all'inizio degli anni Novanta (Werth, 1986, pp. 19-36). L'origine di questo sistema risale al periodo postrivoluzionario degli anni Venti, allorquando era stata introdotta la riforma della scuola

unica del lavoro (in base al decreto de 16 ottobre 1918) in seguito alla politica educativa elaborata dalla Rivoluzione bolscevica del 1917 (Fitzpatrick, 1976). Tale riforma non fu estesa immediatamente su scala nazionale, poiché in diverse Repubbliche, come quelle caucasiche ed asiatiche, ove la politica scolastica si intrecciava fino a fondersi con la diffusione della lingua russa e della civiltà sovietica, fu implementata soprattutto nel secondo dopoguerra. A livello nazionale l'istruzione decennale (cioè il sistema scolastico di dieci anni di scuola elementare e media, e oltre) si generalizzò grazie alla celebre riforma della scuola decennale avviata da Nikita Chruščev nel 1958.

Il tratto principale che caratterizzava le strutture scolastiche sovietiche e dei paesi socialisti satelliti consisteva nella centralizzazione della gestione del sistema formativo che, in Unione sovietica, era stata introdotta dopo il 1917 e, pur con qualche eccezione, nei paesi del blocco socialista, dopo la Seconda guerra mondiale (Coumel, 2014). Tuttavia, fino al 1966, in Unione Sovietica, mancando un Ministero federale dell'istruzione responsabile per tutte le Repubbliche, i vari Ministeri si adeguarono alle direttive del Partito comunista, pur considerando quello della Repubblica russa come punto di riferimento da imitare (Ziglio, 1977, p. 34; Anweiler, 1986). La centralizzazione ideologica del sistema portò a un processo direttivo che oggi definiremmo di Top-down che partiva dai Ministeri per giungere alle Direzioni locali dei diversi ordini scolastici fino alle scuole e agli insegnanti stessi. Questi ultimi avevano l'obbligo di attenersi ai programmi ministeriali, benché in alcuni momenti e soprattutto dalla metà degli anni Ottanta alcuni cambiamenti si fossero fatti strada per avviare il processo di democratizzazione in seno alla scuola. Nei diversi paesi dell'Est come Polonia, Cecoslovacchia, Bulgaria e Repubblica democratica tedesca i rappresentanti delle unioni sindacali svolsero un ruolo importante nella gestione scolastica, andando incontro ad esigenze locali di formazione.

Per studiare le specificità dei sistemi scolastici dei paesi socialisti, Ziglio prendeva in considerazione sei paesi del Comecon (Unione sovietica, Polonia, Cecoslovacchia, Bulgaria, Repubblica democratica tedesca e Ungheria) e la Jugoslavia (facente parte di quelli non allineati). La loro struttura era caratterizzata dalla presenza di alcuni aspetti comuni trasferiti dal modello sovietico: il principio della centralizzazione del sistema, il particolare criterio di selezione e il sistema di orientamento degli studenti verso i diversi indirizzi della scuola secondaria, il principio politecnico, l'istruzione degli adulti e l'educazione permanente e, infine, l'educazione politica.

In Unione sovietica, il criterio della selezione era assai particolare poiché se da un lato ubbidiva alle esigenze di sviluppo economico della pianificazione, dall'altro favoriva gli alunni che provenivano da famiglie istruite. Considerata l'emblema di un processo di mobilità sociale inedito, in realtà, la riforma sovietica della scuola, non aveva permesso l'accesso generalizzato all'istruzione superiore in quanto la natura "sociale" della selezione poteva essere responsabile della disegualianza sociale, finendo per ritorcersi contro il sistema stesso. Non era pertanto svanito il fenomeno di quello che il sociologo francese Pierre Bourdieu definiva come "l'eredità culturale" (da intendersi come un patrimonio immateriale per i figli delle classi sociali più abbienti) (Bourdieu, 1972). Il principio dell'uguaglianza delle opportunità, che avrebbe dovuto sostanziare la "via aperta all'università", nascondeva dei meccanismi di selezione di diversa natura. Fra questi vi erano l'esito finale del diploma conseguito, il principio politecnico utile a individuare le motivazioni e le attitudini dello studente per la scuola superiore (Ziglio, 1977, p. 37), nonché gli esami di ammissione per l'accesso all'Università. Nelle diverse Repubbliche, infine, esistevano delle limitazioni nella scelta del percorso della scuola superiore in base all'appartenenza etnica (Caroli, 2024a). Pur differente dal sistema dei test selettivi degli Stati Uniti (Ziglio, 1977, p. 35), il sistema sovietico prevedeva in realtà dei meccanismi di selezione meno visibili e, in gran parte dei casi, era l'origine degli studenti (cresciuti ad esempio in una famiglia di laureati, in russo indicati col termine *intelligencija*) a garantire la riuscita del percorso di studi universitari (*ivi*, p. 38).

Per quanto riguarda il principio politecnico, che era stato oggetto di dibattito negli anni Venti e Trenta (Caroli, 2013), esso venne rivalutato dalla riforma Chruščev (1958) e consisteva "nell'aggancio diretto tra la struttura formativa e la struttura produttiva" (Ziglio, 1977, p. 42). La formazione "politecnica", infatti, veniva riformulata perché non corrispondeva più a quella marxista delle origini che consisteva nel superamento della divisione del lavoro manuale e intellettuale per formare "un uomo nuovo" socialista, capace di cambiar lavoro in modo assai flessibile. La riforma mirava infatti a collegare maggiormente la scuola con le esigenze dell'economia pianificata (Coumel, 2014, pp. 253-262, 268-271, 315-323), introducendo il lavoro manuale sotto forma di periodi di tirocinio nei vari settori dell'economia. Questo avrebbe fatto sì che quanti avessero scelto un lavoro di concetto (*l'intelligencija*), anche in base all'estrazione sociale, avrebbero dovuto dedicare un periodo del loro percorso di studi al lavoro manuale a favore della collettività (Ziglio,

1977, p. 42). In base a questa riforma, inoltre, fu introdotto un principio di selezione più accentuato poiché i diplomati delle scuole secondarie tecniche e professionali potevano accedere agli istituti tecnici di insegnamento superiore in base alla stessa specializzazione; negli altri paesi socialisti, invece, i diplomati nelle scuole secondarie di insegnamento generale potevano accedere a qualsiasi scuola superiore.

Nel corso di pochi anni, la riforma del 1958 produsse un aumento del 10% della percentuale dei giovani che continuava gli studi oltre la scuola di primo grado della durata di otto anni (nel 1965 era dell'80%). Benché potesse considerarsi realizzata con successo, era tuttavia probabile che le statistiche riguardanti la frequenza della scuola decennale non includessero località remote e assai povere delle Repubbliche sovietiche, ove probabilmente l'analfabetismo costituiva ancora un flagello.

Questo miglioramento implicava altresì che la formazione degli adulti e l'educazione permanente avevano lo scopo di completare i percorsi di formazione dopo la scuola decennale. Infatti, fra le direttive del XXIV Congresso dei soviet (30 marzo-9 aprile 1971), si prevedevano sette momenti di aggiornamento del lavoratore che avrebbe dovuto adeguare le proprie competenze allo sviluppo economico. Nell'intento di superare la divisione del lavoro, questo aspetto mirava ad abolire la discriminazione fra momento formativo e attività lavorativa vera e propria; infatti, "sembra comune a tutti i paesi dell'area socialista la preoccupazione di offrire al lavoratore una formazione continua e non soltanto un aggiornamento professionale" (*ivi*, p. 44). L'educazione permanente, benché non fosse parte del sistema scolastico, veniva realizzata per mezzo di corsi di aggiornamento di vario tipo organizzati nelle strutture e nelle attrezzature scolastiche in modo da permettere ai lavoratori di migliorare le loro qualifiche professionali e di attività formative svolte nelle università popolari (*ibidem*).

Per quanto riguarda la formazione degli adulti, invece, essa introduce la possibilità per i lavoratori di migliorare il proprio livello di istruzione o di acquisire una formazione diversa da quelle realizzate nelle strutture del sistema scolastico. Anche i Ministeri della Pubblica istruzione dei paesi dell'Est-Europa (Bulgaria, Polonia ed ex Jugoslavia) hanno elaborato un piano di formazione degli adulti volto a migliorare le competenze professionali oppure ad aggiornarle. Le scuole per gli adulti avevano gli stessi indirizzi delle scuole superiori per consentire l'accesso agli istituti di istruzione superiore a coloro che erano già inseriti nell'attività produttiva (*ivi*, pp. 45-46).

Nell'area socialista tutti i sistemi scolastici erano aperti e consentivano ai diplomati delle scuole medie inferiori di passare ai gradi superiori. Questa prerogativa valeva sia per le scuole normali che per quelle speciali, prepedeutiche per l'insegnamento superiore. Tuttavia, nei paesi socialisti, i tassi di accesso erano diversi: in Cecoslovacchia e Polonia, la metà degli studenti accedeva a scuole tecniche e professionali e il 15% di coloro che avevano conseguito un diploma liceale entrava all'Università. Una notevole differenza si notava per la Jugoslavia che registrava tassi differenti nell'accesso ai gradi superiori all'interno delle sue Repubbliche e a livello regionale (*ivi*, p. 55).

In conclusione, i tre aspetti presi in considerazione permettono di valutare in che misura il sistema di istruzione nei paesi europei ed est-europei, al di là dell'apparato economico vigente, concretizzava il processo di democratizzazione ossia l'accesso più generalizzato ai gradi superiori dell'istruzione o prevedeva dispositivi volti alla formazione che consentivano all'individuo di realizzarsi appieno nel suo percorso lavorativo, anche qualora si fosse verificata l'esigenza di un cambiamento e/o integrazione di competenze. Gli obiettivi erano lo sviluppo della scuola di massa e la formazione professionale che nei paesi capitalisti coincisero con la scarsa attenzione per la formazione professionale o addirittura con la sua mancanza (de-professionalizzazione dell'intero sistema scolastico), a differenza di quanto si era verificato nei paesi socialisti; nel modello sovietico e socialista, ad eccezione di qualche indirizzo particolare, tale sviluppo era ancorato alla formazione al lavoro e all'evoluzione delle sue esigenze.

Riflettere sulla comparazione dei sistemi scolastici degli anni Sessanta e Settanta del Novecento a partire dagli studi di Corrado Ziglio implica elaborare un'interpretazione che permetta di storicizzare e di contestualizzare sia la scelta del suo metodo (comparativo e non storico-educativo) che le particolari politiche nazionali che vedevano nell'istruzione uno strumento di democratizzazione e promozione sociale. Si tratta di un'analisi che, dal punto di vista epistemologico, non risulterebbe agevole se non si tenesse conto del fatto che l'indagine comparativa di Ziglio si fondava su riflessioni sociologiche che aprivano nuove prospettive sul ruolo sociale dell'educazione e della formazione per porre le basi di un approccio che raccoglieva l'eredità dell'internazionalismo educativo volto a sostenere lo sviluppo e il miglioramento dell'istruzione secondaria.

L'osservazione comparativa della realtà di quel momento era infatti più interessata al presente e al futuro che al passato, trascurando l'evoluzione sto-

rica che avrebbe potuto far emergere il retaggio delle tradizioni nazionali e delle caratteristiche dei sistemi scolastici.

In generale le ricerche comparative di quel periodo si svilupparono in modo pressoché distinto rispetto al rinnovamento storiografico allora in corso, costituendo un filone parallelo a quello della rivoluzione storiografica della scuola francese delle “*Annales*” (Burke, 1995) e della storia sociale dell’educazione che portò in Italia alla nascita del Centro italiano per la ricerca storico-educativa (CIRSE) (Betti, 2016). Dal punto di vista metodologico, ancora oggi la ricerca comparativa delle istituzioni educative non si avvale sempre di approcci storico-educativi per lo studio dei processi formativi ma ricorre a metodi di analisi attinti dalla storia della cultura per sottolineare similarità e contaminazioni al di là delle frontiere nazionali (Caroli, 2024c).

L’analisi comparativa dei sistemi scolastici suggerisce tuttavia una riflessione sui meccanismi che hanno cercato di superare i fenomeni di disuguaglianza nell’accesso generalizzato all’istruzione secondaria e superiore, poiché i cambiamenti sociali ed economici emersi all’inizio del nuovo millennio, e ancora in corso, potrebbero indebolire o cancellare i risultati conseguiti nell’arco degli ultimi cinquant’anni.

### Riferimenti bibliografici

- Alberti P., Ziglio C. (1986). *Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive*. Firenze: La Nuova Italia.
- Anweiler O. (1986). Centralisme et fédéralisme dans le système d'enseignement soviétique. *Revue des Études slaves*. 58(2), 229-243.
- Bachmeier P. (2010). Bulgarien. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, L. R. Reuter (Eds.), *Die Bildungssysteme Europas*. Bd. 46. Hohengehren GmbH: Schneider Verlag. 142-153.
- Baldissera A. (1996). La scuola misurata. Gli indicatori dei sistemi educativi secondo l'OCSE. In *L'Italia e l'Europa. Quaderni di sociologia*. 12, 113-121.
- Barbagli M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Betti C. (2013). Editoriale. *Nuovo Bollettino Cirse*. 1, 11-13.
- Id. (2016). La nascita del CIRSE nel rinnovamento degli anni post-sessantotto. *Rassegna di pedagogia*. 1-2, 177-193.
- Id. (2024). Il contributo di Margherita Zoebeli e del CEIS allo sviluppo della pedagogia attivistica in Italia. In D. Caroli, T. Pironi, I. Bellucci, M. Maioli, M. Sorrentino (Eds.), *Margherita Zoebeli una vita per l'infanzia*. Bologna: Clueb, 81-96.
- Boel J. (2016). Unesco's Fundamental Education Program, 1946-1958. Vision, Actions and Impact. In P. Duedahl (Ed.), *A History of Unesco. Global Actions and Impacts*. London: Palgrave. 153-168.
- Bottani N. (1997). Illusione o ingenuità? Indicatori dell'istruzione e politiche scolastiche. In *Le politiche dell'educazione nell'epoca della globalizzazione. Quaderni di Sociologia*. 15, 9-40.
- Bourdieu P. (1972). *La trasmissione dell'eredità culturale*. In M. Barbagli (Ed.), *Scuola, potere e ideologia*. Bologna: il Mulino. 131-161.
- Burke P. (1992). *Una rivoluzione storiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Cahon J., Poucet B. (1968). Introduction. In J. Cahon, B. Poucet (Eds.), *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 13-30.
- Cambi F. (2021). Intorno a un testo classico della pedagogia italiana post-bellica. In L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (Riproduzione dell'edizione: Firenze: Nuova Italia, 1951). Introduzione di C. Betti e F. Cambi. Bergamo: Edizioni Junior. 27-38.

- Callegari C. (2017), L'educazione continua nei documenti internazionali dal dopoguerra agli anni Settanta. In G. Zago (Ed.), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamenti (1945-1975)*. Milano: Franco Angeli. 225-246.
- Id. (2010). *Un approccio storiografico al metodo in pedagogia comparata. Spunti di riflessione*. In M. Chiaranda (Ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano: Franco Angeli. 43-71.
- Capecchi V., Parisi A. (1983). La sezione di Sociologia. In Istituto di Scienze dell'Educazione (Ed.), *25 anni di attività scientifica*. Ravenna: Supergruppo Edizioni. 41-51.
- Cambi F. (2013). La scuola media unica e i suoi critici radicali: don Milani e Pasolini. *Nuovo Bollettino Cirse*. 1, 27-33.
- Caprara M. (2025). Marino Raicich e la riforma della scuola secondaria. *Il Mulino. Rivista di cultura e di politica*. 1:  
<https://www.rivistailmulino.it/a/marino-raicich-e-la-riforma-della-scuola-secondaria-1> (02/07/2025).
- Caroli D. (2024a). History of higher education in Ukraine between Sovietization, linguistic discrimination and internationalization (1890–1972) / Historia de la enseñanza superior en Ucrania entre la soviétización, la discriminación lingüística y la internacionalización (1890-1972). *Cuadernos del Instituto Antonio De Nebrija de estudios sobre la Universidad*, 27. 129-160.
- Id. (2024b). «La riforma vivrà, se i maestri riusciranno a rilanciarla»: l'immagine della riforma Gentile nel pensiero filosofico e pedagogico russo (1920-1930). In G. Bertagna (Ed.), *Gentile e la sua riforma*. Venezia: Studium. 437-479.
- Id. (2024c). La storia comparata dell'educazione tra dimensione transnazionale e transfert culturale/ The comparative history of education between transnational dimension and cultural transfert. *Pedagogia oggi*. 22, 202- 208.
- Id. (2013). Le scuole per la formazione dell'uomo nuovo fra Rivoluzione bolscevica e Seconda guerra mondiale in Unione sovietica. In H.A. Cavallera (Ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e programmi di ricerca*. I Tomo. Lecce: Pensa Multimedia. 219-241.
- Chiaranda M. (2010). *Questioni epistemologiche di storia della pedagogia comparata e rilievi storiografici*, in M. Chiaranda (Ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*. Milano: Franco Angeli. 9-42.

- Christian M., Schneuwley B., Brylinski E., Leopoldoff I. e Loureiro C. (2022). *Le BIE dans le monde: Une géographie variable*. In R. Hofstetter & Erhise (Eds.), *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisation éducative (premier 20e siècle). Pour une charte des aspirations mondiales en matière éducative*. Bruxelles, Berlin, Bern, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang. 509-539.
- Cowen R., Kazamias A. K. (Eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.
- Coumel L. (2014). "Rapprocher l'école et la vie?" *Une histoire des réformes de l'enseignement en Russie soviétique (1918-1964)*. Toulouse: Presses universitaires du Mirail.
- De Giorgi F. (2020). *La Rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post '68 in Italia*. Roma: Viella.
- Cecchini L. (Ed.) (1963). *La nuova scuola media: Convegno nazionale di studio sull'edilizia per la nuova scuola media, Bologna, 16-17 marzo 1963*. Bologna: febbraio pedagogico bolognese/Centro studi dell'Assessorato della pubblica istruzione di Bologna.
- Fitzpatrick S. (1976). *Rivoluzione e cultura in Russia. Lunačarskij e il Commissariato del popolo per l'istruzione 1917-1921*. Roma: Editori Riuniti.
- Id. (1979). *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferrari M. (2020). Il Sessantotto e le teorie dell'educazione. In T. Pironi (Ed.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia e società prima e dopo il '68*. Roma: Aracne. 75-90.
- Frabboni F. (1983). *La sezione di Pedagogia*. In Istituto di Scienze dell'Educazione (Ed.), *25 anni di attività scientifica*. Ravenna: Supergruppo Edizioni. 18-26.
- Gabusi D. (2023). La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui. *Rivista di Storia dell'Educazione*. 10(1), 9-20.
- Gattullo M. (1983). Dall'Istituto al Dipartimento di Scienze dell'Educazione. In Istituto di Scienze dell'Educazione (Ed.), *25 anni di attività scientifica*. Ravenna: Supergruppo Edizioni. 57-67.
- Giugni G. (1988). Educazione nuova per un mondo nuovo. In G. Mialaret e J. Vial (Eds.), *Storia mondiale dell'educazione*, ed it. a cura di G. Giugni, A. Pirietti, *IV. Dal 1945 ai nostri giorni: metodi e ricerche*. Roma: Nuova Editrice. 9-49.

- Girault B. (1968). Une mémoire paradoxale. In Cahon J., Poucet B. (Eds.), *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle, mars 1968*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 301-315.
- Hörner W., Nowostad I. (2010). Polen. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, L. R. Reuter (Eds.), *Die Bildungssysteme Europas*, Bd. 46. Hohengehren: Schneider Verlag GmbH. 565-586.
- Le Métails J. (1995). *Legislating for change. School reforms in England and Wales 1979-1994*. Berkshire: National Foundation for Educational research.
- Mitter W. 1976. *Secondary School Graduation: University Entrance Qualification in Socialist countries. A Comparative Study*, Translated by K.F. Smart. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press.
- Palomba D. (2009). Education and State Formation in Italy. In R. Cowen, A. K. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. 195-216.
- Pironi T. (2006). La pedagogia nella storia del Magistero di Bologna. In F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (Eds.), *Da Magistero a Scienze della formazione. Cinquant'anni di una facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*. Bologna: Clueb. 231-274.
- Pruneri F. (2013). Il PCI e la riforma della scuola media unica – I parte. *Nuovo Bollettino Cirse*. 1, 43-52.
- Rizvi F. and Lingard B. (2009). The OECD and Global Shifts in Education Policy. In R. Cowen, A.K. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer. 437-453.
- Scaglia E. (2019). L'istruzione per la fascia di età 10-14 e il dualismo invincibile. Storia di un rapporto "controverso" dalla Legge Casati alla Legge 1859/62. In E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia (Eds.), *I due popoli. Vittorio Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*. Roma: Studium. 17-118.
- Schmidt G. (2010). Russische Föderation. In H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, L. R. Reuter (Eds.), *Die Bildungssysteme Europas*. Bd. 46, Hohengehren: Schneider Verlag GmbH. 619-642.
- Id. (2010). Schule und Bildungswesen in der Russischen Föderation – Bildungspolitik und Steuerung zwischen neue Konzepten und alten Mustern. *Trends in Bildung International*. 24, 1-35.
- Todeschini M., Ziglio C. (1992). *Comparazione educativa. Studiare l'edu-*

- cazione attraverso la comparazione. Comparare per imparare.* Firenze: La Nuova Italia.
- Ziglio C. (1981). Progresso Scientifico e istruzione in URSS. *Scuola e professione*. 1, 38-42.
- Id. (1976). I sistemi scolastici. *Inchiesta*. 1, 3-16.
- Id. (1977). *Sistemi Politici e Strutture Scolastiche. La Scuola Secondaria Superiore in Europa Tra Socialismo e Capitalismo*. Milano: Emme Edizioni.
- Volpicelli L. (a cura di). 1959. *La scuola nell'U.R.S.S. e la legge Kruscev*. Roma: A. Armando.
- Id. (Ed.) (1970). *La pedagogia. Storia e problemi. Maestri e metodi. Sociologia e Psicologia dell'educazione e dell'insegnamento*. 6. *Maestri e idee della pedagogia contemporanea*. Milano: Vallardi.
- Werth N. (1986). Alphabétisation et idéologie en Russie soviétique. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*. 10, 19-36.