

STORIA E MUSEOLOGIA DELLA SCUOLA E DELL'EDUCAZIONE

13

a cura di
Alessandro Sanzo

GIOVANNI GOZZER E LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA DEL DOPOGUERRA



Roma TrE-Press
2024



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

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

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

GIOVANNI GOZZER E LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA DEL DOPOGUERRA

a cura di
Alessandro Sanzo

13

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



Roma TrE-Press
2024

Direttori della Collana:

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

Comitato scientifico:

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

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Coordinamento redazionale del volume: Luca Silvestri

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Coolvetica, Museo Sans (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

Comitato di Redazione:

Maura Di Giacinto, Università degli Studi Roma Tre
Chiara Lepri, Università degli Studi Roma Tre
Chiara Meta, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Sanzo, Sapienza Università di Roma
Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

Edizioni: Roma TriE-Press©

Roma, settembre 2024

ISBN: 979-12-5977-358-6

<http://romatrepress.uniroma3.it>

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



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

Collana

Storia e museologia della scuola e dell'educazione

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

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

Indice

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

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

Elena Marescotti

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

1. Considerazioni preliminari

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

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

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

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

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

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

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

Un primo scritto che vale la pena prendere in considerazione al riguardo – e che rientra tra quelli che, come si diceva più sopra, richiedono letture a più livelli per estrapolarne implicazioni pedagogiche che di primo acchito faticano ad emergere – è quello che Giovanni Gozzer ha dedicato al problema – mai veramente risolto, a monte, e probabilmente mai del tutto compreso, proprio in relazione all'identità della Scuola – della formazione professionale³. In effetti, anche se i destinatari di questa offerta formativa sono individui adolescenti, in piena età scolare, non si può tacere che sono pensati nei termini degli adulti che, di lì a breve, diventeranno, vuoi anagraficamente vuoi, soprattutto, per assunzione del ruolo sociale del 'lavoratore'.

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

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

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

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

Pur rifiutando apertamente tutte quelle posizioni che, riduttivamente quanto scorrettamente, identificano la formazione professionale con attività di apprendistato e di addestramento, la proposta di Gozzer presenta una curvatura che può essere spiegata, a seconda del punto di vista, come un elemento politico o una lacuna pedagogica. Ci riferiamo all'identità dei destinatari del suo intervento, ovvero dei lavoratori che, senza infingimenti, accomuna al settore più propriamente esecutivo dello svolgimento del lavoro, ritendendo però che si tratti di una distinzione accettabile più sul piano economico-sociale che non scientifico⁴; ma tant'è. Inoltre, prendendo atto – e anche questo ci pare un dato di realismo prettamente politico – del fatto che la scuola da sé non sempre riesce ad agire efficacemente per ridurre o eliminare gli svantaggi ambientali di provenienza e di vita dei soggetti (che sono quelli che, a suo avviso, del resto, determinano quanto della «magnifica polivalenza»⁵ iniziale di cui gli esseri umani sono dotati può svilupparsi), arriva a considerare la formazione in termini che, almeno in prima battuta, ci sembrano 'residuali'. Ciò a causa del 'depauperamento' che essa ha subito per effetto del doppio bivio che il sistema scolastico italiano di quegli anni ancora prevedeva: il passaggio, a 11 anni di età, dalla scuola elementare alla scuola media o all'avviamento professionale e poi, di qui, a 14 anni, di nuovo, l'opzione tra istruzione *tout court* e istruzione 'tecnica' variamente declinata ma tale da precludere, totalmente o parzialmente, l'accesso universitario.

Intendiamo dire che, se è vero che

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

⁴ Cfr. *Ivi*, pp. 4-5.

⁵ *Ivi*, p. 8.

⁶ *Ivi*, p. 9.

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

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

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

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

⁷ *Ivi*, p. 12, corsivo nel testo.

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

⁹ *Ivi*, p. 22.

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

Una formazione professionale che

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

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

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

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

¹⁰ *Ivi*, p. 23.

¹¹ *Ivi*, p. 25, corsivo nel testo.

¹² *Ivi*, p. 26.

¹³ *Ivi*, p. 29, corsivo nel testo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁶ Cfr. *Ivi*, pp. 32-35.

e nelle esperienze di 'educazione nuova', relativamente agli aspetti didattici che enfatizzano il ruolo dell'esperienza concreta¹⁷. Ma, soprattutto – e qui veniamo alla *vis* pedagogica del suo contributo – nel ritenere che

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

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

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

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

¹⁷ Cfr. *Ivi*, pp. 35-36.

¹⁸ *Ivi*, pp. 36-37.

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

Ne deriva che, anche dal punto di vista didattico, si tratta di un'esperienza educativa che presuppone e predilige modalità di lavoro improntate alla discussione di gruppo, ove il leader si manifesta in modo 'naturale' o 'elettivo' a seconda delle competenze e dei temi affrontati²⁰. Tutto ciò, dunque, porta a ribaltare i termini di una concezione tradizionale secondo cui la scuola consente di imparare per la vita («scuola per la vita»), giacché l'Educazione degli adulti si avvale della vita per l'educazione («vita per la scuola» o, meglio «vita per l'educazione», partendo dalle esperienze, dalle osservazioni, dalle cognizioni, dal complesso di maturazioni individuali per giungere a formulazioni interpretative e capacità di sintesi, come fini educativi²¹.

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

¹⁹ *Ivi*, p. 38, corsivo nel testo.

²⁰ Cfr. *Ivi*, p. 39.

²¹ Cfr. *Ivi*, p. 40.

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

Una simile 'lezione', dunque, si riverbera sulla Scuola, alla quale l'Educazione degli adulti – sostiene Gozzer – insegna la necessità di un rinnovamento nei metodi didattici; l'inutilità di puntare alla comprensione nozionistica, enciclopedistica e mnemoneutica, dato che l'educazione è partecipazione, conquista, creatività; il senso della responsabilità sociale, civile e politica; il valore della collaborazione e del lavoro comune²³.

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

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

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

4. Il capitale invisibile

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

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

²³ Cfr. *Ivi*, pp. 40-43.

²⁴ *Ivi*, p. 43.

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

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

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

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

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

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

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

analisi proposte da Gozzer, quella che chiama in causa il Rapporto Faure²⁶ ci pare, a questo riguardo e in prima battuta, emblematica. In proposito, infatti, Gozzer non manca di richiamare quel postulato indicato dallo stesso Edgar Faure nel presentare il documento alla direzione UNESCO che spiega il senso e la centralità dell'*apprendere ad essere*, con la seguente formulazione:

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

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

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

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

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

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

²⁸ *Ivi*, p. 105.

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

gli premono, ovvero quella del raccordo tra scuola e mondo del lavoro. Sembra dunque accogliere favorevolmente quanto, del Rapporto del Consiglio d'Europa sull'educazione permanente del 1973³⁰, va nella direzione di «bloccare gli sforzi di prolungare indefinitamente un'inutile scolarità» ancora legata a «un'originaria ispirazione di carattere culturale e astratto» e, accogliendo criteri economici-finanziari, guarda alla possibilità di rispondere alle esigenze di occupazione³¹. Coerentemente a ciò, Gozzer esprime dunque interesse anche per il rapporto svedese dello stesso anno³², sottolineando i passaggi in cui si dichiara quale compito dell'educazione quello «di preparare gli studenti per le successive attività occupazionali»³³ (sia pure in senso lato) e che «la vita di lavoro debba costituire una importantissima sorgente di rinnovamento educativo».

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

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

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

Editore, Roma 1975² [II ristampa della II edizione ampliata e aggiornata del 1974], p. 7.

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

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

³² Cfr. U 68, *Higher Education. Proposals by the Swedish 1968 Educational Commission*, Almännna Förlaget, Stockholm 1973.

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

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

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

5. Considerazioni conclusive

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

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

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

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

1980, p. 65.

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

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

Il nodo educazione e politica, dunque, rimaneva, e rimane, al fondo, un problema di cui non si può non avvertire il peso; in Gozzer abbiamo sicuramente potuto rintracciare interessanti spunti volti a considerare l'Educazione degli adulti una prospettiva 'illuminante': non in termini di recupero, di seconda chance o di alternativa alla scuola, bensì proprio come valorizzazione della Scuola *tout court* per i futuri necessari approfondimenti e ricerche conoscitive volti ad arricchire, in ognuno, il proprio 'capitale invisibile'. Considerando altresì, sin dal loro affacciarsi sullo scenario internazionale, gli sviluppi che l'avvento di tecnologie sempre più accessibili e sofisticate possono sollecitare e sostenere³⁷.

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

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