

*Società di
Politica
Educazione e
Storia*

2008

Luglio-Dicembre 2008

a. I – n. 1

suppl. al n. 168-169 di "Ricerche Pedagogiche"

Rivista trimestrale – Casella postale 201 – 43100 PARMA

Poste Italiane S.p.A. – Spediz. in abb. post – DL 353/2003

(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma, DCB Parma

SPES

Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno I, n. 1, luglio-dicembre 2008
suppl. al n. 168-169 di "Ricerche Pedagogiche"
C. P. 201 – 43100 Parma – sped. abb. post. – E-mail: gng@unife.it

Sommario

Articoli

- *E Spes sia! Incominciando*, Giovanni Genovesi 1
- *Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana.*
 Alcune riflessioni, Giovanni Genovesi 3
- *Dal Collegio dei nobili ai... Colleges. Il Collegio dei Nobili*
 di Parma. La formazione della classe dirigente (sec. XVII-XIX),
 Giuseppe Papagno 9
- *La politica per l'Università, in Italia*, Paolo Russo 17
- *Educazione e politica nell'età della conoscenza. Alfabetizzazione*
 debole e ruolo della pedagogia sociale, Vincenzo Sarracino 23

Notizie, Recensioni e Segnalazioni

C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna, 2002 (M. R. Fiengo) – G. Giovannetti, A. Mattioli, F. Salsa, *Una scuola ineguale – Rubrica ragionata dei problemi chiave della scuola secondaria superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2007 (D. Ritrovato) – A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, il Mulino, 2007 (L. Bellatalla) – G. Serafini, *Pedagogie del Novecento in Italia*, Roma, Bulzoni, 2008 (L. Ariemma)

Documenti e Attività della Spes

Statuto – Regolamento generale – Verbale dell'Assemblea della Spes
– Verbale delle procedure elettorali degli organi della Spes – Verbale dell'adunanza del Consiglio Direttivo della Spes – I soci fondatori – I nuovi soci

39

E Spes sia! Incominciando

“Educazione e politica si richiamano l'una l'altra, si intersecano indissolubilmente assolvendo compiti diversi e complementari.

Se il momento politico fa leva sugli aspetti più emotivi, e appunto per questo più trascinanti all'azione, per convogliare tutte le forze e le volontà della *polis* (ossia della comunità cosciente di essere tale e quindi fortemente caratterizzata da un'identità socio-politica) nell'organizzazione del modello antropologico che la *polis* stessa intende perseguire, il momento educativo dà rigore razionale a quelle spinte emotive che la politica ha saputo suscitare.

Noi siamo, pertanto, convinti che la comprensione della concezione educativa e del sistema formativo che ne consegue sia strettamente legata all'esame delle modalità politiche che caratterizzano quel determinato contesto sociale...

Così ci è parso particolarmente illuminante indagare quali risposte furono date a problemi che ancora oggi sono ben vivi nel nostro contesto sociale quali quelli del rapporto tra fede e scienza, tra scuola laica e scuola confessionale, tra sistema formativo pubblico e privato, del ruolo della scienza nello stesso sistema formativo, dell'importanza attribuita alla scuola per tutti e al rapporto tra scuola, educazione e pedagogia.

Insomma, come si vede, la ricerca storica è una ricerca che parte da questioni che da sempre agitano, sia pure in forme diverse, l'essere umano nei suoi rapporti con l'altro, ossia l'uomo come membro di una comunità che ha consapevolezza d'essere tale.

In questa prospettiva lo studio del passato è sempre un cercare di mettere a fuoco la faccia nascosta del presente per meglio poter organizzare il perseguimento di un miglioramento futuro. E questo impegno svela già chiaramente come ogni ricerca nel settore educativo intenda rintracciare lo stretto rapporto che intercorre tra educazione e politica nella convinzione sia di comprendere meglio i perché, le concause del nostro passato, sia di poter indicare soluzioni più proficuamente percorribili per un rapporto che non può non esserci ma la cui armonia rappresenta un ideale che dobbiamo cercare di perseguire con tutte le nostre forze fisiche, emotive ed intellettuali”.

Con queste parole si era aperta (presso l'editore FrancoAngeli di Milano) la collana PISTE (Pubblicazioni Internazionali di Storia e Teoria dell'Educazione) per il settore “Educazione e politica nell'Ottocento italiano”, nel quale abbiamo pubblicato ben 12 volumi frutto del lavoro finanziato con fondi MIUR ex 40%. Credo che esse calzino a pennello anche per il nuovo settore della collana, quello dedicato al Novecento italiano a partire dalla sua metà, anch'esso finanziato con fondi MIUR ex 40%, ossia con fondi PRIN (Progetti di rilevanza nazionale).

Ma con il prossimo anno, anche questo finanziamento scadrà e tutti coloro che si sono impegnati in questo nuovo progetto di studio provenienti da ben otto Università (Bari, Cassino, Ferrara, Milano, Napoli, Padova, Parma, Modena/Reggio-Emilia) hanno pensato e concordato di creare un gruppo permanente di ricerca dedicato al problema del rapporto Educazione, Storia e Politica nel nostro Paese.

Nel maggio 2008 è stato tenuto a Ferrara un incontro seminariale dei quattro

gruppi del PRIN per fare il punto dei risultati raggiunti nel primo anno di lavoro. Gli atti del Convegno, ovviamente intitolato “Educazione e Politica in Italia dal 1945 ad oggi”, ripartiti in quattro volumi, tanti quanti sono i gruppi del progetto di ricerca, saranno pubblicati entro breve tempo nella collana PISTE.

In occasione del Convegno è stata ufficializzata, con tanto di organi sociali, la creazione del gruppo permanente di ricerca, cui è stato dato il nome SPES, un acrostico ricavato dalle iniziali di Società, Politica, Educazione e Storia, che ci è parso di buon augurio. La speranza, infatti, anima sempre ogni ricercatore che spera sempre di avere occasione di continuare a ricercare.

Pertanto, la SPES si offre di aggregare tutti coloro che intendono poter sempre fare ricerca nel settore che analizza le strette interazioni tra educazione, politica e storia. Insomma, noi, ossia tutti quelli del PRIN 2007, che hanno fondato la SPES, e i cui nomi sono indicati in terza e quarta di coperta, intendiamo unire le nostre forze per poter continuare a fare ricerca nello sterminato e interessantissimo campo che ci siamo assegnato, a prescindere dalla possibilità di avere finanziamenti governativi.

Ovviamente, tutti coloro che fossero interessati a collaborare in questa direzione saranno ben accolti. Nelle pagine dedicate alle attività del gruppo possono essere trovate tutte le modalità per iscriversi alla SPES, così come potranno essere visti gli atti costitutivi, Statuto e Regolamento, e i verbali dell’Assemblea dei soci e della riunione del Consiglio Direttivo della stessa società.

Proprio l’Assemblea ha approvato e il Consiglio Direttivo ha individuato le modalità per la pubblicazione di un organo di stampa della società, cui è stato deciso di dare il titolo *Spes. Organo di stampa della Società di Politica, Educazione e Storia*.

Secondo lo Statuto, art. 2, punto a) la Società cura, appunto, “la pubblicazione, a spese proprie, di un organo di stampa con cadenza almeno annuale. La pubblicazione ha il compito precipuo di informare sulle iniziative, sulle ricerche e sugli studi in corso e pubblicati nel settore della ricerca curata e promossa dalla Spes e sull’attività stessa della Spes. In tale pubblicazione, compatibilmente allo spazio, saranno pubblicati anche brevi articoli e comunicazioni, scambi di idee, punti di vista tra i Soci sui problemi organizzativi della Spes e sui problemi della ricerca. Il supplemento sarà inviato gratuitamente a tutti i Soci a cura e a spese della Spes”.

Questo è il primo numero.

Per metterlo a punto ci siamo attenuti alla lettera dello Statuto.

A me, che ricopro anche la carica di Presidente della Spes, sono stati dati l’incombenza e l’onore di essere il direttore responsabile e scientifico della rivista Spes, dato che essa uscirà come supplemento al trimestrale “Ricerche Pedagogiche” di cui sono il direttore.

E proprio come direttore di Spes, mentre auguro a tutti i nostri soci una proficua lettura, chiedo a loro anche lumi e collaborazioni, affinché la Spes sempre sia un punto e un mezzo di aggregazione per chi vuole fare ricerca.

Giovanni Genovesi

Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana.

Alcune riflessioni

Giovanni Genovesi

1. Considerazioni preliminari

Forse il titolo è troppo pretenzioso o, comunque, può risultare tale. Ma dopo averci pensato attentamente mi è parso che corrispondesse a quanto ho cercato di dire in questa nota e, quindi, l'ho confermato.

Certo è che non intendo fare un'esegesi delle opere di Giovanni Gentile né come filosofo né come pedagogista.

Lo scopo di queste righe è di rimarcare alcune piste di ricerca che nel settore della Pedagogia aveva aperto il filosofo siciliano e che, vuoi per la sua non piena consapevolezza di averle aperte, vuoi per le circostanze che succedettero e anche per la stessa incapacità di coloro che si sono trovati a gestirne l'eredità, passarono del tutto inosservate.

Cercherò qui di richiamarle all'attenzione degli studiosi, nella piena coscienza che non solo varrebbe la pena approfondire le problematiche che da esse emergono, ma che già la loro individuazione potrebbe essere oggetto di un lavoro ben più ampio e approfondito di questo breve saggio.

Ma la convinzione che esse rappresentino un qualcosa di notevole importanza per la messa a punto della Scienza dell'educazione, che è ciò che più mi sta a cuore a prescindere da un'analisi minuziosa dell'opera gentiliana, mi ha spinto a pubblicarle in forma di articolo, mettendo da parte qualsiasi scrupolo di appoggiarmi ad un apparato bibliografico che, peraltro, è ben noto a tutti gli addetti ai lavori.

A me interessava mettere in rilievo la portata che l'operazione gentiliana riguardo alla Pedagogia e alla scuola non solo ha avuto per circa un secolo, ma quella che avrebbe potuto avere e che, soprattutto, potrebbe ancora avere se il discorso gentiliano fosse analizzato in tutte le sue conseguenze, che forse non furono presenti allo stesso Gentile.

2. La proposta pedagogica gentiliana

Giovanni Gentile è stato l'unico grande pedagogista dell'Italia della prima metà del XX secolo. Ma potremmo dire anche di tutto il secolo scorso, dato che dal secondo dopoguerra in poi non c'è stato pedagogista italiano che non abbia dovuto fare i conti con la Pedagogia del pensatore di Castelvetro.

Mentre per la prima metà del secolo, egli è stato il caposcuola indiscusso, anche se quasi mai ben compreso, della Pedagogia e della scuola italiana.

Pertanto, è un fatto che Gentile è stato colui che ha tenuto impegnato tutto un secolo e non mancano ancora oggi degli strascichi potenti del suo pensiero pedagogico.

Evidentemente ci doveva essere qualcosa di interessante nella costruzione pedagogica di Gentile. Ma, al tempo stesso, è necessario prendere atto che Gentile ha costituito una pesante remora, dalla quale non solo non era facile liberarsi, ma di cui, addirittura, non si riusciva fare a meno.

I motivi possono essere stati i più vari, da quelli personali a quelli politici a quelli speculativi in senso largo, ossia prettamente filosofici, a quelli in senso stretto, ossia pedagogici. E non saranno certo mancati motivi che emergevano dalla somma di quelli citati. Io credo, comunque, che a prescindere dalle più diverse motivazioni, Gentile abbia rappresentato, almeno per quanto riguarda il discorso pedagogico, uno scoglio non indifferente per procedere nella direzione della messa a punto di una vera e propria Scienza dell'educazione.

Non bisogna mai dimenticare, del resto, che la Pedagogia non fu mai considerata da Gentile una vera e propria scienza che poteva essere di giovamento all'insegnamento, giacché per questa attività la disciplina *princeps*, quella che sa orientare i giovani alle questioni della vita dello spirito e sulla metodologia delle varie discipline, è la Filosofia. Ma questo era il Gentile più "quotidiano", magari direttore della Scuola Normale di Pisa, per la quale molto si prodigò, ma con scarsa eco, perlomeno positiva e giustamente, nel mondo della Pedagogia.

Indubbiamente, però, il discorso più generale di Gentile sul ruolo e la funzione della Pedagogia, quello affidato ai due volumi del *Sommario*, si è rivelato fin da subito interessante e al tempo stesso gratificante, almeno per gli addetti ai lavori. Interessante perché apriva alla Pedagogia l'universo della scienza e proprio per questo gratificante per tutti coloro che si occupavano di studi sull'educazione, da sempre considerati più o meno dei ciarlatani, e che invece si sentivano promossi sul campo come veri e propri pensatori, addirittura come filosofi dell'educazione. In effetti, secondo Gentile la Filosofia è lo studio dello sviluppo dello Spirito e la Pedagogia uno dei modi con cui aiutare tale sviluppo. La visione gentiliana, nella sua linearità, finisce per essere confusa. La Pedagogia è Filosofia, ma nel migliore dei casi è applicazione della Filosofia. Si tratta di un tentativo di rompere l'emarginazione della Pedagogia, cercando di recuperarla a livello alto, che più alto non si può, a livello della Filosofia. Bel tentativo, peccato che così non ci sia più nessuna Pedagogia.

Tuttavia, è indubbio che il discorso comportava anche degli sbocchi nuovi, che facevano riflettere e che erano soddisfacenti specie perché a farli propri erano studiosi da sempre emarginati perché avevano fatto il grande errore di occuparsi di educazione e di una disciplina così fattuale e del tutto aliena dal livello speculativo come la Pedagogia.

In più, la proposta gentiliana apparve come l'uovo di Colombo e non si stette troppo a sottilizzare sul fatto che ormai l'uovo, una volta rotto, non era più usufruibile: l'importante è che si fosse riusciti a farlo stare in piedi, il resto non aveva importanza. Fuor di metafora, una volta garantiti che la Pedagogia era una disciplina scientifica (l'uovo che sta in piedi), non fu sottilizzato sul fatto che essa era stata fagocitata dalla Filosofia (l'uovo non era più fruibile).

5 – Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana

D'altronde, perché indagare più di tanto e sospettare di una mossa che appare a tutti gli effetti vincente e che sistema in un colpo solo, quasi come un tocco di bacchetta magica, tutti i pedagogisti inserendoli nell'universo di madre Filosofia? E tantomeno si andò a sottilizzare sulla questione se la Filosofia fosse una scienza e se, comunque, potesse esserlo.

Sostanzialmente, la Pedagogia, e con essa i pedagogisti, era tornata alle posizioni che aveva già saputo conquistare da sola nel corso dei secoli, al riparo della Filosofia. Gentile non aveva fatto altro che tirare le conclusioni logiche di questo ripararsi nella nicchia di madre Filosofia, cercando di dare alla Pedagogia un ruolo più marcato e più evidente con l'occuparsi della organizzazione della scuola e delle sue finalità.

Il problema, come si può vedere, venne a complicarsi sempre più sia perché Gentile ribadisce il concetto della Filosofia come scienza che in quanto tale rende scienza anche la Pedagogia, sia perché egli affida alla scuola delle finalità proprie che, tradizionalmente, erano state appannaggio della Politica.

3. La dimensione positiva passa inosservata

Questo aspetto problematico è, in realtà, la parte indubbiamente positiva, almeno a livello epistemologico, di tutta l'opera gentiliana alla quale, nonostante tutte le sue lacune e contraddizioni, va riconosciuto il merito di aver cercato di dare un ruolo alla Pedagogia e, di conseguenza, di voler mettere a punto un'idea forte di scuola non soggetta alla sola influenza dell'opinione comune e, soprattutto, non sottomessa alle finalità della Politica.

In effetti, Gentile, impolitico com'era, era convinto che la sua riforma fosse dovuta alla sua concezione della scuola che aveva trascinato la stessa Politica, quando, invece, come del resto era già puntualmente accaduto con la Casati e dovrà ancora succedere con la Moratti, Gentile aveva potuto riformare la scuola solo perché la Politica aveva deciso che fosse riformata anche se, ovviamente, non sapeva come.

Questi aspetti di ingenuità politica, peraltro, costituirono il vero punto di forza dell'operazione gentiliana sul versante scuola, perché risultava ispirata e gestita senza nessun compromesso con la Politica intesa come centro di potere. E anche questo aspetto che a molti apparve di intellettuale puro, non contaminato o, quantomeno, colluso con l'*establishment*, attirò non poche simpatie sulla riforma e sulla stessa persona di Gentile, facendo chiudere un occhio se non addirittura tutti e due sulle contraddizioni della riforma e dello stesso neo-idealismo.

A proposito della scuola, per esempio, avrebbe dovuto balzare agli occhi la contraddizione che uno Stato laico, che peraltro non potrebbe essere altrimenti per essere Stato, non può permettere la presenza di una scuola laica dato che lo Stato ingloba anche tutta la religiosità e tutto il trascendente possibile presente in una società al punto che ogni scuola, anche quella confessionale, non può essere altro che una scuola laica. Tuttavia, questa dimensione meritoria passò inosservata agli occhi appesantiti dal sonno di coloro che si sentivano appagati come pedagogisti che avevano raggiunto un posto a tavola e come filosofi che avevano allargato, con il beneplacito o la disattenzione generale, il loro territorio.

Questa sorta di sonno dommatico, scambiato per movimento liberatorio da pedagogisti e filosofi sia pure per motivazioni diverse e anche con qualche “distinguo” che però scivolava come acqua sui vetri, fu la causa principale dell’ *empasse* della Pedagogia ad incamminarsi nella strada dell’autonomia e, quindi, della scienza.

Dagli anni Venti al 1945 lo fu perché l’operazione di Gentile era stata accolta come una soluzione pressoché definitiva del problema dell’identità della Pedagogia, dell’educazione, della scuola e dei loro rapporti con la Filosofia.

Dal 1945 in poi, fino ai nostri giorni sia pure con accentuazioni differenziate, lo è stato perché non era risultato possibile, e non lo è neppure oggi, sciogliere i nodi che Gentile aveva allacciato e che i suoi epigoni, più o meno coscientemente e intelligentemente, avevano cercato di rinsaldare.

In effetti, come abbiamo visto in un precedente lavoro (*Immagini della Pedagogia tra il 1945 e il 1968*, in G. Genovesi (a cura di), *Educazione e Politica (1945-2008)*, Università e ricerca educativa, Milano, FrancoAngeli, in corso di stampa), tutta la Pedagogia italiana a cominciare dall’immediato secondo dopoguerra dovette fare i conti con la costruzione gentiliana, ma non si può certo dire che riuscisse nel suo intento e che approdasse a vere soluzioni alternative.

A questo insuccesso, del resto, contribuì, in maniera determinante, l’illusione che il fare scuola in modo diverso e sempre attento ai problemi sociopolitici più che il pensare quale fosse il concetto stesso della scuola fosse il nocciolo per capire cos’è la Pedagogia e quali siano i suoi rapporti con la Politica.

Tutto il discorso dell’autonomia della Pedagogia e della conseguente nascita della Scienza dell’educazione fu ritardato ancora di circa cinquanta anni, ossia fino alla fine degli anni Novanta.

Ciò che era restato di Gentile era la parte più caduca, anche se era quella che, paradossalmente, si era mostrata storicamente più macroscopica ed incisiva. Comunque, era quella che si è creduto e voluto credere che fosse tale. Proprio per questo, con una connivenza sia pure passiva della Politica, è durata e dura con una pervicacia degna di miglior causa.

Una simile situazione è, certamente, deleteria, ma lo è anche di più se si pensa che contribuisce a ritardare la possibilità di scorgere la dimensione positiva che pure era presente nell’operazione gentiliana.

4. Posizioni pregiudiziali su Gentile

Difatti, per tutti gli studiosi che avevano inteso mettere le carte in chiaro circa i loro rapporti con il neoidealismo e circa la pedagogia gentiliana, ossia gli studiosi laici e marxisti della Pedagogia, era divenuto un passaggio obbligato nei loro discorsi una “vituperazione” di Gentile. In altre parole, di quest’ultimo si parlava purché se ne parlasse male, ovviamente, mettendone in rilievo solo gli aspetti negativi.

Io sono stato, in Pedagogia, allievo di Lamberto Borghi, uno studioso di grande valore da tutti riconosciuto il quale, proprio per la nulla compromissione che poteva vantare con il neoidealismo e con il fascismo, fu il primo a mettere in luce i limiti antidemocratici e, soprattutto, le contraddizioni epistemologico-pedagogiche della posizione di Gentile, denunciando i suoi forti compromessi con lo stesso fascismo.

7 – Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana

In questa direzione si posero, poco dopo, anche due studiosi marxisti come Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda.

I loro pregevoli studi furono e sono ancora dei capolavori di teoria e storia dell'educazione, giacché essi, pur non impostando chiaramente una risposta all'identità della Pedagogia, fecero balenare l'idea di un nuovo modo di fare Pedagogia e Storia della Pedagogia, *bypassando* le secche epistemologiche gentiliane. Tuttavia, il loro insegnamento fu anche un modo per farci vedere il discorso di Gentile alla luce del loro corretto sì, ma anche impietoso esame critico.

Mi riferisco ai miei maestri, quelli laici e marxisti, giacché quelli di parte cattolica rimasero sempre impaniati nelle posizioni gentiliane, chi più chi meno, chi cercando magari di intrecciarle con le posizioni cattoliche e chi per denunciarne alcuni aspetti sia pure di fondo, ma non tali da rifiutarne il principio attualistico di base. Ebbene, certo per incapacità mia, la condanna di Gentile non serviva così come la sua piena o meno piena accettazione a cogliere ciò che veramente di vitale Gentile ci aveva, forse anche senza averne piena consapevolezza, tramandato.

Non si tratta, certo, di fare una difesa di Gentile, di cui non c'è bisogno e che, del resto, è quanto hanno fatto i suoi epigoni ancora oggi presenti nello stesso mondo accademico, una difesa che, peraltro, non comporta nessuna utilità, come si è potuto abbondantemente constatare, in questi ultimi anni, al discorso di una messa a punto della Scienza dell'educazione.

Si tratta, piuttosto, di mettersi a lavorare con grande attenzione su quegli aspetti della dimensione positiva inerenti alla posizione di Gentile.

Non è quindi il caso di andare a ricercare antistoricamente ciò che è vivo e ciò che è morto nell'operazione pedagogica gentiliana rispolverando le soluzioni in essa avanzate, soluzioni che, peraltro, non erano tali neppure allora, come ben ormai sappiamo, bensì di studiare i problemi che quell'operazione aveva, più o meno consapevolmente da parte di chi la gestiva, fatto emergere.

4.1. Sintesi delle posizioni della Pedagogia italiana verso Gentile

La Pedagogia accademica del dopoguerra prese, rispetto a Gentile, posizioni che possono essere sintetizzate in questi punti:

1. Difesa dell'operazione gentiliana nel suo complesso, ossia compresa la riforma della scuola, e di Gentile stesso come filosofo *tout court* e, in particolare, anche come filosofo dell'educazione.

2. Superamento delle posizioni teoriche pedagogiche gentiliane attraverso operazioni che fanno confluire la filosofia di Gentile in un bacino culturale più ampio e culturalmente ritenuto più autorevole, almeno a detta dei loro proponenti, quale il tomismo e lo spiritualismo.

3. Condanna e rifiuto delle posizioni e dell'operazione di Gentile, sia a livello teorico sia a livello di riforma della scuola, individuando peraltro nell'operazione gentiliana una abominevole collusione con il regime fascista, cui Gentile, con il suo prestigio, aveva comunque dato un avallo internazionale.

In effetti, Giovanni Gentile, spinto dalla contraddizione insita nella sua filosofia che esalta la libertà e la forza creatrice dell'uomo per poi affermare che esse non risiedono nell'io empirico, nell'individuo, bensì nell'io trascendentale che manifesta la

sua attività negli istituti della Storia, dette un fondamento teorico e un appoggio pratico determinante al fascismo, riconoscendo l'autorità dello Stato di Mussolini come il mezzo della liberazione e della completa realizzazione dell'individuo. Ebbene, tutte e tre le posizioni sono state di impedimento per lavorare su quanto di positivo era emerso, comunque, da una operazione ben determinata e gestita da un intellettuale del calibro di Giovanni Gentile.

5. Le problematiche emergenti dalla dimensione positiva

Ho già fatto cenno ai problemi che costituiscono quella che ho chiamato dimensione positiva dell'operazione gentiliana. Li richiamo qui, in maniera più dettagliata, per punti:

1. Il primo problema che emerge è quello di dare una risposta chiara e logicamente difendibile alla domanda che cosa è la Pedagogia senza confondere quest'ultima con la Filosofia.

2. Il secondo problema è quello di individuare una Scienza di riferimento che desse autorevolezza scientifica agli interventi della Pedagogia in tutti i settori di sua competenza, dalla famiglia, alla scuola, ai posti di lavoro ecc.

3. Il terzo problema che emerge è quello di individuare le modalità fondamentali che caratterizzano l'educazione come oggetto della Pedagogia.

4. Il quarto problema è quello di individuare i modi, i luoghi, i tempi e, in specie, le ragioni che permettono lo sviluppo dell'educazione, ossia individuare il ruolo e la funzione della scuola a prescindere dal contesto storico in cui opera.

5. Il quinto problema è quello di individuare il ruolo e la funzione della Filosofia in tutta questa operazione, ossia qual è il suo rapporto con le varie scienze, se essa stessa è una scienza e perché e, infine, quale è il suo rapporto con la Pedagogia, l'Educazione e la Scuola.

6. Il sesto ed ultimo problema qui segnalato è quello di individuare il rapporto tra Pedagogia e Politica, con particolare riferimento all'entità Scuola.

Sono questi i problemi che per quasi un secolo sono stati emarginati pur essendo gli aspetti più importanti che si potevano e si possono ancora ricavare dall'eredità culturale gentiliana.

È tempo di lavorarci su, perché questo è il vero succo dell'insegnamento gentiliano, quello che ci indica la via per fondare una Scienza dell'educazione.

Solo così, del resto, l'eredità di Gentile, invece di rivelarsi una remora alla ricerca della Scienza dell'educazione, ne potrà essere finalmente un interessante incentivo.

Dal Collegio dei nobili ai... Colleges **Il Collegio dei Nobili di Parma** **La formazione della classe dirigente (sec. XVII-XIX)**

Giuseppe Papagno

Il Collegio dei Nobili di Parma fu voluto da Ranuccio Farnese nel 1601. Esso ebbe un impianto gesuita fino a quando, nel 1773, al modello gesuita seguì una cultura di impronta illuminista. Ma nel 1804 già tornarono i Gesuiti. Dopo la bufera napoleonica, il collegio visse stancamente in tempi assai mutati fino al 1834, quando la Duchessa Maria Luigia non solo ne decise la chiusura ma distrusse anche gli edifici in cui aveva sede per nuove edificazioni proprio nel centro di Parma. Il Collegio dei Nobili fu retto dai Gesuiti dall'origine fino alla loro estinzione come ordine nel 1773. Una data importante per la storia europea, perché segnava la perdita di importanza del sistema di cultura fondato dai Gesuiti a vantaggio di uno nuovo modello insorgente che si rifaceva al nuovo paradigma della Ragione e alla grande opera dell'*Encyclopédie* di Diderot-D'Alembert. Il titolo del mio intervento indica il passaggio, a partire dalla fine del Settecento, da un sistema di cultura europeo ad un altro assai diverso. Quello gesuitico e quello analogo riformato, dove in entrambi il sistema culturale è *instrumentum regni*, lasciano il passo ad altri nuovi modelli culturali, vincenti da allora fino ad oggi e che, pur caratterizzando in larga parte la nostra età, sono entrati anch'essi in crisi in un mondo che ha affrontato cambiamenti profondi dal sec. XIX ad oggi.

Quali i caratteri di tali sistemi culturali e quale la loro crisi attuale nei *colleges* moderni, che fa intravedere i disagi che attraversano i nostri sistemi di cultura? La *Ratio atque Institutio studiorum Societatis Jesu*, presente in tutti i numerosissimi collegi fondati dai Gesuiti a partire da metà Cinquecento in avanti nell'Europa cattolica, ha rappresentato l'apice dell'educazione occidentale. La prima evangelizzazione del continente europeo ha come caratteristica non soltanto l'annuncio della Rivelazione cristiana ma anche la sua inculturazione, cioè la progressiva cristianizzazione del diritto romano, della parte migliore della filosofia greca, della matematica araba, della religiosità celtica e dello spirito guerriero dei popoli germanici, per citare solo le entità più macroscopiche¹. Così, a fronte dell'esigenza di *unità politica e spirituale* dei diversi popoli occidentali, il cristianesimo propone anche una sintesi culturale, orientata all'unità del sapere e fa convergere le diverse conoscenze in un'unificante visione globale del reale, dalla quale nasce e si sviluppa la civiltà cristiana romano-germanica. In questa prospettiva, la Cristianità occidentale può essere vista anche come il frutto di una plurisecolare opera *educativa*, volta a tramandare quanto di più consona alla natura umana hanno prodotto le precedenti culture dei popoli mediter-

1. Cfr. C. Dawson, *Il cristianesimo e la formazione della civiltà occidentale*, Milano, Rizzoli, 1997.

ranei e dell'Europa dall'Atlantico agli Urali². Contro tale unità si oppone la rivoluzione culturale del Rinascimento. Se "la crisi messa in moto dall'Umanesimo... ha raggiunto piena consapevolezza culturale nell'epoca dell'Illuminismo... la frattura religiosa del Protestantismo luterano" costituisce il primo di cinque momenti fondamentali, cioè: "La frattura etica con Machiavelli, la frattura politica per mano di Bodin, la frattura giuridica in Grozio e in Hobbes e la definitiva frattura del corpo mistico cristiano (la chiesa) con le disposizioni della pace di Westfalia"³. Gli anni dal 1517 al 1648 sono caratterizzati, quindi, dalla rottura dell'unità culturale d'Occidente. Dal punto di vista della storia dell'educazione, tale frattura si configura come la drammatica interruzione di un processo di trasmissione culturale, teso a promuovere la formazione della persona umana in vista sia del suo fine ultimo sia del bene delle varie comunità di cui essa è partecipe, ed in cui dovrà svolgere precisi compiti⁴. Del resto, dall'*Appello ai magistrati e ai consiglieri di tutte le città della Germania*, lanciato da Martin Lutero nel 1524⁵, dalla *Instructio visitorum* indirizzata nel 1528 da Filippo Schwarzerd, detto Melantone (1497-1560) all'Elettore Giovanni Federico di Sassonia (1525-1554), e ancor più durante il regno di Elisabetta I d'Inghilterra (1533-1603), le Scuole e le Università ovunque diventano *instrumentum regni*, mezzo con cui il potere politico, ormai arbitro indiscusso di ogni norma religiosa, morale e giuridica, tende a consolidare la propria posizione.

La reazione dell'Occidente (la cosiddetta Contro-Riforma) procede da una logica rilevabile già dal metodo di orazione mentale diffuso da Sant'Ignazio di Loyola (1491-1556) che, secondo Pourrat, ebbe anche lo scopo di "*proteggere la pietà nel momento in cui la società cessò di essere cristiana*"⁶. La trasposizione di questo principio in campo educativo implica che, con il venir meno dell'educazione impartita da una società culturalmente omogenea, le famiglie e le società devono dare vita a strutture educative sussidiarie, con un'organizzazione degli studi e dei programmi educativi in cui la sintesi culturale operata dal cristianesimo possa continuare ad es-

2. Cfr. P. Riché, *Educazione e cultura nell'Occidente barbarico. Dal sesto all'ottavo secolo*, Roma, Armando, e *Dall'educazione antica all'educazione cavalleresca*, Milano, Mursia, 20023, pp. 34-45.

3. Francisco Elias de Tejada y Spinola, *La monarquía tradicional*, Madrid, Speiro, 1954, pp. 123-134.

4. Gran parte dell'inquadramento nella storia dell'educazione qui proposto, trova un significativo riscontro in J. Bowen, *Storia dell'educazione occidentale*, Milano, Mondadori 1983, voll. II e III.

5. "L'autorità statale ha veramente l'obbligo di far sì che esistano predicatori, giuristi, parroci, notari, maestri di scuole e simili, poiché di loro non si può fare a meno: e se può costringere i sudditi, in quanto sono idonei, a portare lance e schioppi, a scalare le mura e ad altre cose, quando si tratta di guerra, tanto più può e deve obbligare i sudditi a mandare i figli a scuola, poiché qui si tratta di una guerra ancora più aspra con lo spirito maligno, che si aggira ovunque per dissanguare di soppiatto città e principati, per allontanare tutte le persone buone dall'istruzione" (Lutero, *Appello ai magistrati e ai consiglieri di tutte le città della Germania*, 1524, cit. da N. Abbagnano-A. Visalberghi, *Linee di storia della pedagogia*, vol. 2, Torino, Paravia, 1959-1981).

6. P. Pourrat, *La spiritualité chrétienne*, J. Gabalda et C. Editeurs, Paris 1947, vol. III, *Les temps Modernes*, p. 34: "L'orazione metodica è stata dunque creata alla fine del XV secolo. Lo Spirito Santo ha ispirato tale genere d'esercizio ai riformatori della vita religiosa, destinato a proteggere la pietà nel momento in cui la società cessava di essere cristiana. E siccome il mondo, paganizzato dal Rinascimento e sovvertito dal Protestantismo, senza dubbio non ridiventerà più totalmente cristiano per lungo tempo, l'orazione metodica sarà sempre più necessaria".

sere trasmessa ai loro discendenti. E sarà proprio dall'Ordine religioso fondato da Ignazio di Loyola che nascerà uno dei mezzi più efficaci per provvedere a tale continuità culturale. Nel 1546, dopo appena sei anni dall'approvazione pontificia, la Compagnia di Gesù apre la sua prima scuola pubblica a Gandia, sulla costa mediterranea della Spagna. Seguiranno quasi subito i collegi, voluti dalle famiglie proprio per supplire al venir meno della funzione educativa della società⁷. Sant'Ignazio intuisce subito la necessità di regolare in modo uniforme la formazione dei professori, i contenuti della dottrina insegnata, i metodi e i sussidi didattici, l'organizzazione delle scuole. *Le Costituzioni dell'Ordine*, che contengono importanti indicazioni pedagogiche nella loro quarta parte, sono approvate nel 1558.

La ratifica definitiva della *Ratio* promessa da Ignazio di Loyola sin dall'inizio della fondazione della Compagnia, avviene nel 1599. È il risultato dell'opera dei migliori talenti dell'Ordine, dello studio degli ordinamenti scolastici di tutte le più celebri istituzioni dell'epoca e dell'uso *ad experimentum* per mezzo secolo di almeno otto precedenti bozze⁸. Subito dopo, nel 1601, viene fondato proprio a Parma uno dei migliori collegi per educare al loro ruolo dirigente i giovani nobili, come sottolinea Miriam Turrini nel suo lavoro *Il "giovin signore" in collegio*, in cui sono citati nomi celebri di nobili venuti dall'Europa cattolica.

Nel corso dei primi due secoli di vita della *Ratio*, le varie scuole dei Gesuiti, da quelle per fanciulli alle Università, crescono con rapidità vertiginosa. Valga come esempio la sola Germania, che nel 1616 conta 372 sedi con 13.112 studenti: un numero quasi inverosimile per l'epoca. I collegi saranno disposti strategicamente in tutta Europa e nell'America coloniale; accogliendo persone anche di umili origini, purché dotate d'ingegno. Già dalla fine del Cinquecento, i collegi forniscono al mondo occidentale una nuova élite culturale, che ricopre i più importanti incarichi nel mondo intellettuale, scientifico e nelle corti europee. Se si considera poi che essa verrà più o meno imitata da numerose altre congregazioni ed ordini religiosi, si può dire che sua influenza è stata davvero incalcolabile. La *Ratio* è una raccolta di regole, sia comuni sia specifiche, per i professori di ogni ordine e grado, i loro aiutanti, gli studenti interni ed esterni. Esse riguardano le mete da raggiungere e i programmi d'insegnamento, le tecniche di lezione, le discussioni, l'esercizio e la ripetizione, gli

7. Per quanto concerne l'istituzione dei Collegi dei Gesuiti ed i relativi dati numerici, ho consultato la voce redatta dal padre L. Lukács S. J. in *Enciclopedia pedagogica*, diretta da M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1994, vol. V. Vedi anche M. Barbera S. J. *L'educazione nei convitti della Compagnia di Gesù nel secolo XVI*, in "Civiltà Cattolica", 1946, vol. III, pp. 117-123 e *La missione educatrice del collegio*, in "Civiltà Cattolica", 1940, vol. I, pp. 182-190, e pp. 372-381.

8. Le notizie di carattere generale relative alla *Ratio studiorum* sono tratte da varie fonti, ma ho tenuto come riferimento la voce redatta da A. Martini in *Enciclopedia Cattolica* e quella di L. Lukács S. J. e M. Colpo S. J. nella *Enciclopedia pedagogica*, cit., vol. V. L'edizione italiana più ragguardevole sarebbe quella curata dal p. M. Barbera S. J. del 1942, *La Ratio Studiorum* e la *Parte Quarta delle Costituzioni della Compagnia di Gesù*, CEDAM, Padova. Cfr. inoltre M. Barbera S. J., *Ne ignorata damnetur. A proposito di un recente volgarizzamento della Ratio studiorum*, in "Civiltà Cattolica", 1943, vol. II. L'ultima edizione completa della *Ratio* è stata pubblicata nel 1979 da Feltrinelli, con un'introduzione di Mario Salomone. Un'edizione più recente, limitata ai soli studi inferiori ma arricchita con la *Ratio studiorum* nella versione emendata del 1586, è stata pubblicata nel 1989 dai Gesuiti di San Fedele in Milano, con il titolo *La "Ratio studiorum"* con l'introduzione di Giuliano Raffo S. J., Milano, 1998.

esami scritti e i premi. La sua rigidità è solo apparente. Sin dalla prima approvazione, infatti, sono fatte "concessioni" particolari per diverse regioni, che con il passare del tempo saranno sempre più numerose. L'adattabilità è, del resto, prevista nel testo stesso. Volendo indicare alcune delle caratteristiche si possono evidenziare⁹:

1. lo studio di una disciplina per volta, al fine di conseguire una maggiore e profonda assimilazione dei contenuti, abbandonando l'enciclopedismo che non approfondisce;

2. l'importanza data allo sviluppo della memoria con gli esercizi di ripetizione ed emulazione, contraria alla corrente cultura dell'immagine che può favorire l'assenza di ogni sforzo mnemonico;

3. lo scarso tempo lasciato alle vacanze estive ed invece le frequentissime interruzioni infra-settimanali perché legate alle feste liturgiche¹⁰, che evitano i rischi di dimenticanze dovute ai lunghi periodi estivi o alla "saturazione" invernale;

4. lo spirito di competizione e di emulazione tra i discenti, favorito specialmente da gare periodiche e relativi premi e "crediti finali", le quali si oppongono sia alla passività sia alla teoria dell'interesse nella ricezione dell'insegnamento.

Tra i principi che conservano attualità si devono segnalare:

1. l'unità culturale che guida i programmi di tutto l'ordinamento, segno del primato dato alla persona umana rispetto alle mutevoli situazioni contingenti, che si manifesta con la cura umana e spirituale dello studente e prevede la possibilità di dialogare al di fuori dell'orario scolastico e, una volta terminati gli studi, con la possibilità di ingresso nelle congregazioni mariane¹¹;

2. la non definizione del tempo occorrente per completare il programma di una classe che, grazie anche alle esercitazioni sia obbligatorie sia libere degli alunni, non rallenta i più dotati e permette comunque ai volenterosi di proseguire, comportando la naturale e rigorosa selezione dei discenti e precludendo ogni forma di massificazione¹²;

3. la richiesta, che il sistema dell'unico docente per classe impone, di uno straordinario e faticoso impegno ai docenti, per preparare, accompagnare e correggere le molteplici ed assidue esercitazioni degli alunni. Sebbene per la *Ratio* la mèta immediata sia apprendere il latino fino a parlarlo elegantemente e scriverlo correntemente¹³, le lingue europee sono il mezzo più adatto per la formazione e lo sviluppo della persona e la trasmissione dell'unità del sapere. Questi due fini spiegano la differenza di atteggiamento dei gesuiti nei confronti della cultura classica. I classici non sono accettati per il solo fatto di essere tali, ma perché portatori di una parte dei valori pe-

9. Cfr. *idem*, *Malintesi sulla scuola classico-umanistica*, in "Civiltà Cattolica", 1945, vol. III.

10. Regola 39 del Padre Provinciale, che ha la responsabilità di tutte le istituzioni scolastiche.

11. Le Congregazioni Mariane, popolarmente indicate come il *Terzo Ordine* della Compagnia di Gesù, prolungano l'opera dei Collegi continuando a riunire, istruire a far esercitare nelle pratiche ascetiche ignaziane i suoi ex alunni.

12. Cfr. M. Barbera, S. J., *Particolarità pedagogiche della Ratio studiorum*, in "Civiltà Cattolica", 1940, vol. II; *Ciò che la scuola umanistica antica può insegnare alla scuola d'oggi*, in "Civiltà Cattolica", 1941, vol. I.

13. Cfr. *idem*, *Esercitazioni letterarie nella Ratio Studiorum*, *ib.*, 1940, vol. III; *L'ideale della formazione umanistica secondo la Ratio studiorum*, 1940, *ib.*, vol. II.

renni. Un pedagogista marxista contemporaneo, Bogdan Suchodolski, ha riconosciuto il valore della concezione educativa soggiacente la *Ratio* e scrive:

"Questa concezione considera l'educazione come un'azione di assoggettamento dei giovani alla chiesa ed alla tradizione. Alla Chiesa, in quanto depositaria dei valori assoluti, alla tradizione in quanto custode dei valori storici. Già i Gesuiti fecero il tentativo di eliminare l'antica contraddizione tra l'interpretazione ascetico-teologica della vita umana e la difesa umanistica del classicismo. Il compromesso gesuitico priva l'antichità della sua forza razionalistica e materialistica, mentre spoglia l'educazione religiosa di quanto nella storia del cristianesimo era tradizione mistica e radicale"¹⁴. L'opera di attenta selezione dei classici, che non risparmia neppure Aristotele, l'adeguamento alle nuove conoscenze scientifiche e, in genere, l'apertura alle novità dottrinali, hanno come unico criterio la formazione di una personalità più completa ed umana. La *Ratio* è ritoccata dalla VII congregazione generale del 1616, e da allora il testo rimane sostanzialmente invariato. Nel corso del XVIII sec. la Compagnia di Gesù è costantemente attaccata dalla massoneria e dagli illuministi che, servendosi della pressione fatta dai Governi d'Europa, giungono ad ottenere la sua soppressione nel 1773. Lo smantellamento della vasta rete di istituti che garantivano una capillare continuità con la cultura della Cristianità, è certamente una delle cause prossime dell'affermarsi della Rivoluzione francese¹⁵.

Al ristabilimento dei gesuiti nel 1814, il testo della *Ratio* è aggiornato sotto la guida del nuovo Preposito Generale Joannes Philippe Roothan (1785-1853). Vede così la luce la *Ratio* del 1832 che, a seguito del rivolgimento *epocale* sopravvenuto dell'obbligo imposto dagli Stati moderni di adeguarsi alle norme e ai programmi scolastici, è usata principalmente per gli studi ecclesiastici.

Altre lievi modifiche sono apportate dai Prepositi Generali nel corso dei successivi decenni, per giungere alla progressiva e definitiva dismissione dei giorni nostri. L'eredità più importante che il testo ci lascia è costituita dall'atteggiamento pedagogico degli uomini della Contro-Riforma: gli obiettivi, i contenuti e i metodi dell'educazione dei giovani, come scrive sant'Ignazio, puntavano sempre a che "*con le lettere acquistassero anche costumi degni di cristiani*"¹⁶, alla continuità del processo di trasmissione di quella visione del mondo che, sola, porta l'uomo a ben vivere.

In parallelo alla fine del sistema di educazione impostato dalla *Ratio studiorum* emergono in Europa due nuovi sistemi culturali con due corni e due origini: da un lato sta l'Illuminismo, che pone l'accento privilegiato sul paradigma della Ragione ed è di marca soprattutto francese, dall'altro, sta il nuovo modello di allocazione e distribuzione delle risorse umane e materiali, il mercato, che ha come padri Adam Smith, David Ricardo, Robert Malthus e Jeremy Bentham e che è essenzialmente inglese, in quanto lì sta emergendo il nuovo sistema produttivo in cui l'economico intride a tutto campo il politico e il sociale.

14. B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Roma, Armando, 1964, p. 436.

15. Cfr. la confutazione della tesi secondo cui "*Dai collegi uscì la rivoluzione*", sostenuta da Antonio Rosmini Serbati, di M. Barbera S. J., in "Civiltà Cattolica", 1944, vol. III.

16. "*Cum litteris mores etiam christianis dignos hauriant*", *Costituzioni*, ed. curata da M. Gioia S. J., con una introduzione generale di G. de Gennaro S. J., parte IV, cap. 7, n. 2, Torino, UTET, 1977.

L'illuminismo, per la sua derivazione logico-filosofica, completa la rottura rinascimentale e aspira a riordinare il mondo sotto il vaglio della ragione e delle sue regole. L'empirismo inglese, invece, osserva i cambiamenti in corso nel reale e li riorganizza in una sistematica d'insieme, privilegiando le nuove regole economiche come regolatori generali della società. Le due visioni, curiosamente, poggiano su un identico supporto, che è la "natura", vista come entità a-temporale alla pari di un principio originario: la naturalità della Ragione e la naturalità dell'uomo ad essere *homo oeconomicus*, atto allo scambio.

Così, tra fine Settecento e fine Ottocento, ha origine l'inizio del divorzio progressivo tra la razionalità della filosofia politica, da un lato, e la razionalità economica del mercato, dall'altro o, detto in parole più modeste, tra il politico e l'economico o tra la politica e l'economia. La tendenza da parte delle due visioni sta nel perseguire ciascuna la propria completa autonomia culturale e "scientifica" dall'altra e di impostare, quindi, soluzioni in modo proprio. La formazione delle nuove classi dirigenti del XIX sec. avviene nel continente nella Sorbonne, nelle Grandi *Ecoles* francesi e nelle università tedesche, che seguono in linea privilegiata il filone della filosofia politica. Nei paesi anglosassoni sono, invece, le regole del nuovo modello economico liberale ad essere sempre più presenti nei *Colleges* di Cambridge ed Oxford e nelle cinque gradi università americane.

La seconda metà del XIX sec. vede poi il maggiore perfezionamento teorico di queste due visioni con il liberalismo "temperato" dell'inglese John Stuart Mill, da un lato, e con la visione del comunismo di Karl Marx, dall'altro. È la preparazione teorica e pratica di quello che avverrà nel secolo seguente con gli esiti della prima guerra mondiale. George Orwell definì il XX secolo "*A century of excesses*". Questa frase fu ripresa in mood assai esplicativo nel titolo originale inglese del lavoro di Eric Hobsbawm sul XX secolo, tradotto in italiano, invece, malamente con *Il secolo breve*. Un secolo di eccessi, dunque, dovuti alla pervicacia con cui si è cercato di dare applicazione concreta nelle società industriali ai due principi delle diverse tendenze della nuova cultura europea: quella della filosofia politica che va da Hegel a Marx, che ha portato a soluzioni rivoluzionarie gestite dall'alto, e quella del libero mercato autoregolato. Entrambe sono esplose alla fine della prima guerra mondiale. Quella filosofico-politica ha portato alla costituzione dell'Unione Sovietica. Quella fondata sulla razionalità economica, invece, si è bipartita in due sistemi. Nei paesi con una debole struttura istituzionale, come Italia, Germania ed altri, gli esiti della guerra hanno portato al crollo dell'economia di mercato. Il fascismo (1922) e il nazismo (1933) sono stati la "mossa" in cui l'alleanza tra agrari e industriali – altrove inestesa, come in Inghilterra, Olanda, paesi nordeuropei, USA – ha portato a fare funzionare dall'alto e artificiosamente, in modo autoritario e con perdita delle libertà, un mercato profondamente incrinato. Nei paesi anglosassoni e soprattutto in USA il sistema liberista, invece, ha trovato un'estesa applicazione ma il crollo di Wall Street del 1929 è stata la prova che anche il libero mercato autoregolato falliva nell'intento principale predicato a suo tempo da J. Bentham: dare benessere a tutta la società.

Fascismo autoritario e liberalismo puro con le sole regole del mercato hanno costituito due forme degenerative dell'autonomia dell'economico. A distanza (1991) in modo analogo sull'altro versante è divenuta evidente la degenerazione del sistema di controllo totale del politico sull'economico con l'implosione dell'Unione Sovietica.

Sono stati altrettanti eccessi che non solo hanno posto le radici della seconda guerra mondiale ma che hanno mostrato alla fine del secolo scorso il loro ampio fallimento dovuto al divorzio avvenuto nel XIX sec. tra il politico e l'economico, ancora tuttavia presente e agente in molti tratti culturali delle società attuali. È assai probabile che tutto ciò sia l'esito in entrambi i sistemi di due processi di semplificazione culturale, che ha ricevuto largo spazio ovunque nelle istituzioni culturali, verso quel mutamento strutturale profondo avvenuto con la fine della società agraria e l'avvento progressivo di una società industriale. È stato certo arduo e difficile comprendere quanto stava avvenendo in tale passaggio. Le forti tradizioni e i valori di un passato agrario bimillenario si insinuavano nelle due nuove forme culturali filosofica ed economica nel non fare intendere la vastità di implicazioni presenti nel nuovo sistema umano che stava prendendo corpo, assai diverso da quelle del passato. Così, ad esempio, le leggi sui poveri di fine Settecento – *Speenhamland* – emanate dagli inglesi per andare incontro alla disintegrazione sociale sortirono un effetto opposto che stupiva gli osservatori ampliandone la portata. Esse, infatti, ricalcavano i vecchi modelli dei Tudor e degli Stuart di un paternalismo dall'alto in una società agraria ma non funzionavano più in una società che si avvia ad essere industriale ed in cui *lavoro, terra e moneta* erano considerate sui due versanti – filosofico ed economico – merci in una distorta visione della nuova società industriale, che così entrava in un meccanismo progressivamente degenerativo. Il problema di fondo, pertanto, è la complessità della società industriale avanzante, che non può essere affrontato da un solo angolo visuale, sia esso filosofico-politico o economico. La scoperta della società è stata una novità culturale che emerge tardi rispetto al prodursi del fenomeno industriale e appartiene al sec. XX, con Max Weber – *Economia e società* – e con la rivista delle "Annales" francese di Lefevre e Bloch. Il nuovo soggetto, insomma, non è il politico o l'economico ma è la nuova società industriale, che ha un carattere nuovo rispetto al passato: è mobile, dinamica e complessa, dove si intrecciano in modo sempre mutevole il senso del lavoro, il senso della terra e il senso della ricchezza e dove, quindi, l'economico e il politico perdono la loro supposta autonomia perché continuamente si intrecciano nella dinamica accelerata del tempo storico. Le istituzioni culturali che hanno presidiato le due diverse visioni dell'autonomia dell'economico e del politico sono pertanto oggi assai carenti nell'analisi e spesso perdenti nella prassi e occorre, forse, ripensare un nuovo modello culturale che faccia perno sul "senso" del nostro mondo. Parlo di modello culturale, umanistico, che studia l'uomo e la società in ogni suo aspetto e non di solo modello scientifico o tecnologico, cui spesso ci si affida, specie oggi, quando la cultura si trova a disagio. Non si può omettere nella società industriale l'importanza di scienza e tecnologia, che vanno comprese per quello che offrono e che è rilevante ma non si può chiedere ad esse ciò che non sta né nel loro bagaglio né nei loro fini. Alla mia domanda in due incontri con Luigi Luca Cavalli Sforza ed Edoardo Boncinelli, due genetisti di fama mondiale, se la scienza produce senso, dopo qualche esitazione, entrambi, separatamente, hanno risposto in modo negativo: la scienza produce conoscenza ma non senso. Per trovare questo occorre saggiare altri terreni. La domanda, allora, è quale sia il senso principale, quello che maggiormente oggi ci tocca e che è implicato in una società industriale. Non è forse quello della libertà, quella libertà che è stata ed è ampiamente incrinata o minacciata separatamente da ciascuno dei due sistemi politico ed eco-

nomico? Subito dopo, però, ci si deve anche chiedere: di quale libertà si tratta in una società industriale? Non è facile offrire una risposta. Su questo interrogativo mi pare assai interessante citare l'interpretazione data nel lontano 1944 da Karl Polanyi ma che pare assai attuale anche oggi. "Il problema su cui gli uomini si dividono è se alla luce di questa nuova consapevolezza [quella della società], l'idea di libertà può essere o meno sostenuta. Esiste qualcosa come la libertà in una società complessa o essa è una tentazione destinata a rovinare l'uomo e la sua opera? Abbiamo invocato quelli che riteniamo i tre fatti costitutivi della coscienza dell'uomo occidentale: la consapevolezza della morte, la consapevolezza della libertà e la consapevolezza della società. La prima, secondo la leggenda ebraica fu rivelata nel Vecchio Testamento. La seconda fu rivelata all'uomo occidentale attraverso l'unicità della persona e degli insegnamenti di Gesù come sono tramandati nel Nuovo Testamento. La terza rivelazione ci è giunta attraverso la vita in una società industriale. Essa rappresenta l'elemento costitutivo dell'uomo moderno. R. Owen fu il primo nella società industriale a vedere che il cristianesimo negava la realtà sociale. Egli definiva questo fatto l'individualizzazione dell'uomo da parte delle Chiese, e sembrava credere che soltanto in una comunità cooperativa *"tutto ciò che è veramente valido nel cristianesimo"* poteva cessare di essere separato dall'uomo. Per lui era necessario riconoscere che il cristianesimo era superato. Infatti, la libertà che l'uomo occidentale acquistava attraverso l'insegnamento di Gesù era inapplicabile ad una società industriale. Il socialismo di Owen era il vessillo della ricerca della libertà da parte dell'uomo in una società di questo tipo. L'era postcristiana della civiltà occidentale era iniziata... La scoperta della società è l'ancora della libertà. La coscienza umana è nata dalle limitazioni alle quali l'uomo si è rassegnato. Egli ha accettato la realtà della morte e ha costruito su di essa la sua vita corporea; si è rassegnato alla verità per cui vi era qualcosa di più oltre la morte del corpo e su di essa ha fondato la sua libertà. Egli si trova nel nostro tempo di fronte alla realtà della società che lo priva di qualsiasi libertà. Rassegnandosi a quella realtà così come si è rassegnato alla morte, egli diventa maturo e capace di esistere come essere umano in una società industriale. Da questa limitazione viene, infatti, anche una percezione: nell'essere privati della nostra vecchia libertà impariamo che la libertà che abbiamo perso era soltanto un'illusione mentre la libertà che acquistiamo è reale. Questa è la nostra condizione di oggi. Come disse Owen in un momento di ispirazione: "Se qualcuna delle cause del male non potesse essere allontanata dai nuovi poteri che gli uomini stanno per acquistare, essi impareranno che si tratta di mali necessari ed inevitabili; e le inutili ed infantili lagnanze cesseranno"¹⁷.

Questo, per Polanyi, è il significato della libertà in una società complessa. A tale proposito sovviene un distico di Archiloco: "Rimedio per gli insanabili mali dettero / gli dèi: la rassegnazione". L'impegno del Collegio dei Nobili come uno dei luoghi di maggiore rilievo nella formazione del ceto di governo europeo dell'epoca, sia stimolo a riflettere sulla forte imbricazione (*embedded*) esistente nella società industriale tra politico ed economico e a fondare istituzioni culturali atte a porre le basi per la formazione di un nuovo modello o sistema culturale di "senso". Di questa ambizione l'Università è il presidio più importante in ogni società, di ieri, di oggi e di domani.

17. K. Polanyi, *The Great Transformation*, Holt, Rinehart & Wilson Inc., New York, 1944, tr. it., *La grande trasformazione*, Torino, Einaudi, 1974, pp. 319-320.

Sulla politica per l'Università, in Italia

Paolo Russo

Parlare di politica universitaria in Italia, come di un sistema complessivamente caratterizzabile e coerente rispetto a determinate linee-guida, è certamente difficile per tutti, anche, e forse soprattutto, per un “addetto ai lavori”; inoltre, attraversiamo un periodo segnato da troppe incertezze e tentativi/speranze di cambiamento, che, durando ormai da decenni, possono essere considerati la realtà attuale del nostro Paese, dove, sostanzialmente, è anche difficile dire che esista una vera e propria politica per l'università, oppure, nel caso possa essere individuata, dire in che cosa consista e su che cosa sia in corso il dibattito, in questa materia, tra le diverse forze politiche.

Perciò, in questo intervento, più che affrontare il tema complessivo della politica universitaria in Italia, vorrei piuttosto rispondere a questa domanda: chi “fa” la politica per l'università in Italia? Ovvero, l'università che abbiamo, da chi viene realizzata, anno per anno, oserei dire giorno per giorno? Per rispondere a questa domanda, dobbiamo fotografare l'architettura didattica e l'organizzazione della *governance* del sistema-università, realizzate dalle recenti riforme. Com'è noto, l'università italiana di oggi è figlia, innanzitutto, delle norme introdotte dal ministro Antonio Ruberti (1927-2000), professore universitario, preside (1973-1976) della Facoltà d'Ingegneria e rettore (1976-1987) dell'Università di Roma “La Sapienza” e Ministro senza portafoglio per il coordinamento della Ricerca Scientifica e Tecnologica (1987-1989) e, poi, dal 1989 al 1992, Ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica.

Ora, il filo conduttore degli importanti provvedimenti legislativi promossi da Ruberti fu l'autonomia ed un nuovo ordinamento degli studi universitari (con l'introduzione dei diplomi universitari, accanto alla laurea tradizionale, e l'insegnamento a distanza). Tuttavia, l'“accademia” reale fu abbastanza lenta a recepire nella prassi le novità introdotte da Ruberti, per cui le trasformazioni più forti, quelle che hanno disegnato l'università attuale, sono intervenute durante la legislatura 1996-2001: le leggi “Bassanini”, nel 1997, hanno *delegificato* la materia dell'organizzazione didattica universitaria, delegandone la riforma al ministro, con il controllo delle commissioni parlamentari competenti; la riforma degli ordinamenti didattici e dell'architettura del sistema formativo superiore fu realizzata dal ministro Berlinguer attraverso una commissione di esperti presieduta dal sociologo Guido Martinotti ed una consultazione nelle sedi universitarie sui documenti predisposti da detta commissione e dal ministro. All'inizio del 1999 il ministro Ortensio Zecchino nominò alcuni gruppi di lavoro, composti da professori universitari, per stendere una bozza del testo dei regolamenti della riforma. Il gruppo di lavoro sul coordinamento presentò al ministro una bozza del regolamento generale della riforma nel marzo 1999; gli altri gruppi prepararono le bozze dei regolamenti relativi alla didattica nelle cinque macro-aree disciplinari (umanistica, giuridico-politico-sociale, scientifica, sanitaria, dell'ingegneria e architettura). Con le leggi n. 4 del 14.01.1999 e n. 370 del 19.10.1999, il Parlamento completava il quadro della delegificazione necessaria per la riforma,

includendovi anche il cruciale problema del rapporto tra nuova architettura degli studi e accesso agli ordini professionali. Non va dimenticato il problema del rapporto tra il sistema universitario nazionale e l'esigenza di armonizzarlo con i sistemi universitari europei, a cui diede un contributo importante la "Dichiarazione di Bologna" che nel giugno 1999 i ministri di ben 31 Paesi europei, ampliando e chiarendo i contenuti della "Dichiarazione della Sorbona", sottoscrissero impegnandosi a realizzare entro il primo decennio del 2000 uno "Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" secondo linee unitarie e condivise. Sulla base delle proposte dei gruppi di lavoro il ministro elaborò gli schemi dei decreti ministeriali contenenti i regolamenti, su cui si svolse un intenso dibattito politico e culturale nelle università e nella società. Al termine del lungo iter, il ministro Zecchino emanò i decreti ministeriali che realizzavano la riforma. Il primo, sul quadro generale della nuova architettura degli studi, è il decreto n. 509 del 3.11.1999; seguirono poi i decreti sulle lauree e sulle lauree specialistiche (tranne per l'area sanitaria) rispettivamente il 4.08.2000 e il 28.11.2000. Il ministro *ad interim* Amato completò il panorama con i decreti sulle lauree e sulle lauree specialistiche per le professioni sanitarie (2.04.2001) e per le scienze della difesa e della sicurezza (12.04.2001). Infine, con D. P. R. n. 328 del 5.06.2001, è stata riformata la disciplina per l'accesso agli ordini professionali differenziando le norme relative ai nuovi titoli universitari. Nelle intenzioni del Legislatore le linee portanti del nuovo ordinamento erano costituite da: autonomia, flessibilità, responsabilità, valutazione. La riforma interviene in profondità anche sul sistema delle denominazioni e dei curricula, realizzando l'autonomia didattica e introducendo un modello funzionale innovativo che dà ampio spazio alle scelte autonome in campo didattico di ogni ateneo. Sparisce innanzitutto l'elenco chiuso delle denominazioni delle lauree e delle relative tabelle perché è ciascuna università che, istituendo un corso di studio, ne stabilisce autonomamente la denominazione e i curricula formativi, con l'obbligo però di mantenersi all'interno di un quadro di standard nazionali, anche perché resta il valore legale dei titoli universitari. A livello nazionale si introduce una sorta di partizione del sapere in 46 classi (per le lauree): si va dalla classe delle biotecnologie a quella delle tecnologie per la conservazione e il restauro dei beni culturali passando dalle classi delle scienze dell'architettura e dell'ingegneria edile, della filosofia ecc. Per ogni classe il ministero indica gli obiettivi formativi generali e i contenuti disciplinari minimi di ogni laurea che si riferisca ad essa. Quindi un ateneo, quando istituisce un corso di laurea, deve individuare a quale classe farlo afferire e preparare curricula che rispettino gli obiettivi formativi generali e i contenuti disciplinari minimi previsti per quella classe. La reale autonomia didattica degli atenei è garantita dalla libertà di scelta della denominazione della Laurea, ma soprattutto dal fatto che i contenuti disciplinari minimi di ciascuna classe non possono coprire più di due terzi del curriculum, mentre l'altro terzo resta a disposizione delle autonome scelte didattiche e culturali dell'ateneo. Inoltre, anche i due terzi standardizzati a livello nazionale si riferiscono solo ad ambiti disciplinari plurisettoriali (mai a singole discipline o a singoli settori disciplinari). Quali corsi di insegnamento impartire, in quale ordine, con quali metodologie e tecnologie didattiche, a quale livello di professionalizzazione puntare, quali e quante attività formative integrative proporre agli studenti (informatica, lingue straniere, tirocini lavorativi, culture di contesto ecc.) sono tutte decisioni lasciate alla singola università. Lo stesso sistema di standard nazionali e di regolamenti locali

vale per le lauree specialistiche, anch'esse suddivise in classi, in numero di 108 (DD. MM. 28/11/2000, 2/4/2001, 12/4/2001). Il numero delle classi delle lauree specialistiche è maggiore di quello delle classi delle lauree in quanto è immaginata una struttura a ventaglio, via via che il livello di specializzazione aumenta. Cioè per ogni laurea si possono immaginare più lauree specialistiche nei vari campi specializzati della disciplina della laurea. Il ventaglio si allarga ancora passando ai master ed ai dottorati di ricerca, ma per questi due livelli non sono stati fissati standard nazionali e tutte le scelte formative e organizzative sono lasciate all'autonomia degli atenei. Il sistema dei regolamenti in cascata può certamente apparire un sistema pesantemente burocratico e, se male gestito, può diventarlo realmente. Se ben gestito, presenta però due vantaggi. Innanzitutto, costringe gli atenei a redigere i propri regolamenti, assumendo pubblicamente responsabilità sull'organizzazione didattica: regolamento didattico di ateneo e di ciascun corso di studio. La responsabilità regolamentare è un aspetto fondamentale dell'autonomia: facilita la visione strategica e la programmazione, stabilizza e consolida le scelte e le procedure organizzative, rende pubblici gli impegni "contrattuali" tra istituzione e studente, apre la strada alla valutazione dei risultati in termini di obiettivi.

Si noti la spirale virtuosa autonomia – responsabilità – valutazione, dove la valutazione serve a far crescere continuamente la qualità e dunque gli spazi di autonomia. Qualora questa spirale non si inneschi, è responsabilità e dovere dell'università ripensare ai propri regolamenti e modificarli di conseguenza, il che è molto più facile in un regime di autonomia che in uno centralistico. Il problema della valutazione è la chiave di tutto. La scommessa è riuscire a realizzare dei veri sistemi di valutazione e di garanzia della qualità per i singoli corsi di studio per l'intero sistema universitario. Valutazioni relative dei risultati rispetto agli obiettivi e dei fini rispetto ai mezzi; valutazioni assolute dell'efficienza e dell'efficacia dei processi formativi.

Il secondo vantaggio del sistema dei regolamenti in cascata è che costituisce un apparato comunicativo graduale che dovrebbe rispondere meglio di altri alle differenti necessità informative degli studenti, delle loro famiglie, del mondo del lavoro. I successivi regolamenti presentano infatti le informazioni con crescenti livelli di messa a fuoco dei dettagli, facilitando il passaggio della comunicazione a seconda dell'interessato e del momento. Si pensi ad esempio all'effetto di orientamento che potrebbe avere un tale sistema rispetto allo studente della scuola secondaria che matura progressivamente e sempre più precisamente la propria scelta universitaria.

Dalla descrizione della nuova architettura emerge con evidenza che il criterio-guida del Legislatore è stata la flessibilità, la quale si manifesta innanzitutto nella varietà dell'offerta formativa, nella pluralità di corsi di differente durata e liberamente componibili e modulabili, insieme alla varietà delle discipline quando si sale nel livello del titolo. Si noti che la nuova architettura permette più facilmente il conseguimento di formazioni interdisciplinari, così importanti nel mercato del lavoro odierno. Una laurea in matematica seguita da una laurea specialistica in finanza è adatta, ad esempio, per formare un analista dei mercati finanziari. Una laurea in lettere classiche seguita da una laurea specialistica in archeologia è adatta per formare il personale dirigente delle sovrintendenze archeologiche ecc.

Un altro elemento di flessibilità è dato dalla possibilità di disegnare *curricula* diversi per le stesse lauree. Le proporzioni della composizione tra formazione universi-

taria di base e formazione professionalizzante nei *curricula* delle diverse lauree sono infatti lasciate all'autonomia degli atenei una volta rispettati gli standard minimi delle classi, che però riguardano solo i due terzi dell'impegno dello studente. Un ateneo può scegliere di avere lauree ad alto tasso formativo ed a bassa professionalizzazione, oppure viceversa o con diverse proporzioni intermedie. Nel primo caso gli studenti sceglierebbero una formazione più adatta a continuare gli studi e meno adatta a trovare subito lavoro, nel secondo caso sarebbero attratti gli studenti più desiderosi di entrare presto nel mondo del lavoro.

La flessibilità discende anche dal sistema dei crediti che è stato adottato in modo pervasivo in tutta la riforma. Si è infatti scelto di usare come unità di misura convenzionale della carriera universitaria di uno studente il carico di lavoro richiesto agli studenti, che viene misurato in crediti fissando convenzionalmente in 60 crediti il carico di lavoro "normale" in un anno di studio. Il numero 60 deriva dal progetto comunitario ECTS (European Credit Transfer System) sperimentato in molti Paesi per la mobilità del programma Erasmus e che ha finito col diventare uno standard europeo.

Il sistema dei crediti, se adoperato correttamente e intelligentemente, favorisce la flessibilità perché una carriera studentesca descritta in crediti può essere più facilmente trasferita in un altro corso di studio, senza eccessivi vincoli su titoli degli insegnamenti, numero di esami superati ecc. Ciò è particolarmente importante per la mobilità tra atenei sia italiani che stranieri. Anche un'esperienza lavorativa esterna può essere trasformata in crediti per l'abbreviazione di corsi universitari, favorendo la nascita di un sistema di formazione continua e aggiornamento lungo tutto l'arco della vita quale quello che il mondo del lavoro odierno richiede anche a livello universitario (*lifelong learning*). Ne viene favorita anche la componibilità dei percorsi: se un laureato vuole proseguire i suoi studi in una laurea specialistica non ben "allineata" con la laurea conseguita (formazioni transdisciplinari innovative), non tutti i 180 crediti già maturati potranno essere inclusi nei 300 necessari per la laurea specialistica prescelta. Se, ad esempio, gliene fossero riconosciuti solo 120, vorrebbe dire che la laurea specialistica durerebbe in realtà tre anni, uno per recuperare i 60 crediti mancanti e gli altri per completare il curriculum biennale della laurea specialistica.

Infine, la flessibilità è collegata anche all'autonomia didattica. I curricula di un corso di laurea, appartenendo al regolamento del corso di studio, sono materia esclusiva delle decisioni dell'ateneo, salvo il rispetto degli standard nazionali. Quindi, in dipendenza dalle strategie e dalle tradizioni culturali dell'ateneo, dalle richieste della società esterna e del territorio, dalle opportunità lavorative, da molti altri complessi fattori interni ed esterni al mondo universitario, è relativamente facile introdurre e adeguare continuamente i curricula di interesse degli studenti.

Una naturale conseguenza dell'autonomia e della flessibilità è la diversificazione dell'offerta formativa degli atenei: di qui la possibile competizione tra atenei. Nuove lauree più attraenti, innesti in lauree tradizionali di contenuti innovativi, lauree destinate a formare specifiche figure professionali di cui il mondo del lavoro è carente, percorsi interdisciplinari e transdisciplinari, curricula molto professionalizzanti o molto "formativi" saranno tra i molti strumenti della diversificazione, la quale non potrà che portare ad una competizione degli atenei nel cercare di attirare un sempre maggior numero di studenti. Quindi, ad un sistema centralistico, in cui sostanzialmente lo stesso percorso formativo veniva offerto in tanti atenei, succede un sistema

in cui i percorsi formativi sono scelti dagli atenei in concorrenza tra loro per attirare sempre più studenti. Molti atenei competeranno anche per attirare gli studenti migliori, perché è ben noto che la qualità formativa di un'università non dipende solo dalla bravura dei docenti ma anche (e forse soprattutto) da quella degli studenti. Inoltre gli studenti migliori fanno normalmente più carriera nel mondo del lavoro e quindi a lungo termine attirano prestigio sull'ateneo con il meccanismo degli ex alunni.

Sono certamente favoriti gli atenei che predispongono un'offerta formativa coordinata e mirata, ben distinguibile e di buona qualità, diversificando i corsi di laurea e offrendo un ventaglio di lauree specialistiche nei settori in cui sono più forti fino a dottorati di ricerca nei campi dove l'ateneo ottiene i migliori risultati di ricerca. In tutti i casi la competizione giocherà sulla mobilità degli studenti, che dipende da molti fattori, in primo luogo dalle strutture logistiche per ospitare gli studenti che provengono da altre città e dal supporto economico agli studenti meno abbienti.

Flessibilità dei percorsi per adattarsi alla domanda diversificata di formazione che proviene dagli studenti e dal mondo produttivo; autonomia degli atenei nel disegnare i migliori corsi di studio per attirare gli studenti e rispondere alle richieste del territorio e della società; facilità di adeguamento dei curricula alle esigenze dei portatori di interesse in un mondo del lavoro assai poco stabile; attenzione al carico di lavoro degli studenti e alla sua coerenza con traguardi formativi ragionevoli e prefissati.

Per riassumere, su questo punto, possiamo affermare che la riforma pone l'accento più sulla domanda che sull'offerta di formazione, in una logica che è tipica dei sistemi di mercato, anche se non si può ricondurre interamente ad essa. È infatti importante non esagerare in questo spostamento di baricentro. Un sistema formativo universitario interamente fondato sulla domanda di formazione sarebbe forse un successo a breve termine (si fa solo quello che gli studenti e i datori di lavoro chiedono) ma sicuramente un grave disastro culturale e sociale a medio e lungo termine, oltre che la negazione stessa del concetto tradizionale di università come comunità educante. È importante sottolineare anche la maggiore attenzione che la riforma dedica al termine apprendimento tra i due della coppia insegnamento-apprendimento che costituiscono l'essenza di qualunque didattica: i crediti hanno la funzione, appunto, di misurare il lavoro di apprendimento dello studente, così come le ore di lezione (corsi semestrali o annuali) misuravano il lavoro di insegnamento del docente. La stessa presenza obbligatoria in ogni corso di laurea di attività formative non corrispondenti ad insegnamenti (tirocini lavorativi, capacità di comunicare e di lavorare in gruppo, verifica della conoscenza di una lingua straniera e della capacità di usare un personal computer) corrisponde ad una diversa impostazione della didattica, anche se molto condizionata dalla disponibilità di strutture e di spazi didattici (anzi, direi di apprendimento) adeguati, della cui mancanza però molti atenei soffrono.

Si vede bene, dunque, che la riforma dell'architettura degli studi universitari, al di là dei pur necessari contenuti tecnici, costituisce e postula una vera innovazione culturale in tutta la società, nel tessuto economico e sociale del Paese, ma innanzitutto negli atenei italiani e nei docenti come negli studenti.

Dalla sommaria rievocazione della riforma intervenuta nell'ultimo decennio, e sostanzialmente ancora in corso di realizzazione per quanto riguarda i suoi contenuti più innovativi, possono desumersi le risposte alle domande poste all'inizio: l'università è fatta dai professori, sia per quanto riguarda la costruzione

dell'architettura ordinamentale, sia per quanto riguarda la sua concreta traduzione in prassi quotidiana, sia il prestigio e l'autorovolezza che il sistema-università riesce a ritagliarsi nella società. Per questo motivo, c'è da rammaricarsi che nel mondo accademico il dibattito sui temi della riforma non sia stato continuo e sistematico nel decennio trascorso, né tanto meno "acceso", come invece lo è in questi giorni, di fronte ai "tagli" dei finanziamenti statali. Osservando il sostanziale e sistematico "silenzio" dei professori universitari, e degli organismi istituzionali locali e nazionali in cui sono strutturati, circa lo stato di salute dell'università e circa i mali appassionatamente denunciati all'opinione pubblica del Paese, anche da fonti autorevoli, e mettendo a confronto quel "silenzio" con le corali ed unanimi grida suscitate dai "tagli" di luglio, è legittimo un giudizio molto critico sulla capacità dell'università di auto-governarsi, come è nella logica del sistema e negli auspici di tutti. "Silenzio" significa incapacità e non-volontà di correggere gli errori e curare i mali denunciati, abbandonarsi a macroscopiche manifestazioni di autoreferenzialità, offrire coperture ed alibi a comportamenti addirittura illegali, certamente singoli e individuabili, ma ai quali non è possibile porre rimedio, perché nel sistema di autonomia dell'università neppure la magistratura, anche quando lo tenti, è in grado di eliminare certi bubboni. "Silenzio" significa che, anche di fronte ai "tagli" annunciati e realizzati da anni, nell'"accademia" sono tranquillamente e generalmente continuati i metodi di spesa soliti, fondati sui concetti di "spesa storica", finanziamenti "a pie' di lista", ecc., anziché mettere in atto analisi attente dei bilanci per procedere ad una selezione della spesa, ad una programmazione dei sacrifici: anzi, se qualcuno andasse a verificare i comportamenti tenuti da molti atenei negli ultimi anni, ed anche negli ultimi mesi, troverebbe che in alcuni di essi, di fronte all'annuncio dei necessari, imminenti sacrifici e delle probabili, necessarie modifiche nei sistemi di reclutamento del personale, si sono dati da fare più in fretta per approfittare della situazione attuale, in cui all'autonomia non corrisponde nessuna responsabilità e nessuna seria valutazione dei comportamenti tenuti da ciascuna università nella conduzione della spesa (del resto, questo è la causa vera di tutti i mali della nostra università). Nel settembre di quest'anno è uscito il volume *L'università truccata. Gli scandali del malcostume accademico. Le ricette per rilanciare l'università* (Einaudi), di Roberto Perotti, professore alla Bocconi, che costituisce una coraggiosa denuncia di alcuni di quei mali che maggiormente colpiscono l'opinione pubblica quando si parla di università, e s'impegna, dopo le analisi critiche, a suggerire possibili rimedi: ebbene, nell'università non c'è stato alcun segno di interesse né ha dato vita ad alcun dibattito. Una vicenda analoga vi fu nel 1993, quando fu pubblicato il volume *L'università dei tre tradimenti* (Laterza), di Raffaele Simone: anche allora il libro si esaurì in pochi mesi, ma nessun dibattito ne derivò nell'accademia e, soprattutto, nessun impegno di auto-correzione.

La sottolineatura sulla responsabilità dell'università circa il suo modo di essere e di funzionare non riduce le responsabilità del Governo e del Legislatore, né conduce ad auspicare il ritorno ad una *governance* di tipo centralistico; anzi la responsabilità del Governo è ancora maggiore, perché usa come alibi l'autonomia dell'università per ritagliarsi la possibilità di interventi sempre e soltanto settoriali, cervellotici e casuali, incapaci di esprimere una logica di sistema e di prospettiva e, soprattutto, priva

23 – Sulla politica per l'Università, in Italia

di sensibilità e di consapevolezza politica. Ma questo è un discorso che avrebbe bisogno di molto maggiore spazio: ne parleremo in un secondo momento.

Educazione e politica nell'età della conoscenza. Alfabetizzazione debole e ruolo della pedagogia sociale*

Vincenzo Sarracino

1. L'età della conoscenza? Ruolo e funzione dell'educazione e della politica

L'espressione "epoca" o "età della conoscenza" è ormai invalsa nel linguaggio comune, oltre che in quello scientifico; tuttavia, nell'ultimo decennio la domanda che ci si pone preliminarmente è la seguente: siamo davvero nell'"epoca della conoscenza"? La "conoscenza umana" del mondo e del soggetto presuppone la consapevolezza, la maturazione cognitiva, e relazionale, la conoscenza del sé e dell'altro, quindi la scelta autonoma di principi etici e politici, culturali e sociali. Ebbene, alla luce dei risultati evidenti nella nostra vita quotidiana di dimenticanza, di difficoltà di sintesi, di comparazione di eventi, proposte, indirizzi economici, sociali e culturali, di interpretazione più sincera dei fatti, si può affermare con certezza che la nostra è l'epoca della conoscenza?

Non si potrebbe affermare, piuttosto, che la nostra epoca si caratterizza come "epoca dell'informazione", dell'esplosione dei "sapere" e delle "conoscenze", se si vuole, ma non come epoca del sicuro possesso e della sicura comprensione delle conoscenze stesse? "Sapere" e "conoscere", ci spiega Gardner¹, è un conto, "comprendere" è un altro: il *sapere* confina con l'acquisizione di informazioni e di istruzioni (teorie, codici, pratiche, regole, tecniche, indicazioni, eventi, ecc.); *comprendere* vuol dire "prendere insieme", capire, condividere, "prendere su di sé", a proprio carico, ed affrontare i vari problemi e le varie scelte; vuol dire, appunto, interpretare, maturare opinioni, idee, essere autonomi; privilegiare apposite teorie e pratiche rispetto ad altre, quindi, significa "dare senso" e "prendere senso", operare autonomamente in campo sociale e politico. Di qui la necessità, in campo educativo, d'equilibrare il rapporto tra informazione e formazione, tra apprendimento e educazione, tra istruzione e cultura, tra processo formativo individualizzato (*curricolo centrato sul soggetto*) e centrato sul contesto (*curricolo formativo di comunità: autoconoscenza ed autoeducazione delle comunità*).

L'espressione "epoca" o "età della conoscenza" va connessa, di conseguenza, maggiormente con la possibilità odierna, tramite l'utilizzo dei sofisticati strumenti tecnologici, soprattutto in seguito alla rivoluzione digitale, di ricevere enormi masse di informazioni (si pensi ad Internet, per esempio), piuttosto che con quella della matura-

* Il testo riprende, con opportuni aggiornamenti e integrazioni, lo scritto *L'educazione nell'età della conoscenza. Il ruolo della pedagogia sociale*, in P. Orefice, V. Sarracino (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

1. Cfr. H. Gardner, *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli, 2000.

zione di competenze, la quale richiede l'apporto, appunto, delle scienze umane, oltre che dell'esperienza, e principalmente delle scienze della formazione e dell'educazione. D'altra parte l'educazione si è sempre caratterizzata, nel corso della storia della pedagogia e della didattica, per le sue finalità politiche e sociali, oltre che per quelle cognitive e maturative: quelle relative alla trasformazione del soggetto, così come quelle relative alla trasformazione delle comunità. Per questo motivo non sembra utile un modello di società ad "apprendimento diffuso"² per il riempimento di "teste vuote", che rischia di rimanere astratto: occorre piuttosto spingere la progettazione e la creazione di una "società della conoscenza" che ponga al centro il tema pedagogico della formazione permanente dell'uomo lungo l'intero corso della vita attraverso l'adozione di teorie e di metodi che aiutino i soggetti a capire, a penetrare i problemi, a riflettere su di essi per comprenderli. Si tratta, cioè, di pensare all'obiettivo pedagogico, di formare "teste ben fatte" attraverso l'educazione di quello che, se per il positivista Gardner è lo "strumento testa", nel modello moderno (o postmoderno) di Morin³ è un sistema complesso di procedure e di strumenti deputati all'apprendimento e alla conoscenza delle "cose" e finanche di se stessi e del proprio funzionamento.

Sulla base di quanto finora discusso, possiamo quindi sostenere che l'educazione, di conseguenza, si è sempre qualificata, nel corso della storia⁴, per la sua funzione politica e pratica, per l'intenzionalità specifica posta nella formazione dell'uomo, di un uomo e di un contesto contrassegnati dai bisogni formativi dell'epoca: l'intenzione, cioè, non è stata quella di formare l'uomo genericamente, valido in ogni luogo e in ogni tempo, ma l'uomo, anzi quell'uomo, nel suo contesto. Un uomo per il proprio tempo, quindi, un cittadino consapevole dei propri diritti e dei propri doveri rispetto a se stesso, alla necessaria ed indispensabile "cura di sé", e rispetto agli altri, alla necessaria relazione con i singoli e con la comunità di appartenenza, da un lato con il luogo natio, con lo spazio di vita economica, sociale e culturale locale, con il territorio di vi-

2. Anche noi, in qualche occasione, abbiamo usato l'espressione "conoscenza diffusa". Ebbene, a nostro parere, anche in questo caso l'espressione può maggiormente e correttamente riferirsi alla molteplice e svariata gamma di informazioni/ comunicazioni/eventi/manifestazioni diffusi, piuttosto che a conoscenze consolidate. Dal nostro punto di vista, d'altra parte, la conoscenza come strumento maturativo si diffonde, anzi si fonde e si con-fonde con il soggetto che la metabolizza e la fa propria. Di qui la necessità, anche in questo secondo caso, di parlare piuttosto, pedagogicamente, di conoscenza "collocata", "situata", "finalizzata", di conoscenza con una sua forza di volta in volta trasformatrice del soggetto e della realtà, di carattere politico, sociale, formativa (cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992 e cfr. anche V. Sarracino, V. D'Agnese, *La conoscenza sociale in educazione*, Pisa, ETS, 2007).

3. Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, Milano, R. Cortina Editore, 2000.

4. Scrive P. Bertolini: "Il tema del rapporto fra politica e educazione... non è certo nuovo. Fin dall'antichità classica, infatti, esso ha costituito uno dei punti qualificanti del suo impianto sociale e culturale. Ciò nella duplice direzione della politica verso l'educazione e dell'educazione verso la politica: dunque nella consapevolezza che tra i due campi esiste una correlazione" (*Educazione e politica*, Milano, R. Cortina Editore, 2003, p. 1). A sua volta G. Genovesi afferma che "senza la politica l'educazione è solo *flatus vocis*, senza l'educazione la politica è solo una forma di tirannia della classe dirigente" (*Pedagogia e politica. Un rapporto necessario*, in L. d'Alessandro, V. Sarracino (a cura di), *Saggi di pedagogia contemporanea. Studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Pisa, ETS, 2006, p. 187). Sul tema cfr. anche il recente volume: Aa.Vv., *L'engagement pedagogico. Riflessioni tra teoria e storia*, Napoli, Liguori, 2008, in particolare l'Introduzione di E. Corbi e il saggio di F. M. Sirignano, *La dimensione politica della pedagogia tra teoria e storia*.

ta e di esistenza e con quello più ampio, di carattere nazionale e planetario⁵, dall'altro con l'epoca storica, come si diceva, con le relative scelte etiche, politiche, culturali, sociali, economiche, riguardanti i singoli soggetti e la collettività⁶. Ne è sempre seguito, come conseguenza, in ogni epoca, il nascere e lo svilupparsi di un dibattito pedagogico, a livello teorico e pratico, sulle modalità di un processo formativo che potesse rispettare, ed anzi esaltare, da una parte, le potenzialità di ciascun soggetto e, dall'altra, facilitarne la capacità di relazione con l'altro da sé, sia nella dimensione microterritoriale della comunità, sia in quella nazionale e sovranazionale della società.

Di qui la conseguenza che la pedagogia, come sapere della formazione, sia nella dimensione individuale (la cura del sé e la massima espansione creativa ed autonoma del soggetto), sia in quella sociale (l'attenzione verso gli altri, la consapevolezza dei diritti e dei doveri come cittadino, la conoscenza della propria cultura di appartenenza così come delle culture del mondo), può essere considerata una scienza a doppia faccia: la *prima*, attenta al soggetto⁷, ai suoi diritti e alla propria crescita personalizzata, come già si diceva; l'*altra*, attenta al rapporto del soggetto con gli altri, al rispetto delle regole della convivenza e all'equilibrio dei limiti da stabilire tra diritti e doveri.

La riflessione, quindi, non va condotta soltanto sul modello di una "pedagogia del soggetto" né sul modello di una mera "pedagogia della società" – la *prima* da considerarsi, al contrario, troppo spostata in direzione collettivista – quanto piuttosto su quello di una "pedagogia della relazione" che tenga conto sia del singolo, sia del suo contesto di vita.

La pedagogia sociale e quella generale, seguendo la nostra riflessione, vengono così a coincidere e a diversificarsi nello stesso tempo: *nel primo caso* coincidono perché si preoccupano di dare risposte (politiche, culturali, etiche, scientifiche) alla domanda educativa emergente; *nel secondo caso* esse divergono perché ai bisogni educativi della società, di ogni uomo e di tutti gli uomini (considerati come cittadini nelle proprie istituzioni), esse possono provvedere adeguatamente e separatamente, solo se tengono conto della loro opinione e del loro impegno civile e sociale⁸. Dal punto di vi-

5. Cfr. E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., e dello stesso autore *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, R. Cortina Editore, 2001. I sette saperi, tutti fortemente emergenti ed impregnati di impronta sociale, possono essere così sinteticamente riassunti: la certezza della conoscenza; l'errore e l'illusione; i principi di una conoscenza pertinente; la condizione umana; l'identità terrestre; le incertezze della conoscenza; la comprensione della conoscenza; l'etica del genere umano.

6. Cfr. A. S. Makarenko, *Il Poema pedagogico*, Roma, Editori Riuniti, 1977, 3 voll. e V. Sarracino, *Il Poema pedagogico di A.S. Makarenko*, Napoli, Liguori, 2001.

7. Nel dibattito attuale, il tema della "pedagogia del soggetto" o della "persona" è diventato centrale sul piano ideologico-politico e culturale, e viene seguito sia dai pedagogisti "laici" che "cattolici". Lo stesso tema del "personalismo" (basti pensare a Mounier e a Maritain e, da noi, ad Agazzi, a Mencarelli ecc.) come teorizzazione di un processo formativo attento al singolo ed ai suoi bisogni materiali e spirituali, è stato rivisitato da studiosi di differente matrice culturale (cfr. i saggi di M. Manno e di F. Cambi soprattutto su "Nuove ipotesi", Palermo, Duemila, nel corso degli anni Ottanta). Cfr. anche F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2007.

8. La prima (*pedagogia generale*), infatti, è *generale*, proprio perché in ciò consiste la sua specificità di scienza dell'educazione: considerare il bisogno formativo di un uomo del proprio tempo che guarda al futuro, tenendo conto del passato, esaminando i problemi nodali (economici, sociali, culturali) e cercando di risolverli sul piano dell'istruzione, della formazione, della cultura. La seconda, al contrario, è specifica proprio perché privilegia gli aspetti sociali della

sta progettuale e metodologico esiste, quindi, da un lato la necessità di condurre un'analisi dei bisogni individuali e sociali, dall'altra quella di costruire un'offerta formativa adeguata, sia per il soggetto singolo – considerando il clima culturale, etico e politico, economico e sociale, del proprio tempo, ma anche la necessità del cambiamento e della trasformazione –, sia per una società che si adegua alla domanda culturale e rende più pregnanti ed attuali le proprie riforme istituzionali e gli esiti della ricerca scientifica, soprattutto in ambito educativo.

2. Emergenze educative attuali

Qualcuno ha scritto nel passato recente che le rivoluzioni scientifiche e tecnologiche, ma anche quelle di costume, che hanno caratterizzato e caratterizzano il nostro tempo, hanno via via assunto, nel corso degli ultimi decenni, una dimensione esponenziale, sia sul piano quantitativo che qualitativo, rispetto ai secoli andati. Basti pensare che, ancora oggi, nel corso della comune conversazione quotidiana, si parla sempre più spesso di *homo technologicus*, anziché di semplice *homo sapiens* o di *homo sapiens sapiens*: in estrema sintesi, si possono riportare alla mente esempi di alcuni eventi significativi degli ultimi tempi che ci consentono di prendere coscienza del nostro tempo attuale rispetto ad un tempo a noi anche immediatamente vicino. Nel 1950, ad esempio, nessuno strumento tecnologico aveva superato l'atmosfera terrestre: Juri Gagarin non aveva ancora orbitato attorno alla terra⁹, la plastica¹⁰ non aveva ancora invaso i luoghi del vivere quotidiano contribuendo negativamente alla raccolta dei rifiuti solidi urbani, e le centrali atomiche erano in via di progettazione, la tv a colori e quella "via satellitare" non esistevano, la "lettura" del DNA era alle prime sperimentazioni, le biotecnologie e la bioetica, da una parte, e le neuroscienze, dall'altra, non avevano ancora fatto l'ingresso tra i saperi scientifici contemporanei¹¹. Volendo, ad ogni modo, operare una sintesi dei cambiamenti sociali maturati negli ultimi tempi, che hanno già avuto incidenza e continueranno ad averla sui processi di formazione del futuro, si possono seguire, almeno in parte, le indicazioni fornite da Frabboni¹², il quale li riconduce a cinque problemi/eventi principali.

formazione e, quindi, il rapporto tra uomo e uomo, uomo e donna, uomo e bambino, uomo e lavoro, uomo e sentimento, uomo e spiritualità, uomo e politica, uomo e economia ecc.

9. Lo farà nel 1961. È del 1959 il lancio del primo Sputnik.

10. La plastica è inventata dal premio Nobel italiano per la chimica, Natta.

11. La cibernetica, lo studio dell'intelligenza artificiale e, poi, della robotica troveranno le prime applicazioni più tardi rispetto allo studio dei primi modelli teorici e daranno luogo ai nuovi saperi pedagogici e didattici delle nuove tecnologie dell'educazione (cfr. N. Wiener, *Introduzione alla cibernetica*, Torino, Boringhieri, 1950; W. R. Ashby, *Introduzione alla cibernetica*, Torino, Einaudi, 1971; G. L. Sugniti, *Macchine e pensiero*, Milano, Feltrinelli, 1980; O. Stock, *Macchine come noi*, Bari, Laterza, 2000; G. R. Cardona, *I sei lati del mondo*, Bari, Laterza, 2002; F. Ciotti, G. Roncaglia, *Il mondo digitale*, Bari, Laterza, 2002).

12. Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Bari, Laterza, 2003. Frabboni parla di cinque trend di cambiamento socioculturale che così introduce: "Pur persistendo la spietata "forbice" economico- sociale che taglia seccamente il nostro pianeta in paesi ricchi e in paesi poveri, non si può non riconoscere che una generale lievitazione della qualità della vita sta attraversando tutti i continenti: merito indiscutibile della ricerca tecnologico-scientifica, delle conquiste salariali e normative dei sindacati, dell'incremento dell'obbligo scolastico e della durata complessiva della stagione della formazione. Tutto questo ha contribui-

Il *primo problema* riguarda la rivoluzione scientifica e tecnologica nelle scienze mediche, sanitarie e chirurgiche, la quale ha permesso l'attuale allungamento del tempo di vita e, di conseguenza, ha reso urgente la riarticolazione/differenziazione del processo formativo, che è divenuto processo ininterrotto nel tempo e nello spazio¹³, con una particolare attenzione alla fase iniziale e finale della crescita umana: quella del consolidamento dell'istruzione/formazione di base e quella della creazione di percorsi culturali e formativi per classi di età inedite¹⁴, finora considerati “fuori tempo” e “fuori mercato culturale”, come quelle degli adulti maturi e dei vecchi (terza e quarta età). D'altra parte, l'allungamento/ampliamento/diversificazione dei cicli di vita comporta anche la revisione dei contenuti dell'apprendimento e della formazione e, soprattutto sul piano metodologico, l'impiego di metodi e di strumenti didattici nuovi modulari e flessibili. Allo stesso modo, comporta una più accorta ed efficace politica dell'educazione in età adulta allo scopo di aiutare le nuove categorie umane emergenti – anziani e vecchi – bisognose di interventi formativi diversificati per consolidare i propri poteri cognitivi, per continuare nell'esercizio della loro mente, soprattutto attraverso l'uso dello strumento della riflessività, ma anche per coltivare abilità sociali e relazionali, per contribuire a rallentare i “processi di senilizzazione”¹⁵.

Da una parte, dunque, è sempre più efficace il contributo della scienza che tiene l'uomo in vita per più tempo e cerca di aiutarlo a vivere meglio, dall'altra si registra una ricaduta nelle scienze dell'educazione e della formazione, attente a costruire curricula formativi al passo con i tempi: necessita, cioè, il contributo di una pedagogia sociale, come già si diceva, in particolare per contribuire ad una formazione politica consapevole delle nuove esigenze, sempre più attenta alla scienza che ai suoi esiti così come alla politica. Si tratta cioè di una scienza pedagogica che si fa “globale e com-

to a dilatare la durata della vita e quindi, a riclassificare le età generazionali a partire dall'infanzia e dalla senilità”.

13. È dagli inizi degli anni Settanta che si parla di “educazione permanente” come processo formativo che dura per tutta la vita, espressione oggi mutata con quella di “lifelong learning” (ma anche di “lifewide learning”) alle quali si sono via via aggiunte alcune nuove come “società della conoscenza”, dell’“apprendimento diffuso” ecc.

14. Le classi di età, bisognose di nuovi interventi formativi, a cui si riferisce Frabboni, sono, come abbiamo già detto, l'infanzia e la senilità: “la prima destinata ad allungarsi di molto per via dell'elevazione dell'obbligo scolastico; la seconda destinata a protrarsi sempre più a lungo le frontiere della quarta e forse anche quinta età generazionale. Saranno così le classi anagrafiche a prendere il posto delle classi sociali” (F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Op. cit.*, p. 185). Sul problema delle classi di età, della loro diversificazione, si vedano gli studi di D. Demetrio, principalmente il *Manuale di educazione degli adulti*, Bari, Laterza, 1997.

15. *Ibidem*, p. 186. Tale consolidamento non può riguardare le capacità di comprendere, ma soprattutto di interpretare autonomamente e creativamente la realtà, rafforzando le potenzialità mentali: la memoria, l'attenzione e la concentrazione, rafforzando, come già per i giovani le capacità autoistruzionali, anche attraverso la formazione a distanza. Elementi di *e-learning* sono sempre più presenti nei progetti e nelle pratiche della formazione delle nuove professioni in tutti i settori (sull'*e-learning* si vedano i recenti scritti di L. Galliani, R. Costa, *Valutare l'e-learning*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003; A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in internet. Manuale di formazione on line*, Trento, Erickson, 2000; G. Trentin, *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, FrancoAngeli, 2008; C. De-logu (a cura di), *Tecnologia per il web learning. Realtà e scenari*, Firenze, University Press, 2008; F. Falcinelli, *E-Learning. Aspetti pedagogici e didattici*, Perugia, Morlacchi, 2005; Bonaiuti G. (a cura di), *E-Learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson, 2006.

plexa” come complessi e globali sono, del resto, i fenomeni e i problemi della nostra epoca.

La pedagogia sociale si trasforma così in pedagogia politica, in un sapere che cerca di partire dai problemi economici, sociali e culturali per poterli proporli alle classi dirigenti e di governo perché li traducano in riforme scolastiche e formative. In un’epoca come la nostra, la politica diventa problema centrale per cui è necessario riportarla nell’alveo unitario della formazione dell’uomo e del cittadino. Scrive Bertolini che già 2000 anni fa l’uomo politico “non poteva non interessarsi alla formazione dei cittadini... mentre chi si occupava della formazione dei giovani non poteva non gettare il proprio sguardo alla politica e al modo con cui essa veniva attuata. La formazione dell’uomo coincideva, insomma, con la formazione del cittadino che... doveva essere aiutato a dare le proprie disponibilità e capacità di occuparsi della gestione della “cosa pubblica” nell’interesse di tutti”.

D’altra parte, scriveva il pedagogista bolognese, quando ciò non avviene può capitare che si arrivi ad una forma di *democrazia sostanzialmente tradita* ..., a motivo di una eccessiva enfasi data al concetto di maggioranza. Tale situazione si è già verificata, del resto ai nostri giorni attraverso l’uso massiccio di “eccezionali strumenti di persuasione”, capaci ... di sedurre un numero sempre più elevato di individui.

Il *secondo problema*, in parte già accennato all’inizio del presente saggio, riprendendo un nostro punto di vista sull’argomento, riguarda la cultura diffusa presente nella nostra epoca¹⁶ e la sempre maggiore richiesta di formazione a domanda individualizzata¹⁷, un problema, quest’ultimo, non semplice da risolvere che presenta una indubbia rilevanza politica a causa della “forbice” che tale richiesta personale produce e produrrà sempre più tra *ceti deboli economicamente* (e, quindi, culturalmente) e *ceti forti economicamente* (e, quindi, culturalmente): da un lato, l’esplosione della domanda a pagamento da parte del singolo (si pensi solo, per esempio, alle *pay-tv*); dall’altro, il permanere nella passività di larghi strati della popolazione soggetti all’alfabetizzazione passiva promossa dagli Stati e dai Governi (se non addirittura da *lobbies*) che indirizzano alla ricerca scientifica e alla formazione sempre più minori risorse economiche, risorse insoddisfacenti a rispondere alle richieste di base dei cittadini. Basti pensare, a tale proposito, ai tagli di questi anni effettuati dal precedente Governo Prodi e soprattutto a quelli dell’attuale Governo Berlusconi che, tramite i ministri Tremonti e Gelmini, sta mortificando la ricerca scientifica, la scuola e la sua organizzazione, anche quella scuola sperimentale già passata al vaglio positivo della valutazione nazionale ed internazionale, il più delle volte dimostrando anche di non conoscere la natura dei problemi dal punto di vista storico-teorico, pedagogico-didattico e gestionale-organizzativo, affrontandoli meramente sul piano economicistico. La pratica del consenso politico diviene così un’arma a doppio taglio: tale situazione (accesso all’alta formazione) facilita sul piano politico l’avvento sulla scena di nuovi capi carismatici (spesso populistici) che s’impegneranno poco nelle politiche di formazione

16. Si parla di nuova e sempre più incalzante “cultura simbolica”.

17. La domanda culturale, secondo gli esperti, riguarda sempre più i settori dell’informatica, della telematica e della robotica. Da un lato, l’interesse per “dominare” miliardi di pagine d’informazione presenti sulla rete, dall’altro l’interesse per acquisire una sempre più alta formazione, almeno da parte delle categorie giovanili più alfabetizzate.

personalizzata dei cittadini, alle quali penserà il mercato, così come facilita, nello stesso tempo, la formazione di “mandarini” del sapere e della conoscenza; tale politica serve a formare quella nuova classe di tecnocrati e specialisti, quei “pochi” che possederanno una ampia cultura, soprattutto tecnologica e, quindi, eserciteranno maggior potere rispetto ai “molti”, i quali dovranno occupare creativamente l’aumento del loro “tempo libero”¹⁸.

3. L'alfabetizzazione debole

La ricaduta sul piano pedagogico risulta evidente: riguarda da vicino il *terzo problema* preannunciato che potremmo definire, come del resto gli altri, “emergente” in ambito politico ed educativo: ci si riferisce al problema delle “alfabetizzazione debole”. Che cos’è l’“alfabetizzazione debole”? È apprendere senza “senza mantenere”; è acquisire informazioni/conoscenze che “scivolano via” senza trasformarsi in cultura personalizzata, in comprensione dei problemi e soprattutto in competenze da spendere nel quotidiano. L’“alfabetizzazione debole” non aiuta a pensare, non è creativa, anzi è piuttosto ripetitiva e statica. Ecco perché si tratta, pedagogicamente e politicamente, del “problema dei problemi”; si tratta di un problema centrale, di quel “filo rosso” che, oggi, lega insieme tra loro le vari “emergenze educative” del Millennio, dato che la sua rilevanza sul piano formativo riguarda l’aspetto qualitativo, oltre che quantitativo: all’enorme numero di soggetti che sempre più vivono nel “bagno sociale” dei “miliardi di informazioni” presenti nell’“epoca della conoscenza”¹⁹, corrisponde un decremento della resa maturativa, di quella personalizzazione della conoscenza, che deve avvenire anche attraverso strumenti cognitivi profondi, che servono a distinguere un singolo soggetto dall’altro attraverso quell’“alfabetizzazione individuale” che potremmo definire “forte”.

L’“alfabetizzazione debole” porta, infatti, ad accettare idee e pratiche indotte, passive e ricettive, conduce ad una sorta di “riduzionismo e sterilizzazione mentale”²⁰, allontana il soggetto dagli altri. Un problema connesso all’“alfabetizzazione debole” riguarda la diminuita capacità linguistica (di uso soprattutto della lingua scritta) da parte delle giovani generazioni. Si potrebbe affermare, in proposito, usando una sorta di *slogan*, che nessuno dei giovani ormai scrive più (intendendo per lavoro di scrittura il racconto di eventi, la descrizione di fenomeni, l’esercizio anche retorico e creativo, lo stile letterario, la relazione tecnico-scientifica, la narrazione biografica ed autobio-

18. Di tale aspetto si tratterà in seguito, essendo tale problema tra quelli emergenti, riguardanti la riflessione pedagogica attuale in dimensione sociale. Per un maggiore approfondimento sul tema del rapporto tra “cultura tecnologica e cultura umanistica”, oggi, nel curriculum formativo, si vedano: E. Morin, *La testa ben fatta*, cit., e H. Gardner, *Sapere per comprendere*, cit. Cfr. anche sullo stesso argomento: V. Sarracino (a cura di), *Progettare la formazione*, Lecce, Pensa, 1997; C. Laneve, R. Pagano (a cura di), *La pedagogia nell’era della tecnica*, Lecce, Pensa, 2006, con riferimento allo scritto ivi contenuto di V. Sarracino, *Emergenze educative e cultura tecnologica*: “Politica, utopia e scienza sono tra loro interrelate in una nuova visione pedagogica che... sceglie via via contenuti e saperi dell’emergenza... come problemi nodali e prioritari dello sviluppo umano e sociale” (p. 118).

19. Continuiamo, anche noi, dopo la precisazione iniziale, ad usare l’espressione “epoca della conoscenza” che è ormai presente nel linguaggio corrente quotidiano.

20. Cfr. F. Frabboni, *Op. cit.*

grafica ecc.). Tra messaggi digitali e codici comunicativi ristretti si rischia ormai di danneggiare l'acquisizione di competenze riflessive dei giovani, dal momento che, come è risaputo, il linguaggio è pensiero e racchiude in sé i simboli di una società, la descrizione e la testimonianza dei prodotti ideali e materiali di una cultura, di una storia e di una attualità insieme²¹.

I passaggi procedurali e metodologici di una corretta formazione pedagogica e culturale devono continuare ad essere, invece, secondo il nostro parere, quelli della trasmissione/rielaborazione personalizzata di conoscenze, di un'informazione che possa tradursi in comunicazione, quindi in arricchimento personale contestualizzato. La "ricerca di senso" e di "significato" non possono non essere i presupposti di una corretta formazione dell'uomo e del cittadino nell'"epoca della conoscenza"²². Un curriculum di pedagogia sociale, di conseguenza, al passo con i tempi, non può non contenere un capitolo così centrale che riguardi il riequilibrio del rapporto tra "alfabetizzazione debole" e "alfabetizzazione forte", tra acquisizione di informazione e maturazione di conoscenze che, successivamente, si traducano, come già si diceva, in competenze spendibili per sé e per gli altri. Sul piano pedagogico, infatti, le capacità rielaborative e comunicative aiutano il soggetto a sviluppare altre qualità e competenze: dall'osservazione sistematica della realtà fenomenica, esaminata a livello ecosistemico, alla riflessione su attività di ricerca per creare nuovi saperi ed acquisire nuove competenze, evitando così il rischio dell' "isolamento culturale" determinato da molte forme di tecnologie contemporanee (come nel caso di una "robotizzazione selvaggia"), arricchendo, al contrario, di convivialità e di partecipazione attiva il dialogo interpersonale e quello con la comunità²³.

Il *quarto problema*, già annunciato, riguarda l'aumento del tempo libero, o meglio, "liberato dal facchinaggio del lavoro", come affermava Dumazedier già negli anni Sessanta, illustrando l'incombente società dell'immagine e dello spettacolo²⁴. Il nuovo problema del "tempo libero" produce l'incremento di quella che, oggi, viene definita l'"economia immateriale" che porta con sé una nuova e diversificata domanda di esistenza, di partecipazione, di formazione di cultura (dalla richiesta di percorsi individuali a quella dell'esplosione dell'offerta di carattere ludico e ricreativo). Al proposito Guilford, già negli anni Sessanta, discutendo di liberazione dell'uomo dalla "costrizione del lavoro", raccomandava di considerare che nel "pensiero produttivo" esistesse un duplice aspetto: quello convergente e quello divergente. L'approccio produttivo convergente conduce a risposte possibili, plausibili e corrette, laddove quello divergente si preoccupa di dar luogo ad esiti nuovi, creativi e fantasiosi, a sviluppare

21. Cfr. L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti, 1975; cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1982.

22. Cfr. J. Bruner, *La ricerca del significato*, cit.; cfr. anche V. d'Agnese, *Esperienza e costruzione di senso*, Napoli, Liguori, 2000.

23. La "pedagogia sociale" solo negli ultimi tempi ha cominciato ad occuparsi del rapporto tra forme personalizzate di apprendimento (intelligenze multiple) e curricoli generalisti, utili ad ogni essere umano perché attenti allo svolgersi degli eventi della contemporaneità. I "curricoli generalisti", ad ogni modo, per evitare l'isolamento e la frammentarietà già presenti in un "eclettismo disorganico" come quello esistente in rete, non possono evitare di ricercare sempre più strumenti di coordinamento per acquisire o far acquisire un "senso generale" agli eventi.

24. Cfr. J. Dumazedier, *Vers une civilization de loisir*, Paris, Gallimard, 1962, pp. 15 sgg.

soluzioni inedite ed innovative, alcune originali, impreviste ed imprevedibili²⁵. La ricaduta sul piano pedagogico anche qui è evidente: evitare, comunque, che l'approccio conduca al livellamento culturale e alla monotematicità per dirigersi, al contrario, alla ricerca di sempre nuove vie di apprendimento e di formazione. Anche in questo caso la pedagogia può giocare un ruolo rilevante, in accordo con la didattica, per approfondire e sperimentare metodi e strumenti di pratica autoriflessiva e metacognitiva, per aiutare a progettare interventi ludici che aiutino sempre più l'uomo del domani a non privarsi del proprio capitale di umanizzazione, di creatività e di spiritualità.

La pedagogia sociale che, in verità, già da tempo si occupa della questione, non può trascurare la riflessione attorno al tema della società e dell'educazione multiculturale. Ebbene, è questo *l'ultimo dei cinque problemi* posti sul tappeto da F. Frabboni e che noi stiamo riproponendo all'attenzione del lettore, in questa sede, dal nostro punto di vista. Come conciliare il "curricolo generale", "umano", sovranazionale, planetario con il "curricolo specifico" che ha una sua storia personale di vita, di esperienza, di cultura? Come armonizzare l'unitarietà con la diversità, le differenze con le uniformità, quindi le lingue e le culture tra loro e, poi, le religioni, le filosofie, le etiche e le politiche, l'organizzazione sociale e familiare, i gusti e le tendenze individuali? Un problema questo dell'interculturalità, moderno ed antico ad un tempo: vale l'uomo singolo in sé o in quanto appartenente ad un gruppo sociale? La verità, oggi, può essere, ad ogni modo, differente dal passato: il singolo vive la comunità e la società in maniera sincronica, all'unisono con gli eventi, attraverso gli strumenti della comunicazione massmediale, tramite la tv principalmente e tramite le sofisticazioni della digitalizzazione. Non ha più senso, infatti, parlare di conoscenza lontana e di conoscenza vicina, di sapere locale e di sapere generale (ossia del luogo, di tale luogo, e del sapere del mondo, del pianeta): il mondo è ormai in casa, è un mondo "simultaneo" tra l'evidenza della contemporaneità e l'esigenza specifica (etnico-culturale-religiosa locale del singolo soggetto) che è nel mondo dovunque e comunque.

Il profugo afgano continua in USA in auto ad ascoltare preghiere musulmane e a seguire gli eventi del proprio Paese attraverso i canali satellitari, così come gli eventi dell'Afganistan (del suo mondo) sono presenti quotidianamente attraverso i reportage, le immagini, la guerra e il terrorismo nella sua casa o nelle nostre. Complessità, quindi, che si aggiunge a complessità, per cui il compito della formazione (e quindi della pedagogia, della teoria pedagogica di marca sociale), è principalmente quello di pensare a nuove dimensioni, regole, tradizioni educative e didattiche nella "glocalità", quindi nella dimensione del singolo e della comunità, da un lato, e della società e del mondo, dall'altra²⁶.

25. Cfr. J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York, 1967, pp. 76 sgg. Si veda anche il discorso ripreso in F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, cit.

26. Cfr., in proposito, M. Callari Galli, *Analisi culturale della complessità*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003, pp. 65-84.

Senza scomodare Mc Luhan, Levy o de Kerckhove²⁷, sappiamo, oggi, come abbiamo tentato di spiegare, tutto di tutti nella contemporaneità delle azioni, eppure abbiamo bisogno, proprio per questo motivo, di rientrare in noi stessi ed avere cura della nostra interiorità perché, solo così facendo, possiamo pensare e riflettere, non ascoltare soltanto e dimenticare, ma capire e comprendere la realtà interpersonale e quella intrapersonale, del contesto vicino e lontano: l'espressione di giudizio personale o di scelta di campo richiedono tempo a disposizione e pratica di riflessività. Alle migrazioni bibliche del nostro tempo, sia nel nostro Paese, per esempio, che in tutta la Comunità Europea, non possono non corrispondere, a breve, modelli pedagogici che si preoccupino di progettare, nella diversità, curricula unitari di formazione alla coscienza planetaria.

Alla fine ormai consolidata delle ideologie salvifiche di marca statalista non possono non corrispondere, oggi, teorizzazioni pedagogiche e pratiche formative finalizzate all'educazione di un uomo che consideri l'altro da sé, anche se diverso, una potenziale ricchezza per l'intera umanità.

Anche questo *quinto* problema, oltretutto centrale nella nostra epoca, che abbiamo qui appena sfiorato nella nostra riflessione, costituisce un capitolo importante dell'odierno dibattito pedagogico e politico; anzi, si può concludere affermando che, con gli altri, esso si ricollega ad un tema presente in pedagogia generale così come in pedagogia sociale, così come nelle discipline filosofiche e psicosociologiche affini: quello della cittadinanza attiva da praticare a due livelli, in sede locale e in sede planetaria. Scrive Callari Galli: "Migrazioni e nuovi mezzi di comunicazione di massa sembrano essere fattori che meglio di altri qualificano la specificità della nostra contemporaneità e non tanto se li analizziamo in sé quanto piuttosto se prendiamo in considerazione le loro interconnessioni.

Le migrazioni sono ancora determinate da ragioni composite... questi movimenti, queste diaspore si muovono all'interno di un sistema di comunicazione ignoto nel passato... La pervasività dei mezzi di comunicazione e il loro penetrare nelle nostre abitudini, il loro infiltrarsi nelle nostre abitudini introduce nella nostra vita quotidiana la trasversalità dei progetti culturali... L'identità sotto l'incessante susseguirsi delle mille forme della comunicazione sembra svincolarsi dal territorio... annullando... i tradizionali ritmi delle categorie di spazio e di tempo"²⁸.

27. Per una sintesi delle loro posizioni teoriche cfr. la voce "multimedialità" in V. Sarracino, N. Lupoli (a cura di), *Le parole chiave della formazione. Elementi di lessico pedagogico e didattico*, Napoli, Tecnodid, 2003.

28. Cfr., in proposito, M. Callari Galli, *Analisi culturale della complessità*, in M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Op. cit.*, pp. 80-81.

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

C. M. Cipolla., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, il Mulino, 2002, pp. 155, Euro 11.50

Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale, di Carlo Maria Cipolla, già edito, in inglese, nel 1969 e in italiano, nel 1971, è un libro rigoroso e geniale, nel quale troviamo, “sub specie” storico-economica, temi e problemi che, a pieno titolo, possiamo considerare pedagogici e che possiamo ascrivere a un consistente ambito di problematizzazione teorico-pedagogica, quello del rapporto tra educazione e politica. È un testo che molti suoi interpreti hanno definito pionieristico, in cui Cipolla coniuga l’acume analitico, l’intuito euristico, l’originalità delle argomentazioni, il rigore scientifico, la coerenza metodologica, con una scrittura leggera e appassionante, dove si armonizzano e si intrecciano la dimensione quantitativa e qualitativa della ricerca. Cipolla, non solo dà un’anima ai numeri, alle tabelle, ai diagrammi, ma rende questi fattori indispensabili e imprescindibili in una narrazione unitaria, coerente e sorprendente. In *Istruzione e sviluppo* l’argomentazione, la descrizione, la notazione critica, le statistiche, i dati quantitativi e gli schemi rappresentano insieme, e nella stretta interdipendenza degli uni dagli altri, un unico testo/ipertesto contemporaneamente paradigmatico e narrativo.

Istruzione e sviluppo si colloca pienamente nel proprio contesto di origine – la fine degli anni Sessanta del Novecento – e nell’humus culturale, sociale, ideale e ideologico, di quel Sessantotto italiano e europeo con il quale ancora oggi facciamo i conti, nel bene e nel male. Il libro, tuttavia è tutt’altro che datato e chiuso nel perimetro di un ristretto periodo storico e va ben oltre; anticipa temi e contenuti che saranno fatti propri e rilanciati tra la fine degli anni Novanta e l’inizio del Terzo Millennio (si pensi ai documenti europei sull’investimento nel “capitale umano”) e sembra addirittura “profetico”, se si pensa alle attuali questioni, anche politiche, correlate alla vita e alle riforme del sistema scolastico italiano. In *Istruzione e sviluppo*, Cipolla sostiene principalmente questo e, cioè, che la crescita dell’alfabetismo e dell’istruzione rappresenta una preconditione dello sviluppo e non una sua conseguenza. E se, come afferma Cipolla in questo testo, “il grado di istruzione di una società, sia esso considerato per regioni o nel suo insieme, è il risultato di un complesso di fattori interdipendenti”, è, tuttavia, un fatto che “i paesi più istruiti furono tra i primi a industrializzarsi. L’istruzione favorì lo sviluppo industriale in vari modi”. Comunque, mentre Cipolla mostra come non sia possibile generalizzare e assiomatizzare la relazione tra crescita dei livelli di alfabetizzazione e crescita economica e come, quindi, non si rintracci, nella storia, un unico modello di questo rapporto, tuttavia, egli rende tangibile come, nelle pur consistenti e ben individuabili differenze storiche e geografiche, si presentino una linea ricostruttiva e una traccia massiccia nel presente, riconducibili a tale idea-fenomeno: più istruzione più sviluppo. Insomma, se la diffusione della capacità di leggere e di scrivere si presenta, *ab origine*, come un presupposto essenziale del processo di accumulazione del “capitale umano”; se, in via generale, lo sviluppo dell’alfabetizzazione e dell’istruzione favoriscono lo sviluppo economico di un paese, allo stesso tempo, sostiene Cipolla: “Più una società si sviluppa, più importante ovviamente diventa il ruolo della scuola formale e dei relativi maestri”. Intorno a questo nucleo teorico portante, il libro di Cipolla attraversa anche un altro ambito di problemi, cogenti nella storia, cogenti ai tempi della elaborazione di *Istruzione e sviluppo* e cogenti ancora oggi e così, in particolare, Cipolla analizza il rapporto tra lo *status* sociale della scuola formale e pubblica, la sua *leadership* rispetto alle altre agenzie formative e agli attori sociali e la questione degli in-

segnanti, in relazione alle motivazioni della scelta professionale, alle competenze e alle paghe o stipendi. Nel testo tali ordini di questioni sono affrontati con precisione analitica e rigore scientifico, tuttavia, è chiara la posizione dell'autore sottesa all'intero impianto euristico: lo sviluppo di un paese dipende dallo sviluppo dell'istruzione e lo sviluppo dell'istruzione dipende dalla valorizzazione e dallo sviluppo della scuola formale e degli insegnanti, anche in termini economici. Scrive Cipolla: "Lasciando da parte il caso di preti, missionari, docenti volontari e altri tipi di insegnanti informali, in genere si può affermare che l'offerta di insegnanti formali è in funzione dei salari che vengono loro offerti e del prestigio sociale loro attribuito". Nello stesso contesto, Cipolla sostiene che "l'Istruzione può essere considerata, a seconda dei punti di vista, un investimento o un consumo. L'istruzione può venire ricercata in vista dei benefici economici che può fornire e, in tal caso va considerata un investimento. Oppure, può essere desiderata come appagamento di bisogni spirituali o per emulazione. C'è anche una domanda di istruzione che nasce da considerazioni etiche". Inoltre, l'istruzione fa bene alla salute (individuale e ambientale) e fa vivere di più. Pertanto, conclude l'Autore, "Nel futuro, la vita su questo pianeta dipenderà sempre di più dalla capacità dell'uomo di "seguire virtù" oltre che "conoscenza". È un monito circa i pericoli che derivano non solo dalla mera sottovalutazione del valore dell'istruzione e della scuola ma anche dalla sottovalutazione della stretta relazione, nel processo di insegnamento/apprendimento, tra tecniche e valori e che, pertanto, si riferiscono a un insegnamento che non si preoccupi di insegnare anche i valori e quelli insiti in determinati usi delle tecniche.

Cipolla ci avvicina o ci riavvicina a una ricerca storica in chiave decisamente critica, non antiquaria, non monumentale, non semplificativa, non riduttivistica, mai dogmatica e ci pone di fronte a una figura di storico dei fenomeni economici disegnata sul paradigma della responsabilità e dell'interpretazione, il quale muovendosi tra passato e presente, interroghi il passato, a partire dal presente e per progettare il futuro. Anche per questi motivi, ci sembra che il testo di Cipolla contenga molta pedagogia. **(M. R. Fiengo)**

G. Giovannetti, A. Mattioli, F. Salsa, *Una scuola ineguale – Rubrica ragionata dei problemi chiave della scuola secondaria superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 93, Euro 11.50

La ricerca nasce nell'area del CISEM (Centro per l'innovazione e la sperimentazione educativa Milano), istituto di ricerca sui problemi scolastici, costituito nel 1983 dalle Province d'Italia – Unione e Milano – ad opera di docenti delle scuole medie superiori. Si sviluppa, quindi, secondo un punto di vista interno alla scuola, privilegiato dagli Autori soprattutto, per il lamentato disinteresse verso gli insegnanti. D'altro lato, a fronte dello "specialismo elitario" della ricerca, si pone il "pressapochismo impressionistico" dei mass media e la loro disinvoltura nell'inseguire l'ultima emergenza del mondo scolastico.

Gli Autori propongono chiavi di lettura alternative, cercando di mettere a fuoco alcuni aspetti problematici del sistema scolastico italiano, partendo dall'assunto dell'attualità del problema della disuguaglianza delle opportunità a scuola, che, rimosso a livello di dibattito politico e culturale, permane nel tessuto sociale. Il rischio è quello che ad un miglioramento quantitativo, relativo all'aumento generalizzato dei titoli di studio di scuola superiore, non corrisponda un analogo aumento qualitativo, circa l'effettiva acquisizione di competenze da parte degli studenti, intendendo competenza secondo il significato attribuito dalla ricerca OCSE-PISA come "possesso delle abilità e delle conoscenze necessarie per garantire a ogni individuo adeguati spazi di autonomia personale e ragionevoli opportunità di partecipazione alla vita associata" (p. 33). E questo in un'epoca in cui la cultura è vista come motore dello sviluppo economico e fonte di democratizzazione.

I nodi problematici messi a fuoco attraverso una mappatura della scuola secondaria superiore italiana, riflettono l'ineguaglianza, tematica comune, anche se articolata nei vari capitoli relativi a disuguaglianze, (sotto)apprendimenti, disparità, risorse, (dis)organizzazione, identità, apatia, insegnanti, ciascuno dei quali si conclude con l'indicazione di possibili linee di ricerca. La scelta dei problemi-chiave della scuola italiana non è, tuttavia, neutrale, ma, come dichiarato dagli stessi Autori, risente di alcuni principi "ideologici" di fondo, relativi all'idea che *"la scuola debba essere pubblica, laica e democratica"* (p. 14).

Gli obiettivi perseguiti riguardano la volontà di mettere a disposizione del ricercatore e degli addetti ai lavori, ma anche del lettore comune, un'indagine suscettibile di approfondimenti e di azioni positive all'interno del mondo scolastico, poiché l'ottica prescelta non è quella del lavoro autobiografico, ma quella del dibattito scientifico.

Un'altra importante finalità riguarda le pratiche valutative che si vorrebbero diverse e più complesse di quelle praticate nelle scuole, in quanto l'idea di valutazione dovrebbe essere legata ad un concetto di competenza, connesso non solo alle conoscenze e abilità conseguite e alla capacità di usarle con consapevolezza in contesti di lavoro, di studio e di vita, ma anche agli "apprendimenti non immediatamente spendibili nella vita sociale o nell'attività lavorativa" (p. 17); e con l'attenzione rivolta ai processi, oltre che agli esiti finali, privilegiati, invece, dal progetto PISA.

Inoltre, alla "ineguaglianza, intesa come difformità e mancanza di pari opportunità" (p. 19) si aggiunge la rimozione del problema, operata a livello di dibattito politico-culturale nazionale, che relega la problematica delle differenze di classe in una visione residuale, quando, in realtà, quello della "disuguaglianza sociale nelle opportunità di accesso all'istruzione" (p. 24) rimane un problema *"strutturale"* e *"di soluzione assai ardua"*. Esso non è scomparso, si è solo spostato verso l'alto, nel senso che "il condizionamento del background socioculturale" (p. 23) ora si manifesta nel passaggio dalle scuole medie alle superiori e da queste all'università, nonostante le iniziative di riorientamento. Questo richiamare l'attenzione sulla disuguaglianza di tipo socio-economico-culturale, tutt'altro che archiviata nella società attuale, riecheggia le polemiche degli anni Settanta sul curriculum implicito e sui meccanismi di selezione dell'istituzione scolastica e di espulsione da essa, nella visione *descolarizzatrice* di quanti auspicavano l'effettiva scomparsa della scuola e la sua sostituzione con una sorta di libero mercato educativo, dove era il singolo a decidere perché, dove, quando e con chi educarsi, orientato, magari, nella scelta dal computer e dalla *rete*.

Ecco, pur ribadendo la pesante influenza esercitata dai fattori economico-socio-culturali nelle opportunità di istruzione, l'ottica degli Autori è decisamente diversa, in quanto punta alla riqualificazione e al potenziamento della scuola, partendo dalla riflessione e dall'approfondimento, su basi scientifiche, dei suoi maggiori problemi.

Ma l'ineguaglianza di tipo sociale non è l'unica ad essere indagata nel saggio, in cui quello della disuguaglianza è un fenomeno complesso ed articolato, che risente delle maggiori problematiche del nostro tempo, come l'immigrazione e la forte presenza di alunni stranieri nella scuola, oppure ancora la differenza di *genere* che fa presupporre, in ambito scolastico, l'esistenza di una "questione maschile" (p. 30), per il "maggior successo scolastico delle ragazze rispetto ai coetanei maschi" (*ibidem*); o l'eccessiva difformità nella qualità dell'offerta formativa e la disparità delle risorse, frutto delle politiche neoliberiste degli ultimi due decenni o, infine, la difformità dell'organizzazione degli istituti scolastici, l'apatia degli studenti e la frustrazione degli insegnanti.

Ancora una volta, la strada indicata dagli Aa. è quella della ricerca, scelta che inverte l'opinione di chi ritiene che la politica scolastica debba agire in stretta sinergia con la Scienza dell'educazione, cercando sempre di salvaguardare l'identità della scuola. **(D. Ritrovato)**

A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, il Mulino, 2007, pp. 423, Euro 25.00

Non è semplice presentare un libro come questa ambiziosa ricostruzione della storia dell'istruzione in Italia, che analizza la scuola dall'Unità al progetto Moratti, privilegiando alcuni nodi tematici ed alcuni momenti legislativi ed altri trascurandone, sulla scorta di un tema conduttore declinato fin dall'introduzione.

Il saggio è articolato in dieci capitoli, che esaminano in forma diacronica il sistema scolastico italiano con un privilegiamento del settore degli studi classici, che, scrive l'autore, ne sono stati per molto tempo il cuore.

Lo stile espositivo è elegante ed a tratti raffinato, ma il libro si legge con difficoltà, perché di continuo appesantito da digressioni. Ciò dipende dalla scelta di non porre note a piè di pagina, inserendo le informazioni suppletive nel testo, in forma di *excursus*, con grave nocumento per la linearità del discorso. In compenso la bibliografia è ragionata e non elencatoria ed è un punto forte del saggio, perché è ben costruita, ben documentata nonostante alcune lacune. Veniamo ora ai contenuti.

La tesi di fondo del lavoro si contrappone a quella di Borghi (cfr. *Educazione ed autorità nell'Italia moderna*) secondo cui alla "teoria dei due popoli" è da ascrivere la radice dell'autoritarismo della politica e della società italiane. Essa è esposta con chiarezza: la scuola italiana postunitaria è nata per formare l'aristocrazia del Paese, anche a costo di pratiche di contenimento delle classi subalterne.

Fin qui come dare torto all'Autore? Il fatto è che dopo questo *incipit*, egli registra quanto questa vocazione aristocratica, che si è mantenuta viva per tutta la prima metà del Novecento grazie a Gentile, dal secondo dopoguerra in poi si è progressivamente consumata, erosa e distrutta dalle pedagogie democratiche fino al disastro culturale, causato dal Sessantotto e da personaggi come don Milani. Oggi, è troppo tardi, sostiene l'Autore, che vede in Bertagna e nella Moratti i salvatori di un sistema ormai allo sfascio: il ripristino del merito e dell'aristocrazia è urgente, anche se tardivo, e le speranze sono affidate, dopo il tentativo di riforma scolastica di Gonella, descritto come una sorta di gigante della politica scolastica italiana, al cattolicesimo di Bertagna ed alle interpretazioni che ne dà Moratti: dare a ciascuno il suo senza pretendere di dare tutto a tutti, un sogno rivelatosi inconsistente e nocivo.

Questo in sintesi il filo rosso di un volume, che nonostante le sue ambizioni, lo sfoggio di erudizione e il merito di appellarsi anche a documenti poco noti, non ascriverei alla storia della scuola. Prima di tutto, pur con grande mole di documenti esaminati o citati e di alcune pregevoli pagine, in molti casi le affermazioni, che suffragano la tesi di fondo, non vengono dimostrate. Ecco due esempi. L'acrimonia contro lo spirito del Sessantotto si concretizza in un attacco addirittura rancoroso a don Milani, che non porta ad un esame circostanziato della contestazione e delle inadeguate risposte ministeriali.

Inoltre, l'Autore liquida la SSIS con una frase lapidaria: "La crisi delle facoltà di lettere e lo stanco protrarsi, nel vuoto normativo sulla formazione degli insegnanti, dell'esperienza fallimentare delle scuole di specializzazione costituiscono il duplice sigillo posto alla lenta scomparsa di un corpo di professori seriamente preparato e seriamente selezionato" (p. 365). Non sarebbe stato inopportuno dimostrare – dati alla mano – perché la SSIS, fiore all'occhiello della recente politica scolastica, sia fallimentare. Purtroppo, l'intero saggio alterna pagine molto argomentate ad affermazioni gratuite come quella appena citata. In secondo luogo, questo è un lavoro di storia politica, che non si interroga mai su che cosa significa politica scolastica, né, tanto meno su che cosa indica l'universo concettuale della scuola e dell'educazione. Qui siamo sempre immersi nell'esistente e nella concezione che la scuola sia un servizio o una sovrastruttura della società civile.

Dispiacerà all'Autore sentir notare che questa posizione non differisce troppo da quella

degli egualitaristi sessantottini, che pensavano alla scuola come ad un prodotto delle condizioni economiche, politiche e sociali.

In terzo luogo, questo è un lavoro a forte valenza ideologica – aspetto in via di principio apprezzabile perché una ricerca anodina è impensabile e da rifuggire – che però, sfocia in un ideologismo altrettanto forte.

Si tratta dell'aspetto di debolezza dell'intero saggio, anzi di un aspetto tanto più deprecabile in quanto l'autore accusa le teorie che mirano ad un percorso formativo unitario (le quali culminano, secondo Scotto di Luzio con Berlinguer) di essere ostaggio di rivendicazioni sindacali, come nel caso dell'abolizione del maestro unico, e di mettere in scena un "infinito Sessantotto", viziato al fondo da una persistente ideologizzazione (cfr. p. 355).

Di qui anche i contenuti del volume: mentre su Gentile ci sono molte pagine – le più belle ed appassionante del saggio – che hanno il merito di rivendicare il liberalesimo, conservatore e risorgimentalista, del Filosofo di contro alla faciloneria con cui spesso si liquida come fascista – viene passato sotto silenzio l'operato di Credaro, pietra miliare della politica scolastica italiana. Allo stesso modo si insiste molto su Gonella, molto meno sulle riforme, certamente tormentate, ambigue e spesso velleitarie, ma che comunque hanno dato impulso ad una prassi didattica rinnovata, del periodo 1962-1990. Infine, il volume finisce – con il suo ideologismo – per fare da cassa di risonanza alla riforma Moratti, e, in generale, alla politica scolastica della Destra. Credo che il saggio sia stato predisposto proprio per questo scopo. In altri termini, esso è pensato per nobilitare, con la presentazione di radici storiche e culturali, un progetto politico addirittura reazionario. Il perno del discorso sta nella difesa del merito e dell'aristocrazia. Ma i concetti di riferimento non sono così semplici come l'Autore pensa, visto che mai nelle sue pagine essi sono definiti o problematizzati. Solo riflettendo sul congegno concettuale di scuola e di educazione si può arrivare ad una loro definizione complessa: la scuola deve formare i migliori; ma poiché l'educazione è universale, vale a dire di tutti e per tutti, l'eccellenza compete a tutti ed a ciascuno. Essa non è un concetto assoluto, ma relativo alle situazioni ed ai soggetti. Passando dal piano della Scienza dell'educazione a quello politico-sociale, si deve prendere atto che una società democratica deve volere per ciascuno dei suoi cittadini potenziali l'eccellenza, pena la morte stessa del principio della cittadinanza attiva.

Per questo, una scuola che vuole distinguere viola sia i canoni della Scienza dell'educazione sia le aspettative di una società democratica.

Forse, l'Autore avrebbe fatto meglio, vista la passione per lo studio ed il foro riflessivo della coscienza, cari alla scuola gentiliana classica ed apprezzati da quanti vi si sono formati, ad esercitare quelle virtù: merito ed aristocrazia, infatti, seppure seducenti, se sono usati avventatamente e senza *distinguo*, possono, come certe medicine, attivare un effetto paradosso.

Una politica restauratrice genererà non nuove aristocrazie o una classe docente di alto profilo, ma il trionfo di una scuola al servizio di interessi settoriali e ideologici, incapace di produrre crescita culturale. (L. Bellatalla)

G. Serafini, *Pedagogie del Novecento in Italia*, Roma, Bulzoni, 2008, pp. 207, Euro 16.00

Il volume di Serafini si propone di analizzare il dibattito pedagogico nell'Italia del Novecento attraverso gli autori che gli sono parsi più significativi; un quadro, dunque, parziale per dichiarata scelta dell'Autore e legato, tra l'altro, all'ottica filosofica e pedagogica del personalismo che il Serafini dichiara di abbracciare, ma che, nonostante ciò, è una documentata testimonianza di quella "complessità" e di quella "ricchezza, che testimoniano tutta la vivacità ed importanza della nostra ricerca pedagogica" (p. 9), spesso sottovalutata in altri settori di ricerca, una ricchezza legata "alla molteplicità degli orientamenti, alla pluralità delle voci, all'impegno critico" (p. 189). Sono caratteristiche che, nel panorama pedagogico italiano, non

sono mai venute meno, nemmeno in quei momenti in cui è stato particolarmente difficile, per gli studiosi di ogni ambito, affermare la propria libertà di pensiero. Si tratta, dunque, di una storia della pedagogia (o meglio: delle pedagogie) e dell'educazione che parte dagli "elementi di fondo" di ogni riflessione, dalla "visione dell'uomo e della società, alle quali un discorso... sull'educazione non può non fare riferimento" (p. 9). D'altra parte, a proposito del dibattito più recente sul personalismo, lo stesso Autore sottolinea che, nel formulare ogni sua teoria e nel delineare un progetto educativo, un pedagogista non può prescindere dalla domanda su chi sia l'uomo da educare, dato che "non è possibile ipotizzare progetti educativi ... senza prima aver chiarito quale essere umano si vuole aiutare a crescere attraverso il fare educativo che si va immaginando" (p. 145). Dopo di che, Serafini sottolinea la necessità di affrontare il problema della filosofia dell'educazione, dei suoi obiettivi e delle sue finalità, sottolineando, tuttavia, che la filosofia dell'educazione dei pedagogisti è cosa ben diversa da quella dei filosofi, soprattutto "per le istanze e urgenze, che la pratica pone al pedagogista (come costruttore di teorie *su e per* un fare)" (p. 10).

Dopo un primo capitolo introduttivo (necessario per meglio comprendere il Novecento) che ricostruisce il dibattito pedagogico di fine Ottocento, dal Positivismo al fermento di idee nato intorno alla rivista "Civiltà Cattolica", una posizione di rilievo viene data al movimento dell'attivismo, abbracciato da molti educatori alla ricerca di nuove idee e di nuove pratiche, frutto, al tempo stesso, di riflessioni teoriche e di esperienze innovative. Altrettanto rilevante è l'esperienza neoidealista in Italia, nata dal tramonto del pensiero positivista, considerata essenzialmente attraverso le figure di G. Gentile e di G. Lombardo Radice, i quali, pur partendo dalle stesse premesse teoriche, approdano, per quanto attiene sia il pensiero che la prassi, a conclusioni differenti. Due sono, poi, gli spartiacque identificati dall'Autore nell'ambito del Novecento: il primo è costituito dalla Seconda Guerra Mondiale, evento che, nella sua drammaticità, ha sconvolto nel profondo ogni essere umano; il secondo, invece, di carattere ideologico, è determinato dal modo laico o cattolico di "pensare" la pedagogia e di attuarla nelle pratiche educative. Tale schematizzazione, tuttavia, è tutt'altro che riduttiva, poiché l'Autore fa costantemente presente che, all'interno di ciascuno schieramento, "c'è tutt'altro che uniformità di posizioni e teorizzazioni. E le differenze in qualche caso sono tanto forti da presentarsi come vere e proprie alternative" (p. 124). Già ai primi del Novecento ha inizio un dibattito (che rimarrà aperto fino alla stipula dei Patti Lateranensi, per poi riprendere negli anni Cinquanta) sulla opportunità di organizzare una scuola laica, contrapposta a quella cattolica; una scuola che non sia "confessionale", né intollerante o illiberale, ma che sappia anteporre alla presenza delle confessioni religiose nell'insegnamento la libertà assoluta della ragione.

Dagli anni Cinquanta in poi, queste tematiche, nell'ambito dell'Accademia pedagogica, sono oggetto della massima attenzione, dando vita a correnti di pensiero che tra loro si contrappongono, più che confrontarsi, "fin quasi allo scontro" (p. 123). Basti pensare al realismo, al neotomismo, al personalismo propriamente detto, nell'area cattolica, e, in ambito laico-problematicista, alla "Scuola di Firenze", descritta da F. Cambi in un saggio del 1982, al problematicismo pedagogico iniziato da G. M. Bertin, alla pedagogia fenomenologica di P. Bertolini. L'ultimo grande filone laico (ovvero, "non cattolico") del secondo Novecento è quello marxista, del quale, tuttavia, è difficile parlare prima degli anni Settanta. In conclusione, Serafini è consapevole di aver dovuto necessariamente fare una ricostruzione parziale, tacendo anche di autori e di pedagogisti che hanno offerto un contributo consistente alla ricostruzione di teorie e di pratiche pedagogiche ed educative (basti pensare a don Milani); nonostante ciò, l'intento dell'Autore appare raggiunto: delineare un quadro degli studi pedagogici del Novecento che, benché parziale, può costituire un utile *back-ground* per chi si accosta, da esperto o da neofita, alla storia della pedagogia, dell'educazione e dei modi di fare scuola. (L. Ariemma)

Documenti

Società di Politica, Educazione e Storia (S.P.E.S.)

STATUTO

ART. 1 - DENOMINAZIONE E SEDE - È costituita un'Associazione a carattere scientifico denominata "Società di Politica, Educazione e Storia" (S.P.E.S., d'ora in avanti indicata come **Spes**) con Sede a Ferrara presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Ferrara, via G. Savonarola, n. 19 (tel. 0532/293522; 293510; 293511; 293514).

La Sede può essere spostata solo causa forza maggiore o per decisione dei 2/3 dell'Assemblea dei Soci.

ART. 2 - SCOPI E ATTIVITÀ - La **Spes** ha lo scopo di promuovere, valorizzare e sviluppare la ricerca educativa nei suoi stretti rapporti con la politica e la storiografia, di diffonderne la conoscenza tra i cultori di questi studi, facilitando la collaborazione sia nazionale che internazionale.

Per conseguire tali scopi la **Spes** esplica la sua attività mediante assemblee ordinarie e straordinarie, congressi, seminari, incontri e pubblicazioni anche in cooperazione con altre Società scientifiche italiane ed estere. Pertanto, nell'adempimento dei compiti istituzionali, la **Spes** cura:

a) la pubblicazione, a spese proprie, di un organo di stampa con cadenza almeno annuale. La pubblicazione ha il compito precipuo di informare sulle iniziative, sulle ricerche e sugli studi in corso e pubblicati nel settore della ricerca curata e promossa dalla **Spes** e sull'attività stessa della **Spes**. In tale pubblicazione, compatibilmente allo spazio, saranno pubblicati anche brevi articoli e comunicazioni, scambi di idee, punti di vista tra i Soci sui problemi organizzativi della **Spes** e sui problemi della ricerca. Il supplemento sarà inviato gratuitamente a tutti i Soci a cura e a spese della **Spes**.

b) L'organizzazione e l'esecuzione di progetti di ricerca singoli o in collaborazione con gruppi, enti e associazioni, che operino nel territorio nazionale o estero, e la divulgazione dei risultati conseguiti.

c) La realizzazione di convegni e di seminari di studi con la relativa pubblicazioni degli atti con la possibilità di mettere a punto apposite collane di libri con il marchio della **Spes** che i Soci hanno il diritto di acquistare con lo sconto del 30% sul prezzo di copertina e di ricevere all'indirizzo indicato nella modalità postale"tassa a carico".

d) L'elaborazione e la promozione, anche in collaborazione con altre associazioni e gruppi nazionali e internazionali, di progetti e di iniziative utili per lo sviluppo della competenza nella ricerca storiografica e nella Scienza dell'educazione nei livelli istituzionali interessati o impegnati nella formazione degli educatori.

ART. 3 - SOCI - La domanda di ammissione a Socio ordinario e benemerito deve essere presentata al Consiglio Direttivo, controfirmata da almeno 2 (due) Soci.

I Soci Onorari sono nominati per acclamazione dall'Assemblea dei Soci su proposta del Consiglio Direttivo. Essi vengono scelti tra gli studiosi che hanno dato contributi fondamentali alla ricerca nei settori promossi dalla **Spes**.

I Soci Onorari hanno gli stessi diritti dei Soci ordinari e benemeriti e non sono tenuti al pagamento della quota Sociale.

La qualifica di Socio si perde:

- a) per dimissioni;
- b) per mancato pagamento della quota Sociale per due anni consecutivi;
- c) per radiazione proposta a maggioranza assoluta dal Collegio dei Probi Viri per gravi e argomentati motivi.

I Soci oggetto di una proposta di radiazione devono ricevere avviso scritto. Essi possono presentare le loro giustificazioni davanti al Consiglio Direttivo sia per lettera che a voce. Le proposte di radiazione vanno approvate dall'Assemblea dei Soci con voto segreto a maggioranza semplice, sentite le motivazioni espresse dal Consiglio Direttivo e dal Collegio dei Probi Viri.

ART. 4 - DIRITTI E DOVERI DEI SOCI - I Soci hanno diritto a partecipare all'Assemblea e alle sue deliberazioni mediante votazione e a tutte le manifestazioni indette dalla **Spes**.

Il voto può essere espresso anche mediante delega.

Ogni Socio non può presentare più di due deleghe.

I Soci hanno il dovere di corrispondere la quota Sociale.

I Soci non in regola con il pagamento della quota Sociale perdono il diritto di voto all'Assemblea e non ricevono l'organo di stampa della **Spes**.

ART. 5 - ORGANI DEL CENTRO - Gli Organi del Centro sono:

- l'Assemblea;
- il Consiglio Direttivo;
- il Presidente Onorario;
- il Presidente;
- il Vice Presidente;
- il Segretario-tesoriere.

Tutte le cariche sono gratuite.

ART. 6 - ASSEMBLEA - L'Assemblea è convocata dal Presidente con preavviso scritto, che può essere spedito anche via e-mail, di almeno 30 (trenta) giorni, indicante il luogo, il giorno, l'ora della convocazione e gli argomenti da trattare. Oltre alle altre attribuzioni indicate nello Statuto e nel Regolamento, l'Assemblea deve:

- approvare la relazione delle attività della **Spes** per il triennio decorso ed il programma per il triennio seguente;
- approvare i bilanci consuntivi e preventivi preparati dal Segretario-tesoriere;
- deliberare l'ammontare delle quote di associazione per i Soci ordinari.

L'Assemblea ha il potere di decidere sullo scioglimento dell'Associazione secondo le modalità previste dall'art. 12.

Le deliberazioni dell'Assemblea, salvo per quanto previsto dall'art. 12, saranno prese a maggioranza dei voti espressi.

ART. 7 - CONSIGLIO DIRETTIVO - Il Consiglio Direttivo, eletto dall'Assemblea Generale dei Soci con voto segreto e a maggioranza semplice, è costituito da 13 (tredici) membri, tra i quali vengono eletti a scrutinio segreto il Presidente, il Vice Presidente e il Segretario-tesoriere.

Tra i 13 membri non sono compresi gli eventuali Presidenti onorari che possono partecipare, senza diritto di voto, ai lavori del Consiglio.

Il Consiglio Direttivo dura in carica 3 (tre) anni.

Il Consiglio Direttivo provvede all'esecuzione delle deliberazioni dell'Assemblea, propone i temi di convegni e seminari, esamina le richieste di ammissione dei Soci se-

condo i disposti dell'art. 3 e cura, insieme al Presidente, ogni altro aspetto dell'organizzazione e dell'attività della **Spes**.

Le sue deliberazioni, valide solo se sono presenti almeno 7 (sette) membri, saranno prese a maggioranza assoluta.

ART. 8 - PRESIDENTI - Il Presidente rappresenta la **Spes**, vigila sull'osservanza dello Statuto e del Regolamento, convoca il Consiglio Direttivo quando lo ritenga necessario o su richiesta di almeno 7 (sette) dei suoi membri. Presiede l'Assemblea ordinaria ed eventuali assemblee straordinarie.

Il Presidente indice, in via ordinaria, l'Assemblea triennale dei Soci.

In occasione di tale Assemblea ordinaria potrà aver luogo un convegno in cui il programma sarà preparato dal Consiglio Direttivo.

Il Presidente, su indicazione del Consiglio Direttivo, può convocare un'Assemblea straordinaria, specificandone l'ordine del giorno. Egli dovrà, comunque, convocarla entro 3 (tre) mesi nel caso gliene giunga richiesta motivata e sottoscritta da almeno la metà dei Soci.

ART. 9 - ENTRATE E PATRIMONIO - Le entrate della **Spes** sono costituite dalle quote Sociali, dalle sovvenzioni erogate da Enti e da privati, dalle donazioni e dai lasciti.

Il patrimonio del Centro può essere costituito da beni mobili e immobili.

ART. 10 - PATRIMONIO E SPESE DELLA SPES - Il patrimonio della **Spes** serve a far fronte a tutte le spese relative alle attività previste dallo Statuto.

ART. 11 - MODIFICAZIONI DELLO STATUTO - Le modificazioni dello Statuto dovranno essere formulate dal Consiglio Direttivo all'unanimità oppure proposte per iscritto da almeno 1/3 (un terzo) dei Soci. Esse saranno votate dall'Assemblea dei Soci i quali dovranno riceverne comunicazione almeno 2 (due) mesi prima.

Risulteranno accolte soltanto le variazioni approvate da almeno 2/3 (due terzi) dei Soci in prima convocazione o, in seconda convocazione, da almeno 2/3 (due terzi) dei presenti votanti.

Le modificazioni dello Statuto non possono investire gli scopi fondamentali del Centro indicati all'art. 2.

ART. 12 - SCIOGLIMENTO - Lo scioglimento della **Spes** è deliberato dall'Assemblea soltanto se sono presenti i 3/4 (tre quarti) dei Soci e se la proposta ottiene una maggioranza di almeno 2/3 (due terzi) dei Soci presenti e votanti.

La proposta di scioglimento deve essere avanzata al Consiglio Direttivo e al Presidente da parte di almeno la metà più uno dei Soci con diritto di voto.

La proposta di scioglimento può essere avanzata anche dal Consiglio Direttivo con delibera presa all'unanimità dei 13 membri che lo costituiscono.

L'Assemblea delibera, in caso di avvenuto scioglimento della **Spes**, sulla destinazione dei beni patrimoniali mobili e immobili, pagate le spese.

ART. 13 - REGOLAMENTO - Un apposito Regolamento contiene le norme per l'attuazione del presente Statuto.

ART. 14 - Per quanto non previsto dal presente Statuto si applicano le norme di legge in materia.

Ferrara, lì 20 maggio 2008

REGOLAMENTO GENERALE

ART. 1 - L'anno sociale e l'anno finanziario hanno inizio il 1° gennaio e terminano il 31 dicembre.

ART. 2 - Le domande di ammissione dei nuovi Soci vanno indirizzate al Presidente e debbono essere corredate dei principali dati professionali e scientifici, oltre che anagrafici, del richiedente.

Le domande possono essere inviate anche per e-mail.

ART. 3 - A giudizio del Consiglio Direttivo ogni deliberazione può essere sottoposta ai Soci per lettera o per e-mail o in Assemblea, ad eccezione delle variazioni dello Statuto che debbono essere, in ogni caso, approvate dall'Assemblea.

Debbono trascorrere almeno 30 (trenta) giorni tra la data di spedizione delle schede da parte della Segreteria e il termine di scadenza per la restituzione delle medesime con il voto.

Qualora si rendesse necessaria una proroga di tale termine, essa deve essere comunicata per lettera o e-mail, in tempo utile, a tutti i Soci.

Delle operazioni di spoglio delle schede deve essere tenuto verbale a disposizione dei Soci.

Il risultato di tutte le votazioni deve essere portato a conoscenza dei Soci anche per e-mail.

Il Presidente potrà chiedere all'Assemblea la votazione per alzata di mano su qualunque argomento eccetto che per:

- a) l'elezione dei membri del Consiglio Direttivo;
- b) le proposte di radiazione dei Soci;
- c) le modificazioni dello Statuto che dovranno essere votate per iscritto e con voto segreto.

ART. 4 - L'ordine del giorno dell'Assemblea e delle riunioni scientifiche dovrà essere inviato ai Soci almeno 30 (trenta) giorni prima della data fissata per la convocazione, fermo restando quanto prescritto dall'art. 11 dello Statuto per ciò che riguarda le modificazioni del medesimo.

Nella lettera di convocazione dell'Assemblea e delle riunioni scientifiche sarà sempre specificato il luogo e la data della seconda convocazione, qualora non si raggiungano le maggioranze stabilite dalla legge in prima convocazione.

La convocazione può essere inviata anche per e-mail.

ART. 5 - In caso di impedimento o di dimissioni del Presidente, prima dello scadere del mandato, la presidenza viene assunta interinalmente dal Vice-Presidente, fino alle successive elezioni.

ART. 6 - In caso di impedimento o di dimissioni del Segretario-Tesoriere, egli verrà sostituito da uno dei Consiglieri in carica, fino alle successive elezioni.

ART. 7 - Sono eleggibili alle cariche Sociali solo i Soci in regola con il pagamento delle quote annuali.

Le elezioni a tali cariche vengono effettuate con votazione per iscritto e segreta su scheda controfirmata dal Segretario.

ART. 8 - Le quote di associazione annuale sono stabilite dall'Assemblea dei Soci.

ART. 9 - Il Consiglio Direttivo nomina un redattore-direttore responsabile delle pubblicazioni della **Spes**.

ART. 10 - Il Segretario-Tesoriere redige e conserva gli atti della **Spes**, riscuote le quote associative e amministra il patrimonio e la cassa della **Spes**, cassa che si intende depositata su C.C. postale, o di un Istituto di Credito designato dal Consiglio Direttivo, intestato alla **Spes** o, per essa, al Presidente o al Segretario-Tesoriere.

Il Segretario-Tesoriere ha a disposizione e amministra una piccola somma per le spese di ordinaria amministrazione.

ART. 11 - L'Assemblea elegge tra i Soci 3 (tre) Revisori dei Conti più 2 (due) supplenti per l'esame del bilancio consuntivo.

ART. 12 - L'Assemblea elegge tra i Soci un Collegio di Probi Viri composto di 3 (tre) membri più 2 (due) supplenti.

Il Presidente del Collegio è eletto dai membri del Collegio stesso.

Il Collegio ha il compito di decidere, previa adeguata istruttoria per l'accertamento dei fatti e relative contestazioni, di accogliere i ricorsi contro presunte violazioni dello Statuto e del Regolamento e sulle vertenze elettorali, oltre che di dirimere le controversie, i conflitti tra Soci e gli organi della **Spes** e di proporre la radiazione dei Soci che siano stati deferiti al Collegio stesso, secondo quanto previsto dall'art. 3 dello Statuto.

ART. 13 - Convegni e seminari della **Spes** sono tenuti secondo i tempi e le modalità prese nelle delibere del Consiglio Direttivo.

ART. 14 - Le spese per far fronte alle attività della **Spes** è sufficiente che siano documentate da dichiarazioni di prestazioni d'opera con relativo costo. L'autenticità della dichiarazione e del costo dell'opera sarà accertata dal Segretario-Tesoriere.

ART. 15 - Per quanto non specificatamente precisato nel presente Regolamento Generale si fa riferimento alle consuetudini e alle norme in materia di associazioni a carattere scientifico-culturale.

Ferrara, li 20 maggio 2008

Attività: Verbali

VERBALE ASSEMBLEA SPES

Il giorno 20 maggio 2008, nell'Aula Magna dell'Università, alle ore 11,30, si è riunita l'Assemblea costitutiva della SPES, con il seguente

Ordine del Giorno:

1. Approvazione dello statuto e del regolamento
2. Elezione degli organi statutari
3. Varie ed eventuali

Presiede Giovanni Genovesi, presidente pro tempore (d'ora in poi "presidente") della SPES; funge da segretaria verbalizzante Luciana Bellatalla

Sul primo oggetto: Approvazione dello statuto e del regolamento

Il presidente Giovanni Genovesi illustra lo Statuto ed il regolamento. Al termine dell'esposizione, si apre una discussione, in cui intervengono Maura Gelati, Giuseppe Papagno, Luciana Bellatalla, Piergiorgio Genovesi, Giovanni Gonzi.

Si passa, quindi, alla votazione sullo Statuto, che viene approvato all'unanimità.

Si passa, infine, alla votazione del Regolamento, che viene approvato all'unanimità.

Prima di procedere all'elezione del Consiglio Direttivo, Giovanni Genovesi propone di introdurre il terzo oggetto all'ordine del giorno. La proposta è approvata.

Sul terzo oggetto: Varie ed eventuali

Giuseppe Papagno propone di attivare un sito per pubblicizzare le attività dell'Associazione. Dopo breve discussione, l'Assemblea dà mandato al Consiglio Direttivo, che sta per essere eletto, di esperire le strade per la costruzione del sito dell'Associazione.

Giovanni Genovesi solleva anche la questione dei prossimi incontri della SPES e, per il tempo della durata PRIN 2007, da cui l'Associazione ha preso il via, degli incontri delle Unità Operative legate ad esso. L'Assemblea propone che, nel breve periodo, tali incontri si svolgano in due tempi: con un seminario a Parma e con un nuovo convegno a Caserta. Il primo incontro è previsto per novembre 2008; il secondo per la primavera 2009.

Il Prof. Genovesi informa che nella prima riunione del Consiglio direttivo si dovrà decidere anche circa la pubblicazione degli atti di questo convegno ferrarese e circa il varo di un organo di stampa ufficiale dell'Associazione.

Sul secondo oggetto: Elezione degli organi statutari

Viene nominata la commissione elettorale, formata dal Prof. Gonzi (presidente) e dai Dott. Barbieri e Luppi.

Il Prof. Genovesi ricorda che tutti gli iscritti sono eleggibili. Tuttavia, per unanime decisione dell'Assemblea, si ricorda che, in questa fase costituente dell'Associazione nata in stretta connessione con il PRIN 2007, coordinato da Giovanni Genovesi, sarebbe opportuno che le quattro Unità Operative del PRIN fossero tutte rappresentate nel Consiglio Direttivo con almeno 3 (tre) membri.

Alle ore 12,15, nulla più essendovi da deliberare, la riunione è tolta e si insedia la commissione elettorale.

Il presidente p.t.
Giovanni Genovesi

Il segretario
Luciana Bellatalla

VERBALE
delle procedure elettorali degli organi della Spes

Presso l'Aula Magna dell'Università degli Studi di Ferrara, via Savonarola 9, si è riunita in data 20 maggio 2008, l'assemblea dei soci della Spes, al fine di procedere agli adempimenti costitutivi dell'indicata Società di Politica, Educazione e Storia.

I soci, dopo aver proceduto alla costituzione formale della Società, come da verbale generale, effettuano le operazioni di voto per la nomina delle cariche sociali: Comitato Direttivo, Revisori dei Conti, Probi Viri. Le operazioni di voto si svolgono con votazione segreta e l'indicazione di preferenze.

Il Seggio Elettorale è composto dai soci: Gonzi (Presidente), Barbieri (Membro) e Luppi (Segretario).

Ciò premesso, si riportano per i vari organi i risultati di voto.

Direttivo: Genovesi G. 13; Bellatalla 11; Marescotti 10; Magnanini 8; Barbieri 4; Lombello 4; Russo 4; Ariemma 3; Fiengo 3; Papagno 3; Sarracino 3; Genovesi P. 3; Gonzi 3; Luppi 2. Risultano eletti i primi 13 soci in elenco.

Revisori dei conti: Avanzini 10; Magnanini 9; Messuri 8; Marciano 7; Luppi 4; Sistoli 3; Barbieri 2; Ritrovato 2; Ranon 1.

Vengono esercitate alcune opzioni: Magnanini opta per il Comitato Direttivo, Luppi si rende disponibile per l'incarico di Probo Viro. Di conseguenza risultano eletti: Avanzini, Messuri in qualità di membri effettivi e Marciano, Sistoli in qualità di membri supplenti.

Probi Viri: Gelati 12; Luppi 8; Lombello 7; Barbieri 6; Gonzi 4; Marchesini 3; Mora 2; Avanzini 1; Magnanini 1; Ritrovato 1.

Vengono esercitate alcune opzioni: Lombello, Barbieri, Gonzi optano per il Comitato Direttivo. Di conseguenza risultano eletti: Gelati, Luppi, in qualità di membri effettivi e Marchesini, Mora, in qualità di membri supplenti.

Non risultano essere state poste eccezioni o riserve durante le operazioni di voto e durante la lettura dei risultati. La costituzione degli Organi Statutari si è quindi svolta con regolarità.

Redige e sottoscrive il presente verbale, il segretario del Seggio Elettorale, Angelo Luppi.

Ferrara, lì 20 maggio 2008.

VERBALE
dell'adunanza del Consiglio direttivo

Il giorno 20 maggio 2008, nella sede dell'Hotel dei Gesuati di Ferrara, alle ore 22,00 si è riunito il Consiglio Direttivo.

Ordine del giorno:

1. Elezione del Presidente
2. Elezione del segretario-tesoriere
3. Pubblicazione atti convegno di Ferrara
4. Programmazione dei prossimi convegni e seminari
5. Organo di stampa della società
6. Varie ed eventuali

Sono presenti: Lucia Ariemma, Luciana Bellatalla, Rosaria Fiengo, Giovanni Genovesi, Piergiorgio Genovesi, Angela Magnanini, Elena Marescotti, Giuseppe Papagno, Vincenzo Sarracino.

Sono assenti giustificati: Nicola Silvio Barbieri, Giovanni Gonzi, Donatella Lombello, Paolo Russo.

Presiede il presidente pro tempore Giovanni Genovesi. Funge da segretario Luciana Bellatalla.

Constatato che il numero legale è stato raggiunto, la seduta è aperta.

Sul primo oggetto e sul secondo oggetto: Elezione del Presidente e Elezione del segretario-tesoriere

All'unanimità, il Consiglio Direttivo conferma nelle cariche fin qui ricoperte pro tempore Giovanni Genovesi come presidente e Elena Marescotti come segretario-tesoriere.

Sul terzo oggetto: Pubblicazione atti convegno di Ferrara

Genovesi propone di procedere per le pubblicazioni collegate al PRIN 2007 le stesse modalità delle pubblicazioni collegate al PRIN di alcuni anni fa su analogo tema.

Interviene Papagno, che propone di indicare nel titolo o nei risvolti la dicitura “seconda serie” per sottolineare la continuità dei progetti e dell’orientamento di ricerca. Il Consiglio approva. Genovesi passa ad illustrare la sua proposta per la pubblicazione dei lavori, con l’indicazione di modalità e tempi, come qui di seguito riportato:

Alla fine del convegno “Educazione e politica nella società italiana dal 1945 a oggi” - Ferrara, 19-20-21 maggio 2008, si procederà alla pubblicazione degli Atti relativi ai lavori con quattro volumi, vale a dire uno per ciascun gruppo di ricerca impegnato nel progetto PRIN, coordinato da Giovanni Genovesi e secondo queste linee orientative:

Editore: FrancoAngeli di Milano

Redattore: Dott. Roberto Giannotti della sede FrancoAngeli di Roma, Via Savoia, 80 – tel. 06 8543430; 06 8416483; fax 06 8542389; mail giannotti@francoangeli.it. Il dott. Giannotti potrà fornire ad ogni curatore la griglia della pagina, utile per procedere all’editing del volume.

Curatori: ogni volume sarà curato dal capogruppo dell’Unità Operativa

Titolo: il titolo sarà comune ai 4 volumi, che si differenzieranno tutti dal sottotitolo, inerente lo specifico argomento di ogni Unità Operativa del PRIN

Vol. I a cura di Giuseppe Papagno

Educazione e politica in Italia (1945-2008)

Consenso politico e formazione del Potere

Vol. II a cura di Giovanni Genovesi

Educazione e politica in Italia (1945-2008)

Università e ricerca educativa

Vol. III a cura di Vincenzo Sarracino

Educazione e politica in Italia (1945-2008)

Fratture politiche ed epistemologiche per un nuovo sistema educativo

Vol. IV a cura di Paolo Russo

Educazione e politica in Italia (1945-2008)

Politica, Educazione, Territorio

In ogni volume saranno raccolte le relazioni tenute durante il Convegno ed eventualmente, a discrezione del curatore, altri interventi ritenuti congrui all’argomento e significativi per la ricerca.

Per potersi servire dei volumi anche per adozioni nei corsi, si consiglia che ciascun libro non ecceda le 160-180 pagine.

Scadenze: il 30 novembre 2008 è la data di consegna del materiale a Roma. Ciò permetterà di avere i volumi per febbraio, in tempo utile anche didatticamente per il secondo semestre. Il volume va consegnato al Dott. Giannotti completo di Editing, quarta di coperta, immagine da riprodurre nella copertina. Inoltre, in ogni volume,

prima dell'indice va posta la seguente indicazione: "Volume finanziato con i fondi PRIN 2007 "Educazione e politica in Italia dalla caduta del Fascismo ai giorni nostri" (coordinatore nazionale Giovanni Genovesi, Università di Ferrara).

Il Consiglio Approva all'unanimità.

In conclusione:

Luciana Bellatalla propone di anteporre ai vari volumi, come già si fece per PISTE 1, la medesima prefazione a cura di Giovanni Genovesi.

Inoltre, il Consiglio approva la proposta di diversificare questa serie con un colore di copertina differente da quello della prima serie di PISTE: viene scelto il colore rosso. Luciana Bellatalla, si impegna a mandare a tutti la griglia di Angeli per poter procedere all'editing del lavoro.

Si ricorda, infine, che ogni curatore deve stabilire la sua scadenza interna e si propongono come collettori dei vari contributi Piergiovanni Genovesi per il gruppo di Parma, Paolo Russo per il gruppo di Cassino, Fiengo ed Ariemma per il gruppo di Napoli e Luciana Bellatalla per il gruppo di Ferrara.

Sul quarto oggetto: Programmazione dei prossimi convegni e seminari

Il Consiglio all'unanimità ribadisce la decisione dell'Assemblea, che prevede due incontri a breve termine, vale a dire un seminario a Parma ed un convegno nella sede di Caserta, in collaborazione con l'unità Operativa di Cassino. Durante il seminario di Parma, si prevede anche una seconda riunione del Consiglio Direttivo della SPES.

Piergiovanni Genovesi propone di esperire la possibilità di unificare gli incontri della SPES e quello della SPICAE, previsto nel maggio 2009 a Ferrara. In ragione delle difficoltà logistiche che la proposta implica, il Consiglio non approva.

Papagno propone di ricevere i *paper* dagli intervenuti in anticipo – vale a dire almeno un mese prima dell'incontro – per favorire il dibattito durante il seminario di Parma. Il Consiglio approva. Sull'incontro in collaborazione Caserta-Cassino il Consiglio resta in attesa di notizie supplementari dagli organizzatori, Vincenzo Sarracino e Paolo Russo.

Sul quinto oggetto: Organo di stampa della SPES

Il Consiglio all'unanimità delibera che direttore di questo organo di stampa sia, per tutto il tempo della carica, il Presidente della SPES.

Giovanni Genovesi illustra le linee di fondo di questa pubblicazione. Innanzitutto, propone la denominazione di "SPES- Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia"; inoltre informa che la rivista sarà pubblicata almeno una volta l'anno con un numero di almeno 48 pagine. Essa dovrà contenere articoli (dalla lunghezza non eccedente le 18.000 battute ciascuno), recensioni e segnalazioni inerenti i temi e gli aspetti della ricerca cui la SPES è dedicata, nonché notizie circa le attività dell'Associazione stessa. Infine, Genovesi richiama l'attenzione sul fatto che occorre, in tempi brevi, metter su una redazione per l'organo di stampa SPES.

Sul sesto oggetto: Varie ed eventuali

A questo punto, poiché la SPES è stata ufficialmente e definitivamente costituita, Genovesi sollecita ogni responsabile delle diverse Unità Operative PRIN ad attivarsi per proporre al Consiglio studiosi che possono essere ammessi all'Associazione: l'iscrizione, infatti, come ricorda il Presidente, non è libera, ma avviene soltanto per cooptazione. Il Consiglio delibera, infine, che la prossima riunione si tenga a Parma in occasione del seminario.

Nulla più essendoci da discutere e da deliberare, la riunione si scioglie alle ore 23,30.

Il presidente
Giovanni Genovesi

Il segretario
Luciana Bellatalla

Soci

Soci fondatori

Ariemma Lucia	Università di Napoli
Avanzini Alessandra	Università di Milano-Bicocca
Barbieri Nicola	Università di Modena-Reggio
Bellatalla Luciana	Università di Ferrara
Bosna Vittoria	Università di Bari
Fiengo Rosaria	Università di Napoli
Gelati Maura	Università di Milano-Bicocca
Genovesi Giovanni	Università di Ferrara
Genovesi Piergiovanni	Università di Parma
Gonzi Giovanni	Università di Parma
Lombello Donatella	Università di Padova
Luppi Angelo	Università di Ferrara
Magnanini Angela	Università di Ferrara
Marchesini Daniele	Università di Parma
Marciano Annunziata	Università di Cassino
Marescotti Elena	Università di Ferrara
Messuri Immacolata	Università di Cassino
Mora Alba	Università di Parma
Papagno Giuseppe	Università di Parma
Paoli Sistoli Nella	Dirigente scolastica a riposo
Ranon Anna	Università di Ferrara
Ritrovato Daniela	Università di Ferrara
Russo Paolo	Università di Cassino

Nuovi soci

Dal maggio 2008 alla data del seminario del 2009, il C.D. potrà nominare per cooptazione tutti i soci che riterrà opportuno e che, ovviamente, acconsentano di esserlo.

Coloro che desiderano divenire Soci sono pregati di presentare la domanda domanda di ammissione a Socio ordinario al Consiglio Direttivo, controfirmata da almeno 2 (due) Soci.

Ogni socio è tenuto a versare la quota di iscrizione entro i primi tre mesi dell'anno solare.

Le quote saranno versate in un c/c postale di Ferrara n. 24/112 33405531. Le quote sono differenziate secondo il ruolo e la posizione del socio:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| - professore ordinario 80 euro annuali | - assegnisti e dottorandi 20 euro |
| - professore associato 60 euro | - dirigenti scolastici 60 euro |
| - ricercatore 40 euro | - docenti di scuola 40 euro |
| - contrattisti 15 euro | |

PISTE
Pubblicazioni Internazionali di Storia e di Teoria dell'Educazione
Collana diretta
da Giovanni Genovesi
presso l'editore FrancoAngeli, Milano

Prossime uscite

Per la sezione di storia usciranno nell'annata 2009 i quattro volumi degli atti del Convegno PRIN tenuto a Ferrara nel maggio 2008.

I volumi avranno un titolo comune che si differenzierà nel sottotitolo inerente lo specifico argomento di ogni Unità Operativa del PRIN. Ciascun volume è a cura del responsabile dell'Unità Operativa.

Seguendo il procedimento che va dal generale al particolare, i volumi avranno la seguente scansione:

Vol. I - a cura di Giuseppe Papagno (Università di Parma)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Consenso politico e formazione del Potere

Vol. II - a cura di Giovanni Genovesi (Università di Ferrara)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Università e ricerca educativa

Vol. III - a cura di Vincenzo Sarracino (Università di Napoli)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Fratture politiche ed epistemologiche per un nuovo sistema educativo

Vol. IV - a cura di Paolo Russo (Università di Cassino)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Politica, Educazione, Territorio

Sommario - n. 1 – a. I – dicembre 2008

Articoli

- *E Spes sia! Incominciando*, Giovanni Genovesi - **1**
- *Il ruolo di Giovanni Gentile nella Pedagogia italiana. Alcune riflessioni*, Giovanni Genovesi - **3**
- *Dal Collegio dei nobili ai ... Colleges. Il Collegio dei Nobili di Parma. La formazione della classe dirigente (sec. XVII-XIX)*, Giuseppe Papagno - **9**
- *Università e Mezzogiorno*, Paolo Russo - **18**
- *Politica e scuola dell'obbligo*, Vincenzo Sarracino - **25**

Notizie, Recensioni e Segnalazioni - 35

C. M. Cipolla., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna, 2002 (M. R. Fiengo) - G. Giovannetti, A. Mattioli, F. Salsa, *Una scuola ineguale – Rubrica ragionata dei problemi chiave della scuola secondaria superiore*, Milano, FrancoAngeli, 2007 (D. Ritrovato) - A. Scotto di Luzio, *La scuola degli italiani*, Bologna, il Mulino, 2007 (L. Bellatalla) - G. Serafini, *Pedagogie del Novecento in Italia*, Roma, Bulzoni, 2008 (L. Ariemma)

Documenti e Attività della Spes - 39

Statuto - Regolamento generale – Verbale dell'Assemblea della Spes – Verbale delle procedure elettorali degli organi della Spes – Verbale dell'adunanza del Consiglio Direttivo della Spes - I soci fondatori - I nuovi soci