

SPES

*Rivista di
Politica,
Educazione e
Storia*

2020



*Politiche scolastiche
nell'Italia unitaria (1861-2020)*

Luglio – Settembre 2020

a . XII-n. 12

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica dall'ANVUR per l'Area 11

a. XIII - n. 12 - Luglio-Settembre 2020

ISSN 2611- 2213 (online)

Clicca qui per scaricare le norme per i contributori

*Educazione e scuola
nelle politiche scolastiche nell'Italia unitaria
(1861-2020)*

Atti del Seminario SPES

Maggio 2020

SOMMARIO

Anno XIII, n.12, Luglio-Settembre 2020

*Educazione e scuola nelle politiche scolastiche nell'Italia unitaria
(1861-2020)*

Presentazione

- *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria:
da Casati a Gentile*, di Giovanni Genovesi 7
- *La politica scolastica gentiliana*,
di Piergiovanni Genovesi 23
- *Le donne costituenti: il contributo
agli articoli sulla scuola e sull'istruzione*,
di Giovanni Gonzi 41
- *La politica della DC da De Gasperi a Fanfani*,
di Paolo Russo 61
- *Tempo e scuola negli anni Settanta*, di Fabio Pruneri 85
- *Venti anni di scuola: politica, società
e vitalità docente (1999-2019)*, di Angelo Luppi 109
- *Uno sguardo al futuro prossimo venturo*,
di Luciana Bellatalla 133

Documenti

- *Una riforma della scuola per via amministrativa!*,
di Angelo Luppi 149
- *Decreto sulla didattica Digitale Integrata* 154
- *Linee guida per la Didattica Digitale Integrata: All. A.* 158

Collaboratori di questo numero 175

All'attenzione dei lettori: per un mero errore materiale nel numero 11 è stato indicato Anno XII anziché Anno XIII: ce ne scusiamo con i lettori e i soci.

SPES

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica
dall'ANVUR per l'Area 11
ISSN 2611- 2213 (online)

Direttore Responsabile
Giovanni Genovesi
gng@unife.it

Direzione e Amministrazione: SPES – www.spes.cloud

Comitato di redazione: Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi.

Comitato Scientifico: Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (Membro collegio Proviviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Proviviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Proviviri SPES), Massimo Baioni - Università di Milano; Monica Galfré - Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Libera Università di Bolzano – sede di Bressanone; Iveta Kešterė – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes - Università di Braganhinho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius.

Comitato di Referee: Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci - Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa Napoli.

Presentazione

I contributi che appaiono su questo numero monografico dedicato alla politica scolastica dell'Italia post-unitaria sono gli atti di un Seminario che non c'è stato. Perlomeno non c'è stato come avevamo pensato, in presenza come un ritrovo di amici e studiosi per aprire e approfondire un tema della più grande importanza in un Paese come l'Italia che ha sempre mirato a entrare nel novero delle grande civilizzazione moderna e post-moderna senza mai fare della scuola il perno di tale operazione.

Come tutti i nostri soci sapevano, la *location* del Seminario avrebbe dovuto essere Treviglio, in provincia di Bergamo, e i giorni quelli del maggio scorso. Il socio e amico Angelo Luppi si era impegnato al massimo e al meglio per l'organizzazione del Seminario da lui proposto e accettato con plauso dal Consiglio direttivo: luogo di svolgimento dei lavori – la Biblioteca comunale grazie all'appoggio dell'assessore alla cultura –, reperimento dei relatori, tutti conosciuti come studiosi di storia della scuola, individuazione dei servizi logistici, manifesti di pubblicizzazione del Seminario, ecc. Tutto era ormai quasi pronto, quando l'epidemia galoppante del Coronavirus ha stoppato l'iniziativa con tutti i pericoli per la salute e la stessa vita che dal mese di marzo manifestò e ancora è tutt'altro che debellato.

Dovemmo così rinunciare alla fase che ritenevamo più interessante, quella di un incontro *face to face* con i relatori per discutere del problema trattato, che non è proprio la stessa cosa se avessimo deciso di fare un *webinar*. Abbiamo preferito raccogliere le varie relazioni previste da programma entro il 31 di luglio e stampare gli atti del mancato seminario con il fine di recuperare al meglio in qualche modo la fase della discussione in presenza. Grazie alla risposta puntuale dei relatori nell'inviare le relazioni entro i tempi richiesti, siamo ora in grado di pubblicarle secondo quanto stabilito da programma e dare a ogni

5 - Presentazione

lettore di meditarle con calma e avere la possibilità di fare domande, se lo desidera, ai relatori sui punti che ritiene di chiarire e approfondire. Ovviamente, sia le domande dei lettori come le risposte dei relatori chiamati in causa debbono essere improntate a brevità (non più di 3.500 battute, spazi inclusi), e chiarezza argomentativa.

Le domande, corredate da nome e cognome e mail, potranno essere inviate via mail ai relatori e alla redazione della rivista così come le risposte, sempre via mail, sia ai lettori che hanno fatto le domande che alla redazione della rivista.

Entrambe, domande e risposte, saranno pubblicate nei prossimi numeri della rivista fino al loro esaurimento sotto la rubrica: *Interventi su un Seminario pseudo-fantasma*.

D'altronde, questo è sempre stato per noi il fine cui ha teso e tenderà ogni numero della nostra rivista: provocare una discussione su ciò che vi si scrive. Quale migliore occasione di questa? Penso veramente che sia un *kairos* da prendere al volo!

Potremo così beffare il Coronavirus che ci ha impedito di sfruttare il trovarsi in presenza per dare vita a una "civil conversazione", come avrebbe detto Stefano Guazzo, nel segnalare l'inizio di una nuova *paideia*, ma al tempo stesso ci ha dato l'occasione di rimediare, se vogliamo, con abbondanza, allargando gli interventi a tutti coloro che soci o meno, ma comunque interessati alla riflessione interpretativa sulla scuola, avranno desiderato leggere gli atti. Atti i cui contributi a me sono sembrati tutti di ottima fattura e tutti impegnati, comunque, a argomentare al meglio il loro pensiero sul tema scelto.

Pertanto, desidero ringraziare tutti gli studiosi che hanno partecipato a questo numero monografico e tra questi in maniera particolare Angelo Luppi che è stato il promotore e lo sfortunato organizzatore del Seminario, e che, anche se non c'è stato l'incontro, ha dato modo però di pubblicare questi atti in tempi veramente eccezionali.

L'insieme degli atti ci offre un ricco spaccato delle interpretazioni della nostra politica scolastica, una politica che, a partire da quest'anno 2020 ha subito dei colpi cui non sarà facile rimediare sia a causa dei disastri alle cose e all'uomo procurati dal Covid 19 che ha marmaldeggiato sulla scuola già in pessima salute per l'incapacità della nostra classe dirigente, in testa la ministra dell'Istruzione Lucia Azzolina che, impegnata a far disastri, concentrandosi, sia pure di principio giustamente sul livello di protezione della salute, si è dimenticata del tutto che i problemi dell'anitra zoppa scuola sono ben altri:

6 - Presentazione

formazione e reclutamento dei docenti, sdoppiamento delle classi con turni diversificati, rifornimento per alunni e insegnanti – entrambi da preparare più del 40% con corsi *ad hoc* – e della stessa scuola, di computer e piattaforme on line per attuare quell'integrazione già frettolosamente decretata della didattica digitale che non può andare oltre venticinque minuti pena il calo disastroso dell'attenzione.

Insomma, forse la scuola si farà finta che cominci, ma a quale prezzo per quella salute che si vorrebbe proteggere con obsolete mascherine già raccomandate nelle grida per la peste del XVII secolo o con banchini leggeri a rotelle che nessuno sa o spiega a cosa servano.

Penso che se non saranno presi i giusti provvedimenti la scuola non andrà avanti come scuola. È forte, fortissimo il pericolo che sia chiusa per sempre.

L'unico misero vantaggio è che, qualsiasi governo ci sia non avrà più l'imbarazzo di dover nominare un ministro dell'Istruzione. Ma la società avrà il grandissimo svantaggio che, senza scuola, avrà perso la gara per perseguire la civiltà.

Giovanni Genovesi

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIII, n. 12, luglio-settembre 2020, pp. 7-22

Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria: da Casati a Gentile

Giovanni Genovesi

Il contributo ricostruisce le condizioni storiche e politiche che portarono alla legge Casati nel 1859 e, nel 1923, alla Riforma Gentile; descrive le linee di fondo di entrambe le leggi e mette in evidenza quelle linee di fondo del sistema scolastico italiano, destinate a diventare, nella lunga storia della nostra scuola, una sorta di Leitmotiv, che si può riassumere nel persistente dominio delle ragioni della Politica su quelle dell'educazione.

The paper reconstructs the historical and political conditions, under which Casati Law, in 1859, and Gentile school Reform, in 1923, passed; describes the main aspects of these Laws and, finally, displays the most important characters, the Italian school system inherited by Casati and Gentile. This inheritance must be summed up in the prevalence of political interests on an educational perspective.

Parole chiave: Italia, politica scolastica, Casati, Gentile, linee-guida

Key-words: Italy, school policy, Casati, Gentile, underlying aspects

1. Considerazioni preliminari

Intendo aprire i lavori di questo seminario con una relazione dedicata a disegnare il tracciato di fondo nel quale si muoverà la politica scolastica dall'Unità ai giorni nostri.

È chiaro che lungo i circa 160 anni di storia nazionale le modalità con cui si è manifestata la politica nei confronti della scuola è stata differenziata: da una posizione sostanzialmente accentratrice e autoritaria a un avvio della vena democratica con la Costituente, però ben presto insabbiatasi e, comunque disattesa basti pensare all'art. 33 e a un'inerzia totale, di fatto, per tutto il periodo dei governi della Democrazia cristiana. Questi ultimi, infatti, se ne guardarono bene da prendere qualsiasi provvedimento legislativo, vedi i cinque anni del ministero Gonella, a intervenire perché le circostanze non permettevano più dei rimandi, come per l'istituzione della scuola media unica e poi della scuola dell'infanzia.

Furono iniziative che sconvolsero non poco la tenuta dei governi,

messi a dura prova dall'ondata sessantottina che, cercando di farvi fronte, portò al pasticcio dei decreti delegati di cui fu gabbellata l'innovazione democratica quando era solo un furbo espediente per accantonare il problema più urgente, la riforma di tutto il sistema scolastico.

Il tutto provocò un pseudo iperattivismo che apportò solo smarrimento nel periodo subito dopo “mani pulite” fino a Renzi con la sciocchezza della “Buona scuola” dopo i disastri di Berlinguer, Moratti e Gelmini, e poi di calma piatta, eccetto la *quaestio* sulla storia, sotto il ministro Bussetti e, con il governo giallo-rosso con il ministro Fioramonti e peggio ancora, sia per la micidiale pandemia del Coronavirus, sia per un'altrettanto micidiale gestione del ministero dell'Istruzione sotto le direttive di Lucia Azzolina, incapace di prendere una decisione che si rivelasse razionale, a cominciare dal voler mettere nella scuola banchi monoposto leggeri ma a rotelle.

Ma un simile discorso ci porterebbe lontano dal nostro assunto che è quello di individuare il ruolo assegnato alla scuola nei due documenti fondamentali della nostra politica scolastica: la legge Casati e la Riforma Gentile.

In effetti, la politica scolastica dell'Italia unita ha i suoi fondamenti di chiara impostazione ideologica e, quindi, di altrettanto chiara supremazia della politica, nella *magna charta* di Gabrio Casati ministro della pubblica istruzione di un governo che non era del regno d'Italia.

La legge Casati è stato il filo rosso, via via rafforzato consciamente o inconsciamente con il passare degli anni.

Il rafforzamento più consapevole fu quello operato da Giovanni Gentile con la sua riforma del 1923. Quelli non consapevoli ma con l'occhio sempre alla riforma Gentile, sono tutti i tentativi di riforma o dei ritocchi, falliti o giunti in porto, dal 1939 (la Carta Bottai) a oggi¹, che non hanno certo migliorato le condizioni della scuola, anzi, se fosse possibile, le hanno peggiorate.

¹ 1962: istituzione della scuola media unica, L. 31 dicembre, n. 1859; 1968: istituzione della scuola materna statale, L. 18 marzo, n. 444; 1971: istituzione della sperimentazione della scuola a tempo pieno, L. 24 settembre, n. 820; 1974: 31 maggio, emanazione dei Decreti Delegati nn. 416, 417, 418, 419, 420; 1977: la cosiddetta miniriforma della scuola media unica, Leggi 16 giugno, n. 348 e del 4 agosto, n. 517; 2000: riforma Luigi Berlinguer, L. 10 febbraio, n. 30; 2003-2004: riforma Letizia Moratti, L.28 marzo, n. 53 e D. Leg. vo 19 febbraio 2004 n. 59; 2008: riforma Maria Stella Gelmini: L. 30 ottobre, n. 169; 2010: riforma governo Renzi, L. 8 ottobre, n. 170.

9– *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria:
da Casati a Gentile*

Credo, infatti, che le due riforme, Casati e Gentile abbiano posto la traccia che la politica scolastica italiana, sia pure con accomodamenti e accorgimenti diversi e non senza una velleità di cosmesi, ha seguito con grande attenzione. Perché? La risposta non è semplice e non è compito darla oggi con queste mie note.

Mi basta accennare a quella che da sempre ho creduto la ragione più convincente e, soprattutto, difendibile.

Il nostro Paese, a parte i discorsi formali di ammirazione per la scuola e gli insegnanti pronunciati dai maggiori esponenti della classe egemone nelle grandi occasioni, non ha mai avuto una vera stima e attenzione né per l'una né per gli altri².

Non è un caso che a dirigere il ministero della P.I. erano chiamati personaggi anche di tutto prestigio politico o culturale – è, per esempio il caso di Casati e di Gentile – ma si pensi anche a De Sanctis, Bonghi, Coppino, Villari, Guido Baccelli, Villari, Orlando, Credaro, Croce, Moro, fermandomi ai più noti, ma anche durati poco nell'incarico o, comunque, boicottati. I ministri P. I. di più lungo corso furono quelli ritenuti più fidati e di notevole spessore culturale per assolvere il compito di stemperare ogni novità ed evitare, possibilmente, qualsiasi avventura³.

Vediamo, dunque, le impostazioni di fondo delle due riforme della scuola messe a punto da Casati e da Gentile.

2. *Casati*

Per la maggior parte dei lettori di saggi sulla storia della scuola, Casati è un nome senza sfondo. È il primo firmatario di una legge sulla scuola che porta il suo nome. Ma chi era Casati e perché era stato

² Non sto qui a ricordare le ragioni e i fatti che suffragano tali affermazioni e rimando ad alcuni miei saggi quali, per esempio, *Schola infelix. Le ragioni di una sconfitta*, Roma, Edizioni SEAM, 1999 e *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, III edizione 2010.

³ Si pensi a Guido Gonella, durato cinque anni (dal 13 luglio 1946 al 26 luglio 1951), a Luigi Gui, ministro in carica per più di cinque anni, sia pure in tre governi di seguito (dal 21 febbraio 1962 al 24 giugno 1968), a Franco Maria Malfatti, ministro P.I. per poco meno di cinque anni, anch'egli con tre governi di seguito (dal 7 luglio 1973 all'11 marzo 1978), Franca Falcucci, anch'ella per più di cinque anni con tre governi di seguito (dal 1 dicembre 1982 al 28 luglio 1987). Sono tutti ministri che, con più o meno bravura, sono stati tuttavia sempre guidati dal principio *mo-
ta quietare quietam non movere*.

chiamato a coprire l'incarico di ministro della Pubblica Istruzione?

Cerchiamo di capire il perché e ci aiuterà a capire meglio la struttura della legge che porta il suo nome.

Il conte Gabrio Casati (1798-1873) è milanese e di formazione scientifica. Entrò a forza, ma per la tangente, nel giro politico risorgimentale, senza entrare tuttavia nel giro carbonaro con l'arresto di Federico Confalonieri nel 1821, sposo di sua sorella Teresa. Nel 1837 Casati, da bravo moderato che cerca di smorzare gli attriti con il governo austriaco, fu nominato podestà di Milano, perché l'impero asburgico cerca di riconciliarsi con la nobiltà lombarda dopo le agitazioni del 1821, mettendo in un posto di comando, sia pure illusorio, un uomo imparentato con un carbonaro, ma estraneo alle congiure anti-austriache. Il podestà cercò di occuparsi di problemi piuttosto lontani dalla politica, come l'introduzione di migliorie urbane e architettoniche, sia pure in accordo con l'Austria che non scordava i moti del '21.

2.1. *Insubordinato, ma non ribelle*

Nel giugno del 1847 Casati va a Torino per offrire un dono della municipalità milanese a Vittorio Emanuele, figlio di Carlo Alberto, che aveva sposato l'arciduchessa Maria Adelaide d'Asburgo-Lorena, figlia del viceré austriaco Ranieri d'Asburgo. L'occasione gli permise di allacciare numerosi legami politici nell'ambiente della corte torinese. Nello stesso 1847 è di nuovo a Torino per accompagnare il figlio minore Luigi Agostino iscrittosi all'Accademia Reale di Torino e partecipa, sconsigliato dall'ambasciatore austriaco, al ricevimento per il compleanno del re Carlo Alberto, previsto per il 2 ottobre.

A suo modo di liberale conservatore Casati dava piccoli segni di insubordinazione, ma non di ribellione.

Nel settembre 1848, morto l'arcivescovo di Milano, il cardinale austriaco Carlo Gaetano II di Gaisruck, Casati, forte di un antico privilegio che dava al clero milanese la possibilità di eleggere il vescovo, chiese alle autorità austriache che il nuovo candidato fosse un italiano, Carlo Bartolomeo Romilli.

Il sì del governo generò, autorizzate dal podestà, manifestazioni di entusiasmo con un chiaro connotato politico. La polizia intervenne per disperdere i manifestanti. Ci scappò il morto. Cattaneo criticò l'operato di Casati, anche perché simili sciagurati effetti si erano verificati per le tensioni seguite allo sciopero del fumo del 2 gennaio 1848

11– *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria:
da Casati a Gentile*

che provocarono morti e feriti. Casati prese le parti del popolo, cercando di calmare le acque, protestando inutilmente sia presso il governatore militare, maresciallo Radetzky, sia con lo stesso viceré Ranieri.

Quando tutto precipitò nel mese di marzo a seguito dei moti che cominciarono a infiammare capitali come Palermo, Parigi, Vienna e Berlino anche Milano fu contagiata e con il licenziamento di Metternich da parte di Ferdinando I, che dovette firmare una Costituzione, i patrioti milanesi insorsero, elaborando delle richieste politiche da presentare il 17 marzo al governo.

2.2. L'auspicio di fusione con il regno di Sardegna

Casati, esponente del patriziato milanese moderato e conservatore che difendeva una fusione con il Regno di Sardegna, cercò di sconsigliare tale iniziativa, auspicando piuttosto l'intervento dell'esercito sardo piuttosto che una rivoluzione popolare che avrebbe sconvolto i vecchi equilibri politici e sociali. Il suo profilo moderato di pacificatore con il governo andò in fumo quando il 18 marzo 1848 i soldati spararono sulla folla che stava organizzando barricate per le vie, dando inizio alle famose Cinque giornate di Milano.

Gli esponenti democratici presero la direzione della sollevazione, mentre Casati continuò ad appoggiare la causa sarda. Ma gli inviati di Carlo Alberto posero richieste troppo pretenziose, che indispettarono lo stesso Casati, per intervenire con l'esercito in Lombardia: il giuramento di fedeltà al re e la convocazione di un plebiscito per sancire l'immediata fusione con il Regno di Sardegna.

Egli, comunque, sostenne sempre con forza la fusione in vista di una monarchia costituzionale sotto l'egida dei Savoia, contrapposta alla visione federalista di Cattaneo.

Il governo provvisorio sorto il 23 marzo, dopo la ritirata delle truppe austriache, fu formato da esponenti democratici e moderati, i quali ebbero il sopravvento politico, riuscendo a far affidare proprio a Casati la guida dell'organo deliberativo.

In questa veste, si adoperò subito per favorire l'unione fra Lombardia e Piemonte, anche se per amor di concordia consentì a ritardare la votazione popolare, schierandosi contro il progetto democratico di convocare un'assemblea generale dei rappresentanti delle province lombarde per decidere l'assetto istituzionale.

Casati riuscì ad indire il referendum, che si svolse l'8 giugno e vide la schiacciante vittoria dei sì alla fusione con Torino. Lo stesso capo del governo provvisorio, con una delegazione milanese, presentò a Torino, due giorni dopo, il risultato della votazione.

Ma il governo sardo, presieduto da Cesare Balbo, cadde a metà luglio '48 proprio sulla questione lombarda. Carlo Alberto decise di affidare l'esecutivo proprio a Casati, *magnus auctor* e dimostrazione vivente del desiderio dell'effettiva fusione tra lombardi e piemontesi.

2.3. *Presidente del consiglio e poi ministro nel governo Lamarmora*

Casati accettò e il 27 luglio formò un governo che ebbe vita breve perché le sorti della Prima Guerra d'Indipendenza non furono favorevoli alle armi piemontesi, l'Armistizio di Salasco con l'esercito austriaco decretò la restituzione della Lombardia all'Impero asburgico. Casati si dimise il 15 agosto.

Escluso dall'ammnistia concessa da Radetzky ai patrioti lombardi emigrati, Casati rimase a Torino, dove formò la Consulta lombarda, una sorta di governo lombardo in esilio che non serviva a nulla e nessuno se non a lui stesso, per accreditarlo come piemontese di fatto.

Infatti, fu eletto deputato alla Camera il 30 settembre 1848 per il collegio di Rapallo, durante la I legislatura, si dimise il successivo 21 ottobre. Con la sconfitta di Novara nel marzo successivo e l'abdicazione di Carlo Alberto, Casati, paventando l'invasione del regno, si rifugiò temporaneamente in Francia, a Briançon e poi a Lione.

Cinque anni dopo, il 20 ottobre 1853, divenuto cittadino sardo, fu nominato membro del Senato del Regno di Sardegna dal re Vittorio Emanuele II e sedette tra i banchi della Destra storica moderata e divenne un fedele sostenitore della politica del primo ministro piemontese Cavour.

A prescindere dalle sue tragiche traversie personali come la morte dei figli (Gerolamo in Crimea e Antonio per malattia), dopo l'armistizio di Villafranca del luglio del 1859, che pose fine alla Seconda Guerra d'Indipendenza, e le successive dimissioni di Cavour, il 21 luglio Casati fu chiamato a far parte del primo governo la Marmora in qualità di Ministro della pubblica istruzione.

In tale ruolo promosse una legge di riforma scolastica nel Regno Sabauda, a cui è stato dato il suo nome, *Legge Casati*, emanata il 13

13– *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria:
da Casati a Gentile*

novembre 1859, n. 3725 dal Senato sardo e che sarà poi estesa al Regno d'Italia sotto il governo della Destra storica.

Il provvedimento, emanato con regio decreto in quanto la Camera dei deputati era sospesa per il periodo di guerra, pur con tutti i suoi difetti (autoritarismo, accentramento burocratico, dualismo tra materie umanistiche e materie tecnico-scientifiche), sancì l'obbligatorietà scolastica fino a due anni, ammise l'insegnamento privato, pur sottoposto a controllo statale, limitò l'ingerenza ecclesiastica nella scuola e regolamentò le norme in materia di edilizia scolastica, addossando ai comuni il compito di provvedere all'edificazione delle strutture scolastiche⁴.

Sia pure per cenni, è emerso a tutto tondo il carattere di moderato conservatore che sempre l'accompagnò e che divenne, insieme al fatto che rappresentava la fusione sardo-lombardo e che era del tutto digiuno di studi educativi, la ragione principale per cui Alfonso La Marmora lo chiamò a reggere il ministero della P. I..

Del resto era questo un ministero ritenuto importante dal generale La Marmora non certo per mettere a punto un congegno legislativo a favore dello sviluppo critico della personalità dell'individuo ma, piuttosto, uno strumento a servizio dello Stato.

Casati si mostrò all'altezza del compito affidatogli in forza di alcune circostanze del tutto favorevoli.

La prima, cui ho già accennato, è che era un politico cattolico moderato e conservatore filo-sabauda, e, pertanto, fu visto come la figura politica più emblematica e quindi in nessun modo da trascurare.

La seconda circostanza è dovuta al fatto già ricordato che era considerato un politico di rango, del quale non si poteva dimenticare che era stato anche presidente del consiglio nel governo della I legislatura e che – cosa importantissima – non si sarebbe fatto distrarre dal concentrarsi sul mettere a punto una scuola *instrumentum regni*.

⁴ Lo stesso Casati, in seguito, si adoperò per il ritorno di Cavour al governo, conscio che solo lo statista piemontese poteva risolvere la grave crisi internazionale creatasi dopo il conflitto, opponendosi, al contempo, ai maneggi del re che cercava ancora di esautorare il suo ministro. Tuttavia gli sforzi ebbero successo, e il 12 gennaio 1860 rassegnò le dimissioni insieme a quelle dell'intero gabinetto. Dopo la proclamazione del Regno d'Italia il 17 marzo 1861, Casati continuò la carriera politica, rivestendo la carica di Presidente del Senato dall'8 novembre 1865 al 13 febbraio 1867 e ancora dal 21 marzo 1867 al 2 novembre 1870. Convinto e sincero cattolico, vide con sofferenza la rottura tra Stato e Chiesa dopo la Breccia di Porta Pia. Morì a Milano il 13 novembre 1873, a 75 anni.

La terza circostanza è data dal fatto che Casati non si sentiva affatto solo nell'elaborazione di una legge sull'educazione e sulla scuola, ma addirittura in buona compagnia, dalla quale poter attingere, a cominciare dalla legge Boncompagni alle leggi precedenti sulla scuola⁵ che, *grosso modo*, erano già impostate per quel sentiero che avrebbe dovuto seguire e perfezionare perché c'era in ballo un territorio ben più grande del Regno sardo.

Infine, *dulcis in fundo*, la quarta circostanza che favorì al massimo l'iter della legge, ossia lo scudo dei decreti delegati a causa dello strascico della guerra che accorciava i tempi, non foss'altro, eliminando il dibattito parlamentare.

3. La legge Casati

La *magna charta* della scuola italiana, ossia la legge che porta il nome di Gabrio Casati (ministro dal 19 luglio 1859 al 21 gennaio 1860) fu varata il 13 novembre 1859 come Legge n. 3725 del Regno di Sardegna, con il governo di Alfonso La Marmora, circa 16 mesi prima della dichiarazione dell'Unità d'Italia, che avvenne il 17 marzo 1861.

La gestazione della legge dell'uomo di Dio, ossia di Gabrio Casati, è molto breve, circa 4 mesi, dal luglio a novembre. Il Regno di Sardegna è in guerra contro l'Austria dal 29 aprile 1859, guerra sospesa l'11 luglio 1859 con l'armistizio di Villafranca.

Otto giorni dopo viene nominato Casati. Casati si mise subito al lavoro. Bisognava far presto, il governo di gran parte della penisola era alle porte e di una scuola c'era assoluta urgenza. Era quanto capivano anche coloro che non sapevano neppure cosa fosse veramente una scuola e quale compito avesse. Per la maggior parte di loro essa doveva essere uno strumento per servire al meglio il Paese, formando sudditi leali e obbedienti.

Dal 17 marzo 1861 si cercò di estendere la legge alle scuole di tutto il regno, ma l'opera fu molto lenta, specie per l'ex regno borbonico e poi del Lombardo-Veneto.

Il Regolamento attuativo della Casati entra in vigore con il R. D. n. 4346 del 15 settembre 1860. Casati non è più ministro P.I., sostituito

⁵ La Casati, infatti, fa sue le istanze di fondo delle leggi precedenti quali la Boncompagni (1848), la Cibrario (1854) e la Lanza (1857).

15– *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria:
da Casati a Gentile*

da Francesco De Sanctis (23 marzo 1861-12 giugno 1861) nel secondo governo di Camillo Cavour, di cui lo stesso Casati, come si è detto, favorì il ritorno alla guida del governo.

La legge Casati, seppure da non pochi criticata per la sua impostazione ideologica, restò in vigore per 64 anni, fino alla riforma Gentile del 1923. Il lavoro di Casati riunendo i punti più avanzati delle leggi precedenti e introducendo novità di indubbio peso come l'istituzione della scuola popolare pubblica, con un orientamento di velleitaria laicità e dell'obbligo (sia pure per i soli primi due anni), fu "il punto culminante dello sforzo organizzativo del regno piemontese nel settore scolastico e, al tempo stesso, il sicuro punto di riferimento per la classe liberale che guiderà il nuovo regno"⁶.

Una guida che non doveva assolutamente deflettere circa la scuola popolare, per l'istruzione del tutto effimera delle classi subalterne che deve, anche con l'aiuto della Chiesa, essere finalizzata a fare sudditi fedeli al re e alla patria.

Così, del tutto aliena da tentare di *costruire* un cittadino libero, attivo e collaborativo per il sistema Paese, la legge mantiene netta la separazione tra educazione e istruzione, come se l'educazione potesse esistere senza l'istruzione e esaurisse il suo compito nel raccontare e far imparare, tramite episodi a sfondo moralistico, le norme del buon comportamento secondo le finalità da raggiungere.

La scuola popolare è del tutto trascurata sia come precisa volontà del governo, sia per i limiti della legge che non prevede seriamente alla formazione della classe magistrale.

Si pensi che la scuola normale, quella cui competeva preparare all'insegnamento, era composta di tre classi e priva di qualsiasi raccordo formativo con le due miserrime classi elementari che non riuscivano spesso neppure a insegnare a leggere, scrivere e far di conto.

Del resto, se gli allievi – meglio le allieve – che avessero appresi tali strumenti (specie quando con il ministro Coppino fu aumentata una classe dell'obbligo, ripetendo la prima classe), avrebbero avuto tutto il tempo di dimenticarli ed essere colpiti dal fenomeno dell'analfabetismo di ritorno, non avendo che pochissime occasioni di esercitarli nel lungo intervallo di tempo da aspettare, circa 6-7 anni, per iscriversi alla scuola normale⁷.

⁶ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia ...*, p. 69.

⁷ Tre classi per il corso inferiore della scuola normale furono istituite solo nel 1894 dal ministro Emanuele Gianturco. Da ricordare che la mancanza di una seria

La legge Casati regolamentò con grande e uniforme rigidità accentratrice e gerarchica tutto l'ordinamento scolastico. Tutto era in mano del ministro tramite gli organi da lui presieduti o diretti.

I vari organismi sono istituiti sempre con maggioranze precostituite che rispondono al sistema delle nomine dall'alto e alla sorveglianza del ministro e dei suoi poteri esecutivi, come prefetti, provveditori, ispettori e direttori.

Ciò che sfuggiva, volutamente, alla stretta sorveglianza prevista dalla legge (ma di difficile attuazione), era quanto allo Stato interessava ancora meno dell'istruzione elementare, ossia le scuole per l'infanzia lasciate alla Chiesa per ricompensarla per le limitazioni subite.

Comunque, non si deve dimenticare che la legge, ben consapevole il legislatore delle enormi carenze specie nel settore popolare, introduce la possibilità che i genitori surrogassero, sotto la loro responsabilità, l'assolvimento dell'obbligo scolastico. È questa una norma che ha il sapore di una presa in giro.

Inoltre, le scuole dell'istruzione popolare, pubbliche e obbligatorie per il primo biennio e anche gratuite per femmine e maschi rischiarono sempre l'inefficienza perché l'onere della gratuità era affidato, in tutto e per tutto dalle spese per i locali, il mobilio, il riscaldamento e l'arruolamento allo stipendio dei maestri, ai comuni, con tutta una serie di enormi conseguenze negative.

In effetti, i comuni, spesso, non erano affatto interessati all'istruzione del popolo per di più a loro spese. L'unico vero interesse, casomai, era dei sindaci nei confronti delle giovani maestre⁸.

Mi sono soffermato sull'istruzione e l'educazione del popolo fin dall'infanzia perché l'organizzazione della scuola per questa fascia d'età è la prova del nove della funzionalità di un sistema scolastico.

In effetti, un difetto e una mancanza cronica del sistema politico liberale era proprio l'aver una scuola senza basi e intrappolata in una diffusa professionalizzazione che, inevitabilmente, la prevarica in tutti

preparazione professionale della classe magistrale colpisce ogni tipo di scuola, inficiandone gravemente la funzionalità educativa.

⁸ Si pensi al caso Donati sul quale rimando sia al saggio del mio compianto amico Enzo Catarsi, *In ricordo di Italia Donati, maestra* in Idem, *L'educazione del popolo*, Bergamo, Juvenilia, 1983 sia al lavoro di E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003.

i suoi rami⁹.

2.4. I punti fondamentali della legge Casati

Non mi dilungo ancora su Casati, i cui intenti limitativi di politica scolastica sono emersi con tutta evidenza. Li riassumo in breve:

1. Tutto il sistema scolastico è caratterizzato da una ossessiva volontà accentratrice e gerarchica.

2. Ciò che guida la legge è una ferrea volontà politica del tutto sciolta da ogni considerazione di carattere educativo.

3. Proprio questa volontà, incarnata al meglio da un ministro come Casati, era ciò che poteva permettere di fare in fretta a varare una legge che in forza dei pieni poteri dati al legislatore per via della guerra poteva accelerare al massimo.

4. L'istruzione popolare è il settore cenerentola e il più debole e non in grado di reggere il peso delle scuole superiori.

5. L'educazione dell'infanzia, in questo schema viene "regalato" scioccamente e con poca lungimiranza alla Chiesa perché ritenuto di poca utilità, data la grande mortalità infantile prima dei 5-6 anni.

L'insieme ci dà i fondamenti di una politica scolastica mossa da una oculata incuria che andrà ben oltre il periodo liberale.

4. Giovanni Gentile

Giovanni Gentile rinverdirà il tracciato della legge Casati, cercando di infonderle una linfa nuova e del tutto contraria da quella casatiana, sia pure inutilmente, anche per l'*impasse* in cui cade lo stesso Gentile.

Non pochi sono i tratti che accomunano la riforma Gentile alla legge Casati, ma è indubbio che l'impostazione gentiliana contiene un elemento di grande novità e di tutto interesse: Gentile non è un politico, ma un filosofo.

Egli aveva il *curriculum* di un pensatore che, già ai primi del XX secolo (1908) aveva messo a punto un programma di riforma della scuola.

Per far questo, Gentile si era posto il problema di cosa fossero la scuola e l'educazione e in che modo esse potessero essere guidate da una Pedagogia cui, però, egli nega lo statuto di scienza.

⁹ Per un approfondimento del discorso rimando al mio saggio *Storia della scuola...*, cit.

È questa una falla invalidante il discorso gentiliano che intende far guidare l'educazione e la scuola da una disciplina come la Pedagogia che ritiene non sia e non possa essere scienza, giacché essa è solo l'applicazione di una scienza filosofica.

Ma la Filosofia, si può obiettare, non è una scienza perché essa, madre di tutte le scienze, non può certo essere figlia di se stessa.

Gentile, comunque, imposta un problema epistemologico di indubbio interesse che non fu coltivato dai suoi epigoni.

Io, peraltro, non voglio aprire questo fronte che ci porterebbe fuori via rispetto allo scopo di queste note. A me preme piuttosto rimarcare la differenza e al tempo stesso le conseguenze molto simili a quelle della legge Casati, grazie alla incuranza e allo sconcio che ne fece la pestilenza fascista per cercare di adattarla ai propri fini. Sconcio che, peraltro, proseguì dopo la guerra per arrivare fino ad oggi.

4.1. Le colonne portanti della riforma Gentile

Con la presa del potere, il 28 ottobre 1922, Mussolini fu consigliato di nominare ministro della P.I. il filosofo di Castelvetrano, a lui del tutto sconosciuto, per fare una riforma fascista della scuola, anzi, “la più fascista delle riforme”. Mussolini accetta, anche perché non ha altre scelte.

Siamo in una situazione simile a quella in cui Casati si trovò nel 1859: situazione sociale inquieta, tipica di un dopoguerra, necessità di una scuola adatta a seguire e far seguire le finalità fasciste.

Ma Gentile non è Casati. Avrebbe accettato la nomina anche se gli fosse stata proposta dal diavolo in persona. E del resto, seguire, non richiesto, Mussolini a Salò, lo porterà diabolicamente alla morte, il 15 aprile 1944.

L'abbozzo di riforma che Gentile ha in mente, frutto di costanti studi e perfezionamenti, non può aspettare. Il fascismo, e specie quello che appare in quella fine del 1922, non ha ancora la dimensione fortemente violenta, prima, e poi sciocamente e vilmente razzista che poi lo caratterizzerà.

Per Gentile, liberale di destra per tradizione e personaggio impolitico cui fa velo l'acceso desiderio di attuare la sua riforma, l'occasione è tale da non lasciarla sfuggire.

E così si mise al lavoro, cercando con sagacia i suoi collaboratori quali, per fare qualche nome, Ernesto Codignola, Lucio Lombardo-

19– *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria:
da Casati a Gentile*

Radice, Alessandro Casati, e nel giro di venti mesi (dal 31 ottobre 1922 – 1 luglio 1924, che è il periodo in cui fu ministro) varò tutti i decreti che costituiscono la “sua” riforma.

Essa fu l’atto legislativo sulla scuola italiana più importante entrato in vigore dalla legge Casati in poi.

Gentile aveva creduto di essersi servito della politica e Mussolini di essersi servito della concezione dell’educazione e della scuola espresse da Gentile. In effetti, fallirono tutti e due.

Mussolini fallì perché, nonostante lo dicesse, quella di Gentile non era affatto una riforma fascista, come è testimoniato da tutti quei numerosi ritocchi cui fu dato il nome di “controriforma”. Quella di Gentile restò sempre una riforma scolastica di un liberale di destra, autoritario ma non fascista e il fascismo non fu mai in grado di piegarla ai suoi fini.

Del resto, Gentile si dimostrò un intellettuale attento alla scuola come mai era successo dai tempi di Gabelli¹⁰.

È certo anche che la riforma è di difficile decodificazione e trova più avversari che sostenitori nel corpo docente formatosi nel clima positivista.

Ciò che essi capivano con estrema chiarezza e con altrettanto estremo disappunto era la forte carica autoritaria che animava la riforma. Era questo l’aspetto più evidente e che riprendeva, aggiornandoli, i principi di Casati. Un autoritarismo che pervadeva tutta la scuola: non a caso Gentile afferma che lo Spirito è il motore centrale dell’educazione e che attraverso il superamento dei tre momenti fondamentali, religione, arte, filosofia si va realizzando storicamente nello Stato.

Si tratta di uno Stato etico a cui tende un’educazione che non può essere che nazionale.

Per Gentile la scuola doveva essere umanistica e basata sull’insegnamento della filosofia. È una scuola media e soprattutto una scuola classica, quella che interessa a Gentile. Il suo fine è quello di formare la classe dirigente della nazione. Non a caso la sua scuola doveva essere basata sulla nazionalità¹¹.

La vera scuola è quindi una scuola nazionale ed elitaria che dà ac-

¹⁰ Cfr. G. Genovesi, *Introduzione a Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d’Italia di Aristide Gabelli*, a cura di G. Genovesi, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

¹¹ G. Gentile, *La riforma dell’educazione...*, cit., p. 20.

cesso all'Università e forma i pochi che dovranno guidare la nazione. Ai tecnici e alle altre maestranze e manovalanze di cui aveva bisogno il paese avrebbero provveduto delle non scuole, ossia dei simulacri di scuola di breve respiro culturale per coloro che egli riteneva *fruges consumere nati*¹². Nelle scuole primarie doveva entrare la religione, visto che non può entrare la filosofia, e per tutte le scuole lo Stato doveva accettare la concorrenza dei privati perché non avrebbe potuto fargli altro che bene¹³.

Anche qui non vado oltre su Gentile, alla cui riforma peraltro è dedicata un altro intervento di questo dossier. E passo, pertanto, a alcune considerazioni conclusive.

5. Conclusioni

Come per Casati, e tentando qualche paragone, sintetizzo in breve i punti chiave che danno la cornice della riforma Gentile.

1. La riforma Gentile si rifà alla legge Casati con la differenza che lo fa con la pretesa di aver trovato le chiavi dell'educazione e della Pedagogia alle quali Casati non pensava neppure lontanamente.

2. Gentile mette in moto, anzi, inaugura un meccanismo, mentre Casati ha davanti tutta una serie di riforme sulla scuola.

3. Le due riforme nascono in circostanze analoghe: l'urgente necessità e la delega che le esime, per l'approvazione, dal dibattito parlamentare.

4. L'ideatore e il legislatore della riforma Gentile è un intellettuale che ha dedicato studi sulla scuola, l'educazione, la didattica e la Pedagogia che Gentile sussume tutte nella Filosofia. Quest'ultima, ritenuta una scienza, è il filo rosso di tutta la riforma. Gentile, filosofo impolitico, è convinto di asservire la politica a quella che lui crede l'educazione *sub specie philosophiae* che plasma la sua riforma.

Nel caso di Casati è la politica, del tutto aliena dal concetto di edu-

¹² Cfr. G. Gentile, *L'insegnamento della filosofia nei licei*, Palermo, Sandron, 1900 e *Il concetto scientifico della pedagogia*, Roma, Accademia dei Lincei, 1901, pp. 70 segg. In un suo lavoro del 1978 Tina scriveva: "Gentile rivolge tutte le sue cure alla scuola classica, aperta ai pochi cui spetta 'pensare per sé e per gli altri', ed idonea a potenziare nell'uomo l'umanità attraverso studi disinteressati di carattere umanistico" (T. Tomasi, *La scuola secondaria dall'Unità ai nostri giorni*, cit., p. 17).

¹³ Cfr. G. Gentile, *L'insegnamento della filosofia nei licei*, cit. e *Il concetto scientifico della pedagogia*, cit.

21– *Linee di fondo della politica scolastica post-unitaria:
da Casati a Gentile*

cazione, il *deus machina* di tutta la sua legge.

5. La scuola che conta, quella classica per i migliori, destinati a governare, è umanistica, del tutto a-professionale e fondata sulla filosofia che dà all'educazione un carattere nazionale, finendo per negare se stessa. Casati non ha a questo riguardo nessuna preoccupazione: è la Politica che esige una scuola nazionalista.

6. Le altre scuole, destinate a chi deve fare lavori manuali e non intasare la scuola classica, sono professionali e sono, in verità, dei simulacri di scuola.

Casati non avverte il problema perché è la stessa Politica e il contesto sociale a richiedere, se possibile, la frequenza alle scuole professionalizzanti per i pochi che possono o che riescono ad assolvere l'obbligo scolastico.

7. L'autoritarismo accentratore organizza e dirige la scuola classica, per coltivare i migliori, lasciando i simulacri di scuola professionalizzanti per i *nati fruges consumere*.

8. La scuola gentiliana è impostata meglio di quella di Casati nella sua organizzazione curricolare, ma è altrettanto priva di educazione e altrettanto autoritaria e accentratrice.

9. Entrambe le scuole, di Casati e Gentile, hanno in comune il fatto di non essere educativamente accettabili, sia pure per ragioni differenti: la prima per ragioni esclusivamente politiche; la seconda, sebbene progettata con maggior passione, per ragioni pseudo-filosofiche, logicamente non difendibili.

10. Tutti e due le riforme organizzano un sistema scolastico educativamente inefficiente – per la riforma Gentile contribuirono gli sciagurati ritocchi – che ribadiscono una tradizione di politica scolastica di seconda o terza fila, caratterizzata da improvvisazione o da eccessivo autoritarismo.

Ne emerge una sorta di paradosso: chi non si occupa dell'educazione, come Casati, o chi se ne occupa, magari anche a lungo, in maniera del tutto riduttiva, come Gentile, sono arrivati a uno stesso punto: l'azzeramento della stessa scuola.

La differenza della riforma Gentile sta nel fatto che essa è il frutto di un'idea chiara e distinta della scuola, dell'educazione, della didattica e della Pedagogia; ma tutte vengono negate dalla Filosofia.

Difficile far sì che una scuola funzioni educativamente, anche se i politici possono ingannare e l'hanno fatto, appellandosi a principi inaccettabili senza un vero impegno a cercare di sapere cosa sia la

scuola. Cercare di capire cosa sia la scuola – requisito necessario per organizzarla –, come dicevo, resta un problema irrisolto¹⁴ perché troppe le tessere prevaricanti, quali il nazionalismo, la fede in uno Stato etico, il forte *apartheid*, l'enorme ambiguità con cui si cerca di spiegare l'unione tra maestro e scolaro, ecc.

Insomma, se con Casati aveva avuto il sopravvento la Politica senza nessuna volontà di cercare un equilibrio con l'Educazione, con Gentile l'aveva fatta da padrona la Filosofia, eliminando addirittura Pedagogia e dintorni, ma soprattutto l'educazione.

In effetti, la parte più interessante della riforma dell'uomo di Castelvetrano era la parte sugli spunti per l'approfondimento in senso epistemologico del suo pensiero. Ma gli epigoni gentiliani non andarono troppo per il sottile e si sentirono a posto e soddisfatti di godere, da Filosofi, i riflessi del prestigio di Gentile, ministro della P.I. autore di una riforma della scuola che lo stesso Duce definì, sapendo che non era vero, "la più fascista delle riforme".

Ma anche i fratellastri Pedagogisti, innalzati a "scienziati applicati" della Filosofia si sentirono, da veri masochisti, soddisfatti anche se asserviti. Pertanto, nessuno di essi volle intaccare il complesso, per certi aspetti involuto, della Filosofia di Gentile e tutti si guardarono bene, allora e dopo, dall'approfondire le sollecitazioni epistemologiche verso l'educazione del loro "capo" e salvatore. Si limitarono a fruire dei risultati che Gentile sembrò ottenere con la scuola – che lo stesso fascismo cercò senza successo di modificare – e che comunque restò a lungo, anche con Bottai, una rosa all'occhiello, magari accanto alla cimice del PNF. Così, la parte teoretica non del tutto sviluppata da Gentile, restò assolutamente trascurata a favore di una riforma che ne avrebbe avuto un grandissimo bisogno per divenire educativamente funzionale.

Pertanto, per un assedio di circostanze, complice il regime fascista che sconciò la riforma, essa sortì in generale gli stessi risultati della legge Casati. E impiantò una politica scolastica che fu una palla al piede per il miglioramento della scuola.

¹⁴ Per una dettagliata esposizione di questo aspetto, rimando a G. Genovesi, *Il ruolo di Giovanni Gentile nella pedagogia italiana*, in V. Sarracino (a cura di), *Educazione e Politica in Italia (1945-2008)* V, *Scienza dell'educazione, scuola e extra-scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

La politica scolastica di Giovanni Gentile

Piergiovanni Genovesi

Il presente intervento si propone di delineare, attorno alla riforma della scuola secondaria attuata nel 1923 e con una proiezione sulle sue eredità di lunga durata, i caratteri della politica scolastica gentiliana. Nel far questo il discorso si articola tenendo presente la distinzione tra quanto pensato dal filosofo di Castelvetrano e quanto realizzato dal ministro di Mussolini, tra il modello classico elaborato da Giovanni Gentile e la struttura scolastica attuata dal regime fascista.

This paper aims at presenting the main characters of Gentile's scholastic politics, focusing upon the reform of the Secondary system of instruction (1923). Particular attention will be given to the differences between the philosophical system elaborated by Giovanni Gentile and what Mussolini actually put into practice, namely between Gentile's classical model and the scholastic structure of the fascist regime.

Parole chiave: Giovanni Gentile, fascismo, politica educativa

Key-words: Giovanni Gentile, fascism, politics of education

1. Avvertenze introduttive

Quando nel 1922 Giovanni Gentile viene chiamato da Mussolini a dirigere il ministero della Pubblica Istruzione, il tema della scuola – in particolare della sua riforma – era da tempo al centro delle sue riflessioni; più ancora, egli era da tempo diffusamente riconosciuto come esperto della questione. Dovendo, però, rispondere alla specifica sollecitazione – affrontare cioè la politica scolastica gentiliana – è questo il momento da cui deve prendere necessariamente avvio questo intervento¹. Dal momento, cioè, in cui la sua idea di scuola si tradusse in

¹ Tra in numerosi interventi che nel tempo ho dedicato a questo tema: *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Ferrara, Corso, 1996; *Elite e massa nell'istruzione secondaria italiana. Lo 'snodo' della Riforma Gentile*, "Bollettino CIRSE" (Centro Italiano per la Ricerca Storico-educativa), a. XXIII, n. 40, 2003; *Giovanni Gentile et la Réforme de l'école italienne (1923): un modèle culturel entre enseignement, politique et société* in "LaRivista", n. 2, 2015, poi in *La scuola in Italia dall'Unità ad oggi. Lo snodo della riforma Gentile (e del modello classico)*, "Memorie scientifiche, giuridiche, letterarie" della Accademia nazionale

atto, o meglio, nel momento in cui Gentile ritenne di poter tradurre in atto la propria idea. Ed è proprio la presenza di questa duplicità di livelli che impone di affrontare il tema in questione tenendo presente la distinzione tra quanto, diciamo così, pensato dal filosofo di Castelvetrano, da un lato, e quanto realizzato dal ministro di Mussolini, dall'altro.

Un'ultima annotazione: la cosiddetta riforma Gentile si propose come un complessivo riordino del sistema educativo italiano, spaziando dalle scuole elementari all'Università. In queste pagine, tuttavia, concentrerò la mia attenzione sul segmento della scuola secondaria, a tutto tondo vero e proprio snodo qualificante attorno al quale si strutturò la proposta scolastica gentiliana².

2. *Giovanni Gentile al ministero della pubblica istruzione*

All'indomani della marcia su Roma e della formazione del primo governo Mussolini, sulla base di una legge che delegava al governo pieni poteri “per il riordinamento del sistema tributario e della pubblica amministrazione”, Gentile pose mano alla “sua” riforma della scuola italiana.

Si trattò di un'azione sviluppata nel corso del 1923 attraverso un'innumerevole serie di decreti che, come detto, intervennero su tutta la struttura scolastica, dalla scuola elementare all'Università. Non è possibile entrare nel dettaglio e nelle variegate implicazioni politiche, sociali, economiche, amministrative di tale azione e mi limiterò, dunque, a sintetizzarne le linee portanti, che possono essere condensate attorno a un motto – “poche scuole, ma buone” – e ad alcuni concetti cardine: sfollamento, meritocrazia, classicità.

Il sistema educativo, per Gentile, ha, infatti, il fine di far emergere

di Scienze Lettere e Arti di Modena, serie VIII, vol. XIX, f. II, 2016.

² Sulla costante e variegata attenzione dedicata a questo tema da Gentile, cfr. la raccolta di saggi che pubblicò con Vallecchi nel 1925 col titolo, *La nuova scuola media*, che costituisce, scrive Gentile, “la ristampa di quello, che nel 1908 fu pubblicato col titolo *Scuola e filosofia* dal mio egregio amico l'editore Remo Sandron, e di cui parte rivide la luce nel 1921 in questa medesima collezione nel volume *Educazione e scuola laica*. Ora si aggiungono alquanti scritti, che sugli stessi argomenti si ebbe occasione di pubblicare sparsamente dopo il 1908 ... Tutti insieme, scritti antichi e recenti, riescono una esposizione prammatica delle idee ispiratrici della riforma, con cui nel 1923 s'è cercato di rinnovare in Italia la scuola media” (*Avvertenza*, Roma 13 marzo 1925, p. 5).

una classe dirigente meritevole; per far questo lo Stato deve concentrarsi sull'*élite* cui offrire, appunto, poche scuole, ma buone. La garanzia di questa qualità è offerta da un curriculum scolastico fortemente marcato in una connotazione classica: greco, latino, letteratura, storia e, soprattutto, filosofia.

Ai suoi occhi, l'eccessivo "affollamento" del sistema scolastico, incrementatosi specialmente con il nuovo secolo, appare la manifestazione più immediata del problema che sta corrodendo la scuola italiana: per Gentile è indispensabile, dunque, fare uscire la zavorra da un organismo in cui troppi stanno cercando qualcosa (una forma di promozione sociale in primis) "che non potranno (o meglio non dovranno) mai trovarvi"³.

Ebbene, la possibilità che Gentile ebbe di dare forma al "suo" sistema avvenne in stretta connessione con le specifiche vicende politiche che caratterizzarono la nascita del ventennio fascista e va detto che la riforma Gentile giocò un ruolo fondamentale a livello politico. Per tramite di Gentile, infatti, Mussolini dotò il fascismo di un'organica progettualità educativa, prima sostanzialmente inesistente: come affermato al momento della fondazione dei "Fasci di combattimento" nel 1919, la scuola rientrava tra le questioni che sarebbero state affrontate solo in un secondo momento, una volta conquistato il potere; beneficiò del diffuso credito culturale di cui egli godeva in modo trasversale, non solo come uomo di cultura in generale, ma in modo specifico come esperto di problemi della scuola; gettò le basi di un avvicinamento con la Chiesa, grazie allo spazio offerto dalla sua riforma alle scuole private cattoliche, all'introduzione del catechismo nelle scuole elementari e del crocifisso nelle aule. Accanto a questi aspetti, poi, elementi come il forte nazionalismo, un accentuato virilismo, la centralità di un'autorità coercitiva costituivano concreti punti di contatto tra il regime e l'impianto gentiliano.

Se questi elementi fanno comprendere come Mussolini abbia potuto definire in quel momento la riforma Gentile come "la più fascista delle riforme", in realtà vi sono anche significativi elementi di conflittualità tra la visione gentiliana e le esigenze del regime. A parte, infatti, che un regime di massa come il fascismo ben poco si ritrovava

³ G. Gentile, *La riforma della scuola media* (discorso letto alla sezione di Napoli della Federazione degli Insegnati medi, il 19 novembre 1905 e pubblicato la prima volta nella "Rivista d'Italia" del gennaio 1906), in G. Gentile, *La nuova scuola media*, a cura di H. A. Cavallera, Firenze, Le Lettere, 1988, p. 84.

nella visione elitaria di Gentile, la prospettiva di dar vita a “buone – seppur poche – scuole” (capaci cioè di garantire e favorire la piena maturità e autonomia dell’individuo) si scontrava con l’aspettativa del regime che il sistema scolastico fosse un docile strumento per la capillare fascistizzazione della società.

3. *Il modello educativo nell’idea di Gentile*

Tesi, antitesi e sintesi: è su questo movimento triadico, che sorregge l’impianto filosofico neoidealista di Gentile, che si sviluppa anche la sua impostazione educativa. Il processo educativo si attua in un percorso in cui l’individuo (tesi), confrontandosi con l’antitesi (maestro/saperi), giunge alla propria maturità educativa (sintesi).

A coronamento di questo percorso, a livello secondario, vi sono per Gentile gli studi filosofici, grazie alla loro capacità di offrire una comprensione organica della realtà, compito parzialmente svolto alle elementari, quando gli studi filosofici non sono ancora proponibili, dall’arte e dalla religione, forme di *philosophia inferior*; ai suoi occhi, infatti, l’arte e la religione permettono solo di intuire ciò che verrà pienamente compreso grazie alla filosofia.

Questa capacità di comprendere, per il ministro-filosofo, è possibile solo all’interno di un percorso formativo dal carattere unitario, ossia un percorso che miri a formare l’uomo in quanto uomo e non come il risultato di particolari discipline, connotate in prospettiva tecnica e professionalizzante: “Matematico o prete o economista o cavadenti o poeta o spazzaturaio, l’uomo che è un frammento d’umanità è intollerabile. Ci vuole la matematica, ma nell’uomo; ci vuole la religione, l’economia, la poesia, tutto, ma nell’uomo”⁴.

In quest’approccio “olistico”, Gentile, va rimarcato, non riconosce alle scienze alcun ruolo formativo, essendo queste ultime da lui sostanzialmente svilite a fatto puramente tecnico e pratico; svilite cioè ad essere quella componente che ai suoi occhi costituisce il principale motore della frammentazione dell’umanità. Tale critica appartiene strutturalmente al neoidealismo italiano, di cui, insieme a Gentile, è figura di riferimento Benedetto Croce. Ed è proprio quest’ultimo che dà forma verbale ad una delle espressioni più radicali ed esplicite di questa posizione che nega alle scienze (matematica e fisica *in primis*)

⁴ G. Gentile, *La riforma dell’educazione*, Firenze, Sansoni, 1975 (I ed. 1920), p. 179.

una dimensione teorica e dunque educativa: “La matematica, non possedendo né verità storica né (poiché riposa su postulati arbitrari) verità filosofica, non è scienza ma strumento e costruzione pratica”⁵.

Viste così, le materie scientifiche non appaiono ovviamente a Gentile uno strumento con cui contrastare il rischio dell’uomo-frammento, privo di una visione globale.

La scuola è, infatti, tale solo se garantisce la formazione dell’uomo-integrale attraverso la valorizzazione della dimensione del pensiero di contro al primato della tecnica. Tale scuola, per Gentile, coincide sostanzialmente con il ginnasio-liceo classico, la scuola “umanistica” per eccellenza.

Per procedere su questa strada Gentile non deve per molti versi inventare una scuola nuova: la legge Casati del 1859 ha già nel ginnasio-liceo classico il fulcro del proprio sistema formativo secondario; e d’altronde lo stesso Gentile presenta talvolta la propria riforma come una restaurazione casatiana⁶.

Tuttavia, a differenza di quanto fatto nel 1859⁷, Gentile si propone non solo di ribadire il primato del liceo classico, ma di inserirlo all’interno di una più ampia struttura secondaria che tenga esplicitamente conto del mutato panorama sociale e produttivo.

A questo punto è utile qualche dato numerico: all’indomani dell’Unità, nell’anno scolastico 1862-63 gli iscritti ai corsi secondari superiori sono circa 18.000; nel 1922-23 sono circa 196.000⁸. Certo, siamo ancora lontani dai numeri del boom della scuola secondaria, tuttavia si può cogliere un’apprezzabile variazione di tendenza. La scuola

⁵ Cit. in A. Guerraggio, Pietro Nastasi, *Matematica, cultura e potere nell’Italia postunitaria*, in A. Guerraggio, Pietro Nastasi, *Gentile e i matematici italiani*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993, p. 49.

⁶ Tale, per esempio, gli appariva rispetto all’importanza attribuita all’istruzione tecnico-scientifica in epoca giolittiana.

⁷ Per la legge Casati – anche se da subito il quadro si mostrerà più complesso – la qualifica di scuola secondaria appartiene infatti al solo ginnasio-liceo. Nel RD n. 3725 del 13 novembre 1859 si legge: “La pubblica Istruzione si divide in tre rami, al primo dei quali appartiene l’istruzione superiore; al secondo l’istruzione secondaria classica; al terzo la tecnica e la primaria” (art. 1); la scuola classica “ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l’adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato” (art. 188).

⁸ Per i dati cfr. F. Pesci, *Cronologia, grafici, statistiche*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall’Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 427-520.

secondaria, insomma, sempre di meno è una scuola per pochi. Da tempo, e con ancora più forza durante il ventennio, spinge in questa direzione il più generale processo di modernizzazione che, in quegli anni, coinvolge l'Europa. Ma su questa direzione converge anche la strutturale necessità del regime di organizzare il consenso nella forma più ampia possibile: e per il regime la ricerca di questo consenso passa prima di tutto attraverso il prolungamento di massa della permanenza nel sistema scolastico. Una situazione da tenere presente anche per evitare di associare in maniera colpevolmente meccanica i processi di democratizzazione con le azioni tese a coinvolgere all'interno di un progetto il più ampio numero di persone.

È dunque alla luce di questo mutamento che si può cogliere come, al di là delle stesse idee di Gentile, la sua riforma non sia una semplice restaurazione, ma qualcosa di inedito. Nel 1923, infatti, l'istruzione secondaria è da tempo al centro di due forti spinte contrapposte. Per un verso vi è una condivisa consapevolezza che un "sapere elementare" non è più sufficiente a garantire le nuove esigenze economiche, amministrative e sociali; per un altro, l'idea di estendere l'accesso ad un'istruzione secondaria continua a suscitare nel ceto dirigente notevoli preoccupazioni, a cominciare dai timori di assecondare aspirazioni di miglioramento sociale e di partecipazione attiva ai meccanismi decisionali.

Si riflette, cioè, nella scuola la tensione tra élite e massa, che attraversa tutti gli aspetti della società italiana ed europea e che trova una profonda trasformazione attorno allo snodo della Grande guerra e dei suffragi universali (maschili).

Gli eventi, infatti, di fine Settecento, in particolar modo la Rivoluzione francese, avevano portato alla nascita della massa come soggetto politico, ma, durante il lungo Ottocento, le classi dirigenti dei vari paesi percepiscono la massa come elemento intrinsecamente evanescente. Accanto a questo atteggiamento prevalente, tuttavia già nel corso del XIX secolo si delineano forme di fascinazione dall'alto nei confronti di questa dimensione⁹.

Con lo spartiacque della prima guerra mondiale, la massa in armi e la massa al voto si determinerà un rapido processo di legittimazione delle masse all'interno del sistema statale. Dal punto di vista scola-

⁹ Cfr. P. Genovesi, *The army as "the real school of the Nation". The martial aspect of popular education in the Italian post-unitary period*, in "History of Education & Children's Literature", n. 2, 2010, p. 137-147.

stico, questa situazione si riflette in una rimodulazione dei rapporti tra una crescente richiesta di un accesso di “massa” (almeno potenzialmente) a livelli più alti di educazione, dal basso, e una più articolata modulazione dell’offerta formativa, dall’alto. Una modulazione che, nell’idea gentiliana, porta a riprodurre all’interno del sistema secondario quella contrapposizione tra élite e massa che, durante l’Ottocento, si era strutturata nella contrapposizione tra scuola *elementare* di massa e scuola *secondaria* (e università) di élite¹⁰. Con la riforma del 1923, infatti, la contrapposizione élite/massa si struttura attorno al dualismo scuola *secondaria* educativa/umanistica e scuola *secondaria* professionale/pratica. In quest’ottica non importa che per Gentile la massa sia una “zavorra”: Gentile, infatti, dà forma ad un sistema che si “preoccupa” anche di questa massa/zavorra. “Il rimedio – scrive Gentile – pertanto che bisogna sperimentare è lo sfollamento, con l’attirare il maggior numero alle scuole che si vengono ogni giorno creando, commerciali, industriali, professionali, agrarie e tecniche, in generale d’ogni sorta”¹¹.

4. *Il modello diviene legge*

Per cogliere le implicazioni socio-culturali di questo modello, così come le sue trasformazioni in rapporto allo specifico contesto è utile prima di tutto osservare la sua “materializzazione” a livello di norma, per poi evidenziare il modo in cui il progetto gentiliano venne “adottato/adattato” dal regime.

Sul versante normativo, un efficace punto di osservazione è offerto dal regio decreto 2345¹², con il quale vennero approvati gli orari e i programmi per le regie scuole medie, e più in particolare le *Avvertenze generali* che diedero indicazioni più specifiche sui programmi per i vari esami di ammissione o di licenza.

Le *Avvertenze*, infatti, evidenziano le qualità e le capacità che devono essere acquisite dagli alunni, fornendo, in questo modo, indicazioni significative per tratteggiare i capisaldi del modello culturale che

¹⁰ Cfr. P. Genovesi, *Elite e massa nell’istruzione secondaria italiana ...*, cit., pp. 19-24.

¹¹ G. Gentile, *Scuola unica e liceo moderno*, in G. Gentile, *La nuova scuola media*, cit., pp. 117.

¹² RD m. 2345 del 14 ottobre 1923, *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*.

il sistema formativo gentiliano si propone di sviluppare.

Si tratta di un modello dal marcato carattere umanistico. Nel ginnasio-liceo, infatti, le ore dedicate alle materie umanistiche (italiano, latino, greco, storia e filosofia) costituiscono circa il 70% del totale, mentre le materie scientifiche (matematica e scienze naturali) si attestano attorno al 25%; il rimanente è per arte, per religione (dopo il Concordato del 1929), per ginnastica, e per qualcosa – solo al ginnasio – di lingua straniera moderna (da conteggiare tra le materie pratiche in quanto considerata alla stregua di una tecnica, piuttosto che espressione di un sapere letterario).

La centralità del paradigma umanistico, d'altronde, trova un significativo riscontro se osserviamo l'orario delle materie della scuola che più è lontana (almeno tra quelle inserite nel quadro "ufficiale" delle scuole secondarie di primo grado) dalle valenze formative attribuite al liceo classico: la scuola complementare. Si tratta, per capirci meglio, della scuola che deve preparare lo scolaro "alla vita modesta, ma non, perciò, priva di gravi e difficili doveri, ch'egli dovrà vivere come uomo e come cittadino"¹³. In questo caso emerge una forte presenza di materie scientifiche (matematica e scienze naturali) e anche più marcatamente tecniche (computo, disegno, calligrafia, stenografia); tuttavia le materie umanistiche (italiano, storia, geografia) mantengono un posto rilevante.

Se la centralità formativa attribuita alle materie umanistiche è evidente, quali sono, però, le capacità che questo modello deve sviluppare?

Sono quelle che caratterizzano la formazione offerta dal ginnasio-liceo, quell'"istituto di cultura umanistico-storica", cioè, che "prepara agli alti uffici della vita civile, alle professioni libere, alla vita politica (a riconoscere) il travaglio faticoso dell'umanità dalla spelonca in cui visse selvaggio a quella civiltà che non consiste nei perfezionamenti tecnici così appariscenti nella nostra vita moderna, fino al punto da apparire fini e non mezzi, ma consiste nella più profonda comunione di animi, nel più profondo senso della libertà e del dovere umano, nella più profonda coscienza della propria personalità"¹⁴.

Tradotto in materie, la consapevolezza del "travaglio faticoso dell'umanità" è affidata allo studio della "storia", la capacità di esprimersi bene allo studio dell'"italiano", del "latino" e del "greco",

¹³ *Ivi*, p. 6759.

¹⁴ *Ivi*, p. 6763.

la capacità di argomentare alla “filosofia”. Mentre il disprezzo per i “perfezionamenti tecnici” si traduce nella marginalizzazione dei saperi scientifici.

In tutto questo, va rimarcato, l’approccio storico viene presentato come centrale. Effettivamente nel liceo gentiliano non si studia arte, ma storia dell’arte, non letteratura, ma storia della letteratura e la stessa filosofia è in realtà storia della filosofia. Paradossalmente, però, la vittima eccellente di questo approccio è proprio la storia: quella gentiliana, infatti, più che storia (nel senso di disciplina incentrata su un modello storiografico critico) è una forma di storicismo, strutturato su quel preciso processo evolutivo, che, come si legge nelle *Avvertenze*, sorregge “il travaglio faticoso dell’umanità dalla spelonca” alla civiltà.

All’interno del contesto così delineato, infine, la parola costituisce il vero e proprio collante: sapersi esprimere chiaramente è il requisito indispensabile per coltivare la curiosità, per argomentare e per dar vita ad un compiuto e condivisibile processo di astrazione. Il rovescio della medaglia di questa centralità della parola è il rischio di una verbosità arida, autoreferenziale e di maniera, che, in effetti, sarà ben presente nella concreta realizzazione di questo modello¹⁵: “A noi, per la gran pratica, – annota ad esempio nelle sue memorie liceali Marcella Olschki – non era difficile riempire quattro colonne protocollo esaltando di continuo la grandezza del Duce, inneggiando alle aquile romane tornate a volare sul Campidoglio, e simili argomenti ormai imparati a memoria, fritti e rifritti con sempre nuovi, vecchissimi abbellimenti e aggiunte per riempire più fogli”¹⁶.

5. Il modello fascistizzato

Ma questo modello come prese effettivamente forma durante il ventennio?

Da questo punto di vista bisogna prima di tutto evidenziare come nel momento della sua attuazione il modello gentiliano subisce da parte del regime una rimodulazione significativa, capace di alterarne con forza i presupposti, senza apparentemente alcun mutamento a livello di forme e strutture.

L’azione di “riforma della riforma” fascista dipende da vari fattori,

¹⁵ Aspetto di cui in parte appare consapevole lo stesso Gentile che, a più riprese, invita a non trasformare la parola in strumento privato di significato.

¹⁶ M. Olschki, *Terza liceo 1939*, Palermo, Sellerio, 1993, p. 22.

a cominciare dal fatto che, nel codice genetico del fascismo, si trovano molti aspetti che contrastano con le idee di Gentile: se Gentile vuole, secondo l'impostazione elitaria del suo pensiero conservatore liberale, poche scuole, ma buone (culturalmente elevate), per il fascismo, regime di massa, è meglio avere molte scuole ideologicamente indirizzate (fascistizzate); se Gentile vede il primato del pensiero, per i fascisti vi è piuttosto il primato dell'azione: "Le battaglie della penna e le sofferenze dei letterati – scrive per esempio un ex arditito, fascista della prima ora, Ferruccio Vecchi – faranno sempre sorridere di compassione qualunque uomo d'azione"¹⁷.

Ma il fascismo non può e non vuole fare a meno della riforma messa in piedi da Gentile. Il fatto che Mussolini l'abbia definita la più fascista delle riforme, certo, dipende in gran parte dall'entusiasmo dei vantaggi politici ottenuti sul momento e dal fatto di non avere alcun progetto da contrapporre a quello gentiliano.

Tuttavia, il fatto che il fascismo non abbia preso le distanze dal modello gentiliano dipese anche da altre ragioni.

Prima di tutto, nell'impianto gentiliano poteva veder confermati – e questo senza eccessive forzature – aspetti caratterizzanti del proprio progetto politico: il forte virilismo, l'accentuato nazionalismo, un senso dell'autorità così marcato da sconfinare nell'autoritarismo, ecc.

Dal punto di vista dei contenuti, inoltre, – in questo caso, però, attuando maggiori forzature – l'impianto gentiliano poteva prestarsi a sostenere parti centrali della retorica fascista: nel primato degli studi umanistici, infatti, il regime poteva individuare un sostegno al mito della romanità fascista; nell'importanza dello studio della lingua e letteratura italiana, l'occasione per esaltare il primato italiano nelle lettere e, più in generale, nelle arti; nello studio della storia, l'occasione per "dimostrare" la "necessità" storica del regime fascista.

Ma, il regime, soprattutto, si rese conto che l'impianto gentiliano poteva essere modificato in profondità cambiandone, per così dire, la polarità piuttosto che cambiandone la struttura: se il ministro-filosofo poneva al centro il liceo classico, il regime si concentrò, al contrario, sulle "altre" scuole. Peraltro, ciò poteva avvenire senza neppure dover demolire lo *status* elitario del liceo classico, preservato per appagare le aspettative di quella borghesia, di cui il fascismo, al di là della retorica rivoluzionaria, si proponeva come referente politico. Insomma, la stra-

¹⁷ Cfr. F. Vecchi, *Arditismo civile*, Milano, Libreria editrice de l'Ardito, 1920, p. 18.

tegia del regime fu quella di spingere ad una professionalizzazione (elitaria, ma sul piano sociale, non a livello culturale) anche del liceo trasformandolo, per così dire, da scuola delle arti liberali a scuola per le professioni liberali.

6. *Il ruolo della “libertà d’insegnamento”*

A questo punto, è utile affrontare un aspetto apparentemente contingente, che, tuttavia, occupò un posto centrale sia sul piano strutturale-teorico, sia sul piano delle implicazioni politiche: la questione della “libertà d’insegnamento” o, possiamo anche dire, del rapporto tra scuola pubblica e scuola privata (specialmente all’epoca, di fatto sinonimo di scuola cattolica)¹⁸.

Anche in questo caso, è necessario fare attenzione al fatto che, pur nello stretto legame tra i vari aspetti, una cosa è il ruolo che il gioco tra scuola privata e scuola pubblica ha nell’idea di Gentile, un’altra è il ruolo che tale gioco ebbe nel dar forma alla scuola italiana “gentiliana” ed, infine, altra cosa ancora è il ruolo con cui tale vicenda partecipò a definire in modo più ampio la politica del ventennio.

Nel 1920 Gentile pubblicò una serie di interventi del 1851 di Bertrando Spaventa con il titolo *La libertà d’insegnamento*¹⁹. Nell’introduzione esprimeva in modo “didascalico” la linea che poi avrebbe seguito una volta ministro: “Lo stato deve avere le sue scuole; e deve averle, s’intende, ordinate in maniera esemplare, non trascurando di provvedere a nessuno dei bisogni che per la vita normale

¹⁸ Con una sintesi approssimativa, ma idonea a fotografare i rapporti di forza in gioco, si può dire che il numero degli alunni che frequentavano le scuole private era nettamente inferiore a quello degli alunni che frequentavano le scuole pubbliche; che effettivamente con il 1923 vi fu un aumento degli iscritti alle scuole private ed una flessione di quelli iscritti alla scuola pubblica; che tali flessioni non furono tali da alterare in modo significativo i rapporti di forza in essere. Per dare alcuni riferimenti numerici, nel 1861/62 del circa un milione di iscritti alla scuola elementare, poco più di 120 mila erano gli iscritti alle scuole non statali. Più o meno lo stesso numero degli iscritti nel 1881-82, ma a fronte dei 1.850.619 iscritti alla scuola pubblica. E nel 1930-31, l’anno in cui verrà introdotto il libro unico di Stato, saranno circa 168.000 a fronte dei circa 4 milioni e quattrocentomila. Passando ai corsi secondari, se nel 1862-63 vi erano circa 1.200 iscritti ai licei privati (pareggiati o privati) a fronte del 3.339 iscritti ai licei statali, nel 1922-23 gli iscritti alle private furono 3.688 di contro ai 17.186 della scuola pubblica.

¹⁹ B. Spaventa, *La libertà d’insegnamento. Una polemica di settant’anni fa con introduzione, appendice e note di Giovanni Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1920.

degl'istituti scolastici devono essere soddisfatti. Ma al di là di queste scuole, e affinché queste stesse scuole siano possibili, esso deve permettere anzi desiderare e procurare la massima libertà all'istruzione privata"²⁰.

Come si vede, lungi dal costituire un'apertura a richieste di tipo confessionale, l'apertura alle scuole private – attuata, sostanzialmente, tramite l'organizzazione dell'esame di Stato – è agli occhi di Gentile la chiave di volta per applicare la propria idea delle “scuole poche ma buone”, in piena continuità con il primato dello Stato etico. Affinché lo Stato possa svolgere questo ruolo, infatti, è necessario che non disperda le proprie forze. Come fare? Disinteressandosi di tutto ciò che, in qualche modo, con parola cara a Gentile, costituisce zavorra, scariandola, sia, come visto, sulle scuole “altre”, come indirizzo (tecniche e professionali), ma anche sulle scuole “altre”, nel senso di scuole non statali.

Liberata in questo modo da ulteriori vincoli che ne impediscono il pieno sviluppo, la scuola statale potrà, allora, per Gentile assolvere pienamente la propria funzione di centro di formazione della coscienza nazionale per la futura classe dirigente. Su questo sfondo, poi, il fatto di “gareggiare” con le scuole private (e ancor più con le scuole confessionali) assume, ai suoi occhi, un'ulteriore funzione: diviene lo stimolo fondamentale in un percorso di presa di consapevolezza della centralità del ruolo dello Stato come educatore. Partendo, infatti, dalla difesa della laicità della scuola – di cui Gentile offre una lettura del tutto particolare – si afferma che l'obiettivo della scuola laica non è la negazione della confessionalità religiosa, quanto la condanna di ogni “neutralità” e di ogni “dogmatismo”. Di fronte ai sostenitori della laicità come anticonfessionalità eccolo dunque affermare: “Volete realmente combattere la religione nella scuola? Entrate voi al luogo di quella: voi, ragione libera, che si ribella all'intolleranza di essa e a tutti i freni e a tutti gli impedimenti da essa posti alla libertà dello spirito; voi, scienza, cioè filosofia”²¹. Insomma, il primato educativo per Gentile è e deve essere saldamente nelle mani dello Stato, che, per far questo, deve non contrapporsi al momento religioso, ma deve per così dire saperlo sussumere attraverso una forma di sublimazione filosofica di marca razionale.

²⁰ *Ivi*, p. 40.

²¹ Citato in G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995, p. 170.

A questo punto, per evidenziare le implicazioni politiche che si collegano a questa apertura di Gentile alla scuola privata, bisogna fare riferimento a quelle dinamiche che, con il nuovo secolo, stavano evolvendosi nei rapporti tra Stato e Chiesa, di cui l'11 febbraio del 1929 costituisce il punto di arrivo, ma la riforma del '23 uno dei suoi snodi fondamentali.

Per quanto il giubileo della Patria del 1911 avesse costituito l'occasione per dar ancora una volta voce all'ostilità cattolica nei confronti dello Stato unitario, si trattò in realtà di una voce giunta al suo esaurimento. La guerra di Libia e, poi, la Grande guerra costituiranno un momento di radicale trasformazione nell'atteggiamento del mondo cattolico, gerarchie incluse, nei confronti dello Stato. La guerra mondiale in particolare, osserva Verucci, "contribuì notevolmente a superare le divisioni, ancora esistenti in un certo numero di paesi europei, fra i cattolici e la comunità nazionale, attenuando il tradizionale anticlericalismo, avviando i cattolici a divenire negli anni successivi una forza di sostegno degli stessi Stati"²². Discorso valido *in primis* per l'Italia.

Allo scontro subentrò una sempre più diffusa volontà di interagire con lo Stato e, ancor più, di indirizzarlo sulla strada di una "risacralizzazione" che aprisse ad un nuovo protagonismo cattolico nella dimensione pubblica²³.

In questo percorso le gerarchie ecclesiastiche – su una linea politica che creerà una profonda frattura nello stesso movimento politico dei cattolici portando alla spaccatura del neonato partito popolare – colsero le opportunità offerte dall'azione gentiliana, al di là della consapevolezza, ben chiara, del solco che divideva l'impianto di Gentile da quella linea, che troverà esplicita affermazione nel dicembre del 1929 con la *Divini illius magistri*, in cui Pio XI affermerà, senza mezzi termini, che "non può darsi adeguata e perfetta educazione all'infuori dell'educazione cristiana"²⁴.

A contrapporsi, cioè, vi era il primato di una visione gentiliana della scuola e il primato di una visione cattolica della scuola. Non a caso Gentile si schiererà con forza contro il Concordato e vedrà nelle concessioni alle scuole private nel 1929 un duro colpo al sistema sco-

²² G. Verucci, *La Chiesa nella società contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, p. 3.

²³ Cfr. G. Verucci, *Op. cit.*, p. 11.

²⁴ Cfr. E. Momigliano (a cura di), *Tutte le encicliche dei sommi pontefici*, Milano, Dall'Oglio, 1959, p. 845.

lastico nazionale (intendendo con ciò il suo essere espressione dello spirito che anima la nazione) a fronte di un attivo processo di clericalizzazione della scuola²⁵.

D'altronde, fin dall'inizio, in sintonia con la posizione della *Divini illius magistri*, l'attenzione delle gerarchie ecclesiastiche fu rivolta all'introduzione della religione nella scuola pubblica piuttosto che al tema della "libertà" per le scuole "confessionali"²⁶. Insomma, il punto strategico, ben più che il riconoscimento della scuola privata, risultava la creazione di una scuola statale cattolica: ecco così l'attenzione concentrarsi sull'introduzione nella scuola statale del crocifisso e dell'insegnamento religioso. È vero che quest'ultimo veniva introdotto da Gentile solo nel grado elementare, ed è vero che già in molte situazioni insegnamento religioso e crocifisso erano presenti nelle aule scolastiche: adesso però la presenza dell'insegnamento religioso costituiva una posizione ufficiale dello Stato.

In conclusione, la riforma del '23, sviluppandosi su linee estranee a quelle che muovevano le riflessioni di Gentile, lungi dal costituire lo strumento *princeps* per attuare il principio delle "poche scuole, ma buone" di Stato, materializzò un canale rilevante nel percorso di avvicinamento tra fascismo e Chiesa. In questo gioco la questione dell'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche costituiva il punto strategico, ma è indubbio che un ruolo di primo piano venne svolto anche dalla questione scuola pubblica/scuola privata, scuola statale/scuola cattolica; non ultimo per la spendibilità politica del tema. Si trattava, infatti, di una disputa che accompagnava il nuovo Stato fin dalla sua nascita, anzi da prima ancora e dare a questa contesa una soluzione rientrava nell'aspettativa politica che il fascismo e più ancora Mussolini nutrivano nei confronti "della più fascista delle Riforme": mostrare che il fascismo era in grado di agire, di concretizzare, risolvendo problemi che la classe dirigente liberale non aveva saputo risolvere in sessant'anni.

Al riguardo è stato ampiamente sottolineato la dimensione contingente della definizione ora ricordata; eppure, sul piano delle conseguenze politiche e, soprattutto, di legittimazione e di consolidamento del fascismo nella delicata fase iniziale, la riforma Gentile giocò effettivamente un ruolo determinate, risultando, in questo senso, a tutti

²⁵ Cfr. G. Turi, *Op. cit.*, p. 405.

²⁶ Le scuole pareggiate, peraltro, godevano già di uno *status* paragonabile a quello delle scuole pubbliche.

gli effetti la più fascista delle Riforme. Si potrebbe addirittura dire che senza di essa non ci sarebbe stato neppure il fascismo; e in quest'ottica, uno degli effetti più rilevanti fu sicuramente quello di incanalare su un percorso concretamente definito l'avvicinamento tra la Chiesa e il fascismo. Due soggetti politici animati da sospetto reciproco – a cominciare proprio dalle questioni inerenti l'educazione degli italiani – e tuttavia, in quegli anni, pronti a far convergere i propri interessi. Per il fascismo in gioco vi era una legittimazione al tempo stesso di natura politica, culturale e sociale; per la Chiesa la possibilità di dare corso ufficiale alla propria azione di "ricristianizzazione" della società italiana. Interessi divergenti: l'uomo nuovo fascista, in altre parole, e l'uomo "antico" cattolico non coincidevano, ma è indubbio che, per un certo periodo, in qualche modo intrecciarono le proprie sorti.

7. Considerazioni in chiusura

Già all'indomani della riforma, le altre scuole, in particolare le scuole tecniche e professionali, che per Gentile avrebbero dovuto accogliere la zavorra a garanzia di un sistema di scuole "poche, ma buone", s'imposero come la vera struttura portante del sistema scolastico con cui il regime trovò il modo di dare una risposta alle crescenti pressioni della "massa" sull'istruzione secondaria; in particolare della massa borghese di cui il partito fascista, al di là della stanca ripetizione di alcuni slogan delle origini, si proponeva come il nuovo referente politico.

In questo slittamento, che valorizzò il versante professionalizzante del sistema educativo, il fascismo vide la possibilità, al tempo stesso, di rispondere alle crescenti richieste di allargamento dell'istruzione secondaria (provenienti dalla società, ma che rispondevano anche ai bisogni dell'economia, dell'amministrazione e della politica) e di imbrigliare le potenzialità "eversive" che vi erano nel modello gentiliano.

Va detto che tale slittamento poté contare su una variegata convergenza attorno all'idea della necessità che il processo formativo dovesse avere un carattere essenzialmente professionalizzante. Pur con aspettative differenti finivano, infatti, per sostenere questa prospettiva gli industriali, le famiglie, le stesse opposizioni: popolari, socialisti, comunisti. Poche le voci dissonanti. Tra queste quella di Antonio

Gramsci, ai cui occhi la moltiplicazione dei percorsi professionali dopo la scuola elementare – al posto di una scuola media unica – potevano anche apparire a prima vista una forma di democratizzazione, ma in realtà contribuivano a perpetuare le differenze di classe²⁷.

In generale, poi, il fascismo impantano la struttura gentiliana nelle sabbie mobili del formalismo; in una cappa di conformismo che agli occhi di un ex liceale, Piero Calamandrei, appariva come la vera “innovazione” (*in peius*) educativa del fascismo: “Ciò che il fascismo introdusse di nuovo nella scuola (e, come nella scuola, i tutti i campi della vita italiana) fu il conformismo, incredulo insieme e servile. Questa fu la vera pestilenza tipica del regime: questa falsa disciplina formale che, cominciando dal saluto romano, andò a finire tragicamente nel passo dell’oca”²⁸.

Per quanto riguarda gli ambigui intrecci sviluppatisi attorno al tema religioso, la messa all’indice nel 1934 dell’intera opera di Gentile rappresentò nel modo più icastico la loro “soluzione”: maturata pienamente la loro funzione politica, con l’approdo ai patti lateranensi del febbraio del 1929 tra Vaticano e regime, nell’indifferenza di quest’ultimo, poteva a questo punto essere marcata nel modo più esplicito la netta distanza che intercorreva tra il pensiero di Gentile e quello della Chiesa.

Caduto il fascismo, poi, sulla base di una diffusa, ma al tempo stesso impropria, totale sovrapposizione tra scuola fascista e modello gentiliano, la volontà di marcare la presa di distanza da quest’ultimo contribuì, non senza tratti paradossali, a dare nuovo slancio alle posizioni di un proclamato primato del momento pratico e professionalizzante del sistema formativo.

È indubbio che l’impianto gentiliano, con la sua connotazione autoritaria, col suo tratto nazionalistico, col suo prospettare il percorso formativo quale appannaggio di pochi ostacolò a livello strutturale le prospettive per il “modello classico” di costituire una risposta in linea con le esigenze di una moderna società democratica. Allo stesso modo – portandoci su un piano per così dire più contenutistico –, oltre alla riduzione della storia a storicismo, rappresentavano un pesante limite di questo modello anche il disconoscimento del valore formativo della conoscenza e dell’argomentazione scientifica, dell’esperienza estetica

²⁷ Cfr. A. Gramsci, *Quaderni dal carcere. III*, Torino, Einaudi, 1975, p. 1547.

²⁸ P. Calamandrei, *Prefazione*, in Olschki, *Op. cit.*, p. 14.

e dello studio delle lingue moderne²⁹. Il regime da parte sua, poi, s'impegnò a fondo a depotenziare drasticamente quegli slanci euristici presenti nella dimensione dell'utile-inutilità del modello classico gentiliano, contrapponendovi una sua sistematica strumentalizzazione, a cominciare dalla valorizzazione dello studio del latino in quanto "lingua dell'impero e della fede", trasformandolo cioè in gretto piedistallo per l'invenzione di una romanità fascista e per la ricerca di un rapporto privilegiato con la Chiesa.

Tuttavia, la ricordata totale identificazione tra il modello gentiliano e l'esperienza fascista ha comportato significative distorsioni nella valutazione dei pregi e dei difetti. Dei difetti abbiamo detto, vale la pena, allora, in chiusura evidenziare almeno due pregi del modello gentiliano che hanno finito per essere oscurati, schiacciati tra il processo di fascistizzazione prima e di defascistizzazione poi.

In primo luogo, l'importanza attribuita alla parola.

Certo, è necessario per far questo aver presente le forti distorsioni – si pensi alla celebrazione che il regime fece della parola (italiana) quale serbatoio per una debordante e autarchica verbosità retorica. Nel modello gentiliano, tuttavia, si può rilevare anche l'esplicita valorizzazione della parola come strumento essenziale con cui costruire ed affinare la capacità di leggere, di comprendere e di argomentare; la parola, insomma, viene proposta come un pilastro del percorso di formazione individuale e un indispensabile presupposto per una consapevole e dialogante condivisione sociale. Siamo d'altronde al cuore della discrepanza ricordata tra impostazione gentiliana e aspettativa del regime, tra una scuola come percorso di formazione (seppure, va ribadito, da Gentile pensato solo per pochi) ed una scuola motore di propaganda (in questo caso voluta dal regime per tutti).

Altrettanta attenzione merita, infine, la rivendicazione della centralità che, nel processo formativo, deve occupare la dimensione dell'utile-inutilità contingente, quale garanzia per una duratura utilità strutturale, cui si collega la necessità di salvaguardare una prospettiva educativa di carattere globale di contro a precoci settorialismi e tecnicismi. Come abbiamo visto, il fascismo fece da subito piazza pulita di

²⁹ Su questi ultimi aspetti, però, è utile rimarcare come anche quegli indirizzi – diffusi e riscontrabili non solo in relazione alle discipline scientifiche, ma anche a quelle estetiche e linguistiche – che fanno poggiare la centralità scolastica di questi saperi su una loro connotazione tecnica, oggettiva ed assoluta, finiscano per approdare ad un non meno profondo disconoscimento del loro valore formativo.

questa dimensione di “inutilità”, finalizzando ogni percorso scolastico e ad ogni sapere ad un’utilità specifica, non solo in prospettiva propagandistica, col fine di creare il “cittadino fascista perfetto”, ma anche nella prospettiva di garantire un sistematico riscontro professionale.

Due pregi su cui è utile riflettere, specialmente quando, con ricorrente perentorietà e colpevole superficialità, la qualità della scuola, invece che sulla sua funzione “umana”, viene misurata sulla base di caratteri meramente professionalizzanti – la scuola utile per creare il “lavoratore perfetto” –, così come, con altrettanta diffusa faciloneria, sulla base di meccanicistiche funzioni civiche – la scuola utile per creare il “cittadino perfetto”–.

Le donne costituenti: il contributo agli articoli sulla scuola e sull'istruzione

Giovanni Gonzi

Nel 1946, in occasione dell'elezione dell'Assemblea costituente, 17 tra gli eletti erano donne: era la prima volta, dopo l'unità d'Italia, che alle donne era riconosciuto l'elettorato attivo e passivo. Per quanto poche, daranno un discreto contributo alla formulazione degli articoli costituzionali riguardanti scuola e istruzione.

In 1946, in occasion of the election of the constituent Assembly, among all the elected there were 17 women: for the first time, after the unification of Italy, active and passive electorate was recognized for women. However few, they made a fair contribution to formulating the constitutional articles relating to school and education.

Parole chiave: Italia, Assemblea costituente, donne, scuola, educazione

Key-words: Italy, Constituent Assembly, women, school, education

1. Cenni sul diritto di voto femminile in Italia

Nel Granducato di Toscana e in Veneto, in epoca preunitaria, alle donne benestanti era concesso di votare per le elezioni amministrative, ma non di essere elette; al contrario nella Lombardia austriaca, oltre alla possibilità di esprimere preferenze, era stato loro accordato anche l'elettorato passivo.

Dopo l'Unità nazionale, nonostante che in più occasioni fossero state presentate in Parlamento proposte per dare alle donne il voto amministrativo, nessuna fu mai approvata. Solo dopo l'avvento del fascismo, nel 1925 venne promulgata una legge che consentiva loro tale diritto. Ma la disposizione fu annullata prima di entrare in vigore perché sostituita con la riforma con cui si stabiliva che podestà (soubentrati ai sindaci) e consiglieri comunali fossero nominati direttamente dal Governo.

Nel corso della seconda guerra mondiale, anche in ragione del grande contributo dato dalle donne alla Resistenza, venne presa seria-

mente in considerazione la possibilità di riconoscere ad esse i diritti politici dai quali erano state fino ad allora escluse. Nel frattempo le donne si erano organizzate in associazioni: nel settembre 1944 – per iniziativa del PCI – fu fondata a Roma l’UDI (Unione donne italiane), di ispirazione laica; poco dopo altri gruppi femminili diedero vita a un’istituzione di orientamento cattolico, il CIF (Centro italiano femminile).

Particolarmente favorevoli al voto delle donne si mostrarono i leader del PCI Palmiro Togliatti e della DC Alcide De Gasperi, che sollecitarono l’emanazione del decreto legislativo luogotenenziale 1° febbraio 1945, n. 23, promulgato da Umberto di Savoia e dal presidente del Consiglio dei ministri Ivanoe Bonomi; con esso si conferiva il diritto di voto alle italiane che avevano compiuto 21 anni: le uniche escluse erano le prostitute schedate che avessero esercitato il meretricio fuori dalle case di tolleranza, ove era stato loro concesso di esercitare la professione. Il decreto tuttavia non faceva menzione all’elettorato passivo, escludendo le donne dalla possibilità di essere votate. Si provvide a superare tale limite con il successivo decreto del 10 marzo 1945, che riportava le norme per l’elezione dei deputati all’Assemblea costituente: l’art. 7 conferiva il diritto all’eleggibilità a uomini e donne, a condizione che avessero compiuto i 25 anni.

Già nelle elezioni amministrative, svoltesi nella primavera del 1946, l’affluenza femminile superò l’89% delle aventi diritto e furono circa 2.000 le elette, la maggior parte appartenenti a liste di sinistra¹. L’8 marzo, cioè pochi giorni prima dell’inizio dei turni di tali elezioni, le associazioni femminili celebrarono anche in Italia la giornata internazionale della donna, distribuendo alle appartenenti al gentil sesso un rametto di mimosa. Contrariamente a quanto suggerito da Luigi Longo, vicesegretario del PCI che proponeva la consegna di un mazzolino di violette, le rappresentanti dell’UDI preferirono la mimosa, fiore povero e facile da trovare nelle campagne.

2. *Le donne elette all’Assemblea costituente*

Nella Consulta nazionale, che operò dal 25 settembre 1945 al 2 giugno 1946 come Assemblea provvisoria legislativa del regno in sostitu-

¹ La bibliografia sul suffragio femminile in Italia è vastissima. In questa sede ci si limita a citare A. Rossi Doria, *Diventare cittadine*, Firenze, Giunti editore, 1996, e M. Ferrari Occhionero (a cura di), *Dal diritto di voto alla cittadinanza*, Roma, Casa editrice Università La Sapienza, 2008.

zione di un Parlamento da costituire in seguito mediante regolari elezioni, dei 440 consultori nominati 13 erano donne: segno evidente della volontà di un loro inserimento graduale nella vita politica del Paese; di esse, quattro verranno poi elette anche all'Assemblea costituente: erano Adele Bei, Teresa Noce e Elettra Pollastrini in rappresentanza del PCI, e Laura Bianchini della DC.

In occasione delle votazioni del 2 giugno, indette per la scelta referendaria tra monarchia o repubblica e per l'elezione dei Costituenti, la partecipazione femminile fu percentualmente identica a quella raggiunta pochi mesi prima per le elezioni amministrative. L'unica raccomandazione rivolta alle neo-elettrici era contenuta in un articolo apparso il giorno stesso sul "Corriere della sera" dal titolo *Senza rossetto nella cabina elettorale*, con il quale s'invitavano le donne a presentarsi al seggio senza rossetto sulle labbra; infatti, dovendo la scheda essere incollata, c'era il rischio di lasciare un po' di rossetto nell'umetterne il lembo da chiudere: il che avrebbe potuto costituire motivo di riconoscimento e rendere nullo il voto. Lo scherzoso pezzo terminava invitando sì le donne a ravvivare le labbra col rossetto, ma solo a votazione avvenuta.

Le candidate all'Assemblea costituente, in rappresentanza dei vari schieramenti politici, furono 226: le elette 21, vale a dire il 3,7% dei componenti l'Assemblea formata da 556 membri. Per quanto si trattasse di una percentuale modesta, aveva un valore simbolico molto rilevante essendo la prima volta che veniva riconosciuta a livello politico la parità di genere. Di queste 21 "madri" costituenti nove² erano state elette nelle liste della DC, il partito di maggioranza relativa che poteva contare su 208 rappresentanti; nove³ (su un totale di 104 unità) risultavano iscritte al PCI, due⁴ facevano parte del PSIUP, e una sol-

² Si trattava di Laura Bianchini, Elisabetta Conci, Maria De Unterrichter Jervolino, Filomena Delli Castelli, Maria Federici Agamben, Angela Gotelli, Anna Maria Guidi Cingolani, Maria Nicotra Verzotto, Vittoria Titomanlio.

³ Erano Adele Bei Ciufoli, Nadia Gallico Spano, Cleonilde (nota Nilde) Iotti, Teresa Mattei, Angela Minella Molinari, Rita Montagnana Togliatti, Teresa Noce Longo, Elettra Pollastrini e Maria Maddalena Rossi.

⁴ Bianca Bianchi e Angelina (nota Lina) Merlin. Il PSIUP si era costituito nel 1943 dalla fusione del Partito socialista e del movimento di unità proletaria. L'11 gennaio 1947 se ne verificò la scissione. Dilaniati da profondi contrasti interni, i socialisti si divisero in due formazioni: il Partito socialista italiano, con Pietro Nenni alla presidenza, e il Partito socialista dei lavoratori italiani, con a capo Giuseppe Saragat, che lasciò al vice Umberto Terracini la presidenza dell'Assemblea costituente. La scissione di Palazzo Barberini era dovuta alla volontà di Saragat e dei

tanto⁵ apparteneva allo schieramento dell'Uomo Qualunque, che aveva espresso 30 deputati.

Pur appartenendo a gruppi politici diversi, le Costituenti si trovarono sostanzialmente concordi su alcuni temi di primaria importanza come l'emancipazione della donna, l'uguaglianza dei coniugi, la non indissolubilità del matrimonio, il riconoscimento delle famiglie di fatto e dei figli nati fuori dal matrimonio, la tutela delle lavoratrici madri, la parità salariale, l'accesso alle donne alle professioni compresa la magistratura, a proposito della quale molti colleghi avevano manifestato non poche perplessità. Esse erano state elette in collegi elettorali che, dal Trentino alla Sicilia, rappresentavano la grande maggioranza delle costituende regioni italiane: 14 erano le sposate e con figli, altrettante le laureate. Molte erano insegnanti, qualcuna era giornalista o pubblicista, funzionaria di partito o svolgeva attività professionale; altre ancora, di famiglie modeste, avevano svolto lavori manuali di sarta od operaia; altre infine provenivano da famiglie aristocratiche o borghesi. Più d'una durante il fascismo era stata costretta ad espatriare, inviata al confino, rinchiusa in carcere o in campo di concentramento. La maggior parte aveva partecipato attivamente alla Resistenza e la quasi totalità aveva aderito ai movimenti e alle associazioni femminili create prima o subito dopo la caduta del regime.

Alcune contavano una lunga militanza politica, essendo nate nella seconda metà del secolo precedente: le più anziane erano Angelina Merlin (1887)⁶ e Vittoria Titomanlio (1899). Altre erano giovanissime, avendo da poco raggiunto l'età per essere elette. Si trattava di Angela Minella Molinari (1920), Nilde Iotti (1920) e Teresa Mattei (1921), che nel 1944 aveva subito a Perugia uno stupro di gruppo da parte di cinque militari tedeschi e che Palmiro Togliatti aveva voluto tra i segretari dell'ufficio di presidenza della Costituente. Quasi tutte saranno

suoi seguaci di acquistare autonomia rispetto al PCI, di cui non condividevano il vassallaggio all'URSS. Dei 115 costituenti del PSIUP, 65 – tra cui la Merlin – aderirono al PSI e 50 al PSLI: tra essi la Bianchi. Due anni dopo altri esponenti del PSI, guidati da Giuseppe Romita, diedero vita al PSU (Partito socialista unitario) che, unitosi nel gennaio 1952 al PSLI, avrebbe costituito il Partito socialista democratico italiano.

⁵ Ottavia Penna Buscemi. Il Fronte democratico era un movimento sorto a Roma nel 1944 attorno al giornale "L'uomo qualunque", che nel 1946 si trasformò in partito democratico. Ne era stato fondatore il commediografo Guglielmo Giannini. Di matrice liberal-conservatrice e improntato all'antipolitica, sarà sciolto nel 1953.

⁶ Il suo nome è legato soprattutto alla legge 20 febbraio 1958, n.75, con la quale fu abolita la prostituzione legalizzata.

molto attive nelle fasi del dibattito assembleare: solo quattro si limiteranno – senza prendere mai la parola – ad apporre la propria firma alle interrogazioni e agli emendamenti presentati, e ad esprimere il proprio assenso o dissenso nel corso delle molteplici operazioni di voto⁷.

3. La discussione dei temi scolastici nelle prime sedute assembleari e nella prima e seconda sottocommissione

L'Assemblea costituente, nella seduta plenaria del 15 luglio 1946, delibera l'istituzione della Commissione per la Costituzione – o Commissione dei Settantacinque in quanto composta da 75 deputati⁸ – col compito di predisporre un progetto costituzionale. La nomina dei componenti viene demandata a Giuseppe Saragat, presidente dell'Assemblea, il quale quattro giorni dopo comunica il nome dei prescelti, che sono convocati per l'indomani. Ne fanno parte cinque donne, il 6,6% dei commissari, vale a dire una percentuale quasi doppia rispetto a quella tra totale dei costituenti e donne elette all'alto consesso. Si tratta della democristiana Maria Federici, delle comuniste Nilde Iotti e Teresa Noce, della socialista Lina Merlin e della baronessa siciliana Ottavia Penna Buscemi, che si dimetterà prima dell'insediamento della Commissione.

Il 24 luglio la Commissione per la Costituzione, presieduta dal demolaburista Meuccio (diminutivo di Bartolomeo) Ruini, eletto nel Gruppo misto, decide di suddividersi in tre sottocommissioni di 18 membri la prima e la terza, di 38 la seconda. Per ciascuna di esse il giorno seguente vengono definiti gli argomenti da affrontare e ne sono

⁷ Tra le moltissime opere sulle donne costituenti, ci si limita a segnalare: Aa.Vv., *Le donne e la Costituzione*, Atti del convegno promosso dall'Associazione degli ex-parlamentari, 22-23 marzo 1988, Roma, Camera dei deputati, 1989; M.T. A. Morelli (a cura di), *Le donne della Costituente*, Roma-Bari, Laterza, 2007; Patrizia Gabrielli, *Il 1946, le donne, la Repubblica*, Roma, Donzelli, 2010; Aa. Vv., *Costituenti al lavoro. Donne e Costituzione, 1946-1947*, Fondazione Nilde Iotti, Napoli, Guida editori, 2018; Aa.Vv., *Libere e sovrane. Le donne che hanno fatto la Costituzione*, Cagli (Pesaro-Urbino), Settenove edizioni, 2020.

⁸ Un così alto numero di commissari sollevò critiche e richieste di riduzione: si rilevava che in tutte le fasi preparatorie di altre Carte costituzionali – da quella americana del 1787 a quella francese del 1946 – gli addetti a preparare la bozza del testo erano in numero assai più ridotto. Prevalse tuttavia il criterio della rappresentatività dei gruppi partitici (le liste presentate per l'elezione dei Costituenti erano state 11), in modo da rispettare il rapporto di forze scaturito dalla consultazione del 2 giugno.

nominati i presidenti e i segretari. La prima dovrà occuparsi dei Diritti e doveri dei cittadini, con riferimento ai rapporti civili, sociali e politici, la seconda dell'Ordinamento della Repubblica, la terza dei Diritti e doveri economici. Mentre nella seconda non sono presenti figure femminili, della prima fa parte Nilde Iotti, che sarà affiancata – anche se a lavori ormai conclusi – dalla collega di partito Angela Gotelli subentrata, il 6 febbraio 1947, al dimissionario Carmelo Caristia. Nella terza entrano Maria Federici, Lina Merlin e Teresa Noce.

Nel corso di alcune sedute plenarie del luglio'46, le donne costituenti hanno modo di occuparsi di problemi scolastici indirizzando ai ministri competenti un paio di interrogazioni. La prima, di venerdì 19 e firmata da Lina Merlin, chiede al ministro della Pubblica istruzione Guido Gonella "... quali provvedimenti intenda prendere per assicurare alla scuola un conveniente funzionamento nel prossimo anno scolastico" e quali disposizioni ritenga opportuno adottare "... a favore dei maestri che per causa di guerra hanno perduto la casa, le masserizie e gli indumenti". I docenti – continua l'interrogante – "vorrebbero poter esercitare il loro compito educativo con regolarità, ... ma sono impossibilitati dalle loro misere condizioni economiche a provvedere ai più elementari bisogni dell'esistenza"⁹. Il giorno seguente la stessa Merlin, unitamente a Rossi, Montagnana, Minella, Pollastrini, Noce, Iotti, Gallico e Bianchi, rivolge al presidente del Consiglio dei ministri e al ministro della Finanze la richiesta di "... avocare alle casse dello Stato i beni che furono della Corona" per destinarli all'assistenza dell'infanzia e dell'adolescenza, "minacciate tragicamente nell'attuale dissoluzione della vita economica e sociale"¹⁰.

Il giorno seguente è la volta di Bianca Bianchi, indotta a chiedere la parola per replicare ad un discorso del capo del Governo, Alcide De Gasperi, nel quale – a suo avviso – il problema della scuola era stato solo accennato. Nel suo lungo intervento, accompagnato da frequenti applausi, l'esponente socialista si dice molto preoccupata per "... l'inveterata abitudine di riporre la scuola, l'educazione tutta, all'ultimo degli interessi del vivere sociale. ... Bisogna mettersi in mente che la scuola è una cosa seria. ... Il nostro Paese deve educare questo nostro popolo, che è sempre vissuto nella povertà dello spirito,

⁹ Gli *Atti dell'Assemblea costituente*, a cura della Segreteria generale della Camera dei deputati, Roma, 1970, voll. 7, sono consultabili *on line* sul sito <http://legislature.camera.it/>. L'interrogazione della Merlin è a p. 164 della sezione *Discussioni in Assemblea plenaria* (ultima consultazione in data 18 giugno 2020).

¹⁰ *Ivi*, p. 200.

alla ricchezza e alla forza della vita morale”. Occorre – a detta della relatrice – prendere una coraggiosa posizione a favore della scuola, superando il costante disinteresse nei confronti delle istituzioni scolastiche che ha caratterizzato gli ultimi 30-40 anni della vita politica nazionale, durante i quali la scuola è stata considerata “all’ultimo degli ultimi posti”. Esistono – prosegue – problemi di massima urgenza, come quelli del pane e del lavoro che non possono assolutamente essere rinviati al domani; ma ne esiste un altro non meno importante: “dare il sapere agli spiriti, perché insieme ai valori del corpo ci sono i valori dell’anima” che non si possono mettere da parte, così come non si può trascurare il problema della scuola.

Secondo la Bianchi la scuola in Italia non è mai stata libera, ma asservita a qualche cosa o a qualcuno, e per questo motivo “nasconde ancora nel suo seno elementi conservatori e reazionari. ... Il popolo italiano è colto, erudito, sapiente – sostiene, facendo implicito riferimento a Giovanni Gentile – ma è uno dei popoli peggio educati perché non sappiamo formare la coscienza civile, né irrobustire il carattere, né dar vita alla intelligenza libera; ... non educiamo l’alunno a criticare e a pensare e non gli diamo sufficiente fiducia in se stesso affinché da solo possa camminare, orientarsi e affrontare e risolvere ogni problema. ... Oggi – continua – abbiamo tante scuole senza alcun controllo che ogni anno vi (*sic*) mettono fuori in libera circolazione diplomati atti, o inadatti, come sarebbe meglio dire, ad esercitare il loro compito. ... Ora noi dovremmo rivedere tutto questo sistema educativo e porre un freno all’invasione di istituti privati, per rendere alla scuola la sua serietà”.

La relatrice si sofferma quindi sulla figura degli insegnanti, “che giuridicamente e economicamente costituiscono un mondo irrequieto di servi; ... dicono di sì perché hanno paura della sospensione, del trasferimento”. Considerati romanticamente “apostoli, missionari di civiltà in terra nostra”, non hanno mai avuto stipendi dignitosi; per questo motivo sono costretti – stante la modestia della retribuzione – ad effettuare lezioni private e a non avere la serenità opportuna per svolgere dignitosamente il loro dovere. La scuola della nuova Italia deve avere la funzione di formare democraticamente le coscienze: “È assurdo richiedere ad un popolo di essere democratico prima di averlo educato ad esser tale. È ingenuo sperare di porre i fondamenti della democrazia, se non ci impegniamo a dare questi insegnamenti in seno alla scuola. La rigenerazione ci deve venire dagli insegnanti, dagli alunni, ... dal ripristino del senso di serietà e di giustizia in tutto

l'ordinamento scolastico”.

Il lungo, appassionato discorso di Bianca Bianchi, ricco di spunti pedagogici, si conclude con l'invito al Governo a sostenere la lotta all'analfabetismo e ad opporsi a chi considera la cultura un lusso o un privilegio dei ricchi anziché un sacrosanto diritto delle persone: “Su questo piano di idee e realizzazioni il Governo dimostrerebbe la sua forza e la sua altezza. Io credo che la scuola sia il banco di prova della intrinseca forza e ricchezza del nostro Stato democratico. ... Questa nostra opera di salvezza della scuola e della cultura ci darà modo di riconquistarci un diritto che sembra perduto: quello di appartenere al mondo della giustizia e di vivere una vita civile tra gente civile” (*Vivissimi applausi – Molte congratulazioni*)¹¹.

Nella prima sottocommissione, presieduta dal democristiano Giuseppe Tupini, i lavori si svolgono dal 9 settembre al 19 dicembre 1946. La stesura degli articoli riguardanti i rapporti culturali riguardanti istruzione e scuola sono affidati a Aldo Moro, primo relatore in quanto rappresentante del partito di maggioranza relativa, e a Concetto Marchesi¹² quale esponente dello schieramento laico. Nella sua relazione Moro evidenzia il diritto della persona all'istruzione, quello dei genitori a educare i figli e quello di enti e privati ad esercitare la funzione educativa. Fondamentale per il giovane giurista democristiano è la conservazione in ogni ordine e grado dell'insegnamento della religione cattolica sancito dai Patti lateranensi del 1929 e il finanziamento pubblico agli istituti scolastici privati. Marchesi invece si oppone a queste due ultime richieste, dichiarandosi favorevole ad una scuola laica e ritenendo inammissibile che istituzioni scolastiche private possano essere sovvenzionate con pubblico denaro.

Nel corso della discussione in sottocommissione sulle questioni scolastiche, che ha luogo dal 18 al 30 ottobre, si concorda faticosamente un testo comune: l'unico punto di disaccordo rimane quello relativo all'insegnamento religioso. Ripreso in esame il 19 dicembre, non si riesce a trovare un'intesa. Il problema viene perciò rinviato all'Assemblea plenaria, che lo avrebbe risolto il 25 marzo con l'approvazione dell'art. 5 – poi 7 nella stesura definitiva del testo costituzionale – che regola i rapporti tra lo Stato e la Chiesa mediante il riconoscimento dei Patti lateranensi: in base all'art. 36 degli accordi

¹¹ *Ivi*, pp. 220-223.

¹² G. Gonzi, *Concetto Marchesi costituente*, in “SPES”, Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, a. XI, n. 7, 2018, pp. 59-82.

pattizi, l'insegnamento della dottrina cristiana, secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica, è da considerarsi “fondamento e coronamento” per ogni ordine e grado scolastico. Nilde Iotti, unica donna della sottocommissione ove sarà apprezzata correlatrice sul tema della famiglia, non prenderà mai la parola nelle animate discussioni su istruzione e scuola.

Anche la terza sottocommissione, presieduta da Gustavo Ghidini¹³ e attiva dal 9 settembre al 26 ottobre, in occasione della discussione sulle “Garanzie economiche sociali del diritto all'affermazione della personalità del cittadino” si occupa di tematiche scolastiche. Al riguardo si approva un articolo, alla cui formulazione danno un rilevante contributo sia Lina Merlin che Maria Federici. Esso, che è indicato col n.6 dei 17 approvati in sottocommissione, così recita:

L'istruzione è un bene sociale. È dovere dello Stato organizzare l'istruzione di qualsiasi grado, in modo che tutti gli idonei possano usufruire di essa. L'insegnamento primario è obbligatorio e gratuito per tutti. Le scuole di gradi superiori sono accessibili a coloro che dimostrano le necessarie attitudini. All'istruzione dei poveri che siano meritevoli di frequentare le scuole di gradi superiori, lo Stato provvede con aiuti materiali¹⁴.

Per coordinare e armonizzare gli articoli proposti sia dalla prima che dalla terza sottocommissione su argomenti comuni (famiglia, lavoro, scuola, sciopero ecc.) il 29 novembre la Commissione dei Settantacinque costituisce un Comitato di coordinamento, o di redazione o dei Diciotto (dal numero dei suoi componenti). Presieduto da Meuccio Ruini, ne fanno parte i presidenti e i segretari delle tre sottocommissioni più altri 11 membri scelti in modo proporzionale tra i vari gruppi parlamentari: tra i 18, nessuna donna. Il Comitato fornirà un contributo decisivo alla formulazione della bozza costituzionale, suddividendo organicamente tutta la materia in parti, titoli e sezioni, riducendo gli articoli da 199 a 131 e inserendo 9 disposizioni transitorie e finali con numerazione separata. Esso è il “vero motore della Costituente¹⁵ e sarà l'“elemento più incisivo e deciso nell'elaborazione del

¹³ Sul costituente socialista, molto amico di Giuseppe Saragat, cfr. G. Gonzi, *Il ruolo di Gustavo Ghidini all'Assemblea costituente*, in “Aurea Parma”, a. CII, 2018, pp. 149-183.

¹⁴ *Camera dei deputati, Atti dell'Assemblea costituente*, Commissione per la Costituzione, terza sottocommissione, resoconto sommario della seduta di sabato 26 ottobre 1946, p. 258.

¹⁵ Enzo Cheli, *Costituzione e sviluppo delle istituzioni in Italia*, Bologna, Il

testo costituzionale”¹⁶. Purtroppo della sua rilevante attività non viene fatta alcuna verbalizzazione, dato che si riunisce più volte al giorno e alle ore più impensate¹⁷.

Il Comitato invia nel gennaio 1947 alla Commissione dei Settanta-cinque il progetto. Quest’ultima lo pone in discussione dal 14 gennaio al 1° febbraio, apportandovi qualche lieve modifica. Alcuni giorni dopo il testo viene trasmesso a tutti i Costituenti. La data d’inizio dei lavori assembleari per discutere ed approvare la Costituzione della Repubblica italiana è fissata per il 4 marzo. Cassato l’articolo sulla scuola proposto dalla terza sottocommissione, per quanto concerne l’ambito educativo sono utilizzati quelli formulati dalla prima sottocommissione, contrassegnati con i numeri 27 e 28 che qui di seguito si riportano:

Art. 27 del progetto costituzionale

“L’arte e la scienza sono libere e libero è il loro insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali dell’istruzione, organizza la scuola in tutti i suoi gradi mediante istituti statali; riconosce a enti e a privati la facoltà di formare scuole e istituti di educazione.

Le scuole che non richiedono la parificazione sono soggette soltanto alle norme per la tutela del diritto comune e della morale pubblica.

La legge determina i diritti e gli obblighi delle scuole che chiedono la parificazione e prescrive le norme per la loro vigilanza, in modo che sia rispettata la libertà ed assicurata, a parità di condizioni didattiche, parità di trattamento agli alunni.

Per un imparziale controllo e a garanzia della collettività è prescritto l’esame di Stato per l’abilitazione all’esercizio professionale e per l’ammissione ai vari ordini e gradi di scuole indicati dalla legge”.

Art. 28 del progetto costituzionale

“La scuola è aperta al popolo.

Mulino, 1978, p. 31.

¹⁶ Leopoldo Elia, *La Commissione dei 75, il diritto costituzionale e l’elaborazione dello schema di Costituzione*, in “Il Parlamento italiano 1861-1988”, Milano, Nuova CEI ed., 1989, vol. XVI, p. 128.

¹⁷ *I precedenti storici della Costituzione. Studi e lavori preparatori*, Milano, Giuffrè, 1958, pp. 136-137.

L'insegnamento inferiore, impartito per almeno otto anni, è obbligatorio e gratuito.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno il diritto di raggiungere i gradi più alti dell'istruzione.

La Repubblica assicura l'esercizio di questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, da conferirsi per concorso agli alunni delle scuole statali e parificate”.

4. *Gli interventi e gli emendamenti della “madri” costituenti sugli articoli 33 e 34 della Costituzione*

Il dibattito in Aula sulla scuola¹⁸ – unitamente alla discussione dei problemi riguardanti la famiglia – ha luogo dal 17 al 22 aprile 1947. L'Assemblea sottopone a vaglio critico gli articoli 27 e 28, trasmessi nella prima decade di febbraio dalla Commissione dei Settantacinque. Dal 24 al 30 dello stesso mese vengono invece presentati e discussi gli emendamenti e si procede all'approvazione dei vari commi dei predetti articoli, che diventeranno il 33 e il 34 nel testo definitivo. Tra i vari oratori il giorno 21 è Laura Bianchini a prendere la parola: ella esordisce dicendo che vuole unirsi a coloro che intendono portare sull'argomento educativo espressioni di serenità, visto che il tema è stato trattato più da esperti di politica che non da uomini di scuola, provocando in tal modo momenti di conflittualità che occorre assolutamente superare. Suo intendimento – sostiene l'esponente della DC – è tentare di conciliare le argomentazioni dei rappresentanti dei partiti cattolici e quelle dei gruppi laici ed evitare contrapposizioni.

La sua relazione è ricca di riferimenti storico-pedagogici e frequenti sono i rinvii all'enciclica *Della cristiana educazione della gioventù*¹⁹, secondo la quale la funzione educativa è di competenza della

¹⁸ Su Costituente e scuola, oltre ai classici – anche se datati – Remo Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972; Tina Tomasi, *La scuola in Italia dalla dittatura alla Repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976; Luigi Ambrosoli, *La scuola alla Costituente*, Brescia, Fondazione C. Calzari Trebeschi, Paideia, 1987, cfr. Giovanni Gonzi, *La scuola in Italia dalla Costituente al centro-sinistra (1946-1966)*, Parma, Casanova, 1995, pp. 12-57, e Idem, *La scuola alla Costituente: legislazione e ideologia*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di) *La scuola in Italia tra pedagogia e politica (1945-2003)*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 21-35.

¹⁹ Più nota come *Divini illius Magistri*, promulgata da papa Pio XI il 31 dicembre 1929.

famiglia, della società civile e della Chiesa. Ciò premesso – prosegue Bianchini – “l’educazione ... appartiene a tutte e tre queste società necessarie, in misura proporzionata, corrispondente alla coordinazione dei loro rispettivi fini. ... La mentalità cattolica nulla ha in contrario a riconoscere i diritti e i doveri dello Stato”, cui spetta il compito di proteggere, promuovere e tutelare anche i diritti della famiglia e della persona. “Né può ignorare che, accanto ad una società statale, ve ne è pure una religiosa, familiare, economica, ecc.: sicché ... nel campo politico scolastico, il principio pluralista pone come base il riconoscimento dei diritti della persona e delle varie comunità intermedie tra il singolo e lo Stato”.

Segue un lungo *excursus* sulla missione formativa di santi educatori quali il Calasanzio, Girolamo Emiliani, lo Zaccaria, fondatore dei Barnabiti, e Alessandrina Ravizza che – sebbene priva di alcun diploma – si attivò per educare le bambine del popolo; o civili come Giovanni Cena, apostolo della scuole dell’Agro romano, e Giuseppe Lombardo Radice che provvide ad educare privatamente i suoi tre figli – Lucio, Laura e Giuseppina – con criteri innovativi, con metodologie che esulavano totalmente dalle direttive e dai programmi scolastici statali. In base a tali considerazioni ritiene doveroso che la Carta costituzionale indichi per quanto concerne l’ordinamento scolastico i diritti e i doveri fondamentali e le opportune forme di controllo, ma non tolga o limiti a privati cittadini e ad enti la libertà di aprire scuole o istituti di educazione. Occorre – a suo avviso –, in una Stato non totalitario ma democratico, accettare la concezione del pluralismo sociale ed accettare anche in sede giuridica la funzione delle varie espressioni della vita associata e – nel caso dell’educazione e dell’istruzione – le associazioni dei genitori, degli uomini di scuola e degli uomini di cultura: “... queste associazioni si snodano in familiari e professionali, con funzioni di moderatrici, di arbitre e di regolatrici fra lo Stato e la persona”. Fa inoltre presente come in molti Stati democratici europei sia stato sancito il principio della ripartizione proporzionale dei fondi statali per la scuola, anche a favore di istituti privati. Non è “incompatibile con la sovranità dello Stato – prosegue – il riconoscere e il sovvenzionare la scuole nelle quali i fanciulli subiranno l’influsso religioso al quale sono abituati nella loro famiglia”. Nel concludere, ritiene doveroso sottolineare l’importante funzione della donna, che nella scuola “... ha esercitato una maternità spirituale che ci ha dato grandi ansie e grandi soddisfazioni”.

Al termine della sua lunga disquisizione, che ribadisce le istanze

già avanzate da altri esponenti dello Scudo crociato o di partiti ad esso collegati, propone due emendamenti: col primo chiede che nella Costituzione venga inserito un articolo sull'educazione infantile, dato che – afferma – l'educazione non incomincia a sei anni (età in cui inizia invece l'obbligo scolastico) ma prima; ed è nella scuola materna che i bambini trovano “... l'ambiente e le cure fisiche e spirituali adatte per loro”. Si tratta – prosegue – di un'istituzione con compiti prevalentemente educativi, sede per la formazione delle prime “manifestazioni dell'intelligenza, della volontà, della sensibilità infantile”. Il secondo emendamento da lei suggerito riguarda l'istruzione professionale, settore della massima importanza se si considera che – ai sensi del già approvato art. 1 – “L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro” e che la formazione professionale è una delle maggiori esigenze del mondo moderno²⁰.

Sull'opportunità di uno specifico richiamo nel testo costituzionale alla funzione educativa delle istituzioni prescolastiche intervengono anche Nadia Gallico Spano e Maria Federici²¹, ma né gli emendamenti relativi alla scuola materna né quello riguardante l'istruzione professionale saranno approvati, stante la volontà della maggioranza dei Costituenti di attenersi il più possibile al testo fatto pervenire in Aula. Solo l'istruzione professionale, assegnata successivamente alle competenze delle istituende Regioni a statuto ordinario, troverà un vago accenno nel terzo comma dell'art. 38, ove si affermerà il diritto all'educazione e all'avviamento professionale per gli inabili e i minorati.

Il 24 aprile Bianca Bianchi è invitata dal presidente dell'Assemblea, Umberto Terracini, ad illustrare gli emendamenti di cui è prima firmataria. Il primo riguarda la richiesta di sostituire al quarto comma dell'art. 27 la parola “parificazione” con la parola “pareggiamento”. Col secondo propone di aggiungere alla stesso comma, tra le parole “trattamento equipollente”, l'aggettivo “scolastico”.

L'esponente socialista inizia il suo intervento specificando il diverso significato dei termini pareggiamento e parificazione. Il primo è un'espressione che connota le scuole non statali, che hanno comunque caratteristiche molto simili a quelle pubbliche. La parifica, istituto in-

²⁰ L'intervento di Laura Bianchini in *Camera dei deputati, Atti dell'Assemblea costituente*, Discussioni in Assemblea plenaria, 21 aprile 1947, pp. 3125-3130.

²¹ Questo l'emendamento presentato dalla Federici al 2° comma dell'art. 28: “L'insegnamento inferiore, obbligatorio e gratuito, deve essere preceduto dalla scuola materna e deve avere la durata di almeno otto anni”.

trodotto nel 1925 in pieno regime fascista, comporta il riconoscimento del valore legale degli studi e degli esami sostenuti presso istituti scolastici privati. Secondo la relatrice, la parificazione è sempre stata concessa “... con troppa facilità, in seguito ad ispezioni sommarie da parte di persone che non avevano la competenza necessaria in campo scolastico o disposte ad usare molta indulgenza per amore del quieto vivere”.

A suo dire essa è stata accordata anche quando il commissario incaricato di verificare i requisiti delle scuole richiedenti aveva espresso parere sfavorevole. Di conseguenza la maggior parte delle scuole parificate si sono ridotte ad una gestione “mercantile”, con alunni ai quali vengono assegnati con estrema benevolenza diplomi e titoli. Perciò – prosegue – si dichiara fermamente contraria alla parificazione, “... perché contraria al mercantilismo e alla depravazione della cultura, alla leggerezza, alla faciloneria che sono una degenerazione della libertà. ... Non è in discussione il problema politico. Non è in discussione neppure il problema confessionale. È in discussione un problema educativo”. È a rischio – continua – la questione della serietà degli studi e della formazione della nostra classe dirigente.

Secondo l’oratrice il pareggiamento, che ha sempre dato risultati positivi, offre maggiori garanzie; al contrario il mantenimento “... delle scuole parificate è molto aleatoria. ... Gli insegnanti sono assunti senza un regolare concorso, sono quei medesimi che non hanno trovato posto nelle graduatorie degli incaricati e dei supplenti delle scuole pubbliche, non hanno abilitazione, hanno una laurea scadente o non hanno neppure una laurea”, essendo ancora studenti universitari. I presidi li assumono dando loro uno stipendio ridotto e riescono in tal modo a speculare economicamente. Privi di ogni forma di tutela giuridica, possono essere estromessi per un capriccio del gestore della scuola, sicché sono del tutto alla mercé dei presidi anche per quanto concerne la promozione degli alunni impreparati o incapaci. Questi sono i motivi – conclude – per cui ritiene opportuno usare l’espressione pareggiamento al posto di parifica. La sua istanza non sarà totalmente accolta: tuttavia al terzo comma dell’art. 27 del progetto – poi 33 nella stesura definitiva – verrà utilizzato il termine più generico di parità.

Quanto all’altro emendamento, esordisce affermando che la formula “parità di trattamento tra scuola pubblica e privata” era stata individuata dopo lunghe discussioni sulle proposte avanzate da Moro e dai suoi colleghi democristiani. Secondo la Bianchi sia il giovane co-

stituente pugliese sia i suoi sodali non pensavano a parità di trattamento economico, anche se in più occasioni avevano esplicitamente espresso la convinzione che lo Stato avesse l'obbligo di provvedere con contributi finanziari al mantenimento della scuola privata. A suo parere lo Stato può riconoscere l'utilità della scuola privata, ma non la sua necessità, perché in tal caso "... distrugge la propria funzione educativa, l'efficienza della propria missione. ... Lo Stato non può delegare ad altri questa sua attività preminente, non la può spezzettare suddividendola così fra tutte le scuole private. Che la scuola privata fiorisca, ma che non chieda sussidi ed aiuti allo Stato" (*Commenti*).

Poi, rivolgendosi maliziosamente al colleghi di parte democristiana, insinua: "... Se non avete pensieri riposti negli angoli più o meno oscuri del subcosciente, potete aggiungere una paroletta a chiarificazione Se non volete la parità del trattamento economico, non è niente male aggiungere a 'trattamento' la parola 'scolastico'". Si impedirebbe in tal modo ai capi istituto – conclude – "... di fare della scuola un affaruccio, una gestione più o meno privata: pensate cosa sarebbe negli anni futuri della Repubblica italiana, quando ad un Governo succederà un altro Governo. Mettendo nella Costituzione questo comma così male espresso ('trattamento' senza specificazione), ogni Governo aiuterà la propria scuola di parte e non ci sarà libertà e serietà nell'educazione; ... qui non è in giuoco né un fine politico, né, tanto meno, un fine confessionale; ma solamente un problema educativo. Faccio appello agli onorevoli colleghi di tutti i settori di voler togliere dal proprio animo ogni preoccupazione, che non sia di carattere educativo; perché di fronte a questo compito, che è compito di civiltà e di democrazia, in senso veramente concreto, ogni altra preoccupazione non è una cosa seria"²² (*Vivi applausi a sinistra – Congratulazioni*).

A favore dell'emendamento si esprimono numerosi deputati dell'area laica. Messo ai voti, sarà approvato nella seduta del 29 aprile. La convergenza di varie forze politiche a favore dell'emendamento Bianchi induce un nutrito gruppo di Costituenti a richiedere – primo firmatario Epicarmo Corbino²³ – di aggiungere al già approvato terzo comma dell'art. 27 ("Enti e privati hanno il diritto di istituire scuole e

²² *Camera dei deputati, Atti dell'Assemblea costituente, Discussioni in Assemblea plenaria, 24 aprile 1947, pp. 3319-3322.*

²³ Epicarmo Corbino (Augusta, 1890-Napoli, 1984) fu professore di Politica commerciale presso l'Istituto superiore di Scienze economiche di Napoli. Eletto come indipendente all'Assemblea costituente, fu inserito – a tenore di regolamento – nel Gruppo misto.

istituti di educazione”) la frase “senza oneri per lo Stato”: si tratta di un’espressione già avanzata senza fortuna da Concetto Marchesi in sede di dibattito nella prima sottocommissione.

Dopo un ampio dibattito sulla proposta, si giunge al concitato episodio dell’abbandono dell’Aula da parte dei gruppi laici e della verifica della richiesta del numero legale, coronata da successo dopo una lunga schermaglia procedurale condotta dal presidente Terracini sulla base di una corretta ma defatigante interpretazione del vecchio regolamento parlamentare²⁴. Occorre rilevare che questa è l’unica volta in cui si ricorre, in tutti i lavori della Costituente, ad un così drastico espediente. L’emendamento Corbino, posto in votazione per appello nominale il 29 aprile, sarà approvato con 224 voti favorevoli, 204 contrari e 4 astenuti²⁵. L’interpretazione letterale dell’emendamento Corbino non dovrebbe consentire alcun finanziamento pubblico alla scuola privata da parte dello Stato. Invero nella pratica verrà sempre messo in atto quanto sostenuto dallo stesso Corbino in sede di discussione allorché, per dare più opportunità alla sua proposta di essere accolta, sostiene che non deve esistere per i privati un diritto costituzionale di richiedere aiuti, ma che lo Stato ha la facoltà di dare o di non dare²⁶.

Gli artt. 27 e 28, definitivamente approvati in Assemblea nella stesura definitiva della Carta costituzionale saranno indicati – come detto – con i numeri 33 e 34. L’intero testo subirà – prima della sua approvazione il 22 dicembre 1947 con 458 voti a favore e 62 contrari – una lieve revisione sotto il profilo della pulizia linguistica e della coerenza sintattica e stilistica. Tale lavoro è assegnato al costituente Concetto Marchesi, coadiuvato dal filologo, giornalista e saggista Antonio Baldini e dallo scrittore e critico letterario Pietro Pancrazi²⁷. Promulgata il 27 dello stesso mese dal presidente provvisorio dello Stato Enrico De Nicola, entrerà in vigore il 1° gennaio 1948.

Ecco il testo definitivo degli artt. 33 e 34, alla cui formulazione le “matri” costituenti hanno dato un esiguo ma non insignificante contributo:

²⁴ Alberto Panighetti, *La scuola all’Assemblea Costituente e nella Costituzione*, in Mario Gattullo, Aldo Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1986, pp. 45-48.

²⁵ *Camera dei deputati, Atti dell’Assemblea costituente*, Discussioni in Assemblea plenaria, pp. 3378-3380.

²⁶ *Ivi*, pp.3-378.

²⁷ Giovanni Gonzi, *Concetto Marchesi costituente*, cit., p. 89.

Art. 33 Cost.

“L’arte e la scienza sono libere e libero ne è l’insegnamento.

La Repubblica detta le norme generali sull’istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi.

Enti e privati hanno il diritto d’istituire scuole ed istituti d’educazione senza oneri per lo Stato.

La legge, nel fissare i diritti e gli obblighi delle scuole non statali che chiedono la parità, deve assicurare ad esse piena libertà e ai loro alunni un trattamento scolastico equipollente a quello degli alunni delle scuole statali.

È prescritto un esame di Stato per l’ammissione ai vari ordini e gradi di scuole o per la conclusione di essi e per l’abilitazione all’esercizio professionale.

Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie, hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato”.

Art. 34 Cost.

“La scuola è aperta a tutti.

L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita.

I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi.

La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere assegnate per concorso”.

5. *Considerazioni conclusive*

Prima di concludere queste considerazioni sulle donne costituenti e sul loro apporto alla formulazione degli articoli della Costituzione della Repubblica italiana su istruzione e scuola, mi sia consentito accennare ad un significativo intervento di Maria Unterrichter sul rientro in Italia di una prestigiosa figura femminile: Maria Montessori. Della grande pedagogista la costituente democristiana pone in risalto il metodo e il pensiero psico-pedagogico; ne ricorda l’esilio impostole dal fascismo e il suo ritorno in patria voluto dal Governo di un’Italia libera. Si tratta – afferma – del rientro di “... una donna italiana che è

stata capace di polarizzare attorno al suo nome l'interesse del mondo con la sola forza di una vita genialmente spesa nel lavoro e nella ricerca, in un campo, come quello educativo, in cui la donna è chiamata ad operare. Non è questa una testimonianza felice di possibilità di azione della donna italiana?". Nessuna donna come la Montessori – prosegue la relatrice – ha affrontato "... con occhio limpido, abituato all'indagine scientifica e con cuore di donna, illuminato dall'amore, il problema della pace", purtroppo vanificato dall'immane conflitto mondiale da poco terminato. "A lei – conclude – che ricostruendo l'uomo nel bimbo ha già attivamente concorso a creare una pietra angolare per la pace nel mondo, va in questo momento anche il saluto della Costituente italiana, dove, ridando alla nostra Patria un volto di vera democrazia, si riedifica per il nostro popolo una vita più umana e più buona" (*Applausi al centro*)²⁸.

La parità dei diritti delle donne, solennemente sancita dell'art.3 Cost. ("Tutti i cittadini sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, ecc.")²⁹, sarà uno dei *Leitmotiv* delle donne costituenti per tutto lo svolgimento dei lavori assembleari³⁰. La Costituzione ha posto le basi per la piena emancipazione della donna, basi che costituiscono un sicuro punto di partenza per un lungo e faticoso percorso al fine di superare remore e pregiudizi secolari. La condizione femminile, dopo oltre settant'anni di vita repubblicana, è decisamente migliorata, anche se occorre ancora qualche sforzo per il raggiungimento della piena parità di genere e quindi della completa attuazione delle norme costituzionali.

Si riportano di seguito, senza pretesa di completezza, le principali leggi relative ai diritti civili delle donne approvate in età repubblicana:

1956 – Partecipazione delle donne all'amministrazione della giustizia (ai sensi dell'art. 51 Cost., che garantisce a tutti i cittadini dell'uno e dell'altro sesso l'accesso ai pubblici uffici).

1963 – Assicurazione volontaria per le pensioni alle casalinghe.

1970 – Tutela delle lavoratrici madri.

1975 – Legge sul diritto di famiglia e istituzione dei consultori familiari.

²⁸ *Camera dei deputati, Atti dell'Assemblea costituente, Discussioni in Assemblea plenaria, seduta del 3 maggio 1947, pp. 3501-3502*

²⁹ *Ivi*, seduta del 24 marzo, p. 2424.

³⁰ Tra i tanti, si veda l'intervento di Teresa Mattei in difesa dei diritti delle donne, in *ivi*, seduta del 18 marzo, pp. 2267-2271.

1977 – Legge sulla parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro.

1978 – Norme per la tutela sociale della maternità e l'interruzione volontaria della gravidanza.

1993 – “Quote rosa” nelle elezioni degli enti locali.

1996 – Norme contro la violenza sessuale.

2003 – Pari opportunità tra donne e uomini per l'accesso ai pubblici uffici e alle cariche elettive.

2009 – Legge sullo *stalking*.

La politica scolastica della DC da De Gasperi a Fanfani

Paolo Russo

L'autore descrive ed esamina i principi ispiratori della politica scolastica della Democrazia Cristiana che, dal 1948 al 1963, governò il nostro Paese e gestì il ministero della Pubblica Istruzione. Ne mette in luce i compromessi e le varie istanze tra modernità, democrazia e fedeltà al magistero della Chiesa. Sullo sfondo l'evoluzione economica e sociale dell'Italia fino all'apertura verso orientamenti di Sinistra, che portarono all'alleanza con i partiti di ispirazione laica e socialista.

The author describes and takes into account the inspiring principles of school politics of Christian Democratic Party, which ruled our Country and, then, also the educational board in the period 1948-1963. On the background the social and economical evolution of Italy and therefore a new political trend: the season of so-called "Centro-Sinistra" begins.

Parole chiave: Italia, dopoguerra, Democrazia Cristiana, codice di Camaldoli, politica scolastica

Key-words: Italy, post-war period, Democrazia Cristiana, Camaldoli Code, school politics

1. Considerazioni preliminari

Nella ricostruzione delle linee portanti delle politiche scolastiche in Italia, che è l'argomento del Convegno, il mio intervento si concentra sulla politica scolastica della Democrazia Cristiana nel periodo che va dalla *leadership* di Alcide De Gasperi (quindi dal 1943, anno di fondazione del nuovo partito dei cattolici italiani, come eredità e superamento insieme del Partito Popolare Italiano fondato da Luigi Sturzo) fino alla conclusione dell'alleanza politica del Centro-sinistra, impersonato, per quanto riguarda la DC, dalla *leadership* di Amintore Fanfani, il cui quarto Governo termina il 20 giugno 1963.

Si tratta di un periodo della recente storia dell'Italia molto studiato, ovviamente, sia per quanto riguarda i generali problemi politici, sociali, culturali ed economici, sia per quanto riguarda i problemi della

scuola e della cultura pedagogica che ne è (o dovrebbe esserne) alla base: già nel 1982 Luigi Ambrosoli, autore di un apprezzato volume d'insieme su *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*¹, osservava in premessa che “la letteratura sulla scuola italiana dal 1945 ad oggi” è di un'incredibile vastità². Dobbiamo anche ricordare che nel 1981 viene costituita in ambito universitario l'associazione scientifica del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative) e nascono le prime cattedre di *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, a testimonianza dell'affermarsi di un preciso interesse culturale per lo studio storico delle politiche per la scuola come metodo di ricerca per definire lo statuto teorico di una istituzione, la scuola appunto, da tutti considerata fondamentale nella nuova società democratica uscita dal secondo conflitto mondiale e dal lungo tunnel della dittatura fascista, ma, di fatto, lasciata alla sola azione *pratica* e contingente dei politici di turno al governo del Paese³. Quindi, nel mio contributo non mi dedicherò tanto alla ricostruzione dei fatti di politica scolastica intervenuti nel periodo delimitato sopra (1943-1963), ma cercherò di individuare le linee portanti della politica scolastica della DC, i principi teorici e ideali che ne erano alla base, le motivazioni culturali e gli obiettivi politici.

Purtroppo, su questi temi di ricerca storica riaffiorano quasi sempre presupposti culturali di dichiarata ascendenza ideologica e, infatti, troviamo normale distinguere indirizzi di ricerca o posizioni culturali di orientamento laico o socialista o marxista o cattolico: ma, sostanzialmente, queste sono certamente legittime posizioni culturali e politiche, ma è altrettanto logico che esse non dovrebbero influenzare in modo determinante l'interpretazione dei *fatti* storici, anche se non possono non esprimersi in valutazioni e preferenze di natura personale, ideale e politica. Per quanto mi riguarda, ad esempio, affronto il tema da catto-

¹ Bologna, il Mulino, 1982.

² *Ivi*, p. 7.

³ Alla vastissima bibliografia esistente sul dopoguerra (ben documentata nel volume: Aa. Vv., *Il dopoguerra italiano 1945-1948. Guida bibliografica*, Milano, Feltrinelli 1975) vanno aggiunti gli studi specifici sulla scuola e sull'istruzione promossi proprio dal CIRSE attraverso i convegni periodici e i relativi Atti; ad esempio: E. Bosna, G. Genovesi (a cura di), *L'istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri* – Atti del IV Convegno Nazionale, Bari, 5-7 Novembre 1986 – Cacucci Editore, Bari 1988; E. Catarsi, N. Filograsso, A. Giallongo (a cura di), *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della guerra fredda (1948-1989)*, Urbino, Edizioni Goliardiche, 1999.

lico e anche da aderente (a suo tempo!) al partito della DC, ma il mio proposito è quello di studiare e interpretare le posizioni politiche della DC in materia di scuola, le azioni politiche messe in atto e quelle che invece non è riuscita né a concretizzare né a proporre, in una situazione politica generale fondata sul pluralismo culturale e politico proprio della democrazia parlamentare affermatasi in Italia, dopo la dittatura fascista, per merito delle forze politiche antifasciste che avevano dato vita alla Resistenza ed alla Costituzione dell'Italia repubblicana.

Nelle ricostruzioni storiche delle politiche scolastiche dei governi del primo dopoguerra, tutti a guida democristiana (a partire dal periodo ancora bellico e straordinario della Consulta nazionale, 25 settembre 1945-24 giugno 1946; durante l'Assemblea Costituente, 13 luglio 1946-22 maggio 1948, e poi, dopo l'inizio della prima Legislatura nel 1948, fino al 1963, per limitarci al periodo oggetto di questo studio), alcuni studiosi fanno trasparire il loro rammarico per l'azione conservatrice e, sostanzialmente, di freno che la DC oppose ai propositi riformatori e progressisti dei partiti socialista e comunista e delle altre forze laiche e "azioniste", quasi che l'azione politica dei ministri della Pubblica Istruzione (sempre *rigorosamente* democristiani, salvo alcune brevi parentesi) sia stata dettata soltanto da ragioni di ordine gestionale e di sudditanza verso le posizioni della Chiesa cattolica, le cui idee in fatto di educazione e di scuola erano state chiaramente definite nell'enciclica di Pio XI *Divini Illius Magistri* (31 dicembre 1929); in realtà, si tratta di un vero e proprio errore storiografico o di una ingenuità ideologica, perché, come spero di poter dimostrare, la DC aveva sulla scuola una posizione culturale e politica ben definita ed elaborata in modo approfondito, fondata sull'idea che la scuola costituisse una condizione preliminare per qualsiasi discorso sulla costruzione di una società cristianamente orientata, proprio come per i socialisti e comunisti lo era ai fini della edificazione di una società democratica rigorosamente laica e al *servizio dei lavoratori*. Quindi, quella della DC, negli anni considerati, fu una politica scolastica che rispondeva ad istanze ideali e a idee politiche generali ben definite, anche se, ovviamente e giustamente, esse dovettero tenere conto delle analoghe e diverse istanze delle altre forze democratiche della Repubblica e non tutte, dal punto di vista dei democristiani, furono soddisfatte: nel gioco elettorale e parlamentare, proprio del sistema democratico, la DC (che raccoglieva consensi intorno al 40%) governava con una maggioranza parlamentare costituita con i partiti di centro (PLI, PRI e PSDI), nel pe-

riodo 1946-1959, e poi, dopo la grave crisi degli anni 1959-'60 (Governo Tambroni) con i partiti del centro-sinistra (1962-1968), prima limitatamente alla maggioranza parlamentare (fino al 1963) e poi con la formazione di governi con la partecipazione organica del partito socialista. Perciò le politiche realizzate dalla DC in materia scolastica furono esattamente quelle rese possibili dal peso “contrattuale” della rappresentanza politica acquisita nelle elezioni. Come si vede, stiamo parlando della scuola sempre ed esclusivamente come problema politico, non come tema pedagogico: infatti, come tutti coloro che si sono occupati e si occupano di scuola hanno potuto constatare, un dato preciso che si ricava dalla ricostruzione storica è che il “decisore politico” non “parte” dalle premesse pedagogiche (ossia dalla “scienza dell’educazione”), ma sempre da considerazioni ed esigenze di carattere sociale, economico, politico, anche ideologico, e, caso mai, si serve poi delle teorie pedagogiche o per giustificare o per realizzare le scelte di politica scolastica che ha fatto⁴.

2. *Le fonti culturali della politica democristiana.*

La DC è un partito scomparso dalla scena politica attuale, a seguito degli eventi degli anni 1992-94⁵, e non è inutile rilevare che,

⁴ Un testimone particolarmente “informato dei fatti” (come dimostra la sua ampia e ricca produzione scientifica) in questa materia è certamente il nostro amico e collega Giovanni Genovesi, il quale, man mano che è venuto costruendo, in anni di continue riflessioni e ricerche, una rigorosa e “sentita” scienza dell’educazione ed una coerente teoria della scuola, ha dovuto constatare, suo malgrado, che le politiche scolastiche in Italia hanno dato e continuano a dare sempre scarso peso alle ragioni della Scienza dell’educazione.

⁵ Come ampiamente e “popolarmente” noto, si attribuisce all’inchiesta giudiziaria denominata “Mani pulite” (finalizzata a colpire le fonti di finanziamento illecito dei partiti) l’inizio della rapida crisi dei maggiori partiti che avevano governato l’Italia nel dopoguerra: la DC, soprattutto, la quale finì per scomparire del tutto; ma anche il PCI, nonostante abbia resistito per alcuni anni, cercando di cambiare più volte nome e contenuti politici; il PSI, formalmente sopravvissuto come nome, ma svuotato di qualsiasi *leadership* e di rappresentanza politica; in realtà, i motivi della crisi dei partiti, fino alla scomparsa di alcuni di essi o, peggio, alla populistica svalutazione di ogni loro funzione democratica, sono molto più complessi e sono espressione, a mio modesto parere, della fragilità dell’ordinamento democratico, di cui i partiti sono invece il supporto indispensabile e vitale, ma che già nella Costituzione si rinunciò a definire in modo impegnativo, tanto che poi l’Italia non è riuscita a darsi una legge di regolamentazione dei partiti, con grave e perdurante carenza di vitali-

nell'immaginario collettivo, di esso oggi si ha un'idea globale di un partito ideologico e di potere, affondato in un suo connaturato processo di decadenza⁶; al massimo, può capitare che qualcuno ricordi alcuni meriti storici che gli vanno riconosciuti e tutti relativi ai primi anni del dopoguerra e alla *leadership* di alcuni dirigenti certamente ed universalmente apprezzati, come un De Gasperi o un Aldo Moro. Ma questa visione è del tutto fuorviante sul piano della ricostruzione storica, perché, in realtà, la DC nacque, nel 1943, ad opera di uomini, per lo più giovanissimi, dotati spesso di grande cultura politica ed esperienza sociale ed alcuni meno giovani (già militanti nel Partito Popolare Italiano fondato da Luigi Sturzo), ma dotati di notevole esperienza politica vissuta intensamente e direttamente negli ultimi anni dello Stato liberale alla vigilia della dittatura fascista. Giustamente Giorgio Campanini osserva che "Il ruolo di primo piano svolto dai cattolici nella vita pubblica italiana a partire dalla caduta del fascismo sembrò un'apparizione improvvisa, per certi aspetti imprevedibile, che non mancò di cogliere di sorpresa sia la vecchia classe politica liberale, adusa a un lungo monopolio del potere, sia la sinistra socialista, del Partito d'Azione, comunista, da tempo incline a ritenere che il cattolicesimo italiano fosse inesorabilmente destinato a giocare soltanto nella sfera privata dello spiritualismo, del culto liturgico, della religiosità popolare"⁷. I fatti, però, hanno dimostrato che le impressioni dei dirigenti dei partiti laici e di sinistra erano in gran parte infondate e dovute anche al fatto che molti dei loro dirigenti identificavano l'attività politica esclusivamente nelle posizioni "rivoluzionarie" o antireligiose, non riconoscendo, quindi, valore di impegno politico a tutte le attività che i cattolici svolgevano nelle realtà sociali sorte in modo capillare sul territorio ad opera delle parrocchie e nelle associazioni promosse dalla Chiesa cattolica (l'Azione cattolica e, soprattutto, la FUCI e tanti altri movimenti che impegnavano i laureati, i maestri, i professori, i giuristi, ecc.).

tà della nostra democrazia, sempre più condizionata dal trasformismo e dalla mancanza di identità delle forze politiche.

⁶ Del resto, lo stesso destino la storia ha riservato al PCI, cioè all'altro partito ideologico e di massa che ha occupato con la DC la scena politica italiana negli stessi anni del dopoguerra.

⁷ G. Campanini, *Dal Codice di Camaldoli alla Costituzione. I cattolici e la rinascita della democrazia*, in "Studi e ricerche", AS 05, 2006, pp. 399-410; cfr. anche P. Scoppola, *La democrazia dei cristiani. Il cattolicesimo politico nell'Italia unita* (intervista a cura di G. Tognon), Bari-Roma, Laterza, 2005.

Innanzitutto, quindi, dobbiamo ricordare che la DC rientrava perfettamente nella categoria del “partito di massa”, sia sul piano della interpretazione sociologica che ne aveva dato nel 1918 Max Weber⁸, sia sul piano storico e sociale, con riferimento alla nascita e diffusione, in tutta Europa, dei movimenti socialisti a partire dalla metà dell’Ottocento⁹ e, analogamente, con riferimento specifico alle indicazioni date dall’Enciclica *Rerum Novarum* (15 maggio 1891) di Leone XIII, alla nascita e diffusione di associazioni e movimenti politici ispirati alla dottrina sociale della Chiesa cattolica, che proprio nell’enciclica leonina ha il suo fondamento più esplicito. Nei primi anni del Novecento, quindi, nella cosiddetta *età giolittiana*, in Italia si afferma il fenomeno moderno del *partito di massa*, come mezzo per superare la realtà storica liberale del *partito dei notabili*; anzi, una delle motivazioni portanti dell’azione politica giolittiana fu certamente quella di conservare la tradizionale egemonia della classe dirigente liberale attraverso la strumentale apertura alle esigenze politiche delle nuove realtà sociali e popolari e attraverso i rapporti che cercò di attivare con il movimento cattolico organizzato e con il movimento operaio¹⁰.

Richiamata questa fondamentale circostanza – l’essere la DC un partito di massa – dobbiamo subito rivolgere la nostra attenzione ad un’altra importante caratteristica della DC, e cioè al fatto che essa costituiva un partito fondato su una lunga e solida tradizione di cultura politica e sociale, oltre che di iniziative sociali diffuse capillarmente sul territorio (si pensi all’Opera dei Congressi), non soltanto perché era stata preceduta dalla breve ma straordinaria esperienza del Partito

⁸ M. Weber, *La scienza come professione. La politica come professione*, tr. it., Torino, Einaudi, 2004 (due conferenze tenute a Monaco, rispettivamente, nel 1917 e nel 1919).

⁹ Il *Manifesto* di Karl Marx e Friedrich Engels del 1848 indicava, come sappiamo, l’organizzazione partitica delle masse dei lavoratori come strumento essenziale di lotta politica per la “redenzione” del proletariato.

¹⁰ Sul tema, molto interessante sul piano storico, culturale e politico, delle origini e della crisi attuale del *partito di massa* esiste una vastissima bibliografia, sia sui *fat*ti storici e politici che ne disegnano le caratteristiche, sia sulle discussioni teoriche che ne incentivano la formazione o ne interpretano le funzioni ed i motivi della crisi o delle *degenerazioni*: con riferimento alla situazione italiana, un lavoro molto esauriente ed utile è certamente quello di Pietro Scoppola, *La repubblica dei partiti. Profilo storico della democrazia in Italia (1945-1990)*, Bologna, il Mulino, 1991.

Popolare Italiano creato dal sacerdote Luigi Sturzo nel 1919¹¹ e soppresso dal fascismo nel 1926, dopo l'Aventino, ma perché affondava le sue origini nel dibattito interno ai cattolici in tutto l'Ottocento, nel corso del quale la Chiesa cattolica si trova ad affrontare gli enormi problemi posti dalle tumultuose trasformazioni economiche, sociali e culturali: il processo di laicizzazione avviato nel Settecento si intensifica e accelera, e a esso si aggiunge la nuova preoccupante disaffezione dei ceti popolari.

Non è il caso di dilungarci sulla rievocazione delle condizioni della Chiesa cattolica nel corso dell'Ottocento, ma è necessario tener conto del fatto che proprio la incapacità o l'impossibilità del Magistero papale di aprirsi alla modernità (anche per la impossibilità di convocare un Concilio, l'unico organismo che nella Chiesa cattolica può innovare le dottrine teologiche e perciò indispensabile perché un Papa, anche culturalmente preparato, potesse aggiornare la dottrina ufficiale della Chiesa in qualsiasi materia) ebbe come conseguenza il diffondersi nella società civile di movimenti di pensiero che elaborarono le dottrine utili a rendere il cristianesimo compatibile con la modernità ed a predisporre teorie politiche e sociali capaci di elaborare risposte cristiane ai problemi sociali *nuovi* posti dal progresso dell'economia e della produzione. Riprese, così, quel fortunato e *provvidenziale* circuito culturale su cui si basava il Cristianesimo fin dalle sue origini nel mondo classico, quando iniziò il processo di costituzione del *corpus* teologico-spirituale del Cattolicesimo come frutto del rapporto tra idee del Vangelo e cultura filosofica greco-latina: non a caso si parla dei Padri della Chiesa come dei veri fondatori della Chiesa cattolica. Dopo la parentesi illuministica, possiamo dire che il dialogo della Chiesa cattolica con la cultura laica e mondana riprende, con molte difficoltà, proprio nel corso dell'Ottocento sotto l'urgenza dei nuovi problemi sociali e di fronte al pericolo addirittura della scomparsa della stessa Chiesa come istituzione universale. Documento di un momento molto difficile per la Chiesa cattolica è certamente il *Sillabo* emanato da Pio IX nel 1864, come appendice all'enciclica *Quanta cura*, in cui si condanna

¹¹ Lo stesso PPI di don Sturzo – definito da Federico Chabod “il più importante evento politico nella storia italiana del XX secolo” (citato da G. De Rosa, *Sturzo*, Torino, UTET, 1977, p. 245) – non nasce all'improvviso, ma aveva al suo fondamento la prima Democrazia Cristiana di don Romolo Murri, i cui motivi culturali e politici sopravvivevano nelle fila dell'Azione cattolica e degli altri movimenti promossi dalla Chiesa.

con assoluta durezza il liberalismo culturale (panteismo, naturalismo, razionalismo; indifferentismo, latitudinarismo) e politico (socialismo, comunismo, società segrete, società bibliche, società clerico-liberali) e perfino le posizioni del liberalismo religioso espresse dal Lamennais. Quindi abbiamo una gerarchia della Chiesa in arretrato sulle istanze della modernità e, in particolare, sulle istanze politiche delle nuove classi emergenti, ma una preparazione della cultura cattolica e, sul piano operativo, della stessa Chiesa nelle sue realtà territoriali, vale a dire le parrocchie. Solo verso la fine del secolo, con la ricordata enciclica *Rerum Novarum*, si aprono spiragli di dialogo con la modernità; ma negli anni successivi il rapporto conflittuale tra la Chiesa cattolica e il liberalismo (diventato rapidamente cifra della modernità) si accentua. Anzi esso s'inasprisce, tanto che la storia della Chiesa cattolica nel XIX secolo si costituisce come una sequenza di lotte contro la modernità¹². L'enciclica *Pascendi dominici gregis*, firmata da Pio X il 7 settembre 1907, condanna il modernismo, cioè il tentativo di alcuni teologi di promuovere il rinnovamento del cattolicesimo ed il suo avvicinarsi alla modernità laica dall'interno, condannando nettamente la tesi secondo la quale "il romano pontefice può e deve riconciliarsi e venire a composizione col progresso, col liberalismo e con la moderna civiltà" (Proposizione LXXX).

Tuttavia, proprio l'ostilità del Magistero della Chiesa all'individualismo "materialista", prima illuminista poi liberale, fornisce un valido punto di partenza per l'elaborazione di una "dottrina sociale" di ispirazione cristiana in grado di dare risposte non solo ai problemi più strettamente economici, ma più in generale sociali e culturali causati dalla perdita, per i ceti popolari inurbati, dei tradizionali riferimenti comunitari e locali; e l'enciclica *Rerum Novarum* costituisce, appunto, un primo momento di maturazione e di sistemazione di questi orientamenti. La condanna del socialismo – "falso rimedio", secondo Leone XIII – è naturalmente ribadita e senz'appello nell'enciclica, così come viene confermata la liceità della proprietà privata, definita un "diritto di natura" sancito tuttavia anche "dalle leggi umane e divine"; come alternativa sia al collettivismo socialista che all'individualismo liberale, l'enciclica propone quindi l'ideale di una società non sempli-

¹² Documento fondamentale di questo atteggiamento è l'enciclica di Gregorio XVI *Mirari vos*, del 15 agosto 1832, che contiene la condanna di tutti i principi sostenuti dal cattolicesimo liberale francese e sembra rompere ogni possibilità di dialogo con la modernità.

cemente solidale, ma concepita come un insieme organico e gerarchizzato, nel quale ogni individuo e ogni ceto trova una sua collocazione stabile. Con la sua enciclica Leone XIII in realtà non aveva modificato la dottrina della Chiesa, ma aveva certamente posto le premesse perché nella cultura politica e sociale dei cattolici maturasse una intensa elaborazione, spesso molto più avanzata rispetto alle posizioni ufficiali del Magistero; ma, soprattutto, si avviava un ricco processo di realizzazioni di strutture associative e comunitarie di aiuto sociale, che diventano, inevitabilmente, anche fucina per la nascita di movimenti politici.

3. *Il programma politico della DC*

Il nucleo fondante del programma politico della DC fu elaborato negli anni 1943-1945, ad opera di singole personalità o di gruppi di giovani formati nei molti rivoli del movimento cattolico che ho ricordato nel paragrafo precedente, soprattutto negli anni conclusivi del regime fascista e sotto l'impulso della cultura politica che veniva diffusa dall'Università Cattolica del Sacro Cuore fondata da Padre Agostino Gemelli, sulla base della cultura politica promossa nei due movimenti intellettuali nati all'interno dell'Azione Cattolica, vale a dire quello giovanile degli studenti universitari della FUCI e quello adulto del Movimento Laureati di Azione Cattolica, nell'ambito dei quali "andavano formandosi quelli che sarebbero stati (come Guido Gonella e Giorgio La Pira, Giulio Pastore e Giuseppe Dossetti) o avrebbero potuto diventare (come i troppo precocemente scomparsi Igino Rigetti e Sergio Paronetto) futuri leader politici di primo piano"¹³. Altra fonte della cultura politica dei nascenti democristiani era rappresentata da alcune personalità ecclesiastiche di primo piano, come ad esempio don Primo Mazzolari, padre Giulio Bevilacqua, soprattutto Giovanni Battista Montini, già Sostituto alla Segreteria di Stato, dotato di grande autorevolezza nella Curia romana e promotore di un costante aggiornamento e rinnovamento culturale dei giovani attraverso la conoscenza e la diffusione di fondamentali opere di studiosi francesi e tedeschi radicalmente oppositori del nazismo, come Romano Guardini e Jaques Maritain, di cui l'editrice cattolica Morcelliana riuscì a pubblicare il volume *Primato dello spirituale*, mentre l'altra opera fondamentale *Umanesimo integrale*, proibito dalla censura fascista, circola-

¹³ G. Campanini, *Op. cit.*, p. 400.

va clandestinamente, così come la rivista *Esprit* del giovane Emmanuel Mounier.

Uno dei documenti fondamentali prodotti da questo variegato ma anche unitario fermento culturale fu il volume *Per la comunità cristiana. Principi dell'ordinamento sociale a cura di un Gruppo di studiosi amici di Camaldoli* (denominato nella divulgazione storico-politica come il “Codice di Camaldoli”), elaborato fra il 1943 e il 1945, pubblicato nel 1945 da Studium, cioè dall’editrice romana del Movimento Laureati di Azione Cattolica¹⁴. Organizzatore dell’iniziativa fu Vittorino Veronese, presidente dell’Istituto Cattolico di Attività Sociali (ICAS), il quale, d’accordo con il Movimento dei Laureati e con altre associazioni cattoliche, riunì a Camaldoli, per la settimana del 18-24 luglio 1943, un gruppo di studiosi con il compito di elaborare le basi teoriche di un “testo” di “cultura sociale”; nonostante le difficoltà negli spostamenti, furono presenti molti studiosi ed ecclesiastici, tra i quali i nomi più notevoli furono Mons. Adriano Bernareggi, vescovo di Bergamo, Ludovico Montini¹⁵, Giulio Andreotti, Paolo Emilio Taviani, Mario Ferrari Aggradi, Guido Gonella, Giorgio La Pira, Aldo Moro, Gesualdo Nosengo, Giuseppe Capograssi ed Ezio Vanoni¹⁶. Nel documento vengono fissati in premessa una serie di “Enunciati”, divisi tematicamente, in cui sono espliciti i riferimenti, oltre che direttamente ai testi sacri (ad es. Le lettere di S. Pao-

¹⁴ Il documento, non più edito da Studium, è stato poi pubblicato in anni più recenti da S. Zotta (a cura di), *Il Codice di Camaldoli*, Roma, Edizioni Lavoro, 2005 (con una interessante “Introduzione” del curatore).

¹⁵ Figlio di Giorgio, già deputato del PPI, era fratello di Giovanni Battista, il futuro Paolo VI; parteciperà attivamente a Roma ad alcuni degli incontri nei quali si posero le basi per dare avvio alla Democrazia cristiana (DC) e rafforzò i rapporti con ex popolari come Alcide De Gasperi e Giuseppe Spataro, già amici del padre Giorgio, o con elementi più giovani come Guido Gonella. Durante il 1944 partecipò allo studio per il patto di unità sindacale che condusse alla costituzione della Confederazione generale lavoratori italiani e fu, altresì, insieme con Achille Grandi, Vittorino Veronese ed altri dirigenti di Azione Cattolica, tra i fondatori dell’Associazione cristiana lavoratori italiani (ACLI). Il 9 settembre 1944 fu cooptato fra i consiglieri nazionali della DC e il 9 gennaio 1945 fu nominato delegato nazionale per l’attività di coordinamento del movimento economico del partito.

¹⁶ Perché ricordare questi nomi? Per sottolineare con i “fatti” più evidenti, quali sono le persone, queste due circostanze: in primo luogo, che c’è perfetta continuità tra questa elaborazione concettuale e la imminente fondazione della DC e, in secondo luogo, il protagonismo dei laici formati e militanti nelle associazioni promosse dalla Chiesa nella creazione del partito della DC, soprattutto per quanto riguarda la base culturale di esso.

lo), ai documenti ufficiali della Santa Sede, come ad es. le Encicliche *Rerum Novarum*, *Quadragesimo Anno*, *Mit brennender Sorge* ecc., ai messaggi di Pio XII o alla dottrina filosofica tomista¹⁷. Il testo del Codice è però completato e redatto tra l'autunno del '43 e la primavera dell'anno successivo, e gli artefici principali della stesura dell'opera sono Sergio Paronetto e Pasquale Saraceno, mentre l'assistenza teologica¹⁸ venne assicurata da vari ecclesiastici presenti (oltre al già ricordato Bernareggi, i monsignori Guano, Pavan, Colombo e il gesuita P. Ulpiano Lopez. Le linee portanti del documento sono l'affermazione della dignità della persona e del suo primato sullo Stato; il riconoscimento della laicità dello Stato; l'accentuazione del ruolo della politica come garante della giustizia sociale; la sottolineatura della funzione sociale della proprietà. Punto centrale della dottrina economica del Codice è la teoria, elaborata da Vanoni, dell'attività finanziaria pubblica che, seguendo il criterio della giustizia sociale, deve provvedere all'equa ripartizione di oneri e benefici del prelievo fiscale¹⁹.

In realtà, le idee sulle questioni sociali e politiche contenute in questo documento hanno una importanza fondamentale per chi voglia ricostruire il programma politico della DC, perché esse, anche se furono elaborate da un gruppo ristretto di persone e per il fine "contingente" di preparare i cattolici alla imminente possibilità e necessità di un ritorno alla libera partecipazione alla vita sociale dopo la dittatura, divennero un nucleo di principi squisitamente politici, coerenti con la dottrina sociale della Chiesa e nello stesso tempo capaci di dare una matura identità laica ad una concezione politica democratica dello Stato. Inoltre, essi furono sentiti come patrimonio indiscusso di tutto il movimento politico che, formato da forze e gruppi sociali appartenenti a tutte le realtà della nazione, spesso lontane da qualsiasi possibilità concreta di rappresentanza politica (si pensi alle masse contadine del Sud dell'Italia, ancora non pienamente alfabetizzate, isolate e abbandonate geograficamente e politicamente, che erano passate dalle difficili condizioni economiche ed esistenziali imposte dalla prima guerra

¹⁷ Va sottolineato che il pensiero di S. Tommaso fu oggetto di un vero e proprio "recupero" negli anni del primo Novecento, soprattutto per la sua teologia sulla società e sullo Stato.

¹⁸ Forse non è inutile ricordare che tutte le associazioni cattoliche (dette anche "ecclesiastiche") sono sempre state "assistite" da un sacerdote appositamente incaricato.

¹⁹ Sull'importante contributo di Ezio Vanoni cfr. A. Magliulo, *Ezio Vanoni. La giustizia sociale nell'economia di mercato*, Roma, Studium, 1991.

mondiale alle non certo migliori condizioni di vita successive al secondo conflitto mondiale, dopo le illusorie istanze di crescita del regime fascista), in modo rapido (apparirà automatico e sorprenderete) ad un partito “perfettamente” e territorialmente organizzato, la DC appunto, come moderno *partito di massa e interclassista*²⁰ che preparerà un programma politico articolato e riferito a tutte le questioni della società, ma sempre in coerenza con i principi del “Codice di Camaldoli”. Le “idee ricostruttive della Democrazia Cristiana”, che negli stessi mesi furono elaborate da De Gasperi e Gonella, con la partecipazione di altri esponenti del vecchio Partito Popolare (Taviani, Tupini, Spataro), trattavano di altri temi, quali il collocamento internazionale dell’Italia nel mondo che si annunciava e si presupponeva, mentre non trattavano dei principi che erano invece definiti nel “Codice”.

4. *La scuola nel programma politico della DC*

I principi politici che ispireranno e guideranno la DC in materia scolastica sono espressamente contenuti nel Codice di Camaldoli, di cui è opportuno tenere presente la struttura complessiva. Il testo è presentato come avente per argomento la “dottrina sociale cattolica” ed è suddiviso in tre parti introduttive, denominate, rispettivamente, “Enunciati”, “Presentazione. Principi dell’ordinamento sociale a cura di un gruppo di studiosi amici di Camaldoli” e “Premessa sul fondamento spirituale della vita sociale”; dopo queste parti, integralmente dedicate ai principi generali della questione politica, identificata come questione sociale, il documento si articola in sette capitoli: Lo Stato –

²⁰ Com’è noto, l’*interclassismo* fu la caratteristica maggiormente rivendicata ed ostentata dalla DC, la quale ne faceva la bandiera distintiva nei confronti dei partiti di sinistra, in particolare il PCI, che erano e si proclamavano invece partiti *classisti*, perché fautori della marxiana *lotta di classe* e perché intendevano rappresentare gli interessi di una determinata classe sociale contro le classi egemoni; d’altra parte, tale concezione e pratica politica e sociale, che afferma e promuove la collaborazione fra i diversi ceti sociali e la conciliazione degli interessi particolari, nei sistemi politici contemporanei è tipica dei partiti moderati e anche per questo si propongono come partiti di governo, potendo contare su un vasto seguito sociale; inoltre l’ideologia solidaristica dell’interclassismo è oggettivamente funzionale alle strategie di aggregazione del consenso politico, mentre gli strumenti più praticati a questi effetti sono impostati sulla logica della mediazione e dello scambio fra gruppi e interessi eterogenei: tutte caratteristiche, queste, che determinano la fenomenologia del “partito di massa” di cui abbiamo accennato prima come categoria in cui rientra a pieno titolo la DC.

La Famiglia – L’Educazione – Il Lavoro – Produzione e scambio – Attività economica – Vita internazionale.

Le idee sulla scuola sono contenute nel capitolo sull’educazione e rispecchiano la concezione complessiva che è alla base della cultura politica cattolica in questa fase della sua elaborazione: essere lo Stato e l’ordinamento giuridico *niente altro* che la struttura necessaria per garantire alle forze vive e preesistenti che costituiscono la società (la Chiesa e la famiglia, innanzitutto, i singoli individui e le loro iniziative e associazioni) di organizzarsi e di esplicare le loro potenzialità liberamente, formarsi ed espandersi liberamente ed ordinatamente, avendo come fine e come limite la realizzazione del bene comune e la giustizia. Quindi nessuna *originarietà* o *preminenza* dello Stato, rispetto alla società, secondo i cattolici. E, per quanto riguarda l’educazione, il documento di Camaldoli afferma esplicitamente che la responsabilità (e, quindi, il diritto) dell’educare spetta alla famiglia (“essendo l’educazione il doveroso compimento del generare”) e la scuola *non è altro* che una *struttura* al servizio della famiglia: “Non avendo la famiglia i mezzi per realizzare integralmente l’istruzione e l’educazione dei figli, essa fa ricorso alla scuola, la quale, da chiunque sia istituita, resta sempre un’ausiliare della famiglia e non ha un potere originario, ma delegato dalla famiglia stessa, che aiuta, integra e supplisce. L’insegnante è un mandatario e un collaboratore del padre di famiglia, il quale deve secondare, nelle finalità sue proprie e nella disciplina, l’opera della scuola ... Complementarità della scuola non equivale a servitù o subordinazione: anzi non contrasta con la dottrina cristiana la superiorità di competenza che la scuola ha assunto nei riguardi della famiglia quanto alla disciplina del contenuto, del tempo e della successione degli insegnamenti. Essendo la famiglia direttamente responsabile della educazione dei figli, essa può e deve sorvegliare e controllare la scuola, sia quella privata che quella pubblica”²¹.

²¹ *Codice di Camaldoli*, Roma, Studium, 1945, p. 38. Queste idee sulla scuola sono contenute, come abbiamo detto, nel capitolo dedicato all’Educazione, argomento che è trattato in modo molto disteso e puntuale, come risulterà evidente dall’elenco dei paragrafi: *Essenza e fine dell’educazione - Necessità della educazione - Il soggetto dell’educazione - Il diritto di educare - L’educazione nella famiglia - Necessità di rinforzare la capacità educativa dei genitori - L’avviamento e l’orientamento professionale dei figli - Scuola e famiglia - Missione educativa della Chiesa e insegnamento della religione - Diritto educativo e doveri dello Stato - Insufficienza della scuola laica - La giustizia sociale nell’educazione - L’educazione religiosa e morale - L’educazione sociale- L’educazione civica - L’educazione filo-*

Ho riportato questo ampio stralcio del Codice, perché mi sembra molto esaustivo circa le domande che in sede storica ci poniamo per ricostruire le motivazioni che ispirarono l'azione dei dirigenti democristiani in seno all'Assemblea costituente e sulle politiche scolastiche, soprattutto nel primo periodo, quello caratterizzato dal centrismo (praticamente dal 1946-'48 e, poi, dall'aprile '48 al 1959), segnato dai Governi presieduti sempre da De Gasperi e con Guido Gonella al Ministero dell'istruzione: se teniamo conto dei principi contenuti nel Codice, la logica che guida l'attività di politica scolastica di un Gonella, quindi, ci apparirà non tanto come un arroccamento su posizioni di conservazione politica o su questioni di potere, ma come una rigorosa e convinta azione di difesa di concezioni ideali fortemente sentite e condivise da tutto il partito, le quali saranno faticosamente e parzialmente superate soltanto sotto la forza dei cambiamenti economici, sociali e culturali, che daranno vita poi a tutt'altra stagione politica, quella del centro-sinistra, che si affermerà sotto la pressione di trasformazioni sociali ed economiche molto intense. Del resto, anche in sede di Costituente, i democristiani si batterono con intelligenza per affermare i principi politici contenuti nel "Codice" e riuscirono a conciliarli con i principi – in origine nettamente contrapposti – sostenuti dalle altre forze politiche (si pensi alla concezione della natura dello Stato, rispetto ai socialisti e comunisti); anzi, gli studiosi di ogni tendenza riconoscono che l'apporto dei cattolici alla stesura della Carta costituzionale fu molto consistente, soprattutto in quella riguardante i "Principi fondamentali", per i quali la DC era molto sensibile ed infatti inserì nella prima Commissione, che si occupò dei principi appunto, i suoi esponenti più preparati, come Umberto Tupini, che fu presidente della Commissione, Giuseppe Dossetti, Giorgio La Pira e Aldo Moro, che ebbero rapporti positivi e collaborativi, fondati sul reciproco rispetto umano e culturale, con gli altri componenti della Commissione, tra i quali erano Palmiro Togliatti, Concetto Marchesi, Nilde Iotti e il socialista Lelio Basso. Osserva Giorgio Campanini che anche nella parte della Costituzione relativa ai rapporti economici fu notevole il contributo dei cattolici, grazie all'azione svolta da Amintore Fanfani e da Paolo Emilio Taviani, ma "in complesso è proprio alla stesura dei

sofica - Fondamenti e didattica della educazione letteraria e scientifica - L'educazione tecnica e il lavoro nell'educazione - Compito, doveri e formazione dell'insegnante - Educazione alla castità - Educazione della donna - L'educazione del popolo - Ricerca scientifica e cultura superiore.

Principi fondamentali che si esprime nella sua forma più alta la cultura dei Costituenti cattolici”²².

Invece, se teniamo conto dei principi espressi nel “Codice”, sul tema della scuola i democristiani uscirono sostanzialmente sconfitti, perché non riuscirono a salvaguardare il principio, per loro fondamentale, della scuola come funzione privata e familiare, che si sarebbe dovuto tradurre almeno (dal punto di vista cattolico) nell’affermazione della piena parità tra scuola pubblica gestita dai privati e scuola pubblica gestita dallo Stato. Certamente, quando accettarono il principio del “senza oneri per lo Stato”, essi erano convinti che la rete di istituti scolastici privati, gestiti da ordini religiosi (molti erano collegi), ricchi di tradizione e di autonomia economica grazie al fatto che l’istruzione secondaria, soprattutto quella classico-umanistica, era riservata ai pochi delle classi privilegiate e lo Stato non era riuscito a creare un numero di scuole sufficienti a soddisfare le esigenze della società²³, mentre la situazione dei trasporti e dei collegamenti rendevano difficile la frequenza delle scuole statali, non sarebbe stata scalfita dalla legittima previsione di una generale espansione della scuola statale; invece in pochi anni, come sappiamo, anche molto prima delle faticose e impervie riforme scolastiche, la società italiana, sotto l’impulso di quello che sarà chiamato – non a caso – il “miracolo economico italiano” e le trasformazioni nei costumi e nella mentalità, si orientò verso la scuola per tutti, anche la scuola secondaria superiore, andando ben al di là dello stesso dettato costituzionale che limitava l’obbligo scolastico alla scuola di base per 8 anni, mentre riservava la frequenza della scuola secondaria superiore ai “capaci e meritevoli”. La storia della scuola negli anni del dopoguerra fu perciò caratterizzata da una travolgente espansione quantitativa, che vide i dirigenti democristiani che si succedettero alla guida del Ministero della P.I. (tutti molto preparati e di grande cultura politica, a cominciare da Guido Gonella, esponente di primissimo piano del partito, a significare l’importanza che la DC assegnava alla scuola) impegnati soprattutto in problemi di gestione²⁴; di fronte alle esigenze di riforma, apparvero spesso soltan-

²² G. Campanini, *Op. cit.*, p. 406.

²³ Si ricordi il concetto di Gentile: poche ma buone. Le norme sulla istituzione di nuovi licei erano molto restrittive.

²⁴ A dire il vero, anche sotto questo aspetto vanno sottolineate la modernità e la valenza democratica della pianificazione/programmazione da essi tentata (si pensi al Piano decennale), anche se con non grande condivisione, perché di fronte

to intenti a “studiare” e a “frenare”; ma, in realtà, il loro atteggiamento era condizionato dalla necessità di attenersi ai principi costitutivi del loro credo politico elaborato nel “Codice”, i quali saranno aggiornati in senso *progressista* soltanto con i congressi nazionali, tra i quali furono importanti, per costruire la “svolta a sinistra”, il VII (Firenze, 23-28 ottobre 1959) e l’VIII (Napoli, 27-31 gennaio 1962), che videro affermarsi la *leadership* di Aldo Moro e Amintore Fanfani. E fu una evoluzione niente affatto semplice, rispetto agli “entusiasmi” congressuali: prima che potesse nascere l’auspicato governo di centro-sinistra, si ebbero diverse crisi governative²⁵, e, soprattutto, la vera e propria tragedia politica del Governo Tambroni (25 marzo 1960-25 luglio 1960). Superati questi momenti molto critici per la giovane democrazia italiana, si affermò la politica di centro-sinistra (fondato sull’alleanza organica tra DC, PRI, PSDI e, soprattutto, il PSI presieduto da Nenni e sganciato dalla influenza del PCI), con i due governi presieduti da Fanfani (26 luglio 1960-20 febbraio 1962, Ministro della P.I. Giacinto Bosco, e 21 febbraio 1962-20 giugno 1963, Ministro della P.I. Luigi Gui), i quali produssero, per quanto riguarda la scuola, quella che è stata giustamente considerata una vera riforma dell’ordinamento scolastico e l’affermarsi di una visione veramente innovativa per quanto riguarda l’istruzione nella fascia di età della preadolescenza.

5. *Considerazioni conclusive*

Nelle pagine precedenti, come si è visto, non avendo potuto svolgere un’analisi sul piano sociologico della costituzione degli aderenti e dei militanti della DC, dei quadri intermedi e dei dirigenti locali, oltre che del suo elettorato stabile, ho concentrato l’attenzione sulle strutture sociali organizzate dei cattolici e sulla cultura socio-politica che caratterizza i dirigenti nazionali, i quali, certamente, si sentono responsabili in prima persona nel compito di elaborare gli assi portanti della politica del partito, ma sempre all’interno di due linee guida (o, qual-

all’urgenza dei problemi scolastici quelle idee davano l’impressione che fossero espedienti per rinviare e guadagnare tempo rispetto alle riforme attese.

²⁵ Ad esempio, la crisi del secondo Governo Fanfani, 1 luglio 1958-14 febbraio 1959, Ministro della P.I. Moro, fu causata dalla ostilità di alcuni settori conservatori della DC alla legge che istituiva la scuola materna statale.

cuno direbbe, condizionamenti): il consenso della Chiesa cattolica²⁶ e il consenso di tutte le correnti del partito e, in ultima analisi, dell'elettorato. In forma molto sintetica, comunque, possiamo ricordare che la DC si considerava come rappresentante politica del ceto medio, moderato; per tenere insieme questa galassia così variegata sul piano economico-sociale, nei primi anni servì certamente il collante della religione (in quegli anni era un sentimento ancora sentito in molti strati sociali) e dell'adesione e aiuto organizzativo delle parrocchie, mentre negli anni successivi si fecero sempre più importanti e decisive le correnti organizzate, che divennero una costante del partito e che consentivano di mediare all'interno del partito interessi politici diversi. Da questo quadro appena accennato, possiamo comprendere l'importanza della classe dirigente e della sua cultura politica, ma anche i suoi limiti, che derivarono essenzialmente dal *doversi* proporre *necessariamente* come partito di governo: concorrevano a questo risultato le caratteristiche che abbiamo ricordato (partito di massa, partito interclassista), ma anche (e, forse, soprattutto) i rapporti di interdipendenza con la Chiesa cattolica (malgrado le sincere aspirazioni alla laicità dei dirigenti democristiani, così come precedentemente avevano fatto i dirigenti del Partito Popolare) e la situazione internazionale, che aveva definito rigidamente il quadro geopolitico dell'Europa, in base al quale l'Italia era compresa nel "blocco" occidentale.

Da questi dati storici possiamo e dobbiamo trarre i criteri per comprendere e per valutare le politiche della Democrazia Cristiana in tutti i settori, ma specialmente in quello scolastico-formativo, nel quale certamente maggiore era l'interesse del "dante causa" (ossia la Chiesa). A proposito di tali criteri, vorrei provare ad evidenziarli in maniera precisa, a costo di apparire ovvio, convinto che uno dei problemi più ricorrenti nella storiografia su questi temi è il fatto che alcuni fattori, pur essendo ben noti a tutti gli storici, spesso non sono tenuti nella dovuta considerazione al momento della valutazione critica delle politiche scolastiche.

In primo luogo, la cultura politica e sociale della Chiesa e, quindi, dei cattolici, anche se si era evoluta in senso moderno proprio per contrastare l'espandersi delle idee socialiste e comuniste fin dalla metà

²⁶ Infatti, la fedeltà alla dottrina sociale della Chiesa fu sempre una discriminante per stabilire di volta in volta l'*ortodossia* dei dirigenti che si mettevano in luce per posizioni politiche troppo spostate a sinistra o a destra.

dell'Ottocento²⁷, non aveva mai mostrato alcuna possibilità di convivenza con tali idee e, man mano che il marxismo-leninismo si affermava nella rivoluzione in Russia, nella guerra civile in Spagna, in Messico e, dopo la guerra, nei paesi dell'Est europeo, con le violenze contro le istituzioni ecclesiastiche, contro i sacerdoti, i religiosi e le religiose, nella Chiesa di Roma cresceva la paura e la convinzione che quella dottrina fosse il male assoluto per il Cristianesimo; di qui la condanna del 1° luglio 1949 da parte della Congregazione del Santo Uffizio e poi il decreto di scomunica del Papa Pio XII, per cui l'anticomunismo divenne il pilastro della politica dei cattolici: se i dirigenti democristiani avevano potuto collaborare con i socialcomunisti nella prima fase di governo del paese, mentre erano ancora in corso la guerra e l'occupazione alleata, e poi nella elaborazione della Carta costituzionale, ciò fu accettato (o subito) dalla Chiesa come necessità; questo stesso fatto spiega anche l'impegno corale della Chiesa nel sostenere unitariamente il partito nelle decisive elezioni del 1948, che segnarono la definitiva esclusione dei comunisti e socialisti dalla maggioranza di governo, ma, nello stesso tempo, certificarono anche l'indubbia forza e centralità del PCI nell'area antigovernativa. La scomunica del 1949 mise la Chiesa in un vicolo cieco (considerato che le statistiche elettorali indicavano chiaramente che almeno 6 milioni di cattolici votavano regolarmente per i partiti di sinistra), da cui uscirà soltanto nel 1963, grazie al genio di Papa Giovanni XXIII, che sul problema dei comunisti, anche senza ritirare la scomunica, affermerà la dottrina della distinzione tra filosofia marxista e votanti e militanti comunisti, che vanno considerati in buona fede nel loro aspirare al progresso sociale attraverso le istanze politiche sostenute dai partiti di sinistra, mentre sul problema di un ammodernamento della dottrina cattolica nel suo complesso avrà il coraggio di indire e in gran parte realizzare il Concilio Vaticano II. Quindi, da questa breve ricostruzione resta confermato che l'anticomunismo sarà una costante nella posizione politica dei cattolici italiani (sia a livello di autorità ecclesiastiche che a livello di tessuto sociale e culturale), anche se non in forma granitica e assoluta, ma certamente con essa dovranno misurarsi tutti i dirigenti della DC che, per convinzione e per scelta culturale, tenteranno di portare il partito su posizioni politiche più avanzate sul piano

²⁷ L'enciclica *Rerum Novarum* di Leone XIII espressamente parte dalla condanna delle "cose nuove" bandite da Marx, condanna ribadita 40 anni dopo da Pio XI nella *Quadragesimo Anno*.

sociale e vicine a quelle della sinistra: le riforme scolastiche rappresentano il terreno di incontro/scontro più emblematico e meglio rappresentativo di questa realtà²⁸.

Il secondo fattore da tenere in considerazione per valutare le politiche della DC sulla scuola discende da questa stessa contrapposizione ideologica, più e/o oltre che politica, tra DC e PCI, e si esplicita nei meccanismi di funzionamento del sistema democratico che essa comporta: è stato definito in vari modi, ma il dato storico obiettivo è che si è trattato e (purtroppo!) si tratta tuttora di un vero blocco del sistema democratico, che non riesce a consentire l'alternanza dei partiti, singoli o in coalizione, al governo del paese e, quando comunque una coalizione raggiunge la responsabilità di governo, non è mai abbastanza forte e autorevole per decidere su questioni ritenute vitali per la nazione, poiché le opposizioni sono sempre abbastanza forti per impedirlo. Questa è stata ed è la particolare caratteristica della democrazia italiana, frutto di tanti atteggiamenti e decisioni specifiche,²⁹ che può spiegare molte scelte o non scelte in materia di politiche scolastiche: basti ricordare che il provvedimento da tutti riconosciuto come il più importante in materia di riforme scolastiche, vale a dire la scuola media unica, fu approvato durante il IV Governo Fanfani (21 febbraio 1962-20 giugno 1963), che era un governo costituito dai soliti partiti di centro (DC, PSDI, PRI), con l'appoggio esterno del PSI, governo che era stato costituito, dopo la ricordata crisi del 1960, con il dichiarato obiettivo di dar vita ad un centro-sinistra organico, con la partecipazione diretta dei socialisti guidato da Pietro Nenni, che si era reso autonomo dal PCI; questo processo, però, divenne molto accidentato a causa dei pessimi risultati elettorali riportati dalla DC e dal PSI nelle elezioni del 1963, per cui nella DC divennero più forti le resistenze verso l'alleanza con il PSI e questo, unitamente ad un vistoso rallentamento dell'economia, fece sì che, quando la coalizione "organica" di centro-

²⁸ È il caso di accennare appena al fatto che la tragedia del rapimento e uccisione di Aldo Moro, comunque *raccontata*, certamente può essere spiegata sul piano della logica soltanto se viene vista in connessione con la sua eroica e lungimirante marcia verso il concreto riconoscimento del PCI nell'area di governo.

²⁹ La mancanza di una legge sui partiti che realizzasse l'art. 40 della Costituzione, le leggi elettorali affidate alla logica ed agli interessi dei partiti in carica, il pluralismo istituzionale voluto dalla Costituzione ma evolutosi verso la generale deresponsabilizzazione delle istituzioni, per fare qualche esempio, sono le strade attraverso cui si è giunti al blocco ed all'impotenza della politica, vero tarlo della democrazia.

sinistra nel dicembre del 1963 finalmente fu costituita, incontrò molte resistenze nella sua azione riformatrice e durante i tre governi presieduti da Aldo Moro (dal 4 dicembre 1963 al 23 giugno 1968) la coalizione riuscì a realizzare in minima parte l'ambizioso programma di riforme che aveva concordato all'atto della costituzione.

Se riflettiamo, inoltre, sulla struttura della Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 – “Istituzione e ordinamento della scuola media statale” – e ci fermiamo ad analizzare il compromesso con cui fu possibile approvare la legge,³⁰ allora ci rendiamo conto che esso, certamente alquanto bizantino, era stato dettato ai partiti (ma in modo particolare alla DC) per superare le resistenze delle nutrite schiere di elettori conservatori; e, come sappiamo, furono i processi di crescita sociale, culturale e politica degli italiani che fecero maturare i tempi per cui si arrivò, nel 1977, al superamento di quel compromesso con l'approvazione della legge n. 328, che eliminò del tutto lo studio del latino e quindi rese la scuola media veramente unitaria. Queste vicende dimostrano senza ombra di dubbio (anche alla luce degli avvenimenti successivi, delle vicende e dei metodi che hanno portato all'attuale assetto del nostro ordinamento scolastico) che nella realtà storica e sociale dell'Italia la scuola non è stata mai considerata come una istituzione dotata di una sua connotazione originaria frutto della ricerca scientifico-pedagogica³¹, sicché nelle politiche riguardanti la scuola abbiamo assistito sempre a scelte dettate dall'intenzione di ot-

³⁰ Com'è noto, la discussione verteva sulla scelta di fare della scuola dagli 11 ai 13 anni una scuola del tutto unica, ossia uguale, per tutti i ragazzi, oppure farne una scuola unica in quanto a struttura, ma lasciare al suo interno percorsi diversi a seconda del “destino” sociale dei ragazzi e tale diversità veniva individuata nello studio del latino; a questo scopo il compromesso raggiunto consisteva nel rendere il primo e secondo anno della scuola media uguale per tutti e nel trasformare l'insegnamento dell'Italiano in “Italiano ed elementari conoscenze di latino”; invece nel terzo anno i ragazzi si dividevano, tra coloro che optavano di seguire l'insegnamento specifico del Latino e coloro che, al suo posto, preferivano seguire l'insegnamento di Applicazioni tecniche; si stabiliva anche, però, che soltanto i ragazzi che avessero seguito con successo l'insegnamento del Latino avrebbero potuto proseguire gli studi nel liceo classico, mentre tutti gli altri avrebbero potuto proseguire gli studi in tutti gli istituti di istruzione secondaria, escluso il liceo classico.

³¹ Su questo aspetto vanno segnalate le ricerche di Giovanni Genovesi, lo studioso che con maggiore efficacia e consapevolezza, nel panorama nazionale, ha richiamato l'attenzione sulla necessità di riconoscere la natura autonoma e originaria dell'istituzione scuola, rispetto agli interessi politici contingenti e settoriali. Ricordo soltanto: *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli 2002; G. Genovesi *et alii*, *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli 2008.

tenere, di volta in volta, il consenso di un gruppo o di un altro (talvolta anche soltanto in funzione degli interessi dei “lavoratori” della scuola!), quasi mai dalla necessità di disegnare una istituzione coerente con i fini propri dell’educazione e dell’istruzione.

Quale giudizio, quindi, possiamo formulare sulla politica scolastica esercitata in materia scolastica dalla DC nel periodo 1943-1963? Ebbene, tenuto conto del contesto storico molto articolato e particolare³², in cui tale attività si realizzò, essa si espresse con un contributo certamente positivo e determinante nell’elaborazione dei principi costituzionali che riguardano la scuola, riuscendo, da una parte, a superare le posizioni più tradizionaliste del Magistero della Chiesa e, dall’altra, a condividere con i partiti laici le questioni di principio relative alla scuola, attraverso la loro identificazione con i diritti fondamentali della cittadinanza, dell’eguaglianza, della sussidiarietà, ecc. Come ho ricordato, sul rapporto tra scuola privata e scuola statale i rappresentanti della DC nella Costituente dovettero accettare un compromesso, che in quel momento dovette sembrare soddisfacente, ma che in seguito, ed ancora oggi, non corrisponde ad un’autentica concezione cristiana della piena libertà educativa morale e culturale del singolo cittadino rispetto allo Stato. Nella fase successiva (1948-1958), nella quale la politica scolastica della DC è ampiamente e fedelmente rappresentata dal “lungo Ministero Gonella” (come significativamente si esprime Luigi Ambrosoli), l’azione dello Stato, sotto la direzione DC, fu tutta concentrata sulla *ricostruzione*³³ materiale della rete scolastica, sul suo complicato e costoso adeguamento quantitativo all’espansione della frequenza scolastica che finalmente divenne veramente generale in tutte le aree del Paese e, quindi, prevalsero azioni di gestione amministrativa e di governo, certamente non apprezzate da chi aspirava a riforme progressiste dell’ordinamento, ma, altrettanto certamente, rese

³² Vanno distinti, infatti, varie fasi: 1943-1946 (guerra in Italia e Resistenza, riorganizzazione del movimento politico dei cattolici e fondazione teorica e organizzativa del partito); 1946-1948 (governo unitario del Paese e impegno nell’Assemblea Costituente); 18 aprile 1948-1958 (Ricostruzione materiale, economica e sociale del Paese); 1958-1960 (grave crisi nell’assetto politico dell’area di governo); 1960-1963 (costituzione della maggioranza politico-parlamentare di centro-sinistra, ma non ancora governo organico di centro-sinistra).

³³ Questo termine, molto caro a De Gasperi, il quale lo usava per contrapporlo, di fatto, al termine “rivoluzione” (caro, invece, ai comunisti) rappresenta la chiave interpretativa dell’azione di governo svolta dalla DC.

necessarie dalle reali condizioni del Paese³⁴.

Dopo la crisi degli anni 1958-1960 la DC, anche grazie al rinnovamento in corso nella Chiesa e nella cultura politica cattolica (che si afferma decisamente con il pontificato di Giovanni XXIII) ed alla profonda trasformazione delle condizioni economiche e sociali del Paese (“miracolo” economico), fu in grado di colloquiare con le rappresentanze politiche progressiste (comunisti e, soprattutto, socialisti) su tutte le questioni sociali, con particolare riguardo alla scuola, che certamente, nella visione dei laici, aveva una funzione strategica nella costruzione di una moderna e piena democrazia, come era stata delineata nella Costituzione. Tale nuova impostazione politica si esprime, come sappiamo, nella riforma della scuola media unica, nella cui definizione certamente la DC esercitò la parte della conservazione e della resistenza, rispetto alle istanze più avanzate (quelle dei socialisti e comunisti); ma non va dimenticato che tali resistenze erano ampie anche nella società e nelle classi intellettuali, tanto che perfino in partiti come il PSI e il PCI non tutte le voci furono concordi sulla stessa idea di una scuola del preadolescente nettamente formativa, orientativa e per niente professionalizzante. D’altra parte, la storia delle politiche scolastiche seguite in Italia dopo il 1963 – una storia che potremmo ben definire di mancate e/o di contraddittorie riforme, che hanno creato il sistema scolastico attuale³⁵ – dovrebbe indurci a concepire un giudizio positivo sul complesso della politica scolastica negli anni 1943-1963: fu positivo il contributo di tutti i partiti, sia di quelli che agirono stando quasi sempre all’opposizione (PCI), sia di quelli (PLI, PRI e PSDI) che parteciparono al governo con la DC oppure (come il PSI) furono suoi alleati nella maggioranza parlamentare; in questo quadro, dunque, non possiamo non valutare positivamente la politica scolastica della DC da De Gasperi a Fanfani.

³⁴ Nel volume dell’Ambrosoli, più volte citato, sono presenti tabelle statistiche sui dati quantitativi, distinti cronologicamente e per aree del Paese, in relazione all’espansione della scuola italiana, che sarebbe sempre molto consigliabile consultare, quando formuliamo valutazioni storiche su questi temi.

³⁵ Motivi di spazio impediscono di approfondire, ma si pensi soltanto al fatto che il sistema scolastico italiano attuale, per quanto riguarda il secondo grado, è strutturato in circa 30 indirizzi, risultando, di fatto, sul piano dell’orientamento culturale e professionale dei giovani, una vera “macchina di dis-orientamento”, mentre sul piano della qualità dell’istruzione che riesce ad assicurare, la situazione è ben sintetizzata dai dati sulla dispersione scolastica e formativa, dai risultati delle indagini OCSE-PISA e INVALSI ed ai dati sulla “spendibilità” dei titoli di studio.

Riferimenti bibliografici

- Aa. Vv., *Il dopoguerra italiano 1945-1948. Guida bibliografica*, Milano, Feltrinelli 1975
- Aa. Vv., *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978
- Acerbi A., *Chiesa e democrazia. Da Leone XIII al Vaticano II*, Milano, Vita e Pensiero, 1991
- Ambrosoli L., *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, il Mulino, 1982
- Ambrosoli L., *La scuola alla Costituente. Introduzione storica e testi*, Brescia, Paideia, 1987
- Baget-Bozzo G., *Il pensiero cristiano e l'apertura a sinistra. La DC di Fanfani e di Moro 1954-1962*, Firenze, Vallecchi, 1977
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958
- Campanini G., *L'utopia della nuova cristianità*, Brescia, Morcelliana, 1975
- Campanini G., 'Umanesimo integrale' come risposta alla crisi degli anni '30, in Aa. Vv., *Umanesimo integrale e nuova cristianità*, Milano, Massimo, 1988
- Campanini G., *La democrazia nel pensiero politico dei cattolici*, in De Rosa G. (a cura di), *Cattolici, Chiesa e Resistenza*, Bologna, il Mulino, 1997
- Canestri G., *Scuola e politica in Italia dalla Resistenza al sessantotto*, in G. Quazza (a cura di), *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Torino, Stampatori, 1977
- Canestri G., Ricuperati G., *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976
- Casella M., *Cattolici e Costituzione*, Napoli, ESI, 1987
- Chabod F., *L'Italia contemporanea (1918-1948)*, Torino, Einaudi, 1961
- Damilano A., (a cura di), *Atti e documenti della Democrazia cristiana*, Roma, Cinque Lune, 1968
- De Rosa G. (a cura di), *Cattolici, Chiesa e Resistenza*, Bologna, il Mulino, 1997
- Di Loreto P., *La difficile transizione: dalla fine del centrismo al centro-sinistra 1953-1960*, Bologna, il Mulino, 1993
- Fornaca R., *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituzione*, Roma, Armando, 1972
- Gabusi D., *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010
- Galli G., *Storia della DC*, Bari, Laterza, 1978
- Garancini G., *I cattolici e la Costituzione. Segni di una storia di diritti*, Cinisello B. (MI), San Paolo, 2005
- Genovesi G., Tomasi T., *La scuola nell'idea socialista e nella realtà del fascismo: 1892-1939*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 1979
- Genovesi G. et alii, *Scuola e società nel riformismo socialista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla "questione femminile"*, Firenze, Sansoni, 1982
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Bari- Roma, Laterza, 1998
- Magister S., *La politica vaticana e l'Italia 1943-1978*, Roma, Editori Riuniti,

1979

Malgeri F., *Gli anni di transizione da Fanfani a Moro (1954-1962)*, in *Storia della Democrazia Cristiana*, III, Roma, Cinque Lune, 1988

Martinelli R., Righi M. L. (a cura di), *La politica del Partito comunista italiano nel periodo costituente. I verbali della Direzione tra il V e il VI Congresso 1946-1948*, in "Annali" della Fondazione Istituto Gramsci, Roma 1990

Pazzaglia L., Sani R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001

Reineri M., *Il movimento cattolico in Italia dall'Unità al 1948*, Torino, Loescher, 1975

Rossini G. (a cura di), *Democrazia Cristiana e Costituente*, 3 voll., Roma, Cinque Lune, 1980

Scoppola P., *La "nuova cristianità" perduta*, Roma, Studium, 1982

Scoppola P., *La democrazia dei cristiani. Il cattolicesimo politico nell'Italia unita* (Intervista a cura di G. Tognon), Laterza, Bari-Roma 2003

Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica, 1943-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1976

Traniello F., Campanini G. (a cura di), *Dizionario storico del Movimento cattolico in Italia 1860-1980*, 5 voll., Marietti, Casale (AL), 1981-1984; *Aggiornamento 1980-1995*, Marietti, 1997

Zotta S. (a cura di), *Il Codice di Camaldoli*, Roma, Edizioni Lavoro, 2005

Tempo e scuola negli anni Settanta

Fabio Pruneri

Il saggio è incentrato sui cambiamenti dell'orario scolastico nella scuola italiana dagli anni '60 -'70 del XX secolo. Lo scopo è sollevare domande sull'uso del tempo in ambito educativo. L'attuazione del "tempo pieno" negli anni Settanta non era intesa semplicemente come un cambio del curriculum, ma era concepita come un elemento di un più vasto programma di riforma sociale che considerava la scuola come parte delle politiche di welfare. L'articolo considera differenti idee di temporalità corrispondenti a differenti sensibilità ideologiche e pedagogiche presentando il punto di vista di Lucio Lombardo Radice, Bruno Ciari e di esponenti del movimento del 1968.

My essay is focused on changes in school time in the Italian school from the 60s -70s of the XX century. The aim is to raise questions about the use of time in Italian education. The extension of the hours of attendance (Tempo pieno) in the seventies was not meant to be simply a change in the curriculum, but was conceived as a part of a wide programme of social reform that involved a conception of school as a part of welfare policy. My article considers different ideas of temporality corresponding to different pedagogical approaches and three points of view: Lucio Lombardo Radice, Bruno Ciari and the 1968 movement.

Parole chiave: Italia, tempo scolastico, scuola obbligatoria, anni Sessanta, contestazione

Key-words: Italy, School time, Compulsory school, Sixties, Protests

1. Introduzione

Trattare un tema come quello dell'organizzazione del tempo scolastico richiederebbe un'ampia premessa tesa a mettere a fuoco l'uso dei "dispositivi temporali" nella storia dell'educazione. Se il dispositivo ha a che fare con meccanismi regolativi e le misure amministrative espressione di potere e ideologia, non c'è come il controllo del tempo per mettere in atto, da parte dell'autorità di turno, le strategie orientate a mantenere rapporti di subordinazione. La scuola, da questo punto di vista, è stata nei secoli un congegno molto sofisticato per trasmettere principi di disciplinamento come quelli che portano a vincere la battaglia contro i ritmi circadiani, biologici, è perciò intimi, degli alunni e

degli stessi docenti, e per affermare, in modo pervasivo, un'idea omogenea e meccanica del tempo.

Il tornante del 1968 appare fondamentale e periodizzante per il tema oggetto del presente articolo perché quell'anno, che ha una precisa collocazione sulla linea del tempo, anche se ha evidentemente delle anticipazioni, e una lunga scia successiva, sembra mettere in discussione con radicalità l'idea dell'uso e del controllo del tempo nelle pratiche educative. Del resto, è proprio sul filo delle generazioni (giovani contro vecchi, per semplificare) che si gioca la cosiddetta contestazione. Un confronto che ha il carattere di sfida tra l'utopia dei nati nell'immediato dopoguerra e il forte richiamo alla realtà dei loro padri.

In questo mio contributo intendo presentare tre approcci relativamente alla questione dell'impiego del tempo in ambito scolastico. Il primo, che potrei definire ministeriale, è senza dubbio quello più moderato, che mira ad una graduale estensione del tempo scuola, in particolare per alcuni soggetti che necessitano di speciali attenzioni ed integrazioni. Il secondo, espressione della sinistra più vicina alle posizioni del Partito Comunista Italiano, auspica una generalizzazione del tempo pieno. L'ultimo esprime l'animo più vicino al movimento della contestazione e riprendendo alcune proposte della cultura anarcoliberalitaria invoca il superamento di qualsiasi gabbia temporale.

I tre punti di vista non costituiscono delle monadi, anzi potremmo dire che forme di interlocuzione e dialogo vennero messe in atto, ma, di fatto, il matrimonio tra questi diversi modi d'intendere la cronologia, che per la verità era molto difficile, non venne mai celebrato.

2. *La questione del tempo negli anni Cinquanta*

Se torniamo alla scuola italiana del secondo dopoguerra, in particolare quella elementare, ci accorgiamo che nella apparente immobilità di quegli anni, fatta salva la riforma dei programmi del 1955, vi erano stati solo circoscritti interventi che ne avevano condizionato i dispositivi temporali. Per esempio, era stata approvata la legge del 24 dicembre del 1957¹ che articolava in due periodi di 2+3 anni la scuola pri-

¹ "Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare", Pub. L. No. 1254 (1957), http://www.edizionieuropee.it/LAW/HTML/30/zn57_03_015.html#_ART0001.

maria, invertendo il dispositivo della legge Gentile 3+2. Le motivazioni erano dettate sia dalla necessità di superare le motivazioni storiche di quel riparto (obbligo limitato al solo corso inferiore dai sei ai nove anni, secondo quanto previsto dalla legge Coppino del 1877) sia da ragioni di ordine psicologico, miranti ad evidenziare le differenze tra un bambino frequentante la seconda e la terza classe. Nel dibattito parlamentare la proponente, di questa modifica, la democristiana Maria Badaloni, sottolineava che entro il ciclo scolastico fosse più facile recuperare i periodi perduti per le malattie, le assenze involontarie, si consentiva il rispetto dei ritmi maturativi degli alunni, si riduceva fortemente la ripetenza; infatti, “soltanto in casi eccezionali un alunno p(oteva) non essere ammesso alla classe successiva dello stesso ciclo”. La riforma tendeva infatti a consentire la bocciatura solo nell’ultima classe di ciascun ciclo². Era in sostanza un tentativo di disporre il tempo scuola in modo flessibile così da avvantaggiare i soggetti più fragili che non riuscivano a tenere il passo dei compagni più resistenti.

Furono gli insegnanti, a titolo individuale, più che le prescrizioni governative a veicolare, anche se non sempre in modo esplicito, agli alunni l’idea dell’opportunità e dei vantaggi derivanti da un corretto impiego del tempo. Il richiamo a fare un buon uso del proprio tempo che aveva radici molto antiche trovò ragioni di nuovo vigore. Per esempio, in un interessante documentario dei primi anni del secondo dopoguerra, nel quale si avvertiva ancora il sentore dell’ideologia della guerra fredda, prodotto dall’USIS (United States information service), che era parte dell’European Recovery Program (piano Marshall) e dall’Associazione per l’Educazione Nazionale Irving Jacoby, di cui non conosciamo la data, ma probabilmente del decennio 1946-1956, vengono presentate, con evidente intento di propaganda, alcune caratteristiche della scuola così come intesa negli Usa durante il secondo dopoguerra³.

² “Le recenti esperienze nel recupero dei ragazzi che non frequentavano la scuola a Napoli e quel che si è fatto a Roma con le classi di recupero dimostrano come una grossa percentuale di alunni, che sembravano perduti, possa essere nuovamente immessa nella scuola elementare”. “Discussione del disegno di legge: Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare”, Commissione VI Istruzione e Belle Arti § (1957), 1282, http://legislature.camera.it/_dati/leg02/lavori/stencomm/06/Leg/Serie010/1957/1206/stenografico.pdf.

³ David W. Ellwood, *Il cinema di propaganda americano e la controparte italiana: nuovi elementi per una storia visiva del dopoguerra*, in *Catalogo del fondo*

Nel presentare la vita degli insegnanti e il loro alto compito per la costruzione di una società aperta, gli autori insistevano sulla dedizione totale, soprattutto in termini di orario, alla nobile causa dell'educazione. Infatti, benché le scuole mostrate nel documentario, in quasi tutte le comunità statunitensi, finissero alle 16 e i ragazzi si dedicassero, nel pomeriggio, ai loro svaghi, ai docenti spettavano ancora dei doveri. Terminato il lavoro d'aula aveva infatti inizio la seconda parte della loro giornata (riunioni, corsi di aggiornamento, studio in biblioteca, visita alle famiglie degli alunni). Per i professori l'argomento principale di conversazione era la scuola, anche nelle pause conviviali, e la stessa casa degli insegnanti non era che un prolungamento del loro lavoro, essendo colma di libri. Quando il docente avrà finito di dedicarsi alla sua occupazione, sosteneva il documentario, sarà notte o comunque molto tardi. Quest'instancabile e snervante azione era necessaria, come affermava la voce fuori campo del documentario, nella "complicata vita della società moderna"⁴.

In sostanza la propaganda filoamericana voleva mostrare il lavoro del maestro o dell'insegnante come una professione che comporta molti sacrifici, specie in termini di tempo, dato che "nelle campagne come nelle città, l'insegnamento non si limita alle sole ore di scuola"⁵. Il tutto era condito con una visione democratica e non assertiva dell'autorità docente. Per esempio, si presentava un'accesa discussione tra studenti accompagnata da frasi di questo tenore: "Ogni cittadino ha diritto di criticare il proprio governo e se si sopprimono a priori la critica e le discussioni aperte è in pericolo la libertà di parola, tuttavia bisogna conoscere bene i fatti ed è compito dell'insegnante di promuovere una critica oggettiva ed il rispetto delle opinioni altrui"⁶.

Su un versante opposto del documentario in questione, ma con inaspettate convergenze, erano le tesi dell'esponente del PCI Lucio Lombardo Radice, matematico, professore a quel tempo all'Università di

cinematografico (1941-1966) United States Information Service di Trieste, a cura di Giulia Barrera, Pubblicazioni degli archivi di stato Strumenti 175 (Roma, Ministero per i Beni e le Attività Culturali, Direzione Generale per gli Archivi, 2007), 24-40; *Un compito per il domani*, 1946, https://www.youtube.com/watch?v=5tygTbs_Zsg&t=0s&list=PLr4dgCl4o5-yNrz3rpyRHTsEpan9VMt7&index=9&app=desktop.

⁴ *Un compito per il domani*, (1:08).

⁵ *Un compito per il domani*, (1:02).

⁶ *Un compito per il domani*, (1:05).

Palermo, figlio del pedagogista Giuseppe, direttore, fin dalla nascita, nel 1955, della rivista “Riforma della Scuola”, padre di tre figli. Egli, in un volume che raccoglie i suoi interventi pubblicato nel 1962, ma poi ristampato in varie edizioni, parlando dei compiti scolastici di ogni giorno, non temeva ad affermare che la “più intelligente attività libera”, intendendo per queste “la collezione, la recita, l’opera di fantasia, il libro scritto per proprio gusto, la lettura disinteressata, il gioco intelligente”, sarebbe dovuta venire solo dopo l’adempimento dei doveri scolastici e dello studio quotidiano⁷. Queste attività non curriculari dovevano essere un’integrazione, che per quanto necessaria, non poteva sostituire la base e il fondamento dell’educazione che restava costituito dalla “scuola, con le sue lezioni, i suoi programmi, i suoi compiti”⁸. La posizione di Lombardo Radice, per altro abbastanza comune tra il gruppo dirigente comunista di quegli anni, era che l’acquisizione della cultura dovesse passare per lo sforzo e si configurasse come un vero e proprio lavoro. L’autore riteneva necessario rimarcare che il godimento e il divertimento, che talvolta si vedevano nei poeti, negli artisti e negli inventori, erano in realtà il risultato di un duro e faticoso tirocinio. Sebbene occorresse riconoscere i meriti dei metodi della pedagogia attivistica non bisognava tacere che per ottenere dei risultati significativi sul piano culturale occorreva una “sistematica disciplina mentale”.

Lombardo Radice non mancava di indicare la sua perplessità nei confronti di una scuola fatta di escursioni, esercitazioni, libera ricerca, lettura occasionale e così via⁹. In queste asserzioni egli mirava a criticare i programmi Ermini, concepiti come espressione dell’estremismo asistemico e, come affermavano molti esponenti della sinistra, del dogmatismo religioso. Quello che qui interessa, per il nostro tema è l’idea che ad una scuola divertente l’esponente comunista contrapponesse un’idea di educazione tenace, disciplinata, organica, paziente e faticosa.

Lo schema dell’autore era abbastanza semplice: il lavoro per gli studenti è la scuola, questa è “la loro fabbrica, il loro ufficio, il loro cantiere”, nella scuola si deve lavorare seriamente come si fa in qual-

⁷ L. Lombardo Radice, *L’educazione della mente*, IV, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 67.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ibidem*, p. 69.

siasi posto di lavoro. Le obiezioni degli allievi rispetto all'inutilità di certe materie si tollerano e rientrano nel "pieno diritto di critica"¹⁰, ma non devono mettere in discussione il tempo da dedicare allo studio.

È proprio la questione del tempo a mettere però a mio giudizio in contraddizione la posizione dell'esponente del PCI. Come gli operai avevano lottato per limitare a otto ore la loro attività in fabbrica era "giustissimo che studenti, genitori, educatori conduc(essero) una analoga battaglia"¹¹. Quella, cioè per quattro o cinque ore di studio a scuola, con la guida di un insegnante, e per un'attività a casa di studio individuale non troppo gravosa e modulabile da uno (per le elementari) a tre ore (per gli istituti secondari superiori) a seconda delle età. La prontezza nel fare i compiti, secondo il motto di "subito, presto e bene" doveva costituire "una delle principali battaglie educative dei genitori nei confronti dei figli"¹². Ne derivava una proposta di organizzazione temporale piuttosto rigida: terminata la scuola dopo pranzo si poteva concedere al bambino un paio di ore di distensione, moto e lettura, ma verso le quattro del pomeriggio il ragazzo doveva fissare un ordine di lavoro e, in ogni caso, non doveva tollerarsi per lo studio l'impiego del tempo serale o al risveglio, prima della scuola.

In realtà, a ben guardare il ragionamento di Lombardo Radice era per un verso emancipazionista nella misura in cui egli invitava i giovani a studiare poco, nel senso di concentrarsi il più possibile a fare presto così da dedicarsi ad altre attività. Ma vi era una seconda attenzione che occorreva prestare ai dispositivi temporali in questo caso si trattava della scelta scolastica che, a giudizio dell'esponente comunista, andava ritardata a 14 anni, cioè al termine della scuola dell'obbligo, e non prima. In pratica si invocava in questo caso un rallentamento per evitare che più che dalle doti intellettuali il futuro di ogni ragazzo fosse deciso prestissimo dalle condizioni economico-sociali della famiglia di origine¹³.

Lucio Lombardo Radice era, insomma, uomo intelligente e dotato di una spiccata sensibilità pedagogica e, per quanto figlio del suo tempo nel proporre un'idea fordista e lavorista del tempo dei bambini, non mancava in vari articoli di suggerire un'idea di tempo scolastico dav-

¹⁰ *Ibidem*, p. 70.

¹¹ *Ibidem*, p. 71.

¹² *Ibidem*, p. 73.

¹³ *Ibidem*, p. 77.

vero pieno. Scriveva infatti: “Giornaletti, disegni, cartoni animati, recite, piccoli films, riunioni, dibattiti: ecco una serie di attività infantili, o giovanili, collettive e intelligenti che la scuola dovrebbe rendere possibili e promuovere. Io sogno una scuola che non sia aperta solo la mattina, che non sia fatta soltanto di aule per lezioni e interrogazioni: una scuola con luminose stanze fornite di tavoli da disegno, con il teatrino, con una o più compagnie filodrammatiche, con lo ‘studio’ fotografico e cinematografico, la tipografia, le salette per le libere letture collettive, le riunioni, i dibattiti. Una scuola completa a orario completo; una scuola che offre ai giovani i mezzi per passare nel modo migliore, più intelligente, le ore libere; che, accanto allo studio obbligatorio comune, e dopo di esso, consenta ai giovani e ai giovanissimi di esplicitare insieme, per libera scelta e per conto loro, quelle attività senza le quali non vi è vera e completa formazione intellettuale, civile, sociale”¹⁴.

Un modello esemplare di impiego poliedrico del tempo era offerto dalla formazione che si compiva nelle associazioni giovanili comuniste e socialiste dove i ragazzi acquisivano competenze non curricolari come dirigere una riunione, scrivere un articolo, avviare una rivista. Sperimentavano cioè se stessi. Non mancava, a chiusura del capitolo, un rimando al mondo cattolico, che disponeva per la gioventù di ricchi beni materiali. Ad eccezione di certi fermenti innovatori, non a caso si citava *Esperienze pastorali* di don Lorenzo Milani, i parroci concepivano però il tempo libero come un tempo da riempire in pratiche religiose e in trattenimenti oziosi come “il biliardino e i films scadenti”¹⁵.

Come si vede, il buon uso del tempo costituiva una preoccupazione trasversale in grado di intercettare il consenso della componente “moderata” – produttivista, quella alla quale parlava il documentario americano e quella stakanovista propria degli attivisti della sinistra degli anni Cinquanta. Non poteva del resto essere diversamente, le riforme scolastiche, anche quelle invocate dal Pci (esempio scuola media unica), altro non erano, secondo il giudizio che ne verrà dato dal movimento studentesco del 1968, che forme di “revisionismo” che non intaccavano l’“uso capitalistico dell’istruzione”. Attraverso di esse si giungeva, solo debolmente, a scardinare la selezione classista del sistema borghese, poiché al di fuori della scuola le condizioni delle

¹⁴ *Ibidem*, p. 54.

¹⁵ *Ibidem*, p. 55.

masse sfruttate sarebbero rimaste analoghe¹⁶. Eppure, è ancora la questione dell'ordinamento scolastico e la gestione dell'orario a favorire una messa in discussione dell'impianto della scuola tradizionale.

Importante per gli effetti a cascata che avrà sulla scuola italiana è la circolare dell'11 marzo 1953, n. 1771/12 che distingue tra classi speciali per minorati e classi differenziali. Il tema ci interessa perché uno dei criteri classici per distinguere tra soggetti “normali” e “anormali” è proprio quello del “ritardo”. Nello specificare tra classi speciali e differenziate si chiariva, infatti, che le prime erano destinate a soggetti gravemente compromessi che richiedono insegnamenti speciali, le seconde istituite presso le comuni scuole elementari per accogliere alunni “nervosi, *tardivi*, instabili”, soggetti inadatti alla disciplina e ai normali metodi e *ritmi di insegnamento*”. Temi ripresi con le due circolari del 1962, quella del 4 gennaio n.103 nella quale i distinguevano i fruitori secondo le seguenti categorie: *tardivi* e falsi anormali psichici; minorati psichici, minorati fisici, ambliopi, sordastri, escludendo “gli scolari che possono trarre profitto da un buon insegnamento individualizzato nella scuola comune” e in quella successiva del 9 luglio n. 4525, dove si chiariva che “a seconda delle forme e del tipo delle minorazioni gli alunni saranno avviati alle scuole speciali o alle classi differenziali”. Nel medesimo anno all'interno della legge istitutiva della scuola media unica, si ebbe anche la creazione delle “classi di aggiornamento” espressamente dedicate agli “allievi bisognosi di particolari cure per frequentare con profitto la prima classe di scuola media” oltre che agli alunni di terza che non abbiano conseguito la licenza, perché respinti (art. 11 legge 31 dicembre 1962, n. 1859).

Bruno Ciari, autorevole esponente di quella schiera di pedagogisti che si erano formati negli anni della Resistenza e che si erano impegnati nel Movimento di Cooperazione Educativa, suggeriva un diverso e nuovo trattamento per i soggetti che erano stati bocciati, che avevano uno scarso rendimento o che erano in qualche misura “ritardati”. Egli notava che nel lavoro manuale, nelle attività espressive, nell'organizzazione della classe questi bambini fragili si rivelavano ricchi di potenzialità. Invitava gli insegnanti “ad una osservazione più attenta dei motivi che condizionano il comportamento e il rendimento

¹⁶ P. Fossati, *Dalla scuola del Maestro di Vigevano alla scuola del lungo Sessantotto*, in M. Bacigalupi, M. Martignone, P. Fossati (a cura di), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Milano, Unicopli, 2018, p. 22.

individuale e, fatta la diagnosi – scriveva – bisogna scegliere la giusta terapia (se di terapia si vuol parlare)”¹⁷. Ne derivava anche una nuova organizzazione dei tempi di lavoro della classe, con la sequenza di “tre istanze ineliminabili: la vita collettiva, in cui si discute, si calcola, si ascolta, si compiono osservazioni tutti uniti; il momento individuale, in cui il fanciullo si raccoglie e si concentra intorno ai propri particolari impegni; il lavoro di gruppo, in cui il rapporto sociale si manifesta in maniera più precisa e concreta, dato che si stabilisce tra non più di quattro ragazzi”¹⁸. La prima attività si compiva tra le 8:30 e le 10:30, quella esercitativa nell’ora successiva e infine la giornata si chiudeva con il lavoro di gruppo.

La novità della didattica di Ciari era quella di concepire il “trattamento”, termine citato dall’autore tra virgolette, dentro le attività ordinarie della classe. Le carenze individuali che necessitavano di un piano di lavoro personale non portavano ad un estraniamento del ragazzo, i suoi errori diventavano invece occasione di riflessione collettiva. Faceva da sfondo una concezione alta della didattica e dell’integrazione, intesa come progresso del ragazzo al fine di “raggiungere ... qualcosa che aumenta la sua dignità, la sua umanità”, una meta raggiungibile non per le capacità del maestro ma per “l’ambiente sociale della scuola che, esercitando la sua pressione, trasmette valori”¹⁹.

A distanza di tre anni dall’approvazione della scuola media unica Bruno Ciari riteneva che occorresse rapidamente intervenire perché si mettesse in atto una riforma della riforma in grado di garantire alcuni punti cari alla sinistra come l’eliminazione completa del latino, la riforma dei programmi di tutta la scuola ottennale dell’obbligo e il tema sul quale stiamo sviluppando il ragionamento: la realizzazione del tempo pieno²⁰. Egli metteva a fuoco, in questo scritto del 1966 soprattutto l’ultimo punto. Quello relativo all’uso del tempo scuola, un aspetto che atteneva complessivamente all’istruzione dai 6 ai 14 anni.

¹⁷ L’articolo intitolato *Una scheda personale*, pubblicato in “Didattica di riforma”, n. 11, 1962, si trova riprodotto nel volume Bruno Ciari, *I modi dell’insegnare*, a cura di Alberto Alberti, Roma, Editori Riuniti, 1975, p. 300.

¹⁸ *Ibidem*, p. 301.

¹⁹ *Ibidem*, p. 302.

²⁰ Si veda l’articolo intitolato *Tempo pieno: pieno di che?*, in “Riforma della Scuola”, n. 1-2, 1966, pp. 66-88, ora ripubblicato nel volume Bruno Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973, pp. 133-42.

Riteneva che la formula individuata dal governo per offrire a tutti medesime occasioni formative, cioè l'istituzione delle classi di recupero, aggravava la distanza tra alunni svantaggiati e alunni "regolari", perché si creavano delle classi ghetto. Così la scuola invece che emancipatrice, liberatrice e democratica finiva per perpetuare le differenze sociali. Ancora una volta la gestione del tempo risultava essere "l'unica soluzione che può attuare fino in fondo il precetto costituzionale della piena e armonica formazione di ogni personalità"²¹. Non si trattava cioè di chiedere un semplice dopo-scuola, cioè una proposta ricreativa e integrativa giustapposta all'attività d'aula in cui si faceva perder tempo ai ragazzi e agli insegnanti che li assistevano, ma di rivendicare una giornata "piena, articolata, multiforme"²². A fronte di questa richiesta si sollevava l'obiezione di coloro che vedevano in questa rivoluzione anche un investimento di risorse nell'ambito dell'edilizia scolastica, dell'orario docente, delle metodologie. Ciari riteneva però che l'attivazione del tempo pieno dovesse avvenire anche laddove vi erano condizioni appena sufficienti, per poi legiferare in direzione di una dotazione adeguata in un secondo momento. Il compito più gravoso era soprattutto quello culturale e didattico, perché si trattava di dare un'anima nuova alla scuola e organizzare una giornata scolastica unitaria e non un semplice accumulo di ore. Il nuovo orario, che sarebbe stato il più flessibile ed elastico, poiché costruito sulle esigenze dei ragazzi, degli insegnanti e delle esigenze locali, avrebbe avuto le attività di maggior concentrazione e impegno intellettuale la mattina. In fase di avvio della giornata si sarebbe disposto il momento "collettivo". Dopo il pasto, e una sosta adeguata, la giornata scolastica avrebbe proseguito con l'attività "individualizzata" in cui a ciascun allievo viene assegnato un "piano di lavoro" che compirà in silenzio, secondo una programmazione in cui è consentito "a ciascuno di camminare col proprio ritmo, di recuperare senza l'assillo del quattro, oppure di andare avanti in particolari direzioni"²³. Perché questo potesse avvenire erano essenziali alcuni strumenti predisposti dal maestro come gli schedari, gli esercizi autocorrettivi, ecc. La giornata si conclude poi con il momento più dinamico quello che si svolge a gruppi per molteplici attività: dalla recitazione di poesie e testi teatrali,

²¹ *Ibidem*, p. 137.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*, pp. 139-40.

all’ascolto di testi in lingua straniera; dagli esercizi espressivi di pittura e il canto alle visite ai musei; dall’allevamento di piante, rilevamento del meteo ad esperimenti; dai compiti di aritmetica all’autogestione di allevamenti e piccole attività produttive; per arrivare allo studio della storia e geografia con contatti diretti con il territorio e l’educazione civica con le istituzioni locali. Faceva pienamente parte di questa progettazione del tempo scuola la condivisione educativa dei servizi sociali come la refezione e la pulizia dei locali.

Il possesso pieno del tempo era quindi da iscrivere dentro una visione fortemente rivoluzionaria ed emancipatrice: Ciari proponeva “una scuola degna di esser vissuta e non subita; una scuola per uomini liberi”²⁴.

Siamo ancora lontani, evidentemente, dalle richieste radicali che, come vedremo, verranno portate avanti della contestazione studentesca, ma viene proposto prepotentemente il tema, che verrà ripreso con determinazione anche da don Milani, della profonda disparità della appena riformata scuola media unica.

In altre pagine della fine degli anni Sessanta, Ciari tornava sul tema del ritardo del rinnovamento della scuola rispetto ai ritmi di sviluppo dell’industria moderna connotati da automazione, metodi cibernetici e continue periodiche ristrutturazioni tecniche produttive. La risposta al ritmo accelerato da parte dei “padroni del vapore”, cioè i detentori del potere economico e capitalistico (grandi gruppi industriali, banche, ecc.) come li chiamava il pedagogista toscano, era quella di investire sulla scuola secondaria superiore e sull’università trascurando del tutto l’istruzione di base e dell’obbligo. Il mondo produttivo non era sfiorato “dal sospetto che fin dalla scuola materna si possano fondare le basi di una più elevata formazione intellettuale e morale”²⁵. Egli, sulla base degli studi di Jerome Bruner e Robert Karplus, riteneva che fosse sbagliato ritardare l’acquisizione di certe conoscenze (per esempio quelle logico-scientifiche) agli undici anni, quando cioè il pensiero diventa astratto. Questo ritardo porta ad un aumento della difficoltà nell’insegnare questi concetti a fanciulli che abbiano ormai assorbito i limiti culturali del loro ambiente di origine e siano quindi intellettualmente

²⁴ *Ibidem*, p. 142.

²⁵ Citiamo l’articolo di B. Ciari, *Dentro e fuori il tempo pieno*, pubblicato originariamente su “Riforma della Scuola”, n. 1, 1968, pp. 3-5gg ora riprodotto in *Op. cit.*, p. 157.

irrigiditi. Il Movimento di Cooperazione Educativa, al quale Ciari aveva aderito senza esitazioni, aveva perciò adottato e sperimentato questi indirizzi, introdotto la nuova matematica e l'insiemistica. Non mancavano gruppi industriali (per esempio l'Olivetti) che avevano intuito le potenzialità di questa diversa modalità didattica e pensavano di sfruttarla a scopo produttivo e per la selezione dei quadri. L'intento di Ciari, dei gruppi del MCE e della rivista "Riforma della Scuola" era, invece, quella di formare i ragazzi italiani a qualsiasi attività professionale, ma più di tutto di "umanizzare l'uomo quanto più possibile"²⁶.

Per far questo occorreva una scuola completa o a tempo pieno. La questione dell'orario diventava quindi essenziale per una riforma in senso democratico della società tutta. L'estensione del tempo scuola non era meramente quantitativa. Scriveva Ciari: "Si è già ripetuto abbastanza ... che se ciascun ragazzo torna a casa propria dopo tre o quattr'ore di lezioni, viene subito meno l'uguaglianza delle possibilità dei condizionamenti e degli stimoli. Questo fatto tende a scindere le esperienze e la cultura di Pierino da quella di Gianni (ci si riferiva a due alunni citati in *Lettera a una professoressa*) tende ad accentuare il divario di istruzione tra i due, a separare le classi e, come diceva Gramsci, a 'cristallizzare questa divisione in forme cinesi'"²⁷.

La soluzione governativa del doposcuola era un palliativo, perché occorreva aggiungere alle attività ordinarie non proposte complementari e accessorie, ma attività costruttive, espressive, ludiche, sociali. Occorreva perciò opporsi alla distinzione tra le ore del mattino con materie fondative e quelle integrative affidate all'orario pomeridiano. Questo modello di tempo integrato assumeva un carattere dirompente, permettendo di risolvere un problema che stava assumendo un carattere rilevante: quello della distinzione tra alunni "normali", per i quali si era costruita una scuola del leggere, scrivere e fare di conto, da alunni lenti o ritardati, che venivano respinti e trovavano una disapprovazione, soprattutto psicologica, fin dalle prime classi. "Nella scuola completa, le molteplicità delle occupazioni (intellettuali, espressive ed estetiche, costruttive e manuali in genere, sportive, sociali, organizzative) costituisce il presupposto perché ciascuno possa affermarsi, sen-

²⁶ *Ibidem*, p. 161.

²⁷ *Ibidem*, p. 162.

tire di valere per lo meno per qualche attività”²⁸.

Il diverso uso del tempo produceva, a cascata, una serie di effetti. Per esempio, metteva in discussione la valutazione “tribunizia” con il maestro che esamina, giudica ed emette il suo verdetto a vantaggio di una auto-valutazione, cioè una valutazione partecipata in cui alunno, compagni e maestro attribuiscono un valore a ciò che il ragazzo ha saputo esprimere con il suo impegno. Significava mettere in crisi la scuola basata sulla separazione tra ragazzi che andavano bene e ragazzi che non andavano bene; voleva dire rinunciare alle classi ghetto e alla bocciatura, confidando sulla larga possibilità di un serio recupero, sulla base proprio della disponibilità di tempo e di opportunità di apprendimenti offerti da una scuola completa. Era ancora una volta essenziale la categoria della individualizzazione non solo dello spazio “a misura” dell’alunno svantaggiato, ma del tempo, con opportune esercitazioni individuali o di gruppo, con attività costruite sui “personalissimi ritmi di sviluppo”²⁹. In questa scuola nuova, poi, c’era spazio per la discussione sugli eventi accaduti nel mondo, sui libri, sui film, sulle opere d’arte; c’erano occasioni per aprirsi alla società esterna alla scuola e per la partecipazione dei genitori alla vita stessa delle attività svolte in aula. La stessa struttura scolastica doveva aprirsi non solo agli alunni ma alla comunità con le sue biblioteche, il teatro, gli impianti sportivi. E anche la gestione della scuola doveva essere un’occasione di partecipazione di molti soggetti: insegnanti, alunni, genitori, rappresentanti della comunità. Da ultimo, la scuola diventava parte di un tessuto sociale in cui dovevano prevalere le forme di auto-governo: le cooperative, le attività di autogestione (dai prodotti di consumo a quelli di artigianato); dove senso civico, coscienza dei diritti e dei doveri, impegno responsabile avrebbero costituito i mezzi fondamentali per l’acquisizione dell’educazione civica. Quest’idea di scuola completa presupponeva anche il superamento della distinzione tra scuola elementare e media, compresa la sostituzione dei programmi elementari del 1955. Una riforma, quella dei programmi, da non lasciare all’estro di pedagogisti, politici ed esperti, ma da condividere avvalendosi del contributo di educatori della “scuola militante”.

Ancora una volta la questione del tempo era una categoria essenziale non solo per gli alunni ma anche e soprattutto per gli insegnanti.

²⁸ *Ibidem*, p. 163.

²⁹ *Ibidem*, p. 165.

Una radicale riforma prevedeva infatti l'attribuzione ad essi di compiti di programmazione e studio superiori a quanto derivava da una scuola meramente trasmissiva. Ciari citava l'esempio emblematico della nuova matematica, scaturita da corsi residenziali settimanali organizzati dal MCE, da lunghe ore di esercitazione pratica, da *stage* di perfezionamento, da una fitta corrispondenza in cui si confrontano i risultati delle diverse esperienze.

La formazione generale e basilare richiedeva necessariamente tempi lunghi e un lavoro disteso. Per questo si chiedeva non solo di estendere il calendario scolastico, ma anche la durata dell'obbligo almeno fino ai 15 anni, oppure, secondo la proposta di Roberto Mazzetti di anticipare l'istruzione con un ciclo biennale ludico e operatorio dai 5 ai 7 anni, un secondo ciclo di quattro anni (scuola elementare) e infine un terzo ciclo (scuola media) di quattro anni. L'obiettivo non era però utilitarista e anticipazionista, semmai si trattava di “descolarizzare tutta la scuola dell'obbligo”³⁰. Non mancavano considerazioni di tipo occupazionale derivanti, come si può immaginare, da una diversa allocazione delle risorse dello Stato a vantaggio dell'investimento in insegnanti e nel capitale umano degli alunni.

Uno dei frutti più maturi della riflessione attorno al tempo pieno è il documento elaborato da Ciari e un gruppo di colleghi che traccia il senso teorico della sua sperimentazione condotta nell'anno scolastico 1968/69 da tredici insegnanti di scuola elementare e un egual numero di maestri comunali a Bologna. Nella premessa scritta da Marcella Bufalini, moglie di Ciari, non si nascondeva il periodo di crisi connotato da un certo ripiegamento: si era “smorzata la carica iniziale”, i nuovi insegnanti approdati a questa metodologia non erano sufficientemente preparati o motivati. Si sentiva l'esigenza di “ricostruire il gruppo, effettivo, omogeneo, coerente”³¹.

La scuola a tempo pieno era un'esigenza che scaturiva da ragioni sociali, politiche e culturali. Appartenevano al primo aspetto la crisi della famiglia patriarcale, il lavoro femminile e l'assunzione di nuovi connotati da parte dell'istituto familiare, che ha cessato di costituire “il centro formativo per eccellenza”. Spettava alla scuola “porsi nei

³⁰ *Ibidem*, p. 174.

³¹ Si veda l'articolo *Per la scuola a “tempo pieno”*, in “Rivista del Movimento di Cooperazione Educativa”, n. 12, 1970, pp. 1-5gg, ripubblicato in B. Ciari, *Op. cit.*, pp. 176-88.

confronti della famiglia in termini dialettici di rapporto stimolante, continuo, organico”³².

Sono da ascrivere al secondo aspetto, le motivazioni politiche, il fatto che la scuola tradizionale, per i suoi limiti quantitativi, cioè il suo orario e calendario, – si noti ancora una volta la centralità attribuita a questi dispositivi temporali – e qualitativi, non era in “grado di correggere i dislivelli culturali dovuti alla provenienza del ragazzo e evitare la selezione in base alla classe sociale di appartenenza”³³. Solo un modello fatto di tempi lunghi avrebbe vinto la solitudine scolastica dello studente e la seconda solitudine, quella domestica, colmata dallo spontaneismo o dall’“influsso indiscriminato dei mass media”. Si produceva nel bambino un angolo di visuale ristretto “senza confronti o attitudini alla ricerca e alla costruzione comune. Il tempo pieno non va inteso come una sottrazione del tempo alla famiglia, anzi la partecipazione della comunità adulta ne è esaltata, ai genitori dovranno essere dedicate: riunioni di gruppo, riunioni con psicologi, contatti individuali, forme di inserimento attivo dei genitori nella vita della scuola.

Il tempo pieno è anche trasformativo politicamente perché mira a proiettare la scuola “al di fuori dei limiti ristretti delle aule-scatola e degli edifici, per toccare i problemi economico-produttivi, sociali e civili, storico-geografici, artistici, scientifici, umani in genere, che caratterizzano l’ambiente, e tutto questo sia a livello degli adulti educatori, sia a livello dei ragazzi. Una scuola chiusa ed estranea ai problemi ed ai bisogni del mondo, tutta ristretta a ruminare un sapere codificato, o comunque scisso dalla realtà, non ha alcun carattere educativo. È solo un luogo è uno strumento di alienazione”³⁴.

Infine, il tempo pieno era una risposta alla rapidità con cui la scienza e la società moderna si evolve a fronte della lentissima evoluzione del senso comune. Lo scontro tra due cronologie quella rapida e spregiudicata della scienza e della tecnologia, per lo più affidata a gruppi ristretti “che possono manipolare le coscienze, condizionare i bisogni, imporre consumi materiali e culturali”³⁵ e quella lenta e atavica della cultura popolare rischia di favorire la scissione, non solo in ambito scientifico, tra chi progetta, inventa, crea immagini e messaggi, e il

³² *Ibidem*, p. 178.

³³ *Ibidem*, p. 179.

³⁴ *Ibidem*, p. 181.

³⁵ *Ibidem*, p. 182.

consumatore di prodotti linguistici e visivi, che “assorbe i messaggi stessi e non domina le intenzioni e i meccanismi dei linguaggi che gli pervengono, diventandone passivo fruitore”³⁶. In queste ultime affermazioni si nota, sullo sfondo il diffondersi di strumenti di comunicazione di massa come la radio, la televisione, e la penetrazione della società dei consumi, a fronte della quale la scuola intendeva mettersi al riparo.

È sui meccanismi interni di gestione del tempo che Ciari aggiungeva ulteriori elementi chiarificatori, con alcune semplici regole:

- 1) “Nessuna parte della giornata scolastica a tempo pieno è da considerarsi educativamente privilegiata rispetto alle altre”.
- 2) Non bisognava assegnare ad un insegnante solo la formazione intellettuale e ad un altro solo quella ludica.
- 3) Le unità temporali di attività (la giornata, la settimana o la quindicina, il mese, eccetera) debbono essere oggetto di una progettazione di una programmazione collaborativa.
- 4) Agli insegnanti si debbono affiancare gli specialisti.
- 5) La valutazione degli allievi è stabilita con un accordo tra i soggetti coinvolti.

Tempo pieno non poteva significare aumento dell’immobilità e del lavoro di banco; occorreva alternare i tipi di impegno, introdurre momenti di divertimento non strutturato, cioè di pura ricreazione o anche di ascolto di musica, proiezione di film, giochi sportivi, ecc. Occorreva promuovere al massimo la mobilità dentro e fuori la scuola. Quest’ultima era intesa come base operativa e doveva essere dotata di tutti i più avanzati strumenti didattici (cineprese, registratori, proiettori, ecc.).

Il fulcro della scuola era costituito dall’orario con la distribuzione delle materie nell’arco di una settimana, ma senza rigidità eccessive così da consentire di intercettare le reali esigenze della comunità scolastica. “Non si ritiene opportuno proporre schemi tipici di organizzazione del tempo; ogni gruppo di educatori deve trovare la ‘sua’ soluzione”. Da ultimo Ciari insisteva sul valore imprescindibile della partecipazione “dei ragazzi alle decisioni per quanto riguarda l’organizzazione del tempo scolastico, dello spazio, degli orari i calendari, dei programmi”³⁷.

³⁶ *Ibidem*, p. 183.

³⁷ *Ibidem*, p. 188.

3. *Le contraddizioni del 1968*

La questione del tempo in rapporto all'educazione registra fino a questo punto due andamenti. Il primo, che qui ho riassunto nelle tesi moderate del documentario preparato dagli USA e in quelle, per certi versi paternalistiche, di Lucio Lombardo Radice, che concordavano nel ritenere necessario un'educazione al buon uso del tempo. Pur con qualche sfumatura l'idea di fondo era che la scuola era un lavoro e che quindi era fondamentale l'addestramento all'impiego delle risorse intellettuali degli studenti (e indirettamente anche degli insegnanti).

La seconda tesi è quella che qui abbiamo riassunto ripercorrendo l'"invenzione" del tempo pieno, così come elaborata da Ciari, preso come capofila dell'elaborazione del Movimento di Cooperazione Educativa. In questa prospettiva l'uso del tempo si arricchisce di profondi significati politici. La scuola proposta è davvero rivoluzionaria e il pedagogista di Certaldo non ha paura di mettere in evidenza l'alienazione del bambino nelle istituzioni educative tradizionali. Siamo, con l'ultimo documento citato, quello degli insegnanti bolognesi, all'indomani del 1968; eppure una distanza tra le posizioni dell'MCE e la contestazione studentesca mi pare si possa avvertire. Ma per comprenderla in profondità bisogna muoversi almeno in altre due direzioni.

La prima ci porta in Francia e ci conduce ad una frase, ampiamente ripresa dal movimento degli studenti che recita "Ne travaillez jamais". La dipinse su un muro di Rue de Seine a Parigi nel 1953 il filosofo Guy Debord, esponente del movimento situazionista, il "gruppo estremista che più si era dato da fare per riportare la contestazione rivoluzionaria nella società moderna"³⁸. Tre parole "non lavorare mai" che esprimevano il programma di una vita, difeso strenuamente dal suo autore di fronte ad un uso commerciale un decennio più tardi. Nell'invito a non lavorare mai vi era il radicale rifiuto del consumismo e una critica ad una società che non solo era passata dall'essere all'avere, ma era perfino approdata, nella "società dello spettacolo", all'apparire. E ancora di più, (scriveva Debord un anno prima del

³⁸ G. Debord, *Società dello spettacolo*, IV ed. 2001 (Milano, Baldini e Castoldi, 1967), prefazione alla IV edizione, <http://www.scienzepostmoderne.org/Libri/SocietaDelloSpettacolo/SocietaDelloSpettacolo5.html>.

1968) “(La società) ora non promette più nulla. Essa non dice più: ‘Ciò che appare è buono, ciò che è buono appare’. Dice semplicemente: ‘È così’”.

La questione aveva profondi legami con il modo con cui si concepiva il tempo. Quest’ultimo si era trasformato da tempo ciclico (dei ritmi della natura) a irreversibile (dei ritmi della produzione). “La vittoria della borghesia – annotava il filosofo – è la vittoria del tempo profondamente storico, perché è il tempo della produzione economica che trasforma la società, in permanenza e da cima in fondo ... il tempo ciclico che resta presente al fondo della società dà vita alle forze coallizzate della tradizione, che frenano il movimento. Ma il tempo irreversibile dell’economia borghese estirpa queste sopravvivenze”³⁹. Non solo: “Con lo sviluppo del capitalismo, il tempo irreversibile è mondialmente unificato. La storia universale diviene una realtà, perché il mondo intero è raccolto sotto lo sviluppo di questo tempo”. La standardizzazione del tempo nella società capitalistica ha generato il tempo della produzione, il tempo-merce. Le società moderne, spinte verso l’accelerazione, investono in un costante risparmio di tempo in molteplici forme, per esempio migliorando la velocità nei mezzi di trasporto oppure aumentando la velocità di preparazione dei cibi. Questo tempo “guadagnato” viene investito in altre occupazioni come la “contemplazione della televisione” che occupava molte ore della giornata nelle società capitalistiche.

Debord propone allora “il progetto rivoluzionario di una società senza classi, di una vita storica generalizzata, è il progetto di un deperimento della misura sociale del tempo, a profitto di un modello ludico di tempo irreversibile degli individui e dei gruppi, modello nel quale sono simultaneamente presenti dei tempi indipendenti federati”. La rivoluzione sta quindi nel liberare il tempo da ogni vincolo contrattualistico e accentuare una dimensione ludica e gratuita dello scorrere dei giorni e delle ore.

È possibile evidenziare a questo punto una contraddizione tra il modello di Ciari e ancor più di Lombardo Radice che, per quanto pro-

³⁹ *Op. cit.*, § 5. Nella prefazione alla quarta edizione della traduzione in italiano del suo volume, Debord scriveva: “Non esiste nessuno al mondo capace di interessarsi al mio libro, al di fuori di coloro che sono nemici dell’ordine sociale esistente”, da cui risultava evidente il desiderio dell’autore di stare con gli oppositori allo *status quo*.

gressisti, continuano a considerare essenziale il buon uso del tempo e la posizione situazionista che in forma molto anarchica sosteneva il valore del lavoro come forma di rivoluzione sociale.

Una recente raccolta di saggi, curati da Bacigalupi, Fossati e Martignone, ha evidenziato che la scuola dell'obbligo non venne molto toccata dalla contestazione per molteplici ragioni, innanzitutto perché l'utenza, costituita da minorenni, non poteva certo essere solidale con la causa degli studenti liceali o universitari. Non furono contestatari neppure i genitori e i maestri, tradizionalmente abbastanza "individualisti" nella gestione della loro classe scolastica. Gli spazi trasformativi erano affidati, come si è visto, alla gestione dei programmi e delle metodologie didattiche (si pensi per esempio al grande seguito che ebbe il tema della ricerca, definita efficacemente, in un fortunato testo di De Bartolomeis del 1969, come anti-pedagogia)⁴⁰.

Nelle *Tesi della Sapienza dell'università di Pisa, 7-11 febbraio 1967*⁴¹, si faceva riferimento al diritto allo studio e alle carenze strutturali dell'istruzione dell'obbligo. Ampiamente sfumato anche il tema scuola dell'obbligo e rivoluzione nella *Carta rivendicativa stesa durante l'occupazione di Palazzo Campana, Torino, novembre-dicembre 1967*⁴². Il dilemma, che aveva accompagnato la politica scolastica di Gramsci e dei giovani socialisti nel primo ventennio del Novecento, cioè se valesse la pena occuparsi della scuola oppure se essa fosse così corrotta dal sistema capitalistico e borghese da essere irriformabile, sarebbe ritornato, invece, in un documento steso durante l'occupazione della Sapienza da parte di un gruppo di militanti di Potere Operaio. Entro questa prospettiva la distruzione della scuola, considerata la sua irriformabilità, era considerata una possibile opzione⁴³.

Le istanze più radicali del Movimento andavano nella direzione di superare il riformismo del PCI (quello di Lombardo Radice e di Ciari, nel nostro caso) per fare entrare nella scuola il mondo operaio piegando la prima "alle esigenze di conoscenza del proletariato nella sua lotta contro la crisi, il fascismo, la borghesia"⁴⁴. Non era certo un caso

⁴⁰ F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1969.

⁴¹ in P. Fossati, *Op. cit.*, pp. 19-21.

⁴² *Ibidem*, p. 21.

⁴³ *La scuola e gli studenti. Come la scuola discrimina e prepara gli schiavi del sistema capitalistico. Come addestra i loro futuri aggressori*, in P. Fossati, *op. cit.*, pp. 21-22.

⁴⁴ F. Farinelli nell'articolo *Lotta Continua*, in "Scuola Documenti", 7 maggio

che si guardasse con grande fiducia all'esperienza delle 150 ore, dove erano i proletari a decidere i contenuti e le modalità didattiche della loro formazione.

Potremmo dire, per tornare alla questione del tempo, che per quanto emancipatorio potesse essere un sistema scolastico dell'MCE di Bruno Ciari e di Mario Lodi, il loro programma rischiava di apparire come una sorta di rassicurante rifugio nella didattica. Non è privo di interesse il fatto che, perché funzionasse una scuola come quella pensata da questo gruppo di attivi educatori, era necessario un notevole dispendio di energie e un'assidua programmazione e gestione della classe, al punto che, per fare solo un esempio, liberati dai meccanismi valutativi di tipo quantitativo si passò alla stesura dei giudizi che erano certo più attenti a comprendere la dimensione qualitativa delle competenze degli alunni, ma non erano esenti da un certo funzionalismo burocratico, teso alla valutazione oggettiva degli studenti. Se ne avvertiva l'eco in un articolo di Alberto Alberti dal titolo significativo: *Prima lavoratori e poi insegnanti*. L'autore scriveva: "Per fare tutto ciò occorre il tempo pieno che per noi (attenzione) dovrà essere anche pieno tempo dell'insegnante. Non già che questi debba insegnare 8 ore al giorno. Probabilmente, anzi, non lo farà nemmeno per quattro ore se insegnare significa 'stare in cattedra a spiegare'. Dovrà piuttosto sentirsi 'impegnato' a tutto servizio, vivere a contatto con tutti i bisogni della scuola, partecipare ai momenti di attività culturale e sociale che attorno alla scuola si organizzano, occuparsi dei problemi generali (politici) della società in cui la sua prestazione di lavoro si colloca e da cui è condizionato"⁴⁵.

Il percorso era piuttosto stretto e non privo di tensioni anche, e soprattutto, all'interno della sinistra, se uno "spirito libero" come Gianni Rodari, all'idea di un maestro organico alle avanguardie rivoluzionarie rispondeva di preferire un insegnante che "nella sua aula" fosse "prima di tutto un maestro che d(oveva) insegnare bene"⁴⁶. Era certamente un risultato del 1968 se lo stesso MCE approvò nel suo statuto il 31 dicembre del 1974 la dizione secondo cui questo movimento era

1975, p. 38, citato da P. Fossati, *Op. cit.*, p. 26.

⁴⁵ A. Alberti, *Prima lavoratori e poi insegnanti*, in "Riforma della Scuola", 1970, a. XIV, n. 8/9 agosto/settembre, pp. 52-53, in P. Fossati, *op. cit.*, p. 59.

⁴⁶ G. Rodari, "Riforma della Scuola", 1966, 4 aprile 1966, p. 39, in P. Fossati, *Op. cit.*, p. 76.

“al servizio della classe operaia e lavoratrice”, alzando, e non di poco, la responsabilità dei docenti a compiti di vera e propria lotta politica.

La grande fiducia nel potere taumaturgico del tempo pieno, nelle 150 ore e in altri dispositivi temporali si rivelò una chimera. Nulla poteva, anche una scuola ben organizzata, magari di 40 ore contro la forza pervasiva e persuasiva di altri strumenti e canali di formazione ben più capillari ed efficaci.

4. *Proposte antiautoritarie contro l'egemonia del tempo*

L'impostazione data al problema scolastico dal gruppo che promosse il 20-21 giugno 1970 il convegno *Esperienze non autoritarie nella scuola* partiva da una valutazione estremamente scettica delle possibilità di riforma del sistema educativo entro lo schema della società capitalista. Gli operai protestavano rifiutando il lavoro e, per analogia, la lotta studentesca doveva considerare il caso limite del rifiuto dello studio. Era evidente che tale proposta saldava lotta operaia e studentesca sotto l'unico contenitore della protesta⁴⁷. La separazione tra scuola e fabbrica era infatti uno strumento per presentare lo studio come attività privilegiata, ed era solo scardinando questo meccanismo che si sarebbero costruiti rapporti non autoritari, rapporti di reciprocità. Ne dava una eccellente testimonianza Elvio Fachinelli, psicoanalista non ortodosso e intellettuale vicino all'esperienza de “L'erba voglio”. Nelle sue osservazioni, che accompagnano l'attività dell'asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano, egli ci offre un ultimo possibile punto di vista sulla questione del rapporto tempo e educazione. Non mi pare casuale che il punto di osservazione sia la scuola dell'infanzia, dove il potere “eversivo” del bambino poteva manifestarsi con maggiore vigore.

Fachinelli registra una serie di atteggiamenti nei bambini figli degli immigrati meridionali che non esita a definire fascisti e mafiosi. Questi comportamenti che facevano letteralmente venire voglia di prendere a schiaffi questo o quel bambino, dovevano essere risolti presentando l'educatore come un adulto *diverso*⁴⁸. L'esperienza dell'asilo non

⁴⁷ *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, in *L'erba voglio*, Torino, Einaudi, 1971, p.16.

⁴⁸ E. Fachinelli, *Alcune osservazioni*, in E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani, G. Sartori, *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, in *L'erba voglio*, cit., pp.

doveva cioè sclerotizzare i rapporti di subordinazione e discriminazioni presenti al di fuori delle mura scolastiche. La sola opzione per liberare la società era una scelta radicale che partiva dalle piccole esigenze di un asilo autogestito come pretesto per pensare in grande giungendo ad immaginare di cambiare la città. La forza liberante dell'esperienza di Porta ticinese si vedeva anche semplicemente osservando le diverse modalità espressive dei corpi dei bambini vivaci e liberi bambini degli asili autogestiti, e quelli infagottati e sorvegliati dell'infanzia borghese. Corpi sottoposti, nei parchi cittadini, ad una serie di continui divieti “non fare questo, non fare quello!”.

La restituzione della scuola alle masse doveva avvenire, pensando al di fuori delle maglie dello schematismo produttivistico l'orario e il calendario. Concetto ben espresso in un intervento di una delle molte voci presenti convegno *Esperienze non autoritarie nella scuola*: “Esiste una minoranza (insegnanti, presidi, burocrazia) che stabilisce il da farsi dal punto di vista della qualità, quantità, tempo; e la grande massa (studenti) che deve soltanto fare, come, quanto e nel tempo richiesto. È evidente che così l'istruzione è una rigorosa cinghia di trasmissione del sistema”⁴⁹.

La critica al dominio del tempo si fece ancora più tagliente negli scritti successivi di Elvio Fachinelli⁵⁰. Interessante il suo biasimo per la decisione di Sigmund Freud di inserire l'orologio nel setting psicoanalitico, imponendo “un tempo reggitore, trascendente, infallibile”⁵¹. Freud intrometteva un tempo sociale di lavoro, un orologio che aveva un significato economico, severo, totale⁵². Quindi lo psicanalista non riceveva più un *honorarium*, come espressione di un *donum*, fatto a titolo di onore (la scienza non poteva essere venduta), ma una razione di sale (salario), o, peggio ancora, una moneta, uno stipendio. Ora, nella prospettiva antiautoritaria di Fachinelli, tutto ciò contraddiceva quell'idea di libertà derivante dal superamento stesso del tempo lineare e delle schiavitù che questo produce.

44-50.

⁴⁹ Intervento di Sandro Ricci, *ivi*, p. 272.

⁵⁰ E. Fachinelli, *Il Bambino dalle uova d'oro*, Milano, Feltrinelli, 1974; Id., *La freccia ferma: tre tentativi di annullare il tempo*, Milano, Ed. L'Erba Voglio, 1979; Id., *Claustrofilia: saggio sull'orologio telepatico in psicanalisi*, Milano, Adelphi, 1983.

⁵¹ E. Fachinelli, *Claustrofilia*, cit., p. 22.

⁵² *Ivi*, 25.

5. *Conclusioni*

In un giornale destinato agli educatori intitolato “Tempo Sereno”, pubblicato dall’editrice La Scuola di Brescia, nel settembre del 1966 si poteva leggere: “Sociologi, studiosi di economia, pedagogisti hanno da più parti lanciato un grido d’allarme: ‘quando i 30.000 calcolatori elettronici attualmente in servizio negli Stati Uniti saranno moltiplicati per dieci’ ... che cosa avverrà? ... le voci più allarmistiche restano quelle degli educatori. Come farà l’umanità ad affrontare il complesso e novissimo problema dell’occupazione di un tempo libero così totale? Bisognerebbe educare tutta l’umanità? Si chiedono preoccupati. Nessuno dubita che una situazione simile a quella americana non tarderà a verificarsi anche nella Vecchia Europa. Le questioni aperte dall’automazione caleranno ben presto anche per noi dal mondo della fantascienza quello concreto. E se economisti e sociologi nostrani stanno iniziando a prospettare le soluzioni più varie per i problemi che già si affacciano nel campo del lavoro, gli educatori hanno da tempo fatto oggetto dei loro studi la complessa problematica del tempo libero”⁵³. Come si vede la questione dell’uso del tempo e il controllo dei dispositivi temporali nei contesti educativi era un problema avvertito a diversi livelli.

Nel presente articolo si è cercato di mostrare come questo tema sia anche un buon punto di osservazione per valutare il rapporto che la cultura degli anni Settanta ha mantenuto nei confronti della scuola. Se nell’esperienza della contestazione i giovani avevano saputo massimizzare e cogliere il *καιρός* (*kairos*), il tempo opportuno, tanto che nel giro di qualche anno era maturata la rivolta esistenziale, il movimento studentesco, il dissenso cattolico, l’autunno caldo, gli stessi protagonisti di quella stagione non avevano fatto fino in fondo i conti con *χρόνος* (*chronos*), il tempo cronologico e sequenziale. Così, *la freccia ferma*, per usare il titolo di un testo di Fachinelli, resta un drammatico ossimoro: se la freccia è ferma nella faretra non è freccia, è solo potenza. In buona sostanza la scuola non poteva facilmente scrollarsi il problema della gestione e del controllo del tempo, del resto Oscar Wilde ebbe a scrivere “Nothing ages like happiness”⁵⁴, un epigramma

⁵³ G. Di Rosa, «Anno quinto», *Tempo Sereno* 5, n. 1 (1966), p. 3.

⁵⁴ O. Wilde, *The Writing of Oscar Wilde. Epigrams; Phrases and Philosophies for the Use of the Young*, London, New York, A. R. Keller, 1907, p. 142.

quanto mai calzante con il 1968. Si possono abbattere tutti i muri, distruggere tutte le autorità, ma non frenare la dittatura del tempo, prescindendo dal quale non resta che la nostalgia o il rimpianto, o – come nel nostro caso – la memoria storica.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIII, n. 12, luglio – settembre 2020, pp. 109-132

**Venti anni di scuola:
politiche, umori sociali e vitalità docente
(1999-2019)**

Angelo Luppi

In questo saggio l'autore riflette e sottolinea le caratteristiche di fondo che lo sviluppo sociale e la politica scolastica di questi anni hanno introdotto in numerose e contraddittorie realtà del sistema scolastico italiano. In questa analisi viene anche sottolineata l'importanza della grande variabilità interna delle scuole e il contributo di rinnovamento creato da una significativa vitalità docente.

In this essay the author reflects and stresses the basic characteristics introduced by recent social development and school policy in numerous and contradictory realities of the Italian school system. In this analysis, the importance of the great internal variability of the schools and the contribution of renewal created by a significant teacher vitality is also underlined.

Parole chiave: società contemporanea, politica scolastica, educazione, organizzazione, insegnanti

Key-words: contemporary society, school policy, education, organization, teachers

1. Premessa: la situazione generale

L'idea di scuola, la sua complessa percezione sociale, la sua stessa organizzazione sono stati oggetto in questi ultimi due decenni di profonde modificazioni.

In questo percorso i poteri di costruzione e di conduzione del nostro sistema formativo nazionale, intesi nei loro più tradizionali termini di politica scolastica generale, ovvero di attività governativa di carattere *legislativo* ed *amministrativo* capace di indirizzare dall'alto e sistematicamente gli eventi scolastici, si sono fortemente indeboliti nelle loro capacità di creare e trovare consenso. Essi debbono attualmente confrontarsi non solo con le incertezze parlamentari ma anche e soprattutto con emergenti fenomeni culturali e sociali di forte impatto, inclusa una maggior flessibilità d'autogoverno delle scuole. Infatti le iniziative che le scuole possono ora intraprendere a livello d'istituto sembrano configurare una tendenza della scuola verso un *autorifor-*

marsi fondato sull'intraprendenza e sulla vitalità docente, più che sulla direzionalità politica generale.

2. Una debolezza istituzionale

Un primo momento di riflessione riguarda l'ampia deriva di consistente perdita di valore delle aggregazioni storico-sociali istituzionali. Ciò induce molti studiosi e commentatori a riflettere in merito ad una progressiva instaurazione di una società complessivamente definita come "liquida"; una situazione che riguarda anche la scuola¹.

Si tratta di un percorso sociale complesso, talora accompagnato da un offuscamento dei valori democratici, variamente vissuti in questi ultimi decenni, che sembrerebbe infine preludere anche ad un possibile tramonto dell'organizzazione "liberale della società" (e della sua visione della scuola). In generale staremmo quindi vivendo una fase storica che andrebbe realizzandosi verso una società attuale ben diversa da quella degli ultimi trascorsi secoli, in un contesto di incertezza che riguarderebbe molteplici aspetti².

Si tratta di fenomeni ad ampio spettro, che coinvolgono anche gli aspetti culturali generali dell'insegnamento scolastico, le motivazioni profonde dei docenti in quanto pienamente inseriti nelle tensioni del loro tempo e gli assetti strutturali e motivazionali delle organizzazioni sociali, compresa la scuola, oggetto di ripetute riforme³.

A questo insieme di fenomeni che agiscono nel profondo si deve aggiungere il ricorrente e travolgente impatto delle nuove modalità di

¹ L'autore che con più insistenza ha proposto queste argomentazioni dichiara d'aver maturato "la convinzione sempre più forte che *l'unica* costante sia il cambiamento e *l'unica* certezza sia l'incertezza" (Z. Bauman, *Modernità liquida*, tr. it., Roma- Bari, Laterza, 2011, p. VII).

² Diversi studiosi hanno concorso a delineare le caratteristiche dell'attuale vivere sociale, con queste e con altre varie idee-forza, quali la *decrecita felice*, il *pensiero debole*, i *non luoghi*. Cfr., per una sintetica presentazione di queste problematiche (in quanto raccontate e ampiamente diffuse sui media anche ai non-specialisti) M. Panerari, *La società liquida ed i suoi fratelli*, in "La Stampa", 20 febbraio 2017, p. 22.

³ Per questi aspetti, nell'ampiezza dei riferimenti possibili, potremmo sinteticamente citare, M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2014; E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001; Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con Riccardo Mazzeo, Trento, Erikson, 2012.

comunicazione sociale su cui va ristrutturandosi il sentire personale e sociale e l'esprimersi stesso delle persone. In molti casi nel dibattito pubblico si vanno acquisendo in via autonoma convinzioni e concezioni culturali di basso valore ma di forte intensità emotiva, su cui la scuola in atto non sembra incidere adeguatamente.

Sorge qui il problema di riflettere se la nuova situazione configuri un processo di ideazione e transizione verso un nuovo modello di scuola, come accadde, con una evoluzione di lunga durata, quando lo sviluppo della stampa rese possibile ed anche necessaria quella istruzione diffusa al leggere ed allo scrivere progressivamente estesa alle popolazioni incolte ed analfabete.

Non a caso, con riferimento a tempi molto più vicini a noi, potremmo anche ricordare alcune note tesi dedicate alla "scomparsa dell'infanzia". In esse, esplorando tempo addietro la diffusione della comunicazione televisiva immediatamente fruibile (quantomeno a basso livello) da tutti, bambini ed adulti, si considerava ipotizzabile una ulteriore possibile riduzione o cambiamento del ruolo della scuola dato il nascente insorgere di un sostanziale annullamento delle distanze generazionali. Un fenomeno che secondo l'autore andava configurando, fra la primissima infanzia e l'età senile, lo svilupparsi di un lunghissimo periodo incentrato sulla condizione di "bambino adulto"⁴. Un fenomeno di questo tipo non può non influenzare i percorsi formativi, soprattutto se a ciò possiamo collegare in reciprocità la situazione degli adulti che faticano a crescere che va anch'essa attualmente emergendo⁵.

Oggi, inoltre, facendo riferimento all'attuale situazione di estensione delle tecnologie informatiche, potremmo anche trovarci in una nuova fase di passaggio indirizzata verso una società definibile come *ibrida*. In essa le persone andrebbero subendo una trasformazione del loro contesto di vita ove le tecnologie si fondono tra di loro e le persone si fondono con esse. Si porrebbe quindi il problema di riflettere se ciò non stia creando le basi per una profonda mutazione dei sistemi scolastici, determinando alcune nuove cifre formative del futuro: quoziente intellettuale (QI), quoziente emotivo (QE) e quoziente tecnolo-

⁴ Cfr. N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, tr. it., Roma, Armando Editore, 2005.

⁵ Cfr. E. Marescotti, *Adolescenza e dintorni. Il valore dell'adulità, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

gico (QT)⁶.

Quest'ultimo aspetto, intriso della pervasività ed efficacia contemporanee dei processi tecnologici e comunicativi moderni, starebbe infatti già rimodellando di sua propria ed intrinseca forza la scuola, senza tuttavia muoversi con un disegno strategico complessivo di qualità effettiva, che nessuno, cultura e politica, sembra essere ancora riuscito a costruire, per quanto sommariamente indicato sui media⁷.

3. I fenomeni di globalizzazione

Una visione ampia sull'attuale sistema scolastico trova ragioni di riflessione anche su ulteriori tre tematiche: l'idea di Europa, i fenomeni di globalizzazione, nello scorrere delle loro particolarità culturali ed i processi di immigrazione, che tendono invece a riconfigurare anche socialmente particolari comunità di cittadini.

Ai nostri fini di riflessione sugli andamenti europei non possiamo non rilevare (e ciò ha profondi significati formativi) come l'idea di Europa si sia sviluppata più a livello economico, ove peraltro si mantengono forti differenze fra i vari stati, che a livello culturale.

Alcuni autori rilevano come la classe internazionale delle persone *dotte* sia comunque formata ancora da piccole minoranze, ancora molto legate alle tradizioni nazionali; di conseguenza l'identità europea, una espressione calda e confortante, apparirebbe assai difficile da definire. I programmi scolastici restano soprattutto fondati su contenuti nazionali e la cultura diffusa trasversalmente nelle varie nazioni appare sostanzialmente quella dei media. Sotto l'aspetto degli elementi di qualità tutti saprebbero “qualcosa del proprio piccolo orto nazionale, ma non molto di quelli altrui”⁸.

La scarsa consistenza di una cultura “alta” internazionalizzata,

⁶ Gli acronimi QI, QE, QT sono utilizzati in A. Khanna, P. Khanna, *L'età ibrida. Il potere della tecnologia nella competizione globale*, tr. it., Torino, Codice Edizioni, 2013, pp. 10-11.

⁷ “Formare giovani a proprio agio con gli algoritmi come con i valori umanistici antichi” rappresenterebbe “l'essenza del life largelearning” e “banchi, lavagna, cattedra” non rappresenterebbero “più il luogo sacro dell'istruzione” (G. Lo Storto, *Le nuove vie dell'apprendimento*, in “Corriere della Sera”, 21 novembre 2019, p. 32).

⁸ D. Sassoon, *Sintomi morbosi. Nella nostra storia di ieri i segnali della crisi di oggi*, tr. it., Milano, Garzanti, 2019, p. 253. Più in generale per queste argomentazioni vedi il cap. *L'Europa implode ?*, *ivi*, pp. 241-269.

che sarebbe assai preziosa nella scuola, si esprime quindi con debolezza nei processi sociali contrassegnati dal “progressivo abbattimento delle frontiere”. Questa situazione “fa percepire una diminuzione di sicurezza e prosperità ai cittadini delle democrazie avanzate a causa dell'aumento di migranti e diseguaglianze”. I fenomeni indicati concorrono a portare verso la riaffermazione di un sentimento di “tribù”, fondato soprattutto sulla “aggregazione dei cittadini attorno a gruppi, leader e messaggi identitari” e questo sentire si struttura “sull’avversione verso qualcuno”, visto come diverso⁹. In questi processi socio-culturali vengono coinvolte, tanto le popolazioni autoctone quanto quelle migranti che esprimono valori, timori, costumi di vita e speranze spesso reciprocamente contrastanti¹⁰. Una problematica a cui la scuola ha finora fatto fronte nei suoi ambiti, ma non senza difficoltà.

4. *Scuola, media, social*

Ai fenomeni ed alle situazioni ora indicate si aggiunge un terzo processo che si esprime in una ricorrente e sistematica attenzione rivolta alla scuola attuale, espressa su molteplici e talora contraddittori versanti.

Sul versante dell’espressione delle criticità non mancano di certo valutazioni negative sui media; gli attuali andamenti scolastici starebbero riducendo, per molti commentatori, l’attenzione rivolta agli aspetti culturali più formativi, indirizzandosi invece verso una formazione di tipo “tecnico-operativa”. Questa deriva educativa condurrebbe ad una decadenza del valore della scuola tutta, che in tal modo maldestramente confonderebbe in molteplici settori la sua finalità primaria di essere “matrice del carattere e della personalità”¹¹.

⁹ L’avversione riguarderebbe i “politici, la casta, gli imprenditori, le minoranze, gli stranieri, i migranti o chiunque non condivide al mille per mille i propri interessi nella versione più estrema” (M. Molinari, *Il bivio dello Stato liberale*, in “La Stampa”, 29 dicembre 2019, pp.1,19).

¹⁰ Per una disamina non convenzionale, ma assai approfondita di queste tematiche, nei loro aspetti di principio, nelle loro articolazioni di fatto e nelle loro semplificazioni presso l’opinione pubblica, cfr. R. Simone, *L’ospite e il nemico. La grande migrazione in Europa*, Milano, Garzanti, 2018.

¹¹ E. Galli Della Loggia, *L’abbandono della scuola al tempo dell’abdicazione della politica*, in “Corriere.it”, 15 gennaio 2017, ultima consultazione in data 10 gennaio 2020.

Non solo importanti media si occupano però di questioni educative; infatti nel moltiplicarsi degli interventi *social* molto spesso trovano ascolto, accanto a contributi assennati, anche molti ragionamenti intesi semplicemente a ridurre ed appiattare la scuola sulle dinamiche sociali in voga al momento.

In sostanza si è creata una situazione in cui anche proposte e riflessioni di valore finiscono per confondersi in una dialettica dominata dalla onnipresente “rete” comunicativa, ove chiunque manifesta diritto di presenza e di parola a prescindere da “preparazione, meriti, competenze”; tutto ciò in rappresentanza auto-proclamata del “trionfo dell’uomo comune”¹².

In un diffuso rumore di fondo sembra quindi agire anche un decadimento di quella cultura sinteticamente definibile come umanistica, composta da ragione, scienza e sentimenti valoriali, da tempo vissuta come elemento centrale della formazione scolastica, ma oggi troppo spesso fragile o ricsusata nel sentire sociale¹³.

5. *Politica scolastica, politica amministrativa e politica fattuale*

Affrontare le tematiche che riguardano le vicende della scuola in questi ultimi vent’anni implica rapportarsi con gli aspetti di principio che configurano il ruolo della scuola nella società e con una molteplicità di provvedimenti di varia importanza culturale, legale e sociale¹⁴. Occorre peraltro andare anche ad una contestuale definizione dei termini di ricerca che si intendono utilizzare. In una classica ed ancora valida riflessione, già ricordata, la politica scolastica viene descritta come “l’insieme dei provvedimenti *legislativi e amministrativi* e dei

¹²W. Quattrociocchi, A. Vicini, *Misinformation. Guida alla società dell’informazione e della cultura*, Milano, FrancoAngeli, 2016, p. 50.

¹³ Per queste argomentazioni, cfr., A. Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in “Rivista SPES”, IX, n. 6, 2017; A. Luppi, *Giovani, intellettuali, cultura diffusa e istituzioni formative*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LII, n. 206, gennaio-marzo 2018; A. Luppi, *Cosmopoli, giovani, educazione, futuro. Una scuola dai molti possibili destini*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LII, n. 208-209, Luglio-Dicembre 2018.

¹⁴ Molteplici i testi in merito: in particolare, per le argomentazioni di principio, cfr. G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull’educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014; per gli aspetti storico-critici, G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010 e, per il corredo legislativo, F. Dal Passo, A. Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*, Aprilia, NovaLogos, 2017.

relativi interventi mirati al miglioramento dell'organizzazione e delle funzioni del sistema formativo alla luce sia di una teoria generale del governo della cosa pubblica sia di una teoria dell'educazione e della scuola”¹⁵.

Nel trascorrere degli anni che stiamo considerando, tuttavia, tanto nell'interno delle scuole, quanto nella pressione sociale e comunicativa su di esse, abbiamo visto ampliarsi a dismisura una complessa e diffusa situazione, composta tanto da varie argomentazioni e proposte, quanto da iniziative d'ampia portata concretamente e direttamente assunte nelle scuole.

Sembra quindi configurarsi nei fatti, a nostro avviso, anche una forma di *politica fattuale auto-costruita*, variamente motivata. Di conseguenza una riflessione sugli eventi scolastici di questi nostri ultimi venti anni deve sinergicamente tenere conto di ben tre ambiti: politica scolastica, politica amministrativa e politica fattuale.

Nell'ambito degli aspetti di politica scolastica in senso stretto del periodo in esame va considerato che il rapporto fra il governo della cosa pubblica e l'articolazione gestionale dei provvedimenti autorevolmente assunti non si è sviluppato solamente dall'alto al basso, ma assai più dinamicamente (e non sempre più efficacemente, comunque) in ripetuti passaggi basati su continue interazioni socio-politiche reciprocamente *top-down* e *bottom-up*. In aggiunta a ciò appare anche evidente la forza carsica dei provvedimenti amministrativi che li rende spesso sopravvivenuti alle combinazioni politiche che li hanno promossi.

Un complesso esempio di ciò, attraverso una gemmazione ciclica di azioni di verifica e programmazione, riguarda le documentazioni da produrre al fine di esternalizzare l'impegno della scuola verso la finalità del “miglioramento del servizio”. Questo obiettivo, posto sinteticamente da tempo, andrebbe attualmente perseguito negli istituti scolastici attraverso la sinergia di quattro poderosi strumenti, a partire dall'attuale PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), che coinvolgono pesantemente in vari momenti dell'anno la collegialità

¹⁵ Cfr. G. Genovesi, *Politica scolastica*, in G. Genovesi (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'Educazione e di Politica Scolastica, Lessico di base*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 117. Cfr. anche la voce *Politica scolastica o del sistema formativo e storia della*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998, pp. 328-332.

dell'intero gruppo docente o di particolari gruppi di lavoro¹⁶.

In realtà sempre più ci si chiede se queste procedure, che sembrano infine auto-generarsi in una minuziosa e burocratica ramificazione documentale, siano davvero capaci di realizzare quelle sinergie con le famiglie e gli *stakeholder* del territorio ipotizzate da tempo¹⁷.

Va comunque considerato che nel corso degli anni si è ormai consolidato un diverso profilo dell'istituto scolastico, assai diverso da quello tradizionale. Nella nuova situazione non tanto e non solo i programmi di studio, ma la completezza, la mescolanza e la qualità dei servizi determinerebbero infine la competenza distintiva ed il valore specifico di ogni singola scuola.

I percorsi educativi e d'apprendimento degli studenti restano ancora i servizi di base dell'istituto scolastico, ma non più le funzioni da assolvere in via esclusiva. Infatti oggi una scuola ben organizzata deve fornire anche altri supporti formativi: integrazione didattica, gestione di esperienze pratiche esterne alla scuola, accesso alle conoscenze attraverso biblioteche e banche dati, uso della rete comunicativa. Accanto a ciò si configurano anche altri servizi a valenza formativa, quali l'orientamento od il *counselling* personale¹⁸.

Si tratta quindi di assicurare uno sviluppo multidimensionale dell'istituto scolastico, ove la scommessa educativa da vincere resta quella della capacità di ricondurre entro un quadro unitario le diverse parti in cui le singole scuole si stanno sviluppando.

Sulla base di queste premesse, in questi ultimi anni, dato lo sviluppo di molteplici e diverse metodologie d'insegnamento, le stesse

¹⁶ “Dunque per le istituzioni scolastiche italiane dal 30 maggio al 31 dicembre 2019, all'interno della piattaforma del Sistema Nazionale di Valutazione (S.N.V.), è possibile predisporre la Rendicontazione sociale ossia il documento pubblico dei processi attivati e realizzati nel triennio appena scorso e delle prospettive da perseguire nel triennio 2019/2022, strettamente connesso al Rapporto di Autovalutazione (R.A.V.) che a sua volta è essenziale per la definizione del Piano di Miglioramento (P.D.M.) e del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (P.T.O.F.)” (N. Oliva, *Il Bilancio sociale della scuola: si compila entro il 31 dicembre, è disponibile su Scuola in chiaro. Cosa contiene*, in “OrizzonteScuola.it”, 23 dicembre 2019 (ultima consultazione in data 17 gennaio 2020).

¹⁷ I principi di *affidabilità, rendicontabilità e responsabilità* verso utenti e *stakeholder* dovrebbero informare di sé tutte le pubbliche amministrazioni, compresa la scuola; cfr. P. Romei, *Autonomia e progettualità. La scuola come laboratorio di gestione della complessità sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 22-25.

¹⁸ Per questi aspetti, cfr. A. Luppi, *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015, pp. 35-39.

tipologie di conformazione e d'uso degli spazi-aula e degli arredi vanno cambiando. Tanto in sede di ricerca educativa come pure in diverse specifiche situazioni si progetta in direzione di una maggiore flessibilità degli ambienti scolastici, non più composti da indistinte aule ma resi multifunzionali con ambienti generali, oppure dedicati ad attività di scambio, in clima di agorà anche di piccoli gruppi od ancora con situazioni di specializzazione laboratoriale¹⁹.

6. *L'autonomia scolastica e sua sostanziale incidenza*

Il Regolamento sull'autonomia scolastica del 1999, normativa assai innovativa, ha orientato la scuola verso una concezione organizzativa dinamica, fondata sulla flessibilità docente e sull'intraprendenza gestionale, essenzialmente rivolta alla finalità del “*successo formativo*” per tutti gli alunni. Questo provvedimento non ha agito soltanto sulla gestione delle discipline, ma ha anche innovato il campo d'azione di alcune tematiche forti, già presenti da tempo nella scuola, quali gli effetti della scolarizzazione di massa, il collegamento con il territorio per migliorare le possibilità formative, l'inclusione degli alunni “svantaggiati” e di quelli “diversamente abili” ed infine, in termini più generali, degli alunni che possano mostrare specifici e soggettivi bisogni educativi²⁰.

Assai significative le possibilità progettuali attribuite alle scuole; ad esse viene attribuito il compito di concretizzare “gli obiettivi nazionali in percorsi formativi funzionali alla realizzazione del diritto ad apprendere e alla crescita educativa di tutti gli alunni”, agendo per valorizzare “le diversità” e promuovere “le potenzialità di ciascuno”. Inoltre con questa legislazione si dà la possibilità di utilizzare una variabilità organizzativa ad ampio spettro, intesa a regolare “i tempi dell'insegnamento e dello svolgimento delle singole discipline e attività nel modo più adeguato al tipo di studi e ai ritmi di apprendimento

¹⁹ Per questi aspetti, cfr. M. Marcarini, *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*, Roma, Studium, 2016 e A. Luppi, *Pensiero influente ed immagini della scuola: media, social e vitalità docente*, in “Ricerche Pedagogiche”, a.LIII, n. 212-213, luglio-dicembre 2019.

²⁰ Quest'ambito verrà poi indicato nelle varie documentazioni come BES, ovvero Bisogni Educativi Speciali manifestati in forme non necessariamente coincidenti con le disabilità. Cfr. D. Ianes, S. Cramerotti, *Alunni con BES. Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson, 2013, pp. 21-25 ed anche M. Pavone, *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori, 2015.

degli alunni”²¹. Accanto alle flessibilità interne il Regolamento dell’autonomia consente agli Istituti scolastici anche di agire con sinergie territoriali tramite accordi di rete con altre scuole, convenzioni con enti pubblici o privati ed anche adesione a consorzi²².

Sul piano delle finalità educative e su quello didattico-organizzativo possiamo considerare le norme del decreto sull’autonomia scolastica come il momento più efficace e coerente una intera stagione intesa a trasformare e differenziare gli apparati pubblici, già iniziata alcuni anni prima con la Legge Delega per la Riforma della Pubblica Amministrazione²³.

Gli attori agenti sul terreno dell’istruzione pubblica sono stati poi moltiplicati. In quest’ambito occorre ricordare la Legge 62 dell’anno 2000 che ridefiniva il Sistema Nazionale di Istruzione. Veniva infatti attribuito anche alle esistenti scuole non-statali, che chiedevano ed ottenevano la parificazione, il ruolo di istituzioni di servizio pubblico, compreso il riconoscimento per i loro frequentanti di condizioni legali di uguaglianza con gli alunni del servizio scolastico organizzato dallo Stato²⁴. Inoltre, appare significativa anche la Riforma Costituzionale del 2001, che ha previsto ambiti di intervento “concorrente” sulla scuola per gli enti territoriali, in particolare per le Regioni²⁵.

²¹ Molteplici le varianti organizzative: “articolazione modulare del monte ore annuale di ciascuna disciplina e attività”, “definizione di unità di insegnamento” non coincidenti “con l’unità oraria della lezione”, “attivazione di percorsi didattici individualizzati”, “articolazione modulare di gruppi di alunni provenienti dalla stessa o da diverse classi o da diversi anni di corso” ed infine la possibilità di aggregare “le discipline in aree e ambiti disciplinari” (Art. 4, *Autonomia didattica*, Dpr. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell’art. 21, della legge 15 marzo 1997, n. 59*).

²² *Ivi*, art. 7.

²³ Cfr. Art. 21, Legge 15 marzo 1997, n. 59: *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della P.A. e per la semplificazione amministrativa*.

²⁴ Il riconoscimento della parità garantisce l’equiparazione dei diritti e dei doveri degli studenti, le medesime modalità di svolgimento degli esami di stato e l’abilitazione a rilasciare titoli di studio aventi lo stesso valore legale delle scuole statali. Cfr. Legge 10 marzo 2000, n. 62, *Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all’istruzione*.

²⁵ Restano a determinazione statale le “norme generali sull’istruzione” e la “determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale”. Quanto d’altro può riguardare la scuola assume la posizione di “legislazione concorrente”, con una molteplicità di possibili interlocutori, quali Regioni, Province, Comuni e Città Metropo-

Si tratta di provvedimenti non privi di aspetti problematici che implicitamente (o anche esplicitamente²⁶) tendono ad innescare elementi di incertezza sulla funzione generalizzante e nazionale della scuola di Stato.

7. Il primo decennio degli anni duemila: l'alternarsi delle riforme

Questo periodo va ricordato come pervaso da un variabile, ricorrente e conflittuale agire politico in cui le configurazioni di governo succedutesi nel tempo si sono dedicate a correggere e modificare anche sostanziali elementi delle decisioni assunte negli anni precedenti.

Due i percorsi, significativi e di ampia prospettiva, che furono affrontati: la legge sulla Riforma dei Cicli dell'anno 2000²⁷ e la legge, politicamente antagonista, sulle Norme Generali dell'Istruzione dell'anno 2003²⁸. Si tratta di leggi complesse, deliberate sotto forma di Legge Quadro o di Delega al Governo e di conseguenza di lenta applicazione dato che richiedevano ulteriori norme applicative da discutere ed approvare nel loro specifico campo.

Il primo provvedimento, a cura del ministro Berlinguer, nella sua architettura puntava ad una modifica strutturale dell'ordinamento, da articolare in tre cicli rispettivamente composti dalla scuola dell'infanzia, da un ciclo primario, (pensato come scuola di base da estendere e riunificare in modo da comprendere tanto le scuole elementari, quanto le scuole medie) ed infine da un ciclo secondario, esteso per cinque anni e articolato in cinque differenti aree: umanistica, scientifica, tecnica, artistica e musicale. Tramite passerelle facilitanti era anche regolata per i ragazzi la possibilità di cambiare la scelta iniziale.

litane (*Modifiche apportate dalla Legge Costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, (in G.U. 24.10.01, n. 248) concernente Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione, (approvata dal Parlamento, pubblicata nella G.U. 12.03.01, n. 59 e confermata da referendum popolare del 7 ottobre 2001).*

²⁶ Questi fenomeni si sono ripetutamente prodotti nella primavera e nell'estate 2020 nell'ambito della tormentata gestione Stato-Regioni delle problematiche relative ai provvedimenti di chiusura e riapertura delle scuole durante la pandemia Covid19.

²⁷ Legge 10 febbraio 2000, n. 30: *Legge-quadro in materia di riordino dei cicli d'istruzione, (riforma Berlinguer).*

²⁸ Legge 28 marzo 2003, n. 53: *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale, (riforma Moratti).*

Il secondo provvedimento, a cura del ministro Moratti, abrogava invece la legge precedente, interrompendone l'applicazione, peraltro complessa ed ancora incompleta e proponeva alcune diverse soluzioni ed ispirazioni di fondo. La scuola dell'infanzia, ancora di tre anni, continuava ad assumere il compito di contribuire all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio e sociale del bambino. La scuola primaria, diversamente dal progetto precedente, sarebbe rimasta autonoma ma con una sorta di ciclicità interna che intendeva produrre una continuità educativa in modo diverso dalla Legge Berlinguer e poneva limiti alle possibilità di non ammettere gli alunni alle classi successive. La scuola secondaria di primo grado manteneva invece la sua autonomia di segmento scolastico distinto di tre anni. Infine l'ordinamento superiore di tipo liceale si sarebbe ancora articolato in 5 anni, con modulazioni interne, concludendosi ancora con un esame di Stato.

Il riferimento alle importanti architetture funzionali previste non permette di comprendere a fondo le intenzionalità educative e didattiche di queste normative. Occorre accedere a quegli elementi che rappresentano i nuclei concettuali e valoriali più profondamente implicati nelle varie soluzioni prospettate.

Le due riforme, pur asserendo di presentarsi entrambe come intese a valorizzare un principio di continuità educativa, contengono ispirazioni del tutto diverse. L'attenzione alla "individualizzazione" dell'insegnamento contenuta nella riforma legislativa Berlinguer muoveva infatti da ragioni diverse rispetto all'attenzione dedicata alla "personalizzazione" dell'insegnamento contenuta nella riforma legislativa Moratti.

Nel primo caso, "individualizzazione", è l'organizzazione scolastica che in nome e per conto della società deve farsi carico di una continua flessibilità formativa al fine cogliere, accogliere e sanare tutte le carenze presenti negli alunni. Nel secondo caso, "personalizzazione", resta compito della scuola valorizzare le istanze formative presentate dalle famiglie collegandole alle forze di crescita già presenti nei ragazzi e condivise dalle famiglie stesse.

Queste differenziazioni nelle ispirazioni profonde delle normative che abbiamo ricordato si possono meglio comprendere esaminando non solo i testi di legge, ma anche e soprattutto le discussioni sugli orientamenti d'ordine educativo, d'apprendimento e d'organizzazione dibattuti nei lavori di due distinte "commissioni di saggi" che opera-

rono in quegli anni.

Altamente significativi sono i materiali dei lavori della “Commissione di saggi Maragliano” già all’opera nel 1997 sulla individuazione delle conoscenze fondamentali da incardinare nella scuola degli anni 2000. Si tratta di un documento molto interessante, purtroppo non andato a buon fine nel succedersi delle svolte della politica scolastica di quegli anni, che con visione assai moderna già anticipava alcuni tratti delle “emergenze” che ancor oggi la scuola si trova a gestire. Riconosciuto che “un sistema formativo contribuisce allo sviluppo di un paese quando sa anticipare le domande, i bisogni, i vincoli di un futuro possibile” si proponeva di orientarsi verso “la creazione di ambienti idonei all’apprendimento” atti ad abbandonare “la sequenza tradizionale lezione – studio individuale – interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell’analisi e nell’approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi”. Nel fare ciò si considerava “necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari” e sviluppare “una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi”, tale da prevedere “l’indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti”. Questo sulla base di una diversa visione del rapporto fra cultura classica e disciplinare e tematiche moderne e contemporanee.

Si trattava dunque, con una visione che ai giorni nostri possiamo considerare ormai ampiamente condivisa, di creare comunità scolastiche “caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento”.

In quest’ambito veniva infine acquisita, sul piano metodologico, la già diffusa presenza della tecnologia multimediale nella società attuale e di essa si proponeva l’uso nelle scuole tramite la modifica dei libri di testo e l’accesso multimediale alle conoscenze tramite l’interattività degli ipertesti. Si sosteneva, infatti, che questi strumenti non abbassavano ma aumentavano nei ragazzi “il senso di disporre di risorse per il saper fare”, così valorizzando in un quadro intellettuale diversamente strutturato, le “forme di intelligenza intuitiva, empirica, immaginativa, assai diffuse tra i giovani”²⁹.

²⁹*Sintesi dei lavori della Commissione a cura di Roberto Maragliano (13/05/97), in www.edscuola.it/archivio/software/maragliano.html, ultima consultazione in data 11 aprile 2020.*

Queste proposte agivano dunque su tre versanti: riesame dei contenuti, modalità d'interazione didattica e modernizzazione degli strumenti con una visione dinamica e certamente anticipatrice della scuola. Tuttavia buona parte del mondo della cultura e della scuola non si riconobbe in queste istanze di rinnovamento. Eppure l'idea di una scuola flessibile, adatta anche alle singole positive caratteristiche degli alunni non era di certo nuova nell'ambito della Scienza dell'educazione³⁰.

Sul versante politicamente avverso va invece ricordata l'attività della "Commissione di saggi Bertagna", operante nel 2001 con riflessioni e proposte che esplicitamente si collocavano nell'ambito di un diverso clima politico e suggerivano consistenti varianti in termini organizzativi e di continuità scolastica rispetto al quadro precedentemente definito³¹. Gli elementi concettualmente ed educativamente più interessanti e controversi, tuttavia, non appartenevano agli aspetti ordinamentali, bensì agivano nel quadro del principio portante della *personalizzazione*.

Una indicazione di forte interesse e nel contempo di forte contenzioso, perché veniva vista come riduttiva del ruolo della scuola ed amplificante del ruolo delle famiglie. Restava infatti l'idea di stabilire un orario obbligatorio di 850 ore per le attività didattiche (più di due terzi in quota nazionale ed il rimanente in quota locale, non aggiuntive ma intensive delle precedenti) a cui affiancare un ulteriore orario di 300 ore annuali, in chiave laboratoriale integrativa per varie tipologie di esperienze, compresa l'attivazione di una area legata al recupero ed allo sviluppo degli apprendimenti. Queste soluzioni implicavano l'interesse degli alunni e delle famiglie, coinvolte nelle scelte, ad uti-

³⁰ A sostegno di queste considerazioni si vedano le argomentazioni affrontate in A. Luppi, "La scuola su misura" di Edouard Claparède. *Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018, pp. 136-161.

³¹ Cfr. *Rapporto del Gruppo Ristretto finale del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. 18.7.2001*, n. 672. Nel Rapporto la scuola dell'infanzia era pensata facoltativa e triennale; la struttura ordinamentale della scuola primaria e della scuola media continuava a corrispondere a cicli separati, ricusando così l'idea della riunificazione in una scuola comprensiva in continuità per più anni, se non per aspetti di mera gestione. Il sistema scolastico successivo all'obbligo veniva pensato come articolato in un percorso con Licei ad otto indirizzi ed in varie possibilità (triennali mirati, triennali polivalenti, quadriennali) rivolte alle professionalizzazioni, con possibilità per i percorsi quadriennali di accedere ad ulteriori percorsi di formazione superiore. Le istituzioni scolastiche potevano prevedere anche la coesistenza di più Licei.

lizzare queste esperienze, anche al di fuori della scuola di frequenza, ma non sembravano atte a garantirne realmente una piena utilizzazione da parte di tutti gli studenti. Si tratta infatti di meccanismi che non risolvevano, nella loro indeterminatezza, gli elementi di possibile criticità, soprattutto in presenza di famiglie agenti in contesti di emarginazione. Di fatto, la configurazione di una parte significativa del curriculum scolastico, realizzata con questi meccanismi organizzativi, sarebbe stata affidata alle famiglie. Queste esperienze avrebbero infine concorso alla valutazione finale³².

Nel quadro riformistico indicato, a partire dal 2008, in un periodo economicamente recessivo che dette luogo ad una forte e generale contrazione delle risorse destinate alle scuole ed innescò forti proteste in essa, la scuola attraversò un altro momento di forti tensioni, legate al complesso di norme della Riforma Gelmini, dal nome del ministro che la promosse. Si tratta di un impianto generale che venne letto e considerato come sostanzialmente condizionato da una visione restauratrice ed efficientistica³³. Con varie iniziative si attuò un riordino della Scuola secondaria superiore e si intervenne anche sulla Scuola primaria. Nel primo caso si ricorda la tripartizione dell'assetto superiore in tre settori: liceale (con l'introduzione del liceo di scienze umane, di quello musicale e coreutico e il potenziamento del liceo artistico), tecnico e infine professionale. Nel secondo caso, nell'ambito della Scuola Primaria, si ebbe fra molteplici discussioni e contrasti il superamento della presenza contemporanea in classe di più insegnanti con eguale responsabilità educativa e didattica, a favore della reintroduzione di un insegnante con funzione prevalente³⁴.

In aggiunta alle importanti riforme ora citate, a seguire negli anni, la gestione della scuola implicò anche altre numerose determinazioni, di tipo legislativo od amministrativo³⁵.

³² Il quadro laboratoriale era comunque significativo ed ampio: area informatica, lingue straniere, attività motorie, sportive ed espressive (teatro, musica, pittura, cinema, fotografia) ed infine "attività di progettazione di artefatti manuali o simbolici, di interventi di azione sociale, di soluzioni produttive e gestionali" ispirate dal "proprio progetto di vita, professionale e no" (*Ivi*, p. 17).

³³ Gli atti fondanti si aprono ufficialmente con la legge n. 133/2008 e proseguono con legge n. 169/2008. Cfr., in generale, F. Dal Passo, A. Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico del 1848 ad oggi*, Aprilia, NovaLogos, 2017, pp. 159-192.

³⁴ Cfr. Legge 30 Ottobre 2008, art. 4, comma 1. Una scelta motivata per ragioni didattiche, ma in realtà anche di contenimento spese.

³⁵ In questo lungo periodo, che si prolunga oltre il primo decennio, possiamo

8. Il secondo decennio del 2000: la scuola intraprendente

Mentre nel dibattito politico e nel confronto sociale si andavano definendo le nuove architetture istituzionali del sistema scolastico, sul finire dei primi anni 2000 una grande parte del mondo della scuola iniziava a fare propria nella progettazione educativa e nella didattica non tanto l'idea dell'eseguire ma quella dell'intraprendere, esprimendo inclinazione a progettare nel contesto dei rapporti scuola-società, senza racchiudersi nell'ambito esclusivo del rapporto tradizionale con le discipline oppure innovandone la gestione.

Da questo punto di vista trovarono crescente attenzione nelle prassi educative e nell'interazione professionale dei docenti le cosiddette "competenze chiave"; un ambito d'azione formativa ancora oggi oggetto di significative discussioni³⁶. Con questo termine si identificava una "combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto" da sviluppare nei ragazzi. Le competenze, in numero di otto, venivano ufficialmente proposte in un contesto europeo e se ne dichiarava la necessità per "la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" nell'attuale società globalizzata³⁷.

considerare la formale definizione del termine dell'obbligo scolastico portato al 16 anno di età (2007), oppure l'adozione di nuove Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione (2007), poi riviste in un testo definitivo nel 2012. A ciò poi si aggiunsero il riordino del settore dell'educazione degli adulti con provvedimenti intesi alla ridefinizione dell'assetto organizzativo e didattico dei Centri d'Istruzione per gli adulti (2012). Sulla formazione docente si intervenne con la soppressione delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) sostituite dal Tirocinio Formativo Attivo (TFA). Per una rassegna dei numerosi atti politici ed amministrativi di questi anni, cfr. D. Cillo, *Riforma Scuola, XVI Legislatura (2008-2013), Il quadro della situazione*, in www.edscuola.it, ultima consultazione in data 16 aprile 2020.

³⁶ Cfr. P. Perrenoud, *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi*, tr. it., Roma, Anicia, 2017 e R. Perini, E. Puricelli, *Didattica per competenze*, Roma, Anicia, 2013.

³⁷ Cfr. *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione europea", 30.12.2006. Le competenze chiave sono le seguenti: comunicazione nella madrelingua, comunicazione nelle lingue straniere, competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia, competenza digitale, imparare ad imparare, competenze sociali e civiche, spirito di iniziativa ed imprenditorialità, consapevolezza ed espressione culturale.

Questo pronunciamento d'ampiezza continentale ha prodotto notevoli effetti sull'impostazione didattica e culturale variamente assunta e gestita dagli insegnanti, pur scontando un forte contraddittorio fra chi di loro riteneva che venisse così posta in sottordine la tradizionale competenza culturale fornita ed rielaborata nella scuola e chi invece apprezzava quest'assetto rivolto alle competenze come importante forma di modernizzazione della formazione.

Le caratteristiche di queste competenze implicano infatti una estensione del tradizionale rapporto cognitivo e riflessivo con le discipline verso una sorta di "operazionalizzazione" delle didattiche e dei loro risultati formativi. Si tratta di una modalità educativa da gestire in termini interattivi con le moderne pratiche comunicative o in attività a ponte con i territori di allocazione degli Istituti scolastici. L'assunzione di questi indirizzi educativi nelle pratiche scolastiche, data la loro estesa accoglienza, fu anche espressamente inclusa nell'azione amministrativa degli istituti divenendo un formale documento da rilasciare al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione³⁸.

L'importanza di questa problematica è stata nuovamente messa in luce da una ulteriore raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018, che, integrando e rimodulando le precedenti formulazioni, rafforza la necessità di "sostenere nell'intera Europa coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale"³⁹.

Tutto ciò, infatti, si sostiene, "contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi"⁴⁰. Appare evidente in queste finalizzazioni l'eco dei fenomeni in atto di globalizzazione culturale e umana nonché della travolgente informatizzazione della società europea⁴¹.

³⁸ Cfr. Decreto 27 gennaio 2010, *Adozione del modello di certificazione dei saperi e delle competenze acquisite dagli studenti al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione*.

³⁹ Punto 2, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in "Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea", 4.6.2018, IT, p. C189/1.

⁴⁰ *Ivi*. In tempi di avanzante mentalità sovranista, di intolleranze interne, di pressioni migratorie e di minacce provenienti dall'esterno, sembra (*timidamente e tardivamente*) farsi finalmente largo e riproporsi anche l'idea di una Europa da difendere nei suoi positivi valori costitutivi, con un impegno non solo di chiusura.

⁴¹ Le competenze riproposte nel 2018 sono le seguenti: alfabetica funzionale, multilinguistica, matematica-scientifica-tecnologica-ingegneristica, digitale, personale-sociale-capacità di imparare ad imparare, cittadinanza, imprenditoriale, consa-

Per quanto l'articolata gestione di queste raccomandazioni si presenti complessa ed anche ambiziosa dal punto di vista degli obiettivi formativi, essa (pur in presenza di residui contrasti) appare sostanzialmente accolta nella scuola da chi si orienta verso attività innovative e contestuali con le esigenze formative contemporanee⁴².

Mancava tuttavia nel secondo decennio degli anni 2000 un nuovo quadro legislativo capace di riconoscere e sancire questa rinnovata situazione con una complessiva ed integrata legge di riforma della scuola. In questo ambito ebbe ad agire una nuova proposta politica, che per quanto ritenuta tendenzialmente matura ed auspicabile da molte parti sociali si è invece rivelata assai controversa: si tratta del provvedimento sinteticamente ricordato con la denominazione di Buona Scuola, divenuto legge delega nel 2015⁴³.

L'impostazione di questo complesso e sofferto provvedimento implicava anche l'emanazione successiva di numerosi decreti delegati su specifici settori scolastici ed il percorso non poteva di certo essere veloce ed agevole. Questa legge si presentava peraltro molto innovativa nel suo quadro normativo ed intendeva riconoscere e sancire vari aspetti del rinnovamento educativo, didattico e gestionale di fatto già in atto in numerosi istituti scolastici. Essa tuttavia ha anche evocato nel profondo della scuola numerose opposizioni, incontrando pure una forte pressione social. In questo contesto l'esagerazione degli aspetti di contrasto ha infine appannato nell'opinione pubblica la percezione dei numerosi aspetti positivi di questa riforma⁴⁴.

L'itinerario legislativo si è concluso nel Consiglio dei Ministri

pevolezza ed espressione culturale.

⁴² Per queste argomentazioni, cfr. A. Luppi, *Pensiero influente ed immagini della scuola: media, social e vitalità docente*, cit.

⁴³ Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, in G.U. Serie Generale n. 162 del 15.07.2015.

⁴⁴ Le tematiche forti di rinnovamento e contrasto furono essenzialmente i suoi elementi di modernità: il ruolo manageriale del Dirigente Scolastico, l'impostazione di una nascente gestione del merito docente, la possibilità di organizzare attorno ad un progetto di scuola (comunque deliberato in sede di collegio Docenti) una chiamata *ad hoc* di insegnanti con accertata competenza ed infine i meccanismi che implicavano al momento dell'ingresso in ruolo una temporanea riduzione della mobilità territoriale al fine di consolidare una continuità didattica nella scuola di servizio. La consistente previsione di una ampia attività formativa ed esperienziale di alternanza scuola-lavoro completava il quadro degli aspetti controversi.

dell'aprile del 2017 con l'approvazione di otto decreti applicativi⁴⁵, la cui reale esecuzione ha intercettato ancora la variabile composizione politica delle maggioranze di governo.

9. *Vitalità docente, tecnologie e trasformazione della scuola*

L'insieme degli elementi che finora abbiamo considerato, uniti ad una pervasiva e forte pressione sociale ci inducono quindi a voler confermare nelle vicende scolastiche la presenza di una attiva e produttiva tendenza all'auto-organizzazione della scuola che coinvolge anche gruppi consistenti di docenti, dirigenti e spesso genitori.

Questa situazione avvalorata la reale esistenza di una *politica scolastica fattuale* dato che la vitalità docente non si pone solo lo scopo di migliorare l'esistente per il singolo insegnante o per un piccolo gruppo ma sistematicamente intende agire per l'intera scuola di appartenenza e, per quanto possibile, cerca di influenzare ed indurre a ciò tutto il sistema, utilizzando le aggregazioni sociali o qualificate organizzazioni nazionali disponibili in rete.

Il dibattito sviluppato all'interno delle scuole, per quanto si muova da posizioni soggettivamente diverse, produce conseguenze nelle pratiche d'attività didattica e gestionale ed anche nella visione che la scuola diffonde all'esterno di sé stessa⁴⁶.

Le coordinate attraverso le quali questa movimentazione scolastica attualmente agisce sono ormai ben identificabili: attenzione alle varie competenze, impiego crescente delle moderne tecnologie della comunicazione, interazioni dialogiche con gli studenti, apertura alle varie problematiche d'origine sociale ed una trasformazione, variamente intesa, nella gestione dei tradizionali programmi di insegnamento⁴⁷.

La base, concettuale e strumentale ad un tempo, di questo orienta-

⁴⁵ Cfr. Redazione Altalex, *Buona Scuola: ecco gli 8 decreti attuativi*, in www.altalex.com, 17 maggio 2017 (ultima consultazione in data 27 marzo 2020).

⁴⁶ Le interazioni fra docenti si svilupperebbero fra queste posizioni: "conservatori" ed "isolati" che temono soprattutto la disomogeneità della scuola dei progetti, "performativi" che mostrano uno spiccato interesse alla propria materia ed al proprio modo di insegnarla ma con scarso interesse al contesto sociale in cui operano e "critici" che si identificano pienamente con l'obiettivo di innalzare la qualità dell'istituzione scolastica mediante il proprio impegno, ispirato a principi etici e sociali (cfr. M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Milano, Vita e Pensiero, 2017, pp. 69-75).

⁴⁷ Questi aspetti sono esaminati in A. Luppi, *Pensiero influente ed immagini della scuola: media, social e vitalità docente*, cit.

mento professionale si basa sulla disponibilità e sulla diffusione dei mezzi di acculturazione e comunicazione, ad un tempo scolastici, sociali e personali: attrezzature informatiche scolastiche ad uso generale, libri di testo interattivi, accessi Web, computer portatili, tablet, smartphone...

In questo ambito l'asserto di fondo è che Internet non sia soltanto una rete di computer ma "una rete di reti di persone", che scambiano "informazioni ed emozioni, idee e progetti..." ovvero "l'apoteosi della condivisione della conoscenza, l'incubatore del mondo che verrà"⁴⁸.

Non va però dimenticato che anche in questo nuovo contesto operativo gli insegnanti si trovano, come prima, ad esercitare un ruolo specifico ed assai difficile: mantenere il loro essenziale compito di trarre "l'allievo fuori dalla portata dei suoi orizzonti particolaristici" per immergerlo "in quelli universali"⁴⁹.

La visione magnificante della moderna interattività tecnologica trova eco e diffusione anche sui media e sui social, ove, valorizzando il "Blended Learning", (apprendimento misto), anche numerosi commentatori sostengono che oggi "l'utilizzo di nuove tecnologie in aula" consente di sviluppare molteplici modalità di apprendimento, quali realizzare "simulazioni, reperire informazioni da fonti diverse e confrontarle tra loro, scrivere testi a più mani in modo cooperativo, guardare video tutorial e svolgere esercizi interattivi". Agire in questa direzione implica dunque "un'evoluzione radicale del modo in cui docenti e partecipanti affrontano l'esperienza formativa"⁵⁰.

Nel complesso di queste situazioni l'anima utopica e rivolta al futuro della scuola sembra quindi davvero subire molto il fascino dell'interattività consentito dalle nuove tecnologie.

10. Il disastro Covid-19

Purtroppo la visione di una scuola complessa ed anche difficile, che

⁴⁸ Si tratta di un approccio decisamente (e forse troppo) ottimistico; si aggiunge poi: "Chi sta in rete ... crede profondamente in tre valori ...: la trasparenza, la partecipazione e la collaborazione" (R. Luna, *Cambiamo tutto! La rivoluzione degli innovatori*, Roma-Bari, Laterza, 2013, p. 5).

⁴⁹ M. Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, cit., p. 66 e p. 88.

⁵⁰ Redazione Ansa, *Blended Learning, con i nativi digitali la scuola sposa la tecnologia. I benefici del metodo misto come nuova forma di apprendimento scolastico*, in "Ansa.it", 30 gennaio 2020 (ultima consultazione in data 31 gennaio 2020).

riesce a trasformarsi ed adattarsi ai cambiamenti sociali e culturali sotto la spinta, ora di interventi politico-legislativi, ora di un intrinseco comporsi di *politica fattuale* che si muove negli Istituti, ha trovato, nella primavera del 2020, l'assai sgradevole e pernicioso impatto con la pandemia internazionale del virus Covid-19.

Questa situazione, che porta a dovere forzatamente introdurre le problematiche della tutela della salute di bambini, ragazzi e docenti per poter frequentare la scuola come collettività che socializza ed apprende, induce davvero profonda inquietudine⁵¹.

In questo tempo di pandemia, tuttavia, in alcune discussioni e riflessioni emerse sulle problematiche riguardanti la scuola, nell'ambito educativo e di formazione culturale, sembrano essersi presentate anche tendenze riduttive verso l'idea stessa di scuola come comunità che apprende *insieme in presenza*. A nostro avviso, invece, questa dimensione va tutelata e valorizzata senza alcuna incertezza⁵².

⁵¹ Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Protocollo d'intesa per garantire l'avvio dell'anno scolastico nel rispetto delle regole di sicurezza per il contenimento della diffusione di COVID-19*, in data 06.08.2020.

⁵² Nelle gravi difficoltà indotte sulle scuole dalla pandemia, in via immediata si è cercato di ovviare agli impedimenti funzionali con l'utilizzo di forme di didattica a distanza, DaD. Alcuni primi resoconti già narravano di un positivo sviluppo dell'esperienza, (C. Gobbi, *Diario di una prof. I tre mesi che hanno cambiato la nostra scuola*, 20 aprile 2020, in "Corriere.it", ultima consultazione in data 29 agosto 2020). Nel dibattito pubblico altri invece valorizzavano 'le lezioni d'autore in classe virtuale' sulla base di "piattaforme digitali condivise sulle quali lavorare a distanza", (A. Melone, *Classi virtuali? Prof e studenti possono farlo con Repubblica*, in "repubblica.it", 4 marzo 2020, ultima consultazione in data 29 agosto 2020). In sostanza queste situazioni di DaD sembrano essere state viste anche come via di fascinoso ingresso nel futuro, con metodiche che tuttavia potrebbero forse ridurre nella ritrovata quotidianità i momenti di classe in presenza. Queste soluzioni, se integralisticamente adottate, potrebbero comportare perdite sostanziali in fatto di crescita culturale e di confronto di idee, di crescita comunitaria e di relazioni umane. Condividiamo allora queste prime ed immediate valutazioni: "La scuola è una grande invenzione" e "noi non possiamo vivere senza" di essa (A. Polito, *Un alunno in casa: così noi genitori capiamo la grandezza dei docenti*, in "Corriere della Sera", 19 aprile 2020, p. 15). "Scuole ed università senza la presenza viva di allievi e docenti diventerebbero spazi vuoti, privi del soffio vitale" (N. Ordine, *I docenti, gli studenti e la nostalgia dell'incontro perduto*, in "Corriere della Sera", 24 aprile 2020, p. 36). Va considerato che in prossimità della riapertura delle scuole per il nuovo anno scolastico, la Didattica a distanza ha, ufficialmente, avuto la caratterizzazione di possibilità didattica *integrata* e non *sostitutiva*. Cfr. Ministero dell'Istruzione, *Decreto recante "Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39"*, in data 07-08-2020.

Riferimenti bibliografici e sitografici

- Anichini A. (a cura di), *La didattica del futuro*, Milano-Torino, Pearson, 2012
- Augenti A. N., *Europa. Un'identità tradita*, Armando editore, Roma, 2016
- Baldacci M., *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori Università, 2010
- Bardi D. (in collaborazione con M. Jacono Quarantino, A. Mangiarotti, S. De Pascalis, M. Vezzoli), *La classe scomposta. La didattica per competenze nelle tecnologie*, Milano, Nova Multimedia Editore, 2014
- Bauman Z., *Modernità liquida*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2011
- Bauman Z., R. Mazzeo, *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson, 2011
- Bellatalla L., *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erikson, 2010
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- Bellatalla L., *Unica certezza, l'incertezza: il TFA italiano*, in L. Bellatalla (a cura di), *Dall'Italia all'Europa. Politica scolastica e formazione docente*, in <http://annali.unife.it>, Sezione di Didattica e della Formazione docente, Vol. 2, N. 1, 2010
- Bottani N., Benadusi L., *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Trento, Erikson, 2006
- Bottani N., Poggi A.M. (a cura di), *Un giorno di scuola nel 2020*, Bologna, il Mulino, 2010
- Bottani N., *Requiem per la scuola*, Bologna, il Mulino, 2013
- Campione V., Tagliagambe S., *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*, Torino, Einaudi, 2008
- Di Martino E., *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*, s.i.p., Pavia, 2014
- Ferri P., *Nativi digitali*, Milano-Torino, Mondadori Bruno (Pearson Italia), 2011
- Floris G., *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2013
- Garton Ash T., *Libertà di parola, Dieci principi per un mondo connesso*, tr. it., Milano, Garzanti, 2017
- Genovesi G. (a cura di), *Dizionario di Scienza dell'educazione e di Politica scolastica*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- Genovesi G., *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014
- Genovesi G. (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2007
- Genovesi G., *Schola Infelix. Le ragioni di una sconfitta*, Formello (RM), SEAM, 1999
- Genovesi G. (a cura di), *Scienza dell'educazione: oggetto e metodo*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- Genovesi G., *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998
- Genovesi G., *Principium Educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012
- Genovesi G., *Scienza dell'educazione: linguaggio, rete di ricerca e problemi so-*

131 – *Venti anni di scuola:
politiche, umori sociali e vitalità docente (1999-2019)*

- ciali*, Tirrenia-Pisa, Edizioni del Cerro, 2006
- Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010
- Giannelli A., *Rivoluzionare la scuola con gentilezza. Idee e proposte didattiche per vincere una delle maggiori sfide del XXI secolo*, Milano, Guerini, 2019
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli, 2015
- Ianes D., S. Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES. Bisogni educativi speciali*, Trento, Erikson, 2013
- Khanna A., Khanna P., *L'età ibrida. Il potere della tecnologia nella competizione globale*, tr. it., Torino, Codice Edizioni, 2013
- Lo Storto G., *Ero studente. Il desiderio di prendere il largo*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino Editore, 2017
- Luppi A., *“La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018.
- Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015
- Luppi A., *La scuola dell'autonomia: processi di cambiamento, didattica ed organizzazione*, Ferrara, Tecomproject, 2001
- Maglioni M., Biscaro F., *La classe capovolta*, Trento, Erikson, 2014
- Marcarini M., *Pedarchitettura. Linee storiche ed esempi attuali in Italia e in Europa*, Roma, Studium, 2016
- Marescotti E. (a cura di), *Educazione come... Metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus, 2014
- Marescotti E. (a cura di), *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide*, Milano, Mimesis, 2015
- Marescotti E., *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulità, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020
- Martino E. *Homeschooling. L'educazione parentale in Italia*, s.i.p., Pavia, 2014
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011
- Pavone M., *Scuola e bisogni educativi speciali*, Milano, Mondadori Education, 2015
- Perrenoud P., *Dieci nuove competenze per insegnare*, tr. it., Roma, Anicia, 2002
- Perrenoud P., *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita. Sviluppare competenze o insegnare diversi saperi?*, tr. it., Roma, Anicia, 2016
- Piper A., *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*, tr. it., Milano, FrancoAngeli, 2013
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, tr. it., Roma, Armando, 1999
- Prensky M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, tr. it., Trento, Erikson, 2012
- Quattrocioni W., Vicini A., *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della credulità*, Milano, FrancoAngeli, 2016
- Rosati A., *Nuove frontiere della pedagogia. Educazione e neuroscienze*, Roma, Anicia, 2011
- Sassoon D., *Sintomi morbosi. Nella nostra storia di ieri i segnali della crisi di oggi*, tr. it., Milano, Garzanti, 2019

Simone R. *L'ospite ed il nemico. La grande migrazione e l'Europa*, Milano, Garzanti, 2018.

Simone R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2006

Sitografia

ADI, Associazione Docenti Italiani, <http://adiscuola.it>

ANP, Associazione nazionale dirigenti e alte professionalità della scuola, www.anp.it/anp-associazione-nazionale-dirigenti-e-alte-professionalita-della-scuola

Impara Digitale, <https://www.imparadigitale.it>

SkuolaNet, (portale per studenti), www.skuola.net

Tuttoscuola, www.tuttoscuola.com

OrizzonteScuola.it, www.orizzontescuola.it

Uno sguardo al futuro prossimo venturo

Luciana Bellatalla

Questo contributo dopo aver individuato alcuni dei punti fragili del sistema scolastico italiano di oggi, cerca di fare il punto sulla scuola dell'immediato futuro a partire da annunci e prospettive dei vari partiti politici, divisi tra maggioranza ed opposizione, ma concordi in una costante indifferenza per le questioni dell'istruzione e della scuola. E ciò al punto che all'orizzonte non pare profilarsi un miglioramento dello status quo, specie con la prospettiva della regionalizzazione del sistema scolastico e con le procedure per il reclutamento degli insegnanti che sono un ritorno al passato in forma addirittura peggiorativa.

This paper is articulated in two parts: firstly, the author takes into account some feeble points in Italian school system; secondly, she describes how Italian schools may be organized in the forthcoming period. The author is not optimist: she does not hope in an improvement of actual school conditions and, on the ground of historical and educational considerations, is skeptical about the announced process of regional administration of school system. She is particularly troubled by rules of procedure for teachers' recruitment, which are clearly worse than past rules. The password of the forthcoming period is, then, "back to the past".

Parole chiave: Educazione, Scuola, Insegnanti, Futuro, Politica

Key-words: Education, School, Teachers, Expectations, Politics

1. Premessa

La scuola italiana recente ha vissuto, malauguratamente, decenni di riforme, spesso abborraciate e, comunque, preparate solo per e con l'intenzione di "demonizzare" l'avversario politico e di procacciarsi voti fra gli scontenti; tali riforme, succedutesi a ritmo incalzante, l'hanno costretta a vivere in una sorta di guado continuo. Con evidenti danni – va riconosciuto – per la vita quotidiana della classe, per la didattica e per l'istruzione dei ragazzi, che, come hanno attestato i recenti dati INVALSI, sono dei grandi somari: già analfabeti durante il loro percorso di formazione, perché incapaci di leggere e di comprendere un testo¹, senza bisogno di aspettare anni di lontananza dai ban-

¹ Si legge testualmente nella pagina di apertura del sito di "Tecnica della scuola"

chi scolastici. E per di più in decenni di grande espansione tecnologica che, al contrario, ha necessità urgente e improcrastinabile di formazione, di istruzione e di educazione, per essere compresa, controllata e gestita, al fine di evitare che si trasformi in quel particolare Moloch che le distopie novecentesche (ahimè non più tanto improbabili) hanno descritto, quasi profeticamente.

Dal 2018 in poi, infatti, con il governo giallo-verde e, in seguito, con quello, perennemente precario, giallo-rosso, la scuola italiana è addirittura finita in mezzo ad una palude (fatta di problemi aperti, fragilità, bisogni e questioni organizzative) a rischio di trasformarsi in vere e proprie sabbie mobili pronte ad inghiottire “quel che resta del giorno” (ammesso che qualcosa, da qualche parte, ne resti). La recente pandemia, poi, ha completato il processo, trasformando la scuola in una sorta di vittima sacrificale di una politica incapace di articolare, per il sistema scolastico, proposte organiche e coerenti

I vari interventi di questo *Dossier* hanno offerto un quadro sintetico ma ordinato, *per exempla*, delle politiche scolastiche che hanno segnato l'ormai lunga storia dell'Italia unita. È stato un quadro diacronico interessante sia per quanto attiene al sistema scolastico in generale sia per quanto attiene a suoi singoli aspetti, momenti o a realtà particolari e specifiche.

Da questo quadro è emerso (da Giovanni Genovesi a Gonzi, da Russo a Pruneri) un disegno squilibrato e altalenante, fatto di impegno e sogni, ma più spesso di speranze deluse, di disinteresse diffuso, di incompetenza altrettanto ricorrente, di una linea direttiva al servizio

(www.tecnicaldellascuola.it, ultima consultazione in data 29 febbraio 2020) che “a denunciare questa drammatica situazione sono i dati Ocse-Pisa (*Programme for International Student Assessment*), diffusi il 3 dicembre (2019) da cui emerge che appena il 5 per cento degli studenti italiani di 15 anni è capace di distinguere in un testo tra fatti e opinioni, come dire che il 95 per cento di loro non sa leggere nel senso vero del termine. E siamo al 23esimo posto su 29 Paesi analizzati!”. Risulta, infatti, che i ragazzi e le ragazze italiani hanno un punteggio di oltre 11 punti inferiore alla media OCSE, che condividono questa incompetenza con i coetanei di Svizzera, Israele, Lettonia, ma soprattutto, ed è questo l'aspetto su cui dovremmo riflettere con maggiore attenzione, hanno perso venti punti rispetto alle valutazioni di vent'anni fa e dieci rispetto al decennio scorso. Ciò significa che il declino di queste capacità è continuo, costante e, in queste condizioni (ossia tenuto conto delle ripetute assenze dalle lezioni, della tendenza all'indisciplina e della preferenza per i linguaggi digitali) inarrestabile, a meno che non si prendano seri e celeri provvedimenti. I risultati dettagliati dei rapporti OCSE-Pisa sono consultabili al sito www.oecd.org/pisa/data (ultima consultazione in data 2 marzo 2020).

dell'orientamento politico egemone nei vari momenti della nostra storia, ma anche di intuizioni, di speranze di modernizzazione e di episodi (pochi, ma presenti) di impegno o, almeno, di buone intenzioni.

È un quadro non nuovo, ma che rafforza e documenta un'interpretazione ormai accreditata presso la maggior parte degli storici dell'educazione e della scuola, secondo la quale le preoccupazioni per il sistema scolastico sono state, con poche eccezioni, all'ultimo posto nella graduatoria delle urgenze e dei bisogni del nostro Paese.

2. *Una situazione deteriorata*

Come oggi sia il sistema scolastico italiano è cosa nota e Luppi ne ha tracciato un quadro variegato ed aggiornato.

La triplice autonomia voluta da Berlinguer (e mai rinnegata dai governi successivi, anche se sul fronte politicamente opposto a quello di Berlinguer) ha dato il colpo di grazia agli aspetti economico-finanziari della gestione delle scuole, senza incentivare la “creatività” didattico-sperimentale di cui ci sarebbe stato e ci sarebbe tanto bisogno; le cure “dimagranti” della coppia Moratti-Gelmini hanno fatto sentire il loro effetto sull'orario, sui *curricola* (che hanno visto la riduzione dei contenuti e la scomparsa vera e propria di materie), sul numero delle classi (che per converso e per paradosso si sono riempite spesso a dismisura di alunni), sull'organico dei docenti (che Renzi ha ripristinato a livelli più accettabili, ma sempre a livello più basso del “prima di loro”); le prove di valutazione *in itinere* o a conclusione di un percorso di studi sono diventate via via – quando non sono state cancellate – sempre più simili prove a quiz con una falsa e posticcia interdisciplinarietà e un'offerta culturale sempre più ridotta e artatamente nozionistica.

Passiamo sotto silenzio le condizioni materiali degli edifici scolastici (peraltro già da anni segnalate da trasmissioni televisive d'inchiesta come *Report* e *Preso Diretta*); tralasciamo il fatto che la crescita numerica degli alunni (dovuta soprattutto ai piccoli immigrati), per la scelta di una scriteriata razionalizzazione, a partire dai tardi anni Ottanta del secolo scorso con la chiusura o l'accorpamento di istituti, ha provocato decentramento di classi e succursali di interi istituti.

Le ricadute didattiche sono evidenti. Infatti, i docenti sono spesso costretti a spostamenti da una sede all'altra, che portano via tempo e

quell'energia che invece dovrebbe essere concentrata sulle attività in classe, sulla loro organizzazione e sul tutoraggio dei soggetti più deboli.

E ciò è tanto più evidente, se si guarda alla crescita (ormai fuori controllo) dei soggetti con BES, un'altra delle "croci" della nostra scuola attuale. Questi BES, fondati su un'idea ed un provvedimento in linea teorica molto apprezzabile, si sono di fatto rivelati non uno strumento di individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento, ma un demagogico mezzo a disposizione di alunni e famiglie per aggirare le difficoltà e garantirsi il lasciapassare per l'anno successivo. Non a caso, mai come ora, le nostre scuole sono sembrate vere e proprie corti dei miracoli, benché il vero miracolo sia fuori della scuola quando i bisogni speciali (in parecchi casi) scompaiono. E tutto questo con grave nocimento di chi ha davvero bisogno di attenzione e di cure particolari.

Pure il lavoro del dirigente, che Berlinguer ha stravolto in un'attività manageriale simil-aziendale, è ormai burocratizzato e sempre più difficile, anche per l'accorpamento di istituti tra loro diversi e collocati talora a notevole distanza tra loro tanto da non garantire la necessaria, costante presenza del dirigente, costretto, come gli insegnanti, a spostamenti continui.

3. *Gli insegnanti*

Gli insegnanti poi costituiscono un capitolo a sé, anzi, il capitolo più doloroso e, insieme, abbandonato dall'intero sistema, di cui, al contrario, sono e devono il cuore pulsante, il perno e il motore dell'intero sistema. E come tali dovrebbero essere riconosciuti a livello sociale, culturale ed economico.

Essi sono stati espropriati di tutto, ridotti al servizio di famiglie che impongono i loro *desiderata* e di alunni che, al fondo, li disprezzano, li vedono come nemici (se e quando ne ostacolano i comportamenti), costretti ad eseguire ordini spesso astrusi ed a subire un didatticismo improduttivo. Il nostro corpo docente, inoltre, è "vecchio", ossia è costretto a restare in servizio fin quasi a settant'anni, ad un'età in cui il divario generazionale è tanto evidente e pesante da condizionare le relazioni con gli alunni e, quindi, anche l'efficacia della didattica. Se,

come avevo scritto anni fa², la tipologia di insegnanti si poteva considerare tripartita tra insegnanti ligi, demotivati e “scientifici”, oggi dovremmo aggiungere una quarta categoria, ossia quella dei docenti “rassegnati” ad essere marginali, trascurati, abbandonati e talora, come è accaduto alla professoressa siciliana Dell’Aria (rea di aver lasciato liberamente esprimere i suoi studenti), perseguitati e puniti. Ma in queste condizioni un insegnante può svolgere davvero il suo lavoro e può essere ancora chiamato tale?

Ma il peggio è l’abbandono a cui il docente (aspirante o in servizio) è esposto, sia per quanto attiene la sua formazione culturale e disciplinare sia per quanto attiene la sua formazione professionale (iniziale ed in servizio).

Sul primo versante, basti notare che il processo Bologna, cui Berlinguer & Co. aderirono con entusiasmo, ha svuotato i percorsi universitari di senso e di contenuti, semplificando e di molto, il cammino di formazione culturale³.

Non parliamo poi della formazione professionale dei docenti: abolita la SSIS, dopo la stentata vita del gelminiano TFA, è venuta la normativa Fedeli, che sulla carta era pregevole. Che cosa ne è rimasto? Il *business* (pubblico e privato, per *par condicio*) dei ventiquattro CFU in discipline psico-peda-socio-antropologiche, che tutti i laureati si sono affrettati a conseguire per poter accedere ad un concorso sempre promesso, annunciato, ribadito e bandito solo di recente ed in varie versioni⁴. Di più: nonostante i pronunciamenti del Consiglio di Sta-

² Cfr. *L'idea di scuola tra Scienza dell'educazione, politica scolastica e pratica docente*, in G. Genovesi (a cura di), *Cultura pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 35-50.

³ È superfluo ricordare che specialmente il triennio, tra CFU che impongono un tetto al materiale di studio, semestri (che di fatto sono poco più che bimestri di lezioni), esami a frotto continuo, che impediscono una metabolizzazione vera e propria di quanto letto o ascoltato, laurea studenti poco meno che ignoranti. Il biennio parte da questa base; dovrebbe specializzare chi, di fatto, manca dei fondamenti delle discipline che dovrebbe aver studiato. Per di più la tesi nel triennio è stata svuotata di qualsiasi valore; è una relazione. La sua semi-abolizione di fatto (ma non formalmente) equivale alla cancellazione dei vari esami conclusivi nel corso studi pre-superiore: come gli esami abituavano a disciplinare lo studio, ad imporre un metodo di lavoro ed all’idea che nulla si può ottenere gratis, così la tesi era propedeutica all’esercizio autonomo di un metodo di ricerca, preparava allo sforzo interpretativo ed al confronto con l’altro, a partire dal docente di riferimento. Tutti aspetti, che giovavano, indirettamente, al futuro lavoro di docente.

⁴ Sulla rivista “Ricerche Pedagogiche” si sono per tempo segnalate le ore

to, i dottori di ricerca sono all'arrembaggio da anni per il riconoscimento del loro titolo come qualificante per la professione docente, anziché battersi per chiedere questo livello di preparazione quale requisito per l'ingresso nei ruoli universitari, come era previsto dalla legge istitutiva del 1980⁵.

Del resto, la scarsa attrattività del percorso è attestata da posizioni pubblicamente espresse, secondo cui la vera formazione si fa nelle industrie e nel lavoro (con buona pace della inutile ricerca di base che si fa “a tavolino” o nei laboratori)⁶; dalla resistenza delle piccole-medie industrie ad accettare nel loro *staff* individui formati nelle università; e, infine, dai dati degli *expat*⁷.

4. Dietro l'angolo

Questo ad oggi. Ma domani? Sarebbe facile rispondere con una battuta ad effetto, abbastanza vicina alla realtà: il futuro è l'apocalisse sia in quanto definitiva catastrofe di un sistema ormai minato sia, etimologicamente⁸, come completo disvelamento del marasma in cui da

occupanti ed indebite deviazioni affaristiche di questo percorso; ora, finalmente, anche la stampa nazionale si è allertata: cfr. F. Sironi, Che affare quel concorso, in “L'Espresso”, n. 30 del 19 luglio 2020, pp. 28-31.

⁵ Del resto, l'Associazione Dottorati Italiani (ADI) ha calcolato che dal 2007 al 2009 i posti di Ph.D. messi a concorso sono diminuiti del 43,6%, in parte per la riduzione del numero delle borse di studio disponibili (secondo l'ANVUR quantificabile nel 48% tra 2012 e 2014), in parte per la maggiore selettività delle prove, in parte, per una nuova normativa assai vincolante e penalizzante e, infine, perché la mancata spendibilità del titolo nel mondo del lavoro disincentiva gli interessi dei giovani laureati, che, anche se conseguono il dottorato, spesso (stando ad Almalaurea), dopo, riprendono il lavoro che avevano prima e altrettanto spesso non sono ricercati in virtù della loro alta specializzazione.

⁶ Cfr., ad esempio, R. Abravanel, L. D'Agnesse, *La ricreazione è finita: scegliere la scuola, trovare il lavoro*, Milano, Rizzoli, 2015.

⁷ Si veda l'attenzione dell'*Espresso* al tema dei recenti immigrati, tanto numerosi come in un passato (che pareva ormai consegnato alla storia) quanto diversi nella fattispecie. Gli *expat*, infatti, (dall'inglese *expatriate*) si differenziano dagli immigrati (di ieri e di oggi) perché in genere sono professionisti o ricercatori che sono costretti a lasciare il Paese di origine o che raramente hanno scelto questa soluzione per risolvere problemi di disoccupazione o di precariato. Su sollecitazione del *Manifesto di Londra*, una sorta di lettera aperta da parte di giovani italiani nel Regno Unito (nel periodo di poco antecedente alla Brexit), è dalla fine del 2019 che il settimanale citato raccoglie lettere degli italiani all'estero, affiancandosi a siti, che già erano consultabili on-line sul medesimo tema.

⁸ Il termine, come è noto, deriva dal greco *apokalypto*, che significa “rimuovere

oltre vent'anni la nostra scuola vive.

Sarebbe facile, forse anche “demagogico”, capace di sollecitare applausi da una platea di insegnanti semi-canuti, ormai disillusi e legati alla loro catena, ma sarebbe anche troppo semplicistico.

Ciò che di fatto vedo all'orizzonte è il nulla. Mi pare che dopo il governo Renzi e la “buona scuola” (che alla prova dei fatti si è rivelata forse peggiore della precedente), ci siano stati solo annunci, promesse, forse minacce, ma niente di concreto. Fino alla comparsa del coronavirus, sul fronte della scuola c'è stata una inerzia che non può non aver colpito chi di educazione si occupa a vario titolo.

Vediamo alcuni esempi.

Innanzitutto, i ministri, che in poco più di un anno hanno gestito il ministero: dei tre (Bussetti, Fioramonti e Azzolina), solo il secondo ha avuto uno scatto di dignità dimettendosi dinanzi a un DEF che nuovamente tagliava sul comparto scuola e ricerca, a fronte delle sue esplicite richieste. Il primo ha lasciato poche tracce, mentre Azzolina si vanta molto delle sue competenze, ma è accompagnata da vicende che non la qualificano certo come la migliore, per deontologia, a ricoprire il suo ruolo. Finora, da lei solo difese del suo operato personale, proclami di competenza e molte superflue esternazioni, ma non un piano organico e preciso.

In secondo luogo, va notata la rinnovata separazione tra Ministero dell'Istruzione (l'aggettivo “pubblico” è ormai definitivamente in cantafola) e il Ministero dell'Università e della Ricerca: funzionale alla gestione singolare dei due rami della formazione, è assai meno funzionale per le relazioni tra i due tronconi, a meno che non si pensi (e sarebbe folle!) che l'università e il sistema scolastico sono due mondi completamente a sé stanti e senza comunicazione reciproca.

In terzo luogo, da Berlinguer ad oggi, senza soluzione di continuità, si invoca un rafforzamento della formazione tecnico-professionale a discapito della formazione generale. Si tratta, invero, di una tendenza “americanizzante”, denunciata dalla Nussbaum nel suo fin troppo citato *Non per profitto*, e propagata dai documenti europei, che insistono sempre e soltanto sulle competenze, l'occupabilità e la spendibilità, mentre, formalmente, difendono la buona cultura⁹.

l'ostacolo che impedisce di vedere, smascherare l'inganno, mettere a nudo la verità”.

⁹ Senza scomodare il Memorandum Brunet del 2000, ormai troppo indietro nel tempo, si pensi, ad esempio alla *Raccomandazione del Consiglio Europeo* del 12 maggio 2018, in cui si privilegia l'istruzione sull'educazione in riferimento non ai

La cultura generale, inutile quanto si vuole sul piano della spendibilità pratica nell'*hic et nunc*, è tuttavia un prerequisito indispensabile per la formazione di tecnici di livello qualitativo alto e di lavoratori specializzati, capaci di tener dietro in maniera consapevole ai cambiamenti ed alle innovazioni nel loro campo. Invece di ridurre la durata della scuola superiore (come già sta accadendo in via sperimentale per la decisione del governo Gentiloni), si dovrebbe piuttosto metter mano ad una intera ristrutturazione del percorso superiore, con un periodo unitario ed un biennio opzionale, in grado di mediare saperi generali e pratici, prospettive umanistica, scientifica e tecnologica.

Infine, quanto ai programmi, solo la Lega ha esposto le sue idee circa la scuola, che coincidono con quelle, che da Bossi in poi, il Centro-Destra ha fatto sue: vale a dire una privatizzazione di fatto del sistema scolastico, con l'occhio rivolto alla famiglie; e ora la difesa della sua regionalizzazione più che della sua aziendalizzazione, con stipendi differenziati e progetti formativi altrettanto differenziati. Del resto, il tema è attraente, se anche il Centro-Sinistra con Berlinguer e De Mauro aveva puntato su programmi scolastici che mescolassero standard di apprendimento nazionali con contenuti ed aspetti locali, se non localistici.

Inoltre, Salvini propone anche un anno scolastico più lungo e con meno vacanze¹⁰ ed una vera diversa articolazione del sistema scolastico diviso tra un percorso elementare di sei anni ed un percorso superiore di sei anni, con l'abolizione delle scuole medie, che gli appaiono solo un inutile parcheggio. Per suffragare la sua proposta, si appella all'Europa, questa volta di conforto e non demonizzata, dove questo grado intermedio di scuola non esiste¹¹.

diritti dell'uomo e del cittadino, ma alla struttura economica e produttiva della società. Di qui l'esigenza che ogni individuo sia preparato per rispondere al mercato del lavoro, abituandosi alla precarietà, ormai strutturale del mondo neo-liberista.

¹⁰ L'intenzione è forse ottima, ma sarebbe interessante sapere come in piena estate a 40°C in classi strapiene e spesso fatiscenti, studenti ed alunni potrebbero sopravvivere.

¹¹ Il sistema francese dai 12 ai 16 anni prevede quella che si suole chiamare *lower secondary school*, vale a dire una scuola media; in Spagna, l'istruzione secondaria è divisa in due cicli e in Germania, se è vero che manca una distinzione tra grado inferiore e superiore del secondo ciclo, troviamo un sistema talmente frammentato da non essere paragonabile al nostro attuale e che, semmai, è vicino all'ordinamento gentiliano; infine, in Svezia dai 7 ai 16 anni c'è il percorso formativo obbligatorio, distinto in 9 livelli di studio (che, in qualche modo, ne sanciscono una gradualità come tra scuola elementare e scuola media) cui segue la vera e propria scuola supe-

Ma il punto forte è la regionalizzazione della scuola basata sulla richiesta di autonomia differenziata. Il rischio di una simile scelta è forte. In Svezia, dove questo modello è attuato, esso mira al potenziamento di aiuti nelle realtà più disagiate, con adeguati strumenti e adeguati incentivi educativi ed economici. Se non si imboccherà questa strada, il pericolo è che si scavi un solco sempre più profondo tra regioni e zone d'Italia, come, nel passato, è già accaduto. Pregiudizio ideologico, si dirà. La risposta è no e per tre ragioni: la prima è empirico-osservativa o, se si preferisce, comparativa; la seconda deriva da dati storici; la terza è sorretta da una prospettiva di Scienza dell'educazione, si misura cioè, e necessariamente, con il congegno concettuale dell'educazione.

Dato empirico: il sistema scolastico che sembra oggi, nel mondo, il più efficiente ed efficace è quello finlandese, che si basa proprio sul sostegno alle realtà più disagiate ed ai soggetti con maggiori difficoltà, investendo di più dove i bisogni sono maggiori e non sul principio di “dare di più a chi ha già di più”.

Dato storico: affidare alle amministrazioni locali la gestione del sistema scolastico (o di alcune sue parti) con stipendi differenti per gli insegnanti è già stato sperimentato in Italia dal 1861 al 1912, con qualche parziale residuo di localismo, del tutto scomparso con la riforma Gentile del 1923. Questo tipo di gestione ha legittimato – come tutti gli storici della scuola sono concordi nel riconoscere – scarse tutele sul e del lavoro dei docenti, disinteresse per le condizioni materiali degli edifici, valorizzazione delle scuole cittadine e dei centri più ricchi a discapito di zone marginali ed impervie (dal Nord al Sud del Paese, senza alcuna distinzione), obbligo scolastico non monitorato ed abbandoni in percentuali altissime (maggiori di quelle molto preoccupanti di oggi). Gentile – e Piergiovanni Genovesi ce lo ha illustrato – interruppe questo schema: pur temperando il centralismo con la legittimità dell'impegno privato, al fondo la sua riforma rispondeva allo statalismo mussoliniano e, quindi, avocava gestione e controllo del sistema allo Stato. Inoltre, avendo egli un'idea di scuola (per quanto selettiva ed aristocratica) non tollerava questo abbandono al caso delle finanze locali. La breccia aperta dall'autonomia berlingueriana in questa struttura, se portata alle estreme conseguenze, non solo, come è già accaduto, guida ad una sostanziale privatizzazione della scuola, ma

riore.

porta anche ad un ritorno al passato non auspicabile. E ciò, anche senza considerare che si tratta di un'evidente violazione degli articoli 3, 33 e 34 della Costituzione repubblicana e democratica.

Infine, da una prospettiva di Scienza dell'educazione, l'educazione, essendo per definizione, crescita migliorativa di individui e gruppi non può che declinarsi in una scuola capillarmente diffusa che assicuri a tutti, non uno escluso, la possibilità e l'occasione di crescere, trasformarsi e migliorare, ossia un diritto umano prima ancora che sociale e politico.

Se dal Centro-Destra, si passa allo schieramento giallo-rosso, non si trova molto di più. Il Movimento 5Stelle fa della lotta agli esperti (vero cuore del populismo odierno) uno dei suoi cavalli di battaglia; il PD forse perché pensa (o si illude) di aver già dato il meglio con l'accoppiata Berlinguer-Renzi. Non si va al di là dagli annunci, anche e forse soprattutto dopo l'impatto devastante del Coronavirus sulle nostre esistenze: abolizione delle classi-pollaio, revisione degli stipendi dei docenti, concorso per eliminare il precariato e, infine, abolizione del numero chiuso nelle facoltà universitarie con nuovo impulso al dottorato. Sono propositi su cui si può anche concordare, ma di fatto sono tanto generali e generici da risultare inconsistenti proprio perché manca un'idea ordinativa, un obiettivo da raggiungere chiaramente declinato.

Ed è proprio sul "concorso per l'abolizione del precariato" che voglio insistere per chiudere il mio intervento, anche alla luce di quanto la pandemia ha imposto alla scuola, contribuendo ad una sorta di risveglio forzato della "bella addormentata", ossia del ministero dell'istruzione, tuttavia colto alla sprovvista dalla circostanza.

La vicenda è nota: il *lockdown* del paese ha dato il via alla DaD. In quale modo è sotto gli occhi di tutti al punto che perfino gli alunni sono insoddisfatti¹²: ogni scuola si è organizzata a suo modo; manca una

¹² L'associazione nazionale Di.Te. (Dipendenze tecnologiche, Gap, Cyberbullismo) in collaborazione con Skuola.net ha promosso un'inchiesta su "Giovani e quarantena" coinvolgendo 9.000 studenti di età compresa tra gli 11 e i 20 anni. I ragazzi hanno sottolineato come e quanto il periodo di "reclusione" forzata ha cambiato molte delle loro abitudini (alimentari e di sonno-veglia) ed ha fatto crescere la loro dipendenza da Internet. Risultati non molto diversi ha dato una analoga ricerca, condotta, ancora una volta in collaborazione con Skuola.net, dall'università di Firenze per Generazioni connesse, in sinergia con il Ministero. Per entrambe le ricerche si rimanda al portale www.skuola.net, nella sezione inchieste (ultima consultazione in data 19 maggio 2020). Infine, Cittadinanzattiva ha condotto un sondaggio

piattaforma da usare a livello nazionale; ogni insegnante può affidarsi a videolezioni, a messaggi, all'invio di materiale secondo una procedura da bricolage che in molti casi ha generato caos e, per converso, aspettative esagerate, suscitato eccessivi entusiasmi o ripulse aprioristiche e immotivate.

Certo, la situazione ha aperto molti interrogativi sul futuro della scuola, sui limiti e le potenzialità degli strumenti digitali ed ha determinato anche preoccupazioni non del tutto ingiustificate. Ma il fatto è che, pur in un clima di *tâtonnement*, la scuola, che un tempo avremmo definito militante, non ha gettato la spugna ed ha continuato ad essere presente. Grazie alla maggior parte degli insegnanti, sempre pronti a fare la loro parte.

Ecco allora il miracolo: dopo un periodo di accidioso silenzio, la ministra Azzolina fa esternazioni continue, dice e si contraddice, afferma e un minuto dopo nega, ma è sempre presente in video, nelle conferenze stampa e sui social. Ma anche l'esecutivo al completo pare aver scoperto la centralità della scuola: i finanziamenti paiono alle porte e il concorso si materializza all'orizzonte. Tuttavia, in questo tripudio di parole e di promesse, la sostanza di fatto non è cambiata e ci riconduce alla questione degli insegnanti, della loro formazione e del loro reclutamento.

Di concorsi ne sono previsti ben due, nell'attesa che si passi a discutere una nuova struttura ordinamentale della formazione dei docenti. Il primo è straordinario e riservato ai precari che lavorano da almeno tre anni nella scuola, per insediarli stabilmente in quel grado scolastico in cui hanno prestato servizio almeno per una annualità; l'altro è ordinario ed aperto anche agli abilitati (che intendano conseguire analogo titolo in altra classe concorsuale e disciplinare) o ai laureati in possesso dei fatidici 24CFU (richiesti peraltro anche ai precari). Il concorso straordinario, dunque, consentirà ai vincitori di entrare di

su un campione di 1245 soggetti, tra studenti, insegnanti e genitori: è emerso che all'inizio dell'emergenza, il 92% delle scuole hanno attivato la DaD, ma il 48% degli studenti non ha risposto all'appello. Come si legge nel Report del sondaggio: "È ricorrente il fatto che alcuni ne siano esclusi principalmente per: connessione inadeguata (48,5%), condivisione del dispositivo fra più fratelli o familiari (33,5%), assenza di dispositivi (24,5%), assenza di connessione (16,4%)". Però il 46% degli studenti giudica buono il servizio di videolezione e il 41% è soddisfatto della preparazione dei docenti. Per consultare e scaricare il Report, cfr. il sito www.cittadinanzattiva.it/comunicati/scuola (ultima consultazione in data 19 maggio 2020)

ruolo, mentre quello ordinario consentirà loro di abilitarsi, lasciando la famigerata III fascia.

Tuttavia, in questa situazione di urgenza, mentre per il concorso ordinario, il bando prevede la procedura stabilita da tempo dalla legge Fedeli, per il concorso straordinario si è prevista una procedura emergenziale.

Così coloro che vogliono abilitarsi devono superare tre o quattro prove¹³, di cui tre scritte ed una solo orale. Si tratta apparentemente di una rigorosa selezione, tanto più che per accedere alla prova seguente bisogna aver superato quella precedente. Ma di fatto, siamo in una condizione peggiore del lontano passato, quando i candidati dovevano rispondere delle loro conoscenze e delle loro competenze almeno disciplinari con un tema ed una prova orale (completata da una simulazione di lezione), in riferimento ad un programma ministeriale molto vasto.

Oggi la preselezione (ove prevista) e la prima prova scritta, quella che riguarda i contenuti disciplinari sono quiz a risposta multipla. Ebbene, dalle pregresse esperienze del TFA si sa che spesso questi quiz sono formulati male, cervellotici e addirittura sbagliati; dalla pregressa esperienza di ogni docente si sa che risposte di questo tipo sono spesso inattendibili, date a caso. Che cosa veramente si valuta?

La terza prova scritta (due risposte aperte in quarantacinque minuti), e l'orale, sono di carattere professionale: con il supporto dei 24 CFU più volte citati e spesso conseguiti alla meglio e con votazioni basse a testimonianza di una preparazione sommaria, i candidati dovranno saper programmare, organizzare, preparare piani individualizzati e chi più ne ha più ne metta, sullo sfondo della conoscenza della legislazione scolastica recente.

C'è, comunque, una discrasia tra le richieste formali e la tipologia della prova. Inoltre, non dimentichiamo che gli aspiranti dovranno anche comprovare le loro abilità digitali (e ciò mi pare più che doveroso), ma anche il grado di conoscenza dell'Inglese. Questo è piuttosto sconcertante, specialmente alla luce dei rilievi Invalsi sull'insipienza della lingua materna da parte dei nostri ragazzi e degli sforzi che insegnanti e scuole stanno mettendo in campo per rimediare a queste inaccettabili deficienze.

Tuttavia, se il concorso ordinario suscita, e non da ora, delle per-

¹³ La prima prova – ovvero la pre-selezione – non è obbligatoria, ma prevista solo nel caso di un numero molto alto di domande di ammissione al concorso.

plessità, il peggio viene con il concorso straordinario, che immetterà nei ruoli dei docenti una grande massa di supplenti, arrivati in classe dalla terza fascia di aspiranti, ovvero muniti della sola laurea e senza alcuna preparazione professionale, ma in compenso con un triennio di servizio alle spalle. Ebbene, questo concorso prevede una sola prova scritta, costituita da 80 quesiti a risposta multipla su conoscenze disciplinari, competenze psico-socio-pedagogiche, competenze informatiche, e livello di conoscenza della lingua inglese. La prova si intende superata con 56/80, risultato che permette di passare alla valutazione dei titoli e del servizio di ciascun candidato per la definizione della graduatoria finale. E a questo punto, i candidati potranno far valere i loro meriti, ossia potranno ottenere un punteggio per il loro titolo di studio, per le loro specializzazioni, l'eventuale dottorato o abilitazioni scientifiche nazionali, attività svolte in centri di ricerca, ma non per loro pubblicazioni scientifiche, vale a dire per quanto testimonia la continuità della loro preparazione disciplinare e la loro padronanza di un metodo di ricerca.

Affidarsi a quiz per aprire ad un individuo l'accesso ai ruoli della scuola è una soluzione risibile, anche in tempi di pandemia e di emergenza: si tratta di una *ope legis* mascherata. Sarebbe, a questo punto, stato meglio, prendere la via di un'aperta *ope legis*, come chiedevano PD e LEU, magari, poi, almeno secondo i miei auspici, organizzando corsi di formazione per i docenti neo-inquadrati nei ruoli, con percorsi differenziati a seconda della preparazione professionale di ciascuno, documentata dai titoli presentati.

Dove sono andate a finire la centralità della scuola e la dignità dell'insegnante? A parole, tutti le difendono e nei fatti tutti le negano.

5. *Conclusioni*

Cosa concludere?

Anni fa¹⁴, parlai a proposito dell'identità del sistema scolastico italiano di tre approcci, succedutisi nel tempo: un orientamento politico in senso stretto (dal 1861 al 1923 e nell'età repubblicana); un orienta-

¹⁴ Bellatalla L., *Da Gentile a Gelmini, quale identità per la scuola italiana?* in S. Baffi, D. Luglio (sous la direction), *Enseignement et identités culturelles dans les pays d'Europe du Sud...*, in "Etudes italiennes", 2, 2015, pp. 169-177 (on-line).

mento culturale, dovuto alle scelte, sia pure aristocratiche e conservatrici, di Gentile e, infine, un orientamento ideologico (con Bottai, prima, e con il neo-liberismo, dopo).

Oggi, e nell'immediato futuro, nessuno di questi orientamenti funziona. Siamo ad una gestione "a vista", di basso cabotaggio, che potremmo definire "modaiola", ossia dettata da quanto gli *influencer* (famiglie, *lobby*, gruppi politico-ideologici) di volta in volta agitano come parole d'ordine o come esigenze insopprimibili. "Modaiola", per un verso, la tendenza della politica scolastica, per un altro verso, di fatto non ha attualmente un orizzonte di senso che vada al di là della visione della scuola come "merce di scambio" elettorale, un altro modo per strizzare l'occhio alle mode e ai potenziali elettori. Lo schieramento ideologico, ideale e politico non conta: questa visione della scuola è concorde e comune. Che la scuola funzioni bene conta poco, che i voti si accumulino è ciò che davvero preme.

E allora chi, come me, crede nella scuola e nella sua centralità nel sistema formativo di una comunità (come da deweyana mi piace dire) non può non pensare che ci stiamo muovendo davvero sull'orlo del baratro.

Riferimenti bibliografici

Oltre a quanto citato in nota, si vedano anche i seguenti lavori:

Bellatalla L., *La scuola che cambia: problemi tra competenza e conoscenze*, Tirrenia-Pisa, del Cerro, 2004

Bellatalla L., *L'idea di scuola tra Scienza dell'educazione, politica scolastica e pratica docente*, in G. Genovesi (a cura di), *Cultura pedagogica nella scuola dell'Italia contemporanea. Aspetti e problemi*, Milano, FrancoAngeli, 2007, pp. 35-50

Bellatalla L. *Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Gardolo (TN), Erickson, 2010

Bellatalla L. (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011

De Giorgi F., Gaudio A., Pruneri F. (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana, 2019

Dovigo F., Pedone F. (a cura di), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Roma, Carocci, 2019

Floris G., *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare la scuola*, Milano, Solferino, 2018

Genovesi G., *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010

Luppi A., *La scuola come impresa formativa. Didattica, professionalità e contesto sociale*, Milano, Prometheus, 2015

Luppi A., *“La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018

Marescotti E., Thiene A. (a cura di), *La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore. La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative*, in “Annali della didattica e della formazione docente” (Università di Ferrara), Vol. 10, n.15-16, 2018 (open access)

Nichols, *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Roma, LUISS, 2018

Ricuperati G., *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità ad oggi*, Brescia, La Scuola, 2015

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIII, n. 12, luglio – settembre 2020, pp. 149-174

DOCUMENTI

Una riforma della scuola per via amministrativa!

Angelo Luppi

I documenti che, in questo numero, abbiamo deciso di presentare ai nostri lettori sono stati scelti per due motivi.

Innanzitutto, essendo due decreti promulgati in agosto dal Ministero dell'Istruzione sono un complemento ed un completamento delle osservazioni svolte nel nostro seminario, seppure esso venga presentato nel modo particolare, cui fa riferimento Giovanni Genovesi nella sua presentazione. Se le ultime due relazioni, quella di chi scrive e quella di Luciana Bellatalla, consideravano le condizioni della scuola fino al 2019 e si arrestavano alle soglie del futuro, questi decreti ci pongono nel pieno di questo futuro, molto prossimo.

In secondo luogo, proprio perché siamo alla vigilia di una riapertura (difficile per la situazione sanitaria instabile del Paese, confusa e spesso contraddittoria per le ondivaghe prese di posizione ministeriali e densa di preoccupazioni per chi, a vario titolo, opera e vive nella scuola, dal personale ATA agli insegnanti, dagli alunni alle loro famiglie), essi possono fornire indicazioni su quanto ci aspetta nei mesi, anzi, nelle settimane prossime.

E, diciamolo subito, ciò che ci aspetta è un cambiamento sostanzioso e forse anche sostanziale della scuola e della pratica didattica, che non può non lasciare indifferenti, da un lato, dirigenti ed insegnanti, chiamati in prima persona ad eseguire quanto il Ministro indica e, per l'altro, chi della scuola e dell'educazione ha fatto e fa oggetto di studio. Si tratta di un modo del tutto irruale di riformare la scuola, come ho tenuto a sottolineare fin dal titolo di queste brevi note. Infatti, la didattica a distanza, entrata nella scuola in una situazione emergenziale come quella creatasi con la diffusione pandemica del

COVID-19¹, diventa, a partire da questi decreti, nella forma di Didattica digitale integrata, una pratica normale, da applicare anche in tempi non pericolosi o non calamitosi. Che si apra un quadro problematico e complesso per alunni, insegnanti e scuole, è o dovrebbe essere evidente.

Ma entriamo nel merito dei decreti e, in particolare, nel merito dell'allegato A, che definisce appunto le linee guida di questo nuovo tipo di didattica.

Questo documento riassume le indicazioni per un'eventuale nuova utilizzazione dell'insegnamento a distanza in situazioni di crisi sanitaria, ma profila contestualmente anche un quadro di riferimento per l'utilizzo della didattica a base digitale nel normale funzionamento della scuola. Questo fatto introduce per via amministrativa forti elementi di riforma della scuola. Il nuovo quadro di riferimento assume una specifica formulazione definita Didattica Digitale Integrata, (DDI).

La particolare stesura del documento, a ponte fra emergenza e normalità, lo rende in alcuni passaggi confuso ed anche equivoco dal momento che DaD e DDI sono connesse a situazioni intrinsecamente diverse e presentano pure modalità distinte nella loro realizzazione.

La DaD resta infatti concettualmente legata a fasi emergenziali e di fatto riproduce al minimo le caratteristiche del costruire insieme fra alunni-alunni ed insegnanti nello stare insieme a scuola.

La DDI invece prefigura una possibile ed assai forte estensione delle possibilità didattiche basate sulle moderne tecnologie della comunicazione, con una interazione didattica reale e non virtuale, a partire dalla comunità classe effettiva, in presenza a scuola.

Questo Decreto si rivolge in modo specifico, ma non esclusivo come vedremo, all'insegnamento secondario di secondo grado; in esso si può rilevare come le Linee guida per la DDI esprimano una articolata descrizione del quadro normativo di riferimento e delle regolamentazioni connesse, indichino metodologie e strumenti di verifica e

¹ Cfr. Decreto recante “Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 29”, in cui si norma esplicitamente l'adozione delle Linee guida riportate per esteso (allegato A). Questa decretazione ha luogo e determinazione in data 07-08-2020.

valutazione, facciano riferimento a pratiche didattiche ormai diffuse e si occupino infine anche degli alunni con bisogni educativi speciali nonché della formazione del personale docente e d'assistenza tecnica.

In questo documento non mancano pure indicazioni sugli aspetti della *privacy* e dei rapporti con le famiglie, alle quali si chiede anche di sottoscrivere *specifici impegni* in merito alla didattica digitale nel contesto del Patto educativo di corresponsabilità.

Nel quadro applicativo (lasciando sullo sfondo, ma non del tutto, la possibilità che una emergenza sanitaria abbia ancora a ripetersi ed a condizionare la vita della scuola) ci si richiama al dovere istituzionale di predisporre nelle singole istituzioni scolastiche un *Piano scolastico per la didattica digitale integrata (DDI)*, integrandolo poi nel PTOF, Piano Triennale dell'Offerta Formativa, già previsto e deliberato in via normale nelle singole scuole.

Questa prescrizione, di portata non solo educativa ma anche amministrativa (e quindi di fatto cogente) si sviluppa ricordando che questo specifico piano va redatto non solo in via normale nelle scuole dedicate all'insegnamento secondario di secondo grado, ma anche nelle istituzioni scolastiche degli altri ordini di scuola, in via preventiva per trovarsi pronti *qualora emergessero necessità di contenimento del contagio*.

Si tratta evidentemente, come prevede il decreto, di operare su più piani, che dovranno tenere conto tanto dell'ordine di scuola coinvolto, quanto delle caratteristiche degli alunni interessati, nonché delle reali situazioni sanitarie. Esplicito appare il richiamo a progettare ed operare *tenendo in considerazione le esigenze di tutti gli alunni e gli studenti, in particolare modo degli alunni più fragili*.

In quest'ambito sembra emergere un elemento prescrittivo di una certa opacità, che riguarda il prevedere la DDI non solo come arricchente attività su base tecnologica da gestire in classe, ma pure come *metodologia complementare* che potrebbe essere gestita anche con *alternanza fra presenza e distanza* od anche ad *integrale collocazione domiciliare*.

Si tratta di una formulazione cautelata da molti discorsi d'intesa e collaborazione sul territorio e con le famiglie, nondimeno essa appare tale da indurre particolare preoccupazione.

Ritornando al quadro generale, l'elemento centrale di questa decretazione sulla DDI, che rappresenta un elemento di forte plus-valenza rispetto alle iniziative emergenziali realizzate in questi ultimi

mesi dagli insegnanti con la didattica a distanza, viene ad essere l'indicazione di *riprogettare l'attività didattica*, ora considerando la Didattica Digitale Integrata come una *metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento* che *integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza*.

Non si tratta certamente di una nuova istanza; va infatti considerato che le attività didattiche realizzate con l'ausilio delle moderne tecnologie della comunicazione risultano ormai già diffuse nelle scuole di ogni ordine e grado. Non a caso, nell'esplicitarsi metodologico, il documento richiama alcune attività già utilizzate nelle scuole, quali la *didattica breve*, *l'apprendimento cooperativo*, la *flipped classroom*, il *debate*; si tratta infatti di *metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni*.

Perentoria nel documento, come se tutti gli insegnanti fossero ancora operanti con antiche metodiche rigidamente intese, emerge comunque la seguente considerazione: *la lezione in videoconferenza agevola il ricorso a metodologie didattiche più centrate sul protagonismo degli alunni, consente la costruzione di percorsi interdisciplinari nonché di capovolgere la struttura della lezione, da momento di semplice trasmissione dei contenuti ad agorà di confronto, di rielaborazione condivisa e di costruzione collettiva della conoscenza*.

In quest'ambito, comunque, il Decreto sostanzialmente si appropria e rilancia iniziative che molteplici scuole già attuano in una sorta di politica scolastica fattuale autoprodotta e punta ad una loro generalizzazione fondata sull'utilizzo di adatte piattaforme informatiche, di metodologie di insegnamento costruite sulla digitalizzazione e di conseguenti modelli di didattica digitale interdisciplinare ed inclusiva.

La congiunta messa in campo della predisposizione di adeguati percorsi formativi generalizzati per i docenti e la fornitura alle scuole di adeguati e possenti contributi finanziari non sembra però manifestarsi con la necessaria determinazione.

Appare un richiamo al *DigCompEdu*, (Quadro europeo delle competenze digitali del personale scolastico-2017), certamente utile ma chiaramente non esaustivo rispetto alle necessità formative indotte da questo Decreto. Nello stesso tempo appare semplificante il prevedere, senza consistenti specifici stanziamenti, che le istituzioni scolastiche possano acquisire i necessari strumenti tecnologici da concedere in *comodato d'uso gratuito* a tutti gli studenti che non siano in grado di

possederne di propri. La situazione economica e lavorativa di molte famiglie non appare davvero brillante in questi periodi di Covid-19; si tratta di una questione di non indifferente peso.

Nell'esaminare queste Linee guida, che si richiamano in generale ad altre precedenti disposizioni emanate nel contesto del *PNSD, Azione 6*, (Piano Nazionale per la Scuola Digitale-2015), emergono anche particolari aspetti di carattere amministrativo e di governo del personale scolastico, sorti nel periodo pandemico. Alcuni di essi implicano, con una certa sovrabbondanza di indicazioni ed anche con una evidente opacità, la modifica di caratteristiche consolidate del lavoro insegnante, tradizionalmente svolto nell'ambito degli istituti scolastici.

Ad esempio, si assume di fatto nel Decreto l'idea che possa essere possibile nelle reali prassi di governo del personale insegnante gestire l'asserzione che la *DDI di fatto* rappresenti *lo spostamento in modalità virtuale dell'ambiente di apprendimento e, per così dire, dell'ambiente giuridico in presenza*. Questo sembrerebbe configurare (se ancora malauguratamente necessario) nuovi criteri per le diverse modalità di servizio (casalingo ed obbligatorio) dei docenti e di conseguenza anche nuove possibili regole per la partecipazione dei ragazzi ad attività a ponte fra scuola e casa. Non sono queste, tuttavia, materie di scarsa conflittualità e di iniziativa unilaterale da parte dell'Amministrazione scolastica verso i lavoratori della scuola e le famiglie.

Queste nostre prime considerazioni non esauriscono, punto per punto, le numerosissime implicazioni connesse alla diffusione della Didattica Digitale Integrata nelle scuole.

Resta quindi evidente la necessità di esaminare con estrema attenzione nell'ambito della Scienza dell'educazione questo importante Decreto, dato che esso prefigura e richiede nell'immediato futuro un'ampia utilizzazione delle tecnologie digitali nelle scuole, nuove modalità di assunzione delle conoscenze e diverse modalità di confronto formativo fra ragazzi e docenti.



Il Ministro dell'Istruzione

Decreto recante “Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39”

VISTA la legge 15 marzo 1997, n. 59 recante “*Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*” e, in particolare, l'articolo 21 relativo all'autonomia delle istituzioni scolastiche;

VISTO il decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, recante “*Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*”;

VISTO il decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, recante “*Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*”;

VISTO il decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275 contenente “*Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*”;

VISTO il decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante “*Misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID- 19*” convertito, con modificazioni, dalla legge 5 marzo 2020, n. 13;

VISTO il decreto-legge 17 marzo 2020, n. 18, recante “*Misure di potenziamento del Servizio sanitario nazionale e di sostegno economico per famiglie, lavoratori e imprese connesse all'emergenza*”

epidemiologica da COVID- 19” convertito, con modificazioni, dalla legge 24 aprile 2020, n. 27;

VISTO il decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, recante “*Misure urgenti per fronteggiare l’emergenza epidemiologica da COVID-19*”, convertito, con modificazioni, dalla legge 22 maggio 2020, n. 35;

VISTO il decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, recante “*Misure urgenti sulla regolare conclusione e l’ordinato avvio dell’anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonché in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuità della gestione accademica*”, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 giugno 2020, n. 41;

VISTO il decreto-legge 19 maggio 2020, n. 34, recante “*Misure urgenti in materia di salute, sostegno al lavoro e all’economia, nonché di politiche sociali connesse all’emergenza epidemiologica da COVID-19*”, convertito, con modificazioni, dalla legge 17 luglio 2020, n. 77;

VISTO il decreto del Ministro dell’istruzione 26 giugno 2020, n. 39, con il quale è stato adottato il “*Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021*”;

Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021”;

VISTA la nota del Capo Dipartimento per il Sistema educativo di Istruzione e Formazione prot. AOODPIT del 17 marzo 2020, n. 388;

VISTA la nota del Garante per la Privacy del 26 marzo 2020, prot. n. 64, avente ad oggetto “*Didattica a distanza: prime indicazioni*”;

RITENUTO necessario emanare Linee guida nazionali per la Didattica digitale integrata che, secondo le indicazioni previste dal citato *Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l’anno scolastico 2020/2021*, costituiscano la cornice di riferimento per la redazione dei Piani scolastici per la didattica digitale integrata da parte delle istituzioni scolastiche;

TENUTO CONTO delle competenze attribuite in materia di istruzione alle Regioni a statuto speciale e alle Province autonome di Trento e di Bolzano;

VISTA la richiesta di acquisizione di parere al Consiglio superiore della pubblica istruzione (CSPI) formulata in data 5 agosto 2020;

INFORMATE le Organizzazioni sindacali rappresentative del comparto “Istruzione e Ricerca”, nonché della dirigenza scolastica, con le quali sarà successivamente attivato un apposito tavolo negoziale con la competente Direzione Generale;

RITENUTO di accogliere le richieste formulate dal CSPI che non appaiono in contrasto con le norme regolanti la procedura e che non limitano le prerogative dell’Amministrazione nella definizione dei criteri generali e, in particolare, di accogliere l’inserimento del riferimento al disposto dall’art. 2, comma 3-ter del D.L. n. 22/2020, così come modificato dalla Legge di conversione

n. 41/2020; la necessità di non vincolare la progettazione del Piano scolastico per la Didattica digitale integrata alla sola sospensione delle attività didattiche, ma anche a eventuali necessità di contenimento del contagio; la previsione di supporto alle scuole da parte degli Uffici scolastici regionali, sulla base delle specifiche situazioni territoriali in caso di nuova sospensione delle attività didattiche in presenza; il riferimento a *ché* i docenti per le attività di sostegno siano da intendersi esplicitamente assegnati alla classe; tutto quanto indicato e attinente, in generale, alla tutela della privacy e alla predisposizione di apposito documento del Ministero in collaborazione con l’Autorità garante per la protezione dei dati personali; la proposta, in riferimento al CCNL, di esplicitare l’aggettivo “vigente” in luogo dei riferimenti temporali “2006-2009”;

RITENUTO di non poter accogliere le richieste formulate dal CSPI, laddove incompatibili con le prerogative dell’Amministrazione o in contrasto con la normativa vigente, in particolare: la proposta di prevedere esplicitamente, nel testo, che l’organizzazione e le modalità di erogazione della Didattica digitale integrata debbano essere affidate all’Autonomia delle singole Istituzioni scolastiche, in quanto organizzazione e modalità di erogazione della didattica rientrano già appieno

tra le prerogative di queste; la proposta di demandare al ruolo del Collegio dei Docenti la rimodulazione delle attività didattiche, in quanto le delibere collegiali sono espressione delle proposte dei singoli consigli di classe in seno al Collegio medesimo e non potrebbero comunque discostarsi dai riferimenti ordinamentali relativi ai singoli gradi e percorsi scolastici; la proposta di eliminare il riferimento alle quote orario settimanali per i differenti gradi di scuola in caso di nuovo *lockdown*, in quanto esse costituiscono un'indicazione necessaria per uniformare l'erogazione della Didattica digitale integrata in tutte le scuole del territorio nazionale e sono utili a garantire la validità dell'anno scolastico; la proposta che il Ministero dell'Istruzione assuma su di sé l'onere di garantire "il rispetto della privacy delle piattaforme utilizzabili", in quanto confligente con le disposizioni del Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati, il quale attribuisce al titolare del trattamento dei dati - nelle Istituzioni scolastiche, segnatamente, il Dirigente scolastico - il compito di adottare misure organizzative e di sicurezza adeguate; tutte le richieste confliggenti con le finalità esplicative che caratterizzano le Linee guida;

D E C R E T A

Articolo 1

(Adozione delle Linee guida per la Didattica digitale integrata)

1. Sono adottate le Linee guida per la Didattica digitale integrata per l'anno scolastico 2020/2021, di cui all'allegato A, parte integrante del presente decreto. Le Linee guida saranno trasmesse a tutti gli Uffici Scolastici Regionali e a tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di istruzione.

IL MINISTRO

On.le dott.ssa Lucia Azzolina

Allegato A

Linee guida per la Didattica digitale integrata

Indice

IL QUADRO NORMATIVO DI RIFERIMENTO.....	11
COME ORGANIZZARE LA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA.....	12
L'ANALISI DEL FABBISOGNO	13
GLI OBIETTIVI DA PERSEGUIRE	14
GLI STRUMENTI DA UTILIZZARE	15
L'ORARIO DELLE LEZIONI.....	5
REGOLAMENTO PER LA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA.....	7
METODOLOGIE E STRUMENTI PER LA VERIFICA	8
VALUTAZIONE	9
ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI.....	9
PRIVACY	10
RAPPORTI SCUOLA-FAMIGLIA.....	11
FORMAZIONE DEI DOCENTI E DEL PERSONALE ASSISTENTE TECNICO.....	11

IL QUADRO NORMATIVO DI RIFERIMENTO

L'emergenza sanitaria ha comportato l'adozione di provvedimenti normativi che hanno riconosciuto la possibilità di svolgere “a distanza” le attività didattiche delle scuole di ogni grado, su tutto il territorio nazionale (decreto-legge 25 marzo 2020, n. 19, articolo 1, comma 2, lettera *p*)).

La Nota dipartimentale 17 marzo 2020, n. 388, recante “Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza” aveva già offerto alle istituzioni scolastiche il quadro di riferimento didattico operativo.

Il decreto-legge 8 aprile 2020, n. 22, convertito, con modificazioni, con Legge 6 giugno 2020, n. 41, all'articolo 2, comma 3, stabilisce che il personale docente assicura le prestazioni didattiche nelle modalità a distanza, utilizzando strumenti informatici o tecnologici a disposizione, ed integra pertanto l'obbligo, prima vigente solo per i dirigenti scolastici ai sensi del decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 4 marzo 2020, articolo 1, comma 1, lettera *g*), di “attivare” la didattica a distanza, obbligo concernente, nel caso del dirigente, per lo più adempimenti relativi alla organizzazione dei tempi di erogazione, degli strumenti tecnologici, degli aiuti per sopperire alle difficoltà delle famiglie e dei docenti privi di sufficiente connettività. Con riferimento, nello specifico, alle modalità e ai criteri sulla base dei quali erogare le prestazioni lavorative e gli adempimenti da parte del personale docente, fino al perdurare dello stato di emergenza, si rimanda alle disposizioni del comma 3-ter del medesimo DL 22/2020.

Il decreto-legge 19 maggio 2020, n. 34 ha finanziato ulteriori interventi utili a potenziare la didattica, anche a distanza, e a dotare le scuole e gli studenti degli strumenti necessari per la fruizione di modalità didattiche compatibili con la situazione emergenziale, nonché a favorire l'inclusione scolastica e ad adottare misure che contrastino la dispersione.

Il decreto del Ministro dell'istruzione 26 giugno 2020, n. 39 ha fornito un quadro di riferimento entro cui progettare la ripresa delle attività scolastiche nel mese di settembre, con particolare riferimento, per la tematica in argomento, alla necessità per le scuole di dotarsi di un

Piano scolastico per la didattica digitale integrata.

Le presenti Linee Guida forniscono indicazioni per la progettazione del *Piano scolastico per la didattica digitale integrata* (DDI) da adottare, nelle scuole secondarie di II grado, in modalità complementare alla didattica in presenza, nonché da parte di tutte le istituzioni scolastiche di qualsiasi grado, qualora emergessero necessità di contenimento del contagio, nonché qualora si rendesse necessario sospendere nuovamente le attività didattiche in presenza a causa delle condizioni epidemiologiche contingenti.

Su questa specifica ultima ed estrema eventualità, saranno gli Uffici scolastici regionali a intervenire a supporto delle istituzioni scolastiche, sulla base delle specifiche situazioni che avessero a manifestarsi, sulla scorta di quanto già previsto e sperimentato ai sensi dell'articolo 31, comma 3 dell'Ordinanza del Ministro dell'istruzione 16 maggio 2020, n. 10.

Nel richiamare integralmente, nel merito, quanto già espresso all'interno del Documento per la pianificazione di cui al DM39/2020, si evidenzia che tutte le scuole, a prescindere dal grado di istruzione, dovranno dotarsi del suddetto Piano.

L'elaborazione del Piano, allegato o integrato nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa, riveste dunque carattere prioritario poiché esso individua i criteri e le modalità per riprogettare l'attività didattica in DDI, a livello di istituzione scolastica, tenendo in considerazione le esigenze di tutti gli alunni e gli studenti, in particolar modo degli alunni più fragili.

COME ORGANIZZARE LA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA

Ogni istituzione scolastica del Sistema nazionale di istruzione e formazione definisce le modalità di realizzazione della didattica digitale integrata, in un equilibrato bilanciamento tra attività sincrone e asincrone.

La didattica digitale integrata, intesa come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento, è rivolta a tutti gli studenti della

scuola secondaria di II grado, come modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza, nonché, in caso di nuovo *lockdown*, agli alunni di tutti i gradi di scuola, secondo le indicazioni impartite nel presente documento.

La progettazione della didattica in modalità digitale deve tenere conto del contesto e assicurare la sostenibilità delle attività proposte e un generale livello di inclusività, evitando che i contenuti e le metodologie siano la mera trasposizione di quanto solitamente viene svolto in presenza.

L'ANALISI DEL FABBISOGNO

Le istituzioni scolastiche avviano una rilevazione di fabbisogno di strumentazione tecnologica e connettività, qualora il quadro rispetto ai mesi di sospensione delle attività didattiche sia mutato anche in considerazione dell'ingresso dei nuovi alunni nelle classi prime, al fine di prevedere la concessione in comodato d'uso gratuito degli strumenti per il collegamento, agli alunni che non abbiano l'opportunità di usufruire di *device* di proprietà.

La verifica del fabbisogno sarà necessaria per procedere, ove non già avvenuto, all'approvazione in Consiglio di Istituto dei criteri di concessione in comodato d'uso delle dotazioni strumentali dell'istituzione scolastica, avendo cura che essi contemplino una priorità nei confronti degli studenti meno abbienti, attraverso la definizione di criteri trasparenti di assegnazione nel rispetto della disciplina in materia di protezione dei dati personali, i cui aspetti saranno definiti in un apposito documento predisposto dal Ministero in collaborazione con l'Autorità garante per la protezione dei dati personali, al fine di fornire alle famiglie una specifica informativa.

La rilevazione potrà riguardare anche il personale docente a tempo determinato al quale, se non in possesso di propri mezzi, potrà essere assegnato un dispositivo in via residuale rispetto agli alunni e solo ove il fabbisogno da questi espresso sia completamente soddisfatto. Si ritiene che i docenti assunti a tempo indeterminato, in quanto da anni assegnatari delle somme della Carta del docente, siano nella possibilità di dotarsi di adeguati strumenti da utilizzare per la prestazione lavorativa, coerentemente con le politiche "BYOD" che ogni istituzione

scolastica è chiamata ad adottare (Azione#6 del PNSD).

Per quanto attiene la garanzia di connettività, oltre alla prosecuzione degli accordi a livello nazionale con i principali gestori di telefonia mobile garantiti dall'AgID, le istituzioni scolastiche potranno riavviare o instaurare nuovi contratti per l'acquisto di *sim* dati, procedendo all'attivazione di procedure di acquisizione previste dalla normativa vigente, fermo restando che sono in corso contatti con gli operatori da parte dell'Amministrazione centrale.

GLI OBIETTIVI DA PERSEGUIRE

Il Collegio docenti è chiamato a fissare criteri e modalità per erogare didattica digitale integrata, adattando la progettazione dell'attività educativa e didattica in presenza alla modalità a distanza, anche in modalità complementare, affinché la proposta didattica del singolo docente si inserisca in una cornice pedagogica e metodologica condivisa, che garantisca omogeneità all'offerta formativa dell'istituzione scolastica. Al team dei docenti e ai consigli di classe è affidato il compito di rimodulare le progettazioni didattiche individuando i contenuti essenziali delle discipline, i nodi interdisciplinari, gli apporti dei contesti non formali e informali all'apprendimento, al fine di porre gli alunni, pur a distanza, al centro del processo di insegnamento-apprendimento per sviluppare quanto più possibile autonomia e responsabilità.

Va posta attenzione agli alunni più fragili. Nel caso in cui si propenda per attività di DDI come metodologia complementare alla didattica in presenza, si avrà cura di orientare la proposta verso gli studenti che presentino fragilità nelle condizioni di salute, opportunamente attestate e riconosciute, consentendo a questi per primi di poter fruire della proposta didattica dal proprio domicilio, in accordo con le famiglie, **anche attivando percorsi di istruzione domiciliare appositamente progettati e condivisi con le competenti strutture locali, ai fini dell'eventuale integrazione degli stessi con attività educativa domiciliare.** Nei casi in cui la fragilità investa condizioni emotive o socio culturali, ancor più nei casi di alunni con disabilità, **si suggerisce che sia privilegiata la frequenza scolastica in presenza,**

prevedendo l’inserimento in turnazioni che contemplino alternanza tra presenza e distanza solo d’intesa con le famiglie.

I docenti per le attività di sostegno, **sempre in presenza a scuola assieme agli alunni**, curano l’interazione tra tutti i compagni in presenza e quelli eventualmente impegnati nella DDI, nonché con gli altri docenti curricolari, mettendo a punto materiale individualizzato o personalizzato da far fruire all’alunno medesimo in incontri quotidiani con il piccolo gruppo e concorrono, in stretta correlazione con i colleghi, allo sviluppo delle unità di apprendimento per la classe.

È necessario che la scuola fornisca alle famiglie una puntuale informazione sui contenuti del Piano scolastico per la didattica digitale integrata, sui criteri che saranno utilizzati dai docenti per operare la scelta degli studenti cui proporre la DDI, nel rispetto della disciplina in materia di protezione dei dati personali raccogliendo solo dati personali strettamente pertinenti e collegati alla finalità che si intenderà perseguire, assicurando la piena trasparenza dei criteri individuati, sulle caratteristiche che regoleranno tale metodologia e gli strumenti che potranno essere necessari.

Per le situazioni di fragilità, a qualsiasi tipologia esse siano riconducibili, è opportuno che le istituzioni scolastiche operino periodici monitoraggi al fine di poter attivare, in caso di necessità, tutte le azioni necessarie volte a garantire l’effettiva fruizione delle attività didattiche, in particolar modo per gli studenti con cittadinanza non italiana neo arrivati in Italia, anche con il supporto delle agenzie del territorio, per non trasformare le differenze linguistiche, socio-economico-culturali in elementi di aggravio del divario di opportunità tra studenti. L’individuazione degli alunni cui proporre percorsi alternativi in DDI dovrà avvenire adottando specifiche garanzie a tutela dei dati dei minori, considerata la delicatezza delle informazioni trattate.

GLI STRUMENTI DA UTILIZZARE

Ogni scuola assicura unitarietà all’azione didattica rispetto all’utilizzo di piattaforme, spazi di archiviazione, registri per la comunicazione e gestione delle lezioni e delle altre attività, al fine di semplificare la fruizione delle lezioni medesime nonché il reperimento dei materiali, anche a vantaggio di quegli alunni che hanno maggiori dif-

ficoltà ad organizzare il proprio lavoro. A tale scopo, ciascuna istituzione scolastica individua **una piattaforma che risponda ai necessari requisiti di sicurezza** dei dati a garanzia della *privacy*¹, tenendo anche conto delle opportunità di gestione di tale forma di didattica che sono all'interno delle funzionalità del registro elettronico, assicurando un agevole svolgimento dell'attività sincrona anche, possibilmente, attraverso l'oscuramento dell'ambiente circostante e risultati fruibile, qualsiasi sia il tipo di *device* (*smartphone, tablet, PC*) o sistema operativo a disposizione.

Per il necessario adempimento amministrativo di rilevazione della presenza in servizio dei docenti e per registrare la presenza degli alunni a lezione, si utilizza il registro elettronico², così come per le comunicazioni scuola-famiglia e l'annotazione dei compiti giornalieri. La DDI, di fatto, rappresenta lo “spostamento” in modalità virtuale dell'ambiente di apprendimento e, per così dire, dell'ambiente giuridico in presenza.

L'Animatore e il Team digitale garantiscono il necessario supporto alla realizzazione delle attività digitali della scuola, attraverso collaborazione rivolta ai docenti meno esperti e, nel rispetto della normativa sulla protezione dei dati personali e adottando misure di sicurezza adeguate, la creazione e/o la guida all'uso di *repository*, in locale o *in cloud* rispetto ai quali va preventivamente valutata la modalità di gestione dei dati in esso contenuti come precisato più avanti, per la raccolta separata degli elaborati degli alunni e dei verbali delle riunioni degli organi collegiali, qualora svolte a distanza, in modo da garantire la corretta conservazione degli atti amministrativi e dei prodotti stessi della didattica.

La creazione di *repository* scolastiche, ove non già esistenti e disponibili sulle piattaforme multimediali in uso, che siano esplicitamente dedicate alla conservazione di attività o video-lezioni svolte e tenute dal docente, al di là dei prodotti a tal fine dedicati messi a disposizione dalle principali applicazioni di registro elettronico, potrà costituire strumento utile non solo per la conservazione, ma anche per ulteriore fruibilità nel tempo di quanto prodotto dai docenti stessi, anche in modalità asincrona, sempre nel rispetto della disciplina in materia di protezione dei dati personali con specifico riferimento alla necessaria regolazione dei rapporti con eventuali fornitori esterni, e della

normativa di settore applicabile ai rapporti di lavoro, con particolare riguardo alla conservazione di immagini e/o audio.

Gli Uffici scolastici regionali, attraverso le reti di scopo per la formazione del personale e con l'ausilio dei referenti regionali per il PNSD, i *Future Labs*, le reti di scuole sulle metodologie innovative garantiscono il proprio supporto alle istituzioni scolastiche, sia in termini di formazione che di *know-how*, attivando se necessario forme di gemellaggio e monitoraggio che restituiscano i fabbisogni del territorio e consentano interventi immediati ed efficaci.

L'Amministrazione centrale proseguirà il suo impegno per garantire, attraverso appositi accordi con la RAI – Radiotelevisione italiana, l'erogazione di contenuti didattici sui canali tematici dell'emittente, secondo orari prestabiliti, organizzati per fasce d'età, dalla prima infanzia all'età adulta.

¹ Si rimanda al Provvedimento del 26 marzo 2020 - "Didattica a distanza: prime indicazioni" dell'Autorità garante per la protezione dei dati personali.

² Il Ministero dell'istruzione, in collaborazione con l'Autorità garante per la protezione dei dati personali, è in procinto di emanare indicazioni specifiche sulla protezione dei dati con riferimento al registro elettronico.

L'ORARIO DELLE LEZIONI

Nel corso della giornata scolastica dovrà essere offerta, agli alunni in DDI, una combinazione adeguata di attività in modalità sincrona e asincrona, per consentire di ottimizzare l'offerta didattica con i ritmi di apprendimento, avendo cura di prevedere sufficienti momenti di pausa.

Nel caso di attività digitale complementare a quella in presenza, il gruppo che segue l'attività a distanza rispetta per intero l'orario di lavoro della classe **salvo che la pianificazione di una diversa scansione temporale della didattica, tra alunni in presenza e a distanza, non trovi la propria ragion d'essere in motivazioni legate alla specificità della metodologia in uso.**

Nel caso in cui la DDI divenga strumento unico di espletamento del servizio scolastico, a seguito di eventuali nuove situazioni di *lock-down*, saranno da prevedersi quote orarie settimanali minime di lezione:

- **Scuola dell'infanzia:** l'aspetto più importante è mantenere il contatto con i bambini e con le famiglie. Le attività, oltre ad essere accuratamente progettate in relazione ai materiali, agli spazi domestici e al progetto pedagogico, saranno calendarizzate evitando improvvisazioni ed estemporaneità nelle proposte in modo da favorire il coinvolgimento attivo dei bambini. Diverse possono essere le modalità di contatto: dalla videochiamata, al messaggio per il tramite del rappresentante di sezione o anche la videoconferenza, per mantenere il rapporto con gli insegnanti e gli altri compagni. Tenuto conto dell'età degli alunni, è preferibile proporre piccole esperienze, brevi filmati o file audio.

È inoltre opportuno attivare una apposita sezione del sito della scuola dedicata ad attività ed esperienze per i bambini della scuola dell'infanzia. Si rimanda al documento di lavoro "Orientamenti pedagogici sui Legami educativi a Distanza. Un modo diverso per 'fare' nido e scuola dell'infanzia³".

- **Scuola del primo ciclo:** assicurare almeno quindici ore settimana-

li di didattica in modalità sincrona con l'intero gruppo classe (dieci ore per le classi prime della scuola primaria), organizzate anche in maniera flessibile, in cui costruire percorsi disciplinari e interdisciplinari, con possibilità di prevedere ulteriori attività in piccolo gruppo, nonché proposte in modalità asincrona secondo le metodologie ritenute più idonee.

- **Scuole secondarie di primo grado ad indirizzo musicale:** assicurare agli alunni, attraverso l'acquisto da parte della scuola di servizi web o applicazioni che permettano l'esecuzione in sincrono, sia le lezioni individuali di strumento che le ore di musica d'insieme.

- **Scuola secondaria di secondo grado:** assicurare almeno venti ore settimanali di didattica in modalità sincrona con l'intero gruppo classe, con possibilità di prevedere ulteriori attività in piccolo gruppo nonché proposte in modalità asincrona secondo le metodologie ritenute più idonee.

- **CPIA:** per i percorsi di primo livello, primo periodo didattico, assicurare almeno nove ore alla settimana di didattica in modalità sincrona con l'intero gruppo di apprendimento; per i percorsi di primo livello, secondo periodo didattico, assicurare almeno dodici ore alla settimana di didattica in modalità sincrona con l'intero gruppo di apprendimento; per i percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana assicurare almeno otto ore alla settimana di didattica in modalità sincrona con ogni gruppo di apprendimento;

³ <https://www.miur.gov.it/web/guest/orientamenti-pedagogici-sui-legami-educativi-a-distanza-per-nido-e-infanzia-lead>- Documento elaborato dalla Commissione nazionale per il sistema integrato zero-sei (D.lgs. 65/2017) che raccoglie le buone pratiche realizzate per instaurare e mantenere relazioni educative a distanza con bambini e genitori.

per i percorsi di secondo livello assicurare almeno quattro ore al giorno di didattica in modalità sincrona con l'intero gruppo di apprendimento.

Fermo restando l'orario di servizio settimanale dei docenti stabilito dal CCNL, il Dirigente scolastico, sulla base dei criteri individuati dal Collegio docenti, predispone l'orario delle attività educative e didattiche con la quota oraria che ciascun docente dedica alla didattica digitale integrata, avendo cura di assicurare adeguato spazio settimanale a tutte le discipline sia che la DDI sia scelta come modalità complementare alla didattica in presenza, sia che essa costituisca lo strumento esclusivo derivante da nuove condizioni epidemiologiche rilevanti. Nella strutturazione dell'orario settimanale in DDI, è possibile fare ricorso alla riduzione dell'unità oraria di lezione, alla compattazione delle discipline, nonché adottare tutte le forme di flessibilità didattica e organizzativa previste dal Regolamento dell'Autonomia scolastica.

REGOLAMENTO PER LA DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA

Considerate le implicazioni etiche poste dall'uso delle nuove tecnologie e della rete, le istituzioni scolastiche integrano il Regolamento d'Istituto con specifiche disposizioni in merito alle norme di comportamento da tenere durante i collegamenti da parte di tutte le componenti della comunità scolastica relativamente al rispetto dell'altro, alla condivisione di documenti e alla tutela dei dati personali e alle particolari categorie di dati (ex. dati sensibili). In relazione a tale ultimo aspetto si sottolinea come qualsiasi forma di condivisione deve riguardare solo dati personali adeguati, pertinenti e limitati a quanto strettamente necessario rispetto alle finalità per le quali sono trattati secondo il principio di minimizzazione tenendo conto del ruolo e delle funzioni dei soggetti a cui tale condivisione è estesa. Inoltre, andranno disciplinate le modalità di svolgimento dei colloqui con i genitori, degli Organi Collegiali e delle assemblee studentesche e di ogni altra ulteriore riunione.

I docenti, ad esempio, nel predisporre le attività da proporre alla classe in modalità sincrona, hanno cura di predisporre un adeguato *setting* "d'aula" virtuale evitando interferenze tra la lezione ed eventuali distrattori. Ancor più in caso di DDI estesa a tutti i gradi scolasti-

ci per nuova emergenza epidemiologica, i docenti e tutto il personale della scuola, a vario titolo in contatto video con gli studenti e con le famiglie, rispettano le prescrizioni di cui agli artt. 3 e sgg. del decreto del Presidente della Repubblica 16 aprile 2013, n. 62.

Anche il Regolamento di disciplina degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria sarà integrato con la previsione di infrazioni disciplinari legate a comportamenti scorretti assunti durante la didattica digitale integrata e con le relative sanzioni.

Le istituzioni scolastiche dovranno porre particolare attenzione alla formazione degli alunni sui rischi derivanti dall'utilizzo della rete e, in particolare, sul reato di cyberbullismo.

Le scuole inseriscono infine, nel Patto educativo di corresponsabilità, un'appendice specifica riferita ai reciproci impegni da assumere per l'espletamento della didattica digitale integrata.

METODOLOGIE E STRUMENTI PER LA VERIFICA

La lezione in videoconferenza agevola il ricorso a metodologie didattiche più centrate sul protagonismo degli alunni, consente la costruzione di percorsi interdisciplinari nonché di capovolgere la struttura della lezione, da momento di semplice trasmissione dei contenuti ad *agorà* di confronto, di rielaborazione condivisa e di costruzione collettiva della conoscenza. Alcune metodologie si adattano meglio di altre alla didattica digitale integrata: si fa riferimento, ad esempio, alla *didattica breve*, all'*apprendimento cooperativo*, alla *flipped classroom*, al *debate* quali metodologie fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli alunni che consentono di presentare proposte didattiche che puntano alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali, oltre che all'acquisizione di abilità e conoscenze. Si raccomanda alle istituzioni scolastiche di procedere ad una formazione mirata che ponga i docenti nelle condizioni di affrontare in maniera competente queste metodologie, al fine di svilupparne tutte le potenzialità ed evitare che, in particolare alcune di esse, si sostanzino in un riduttivo studio a casa del materiale assegnato. Ai consigli di classe e ai singoli docenti è demandato il compito di individuare gli strumenti per la verifica degli apprendimenti inerenti alle metodologie utilizzate.

Si ritiene che qualsiasi modalità di verifica di una attività svolta in DDI non possa portare alla produzione di materiali cartacei, salvo particolari esigenze correlate a singole discipline o a particolari bisogni degli alunni. I docenti avranno cura di salvare gli elaborati degli alunni medesimi e di avviarli alla conservazione all'interno degli strumenti di *repository* a ciò dedicati dall'istituzione scolastica.

VALUTAZIONE

La normativa vigente attribuisce la funzione docimologica ai docenti, con riferimento ai criteri approvati dal Collegio dei docenti e inseriti nel Piano Triennale dell'Offerta formativa. Anche con riferimento alle attività in DDI, la valutazione deve essere costante, garantire trasparenza e tempestività e, ancor più laddove dovesse venir meno la possibilità del confronto in presenza, la necessità di assicurare *feedback* continui sulla base dei quali regolare il processo di insegnamento/apprendimento. La garanzia di questi principi cardine consentirà di rimodulare l'attività didattica in funzione del successo formativo di ciascuno studente, avendo cura di prendere ad oggetto della valutazione non solo il singolo prodotto, quanto l'intero processo. La valutazione formativa tiene conto della qualità dei processi attivati, della disponibilità ad apprendere, a lavorare in gruppo, dell'autonomia, della responsabilità personale e sociale e del processo di autovalutazione. In tal modo, la valutazione della dimensione oggettiva delle evidenze empiriche osservabili è integrata, anche attraverso l'uso di opportune rubriche e diari di bordo, da quella più propriamente formativa in grado di restituire una valutazione complessiva dello studente che apprende.

ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI

Il Piano scuola 2020, allegato al citato DM 39/2020 prevede che l'Amministrazione centrale, le Regioni, gli Enti locali e le scuole, ciascuno secondo il proprio livello di competenza, operino per garantire la frequenza scolastica in presenza degli alunni con disabilità con il coinvolgimento delle figure di supporto (Operatori educativi per l'autonomia e la comunicazione e gli Assistenti alla comunicazione per gli alunni con disabilità sensoriale). Per tali alunni il punto di riferimento rimane il Piano Educativo Individualizzato, unitamente all'impegno dell'Amministrazione centrale e delle singole amminis-

trazioni scolastiche di garantire la frequenza in presenza.

Particolare attenzione va dedicata alla presenza di alunni in possesso di diagnosi rilasciata ai sensi della Legge 170/2010 e di alunni non certificati, ma riconosciuti con Bisogni educativi speciali dal team docenti e dal consiglio di classe, per i quali si fa riferimento ai rispettivi Piani Didattici Personalizzati. Per questi alunni è quanto mai necessario che il team docenti o il consiglio di classe concordino il carico di lavoro giornaliero da assegnare e garantiscano la possibilità di registrare e riascoltare le lezioni, essendo note le difficoltà nella gestione dei materiali didattici ordinari nel rispetto della richiamata disciplina di settore e delle indicazioni fornite dal Garante (cfr. Vademecum scuola). L'eventuale coinvolgimento degli alunni in parola in attività di DDI complementare dovrà essere attentamente valutato, assieme alle famiglie, verificando che l'utilizzo degli strumenti tecnologici costituisca per essi un reale e concreto beneficio in termini di efficacia della didattica. Le decisioni assunte dovranno essere riportate nel PDP.

Per gli alunni ricoverati presso le strutture ospedaliere o in cura presso la propria abitazione e frequentanti le scuole carcerarie l'attivazione della didattica digitale integrata, oltre a garantire il diritto all'istruzione, concorre a mitigare lo stato di isolamento sociale e diventa, pertanto, uno degli strumenti più efficaci per rinforzare la relazione. Il Dirigente scolastico attiva ogni necessaria interlocuzione con i diversi attori competenti per individuare gli interventi necessari ad attivare proficuamente la didattica digitale integrata.

PRIVACY

Sugli aspetti relativi al trattamento dei dati personali, il Ministero dell'istruzione, in collaborazione con l'Autorità garante per la protezione dei dati personali, predisporrà un apposito documento di dettaglio contenente indicazioni specifiche.

SICUREZZA

Il Dirigente scolastico, in qualità di datore di lavoro, ha il compito di tutelare la salute dei lavoratori attraverso attività di informazione mirata, anche se la prestazione avviene in ambienti di lavoro diversi dai locali scolastici. Pertanto è opportuno che il Dirigente trasmetta ai

docenti a vario titolo impegnati nella didattica digitale integrata, nel caso in cui essa sia erogata dal loro domicilio, e al Responsabile dei Lavoratori per la Sicurezza una nota informativa, redatta in collaborazione con il Responsabile del Servizio di Prevenzione e Protezione, inerente i comportamenti di prevenzione da adottare per ridurre i rischi derivanti dall'esecuzione della prestazione lavorativa al di fuori dell'ambiente scolastico.

RAPPORTI SCUOLA-FAMIGLIA

Va favorito il necessario rapporto scuola-famiglia attraverso attività formali di informazione e condivisione della proposta progettuale della didattica digitale integrata. È opportuna, oltre alla menzionata tempestiva informazione alle famiglie sugli orari delle attività, per consentire loro la migliore organizzazione, la condivisione degli approcci educativi, finanche di materiali formativi, per supportare il percorso di apprendimento di quegli alunni con particolari fragilità che necessitano, in DDI, dell'affiancamento di un adulto per fruire delle attività proposte.

Anche in rinnovate condizioni di emergenza, le istituzioni scolastiche assicurano, comunque, tutte le attività di comunicazione, informazione e relazione con la famiglia previste all'interno del Contratto collettivo nazionale di Lavoro vigente e previsti dalle norme sulla valutazione, avendo cura di esplicitare i canali di comunicazione attraverso cui essi potranno avvenire.

FORMAZIONE DEI DOCENTI E DEL PERSONALE ASSISTENTE TECNICO

La formazione dei docenti rappresenta una leva fondamentale per il miglioramento e per l'innovazione del sistema educativo italiano. Il periodo di emergenza vissuto dalla scuola ha attivato processi di formazione dovuti all'impellente necessità di affrontare l'esperienza della didattica a distanza. È quanto mai opportuno che ciascuna scuola predisponga, all'interno del Piano della formazione del personale, attività che sappiano rispondere alle specifiche esigenze formative.

I percorsi formativi a livello di singola istituzione scolastica o di reti di ambito per la formazione potranno incentrarsi sulle seguenti priorità:

1. informatica (anche facendo riferimento al [DigCompEdu⁴](#)), con priorità alla formazione sulle piattaforme in uso da parte dell'istituzione scolastica;
2. con riferimento ai gradi di istruzione:
 - a. metodologie innovative di insegnamento e ricadute sui processi di apprendimento (didattica breve, apprendimento cooperativo, *flipped classroom*, *debate*, *project based learning*);
 - b. modelli inclusivi per la didattica digitale integrata e per la didattica interdisciplinare;
 - c. gestione della classe e della dimensione emotiva degli alunni;
3. privacy, salute e sicurezza sul lavoro nella didattica digitale integrata;
4. formazione specifica sulle misure e sui comportamenti da assumere per la tutela della salute personale e della collettività in relazione all'emergenza sanitaria.

Per il personale Assistente tecnico impegnato nella predisposizione degli ambienti e delle strumentazioni tecnologiche per un funzionale utilizzo da parte degli alunni e dei docenti, si prevedranno specifiche attività formative, anche organizzate in rete con altre istituzioni scolastiche del territorio, al fine di ottimizzare l'acquisizione o il rafforzamento delle competenze necessarie allo scopo.

⁴Quadro europeo delle competenze digitali del personale scolastico.

*I grassetti sono nel testo originale.

Clicca qui per stampare solo questo capitolo

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XIII, n. 12, luglio-settembre 2020, p. 175

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Fabio Pruneri, Professore Associato di Storia dell'educazione all'Università di Sassari, si occupa in particolare di storia della scuola e delle istituzioni scolastiche, della storia dell'educazione popolare tra Otto e Novecento, della formazione della classe dirigente in età moderna e di metodologia della ricerca storico-educativa. Tra i suoi recenti lavori: *Tempo e Aprendizado. O modelo de Ratio Studiorum do século ao XVI ao XIX Time and learning. The model of Ratio Studiorum from the XVI to the XIX century*, in "Contrapontos", 2013, e, in collaborazione con F. De Giorgi e A. Gaudio, la cura del volume *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Brescia, Morcelliana-Scholè, 2019.

Paolo Russo, già Professore Ordinario di Storia dell'educazione, all'Università di Cassino, è socio della Società di Politica, Educazione e Storia (SPES), del cui direttivo ha fatto parte fino al 2018; collabora con la rivista "Ricerche Pedagogiche". Tra i suoi lavori si ricordano: *Il dibattito sul Piano di sviluppo della scuola (1959-1969)*, in Rogério Fernandes, Joaquim Pintassilgo (Organizadores), *A Modernização Pedagógica e a Escola para todos na Europa do Sul no Século XX*, SPI-CAE, Lisboa, 2007; *Educazione e politica in Italia (1945-2008). IV Politica, Educazione, Territorio*, FrancoAngeli, Milano, 2011.