

*S*ocietà di
*P*olitica
*E*ducazione e
*S*toria

2024

Luglio – Dicembre 2024

a. XVII - n. 23

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

Dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611 – 2213 (online)

SOMMARIO

Anno XVII, n. 23, Luglio-Dicembre 2024

- *La scuola media unica* p. 5

Introduzione

- *La scuola media unica: un'occasione mancata,*
di Giovanni Genovesi p. 7

- *Luigi Gui e la riforma della scuola media.*
Una "vera rivoluzione sociale"?, di Daria Gabusi p. 15

- *La riforma della scuola media*
nella prospettiva politica di Tristano Codignola,
di Vincenzo Orsomarso p. 29

- *La Tv al servizio della nuova scuola media:*
l'esperienza di Telescuola, di Luca Bravi p. 43

- *Pubblica opinione e Scuola Media Unica,*
alcune problematiche considerazioni,
di Angelo Luppi p. 53

- *Quale futuro per la scuola secondaria di primo grado?*
Esperienze, riflessioni e proposte operative,
di Patrizia Giorgi p.71

Articoli

- *La conricerca come militanza e formazione.*
Tra gli scritti di Danilo Montaldi (seconda parte),
di Stefano Calvetto p.83

- *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice:*
amici ma diversi (prima parte),
di Nella Sistoli Paoli p.103

Finestra sulla storia e sull'educazione

- *Ludovico Ariosto (1474-1533)*,
di Giovanni Genovesi p. 121

Documenti

- *Un invito alla rilettura:*
R.R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*,
Chapter XIII, Dewey p.127

- *Le nuove linee guida dell'insegnamento
dell'Educazione civica, anno 2024, ministro Valditara*,
di Angelo Luppi p. 143

Notizie, Recensioni e Segnalazioni

p. 163
*L'annuale Meeting dell'Internationale Gesellschaft für Schulbuch-
und Bildungsmedienforschung*, (L. Bellatalla), G. Bandini, *Public
History of Education. A Brief Introduction*, (L. Bellatalla), M. Castal-
di, A. Gallia, *Evangelista Azzi, cartografo risorgimentale. La vita, le
opere, la rete di relazioni (1793-1848)*, (C. A. Geminiani), A. Cazzul-
lo, *Una giornata particolare. Le grandi svolte che hanno segnato la
storia*, (G. Genovesi), G. Genovesi, *In viaggio con Dante. Per sentieri
educativi*, (S. Borgognini), M. Mafai, *Pane nero. Donne e vita quoti-
diana nella seconda guerra mondiale*, (G. Genovesi)

Spigolature bibliografiche p. 179

Necrologio p. 187

Collaboratori p. 189

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review

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 (direttore scientifico), 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 Probiviri SPES), Franco Giuntoli (Membro collegio Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Probiviri 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 – Università di Frankfurt am Main; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes – Università di Bragaminho, 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, Luca Bravi – Università di Firenze, 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

Avviso ai collaboratori

Gli Autori e le Autrici interessati a pubblicare su “SPES” sono invitati/e ad inviare non l’articolo già completo, ma la loro proposta via e-mail direttamente alla Direzione della Rivista (al seguente recapito: luciana.bellatalla@unife.it), allegando, in un unico file pdf: il titolo dell’articolo; un long abstract in lingua italiana (di circa 3000 battute); massimo cinque riferimenti bibliografici; un breve profilo biografico. Il Comitato di Redazione provvederà ad una valutazione e selezione delle proposte, comunicandone l’accettazione o la non accettazione. La proposta dovrà essere coerente con le tematiche di interesse della Rivista (Storia dell’educazione e della scuola, Politica scolastica, Storia sociale). In caso di accettazione, l’Autore/l’Autrice dovrà far pervenire l’articolo completo entro la data comunicata al momento dell’accettazione. La Rivista accoglie recensioni di volumi – preferibilmente pubblicati nell’ultimo triennio – di ambito pedagogico e/o storico (indicativamente di 8.000-10.000 battute, spazi inclusi).

La valutazione definitiva degli articoli è sottoposta a double-blind review.

Inoltre si precisa che gli articoli per “SPES” dovranno avere una lunghezza tra le 30.000 e le 45.000 battute per un totale di max 18 pagine (comprehensive di eventuali tabelle o immagini in formato jpg.). Si ricorda che il testo deve essere redatto con font Times New Roman corpo 12 su interlinea 14; le note con il medesimo font corpo 10 con interlinea singola; le citazioni non devono essere in formato APA; la pagina deve avere margini tra 3 (sx) e 15 (dx) e margine in alto ed in basso di 5. Eventuali tabelle o immagini devono essere in formato jpg. Infine, ogni articolo deve essere accompagnato da un abstract in italiano ed in inglese (max 600 battute ciascuno), da 5 parole chiave in italiano e in inglese e da un breve profilo bio-bibliografico dell’autore/autrice (max 600 battute). Si avvisa che, qualora questa modalità di editing non sia rispettata, il contributo non potrà essere pubblicato.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 5-6

La scuola media unica

Questo numero della nostra rivista, pur presentando le consuete rubriche ed altri contributi, raccoglie nella sua prima parte gli atti di un seminario, svoltosi a Pisa, presso la Domus Mazziniana, nella giornata di giovedì 23 maggio 2024, sotto l’egida della Società di Politica, Educazione e Storia e della stessa istituzione che ci ha accolto ed il coordinamento organizzativo del suo direttore, il prof. Pietro Finelli.

L’argomento è ben espresso dal titolo stesso dell’incontro: “La scuola di tutti. La scuola media unica e la costruzione del sistema scolastico repubblicano”.

Come già in occasione di altri seminari, anche in questo, dunque, abbiamo abbinato un argomento particolarmente discusso da qualche anno a questa parte in ambito educativo e politico, con un evento rituale a tale argomento collegato (i settant’anni della scuola media unificata), in modo da poter aprire un dibattito sull’attualità della nostra scuola alla luce della ricostruzione storica.

Al centro dei vari interventi è, dunque, la legge nr. 1859 del 1963, che introdusse finalmente una scuola media unica, ossia uguale per tutti i preadolescenti italiani.

Ma sullo sfondo il pensiero è andato anche all’attuale scuola secondaria di primo grado, fino a qualche anno fa definita appunto scuola media in ragione della sua collocazione tra l’istruzione elementare e la vera e propria istruzione superiore. Questa scuola è oggi, purtroppo, l’anello debole del nostro sistema scolastico, perché, da una parte, è rimasta ancorata alle premesse, potenzialmente molto feconde, degli anni della sua istituzione e, da un’altra, non è riuscita a costruirsi un’identità culturale significativa, per così dire, rimanendo sempre in mezzo ad un guado, sospesa com’è tra la funzione di orientamento che le è stata conferita dal legislatore ed un’istanza di autonomia curricolare, mai realizzata.

Eppure la legge n. 1859 del 1963 era foriera di un futuro luminoso.

Si pensi che fino al 1945 in genere si parlava – per indicare questo corso – di ginnasio inferiore per mettere in evidenza che si trattava non di un potenziale collegamento tra un ordine inferiore ed uno superiore di scuola, bensì di un percorso propedeutico alla formazione liceale e, in particolare, al Liceo classico. L’unico, nella mente di Gentile, nono-

stante la presenza di altre scuole superiori dalla sua stessa Riforma introdotte nel sistema scolastico italiano, in cui la mente avrebbe trovato un idoneo nutrimento e le classi dirigenti una degna ed adeguata formazione.

Di più: fino al 1963, il destino degli uomini e delle donne italiane si decideva molto precocemente, se gli scolari italiani, al termine della scuola elementare, potevano scegliere (il verbo potere è un eufemismo, essendo la scelta dettata per lo più da ragioni socio-economiche) tra una scuola media in cui si insegnava il Latino e si praticava una feroce selezione per fornire al liceo i giovani più addestrati e più forti, ed una scuola di avviamento professionale, con pochissimi sbocchi futuri e tutti sul versante della preparazione ad un lavoro.

La legge del 1963 rimetteva in moto, con un nuovo approccio alla distribuzione delle conoscenze, l'ascensore sociale che l'Italia fascista aveva bloccato, perfettamente in linea in questo con l'Italia liberale, con forse la sola eccezione di Giolitti, con il suo ministro della P.I. Credaro.

Tutti gli interventi che qui il lettore troverà rendono conto di questa complessa situazione: tra i dibattiti lunghissimi – la guerra dei trent'anni di cui parla Codignola – prima della Riforma stessa, le sue istanze e i suoi limiti, le speranze aperte e presto spentesi. Ma soprattutto con un cantiere sulla scuola che non completò mai i suoi lavori, tanto che oggi siamo qui a discutere del futuro di questo ramo del nostro sistema scolastico.

I contributi qui pubblicati sono divisi tra ricostruzione storica e questioni aperte nella scuola di oggi: li abbiamo qui riprodotti nello stesso ordine con cui sono stati presentati il 23 maggio scorso per meglio sottolineare l'intreccio tra passato e presente.

La SPES è grata ai relatori che hanno accolto il suo invito ed alla Domus Mazziniana, nella persona del suo direttore, prof. Finelli, che ha collaborato a questa giornata di lavoro, intensa ed interessante ed ha contribuito, accanto ai relatori, al suo successo.

Luciana Bellatalla

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 7-14

Scuola media unica: un'occasione mancata

Giovanni Genovesi

L'articolo intende sottolineare le debolezze della legge n. 1859 del 1962, che istituì una scuola media unica per promuovere l'obbligo scolastico più sotto la spinta di problemi contingenti e del boom economico che con un disegno educativo a lungo termine. Di qui una serie di problemi aperti con cui ci troviamo ancora oggi a fare i conti.

The paper stresses the deficiencies of the Act n. 1859, thanks to which in 1962 only one high school replaced previous two different kinds of middle curricula to promote compulsory education. The Act passed on the ground of contingent problems and of economic boom more than thanks to an educative long-term project. Therefore, our school system is yet facing the questions, 1962 Act did not solve.

Parole chiave: sistema scolastico, Italia, scuola media unica, legge n. 1859, problemi aperti

Keywords: school system, Italy, high school, Act n. 1859, problems to be solved

1. Considerazioni preliminari

Avrebbe dovuto essere l'istituzione educativa che accoglie i ragazzi dagli undici ai quattordici anni.

L'aggettivo "media" sta ad indicare il suo collocarsi, come ordine di scuola, tra il segmento della scuola elementare e quello della scuola superiore, mentre la qualifica di unica le deriva dall'aver unificato tutti i precedenti indirizzi esistenti per gli scolari dagli undici ai tredici anni. E questo non è il fine raggiunto, perché nessuno tra i più agguerriti sostenitori della riforma pensò di istituire un raccordo tra scuola elementare e scuola media. Un gravissimo errore che avrebbe portato a eliminare l'aggettivo unica.

La scuola media unica, fa parte dell'*obbligo scolastico* e rientra nell'arco formativo istituzionale della scuola di base.

Nasce addirittura circa un secolo dopo l'Unità, come parto di un lungo travaglio storico e di una battaglia politica altrettanto aspra, apertasi all'indomani del secondo dopoguerra sul problema della precoce canalizzazione professionale in funzione della diversa estrazione so-

ciale dell'utenza.

La battaglia in questione, peraltro, mise a nudo le forti istanze reazionarie presenti nella neonata Repubblica sia attraverso l'accanita perorazione da parte di larghi strati politici di una scuola "a più binari", vero *vulnus* erede della brutta riforma Gentile che inficiava, di principio, l'attuazione di un vero e proprio sistema formativo democratico, attraverso i meccanismi di una precoce quanto perversa canalizzazione dei giovani delle classi subalterne nel mondo del lavoro.

Il latino fu visto, come una lingua inaccessibile alla classe lavoratrice e troppo distante dall'italiano e tutt'al più, altra sciocchezza, lasciato nel curriculum come un'integrazione dell'italiano, quando resta il fatto che l'italiano non ha bisogno di nessuna integrazione e l'integrazione rovina l'insegnamento delle due lingue.

2. La legge istitutiva

La legge istitutiva della scuola media unica (L. Gui, governo Fanfani, n. 1859 del 31 dicembre 1962), nasce dunque da un pluriennale e faticoso dibattito tra le varie forze politiche – dibattito che sfocerà in un compromesso grazie a un accordo tra il governo, impaurito dall'essere stato messo sotto tre volte in parlamento, e i sindacati forti per il ricatto degli scioperi senza l'accordo, siglato il 17 maggio 1973.

Azzerando la proposta governativa di inserire anche maestri di ruolo per dieci anni quali insegnanti di latino, tutto sarebbe saltato e la scuola media unica non ci sarebbe mai stata come in effetti non ci fu e, pertanto, non ci fu perché ritenuta esente da limiti e contraddizioni. Ma tutte le parti giudicarono la legge, comunque, una svolta decisiva in senso democratico del nostro sistema scolastico, senza scioccamente tener conto del liceo e altre scuole superiori. Perché la nostra potesse essere una scuola veramente unica avrebbe avuto bisogno anche del latino.

Essa, sancendo l'unicità, l'obbligatorietà e la gratuità della scuola secondaria inferiore per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, elimina, di principio, gran parte degli elementi di discriminazione sociale degli allievi, anche in considerazione del fatto che il criterio ispiratore di tale scuola non è la selezione bensì l'orientamento, come ribadito e meglio approfondito nei programmi varati il 9 febbraio del 1979 e tuttora in vigore.

All'altrettanto sciocco criterio corrisponde anche l'ampia gamma di

discipline, in un primo tempo obbligatorie e facoltative e poi rese tutte obbligatorie per effetto delle leggi del 16 giugno 1977, n. 348 e del 4 agosto 1977, n. 517.

Queste ultime disposizioni, oltre ad impostare un più funzionale raggruppamento delle materie e suggerire nuovi criteri di valutazione degli allievi con l'abolizione del voto e l'introduzione di una scheda "ragionata", avrebbero dovuto abolire con i nuovi programmi del 1979 insieme all'altra sciocchezza – la lingua latina insegnata a sé stante nell'ultimo anno, per rimediare a due anni d'insegnamento a tempo pieno del ginnasio – la farraginosità del curriculum.

Purtroppo, mancò la già ricordata l'idea, gravissimo errore, di istituire un raccordo tra elementari e medie, o aumentando una classe alle elementari o, meglio, servendosi per questo raccordo della stessa V classe elementare con un precoce insegnamento di latino per evitare ai ragazzi di cercare un prete disponibile (e pagato privatamente) perché insegnasse un paio di ore il latino per tutto l'anno.

Nell'organizzazione educativa e didattica della nuova scuola media acquista un maggior peso la componente collegiale dei docenti attraverso i consigli di classe e poi, con i *Decreti delegati*, emanati nel 1974 in funzione della Legge delega del 30 luglio, n. 477 dell'anno precedente, anche quella di altre strutture collegiali che prevedevano la presenza di genitori, di forze sociali e, limitatamente alla scuola superiore, anche degli stessi studenti.

3. *Il problema delle differenziali*

I Decreti delegati, che volevano dare un'impronta democratica alla scuola furono un gran insuccesso come lo sarà la scuola media unica.

Le due leggi del 1977 istituirono anche le classi differenziali per il recupero dei ragazzi svantaggiati; ma queste si rivelarono ben presto come un semplice strumento di segregazione e di discriminazione e pertanto, seppure solo molto tempo dopo, con la ricordata legge 517, furono abolite e sostituite con "attività integrative e di sostegno" da svolgersi nell'arco di 160 ore annue e attuate, secondo l'art. 7, "dai docenti della classe nell'ambito dell'orario complessivo settimanale degli insegnamenti stabiliti per ciascuna classe". E anche questa disposizione si rivelò da cambiare quanto prima per trovare docenti a fare d'appoggio ai ragazzi svantaggiati e se ne trovarono a bizzeffe, qualsiasi materia insegnassero, pur di avere un posto più vicino a casa. Anche questo si

rivelò un insuccesso: la scelta del trasferimento nel posto più vicino a casa ebbe la precedenza in assoluto. Di qui un rischio: molte insegnanti (ché la maggioranza erano donne), on ragione della loro laurea specifica, si sentivano inadeguate al compito di seguire, a tempo pieno, sia pure un solo ragazzo svantaggiato. Perciò, entrarono in crisi, pur cercando di continuare, arrangiandosi, a fare scuola con il pericolo di cadere in depressione. Tale situazione, agganciata ad una precisa esigenza di programmazione, sebbene lasci a margine non poche ambiguità e incertezze, pone l'accento sulla carente base professionale del corpo docente di fronte all'handicap.

D'altra parte, la formazione docente in qualsiasi settore della scuola, è stata sempre uno dei mali cronici della nostra scuola fin dai primi anni dell'Unità, mentre sarebbe stato profondamente necessario, incisivo avviare positivamente e tempestivamente l'esperienza della nuova scuola media unica.

4. *L'aggravio eccessivo delle discipline*

La scuola fu aggravata da una serie eccessiva di discipline nei due anni successivi all'approvazione, come emerge da quanto riporto per dare l'idea dell'ennesima sciocchezza pensata dalla commissione, senza riflettere abbastanza se un giovane campagnolo di 13 anni fosse stato in grado di sbrigarsela per superare gli ostacoli e passare di classe in classe.

Ecco qui le materie del programma della nuova scuola media unica (D.M. 24. 4.1963). Materie obbligatorie d'insegnamento sono l'italiano, la storia e l'educazione civica, la geografia, la matematica, le osservazioni degli elementi di scienze naturali, la lingua straniera, l'educazione artistica e l'educazione fisica. Obbligatorie soltanto per il primo anno sono ancora le applicazioni tecniche e l'educazione musicale che diventano nei due anni successivi facoltative. Fra le discipline c'è pure il latino, il cui studio vien iniziato nel secondo anno, a integrazione dell'italiano, per dare un'idea dell'affinità e delle differenze fra le due lingue, mentre viene svolto in modo autonomo nel terzo anno. A completamento viene inserito e istituito un doposcuola di almeno dieci ore settimanali, la cui frequenza è facoltativa e gratuita affinché si possano condurre attività di studio sussidiarie e libere attività complementari.

Da una classe all'altra si passa per scrutinio e alla fine del terzo anno

si ottiene, previo esame, la licenza di scuola media unica¹. Era, senz'altro molto più facile vincere al lotto!

5. *La scuola media unica e Comenius*

La scuola media unica per tutti pare attualizzare il primo passo verso una sorta di società educante, teorizzata dal teologo-pedagogista Amos Comenius nel Seicento. “Egli si rifà, nella sua coscienza, nella sua intenzione, alla teologia del Vangelo: ‘*docete omnes gentes*’, insegnate a tutti, e lo traduce nel ‘*docere omnes, omnia, omnino*’, nell’insegnare a tutti tutto totalmente, attraverso una scuola ‘*totius vitae*’, cioè quella che oggi si direbbe una educazione permanente, appunto”².

Il tocco finale per firmare e chiudere la legge sulla scuola media unica dipese dal modo di vita con cui il boom economico investì l'Italia della seconda metà del Novecento che comportava una maggiore disponibilità di spesa della classe media, la quale non trovava più nella scuola quella mobilità sociale atta a tenere il passo delle spese dal frigorifero, alla televisione, alla prima utilitaria.

Si viene a determinare ben presto una maggioranza che vuole una scuola media unica senza latino da cui s'accede alle scuole superiori senza esame di ammissione.

Fu uno scoglio duro da superare – e infatti non si superò – e quando si cercò di superarlo non si riuscì ad approdare ad un sistema scolastico unitario che arrivi fino al diciottesimo anno, cominciando a cinque anni la prima elementare, come sembra orientarsi l'Europa, fallì miseramente.

6. *La scuola con un sistema unico*

E questo è un sogno ancora lontano. Si devono sistemare tutte le eccessive materie che caricano tale scuola media unica, tra cui il latino, disciplina che sarà ancora per sedici anni oggetto di piccate e inutili discussioni.

Al di là del problema del latino, sostanzialmente abbandonato a se stesso e all'iniziativa dell'insegnante, la nuova scuola aveva bisogno di

¹ Cfr. G. Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative*, Firenze, Giunti, 1997, pp. 254-255.

² M. Alighiero Manacorda, *Momenti di storia della pedagogia*, Torino, Loescher, 1977, p. 245.

non pochi ritocchi decisivi anche perché il modo d'insegnare le discipline obbligatorie non era e non poteva essere quello della scuola elementare, ossia frammentare in singole parti, bensì abituarsi a guardare i dati nel loro insieme e non come tante figurine che si muovono come vogliono. Insomma, è come leggere un Tex: ciascun fumetto ha personaggi che si muovono secondo un fine, cioè seguono un soggetto per raggiungere il fine prefissato. Io penso che si necessario dare una seconda possibilità di ripetere perché si tratta di abituare a guardare in altro modo ciò che l'insegnante vuole far imparare.

L'esteso consenso dei primi anni Sessanta durò ben poco, visto che emersero pressoché subito dopo debolezze e incongruenze caratteristiche di una legge fondata sul compromesso che non regge all'onda impetuosa e impietosa del boom economico.

A questo fine unico, che è l'architrave di tutto il sistema scolastico, manca tutta la secondaria superiore nelle sue attuali parcellizzazioni professionali che vanificano i vantaggi possibili dell'unicità della scuola che avrebbe lasciato indietro non pochi allievi, che, se non aiutati, avrebbero dovuto quanto prima lasciare la scuola.

È questo il saper guardare ciò che viene presentato, inserendolo come in un *puzzle* in cui deve andare ogni tessera al suo posto. Si pensi che il fine più difficile è trovare un mezzo per realizzare una vera inclusione degli studenti, anche se diversamente abili, valorizzando i nuovi strumenti tecnologici o con lo stesso insegnante di sostegno che non dovrebbe essere isolato in una classe differenziale. Se non si risolve un problema di questo tipo, esso si ripresenta puntualmente ad ogni anno scolastico con grave danno per l'alunno.

Il bisticcio nasce dal fatto che la legge non rilevò le contraddizioni cui andava incontro in maniera grossolana, specie sul latino – per trovare un accordo, come ho detto, ci vollero 16 anni – e restò sempre il problema dell'insegnamento della religione, non certo facile a scaricare come il latino.

Dopo ormai più di sessanta anni dall'inizio della scuola media unica non c'è stato mai nessun corso, teso a chiarire la differenza tra fare didattica con ragazzi di 10-11 anni o farla con alunni di 12-13 anni. Vale a dire che è mancata la preparazione professionale degli insegnanti. Solo la SISS, varata dalla Legge Ruberti nel 1990 ed attuata a partire dal 2000 grazie al ministro Berlinguer, cercò di rimediare ai problemi descritti, organizzando un corso post lauream di formazione iniziale dei docenti. Ma la sua vita durò solo un decennio, perché fu interrotta

improvvisamente e proditoriamente dalla ministra Gelmini.

More solito, passando il tempo le cose peggiorarono tanto che molti bocciati che abbandonarono la scuola.

7. Un esempio sulla strage combinata dalla prima applicazione della scuola media unica

“Su circa 4.000.000 di bambini dai 6 agli 11 anni, ve ne sono 300.000 che non terminano la quinta elementare e di altri 800.000 nati nel 1955, iscritti in prima elementare nel 1961 soltanto 532.000 sono arrivati all'esame di terza media nel 1969 e di questi solo 484.000 sono stati promossi.

Cioè quasi il 40% dei ragazzi italiani non terminano la scuola media. Trecentomila ragazzi sotto i 15 anni (e forse 500.000) lavorano invece di andare a scuola. L'11% degli alunni di scuola elementare e media obbligatoria sono ripetenti e sono nella stragrande maggioranza figli di lavoratori.

Circa il 35% dei ragazzi di 14 anni si iscrivono alla scuola ma solo il 25% si diplomano... (il 2,6% dei lavoratori dipendenti arrivano al diploma... All'università l'8% di quelli che si laureano sono figli di operai. Il 10% della popolazione, l'alta borghesia, fornisce il 90% della futura classe dirigente”³.

Una vera e propria strage. E i dati riportati sono già buoni se si pensa alla folle idea di dare il via a una scuola che non sarà in grado di rifornire scuola secondaria superiore degnamente, almeno sul piano quantitativo, non prima di trent'anni qualsiasi⁴.

8. Una conclusione disastrosa, ma ancora rimediabile

Avrebbero dovute essere fatte delle sperimentazioni prima di aprire la scuola media unica. Ma questa scuola fu aperta a caso sotto la forte spinta della contingenza, il boom economico, senza aver considerato a pieno il grosso valore che una simile scuola avrebbe avuto sia dal punto di vista democratico e, ancor di più dal punto culturale perché avrebbe aperto, togliendo la possibilità di tornare indietro, la via per una scuola

³ *Cosa studiano i nostri figli?*, inserto sociale di “Realtà portuali”, n. 12, Genova, 1969, p. 10.

⁴ Cfr. E. Codignola, *La guerra dei trent'anni (com'è nata la scuola media in Italia)*, in “Scuola e città”, n. 2, 1982, p. 62.

superiore unica. Le sperimentazioni non sarebbero state prive di interesse specie laddove fossero state collegate all'esigenza di una maggiore autonomia che ogni scuola può e deve rivendicare.

Io sono convinto che se non fosse stato trovato l'accordo per dare il via a una scuola media unica non l'avremmo mai più trovato se non dopo almeno altri dieci anni, un tempo che, forse, avrebbe incoraggiato a dare all'istruzione e all'educazione una scuola unitaria nel segno evangelico di tutto a tutti. Ci sarebbe stata proprio la possibilità di trovare il modo di abilitare ogni studente a guardare ciò che si deve imparare come una globalità.

Ma il problema riguarda soprattutto la *scuola secondaria superiore*, che, senza se e senza ma, avrebbe dovuto avere un aiuto nel passaggio tra l'elementare e la media, con il fine preciso di puntare alla scuola superiore. La mancanza di questi due aspetti **1.** un raccordo tra elementari e media unica e **2.** non averle dato come fine la scuola superiore, hanno segnato l'inutilità, se non peggio, della scuola media unica, una sintesi della sciagurata riforma Gentile.

Ci sarebbe ancora la possibilità di rimediare, lavorando sui due punti sopra indicati.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 15-28

Luigi Gui e la riforma della scuola media. Una “vera rivoluzione sociale”?

Daria Gabusi

Il contributo si focalizza sul ruolo svolto da Luigi Gui, ministro della Pubblica Istruzione e deputato della Democrazia Cristiana, nell’approvazione della legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, che istituì la scuola media obbligatoria.

Nata in risposta a un dettato costituzionale, la “scuola media unica” fu centrale nella politica sociale dell’istruzione progettata dai governi di centro sinistra, che identificarono nella scuola il motore del rinnovamento democratico, della crescita civile e dello sviluppo economico del Paese. Nonostante le resistenze di gran parte del corpo docente (che ne limitarono le potenzialità, frenando il cambiamento), essa resta la più importante riforma di struttura del secondo ’900, poiché contribuì a estinguere la canalizzazione precoce e innescò la prima vera scolarizzazione di massa.

The contribution focuses on the role played by Luigi Gui, Minister of Education and Christian Democrat deputy, in the approval of Law No. 1859 of 31 December 1962, which established the compulsory middle school.

Created in response to a constitutional dictate, the ‘single middle school’ was central to the social education policy planned by the centre-left governments, which identified the school as the engine of democratic renewal, civil growth and economic development of the country. In spite of the resistance of a large part of the teaching staff (which limited its potential, holding back change), it remains the most important structural reform of the second half of the 20th century, as it contributed to the extinction of early channeling and triggered the first real mass schooling.

Parole chiave: Luigi Gui, scuola media; Costituzione, politica scolastica, centro-sinistra

Keywords: Luigi Gui, lower high school; Constitution, school politics, centre-left governments

Nel febbraio del 1962 Luigi Gui, allora presidente del gruppo democristiano alla Camera, fu chiamato al ministero della Pubblica Istruzione da Amintore Fanfani e da Aldo Moro, che stavano portando a compimento l’ingresso dei socialisti nel governo: egli accettò tenendo conto della esperienza giovanile di insegnante e nella consapevolezza che la scuola era “un campo nel quale si poteva svolgere una

funzione più diretta nel favorire l'avanzamento sociale (oltre che culturale) delle classi popolari”¹.

Nell'accedere a funzioni apicali di governo, Gui portò con sé un patrimonio di ideali etico-civili maturati negli anni della Resistenza e nel periodo dell'Assemblea Costituente. Fin dal 1946, scrivendo su un opuscolo del Comitato di Liberazione Nazionale di Padova, egli aveva identificato nella defascistizzazione della scuola e nell'estensione dell'obbligo scolastico gli interventi fondamentali per avviare una vera democratizzazione del sistema scolastico, che il fascismo – in quanto “totalitarismo educatore” – aveva progressivamente deformato nel corso del ventennio:

Il fascismo ha cercato con tenacia ... di imprimere alla scuola un suo indirizzo conforme ai principi ... di quella dottrina che ostentava di avere. ... Ed i suoi caratteri ispiratori erano fundamentalmente tre: il nazionalismo, il totalitarismo, l'autoritarismo. ... Questi tre concetti ... ebbero nella scuola del tempo fascista quelle applicazioni che costituirono appunto l'indirizzo fascista della scuola italiana. ... Il rinnovamento della scuola italiana deve dunque, prima di tutto, rimuovere le applicazioni della mentalità fascista ... e sostituirvi ordinamenti e indirizzi consoni con lo spirito democratico ... Sia liberato dunque l'ambiente educativo da ogni bardatura militaristica ... Sia ristabilita la verità dei fatti nell'insegnamento delle discipline morali e queste medesime siano rinnovate con l'estensione dello studio delle lingue dei popoli europei, della loro storia, della loro letteratura, della loro filosofia ... A fianco delle discipline morali, trovino un più vasto sviluppo quelle scientifiche ... Oltre al senso dottrinale fino a qui indicato, il rinnovamento democratico della scuola ne ha anche uno più comune e popolare, e cioè quello di diffondere a tutti l'istruzione. Oggi si fa un gran parlare della obbligatorietà, oltre che della scuola elementare, anche dell'insegnamento fino ai 14 anni ... Riconoscendo che giustamente la democrazia non può esistere se non attraverso l'immissione dei figli del popolo nella vita della cultura².

Successivamente, in linea con le scelte compiute durante la guerra di Liberazione, alla Costituente aveva aderito al gruppo dossettiano, che aveva cercato di impegnare la Democrazia Cristiana nella costruzione di una democrazia sostanziale, radicata nell'antifascismo e nella giustizia sociale, capace di superare i limiti e le storture della stagione liberale.

¹ L. Gui, *Autobiografia. Cinquant'anni da ripensare 1943-1993*, Morcelliana, Brescia 2005, p. 71.

² *Il rinnovamento della scuola in clima democratico*, da “Problemi della scuola”, Padova, Comitato di Liberazione Nazionale, 1946 (riportato in L. Gui, *Testimonianze sulla scuola. Contributo alla storia della politica scolastica del centrosinistra*, Firenze, Le Monnier, 1974, p. 8).

17 – *Luigi Gui e la riforma della scuola media.*
Una “vera rivoluzione sociale”?

Pertanto, in più occasioni, Gui ebbe a ribadire che l’articolato progetto del centro-sinistra scolastico si fondava non tanto (e non solo) sull’attuazione degli articoli 33 e 34 della Costituzione (quelli relativi alla scuola), ma piuttosto sugli articoli 3 e 4 relativi ai diritti dei cittadini: attuare la Costituzione nella scuola avrebbe contribuito a garantire lo sviluppo della personalità di ciascuno nell’ottica di una maggior giustizia sociale e di un più solido progresso democratico.

1. *L’approvazione della legge sulla nuova scuola media*

Luigi Gui fu ministro della Pubblica Istruzione ininterrottamente dal febbraio del 1962 alla primavera del 1968, per sei anni e cinque mesi, alla fine della terza e per tutta la quarta legislatura, quindi sia nella fase di avvicinamento dei socialisti all’area di governo, sia in quella del “centro-sinistra organico”. Il ministro fu infatti riconfermato dopo le due crisi di governo, che certo maturarono per le ostilità latenti al compromesso programmatico tra cattolici e socialisti (presenti sia nella destra democristiana sia nella sinistra socialista), ma che nacquero in occasione del voto di fiducia a provvedimenti relativi alla scuola: il bilancio della Pubblica Istruzione (nell’estate del 1964) e la legge sulla scuola materna statale (all’inizio del 1966): esse indubbiamente rallentarono la vitalità riformatrice del centro-sinistra, ma non impedirono di varare o almeno avviare importanti provvedimenti, che gettarono comunque le basi per i processi di riforma successivi.

Nella prima fase di quel periodo, il patrimonio ideale del cattolicesimo sociale e del socialismo riformista poterono tradursi in una concreta azione politica grazie a un contesto economico molto favorevole. Proprio all’inizio degli anni ’60, conclusa la fase della ricostruzione, si avviò – com’è noto – un periodo di intenso sviluppo economico, fondato soprattutto sull’espansione di alcuni settori industriali e sull’incremento dei consumi. Il gettito fiscale derivato dal “boom economico” consentì al governo di ampliare gli investimenti anche per il settore della Pubblica Istruzione, fino a stanziare – con il ministro Gui – un quinto di tutto il bilancio dello Stato (la spesa passò da 450-500 miliardi nel 1960 a 1317 miliardi nel 1966): si aprì così, anche per l’Italia, l’“età d’oro dell’istruzione”³.

Il centro-sinistra scolastico consentì al nostro Paese di partecipare a

³ Cfr. A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Bologna, il Mulino, 2006.

una più generale svolta in atto a livello europeo⁴, per cui alla scuola furono attribuiti nuovi compiti di grande rilievo, connessi alla giustizia sociale, all'avanzamento della democrazia e allo sviluppo economico. Il potenziamento dell'istruzione sarebbe potuto perciò divenire strumento di integrazione sociale, di riduzione della disuguaglianza, di rimedio all'emarginazione di gruppi sociali disagiati e canale di mobilità. Centrali, in quel processo, furono la razionalizzazione dell'istruzione attraverso programmi di pianificazione e l'unificazione dei canali educativi a livello secondario, cioè la “scuola comprensiva o unica”. L'istruzione scolastica cominciò a essere considerata un “bene comune”⁵, un elemento del *welfare*; si iniziò a parlare di “capitale umano” e di “istruzione come investimento”, stabilendo quindi una relazione positiva anche tra le risorse investite per formare competenze ed eventuali incrementi di produttività.

Con l'ingresso nel IV governo Fanfani (ultimo della terza legislatura) Luigi Gui si trovò a raccogliere l'esperienza dei ministri che l'avevano preceduto: Giacinto Bosco, Giuseppe Medici e soprattutto Aldo Moro, dal quale ereditò il disegno di legge governativo n. 129 *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969*, che comprendeva molteplici ambiti di intervento finanziario per un totale di 1.386 miliardi di lire, ma che era decaduto all'inizio del 1959 a seguito della crisi di governo. Il ministro Gui seppe condurlo ad approvazione come piano-stralcio triennale (legge 24 luglio 1962, n. 1073, *Piano per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*): esso sancì una importante cesura nella politica scolastica dei governi repubblicani, poiché introdusse un metodo nuovo, che subordinava la formulazione di riforme strutturali allo stanziamento di capitoli straordinari di spesa, elaborati in base a previsioni di sviluppo (che non sempre poi – come si sarebbe compreso in seguito⁶ – furono del tutto corrette).

Oltre a ingenti finanziamenti per le scuole di ogni ordine e grado, il *Piano triennale* portò a istituire una *Commissione di indagine sullo*

⁴ Cfr. D. Gabusi, *Il “Comprehensive school project” europeo e la politica scolastica del ministro Luigi Gui (1962-1968): tra dimensione nazionale e prospettiva globale*, in “Eurostudium3W”, 34 (2015), pp. 69-82.

⁵ Cfr. F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010.

⁶ Sul tema del “fallimento” delle previsioni di sviluppo della popolazione scolastica e del fabbisogno di diplomati e laureati resta fondamentale M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, il Mulino, 1974.

19 – Luigi Gui e la riforma della scuola media.
Una “vera rivoluzione sociale”?

stato della scuola in Italia che, l'estate successiva, consegnò al ministro Gui una corposa relazione, la quale – assieme a luci e ombre della scuola italiana (dall'infanzia alla secondaria all'università) – presentò soluzioni innovative sia dal punto di vista strutturale che ordinamentale: essa fu ritenuta da chi vi prese parte “il vertice della stagione delle speranze”⁷ una sorta di “Costituente” per la scuola, all'interno della quale si confrontarono diverse sensibilità, appartenenze politiche (c'erano infatti anche i comunisti), competenze e che costituì il punto di riferimento per le politiche scolastiche dei due decenni successivi.

Nel secondo semestre del 1962 Luigi Gui, ministro di un governo a maggioranza democristiana (ma che già si avvaleva dell'appoggio esterno del Partito socialista, il quale – tramite Pietro Nenni e Tristano Codignola – stava sostenendo le riforme scolastiche in corso), operò alacramente per condurre ad approvazione gli esiti di un dibattito politico e pedagogico⁸ che – da un quindicennio – si confrontava sull'estensione dell'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età (in ottemperanza all'art. 34 della Costituzione), sull'abolizione del latino e sull'unificazione dei molteplici percorsi formativi post-elementari: avviamento professionale, scuola media, classi sperimentali di scuola media unificata.

Sposando la posizione dell'UCIIM (l'associazione cattolica degli insegnanti di scuola secondaria, guidata da Gesualdo Nosengo), a favore di una scuola secondaria di primo grado, affidata ai professori e articolata su più indirizzi, il ministro Gui pose fine alle istanze dei sostenitori di una soluzione conservatrice, fondata sul prolungamento della scuola primaria: una post-elementare triennale affidata ai maestri, sostenuta dall'AIMC (l'associazione cattolica degli insegnanti elementari che aveva goduto, negli anni precedenti, di importanti appoggi ministeriali).

In quello scorcio di fine legislatura, il ministro Gui condusse a termine la lunga e difficile gestazione della scuola media unica, ritenuta

⁷ A. Santoni Rugiu, *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'adesspi (1958-1968)*, Rende (CS), Edizioni Scientifiche Calabresi, 2005, p. 20.

⁸ Cfr. M. Baldacci, F. Cambi, A. Cardini, M. Degl'Innocenti, C.G. Lacaïta, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, Manduria-Bari-Roma, Lacaïta, 2005²; S. Oliviero, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2007; Id., *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città»*. 1 / *Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*, Pisa, Astarte edizioni, 2023.

ormai “indifferibile”⁹, pur nella consapevolezza che – nell’avvio delle politiche scolastiche del centro-sinistra – il governo avrebbe dovuto iniziare dal riordino di altri settori, come affermò nel settembre del 1962 intervenendo al Senato:

Se noi dovessimo procedere ... alla compilazione di un trattato avendo riferimento alla presente situazione della scuola italiana e alle sue necessità, dovremmo riconoscere che *nel porre mano alla delineazione di un rinnovamento si sarebbe dovuto incominciare dall’Università*. È l’Università quella che si occupa della cultura superiore, che ha riflesso su tutti gli altri ordini di scuola, è l’Università che prepara gli sbocchi professionali, è l’Università che provvede alla preparazione degli insegnanti¹⁰.

Nonostante il voto contrario del Partito comunista e del Movimento sociale (accomunati da una generale ostilità verso la formula governativa di centro-sinistra) e grazie al voto favorevole di democristiani, socialisti, socialdemocratici, repubblicani, il Parlamento approvò la legge 31 dicembre 1962, n. 1859 “*Istituzione e ordinamento della scuola media statale*”. Nel discorso pronunciato alla Camera il 20 dicembre del ’62, il ministro invitava i colleghi a fermare l’attenzione sul significato profondo di una legge, che tutti – a prescindere dall’appartenenza politica – avrebbero potuto e dovuto approvare:

e cioè la creazione di una scuola che per la prima volta metta i figli di tutti gli italiani, senza distinzione di classi, nell’età dagli undici ai quattordici anni, in eguali posizioni di partenza di fronte alla vita. ... È ingiusto parlare di depressione o di abbassamento del livello culturale. ... Vi è un settore ... ampio (un milione e mezzo di ragazzi) che nell’attuale ordinamento, a dieci anni, viene precocemente destinato al lavoro, come per un residuo di vecchie impostazioni che portavano al lavoro (i) fanciulli figli dei poveri. Vi è poi ancora un milione circa di altri ragazzi italiani che non seguono alcuna scuola in quell’età. Questa legge riscatta gli uni e gli altri e mette tutti in eguale posizione di partenza di fronte alla vita, per il loro avvenire¹¹.

In primo luogo, la legge n. 1859 estese il diritto all’istruzione, prolungando l’obbligo scolastico da cinque a otto anni. Inoltre, nell’eliminare l’esame di ammissione e nell’abolire la scuola di av-

⁹ L. Gui, *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 46.

¹⁰ *Discorso pronunciato al Senato della Repubblica il 25 settembre 1962*, riportato in L. Gui, *La Pubblica Istruzione in Italia dal 1962 al 1968*, a cura di S. Accardo, VOL. III: *Università – Beni e attività culturali*, Edizioni Abete, Roma 1990, p. 132: il corsivo è mio.

¹¹ L. Gui, *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 59.

viamiento al lavoro, che rappresentava un ‘binario morto’ della formazione post-elementare (in quanto non consentiva sbocchi a studi superiori), pose fine alla ripartizione precoce della gioventù italiana, quasi sempre determinata dall’estrazione socio-economica. L’obiettivo generale era offrire una solida formazione di base per tutti i preadolescenti italiani (a prescindere dal ceto di appartenenza): sia per chi non avrebbe proseguito gli studi (cioè inizialmente la maggioranza degli studenti), sia per chi intendeva passare agli studi superiori.

Obbligatoria e gratuita, era la scuola della formazione (“concorre alla formazione dell’uomo e del cittadino secondo i principi della Costituzione”) e dell’orientamento e liberalizzava gli accessi alla secondaria di secondo grado (ad eccezione, per qualche anno, del liceo classico). Fu poi seguita – naturalmente – dai decreti attuativi (come quello per l’esame di Stato) e dalla formulazione dei programmi, che prevedevano, accanto all’insegnamento della religione cattolica, quello dell’educazione civica, in continuità con il provvedimento del ministro Moro, che nel 1958 l’aveva introdotta negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica.

Il problema del latino (ritenuto da molti fondamento non solo della cultura classica, ma della cultura umanistica nel suo insieme e – addirittura – presunta linea di demarcazione tra intelligenza teorica e intelligenza pratica), sul quale tanto si era dibattuto, veniva risolto provvisoriamente con il compromesso dell’opzionalità: “elementi di latino” per tutti in seconda classe e latino facoltativo in terza per chi volesse accedere al classico (tale norma sarebbe decaduta nel 1977).

L’attenzione per l’alunno e le sue esigenze (in linea con il pensiero personalista), assieme all’introduzione di una didattica antidogmatica basata sulla libera discussione, sull’osservazione e sull’esperienza (secondo la migliore tradizione dell’attivismo pedagogico), costituivano il fulcro della transizione dalla scuola autoritaria fascista al sistema educativo democratico. Questo non significava tuttavia – come affermò il ministro in un intervento per il ventennale della Resistenza – “che la scuola distrugge (il ruolo del docente), il quale è sempre il custode delle molte vite da dischiudere; vuol dire, invece, ch’è *crollato l’autoritarismo dispotico di un tempo* e che la contemperanza, la libertà, l’osservazione sono entrate stabilmente nella scuola”¹².

¹² Id., *Scuola e Resistenza*, s.d. (“Raccolte Storiche” della sede bresciana dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, Archivio per la storia dell’educazione in Italia, Fondo *Luigi Gui*, f. 27). Il corsivo è mio.

2. Una riforma scolastica e sociale di portata storica, non priva di limiti e di resistenze

Osservata da una prospettiva di lungo periodo, la scuola media unica costituisce dunque uno degli eventi più significativi nella storia del nostro sistema scolastico, che la colloca in discontinuità tanto con il passato sistema scolastico fascista, quanto con quello ottocentesco di impostazione liberale, su più piani: scolastico-educativo, sociale e politico.

Essa rappresenta inoltre una grande riforma di struttura: oltre a ridurre fortemente la canalizzazione precoce, avviò la prima vera scolarizzazione di massa.

Nel volgere di un triennio, poté accedere agli studi secondari il 90,8% dei preadolescenti: un traguardo importante, soprattutto se si considera che alla vigilia dell'anno scolastico 1963-64 ancora il 35% dei licenziati alle elementari non proseguiva gli studi. La popolazione scolastica inoltre, nel decennio 1961-1971, arrivò quasi a raddoppiare: da 4.602 scuole e 1.257.000 studenti si passò a 7.969 scuole e 2.066.000 studenti. Altrettanto positivi i dati statistici sulla riduzione dell'analfabetismo nella popolazione maschile (che nel ventennio 1951-1971 passava dal 10,5% al 4%), ma ancor più in quella femminile (dal 15,2% al 6,3%), conseguenza del notevole incremento della frequenza scolastica delle ragazze (che però nel 1975-76 raggiungeva ancora solo la metà del totale delle preadolescenti).

Oltre che una riforma scolastica, essa si presentava come una riforma sociale di grandissimo rilievo, soprattutto per i figli dei ceti popolari: pensata per garantire il più possibile condizioni formative di partenza uguali per tutti, si proponeva di promuovere una maggiore mobilità ed emancipazione sociale e di innescare un processo di maturazione civile.

In particolare, tanto Moro quanto Gui riponevano grande fiducia nel ruolo che avrebbe potuto svolgere l'insegnamento della storia e l'educazione civica¹³, al fine di tradurre i principi della Costituzione in comportamenti e incidere così sulla trasformazione in senso pienamente democratico della società. Proprio per questo, fu per entrambi

¹³ Cfr. A. Gaudio, *L'educazione civica nella scuola*, in M. Ridolfi (a cura di), *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.

23 – Luigi Gui e la riforma della scuola media.
Una “vera rivoluzione sociale”?

centrale l’inserimento dell’educazione civica nei programmi della scuola secondaria (di primo e secondo grado).

Nell’autunno del 1962, aprendo il corso di educazione civica per insegnanti organizzato a Venezia dalla Società Italiana per l’Organizzazione Internazionale (SIOI), su iniziativa del Comitato consultivo per i diritti dell’uomo e in collaborazione con la Commissione nazionale italiana per l’Unesco, il ministro Gui insistette sulla necessità che gli studenti conoscessero, in maniera particolare, le vicende che avevano portato l’Italia a compiere una scelta antitotalitaria, nella Resistenza prima e nella fondazione della Repubblica poi:

Questa scelta è il presupposto comune dell’insegnamento. Non è materia opinabile la condanna della violazione dei diritti della persona alla vita, alla libertà, alla dignità; non è opinabile la condanna della violenza, del totalitarismo, del fascismo, del razzismo, della dittatura; non è opinabile la difesa dell’uomo, il diritto di ciascun uomo ad essere se stesso e a compiere il suo destino¹⁴.

Nel gennaio del 1965 il Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media organizzò a Roma, a villa Falconieri, presso il Centro europeo dell’educazione, un corso nazionale di aggiornamento sul tema *Educazione civile e costume scolastico*, con la partecipazione di presidi e professori di scuola media provenienti da tutta Italia. Il ministro della Pubblica Istruzione chiuse il corso in Campidoglio il 30 gennaio 1965 con un intervento dal titolo *Educazione civica come fondamento dell’unità morale e politica*, nel quale presentò l’educazione civica come il cardine dell’intero insegnamento nella scuola democratica e repubblicana:

per consolidare le libere strutture democratiche che l’Italia si è data, ..., l’azione più considerevole e più pressante da svolgere è l’educazione civica delle generazioni che salgono ... L’educazione civica sola può dare con l’istruzione un contributo decisivo a ... far sì che i cittadini conoscano e vivano e difendano i principi e i valori di libertà, di giustizia, di democrazia, di responsabilità e di dignità sanciti nella Carta costituzionale e prima ancora nella coscienza¹⁵.

L’intervento educativo sui giovani aveva l’obiettivo di

¹⁴ L. Gui, *Educazione civica e diritti dell’uomo*, in “Il Popolo”, 31 Ottobre 1962.

¹⁵ Id., *Educazione civica come fondamento dell’unità morale e politica*, discorso pronunciato in Campidoglio il 30.01.1965, in “Annali della Pubblica Istruzione”, a. XI, n. 1-2, 1965.

formarli anche ad essere cittadini liberi di domani. Creare cittadini liberi significa anzitutto dare la consapevolezza dell'appartenenza ad una comunità e del rispetto delle istituzioni e delle leggi che la governano; significa creare uomini capaci di giudizio critico, pronti ad assumere responsabilità che vanno oltre i limiti della propria persona, cittadini attivi e sensibili alla consapevole ed energica difesa delle istituzioni¹⁶.

Dopo l'approvazione della legge n. 1859, ne riconobbero immediatamente la portata storica quanti avevano concorso a farla nascere. Tra i più significativi, si richiamano il giudizio di Gesualdo Nosengo¹⁷, fondatore e presidente dell'UCIIM, e di Tristano Codignola, responsabile dell'Ufficio scuola del Partito socialista e uno dei protagonisti del centro-sinistra scolastico. Membro della Commissione ministeriale incaricata di redigere i nuovi programmi e della Commissione delle *Premesse*, Nosengo salutò la nuova scuola media come “una pacifica rivoluzione civile”¹⁸: una scuola figlia della Costituzione e di una concezione democratica e personalistica della società che rappresentava il superamento definitivo della scuola “alla napoleonica”, frutto dello Statuto e di una concezione liberale dello Stato.

Da parte socialista, Tristano Codignola identificò nella scuola media una grande conquista per la democrazia, ma – al contempo – ribadì che solo un costante impegno politico avrebbe potuto darle forma compiuta:

Quello che noi possiamo dire è che con questa legislatura chiudiamo una fase della nostra storia scolastica, e la chiudiamo con un atto altamente significativo. L'impegno della prossima legislatura sarà quello di ottenere da questa nuova scuola tutto quello che essa può dare. Sarà un impegno che dimostrerà la capacità di una nuova classe dirigente di formare un nuovo paese; un grande impegno democratico, che investirà il prossimo quinquennio¹⁹.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Cfr. L. Corradini (a cura di), *Laicato cattolico, educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM*, Torino, ELLEDICI-Leumann, 2008.

¹⁸ G. Nosengo, *Una pacifica rivoluzione civile*, in “Vita”, n. 360, 3-9 marzo 1966.

¹⁹ T. Codignola, *Scuola per tutti fino a 14 anni* (intervento parlamentare del 19.12.1962, riportato in M. Corda Costa (a cura di), *La scuola media*, in T. Codignola, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, Firenze, La Nuova Italia 1987, p. 232.

25 – Luigi Gui e la riforma della scuola media.
Una “vera rivoluzione sociale”?

A conclusione del primo triennio della nuova scuola media unica, il ministro Gui promosse all’EUR un convegno, nel quale mise in luce il significato più profondo di questa importante riforma di struttura non solo sul piano della storia della scuola e delle istituzioni scolastiche, ma anche sul piano della storia sociale:

questa scuola ha realizzato uno dei suoi momenti più significativi di crescita nella media dell’obbligo che costituisce un *grande fatto democratico*, oltre che la *risposta positiva ad un dettato costituzionale*. Questa scuola impedì precoci ed ingiuste divisioni discriminatorie tra i preadolescenti: si può essere in disaccordo forse sui modi di effettuazione, ma nessuno può negare la misura umana, sociale e cristiana di tali provvedimenti che rappresentano *una vera rivoluzione sociale*. ... Certo ... vi sono problemi didattico-strutturali che vanno ancora affrontati e meritano un ripensamento. Ma ogni soluzione non può rinnegare quanto di nuovo, di originale e di democratico la scuola media ha rappresentato e rappresenta²⁰.

A quel convegno, infatti, emersero due significativi elementi di criticità: la mancata attivazione del doposcuola e di adeguati percorsi di formazione, selezione e aggiornamento del personale docente. Gratuito e facoltativo (mentre i comunisti ne avevano proposta l’obbligatorietà), il doposcuola era stato attivato solo in poche sedi e seguito da un numero limitato di studentesse e di studenti, nonostante la legge lo considerasse il luogo della ‘libera ricerca’, della sperimentazione e del lavoro di gruppo, sui quali si sarebbe dovuta fondare la didattica della nuova scuola media. Come avrebbe denunciato don Lorenzo Milani in *Lettera a una professoressa* (1967) – le cui osservazioni sarebbero state confermate dalle inchieste sociologiche condotte dall’Istituto Cattaneo di Bologna – lo spirito più originale della scuola media unica era stato inizialmente frenato dalla reazione del corpo insegnante, in parte impreparato (poiché il ministero non aveva avviato un adeguato aggiornamento alla riforma), in parte ideologicamente contrario al principio democratizzante ed egualitario che la media unica portava con sé. Cinque anni dopo la nascita della media unica, solo il 5,4% degli alunni italiani usufruiva del doposcuola, il cui fallimento risultava strettamente legato al personale dirigente e docente, refrattario ad assumersene l’impegno. Docenti e presidi innescarono dannosi meccanismi di selezione sociale esplicita: fedeli a una presunta ‘ideologia delle doti’ in base alla quale si era ‘naturalmente portati’ per l’attività intellettuale o per quella manuale, essi contribuirono a soffo-

²⁰ L. Gui, *La Scuola al centro dell’interesse pubblico*, in “Il Popolo”, 6 giugno 1966.

care lo spirito innovativo della riforma tramite le bocciature, che – a catena – determinarono ripetenze e abbandoni.

Molti di loro, purtroppo, non avevano preso coscienza del fatto che il profilo culturale della nuova scuola fosse mutato: erano cambiati gli utenti ma non la comunicazione pedagogica. Fin dal primo triennio, pedagogisti e politici (laici e cattolici) si trovarono unanimi nel riconoscere che l'impreparazione pedagogica, psicologica e didattica di insegnanti e presidi fosse il nodo da sciogliere per la piena e completa attuazione della riforma.

Lo stesso ministro Gui, consapevole del fatto che la nuova scuola avrebbe dovuto prevedere, per rispondere agli obiettivi che si prefiggeva, un rinnovamento dei metodi e dello spirito di fondo, aveva auspicato – nel discorso pronunciato al Senato il 25 settembre 1962 – un radicale aggiornamento degli insegnanti:

questa scuola sarà destinata ad essere scuola di tutti, scuola di popolo, così come è la scuola elementare. Di questa realtà si deve tener conto. Essa non può non riflettersi nei lineamenti che noi andiamo divisando per la scuola dagli undici ai quattordici anni, la quale, ad esempio, *dovrà essere meno selettiva, più orientata a cercare di portarsi dietro il maggior numero possibile dei figli del popolo*, così come da decenni la scuola elementare è abituata a fare. La scuola media, per la sua tradizionale diversa impostazione, non aveva questo obiettivo e questa ambizione; senza dubbio essa si fondava maggiormente sulla selettività. Ma se la scuola dagli 11 ai 14 anni è destinata a diventare scuola di tutti i figli del popolo, è certo che questa novità dovrà riflettersi anche nel suo spirito, nei metodi, nelle modalità, sia per quanto si riferisce ai programmi sia per la preparazione anche pedagogica e didattica degli insegnanti²¹.

Peraltro, due anni prima, nel corso del dibattito che accompagnò la discussione della legge, anche Tristano Codignola aveva sottolineato che “una scuola dell'obbligo presuppone una struttura radicalmente nuova anche nella preparazione e nel reclutamento del personale insegnante”²². Si trattava infatti “non soltanto di reclutare un nuovo esercito d'insegnanti, ma di insegnanti professionalmente capaci d'insegnare in una scuola veramente rinnovata, nella impostazione sociale, nella democrazia, nei metodi. Si pongono quindi due ordini di pro-

²¹ *Discorso pronunciato al Senato della Repubblica il 25 settembre 1962*, riportato in L. Gui, *La Pubblica Istruzione in Italia dal 1962 al 1968*, vol. III, cit., p. 132.

²² T. Codignola, *Una scuola democratica per una società democratica*, in “Scuola e città”, 4-5, 1960 (articolo riportato in M. Corda Costa (a cura di), *La scuola media*, in T. Codignola, *Per una scuola di libertà*, cit., p. 197.

27 – Luigi Gui e la riforma della scuola media.
Una “vera rivoluzione sociale”?

blemi: rendere idonei gli attuali insegnanti di scuola media e di scuola d’avviamento e i maestri laureati, ad insegnare efficacemente nella nuova scuola attraverso un’azione programmatica e graduale di aggiornamento a livello universitario; predisporre in tempo le nuove leve d’insegnanti, affrontando il problema della preparazione di essi”²³.

Come sappiamo, proprio il persistere di una cultura pedagogica reazionaria, classista e autoritaria degli insegnanti medi sarebbe stata tra i motivi della protesta del ’68 studentesco. Solo le leggi degli anni ’70²⁴ e, in particolare, i Decreti delegati avrebbero contribuito a modificarla: fu un cambiamento maturato a seguito del nuovo stato giuridico e anche grazie all’introduzione della nuova dimensione collegiale della programmazione e della valutazione, che portò con sé un atteggiamento di maggior rispetto nei confronti della personalità dell’alunno. Anche per questo, il riformismo di quel decennio costituisce una “cesura irreversibile”²⁵.

Solo allora – ha osservato Fulvio De Giorgi – professoressa e professori cominciarono a divenire sempre meno “custodi del lucignolo spento”²⁶ e sempre meno “vestali della classe media”²⁷. Progressivamente presero invece le forme etico-professionali di

vestali della mediazione in classe, cioè mediatori di etica civile, protagonisti dell’innovazione possibile, in termini di metodi e di contenuti, garanti di impegno culturale serio: controparti esistenziali ed educatrici dialoganti, non controparti oppostive di potere, degli studenti, e insieme, operatori di equità pedagogica²⁸.

Nonostante i limiti, ai quali abbiamo accennato, sessant’anni fa la riforma della scuola media unica inaugurò un organico progetto di riforma di tutto il sistema scolastico in senso democratico e una politica sociale dell’istruzione, fondata sul riconoscimento – condiviso da Mo-

²³ *Ivi*, p. 200.

²⁴ Cfr. D. Gabusi, *La scuola negli anni ’70 tra storia e storiografia. Dalle “riforme molecolari” alla nascita di una “nuova cultura educativa”*, in “Rivista di Storia dell’Educazione”, 1 (2024), pp. 9-21.

²⁵ M. Galfré, *Tutti a scuola! L’istruzione nell’Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 221.

²⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, s.l. 1996 (1967¹), p. 30.

²⁷ Cfr. M. Barbagli-M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969.

²⁸ F. De Giorgi, *La rivoluzione transpolitica: Il ’68 e il post-’68 in Italia*, Roma, Viella, 2020, p. 335.

ro e da Gui, ma anche da Nenni e da Codignola – di una funzione sociale della scuola, quale via privilegiata di inclusione delle masse nella vita democratica: è importante ricordare che all'interno di quel progetto si avviarono anche la riforma della secondaria e dell'università, si approvarono l'importante legge sull'edilizia scolastica del 1967 e sulla scuola materna statale del 1968.

Ma il merito complessivo di quella riforma risiedeva nell'aver posto la scuola al centro dell'interesse pubblico come problema politico, che riguardava tutto il Paese, coinvolgendone l'assetto sociale ed economico:

Certo – aveva affermato Gui nel dicembre del 1962 – non deve essere una politica rozza, una politica cieca, una politica sprovvista di cultura. Indubbiamente gli esperti, i tecnici devono poi applicare quelle linee con razionalità e con ordine; ma sono le forze politiche, onorevoli colleghi, che esprimono la coscienza del Paese, e la scuola è qualche cosa che tocca nel profondo la coscienza del Paese²⁹.

Riferimenti bibliografici

Gabusi D., *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro sinistra*, Brescia, La Scuola, 2010

Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017

Gui L., *Autobiografia. Cinquant'anni da ripensare 1943-1993*, Brescia, Morcelliana, 2005

Oliviero S., *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, Pisa, Centro Editoriale Toscano, 2007

Santoni Rugiu A., *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'adesspi (1958-1968)*, Rende (CS), Edizioni Scientifiche Calabresi, 2005

²⁹ *I caratteri della nuova scuola media*: discorso pronunciato alla Camera dei Deputati nella seduta del 20 dicembre 1962 riportato in L. Gui, *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 52.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 29-42

La riforma della scuola media nella prospettiva politica di Tristano Codignola

Vincenzo Orsomarso

Per Tristano Codignola l'istituzione della scuola media non poteva che essere parte di una complessiva riforma del sistema scolastico e del governo delle istituzioni educative. Un processo di innovazione che per l'esponente socialista bisognava connettere ad un progetto di radicale trasformazione democratica da realizzare in ambito economico, sociale, politico e in primo luogo educativo.

For Tristano Codignola, the institution of "Scuola Media" was considered part of the Educational System and of the Government Educational Institutions. A process of innovation that should be connected to a project of radical, democratic transformation realized in the economic, social, political fields, but first of all in the Educational sphere.

Parole chiave: riforma della scuola, educazione, partecipazione, democrazia, socialismo

Keywords: school reform, education, participation, democracy, socialism

1. *Per cominciare*

In apertura è utile precisare che il contributo di Tristano Codignola all'istituzione della scuola media è valutabile solo se considerato in relazione alla prospettiva politica più generale che va elaborando nel corso della sua attività di dirigente politico e di responsabile della commissione scuola del partito socialista, incarico che ricopre dal 1959 al 1976.

Nel settembre 1981 Tristano Codignola pubblicava su "Scuola e città" il saggio *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*. Una lotta politica di lunga durata che iniziata con la formulazione dell'articolo 34 della Costituzione si era conclusa con l'approvazione della legge 348 del 16 giugno 1977 che portava a compimento il processo riformatore iniziato con la legge 1859 del 1962.

Un atto legislativo che per Codignola, allora responsabile della commissione scuola del PSI, era il risultato di un "compromesso" tra i so-

cialisti e il partito di maggioranza relativa, all'interno del quale erano presenti ampi settori conservatori, messi temporaneamente all'angolo dagli eventi dei due anni precedenti. In particolare dai fatti di Genova del luglio 1960 che portarono alla caduta del governo Tambroni, sostenuto dall'estrema destra missina.

2. La riforma della scuola media nel confronto politico-parlamentare

Il ricorso di Codignola al termine “compromesso” è comprensibile alla luce del confronto politico e parlamentare che precede l'approvazione della 1859.

Nella fase precedente l'istituzione della scuola media la DC aveva tentato di dare vita ad una scuola secondaria di primo grado plurima, dotata di sezioni separate.

In tale direzione andava il Disegno di legge n. 2100 del 13 luglio 1951 (la legge Gonella) che sosteneva l'introduzione, come veniva precisato dall'art.4, dell'“istruzione obbligatoria e gratuita”, comprendente un ciclo primario quinquennale e un ciclo secondario triennale. Per quest'ultimo era prevista un'articolazione in tre rami separati: normale, tecnico e classico. La “secondaria normale – recita la proposta di legge – orienta alle attività lavorative e agli istituti professionali, la secondaria tecnica agli istituti tecnici e agli istituti professionali, la secondaria classica, con il latino, orienta ai licei”: classico, scientifico, magistrale. Il Disegno di legge Gonella decadde con la fine della legislatura nel 1953.

La prima significativa proposta di istituzione della scuola media unica venne avanzata con il disegno di legge n. 359 di iniziativa comunista, firmato da Ambrogio Donini e Cesare Luporini, presentato in Senato il 21 gennaio 1959¹. Il progetto comunista, che non arrivò alla

¹ La proposta per l' “Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni” era il frutto di un acceso e lungo dibattito che si era svolto all'interno del partito comunista e si lasciava alle spalle tanto “il massimo tecnicismo” da stabilire “in ogni ordine di scuola” post-elementare, quanto la scuola “del latino e della cultura umanistica”. Erano le posizioni espresse rispettivamente, durante il V Congresso del Pci (dicembre 1945) da Antonio Banfi e Concetto Marchesi (Resoconto giornalistico in “l'Unità”, 1 gennaio 1946, ora in G. Canestri e G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher Editore, 1976, p. 224). La relazione di Mario Alicata, responsabile della commissione culturale, al C.c. del 28-30 novembre 1955 rappresentò il punto di svolta per il PCI in materia scolastica, l'assunzione delle tesi gramsciane in favore di un “tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media)”, in grado di condurre lo studente alla soglia della scelta professionale, for-

discussione parlamentare, ipotizzava una scuola media obbligatoria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni secondo il dettato costituzionale; che offrisse a tutti le medesime opportunità educative e la possibilità di scegliere liberamente l'indirizzo di studio successivo alla scuola dell'obbligo. La proposta, inoltre, poneva a carico dello Stato la costituzione di una rete di supporto che comprendeva i trasporti, la refezione scolastica, i libri di testo gratuiti, l'istituzione di convitti e borse di studio per i meritevoli con basso reddito. Un sistema di protezione e di assistenza senza il quale il diritto allo studio sarebbe rimasto un miraggio, soprattutto nelle ragioni meridionali, interessate da una elevata evasione e dispersione scolastica.

I due poli attorno a cui dovevano ruotare i programmi di insegnamento erano quelli della conoscenza delle scienze e della storia, fino agli aspetti fondamentali della società contemporanea. Un binomio che avrebbe consentito di superare il "tecnicismo deterioro e strumentale" delle "scuole di avviamento" e il "vuoto e formalistico umanesimo delle scuole superiori".

L'insegnamento del latino andava abolito e la sua funzione formativa doveva essere assolta da un nuovo umanesimo che avrebbe trovato nella scienza e nella storia i suoi punti di riferimento fondamentali².

È evidente il richiamo alle note gramsciane sulla "scuola unica iniziale di cultura generale" e sulla "ricerca del principio educativo".

Nel giugno del 1959 venne presentato il primo progetto del Ministro della Pubblica Istruzione Giuseppe Medici che prevedeva quattro sezioni di scuola media: la normale affidata ai maestri elementari; la tecnica ricalcante gli schemi dell'avviamento professionale; l'artistica e l'umanistica, quest'ultima, con il latino a partire dalla seconda classe, valida per la prosecuzione degli studi di ogni genere. Tutte le sezioni avevano uno sbocco obbligato, ossia l'istituto professionale per la sezione normale, la scuola d'arte per la sezione artistica, gli istituti tecnici e professionali per la sezione tecnica.

Il progetto Medici venne contestato non solo dalla sinistra ma anche da alcuni settori del mondo cattolico, come l'UCIIM e le ACLI, in più venne bocciato dalla seconda sezione del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

mando nel frattempo una persona capace di "pensare, di studiare, di dirigere e di controllare chi dirige".

² Cfr. M Alicata, *La riforma della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1956, pp. 19-20.

Lamberto Borghi, ricorda Codignola nel saggio citato, dichiarava, sul numero del 30 settembre 1959 di “Scuola e città”, come sotto la cortina fumogena di argomentazioni psico-pedagogiche si celasse il proposito di realizzare uno “ ‘strumento atto a rinsaldare con vesta rammodernata l’ordine sociale esistente’ ”³.

I cambiamenti economici e produttivi e la crescente richiesta di istruzione da parte dei ceti popolari rendeva evidente l’inadeguatezza dell’organizzazione scolastica eredita dal fascismo. Anche alcuni settori della Confindustria si spinsero a chiedere non più una precoce specializzazione professionale ma una più accurata preparazione culturale⁴.

Codignola era ben consapevole di come l’opposizione ad un progetto di modernizzazione democratica della società e dello Stato, quindi della scuola, fosse diffusa tanto nel partito di maggioranza relativa quanto in ampi settori della società italiana e ciò richiedeva un’azione politica attenta ai reali rapporti di forza e capace di intercettare i mutamenti che interessavano la società italiana degli anni ’60. In primo luogo quelli che riguardavano il mondo cattolico, allora attraversato da crescenti tensioni e contraddizioni che erano espressione del maturare di nuove sensibilità, di istanze di profondo, a tratti radicale, bisogno di cambiamento in contrasto con il tradizionalismo clericale.

Su tali processi era necessario fare leva per spostare i rapporti di forza politici a vantaggio di un’azione riformatrice che avrebbe dovuta avere un carattere generale e strutturale,

3. Il centro -sinistra e la riforma della scuola media

Ma la reazione conservatrice interna alla DC – scrive Codignola sempre ne *La guerra dei Trent’anni* a proposito della vicenda del centro-sinistra – riuscì a far naufragare i propositi riformatori ad iniziare dalla proposta di legge urbanistica⁵. Inoltre non poco, sull’esito di quell’esperienza, pesarono le difficoltà insorte nelle relazioni tra le

³ T. Codignola, *La guerra dei trent’anni. Come è nata la scuola media in Italia*, cit., p. 123.

⁴ Cfr. F. Ghilardi e C. Spallarossa, *Per una ricostruzione del dibattito sulla scuola media*, cit., pp. 13-16.

⁵ Cfr. T. Codignola, *La guerra dei trent’anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo e A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze La Nuova Italia, 1986, p. 129.

forze di sinistra all'indomani della svolta autonomistica del PSI.

Solo la fase iniziale del centro-sinistra, per Codignola, aveva rappresentato un momento di svolta, con la nazionalizzazione dell'energia elettrica e con l'istituzione, nel dicembre del 1962, della scuola media.

Una riforma che presentava non pochi limiti conseguenti ad un accordo tra forze politiche, socialisti e Democrazia cristiana, le cui posizioni in materia di scuola erano in molti casi divergenti. Un irrigidimento da parte dei socialisti avrebbe potuto produrre il blocco di quella riforma che, sebbene solo più tardi, la stessa opposizione comunista considerò “il più importante intervento riformatore nel settore scolastico dalla Costituente in poi”⁶.

Per Codignola si trattava del conseguimento del presupposto ad ulteriori passi in direzione di una modernizzazione democratica del paese, di cui la scuola era parte fondante.

Quel risultato doveva essere semplicemente il primo passo per la piena realizzazione dell'articolo 34 della carta costituzionale, alla cui elaborazione Codignola aveva contribuito in qualità di deputato eletto per il partito d'azione all'Assemblea Costituente⁷.

L'intellettuale fiorentino difese il compromesso raggiunto con la 1859 e sottolineò la portata progressiva della legge nel suo complesso, ma la considerò, come dicevamo, un esito tutt'altro che definitivo.

Tra le questioni aperte, per Codignola, quella dell'insegnamento del latino da cui non potevano prescindere gli alunni che intendevano iscriversi al liceo classico e l'articolazione della scuola media in tre tipi di classi: quelle ordinarie, le classi di aggiornamento e di sostegno per gli alunni in difficoltà e le differenziali. Queste ultime erano riservate agli studenti, allora detti, “disadattati scolastici” che, individuati da una specifica commissione, composta da medici competenti in neuropsichiatria o in materie affini e da un esperto in pedagogia, sarebbero stati seguiti da docenti debitamente aggiornati. Una categoria di cui allora la scuola italiana era piuttosto carente, considerata la scarsa at-

⁶ *Ivi*, p. 141.

⁷ Su Codignola militante e dirigente del Partito d'Azione Cfr. P. Bagnoli, *Il socialismo di Tristano Codignola. Con interventi, documenti, lettere*, Milano, Biblion edizioni, 2009; dello stesso autore, *Liberalsocialismo e socialismo. Dalla socialità nuova di Aldo Capitini all'eresia riconosciuta di Tristano Codignola*, in E. Bartocci, *I riformismi socialisti al tempo del centro-sinistra 1957-1976*, Roma Viella, 2019, pp. 22-94.

tenzione riservata alla formazione iniziale e ricorrente dei docenti. Ma soprattutto le classi differenziali, divenute oggetto di diffuse critiche sul piano pedagogico, per Codignola aggravavano la condizione di marginalizzazione e di ghetizzazione dei soggetti in gravi difficoltà, risultando pertanto nocive alla riuscita delle attività di inclusione e di sostegno.

L'impegno di Codignola, nella fase successiva l'approvazione della riforma, è incentrato sull'applicazione efficace della legge e soprattutto sul superamento degli elementi di arretratezza presenti nel provvedimento. In questa direzione vanno le indicazioni per un intervento individualizzato in sostegno dell'integrazione degli alunni allora definiti "disadattati"; per la formulazione di giudizi finali complessivi e non articolati in funzione delle singole discipline di insegnamento, al fine di evitare accertamenti nozionistici e molto probabilmente selettivi. Particolare rilievo Codignola attribuì alla programmazione e alla sperimentazione, allo sviluppo del tempo pieno, all'introduzione di figure di insegnanti specializzati anche nelle scuole elementari e alla attribuzione per rotazione di specifici compiti tecnico-organizzativi.

Un riformismo permanente, quello di Codignola, che ha contribuito nel 1977 a portare a termine *La guerra dei trent'anni*; ciò in virtù – scrive l'esponente socialista – della "breve stagione di cointeressamento della sinistra all'azione di governo", sia "pure attraverso la formula tortuosa ed equivoca della solidarietà nazionale"⁸.

Una valutazione, quest'ultima, che rende evidente la distanza che separa Codignola dalla politica di "solidarietà nazionale" e dalla strategia comunista del compromesso storico, a cui oppone, nella seconda metà degli anni settanta, quella che sull'"Avanti!" del 25 novembre 1980 definì "l'alternativa radical-riformatrice".

Ritornando alla legge 1859 Codignola denunciava l'ostilità che tale intervento incontrava presso una ampia fascia di insegnanti, impreparati ad affrontare la nuova scuola di massa.

Non si trattava solo di questo, la scuola media si trovava ad operare nel mezzo di strutture antiquate, pertanto andava rinnovata la scuola elementare e realizzata la scuola materna statale, che venne istituita con la legge n.444 del 18 marzo 1968. Ma risultava "soprattutto contraddittorio e deviante il sistema secondario superiore che era stato ordinato a suo tempo sulla base di una scuola degli 11-14 anni modellata

⁸ T. Codignola, *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, cit., p.147.

su una società di forte stratificazione di classe”⁹.

La scuola media pertanto non poteva che essere parte di una complessiva riforma del sistema scolastico e universitario, del governo delle istituzioni educative e formative. Un processo di innovazione che per l’esponente socialista bisognava connettere ad un progetto di radicale trasformazione sociale e politica democratica e tendenzialmente socialista, intesa, in primo luogo, come affermazione di una democrazia partecipativa da realizzare in ambito economico, sociale, politico e in primo luogo educativo, facendo della scuola una palestra di democrazia.

Istituzione della scuola media unica, riforma della secondaria superiore e della formazione professionale, riforma universitaria, formazione del personale docente, erano i temi su cui Codignola concentrò la sua attenzione a partire dagli anni immediatamente precedenti l’apertura della stagione del centro-sinistra. Il tutto veniva collocato nel quadro di una modernizzazione del paese non pensata come semplicemente funzionale all’accumulazione capitalistica

La scolarizzazione rappresenta “la condizione ineliminabile dello sviluppo economico”, allo stesso tempo è la premessa per la crescita democratica nella misura in cui la scuola è “scuola dell’integrazione culturale, dell’incontro delle fondamentali dimensioni (storico-umanistica, matematico – scientifica, artistica ed espressiva, applicativa e manuale) in cui si articola l’esperienza sociale e culturale”.

Ciò di cui c’è bisogno – scrive nel 1961 – è una scuola capace “di ragionamento, di critica”. Un obiettivo che non doveva venire meno anche nella formazione tecnico-professionale, che andava adeguata al livello di sviluppo delle forze produttive, senza per questo ridurre l’educazione a variabile dipendente del sistema tecnico-aziendale ¹⁰.

La scuola esistente – dichiarava sull’*“Avanti!”* del dicembre 1962 – “è un’istituzione classista, autoritaria e gerarchica, a cui bisogna opporre quella dell’autogoverno, della collaborazione organica fra insegnanti, dell’iniziativa e della sperimentazione ad ogni livello, in una parola della formazione umana”.

La scuola media doveva essere unica, “unitaria nella struttura istituzionale, pluralistica nella sua vita interna, fatto di democrazia e di connessioni con la realtà, di sperimentazioni stimolanti e comples-

⁹ *Ivi*, p. 145.

¹⁰ Cfr. *Idem*, *Oggi la scuola e la democrazia hanno lo stesso destino*, in *“Avanti!”*, 27 giugno 1961, p. 1.

se”¹¹.

Quella realizzata – affermava Codignola nel febbraio 1965 – non corrispondeva propriamente a quanto sostenuto “dal movimento democratico”, ma rappresentava “un salto qualitativo di tale importanza da giustificare le carenze e le imperfezioni assai gravi” che potevano essere superate e corrette “non solo per l’insorgere di più favorevoli condizioni politiche, ma anche per una progressiva metamorfosi interna”¹².

All’istituzione della scuola media, “sorta in sostituzione dei diversi indirizzi che predefinivano l’esito scolastico e professionale degli studenti”, segue l’impegno per la creazione della scuola materna di Stato, per la riforma della scuola secondaria superiore e per quella connessa dell’università¹³.

In *Nascita e morte di un piano* (1962) Codignola denunciava come tutti gli interventi legislativi in materia di scuola per l’infanzia, compresi quelli previsti dal piano presentato nel 1959 dal governo Fanfani, fossero “informati agli interessi della scuola privata”¹⁴, quando invece, per favorire la riuscita dei processi formativi”, era necessaria l’organizzazione su tutto il territorio nazionale di una scuola materna di Stato. In proposito Codignola, in un discorso pronunciato alla Camera dei Deputati il 16 giugno 1959, evidenziava l’importanza dell’età prescolare dal punto di vista psicopedagogico, poiché in quella fase evolutiva si costituiscono le strutture di fondo della personalità¹⁵.

¹¹ Idem, *Ha vinto la democrazia*, in “Avanti!”, edizione romana, 23 dicembre 1962, p. 10.

¹² Idem, *Un salto di qualità*, in “Avanti!”, edizione romana, 14 febbraio 1965, p. 7.

¹³ Idem, *Ha vinto la democrazia*, cit.

¹⁴ T. Codignola, *Nascita e morte di un piano. Tre anni di battaglia per la scuola pubblica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, pp. 61-62. Codignola considerava il piano decennale per lo sviluppo della scuola, presentato nel 1959 dal governo Fanfani, come un provvedimento interessato semplicemente a scavalcare il divieto costituzionale di finanziamento della scuola privata. Inoltre risultava essere una semplice disposizione quantitativa quando invece era necessario realizzare una programmazione scolastica nell’ambito di un piano generale di sviluppo, finalizzata a riformare la scuola al livello dei bisogni di una società democratica (Cfr. T. Codignola, *Verso una politica scolastica di piano*, in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa* (1947-1981), Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 71).

¹⁵ T. Codignola, *Cos’è il diritto allo studio*, in “Notiziario socialista”, sezione di Santa Croce, Firenze, giugno 1968, p.12.

La scuola materna rappresentava quindi un'esperienza formativa essenziale e necessaria che avrebbe inoltre facilitato l'afflusso alla scuola dell'obbligo favorendo il "decondizionamento sociale"¹⁶, difficile da ottenere in un'età più tarda. Pertanto la scuola materna di Stato non poteva rispondere semplicemente ai bisogni assistenziali posti da una società in crescita industriale, doveva configurarsi come un momento di sviluppo relazionale e sociale della personalità, doveva essere gratuita e programmata con priorità per le zone più depresse del paese.

In merito alla scuola secondaria superiore Codignola nel febbraio 1965 esprimeva la sua netta opposizione a quanto previsto dal Piano Gui per questo ordine di scuola, ridotto, a sua avviso, a una serie di itinerari paralleli e non comunicanti, in più il testo non contemplava il prolungamento dell'obbligo scolastico fino a 16 anni e il riordino della formazione professionale¹⁷. Quando proprio il livello di sviluppo economico e sociale conseguito dal paese richiedeva non solo di procedere all'innalzamento dell'obbligo scolastico al sedicesimo anno di età, ma anche di trasformare i primi anni dei corsi di istruzione secondaria da strumenti di selezione-canalizzazione in percorsi di orientamento.

La formazione conseguita nel biennio successivo alla scuola media avrebbe dovuto permettere allo studente di fare scelte in relativa autonomia, non più completamente subordinate alle pressioni dell'ambiente e a quelle di ordine economico e sociale. A tale fine nel biennio dovevano essere garantite sperimentazioni, esperienze e "libertà di ricerca", ciò richiedeva importanti innovazioni nella metodologia di insegnamento e nei programmi, non meno rilevante era, ovviamente, la messa a punto di una nuova formazione dei docenti.

Anni dopo in un intervento su "Scuola e città"¹⁸, illustrando il progetto socialista¹⁹, indicava tra le caratteristiche principali della propo-

¹⁶ Idem, *Progetto socialista per la scuola*, in "Il Ponte", maggio 1976, p. 497.

¹⁷ Cfr. Idem, *La scuola e il "Piano Gui"*, in "Avanti!", edizione romana, 21 febbraio 1965, p.4.

¹⁸ Cfr. Idem, *Scelta improrogabile*, in "Scuola e città", 31 settembre 1975, pp. 385-388.

¹⁹ Ipotizzava una scuola quinquennale unitaria, articolata in insegnamenti comuni, opzionali ed elettivi autogestiti, il cui peso sarebbe mutato nel passaggio dal primo al quinto anno, con un progressivo aumento degli insegnamenti di indirizzo. A questi ultimi era attribuita, nel primo anno, una funzione di semplice approccio orientativo, non vincolante per le scelte future. L'area comune che costituiva "l'asse culturale della scuola" (era articolata in una componente linguistico-letteraria, ma-

tematico-naturalistica, antropologico-sociale, tecnologico-operativa, e artistica) si sarebbe ristretta negli anni successivi senza per questo venire del tutto meno, anzi nel progetto di riforma socialista rappresentava non meno di un quarto di tempo nell'ultimo anno (Cfr. G. Canestri e G. Recuperat, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, cit. pp. 392-397). L'insieme delle conoscenze attinenti all'area comune andavano acquisite attraverso percorsi di ricerca, indagando le relazioni tra gli elementi costitutivi le diverse componenti disciplinari, quindi contestualizzando storicamente. Da una impostazione critica e storico-sociale non potevano prescindere neanche gli indirizzi di studio specifici (cfr., T. Codignola, *Scelta improrogabile*, in "Scuola e Città", 9, 1975, ora in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, cit., pp. 256-263). L'obbligo scolastico era esteso fino al sedicesimo anno e dopo il secondo anno di corso erano consentite uscite verso corsi di formazione professionale regionali, ma erano possibili rientri a tempo pieno e serale. A quest'ultimo fine sarebbe stata valutata l'esperienza fatta (formazione professionale e/o lavoro) nelle forme considerate efficaci; in proposito era ipotizzabile un sistema di "crediti" o di "unità capitalizzabili" (*Proposte del PSI per la scuola*, in "Avanti!", 18 febbraio 1975, p. 3). Accanto alle "unità di studio" corrispondenti a 25 ore d'insegnamento (prescritte in sede nazionale ed eventualmente sostituibili con altre unità sottoposte a procedura e controllo sperimentale) erano previste "unità di esperienza", anche per consentire il rientro nel ciclo scolastico ordinario di coloro che lo avevano abbandonato per esigenze lavorative (cfr., T. Codignola, *Tre riforme della scuola*, in "Avanti!" 29 giugno 1975, p. 6). Uno degli aspetti più innovativi del progetto di riforma socialista della scuola media superiore risiedeva proprio nell'organizzazione dei piani di studio concepita sulla base di "unità di studio" e di "unità di esperienza", anziché col criterio tradizionale delle materie e relative ore settimanali per anno. Le unità di studio potevano essere composte dalle singole scuole, e interdisciplinarmente aggregate, Le "unità di esperienza" dovevano facilitare l'interscambio tra studio e lavoro a tutti i livelli e in tutte le forme, sollecitare e riconoscere le attività di servizio socialmente utile degli studenti a vantaggio delle comunità distrettuali, valutare le esperienze di lavoro degli adulti al fine di favorire il rientro nel circuito scolastico, quindi la realizzazione di un sistema di educazione permanente. La scuola secondaria superiore, precisa il progetto di legge sostenuto da Codignola, oltre a sviluppare un'impostazione critico-scientifica e di orientamento storico relativamente ai problemi della società, realizza una valenza pre-professionale, in modo da permettere alla sua conclusione anche l'ingresso nel modo del lavoro tramite brevi corsi di qualificazione e specializzazione professionale. In sostanza la componente tecnologica generale doveva diventare momento della formazione complessiva di tutti gli studenti mentre alla formazione professionale regionale era affidata esclusivamente la specifica preparazione tecnico-professionale. Erano ipotizzati quindici indirizzi per la scuola secondaria superiore che si innestavano come progressive specificazioni sulle componenti previste per l'"area comune". Alla componente *linguistico-letteraria* corrispondevano gli indirizzi *letterario-classico* e *linguistico-moderno*; alla componente *matematico-naturalistica* quelli *fisico-matematico*, *chimico-biologico* e *informatico-elettronico*; alla componente *antropologico-sociale* gli indirizzi di *scienze sociali*, *socio-sanitari*, *giuridico-amministrativo* ed *economico-gestionale*; alla componente *tecnico-operativa* si connettevano gli indirizzi *elettronico*, *agricolo-ecologico*, *edile-topografico* e di *tecnica*

sta di riforma della scuola secondaria superiore del PSI l'*onnicomprendività*, in ragione della quale la preparazione tecnico-professionale specifica andava affidata alle Regioni (a cui non era consentita l'istituzione di scuole professionali) e la componente tecnologica generale doveva diventare momento della formazione complessiva di tutti gli studenti.

Andava esclusa tanto la precoce professionalizzazione quanto la licealizzazione, l'organizzazione didattica, come dicevamo, andava costruita su unità di studio e di esperienza, che non potevano essere realizzate in presenza di programmi centralizzati e burocraticamente uniformi in tutte le scuole. Ma richiedevano indicazioni programmatiche generali di tipo unitario, per favorire il recupero scolastico, scelte didattiche autogestite conformi a principi di razionalità e forme elastiche di rientri e di passaggi da una opzione all'altra, dal lavoro alla scuola e viceversa, attraverso un sistema di crediti riconosciuti dall'istituzione scolastica. Era prevista anche l'uscita dopo i 16 anni verso la formazione professionale e il rientro da quest'ultima.

Il tutto si configura nell'ambito di un sistema di educazione permanente, quale fondamento di una democrazia partecipativa posta a fattore di regolazione delle relazioni sociali e politiche.

Il progetto socialista prevedeva il libero accesso ai corsi di laurea, mediante verifiche da compiere da parte dell'università in caso di scelte non coerenti con l'indirizzo secondario²⁰.

Nel novembre 1973 in un intervento su "Mondo operaio" Codignola illustrava i principi base affermati nel progetto di legge socialista di riforma universitaria n. 612, approvata dal Senato nel maggio 1971 ma non dalla Camera dei deputati.

Al centro della riforma vi è l'introduzione del dipartimento, un diverso sistema di formazione e selezione dei docenti, il docente unico, il tempo pieno e la ristrutturazione democratica degli organi di governo accademici.

Alcune di queste proposte, faccio riferimento all'istituzione dei Dipartimenti e alla democratizzazione del governo dell'università, erano

dei trasporti; infine alla componente *artistica* si collegava l'indirizzo *artistico* e quello *musicale* (cfr. *Traguardi intermedi e terminali nella scuola secondaria superiore*, in "Avanti!" 29 giugno 1975, p. 2).

²⁰ Cfr. M. Gattullo, *Il lungo impegno civile e sociale di Tristano Codignola: la battaglia per il rinnovamento della scuola*, in "Scuola e città", 31 marzo 1983, p. 104.

state concretizzate nel 1972 nell'ambito dell'istituzione dell'Università della Calabria (legge 22 marzo 1968 n.442), per la quale Codignola si era impegnato con particolare vigore fin dal 1962.

3. *Il governo democratico della scuola e la riforma dello stato*

Il dirigente socialista traccia così le linee guida di una riforma complessiva del sistema di istruzione e formazione, dalla scuola materna all'università, da collocare nel quadro di una più generale programmazione democratica. Una procedura che per quanto riguarda la scuola richiede la sottrazione all'amministrazione centrale e periferica dei poteri di definizione degli indirizzi programmatici dell'attività scolastica da demandarsi agli organi di autogoverno posti ai diversi livelli, aperti alla comunità e alle forze culturali e sociali. Sostenuti da un apposito istituto nazionale a cui affidare la promozione e la verifica della sperimentazione pedagogica, avvalendosi della collaborazione dei dipartimenti universitari.

La mastodontica macchina burocratica del ministero della Pubblica Istruzione andava mutata in uno strumento agile di guida programmatica e di iniziative di innovazione. Attribuendo contemporaneamente il massimo di funzioni ordinarie alle regioni e agli organismi periferici²¹, prevedendo per le prime la delega in materia di diritto allo studio, di formazione professionale, di aggiornamento degli insegnanti.

Tra gli organi di autogoverno della scuola Codignola attribuisce una funzione centrale ai distretti, un tema a cui dedica nel 1977 un volume, dove raccomanda la definizione puntuale delle competenze per evitare la sovrapposizione dell'azione del distretto con quelle di altri organi presenti sul territorio (come i consigli di quartiere, le unità sanitarie locali, i consorzi per i trasporti, le comunità montane) e i conflitti che ne possono derivare, con la conseguente paralisi decisionale e operativa.

Nella seconda parte del libro l'autore pone obiettivi e suggerisce iniziative ai consiglieri eletti nei distretti. Un'elencazione che mostra la mole di lavoro sociale che i distretti potevano affrontare e la capacità di Codignola "di scoprire competenze nascoste nella fredda lettera della legge", nonché la fiducia che nutriva per l'iniziativa dal basso²².

²¹ T. Codignola, *La scuola alle corde*, in "Avanti!", edizione romana, 21 giugno 1972, p.1.

²² Cfr. M. Gattullo, *Il lungo impegno civile e sociale di Tristano Codignola: la*

41 – *La riforma della scuola media*
nella prospettiva politica di Tristano Codignola

Il testo, inoltre, conferma l'attenzione di Codignola per la formazione di un nuovo ceto politico diffuso e radicato nel territorio, promotore di quella democrazia partecipativa da cui dipendevano le sorti della riforma e di un diverso governo delle istituzioni scolastiche e formative

È nell'ambito dei distretti scolastici che andava realizzato il primo livello di una programmazione che doveva essere il risultato del confronto tra le componenti sociali, politiche e culturali presenti nel territorio. Che doveva individuare le priorità e indicare le azioni da intraprendere. Le programmazioni dei distretti andavano raccolte a livello regionale e nazionale, per poi procedere alla messa a punto delle scale di priorità, degli interventi e del loro coordinamento; il tutto nel quadro di una più ampia politica di piano. Se la parola definitiva relativamente a quest'ultima materia spettava agli organismi parlamentari, il processo di elaborazione del piano non poteva prescindere dalla partecipazione degli enti locali, delle organizzazioni sindacali e datoriali.

Una politica di piano nei termini ipotizzati da Codignola era realizzabile nella misura in cui era accompagnata da provvedimenti che investivano "la struttura statale e amministrativa, secondo principi di delega dei poteri, di decentramento, di autonomia e di autogestione, che l'istituzione della regione avrebbe dovuto sostenere"²³.

Si trattava, più in generale, di realizzare una riforma dello stato in senso democratico ed autonomistico, da qui l'importanza attribuita alle regioni, all'istituzione dei distretti scolastici e dei servizi, dei comitati di quartiere per elezione diretta e delle comunità montane.

Su questa base Codignola ipotizza un piano per le autonomie che avrebbe dovuto consentire un decentramento delle attività di programmazione e di governo dei servizi, quindi un controllo dal basso.

Una proposta che confliggeva con una burocrazia, per lo più ostile ad ogni innovazione democratica, con l'intreccio tra potere politico e sistema imprenditoriale, pubblico in particolare, infine con la pratica clientelare, soprattutto democristiana, basata sull'appropriazione, tramite in primo luogo gli enti locali, di risorse pubbliche.

Per Codignola era evidente, siamo nella metà degli anni settanta, la necessità di lavorare alla realizzazione di una alternativa alla DC;

battaglia per il rinnovamento della scuola, cit., p. 110.

²³ T. Codignola, *Relazione al Congresso Nazionale del PSI sulla scuola*, 24-26 gennaio 1975, in Idem, *Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 105.

un'ipotesi strategica che poneva la questione, da lui insistentemente richiamata, del rinnovamento della sinistra.

Quindi, in primo luogo, l'abbandono da parte del PSI di ogni collusione con il sistema di potere democristiano e l'impegno dei comunisti a riconoscere e interloquire con le realtà di movimento presenti nel paese, ad abbandonare una concezione totalizzante del partito che non consente di cogliere il diffondersi di nuove istanze sociali e culturali.

È il 1977, in quell'anno ciò che preoccupava Codignola era il ricorso da parte del primo governo di "solidarietà nazionale" ad una politica repressiva nei confronti del dissenso giovanile²⁴, di ampie fasce "emarginate – dichiara l'esponente socialista – dalla produzione e dalla democrazia". Ridurre una questione sociale a questione semplicemente di ordine pubblico – affermava durante il Comitato centrale del luglio 1977 – voleva dire spingere forze sociali già escluse "verso il qualunquismo indifferente o verso l'eversione distruttiva".

Per Codignola non bisogna pretendere di piegare il conflitto e le istanze che veicola alle superiori esigenze della politica ma è necessario riportarlo, attraverso il confronto acceso e la messa al bando di ogni pratica violenta e prevaricatrice, nel quadro delle regole democratiche.

Il mantenimento del conflitto, in quanto espressione di partecipazione dal basso ai processi politici, è un elemento essenziale per un avanzamento nella direzione di una graduale trasformazione sociale e politica²⁵, cioè della piena attuazione del dettato costituzionale

La scuola pubblica può contribuire alla realizzazione di una tale prospettiva democratica e radicalmente riformista nella misura in cui è spazio di formazione critica, non sottoposto alle logiche economicistiche e d'impresa; nella misura in cui è istituzione autogestita ma non autoreferenziale, quindi aperta al confronto con le realtà democratiche presenti nel territorio.

²⁴ In proposito Codignola richiama il voto favorevole anche del PCI, in quell'anno, all'inasprimento delle misure contenute dalla legge Reale: l'uso delle armi da fuoco da parte delle forze dell'ordine durante il servizio di ordine pubblico, l'estensione della custodia cautelativa anche in assenza di flagranza di reato, il fermo preventivo di quattro giorni.

²⁵Cfr. P. Leon, *Il conflitto come matrice del progresso*, in *Un maestro un compagno, Tristano Codignola*, "Il Ponte", novembre 1993, pp. 1269- 1270.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 43-52

La Tv al servizio della nuova scuola media: l'esperienza di Telescuola

Luca Bravi

Il contributo analizza e descrive la prima esperienza di didattica a distanza italiana nata dalla convenzione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la RAI (Radiotelevisione Italiana) tramite la tv di Stato. In particolare, la trasmissione Telescuola organizzata attraverso i Punti d'Ascolto Televisivo (PAT) presenti laddove erano assenti edifici scolastici, nei territori di un'Italia con caratteristiche ancora rurali e con bassi tassi d'istruzione. Dall'ottobre del 1961, Telescuola cambiava il proprio titolo in Telemedia e proponeva, in anticipo rispetto alla scuola tradizionale, un programma di studio basato sui concetti della futura Scuola Media Unica.

The essay analyzes and describes the first experience of Italian distance learning born from the agreement between the Ministry of Public Education and RAI (Radiotelevisione Italiana) through the State TV. In particular, the "Telescuola" program was organized through "Punti d'Ascolto Televisivo" (PAT) where there were no school buildings: Italy was a rural country characterized by low education rates. From October 1961, "Telescuola" changed its name to "Telemedia" and proposed, ahead of the traditional school, a study program based on the concepts of the future "Scuola Media Unica".

Parole chiave: Telescuola, Telemedia, Didattica a distanza, Storia sociale dell'educazione, Rai.

Keywords: Telescuola, Telemedia, Distance learning, Social history of education, Rai.

1. Fare gli italiani

La convenzione tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la RAI (Radiotelevisione Italiana) è stata firmata per la prima volta nel maggio del 1957 da Aldo Moro, in qualità di ministro competente in materia, e non è mai stata interrotta fino ad oggi; segnala l'obiettivo, da allora condiviso, di elaborare percorsi legati all'istruzione e all'educazione come elemento portante della Televisione di Stato intesa anche come tv di servizio.

La RAI è stata senza dubbio il simbolo di un Paese in progresso e in costante trasformazione. La tv era una finestra sul mondo e l'importanza che le fu subito accreditata traspariva, come riconoscimento

sociale, anche dalla localizzazione centrale che le veniva riservata nei luoghi d'incontro, nelle sale dei circoli come nei salotti e nelle cucine degli italiani. Essa ha assolto un ruolo importante nell'omogeneizzazione linguistica, ovvero nella diffusione della lingua italiana e nel superamento dei dialetti; in appena cinquant'anni, i cittadini che parlavano i dialetti al posto della lingua nazionale sono progressivamente diminuiti fino ad un quarto della popolazione, rispetto ai due/terzi del periodo antecedente l'arrivo della tv (la radio non era riuscita nello stesso intento). Nessun altro strumento ha influenzato in maniera tanto capillare lo sviluppo della società a livello internazionale¹. A dieci anni dall'inizio delle trasmissioni sul piccolo schermo, erano quattro milioni e trecentomila gli italiani che avevano un televisore e nel solo 1962 furono spesi cento miliardi di lire per l'acquisto di apparecchi televisivi; era la stessa somma spesa complessivamente, in quello stesso anno, per rassegne teatrali, cinema ed eventi sportivi². La televisione si appropriava di un ruolo di unificazione dei costumi degli italiani, sia a livello sociale che individuale. Diffondeva un nuovo modello di vita e portava verso la dissoluzione del Paese rurale. Quella prima televisione era quindi costruita su intrattenimento ed informazione, ma anche sull'idea che dovesse fungere da strumento di conoscenza che entrava nelle case degli italiani: un particolare elemento pedagogico che mostrava ad un popolo ancora poco connesso al resto del territorio (a causa delle carenti infrastrutture), un mondo sconosciuto, ma osservabile grazie al tubo catodico che diventava un nuovo spazio di condivisione pubblica. La televisione ha quindi contribuito in modo decisivo a “fare gli italiani”³ attraverso un complesso processo che ha coinvolto informazione, cultura, intrattenimento, ma anche istruzione.

È utile descrivere l'esperienza di formazione passata attraverso la tv, all'interno di un processo storico che ha prodotto tentativi di controllo sociale, ma anche di emancipazione e rinnovamento metodologico e didattico. In altri termini, storicizzare il processo d'istruzione a distanza che si sviluppò nel contesto della “Paleotelevisione”⁴, permette di

¹ F. Anania, *Davanti allo schermo. storia del pubblico televisivo*, Roma, Carocci, 1997.

² F. Alberoni, *Televisione e vita italiana*, Roma, ERI, 1968.

³ G. Bettetini, C. Giaccardi, *Televisione culturale e servizio pubblico*, Roma, Rai Libri, 1997.

⁴ Il concetto di Paleotelevisione è stato coniato da Umberto Eco in riferimento alla tv di Stato in Italia dall'inizio delle trasmissioni fino alla fine del monopolio di Stato

confrontarsi con chiavi di lettura in grado di orientare la riflessione educativa e l'analisi critica nel contesto attuale, in un'epoca in cui, con strumenti differenti, si è tornati a ricorrere alla formazione a distanza come processo legato alla scuola dell'obbligo (si pensi in particolare al periodo della pandemia di Covid-19).

2. *La televisione per istruire: Telescuola*

Gli esordi della televisione educativa in Europa si rintracciano in Francia (1952), in Inghilterra (1957), infine in Italia; aveva iniziato per prima la tv statunitense, nel 1949. Il modello d'ispirazione per la Rai era quello francese che prevedeva un raccordo diretto con il Ministero dell'Istruzione e quindi con il governo.

Il 25 novembre 1958, prendeva il via il progetto "Telescuola", cioè il primo esperimento di scuola attraverso la tv⁵. Il rapporto tra Rai e Ministero della Pubblica Istruzione si concretizzava, in modo diretto e pedagogicamente connotato, attraverso una collaborazione rivolta alla formazione di telespettatori in situazione di difficoltà scolastica o di abbandono. È evidente che "Telescuola" svolse anche un fondamentale ruolo di ammortizzatore sociale a livello nazionale: dall'isola di Stromboli fino alla Valcamonica, come pure nei molteplici paesi del nord e del sud Italia ancora mal collegati alle grandi città, l'esperimento di formazione condotto da Rai e Ministero era l'unica possibilità di frequentare una scuola in modo continuativo. La specificità di "Telescuola" era proprio il tentativo di portare la scuola secondaria nei luoghi rurali in cui mancavano fisicamente gli edifici scolastici che erano così sostituiti dall'esperienza a distanza.

Il sistema si basava sulla creazione sul territorio di "Posti di Ascolto Televisivi" (PAT), in particolare nei luoghi meno raggiungibili e sprovvisti di scuole secondarie: si raccoglievano le persone interessate in luoghi pubblici o privati di fronte ad una televisione dalla quale si assisteva alla trasmissione che, ai suoi esordi, proponeva corsi per l'avviamento professionale, con il sostegno di un docente (che oggi potremmo indicare come tutor) presente nel luogo di ascolto ed in grado d'integrare gli insegnamenti televisivi. Una volta concluso il corso, era possibile sostenere l'esame finale.

(1974). Si veda U. Eco, *Scritti sulla televisione 1956-2015*, a cura di G. Marrone, Milano, La Nave di Teseo, 2018.

⁵ B. Vertecchi, *Telescuola*, Roma, Editori Riuniti, 1999.

La prima trasmissione di “Telescuola” era stata lodata da Aldo Moro, ministro della Pubblica Istruzione, nella circolare n. 308 con la quale affermava che il corso organico di lezioni televisive messe in onda dalla RAI rappresentava un’occasione per concludere il percorso dell’istruzione di base, dopo aver terminato quello elementare. Erano corsi con analogo programma delle scuole ufficiali e permettevano la frequenza anche agli adulti che in questo modo potevano recuperare un’istruzione ormai abbandonata da tempo, seppur il centro dell’attività era rivolta a ragazze e ragazzi in età scolare. Le lezioni prevedevano inizialmente due mezz’ore pomeridiane di corsi tenuti da docenti indicati dal Ministero della Pubblica Istruzione. L’approfondimento avveniva tramite dispense pubblicate dalla Rai ed i compiti svolti erano inviati per posta alla sede di “Telescuola” in RAI, ma naturalmente questo era il passaggio più complesso, perché le buste spesso non erano recapitate e tornavano al mittente oppure, ancor più frequentemente, non c’era la forza lavoro necessaria per poter provvedere ad una correzione di un così numeroso materiale ricevuto.

L’esperimento della scuola a distanza si era comunque rivelato positivo, considerato che erano circa 40mila gli studenti sul territorio nazionale che avevano seguito il primo anno di corsi. Non si trattava di una lezione soltanto cattedratica, ma della riproposizione di un’aula scolastica nella quale gli attori erano gli insegnanti e gli alunni, con i quali l’immedesimazione del pubblico televisivo era immediata: la tv metteva in scena il modello tipico della classe scolastica in una sorta di finzione scenica che rendeva quella situazione formativa, moderna e tradizionale al tempo stesso, in ogni caso riconoscibile e riconducibile ad un cliché condiviso e ben delineato di scuola pubblica.

3. *Da Telescuola a Telemedia*

La modernità dell’intuizione di “Telescuola” non era rappresentata soltanto dall’utilizzo dello strumento della tv per la formazione a distanza. Dal 16 ottobre del 1961, su richiesta del Ministero della Pubblica Istruzione, fu scelto di costruire la trasmissione sulla base di quei programmi che sarebbero stati riferimento fondamentale per la nuova Scuola Media Unica che sarebbe entrata ufficialmente in vigore per le scuole tradizionali soltanto a partire dall’anno scolastico 1963/1964. Si modificava in quel periodo anche il nome della trasmissione che diventava “Telemedia” e in 800 punti di ascolto prendevano il via altrettante

classi sperimentali in cui facevano lezione due insegnanti di ruolo, uno per le materie umanistiche, l'altro per le materie scientifiche. Il riferimento cartaceo non erano i libri di testo, ma una pubblicazione a stampa che raccoglieva tutte le lezioni trasmesse. Tali classi erano istituzionalmente riconosciute come parte della più vicina scuola media del territorio circostante. Per questo motivo, il nuovo programma didattico permetteva di completare l'obbligo scolastico fino ai 14 anni, oppure di recuperare precedenti e precoci abbandoni. Per la prima volta in Italia, la tv proponeva un corso d'istruzione triennale, con valore legale riconosciuto dal Ministero, che copriva un intero anno scolastico e lo faceva con programmi unificati in anticipo rispetto a quanto avvenne negli istituti tradizionali.

Nel 1963, in Italia i posti d'ascolto per la scuola media erano intanto frequentati da circa 20mila allievi attivi sul territorio. Luigi Gui, ministro della Pubblica Istruzione del quarto governo Fanfani, aveva esposto in Parlamento in occasione della discussione sulla proposta di Scuola Media Unica e si era richiamato proprio al dato di fatto evidente che l'istruzione post-elementare (che la Costituzione aveva reso obbligatoria tra gli 11 ed i 14 anni) era da considerarsi per il momento irrealizzabile per oltre quattromila comuni italiani a causa di trascuratezza o di obiettive difficoltà logistiche. La tv colmava a suo modo questo divario e si proponeva come massimo esempio di servizio pubblico innovativo e collettivo, ma è bene ricordare che solo una piccola parte di quegli studenti a distanza giunse all'effettivo diploma di licenza media; quindi, "Telescuola" e "telemedia" restano esempi di comunicazione di successo, ma non è affatto scontato che ad una didattica a distanza tramite tv, corrispondano risultati eccellenti dal punto di vista del conseguimento di un titolo riconosciuto.

"Telescuola" (poi "Telemedia") rappresentarono anche il tentativo di fornire contrappesi ad un palinsesto televisivo giornaliero che si spostava sempre più verso l'intrattenimento mondano. C'è un dato innegabile che emerge mettendo in relazione gli ottimi dati d'ascolto con il basso numero di diplomati che caratterizzarono la prima esperienza d'istruzione a distanza: c'era un forte interesse pubblico intorno a queste trasmissioni che dimostrava la grande richiesta di scolarizzazione che si stava attivando in quegli anni, ma i pochi diplomati raggiunti confermavano che l'istruzione tradizionale, quella in presenza in un'aula scolastica, restava comunque più capace di motivare ad un per-

corso prolungato di formazione che si concludesse con un titolo riconosciuto.

L'apparato organizzativo di "Telescuola" ebbe sempre un rapporto difficile con gli enti di ricerca, come le università, che non erano stati inseriti come referenti per poter indirizzare o misurare la qualità di quanto offerto attraverso il tubo catodico. Non era stato costruito dal Ministero nessun tipo di ricerca scientifica rispetto alla didattica erogata a distanza. Si era consumata un'evidente scissione tra ciò che era considerata "cultura più alta" che guardava con problematicità al nuovo mezzo mediatico nella veste di strumento d'istruzione e le nuove esperienze di didattica popolare erogate tramite tv. Nel 1950, Antonio Santoni Rugiu si era già espresso sui tentativi di scuola che erano stati fatti tramite la radio, il mezzo mediatico che per primo era stato portato all'interno delle scuole; lo storico dell'educazione conservò la sua posizione critica anche in merito alle lezioni erogate in televisione: "... può andare bene, ma solo come integrazione all'azione del docente"⁶. Santoni Rugiu ribadiva che non poteva attuarsi una scuola in assenza di un docente che integrasse nel proprio programma le possibilità tecnologiche offerte dalla televisione con l'attività in presenza che restava fondamentale e vero motore di progresso in campo formativo. "Telescuola" era nata sul modello francese e riproponeva l'immagine di una classe presente in un'aula ripresa dalla telecamera; proprio da questo punto di vista, negli anni Sessanta l'esperienza fu criticata perché considerata priva di una metodologia didattica adatta alla forma della distanza: aveva semplicemente riprodotto la scuola tradizionale offrendone la ripresa tramite la tv.

In realtà, una scuola televisiva concepita come "Telescuola", ci sembra qualche cosa di simile ad un'aspirapolvere che un'ingenua massaia abbia acquistato senza conoscerne il funzionamento e che si ostini ad adoperare trascinandolo con la vecchia scopa di saggina⁷.

Era quest'ultima l'accusa mossa al nuovo modello introdotto da "Telescuola": "sembra il tentativo di sbirciare il funzionamento di una classe osservandola dal buco della serratura"⁸. L'accusa era quella di aver

⁶ A. Santoni Rugiu, *Sì e no della Radioscuola*, in "Radioquadrante", 1950 n.1, pp. 12-18.

⁷ E. Tarroni, *Ragazzi, radio e televisione*, Ozzano dell'Emilia, Malipiero, 1960.

⁸ P. Calcagno, *L'usignolo e la gabbia dell'audience*, San Casciano, Shakespeare and company, 1983.

ricreato un'aula scolastica “da studio televisivo” che scimmiettava i meccanismi di un contesto scolastico reale.

Maria Grazia Puglisi era una docente di storia e filosofia che fin dagli anni Quaranta aveva ricoperto il ruolo di annunciatrice presso l'Eiar; è stata una figura fondamentale per l'avvio delle trasmissioni educative. In RAI era diventata la direttrice di “Telescuola” ed era ben consapevole del grande dibattito che si stava tessendo in quegli anni rispetto all'uso della televisione per fini scolastici⁹. Da un lato c'era l'esperienza statunitense più legata all'immagine dell'insegnante comunicatore che si rivolgeva direttamente allo studente a casa, dall'altro l'approccio più di riproposizione dell'ambiente di una classe cui far assistere lo spettatore in formazione. La Puglisi scelse questa seconda modalità, convinta che fosse necessario abituare gli spettatori ad avvicinarsi all'immagine di una classe che poteva risultare anche del tutto nuova agli occhi di chi era di estrazione contadina, inoltre c'era l'obiettivo di creare immedesimazione con gli alunni inquadrati in camera: non erano soggetti ripresi casualmente, ma cosiddetti “alunni cavia” di estrazione sociale popolare che portavano in scena una condizione simile a quella dei giovani telespettatori¹⁰. Erano già attivi quegli stessi temi che caratterizzano la riflessione di oggi sulla didattica a distanza: non è utile limitarsi a riprodurre la modalità comunicativa del mondo della scuola su un media legato alla comunicazione di massa, perché significherebbe non cogliere la possibilità d'innovare il linguaggio in ambito formativo. È quindi l'intera metodologia della didattica a distanza che deve essere studiata, individuata e riflettuta. D'altro canto, Puglisi era consapevole che questo avrebbe significato andare a scardinare una didattica scolastica che era già di per sé poco comunicativa e poco coinvolgente, ma che ancora non era neppure stata sottoposta alle spinte innovatrici degli anni Sessanta e Settanta. Questi temi non sfuggivano alla direttrice di “Telescuola” che semplicemente scelse di non rischiare la via dell'estrema innovazione, perché ciò non si sarebbe risolto nella sola costruzione di un nuovo modello televisivo, ma avrebbe significato mettere pubblicamente in discussione il modello di scuola tradizionale presente in quel periodo storico; una questione di cui non poteva farsi carico la RAI, ma che semmai doveva essere di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione.

⁹ R. Farné, *Alberto Manzi*, in «Il Mulino», LXI (2012) n. 462, pp. 721-727.

¹⁰ M.G. Puglisi, *Organisation de l'enseignement direct par la Telescuola*, in Aa.Vv., *La télévision scolaire et l'enseignement scientifique*, Paris, OECE, 1960.

Se si considera l'elemento quantitativo, si trattò senza dubbio di un'esperienza innovativa di grande successo: in quegli anni, erano diffuse stime di circa 60mila persone di fronte alle TV per assistere alle lezioni. Si tratta però di un dato su cui è utile riflettere senza abdicare all'analisi dal punto di vista pedagogico-educativo. Per gli ascolti televisivi l'esperienza fatta non poteva che essere elogiata e restava un'iniziativa pionieristica.

Nel 1962, Antonio Santoni Rugiu aveva intanto messo in correlazione i dati dei PAT dell'anno precedente con il successivo conseguimento del diploma di scuola media: nel 1961, su un totale di 32mila telespettatori presenti nei punti di ascolto, soltanto 800 si erano presentati all'esame e solo 500 di questi avevano infine conseguito la licenza media. L'analisi di Santoni Rugiu proseguiva:

Come Rai-tv (prescindendo dalle spese a carico del Ministero di P.I. per i docenti TV per i consulenti centrali, per i coordinatori nei PAT, non ché di quelle sostenute dal Ministero del Lavoro per le attrezzature tecnologiche ecc.), ogni alunno diplomato è costato 15 milioni per i tre anni di corso, cioè 5 milioni ogni anno scolastico. L'enormità di tale spesa in rapporto alla resa scolastica effettiva è stata già notata dalla stampa, poiché con la stessa cifra sarebbe stato possibile costruire circa 3000 nuove aule o acquisire circa 1500 autobus per il trasporto di un numero maggiore di alunni alle scuole vicine o retribuire 4000 nuovi professori. Un periodico sindacale ha avuto facile esca per avanzare l'ipotesi che la cifra di 15 milioni per alunno, se fosse stata distribuita a 500 professori statali per l'appalto di corsi straordinari, avrebbe condotto a diplomarsi ben più che l'8% dei frequentanti, come ha fatto *Telescuola*. In verità nessuna scuola tradizionale ha mai dato e mai darebbe risultati così fallimentari¹¹.

Quello di Santoni è un punto di vista forse scomodo che rischia di stendere un'ombra critica sull'esperienza della scuola a distanza; eppure, introduce un'analisi profonda che ha il merito di ricordare che il successo della trasmissione dal punto di vista comunicativo non corrispose totalmente a un successo dal punto di vista dell'istruzione di massa, almeno per quanto registrabile dai dati riferiti al conseguimento del diploma. L'esperimento televisivo era interessante soprattutto perché la cosiddetta televisione pedagogica tentava un approccio "sostitutivo" alla scuola (in collaborazione con il governo nazionale), ma il successo nell'opinione pubblica non deve far trascurare alcuni fattori più problematici: i più che positivi riscontri mediatici non possono essere

¹¹ A. Santoni Rugiu, *Scuola e radio-televisione*, in "Scuola e città", XIII (1962) n. 1, p. 17.

letti né fatti direttamente equivalere ad un medesimo successo in ambito formativo. Ciò non toglie che “Telescuola” fu un’esperienza pionieristica capace di avviare la riflessione nel campo della didattica a distanza. La televisione si stava affermando come presenza pervasiva nella quotidianità degli italiani, tanto che fu strumento insostituibile di alfabetizzazione naturale, grazie a “Telescuola”, ma anche a prescindere dalle trasmissioni riconosciute dal Ministero.

Nel 1966, la frequenza alla scuola secondaria in relazione all’età era aumentata e l’esperienza dell’istruzione tramite la televisione in questo specifico ambito non rappresentava più un’emergenza nel Paese: era aumentata soprattutto la presenza fisica degli edifici scolastici sul territorio nazionale. “Telescuola” si concludeva dopo otto anni d’importante e innovativa sperimentazione. Dal 1960, la prima esperienza di didattica a distanza della RAI era stata affiancata da una nuova trasmissione intitolata “Non è mai troppo tardi”, condotta dal maestro Alberto Manzi e rivolta al recupero di analfabeti adulti (anch’essa frutto della convenzione con il Ministero della Pubblica Istruzione). Manzi comparve sul piccolo schermo alla conduzione di un programma destinato a diventare l’esempio più noto di didattica a distanza della RAI; il maestro doveva essere anche conduttore e questo rese fondamentali le sue doti comunicative; fu così Manzi divenne figura di riferimento nota e riconoscibile a livello nazionale.

“Telescuola” (poi “Telemedia”) e “Non è mai troppo tardi” sono state i primi programmi televisivi “sostitutivi” della scuola, animati dalla volontà di portare l’istruzione laddove essa non era parte della vita quotidiana di tanti italiani. Nel 1968, in corrispondenza di una sempre maggiore frequenza alla scuola dell’obbligo, anche la messa in onda di “Non è mai troppo tardi” terminava, dopo che il programma aveva ottenuto il premio dell’ONU al Congresso mondiale degli organismi radio-televisivi per l’apporto dato alla lotta contro l’analfabetismo; era intanto diventato il format di televisione educativa più replicato a livello internazionale.

Le successive esperienze di collaborazione tra Ministero e RAI si svilupparono attraverso trasmissioni “integrative” della scuola che cambiarono l’approccio alla didattica a distanza, attraverso il ricorso a programmi che i singoli docenti potevano decidere di inserire e far visionare ai propri studenti durante le ore di lezione nelle aule. Questa nuova direzione intrapresa dalla RAI cambiava l’approccio utilizzato per la didattica a distanza in tv.

Le trasmissioni televisive “sostitutive” della scuola ebbero il merito non soltanto di utilizzare l’innovazione tecnologica (essendo trasmesse tramite il media più innovativo dell’epoca, cioè la tv), ma di proporre uno sguardo sempre più analitico e critico verso le metodologie didattiche in uso nelle aule tradizionali, a volte anticipando i tempi. Negli stessi anni in cui Lorenzo Milani e i suoi ragazzi di Barbiana accusavano l’istruzione pubblica di “curare i sani e respingere i malati”, “Telescuola” e “Non è mai troppo tardi” rappresentarono tentativi d’innovazione metodologica didattica, volti alla costruzione di una scuola per tutti e di tutti, di cui l’istituzione della Scuola Media Unica fu uno degli elementi più avanzati e fecondi.

Riferimenti bibliografici

- Alberoni F., *Televisione e vita italiana*, Roma, ERI, 1968
 Anania F., *Davanti allo schermo. storia del pubblico televisivo*, Roma, Carocci, 1997
 Bettetini G., Giaccardi C., *Televisione culturale e servizio pubblico*, Roma, Rai Libri, 1997
 Bravi L., *La televisione educativa in Italia: un percorso di storia sociale dell’educazione*, Roma, Anicia, 2021
 Calcagno P., *L’usignolo e la gabbia dell’audience*, San Casciano, Shakespeare and company, 1983
 Eco U., *Scritti sulla televisione 1956-2015*, a cura di G. Marrone, Milano, La Nave di Teseo, 2018
 Farné R., *Alberto Manzi*, in “Il Mulino”, LXI (2012) n. 462, 2012, pp. 721-727
 Farné R., *Alberto Manzi. L’avventura di un maestro*, Bologna, BUP, 2011
 Grasso A., *Storia critica della televisione italiana*, Milano, Il Saggiatore, 2019
 Puglisi M.G., *Organisation de l’enseignement direct par la Telescuola*, in Aa.Vv., *La télévision scolaire et l’enseignement scientifique*, Paris, OECE, 1960
 Santoni Rugiu A., *Scuola e radio-televisione*, in “Scuola e città”, XIII, 1962, n. 1, p. 17
 Santoni Rugiu A., *Sì e no della Radioscuola*, in “Radioquadrante”, 1950 n. 1, pp. 10-12
 Tarroni E., *Ragazzi, radio e televisione*, Ozzano dell’Emilia, Malipiero, 1960
 Vertecchi B., *Telescuola*, Roma, Editori Riuniti, 1999

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 53-69

Pubblica opinione e Scuola Media Unica, alcune problematiche considerazioni

Angelo Luppi

Facendo riferimento alle molteplici situazioni e problematiche che hanno riguardato nel tempo e riguardano tuttora gli andamenti educativi e didattici della Scuola Secondaria di Primo Grado, l'autore esamina le numerose proposte d'intervento ultimamente discusse e affrontate dall'Opinione Pubblica e da politici od esperti del settore.

Referring to the many situations and problems that have affected and still affect the educational and didactic performance of lower secondary schools over time, the author examines the numerous intervention proposals recently discussed and addressed by public opinion and by politicians or experts of the sector.

Parole chiave: scuola secondaria di primo grado (Scuola Media), esiti educativi, pubblica opinione, comportamenti docenti, crescita positiva alunni

Keywords: lower secondary school, educational outcomes, public opinion, teachers' behaviour, positive student growth

1. *Considerazioni generali*

Questa nostra riflessione ha inteso di individuare le più significative problematiche, talora di normale gestione, talora d'innovativa proposizione che hanno coinvolto in questi ultimi mesi l'attuale Scuola Secondaria di Primo Grado (più comunemente nota come Scuola Media Unica) ricercandole in ciò che potremmo in modo generale definire come manifestazioni di "Pubblica Opinione", tanto espresse sugli organi di stampa quanto nei molteplici siti Web che di scuola si occupano¹. Da questo punto di vista si può certamente considerare che le situazioni individuate sui 'media' indicati (giornali, riviste specializ-

¹ La terminologia istituzionale definisce questo ordine di scuola come *Scuola Secondaria di Primo Grado*. La tradizionale definizione di '*Scuola Media Unica*' tuttavia appare una definizione corrente più corrispondente al sentire generale e, come tale, viene sistematicamente utilizzata in questo scritto, fatta salva la considerazione che in realtà resta difficile individuare nei territori della nazione l'esistenza di un solo ed unico modello educativo ed organizzativo, dato che le differenziazioni formative ed operative ormai si sono moltiplicate nei vari ambiti locali.

zate, siti Web) lasciano cogliere numerose tracce di un inquieto sentire (tanto tecnico, quanto umorale) sugli andamenti attuali di questo segmento scolastico di base, che in realtà non sembra più configurare (se non normativamente) una modalità di funzionamento simile nelle varie realtà del nostro paese².

Questa situazione esprime in questa scuola una esperienza poliforme e complessa, non più legata al ristretto circuito discipline scolastiche-insegnanti-alunni, ma ormai operante ed interattiva “nel quadro dei servizi alla persona, esercitati in precisi contesti territoriali” e con riferimento all’intera società³.

In questo quadro sono stati primariamente considerati e focalizzati alcuni significativi aspetti, riassumibili nel quesito seguente: “*Quale futuro può essere immaginato per l’attuale Scuola Secondaria di primo grado?*”. In quest’ambito tre possono essere considerate le questioni di fondo che continuamente si presentano all’attenzione degli studiosi e dei commentatori di questa scuola: le problematiche relative al successo scolastico dei frequentanti ed alla qualità degli esiti finali raggiungibili (nel quadro tendenziale ed ancora scomposto ma arrembante della tecnologizzazione delle procedure d’insegnamento); la sopravvivenza di difficoltà riferibili alla gestione dell’inclusione delle disabilità nella scolarizzazione generale; le sempre più numerose e critiche situazioni legate alla presenza dei bambini migranti nelle quotidianità scolastica.

1.1. L’attenzione al successo scolastico ed alla qualità degli esiti finali è ricorrente nel tempo e su ciò la discussione ha ormai assunto un carattere ripetitivo. Infatti, secondo gli studiosi o i polemisti che di ciò si occupano, i reali andamenti scolastici, pur idealmente ispirati al valore primario dell’uguaglianza dei frequentanti, non corrispondono in uscita da questa scuola all’acquisizione reale di una valida cultura.

Inevitabile, fra i molti, fare riferimento alle continue ed aspre critiche di Paola Mastrocola sulle procedure e sugli esiti culturali effettivamente perseguiti e raggiunti negli ultimi decenni dalla Scuola Me-

² L’arco temporale gestito per questa ricerca di dati e informazioni corrisponde prevalentemente a fatti e situazioni variamente emerse nel primo semestre dell’anno 2024, ivi comprese, tuttavia, anche alcune intenzionalità riferite alla scuola per l’anno scolastico 2024/2025.

³ M. Catarci, *Le forme sociali dell’educazione. Servizi, territori, società*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 10; per le caratteristiche di un *Sistema formativo allargato*, *ivi*, p. 98-101.

dia unificata. Esplose a partire dal tempo della notorietà e della fama progressista assunta dal famoso testo di Don Milani e dei suoi ragazzi di Barbiana, le pesanti critiche di questa autrice ancor oggi si mostrano presenti ed attive, fino a connotare con la negativa terminologia di “donmilanesismo” la prevalente causa delle carenze culturali ancora presenti nella Scuola Media Unica. Le tracce Web riscontrate, ancora presenti in rete, tendono a segnalare che si tratta peraltro di un giudizio che non tutti condividono⁴.

La problematica della deriva culturale in negativo della Scuola Media Unica (ritenuta eccessivamente facilitante e quindi in ultima analisi peggiorativa anche per le classi sociali che si vorrebbero tutelare), sviluppata da tempo da questa autrice assume peraltro tratti discutibili e fors’anche equivoci, soprattutto quando in un suo testo (non recente, ma dal corrosivo e provocatorio riferimento alla libertà di non studiare che sostanzialmente informerebbe la scuola attuale) polemicamente si ipotizzava anche la possibilità di poter fornire ai giovani una scelta fra “tre scuole”, così ispirate: “Una scuola per il lavoro. Una scuola per la comunicazione. Una scuola per lo studio”⁵.

Si tratterebbe peraltro di una soluzione irrealistica ed improponibile nella separatezza dei campi culturali che sembra presupporre, a maggior ragione in una società in trasformazione, quale quella attuale, che in effetti a tutti i suoi membri (se vogliamo davvero considerarli, di principio, tutti destinati ad una vita non marginale in essa) sta richiedendo invece non tanto conoscenze e competenze separate bensì un possesso sicuro ed una capacità d’utilizzo contemporaneo nelle singole persone di solide, complete ed integrate capacità tanto culturali, quanto sociali e pure tecnologico-operative⁶.

In questi ambiti critici sulla Scuola Media Unica appare opportuno anche ricordare, negli ultimi anni, due altri noti documenti, quali un “Appello per la scuola pubblica” (2018) e un “Manifesto per la scuola

⁴ Cfr. V. Roghi, *Sul presunto donmilanesismo ovvero perché Mastrocola dovrebbe studiare di più la storia della scuola italiana*, in *minima&moralia*, 26 marzo 2017, in <https://www.minimaetmoralia.it/wp/altro/sul-presunto-donmilanesismo-ovvero-perche-mastrocola-studiare/> (ultima consultazione in data 29 gennaio 2024).

⁵ P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Parma, Guanda, 2011, p. 135.

⁶ P. Russo, *Lo stato dell’inclusione scolastica in Italia. Dai principi normativi alla qualità dei risultati*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 230, Gennaio-Marzo 2024, p. 51.

nuova” (2012), diversi per impostazione, comunque importanti e significativi⁷. Sullo sfondo di ciò, non starebbe tuttavia tanto un rifiuto dell’idea “che agli alunni disabili o in difficoltà di apprendimento o aventi comunque bisogni educativi speciali” si “debbono prestare le attenzioni che meritano”, quanto una resistenza all’accettazione delle “innovazioni didattiche che caratterizzano la scuola inclusiva”, quando anche riferite alle indicazioni della “ricerca scientifica contemporanea nel campo della didattica”⁸.

1.2. L’inclusione dei bimbi disabili nella quotidianità del vivere scolastico non è certamente questione nuova. Tuttavia la segnalazione di problematiche a carico di questa scelta (peraltro giusta e doverosa e comunque disciplinata da una legge ultra-decennale: Legge 517 del 1977) non evita la presenza di sgradevoli polemiche.

In questo campo, nata da alcune dure, equivoche e sicuramente incaute parole di Galli della Loggia che stigmatizzava le difficoltà presenti in queste situazioni, la tematica s’è infine avviluppata ancora sulle considerazioni di fondo in merito ai principi che sorreggono eticamente ed educativamente il principio dell’inclusività, prendendo spunto dalla reale e concreta gestione attuale di essa, già messa in discussione in significative situazioni⁹.

Nell’intervenire sugli organi di stampa, Galli Della Loggia (che a suo dire ha inteso “sollevare il velo di retorica che solitamente ricopre il principio di inclusione così come esso è praticato nella nostra scuola”) narra di molte realtà scolastiche (spesso comunque realmente prive dei necessari supporti) in cui si vedrebbe “la vera sostanza dell’inclusione”, ovvero “la semplice permanenza in aula dell’alunno disabile, non accompagnato in realtà da alcun intervento significativo che vada al di là della suddetta permanenza”¹⁰.

⁷ Cfr., per una approfondita analisi di questi documenti nella loro complessa articolazione, *ivi*, pp. 48-51.

⁸ *Ivi*, p. 48.

⁹ Si è trattato (con varie motivazioni anche procedurali, motivate con elucubrazioni varie sul principio del merito) di escludere alunni disabili da una uscita didattica a numero limitato. Cfr. F. Vivarelli, *In gita solo i ‘bravi’. Scoppia il caso*, in “Corriere della Sera”, 5 maggio 2024, p. 15; F. Amabile, C. Stamin, *Il merito che esclude*, in “La Stampa”, 5 maggio 2024, p. 18; V. Ardone, *La scuola non è un talent show*, in “La Stampa”, *ibidem*.

¹⁰ E. Galli della Loggia, *Il dibattito sulla scuola e la sfida dell’inclusione*, in “Corriere Della Sera”, 21 gennaio 2024, p. 22.

Non ci sembra ora il caso di seguire in questa sede tutti i risvolti che poi ha avuto di questa polemica (anche connotata da toni irrispettosi nei confronti dei diritti dei bambini) peraltro contrastata con sensibilità, partecipazione e richiami tecnico-normativi da numerosi e diversi interventi pubblici¹¹. A nostro avviso, però, queste polemiche personalistiche ed ideologiche confondono e sostanzialmente allontanano l'opinione pubblica dalla stima e dalla considerazione che ogni comunità dovrebbe pienamente avere per la sua scuola¹². Molto significativo quindi è restato cogliere in questo difficile contesto il sereno ed attento giudizio di un padre, che, sempre in merito alle questioni sollevate e con esperienza personale, richiamava tanto il valore “di anni di conquiste” sulle problematiche dell'inclusione, quanto la necessità di superare in positivo le difficoltà ancora presenti con progetti ed atteggiamenti realmente personalizzanti¹³.

1.3. La problematica dell'inclusività si ripresenta anche in relazione alla presenza nelle classi degli alunni migranti, per cui ci si chiede se sia davvero ancora ragionevole pensare “che per un bambino bengalese, che non sa una parola di italiano, la via migliore per apprendere la lingua sia quello di immetterlo in una classe di italiani italofofoni”¹⁴. Non è tuttavia solo un problema didattico; da taluni si teme una contaminazione etnica e valoriale, che infine porta anche a complicate situazioni gestionali. Alcuni mesi or sono, infatti, la scuola è stata at-

¹¹ Su questa polemica è immediatamente intervenuta, già al primo insorgere della questione (16 gennaio 2024), con dovizia di argomentazioni e rassegna di link a commento, anche l'Anffas (Associazione Nazionale di Famiglie e Persone con Disabilità Intellettive e Disturbi del Neurosviluppo); cfr. Anffas, *Galli della Loggia mette in discussione il sistema di inclusione scolastica italiano*, in <http://www.anffas.net/it/news/19134/comento-anffas-galli-della-loggia> (ultima consultazione in data 25 gennaio 2024).

¹² Cfr. G. Genovesi, *La scuola serve ancora*, Roma, Anicia, 2022.

¹³ “Potrei scrivere un libro sui 13 anni trascorsi da mio figlio nel sistema scolastico, in cui troverei tutto: dalla buona volontà di alcuni insegnanti, al rapporto straordinario con i compagni di classe, all'assoluta incompetenza generale, al fatto che mio figlio fosse spesso visto come un fastidio per la scuola, alla mediocrità del sistema formativo che promuove valori positivi ma li applica poco” (Franco Mase-nello, in *A proposito di inclusione e miti. Scuola aperta sì, ma non basta: serve un progetto personalizzato*, in “Corriere della Sera”, 23 gennaio 2024, p. 33).

¹⁴ E. Galli della Loggia, *Il dibattito sulla scuola e la sfida dell'inclusione*, in “Corriere Della Sera”, 21 gennaio 2024, p. 22.

traversata, nella specifica localizzazione di una scuola media dell’hinterland milanese, da una pesante polemica, anche istituzionale, sorta a proposito della mancanza di lezioni in un giorno d’aprile che corrispondeva all’inizio del Ramadan; un giorno peraltro deliberato come festività all’interno della lecita organizzazione del calendario scolastico d’istituto e che avrebbe di fatto visto le classi quasi deserte senza questo provvedimento¹⁵. La situazione, resa pubblica ed ampliata con risonanza sui media, ha visto, oltre all’intervento di politici locali, anche la partecipazione del ministro dell’istruzione e del merito Valditara che ha ritenuto opportuno contestare (per le vie traverse delle procedure) la sospensione delle lezioni, aggiungendo inoltre (tematica di ben altra natura) come questa particolare scuola avesse nei test Invalsi risultati “enormemente inferiori rispetto a quelli della media lombarda”¹⁶.

Complicato entrare in questa sede sui dettagli normativi e gestionali richiamati in questa polemica (che pure ha visto l’Arcivescovo di Milano esprimersi a favore della scuola). Certamente però questa discussione è un evidentissimo l’esempio di come particolari esigenze organizzative, che intendono fronteggiare in positivo alcune tradizioni culturali e religiose di gruppi sociali non nazionali, vengano infine manipolate in nome di una visione ‘sovranista’ della scuola nazionale, che di fatto punta a condizionare quell’universalità che resta implicita nel concetto stesso di educazione. Assai positivo comunque l’atteggiamento di numerosi genitori che invece si sono schierati a favore delle scelte d’accoglienza dell’Istituto scolastico, comunque non facili da gestire in “una città con culture e abitudini tutte diverse fra di loro”¹⁷.

Si tratta di situazioni connotate da complessità ed ambivalenza, certamente difficili da gestire ma che possono anche portare ad esiti assai favorevoli in comunità linguisticamente molteplici e ben gestite¹⁸. In questa direzione, sul finire del mese di Maggio 2024, il gover-

¹⁵ G. M. Fagnani, *La scuola chiusa per il Ramadan*, “Quella delibera è irregolare”, in “Corriere della Sera”, 21 marzo 2024, p.20.

¹⁶ In “scuole di questo tipo”, ovvero ad alta percentuale d’immigrati, “molti ragazzi perdono circa un anno rispetto ai loro coetanei che studiano altre scuole”, *ibidem*.

¹⁷ F. Del Vecchio, *Pioltello, la rivolta dei prof*, in “La Stampa”, 21 marzo 2024, p. 13.

¹⁸ Cfr. E. Serra, *La classe con 20 lingue diverse ‘ma in italiano siamo bravi, qui impariamo ad essere felici’*, in “Corriere della Sera”, 26 marzo 2024, p. 19.

no, per iniziativa del ministro Valditara, ha infine espresso ed approvato provvedimenti operativi intesi a “formare docenti specializzati nell’insegnamento della lingua italiana per i ragazzi stranieri che non hanno alcuna conoscenza della nostra lingua”; ciò al fine di “intervenire sul tasso di dispersione scolastica” che per gli studenti stranieri senza adeguato possesso linguistico “arriva a superare il 30%”, una percentuale ben maggiore della dispersione degli studenti italiani. Si tratterebbe, si sostiene, “non di una iniziativa spot”, ma di costruire “una pietra miliare per affermare una vera uguaglianza¹⁹. L’intenzione positiva va accolta, si vedranno i risultati.

Nel quadro ampio della cultura in cui formare *tutti* gli alunni della scuola italiana, una diversa problematica, contigua alla precedente, s’è presentata ancora all’attenzione della pubblica opinione. Si tratta della decisione di una docente di scuola media di rimuovere una parte di studio della Divina Commedia, concernente “il modo in cui il Sommo Poeta descrive Maometto”, considerata dalla stessa docente inopportuna per alunni di fede islamica, in quanto ritenuta non rispettosa della loro “sensibilità religiosa”. Questa decisione, che non risulta richiesta dalle famiglie per quanto da loro accettata, da una parte è stata giustamente considerata inammissibile da parte del Ministro Valditara e dall’altra viene contestata a fondo anche da esperti d’area culturale umanistica perché queste tematiche, qualora fossero anche conflittuali, dovrebbero non dare luogo a censure ma ad un “relazionarsi con culture diverse e lontane”²⁰. Anche semplici cittadini hanno mostrato di dissentire da queste “censorie” cassazioni di elementi di cultura e storia del nostro passato²¹. In conclusione, la presenza di queste incongruenze educative, seppure limitate ed in questo caso messe in campo da singoli insegnanti, sembra comunque testimoniare la permanenza nella scuola e nella società anche di un pensare confuso che nei fatti finisce per esercitare un “pesante influsso negativo” nel dibattito so-

¹⁹ F. Amabile, *A scuola lezioni intensive di italiano, Valditara: aiutiamo gli studenti stranieri*, in “La Stampa”, 25 maggio 2024, p. 17.

²⁰ A. D’Este, *Alunni islamici esentati dallo studio di Dante. Arrivano gli ispettori*, in “Corriere della Sera”, 25 maggio 2024, p. 16.

²¹ S. Heger, “... la professoressa ha abdicato al suo ruolo fondamentale: non ha dato agli alunni i mezzi per comprendere appieno quello che stavano leggendo e ha impedito la formazione di una coscienza critica e aperta, capace di vedere le differenze tra le epoche e le culture”, in *Lo dico al Corriere*, “Corriere della Sera”, 31 maggio 2024, p. 29.

ziale e, di conseguenza, anche ad ingenerare “dubbi e delusioni” in tutti coloro che sono impegnati nelle scuole a realizzare, con faticosa intraprendenza e speranza di successo, pratiche inclusive ed egualitarie²².

2. La concretezza delle situazioni quotidiane. Il contributo dei Media e del Web nel costruire molteplici visioni sulle problematiche attuali della Scuola Media Unica.

L’esplorazione di ciò che abbiamo definito pubblica opinione non ha riguardato soltanto le questioni esplodenti sulla stampa quotidiana (come quelle finora presentate) ma ha cercato anche di individuare altri elementi essenziali concernenti quanto riguarda la scuola in atto, quella che si attiva nei suoi piccoli e grandi problemi e che giunge a fare notizia, oltre che sui Media a stampa, anche in modo particolare sui siti Web attuali con ampia variabilità di progetti, realizzazioni, difficoltà. Interrogando un motore di ricerca (di fatto un risponditore automatizzato) abbiamo allora primariamente saputo che per Bing la “Scuola Media in Italia è il secondo livello del primo ciclo di studio dopo la Scuola Primaria, ed è obbligatoria per tutti i ragazzi dai 11 ai 14 anni”, che “dura tre anni” e che resta “articolata in materie come italiano, matematica, storia, geografia, scienze, lingua straniera, educazione fisica, arte e musica”²³.

Tuttavia, al di là di queste scontate notizie, Bing ha significativamente aggiunto un suo specifico apprezzamento su alcune modernizzazioni in corso, quali un “mi piace come la Scuola Media attuale” stia “cercando di adattarsi ai tempi moderni, introducendo nuove tec-

²² P. Russo, *Lo stato dell’inclusione scolastica in Italia. Dai principi normativi alla qualità dei risultati*, in “Ricerche Pedagogiche”, n. 230, Gennaio-Marzo 2024, p. 57.

²³ Come strumento iniziale di partenza è stato utilizzato nei primi mesi dell’anno 2024 il motore di ricerca Bing, interrogato con tre quesiti iniziali: “Parlami della Scuola Media attuale. Cosa cambieresti nella Scuola Media attuale. Cosa manterresti nella Scuola Media attuale”. Al momento della ricerca il motore Bing accettava e rispondeva espressamente a domande dirette, seriando le risposte ed anche rinviando direttamente ed esplicitamente a documentazioni di rete su cui approfondire i contenuti informativi richiesti. Si è ritenuto di poter considerare *significativi* (anche se ovviamente *non esaustivi*) gli esiti di questa procedura di ricerca sulla presenza pubblica diffusa di problematiche scolastiche, anche e soprattutto infine distinguendo fra *rilevanza statistica* e *pregnanza argomentativa e concettuale* degli interventi, quest’ultima situazione ritenuta meglio attinente alla ricerca in atto.

nologie in classe come la lavagna interattiva multimediale ed il tablet”. Inoltre Bing ha trovato di suo gradimento anche “l’apprendimento basato su progetti e l’insegnamento personalizzato”, visti da questo risponditore elettronico come “metodi di insegnamento innovativi che possono aiutare gli studenti a sviluppare le loro capacità di problem solving e pensiero critico”. Emergono comunque alcune situazioni che “potrebbero essere migliorate”; in particolare “l’introduzione di nuove norme riguardanti il voto di condotta assegnato dal Consiglio di Classe”. Questo provvedimento, si aggiunge “potrebbe essere un modo per ridurre il bullismo nelle scuole, ma potrebbe anche avere effetti negativi sulla motivazione degli studenti e sul loro benessere psicologico”²⁴.

Come si può ben vedere si tratta di risposte sintetiche, asseverative e poco articolate. Non di meno, ad una attenta lettura, s’individuano in esse tre concrezioni di pensiero ben significative: una positiva valorizzazione dell’apprendimento per progetti, in un quadro di insegnamento personalizzato e due nette affermazioni (peraltro discutibili nella loro assunzione generalizzata) ovvero che la tecnologizzazione attuale delle attività didattiche corrisponda per sua stessa natura ad un percorso di sviluppo di un pensiero critico ed infine l’ipotizzare che una maggior severità in ambito scolastico anziché formare maturità nei ragazzi possa agire contro il loro benessere psicologico.

In sostanza questo risponditore tecnologico (come sintesi di un pensiero di pubblica opinione, che egli stesso raccoglie e rilancia) risponde a migliaia di potenziali lettori un pensare comune assai diffuso, che sostanzialmente pensa che la Scuola Media attuale abbia essenzialmente la necessità d’agire per progetti, di personalizzare gli apprendimenti, di funzionare con tecnologia moderna e di assicurare benessere ai suoi studenti.

Altre e più analitiche considerazioni si trovano infine segmentate nell’accesso diretto ai link suggeriti²⁵. Il MIM ricorda che il “sistema educativo di istruzione e di formazione italiano è organizzato in base ai principi della sussidiarietà e dell’autonomia delle istituzioni scola-

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Possiamo in ciò ricordare alcune pagine istituzionali del Ministero Istruzione e Merito, l’onnipresente Wikipedia, un sito Wikiversità, Skuola.net, Orientamento in rete ed infine, fra la stampa quotidiana, il Corriere della Sera. La consultazione è riferita al mese di gennaio 2024.

stiche”, peraltro da anni dotate di “autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo”; Skuola.net invece attiva una interazione con i suoi lettori su “Cosa cambiereste nella vostra scuola”; Orientamento in rete, illustra brevemente struttura e discipline della Scuola Media nell’ottica di fornire “consigli per imparare di più in meno tempo” ed infine il Corriere della Sera nel suo sito riassume in un suo sintetico contributo quanto, sulla base delle strumentazioni tecnologiche odierne possa positivamente cambiare nel “ruolo dei docenti e degli studenti in classe, insieme alle dinamiche comunicative con le famiglie”²⁶. Nell’ambito di questi rinvii a fonti qualificate certamente la qualità della enunciazione e trattazione delle problematiche (spesso genericamente confusa nelle comunicazioni social) fortunatamente aumenta e migliora e di ciò possono approfittare gli utenti più consapevoli.

3. *Narrare la Scuola Media*

Seguendo i link relativi alla prima generale domanda (“*Parlami della Scuola Media attuale*”) emergono anche ulteriori e più approfondite possibilità di conoscenza e riflessione sulla visione che in rete si può avere di questo ordine di scuola.

Assai significativo, pur con temporizzazioni riferite all’anno scolastico 2021, un critico rapporto espressamente dedicato alla Scuola Media e curato dalla Fondazione Agnelli. Questo documento indirizza la sua attenzione alle finalità generali di una Scuola Media che “dovrebbe fare acquisire apprendimenti di qualità, accrescere la capacità di lavorare in autonomia, orientare a scelte di studio consapevoli”. Viene dato in questo rapporto un severo ed articolato giudizio, in negativo, sul fatto che nella Scuola Media attuale “i risultati peggiorano”, “i divari pesano di più”, “gli studenti non stanno bene a scuola” ed infine che essi “non hanno idee chiare sul futuro e rischiano scelte poco consapevoli”. Emerge anche questa assai interessante osservazione, un poco controcorrente, “l’origine delle famiglie non influisce:

²⁶ Cfr., nell’ordine, <https://miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-didistruzione-e-formazione>; <http://www.skuola.net/forum/discussioni-general/cosa-cambiereste-della-vostra-scuola-13537.html>; <http://orientamentoinrete.it/materie-scuola-media-quali-sono-cosa-insegnano-e-quante-ore-sono-previste/>; ed infine <http://www.corriere.it/native-adv/tim-longform04-scuole-a-confronto-ieri-e-oggi.shtml> (ultima consultazione in data 20 gennaio 2024).

gli stranieri di seconda generazione sono indecisi come gli italiani”²⁷.

Assai significativo anche un contributo costruito sulla testimonianza di una docente in servizio dagli anni '60 fino agli anni '2000 che narra delle varie e progressive mutazioni didattiche ed istituzionali intercorse nei decenni, talune accolte positivamente, altre rimaste più sofferte e difficili da gestire, data la presenza di “ragazzi demotivati” e la presenza di genitori che “non sempre condividevano il valore della scolarizzazione della propria prole”. Molto significativo, tuttavia, anche ricordare come questa stessa docente, a domanda specifica: “Ripercorrerebbe la sua carriera come insegnante”, trovi modo di rispondere, con temeraria generosità: “Certo, io rifarei l’insegnante. Il nostro lavoro si fa perché lo si ama, e grazie a questo fatto, ho potuto constatare quante volte i docenti, grazie al loro senso di responsabilità, abbiano potuto colmare di loro iniziativa le carenze della legislazione scolastica, le lacune delle disponibilità economiche...”²⁸. In questo spazio, riferibile anche sentimentalmente al modo in cui le persone di scuola vivono il loro ruolo, trova infine, a sorpresa, anche un momento dedicato all’apprezzamento di un principio d’autorità agito nella scuola, ripreso e riproposto nelle vicende narrate nella nota trasmissione televisiva “Il Collegio”²⁹.

Accanto alle problematiche di sistema di cui già abbiamo fatto cenno, restano attive nel mondo della scuola (e per estensione anche nel mondo della comunicazione pubblica che coinvolge alunni, insegnanti, genitori, stakeholder) altre significative tematiche, legate alla gestione valoriale e didattica presente nella Scuola Media. In particolare, nella direzione di una volontà di recupero dell’impegno e della severità in quest’ordine di scuola, si riscontrano tentazioni di ritorno ai

²⁷ Fondazione Agnelli, *Rapporto scuola media 2021*, in <https://scuolamedia.fondazioneagnelli.it> (ultima consultazione in data 24 gennaio 2024)

²⁸ Nonna Peppa, *I cambiamenti della scuola, ieri ed oggi*, in “Social Journal”, 23 febbraio 2019, in <https://www.noisiamofuturo.it/2019/02/23/cambiamenti-della-scuola-ieri-oggi/>, ultima consultazione in data 25 gennaio 2024).

²⁹ Così si narra a proposito dell’attore (Paolo Bosisio) interprete del severo e determinato preside de “Il Collegio”, noto reality di Rai 2. “I ragazzi mi chiedono selfie”, così egli si esprime in occasione di un premio ricevuto dal Liceo Berchet di cui fu alunno, in “Corriere della Sera”, Ed. Locale Milano, 21 gennaio 2024, p. 4. In quest’ambito, comunque, importante ed interessante può essere considerata anche la riproposizione del volume L. Borghi, *Educazione ed Autorità nell’Italia moderna*, a cura di C. Betti e F. Cambi, Bergamo, Junior, 2021.

voti numerici. Si tratta di una corrente di pensiero che viene peraltro contrastata da numerose associazioni che a vario titolo si occupano da tempo di scuola. Per queste associazioni “solo la partecipazione attiva di tutti i soggetti, la cura e l’attenzione ai processi, l’autovalutazione dei docenti e degli studenti circa l’efficacia delle azioni di insegnamento-apprendimento può produrre quei miglioramenti necessari a garantire una scuola emancipatrice”³⁰.

Non manca poi un’attenzione preoccupata alla problematica che attiene ai principi realizzativi connessi alla cosiddetta Autonomia Regionale Differenziata. Si tratta di un dibattito politico, amministrativo e valoriale d’ampia portata, in cui parti d’opinione pubblica, anche di natura professionale, esprimono forti riserve sulla direzione assunta, preoccupate che questo percorso possa rappresentare, accanto ad un potenziamento della scuola nelle regioni forti, anche un ennesimo peggioramento nelle regioni deboli³¹. Una situazione aperta da seguire con attenzione³².

4. Alcuni problematici elementi di sintesi

Appare evidente, ad un attento e sistematico sguardo su quest’ordine di scuola, come le scuole medie e molti fra i loro insegnanti, ancorché spesso criticati, riescano comunque ad esprimersi in quelli che sembrano in questo periodo i percorsi formativi migliori: la progettualità nelle discipline e nei rapporti con i territori, l’attivazione dell’agire comune in procedure didattiche rinnovate (in particolare con le logiche del *flipped learning* e l’utilizzo positivo delle nuove tecnologie) ed infine nelle attività di accoglienza.

Tuttavia ragioni di scontento sulla funzionalità attuale di questa scuola emergono ancora numerose nel dibattito pubblico. Infatti Or-

³⁰ Cfr. Documento Interassociativo “Tornare ai voti? No, grazie”, in <https://www.mce-fimem.it/documento-interassociativo-tornare-ai-voti-no-grazie/>, ultima consultazione in data 29 gennaio 2024).

³¹ “Il rischio più evidente della regionalizzazione della scuola è quello di avere 20 sistemi scolastici diversi, con programmi, titoli di studio, numero di alunni per classe, tempo pieno, attrezzature didattiche e gestione dl personale locali”, V. Ardone, *La scuola è un organo costituzionale deve essere uguale da Nord a Sud*, in “La Stampa”, 29 gennaio 2024, pag. 22.

³² In merito, un interessante dibattito in Autonomia differenziata: Il Presidente ANP a SkyaTg24, in <https://www.anp.it/2024/01/26/autonomia-differenziata-il-presidente-anp-a-skaytg24/> (ultima consultazione, sul sito Web ANP, in data 26 gennaio 2024. Cfr. I nostri ultimi post).

ganizzazioni e siti Web specializzati nell'occuparsi di andamenti scolastici, con netti giudizi e passando in rassegna le problematiche educative ed organizzative della scuola d'oggi, infine rilevano come "per molti" oggi la Scuola Media rappresenti "il punto più debole dell'istruzione", ipotizzando per essa la necessità di "una nuova riforma"³³. Pur riconoscendo alla Scuola Media, nella sua scelta d'unicità, il valore di "rappresentazione del successo del riformismo democratico", altri ancora rilevano inadeguatezze organizzative e "significative criticità negli apprendimenti di base". Se nel 1962 si posero alcuni importanti obiettivi, quali "l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età", "l'affermazione del principio dell'equità educativa" ed "rafforzamento dell'uguaglianza delle opportunità di accesso", oggi, questo segmento formativo andrebbe sicuramente riformulato³⁴.

Variano molto, tuttavia, anche restando nell'importante spazio della "pubblica opinione", anche professionalizzata, le soluzioni proposte, talora ondivaghe e che spaziano dal superamento della "divisione disciplinare" alla "riforma dei cicli scolastici" od ancora ad una "riforma dell'orientamento", con l'immane richiamo ad una "adeguata formazione" dei docenti³⁵.

Manca in sostanza un quadro d'insieme per affrontare tutte queste problematiche; al momento, tuttavia, alcune interessanti ipotesi d'intervento migliorativo di questa scuola sembrano maturare. In particolare (giusto e necessario sottolinearlo con favore) resta ancora centrale la figura del docente, ma con atteggiamenti educativi più estesi di quelli finora normati e previsti. Questa condizione professionale viene auspicata da molti (ed anche così spesso rappresentata nelle fiction, altro significativo momento d'opinione pubblica rivolta alla scuola) non solo impegnata sul piano disciplinare e didattico, quanto anche e pro-

³³ F. De Angelis, *La Scuola Media Unica compie 60 anni: per molti però oggi è il punto più debole dell'istruzione. Occorre una nuova riforma?* (3 ottobre 2023), in <https://www.orizzontescuola.it/la-scuola-media-unica-compie-60-anni-per-molti-pero-oggi-e-il-punto-piu-debole-dellistruzione-occorre-una-nuova-riforma/> (ultima consultazione in data 25 gennaio 2024).

³⁴ L. Rondanini, *Sessanta anni fa, la scuola media unica*, in <https://www.scuola7.it/2022/313/sessanta-anni-fa-la-scuola-media-unica/> (ultima consultazione in data 27 gennaio 2024).

³⁵ Cfr. Redazione Universo Scuola, *La scuola media è l'anello debole del sistema scolastico italiano. Servono riforme e finanziamenti*, in <https://www.universoscuola.it/scuola-media-anello-debole-sistema-scolastico-italiano.html> (ultima consultazione in data 6 gennaio 2024.)

fondamente interessata sul piano dell’ascolto e dell’attenzione alle vicende personali degli studenti e capace d’agire atteggiamenti personali in chiave motivazionale verso di loro³⁶. In questa estensiva prospettiva formativa i docenti dovrebbero quindi “realizzare i loro programmi educativi e didattici non per individui astratti, ma per individui che vivono qui ed ora”³⁷.

Non è questa una raccomandazione rivolta solo agli addetti ai lavori, ma un dato che viene anche richiamato nel dibattito generale pubblico sulla scuola, che frequentemente richiama alla attuale complessità delle esigenze educative ed alla variabilità delle proposte attuali a disposizione³⁸. Si tratta di un’idea generale di contestualizzazione molto generosa ed attrattiva, che tuttavia, appare chiamata a misurarsi anche con l’aspirazione ad una maggiore severità prevista nei nuovi provvedimenti sulla generale gestione comportamentale, didattica e valutativa degli alunni (ivi compresa la Scuola Secondaria di Primo Grado) recentemente deliberati dal Parlamento, su proposta del ministro Valditara³⁹.

Sintetizzando le varie argomentazioni ora riferite, tre sarebbero infine gli ambiti nei quali, oltre agli aspetti specificamente disciplinari, gli insegnanti dovrebbero profondamente impegnarsi: i rapporti degli alunni con il mondo, i rapporti degli alunni con sé stessi ed infine i rapporti degli alunni con gli altri, ambiti davvero assai difficili ed impegnativi da percorrere, ma ben desiderati nel contesto “opinione pubblica” che abbiamo cercato di presentare⁴⁰.

³⁶ Cfr. “*Ai bimbi serve dolcezza*”, in <https://www.rainews.it/video/2024/05/il-maestro-gabriele-al-posto-dei-voti-scrive-messaggi-motivazionali-ai-bambini-serve-dolcezza-df056af1-8c08-47e9-a19d-8ff1063399e6.html> (letto in data 4 maggio 2024).

³⁷ L. Eduati, *Il ministro non ignori la complessità*, in “La Stampa”, 15 aprile 2024, p. 17.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ “Tra le novità introdotte nel sistema scolastico italiano la possibilità di bocciare gli studenti con il 5 in condotta e il ripristino della valutazione numerica del comportamento nelle scuole medie. Tra le altre misure anche l’introduzione di multe per chi aggredisce il personale scolastico e il debito a settembre con il 6 in condotta. Altra novità rilevante è il peso della valutazione del comportamento in vista del diploma: ora solo coloro che otterranno un voto in condotta pari o superiore a 9 decimi potranno ricevere il punteggio massimo nel credito scolastico” in <https://www.italiaoggi.it/news/scuola-voto-in-condotta-approvato-il-ddl-valditara-bocciati-col-5-202409251325154464> (ultima consultazione in data 26 settembre 2024).

⁴⁰ A. D’Avena, *Il soffio*, in “Corriere della Sera”, 6 maggio 2024, pp. 1-22.

5. *L'ambito della scuola re-italianizzata*

Se fino a questo momento abbiamo riflettuto nell'ambito di ciò che in premessa abbiamo definito come l'attuale Scuola Media reale, si tratta ora anche di riflettere su un altro aspetto delle tematiche scolastiche: “*Quale futuro può essere immaginato per l'attuale scuola secondaria di primo grado?*”. In quest'ambito sembrano aprirsi notevoli spazi di incertezza.

Già abbiamo individuato la problematica di un possibile sommovimento generale del sistema scolastico, ipotizzabile sulla base dei principi realizzativi della cosiddetta Autonomia Regionale Differenziata: un provvedimento che potrebbe infatti, dando facoltà locali di intervento sulle scuole e sui loro programmi, anche spingere ad una frammentazione funzionale e culturale delle scuole⁴¹.

In aggiunta a ciò, si stanno anche mettendo in moto alcune dinamiche politico-culturali con una possibile e forte incidenza nei percorsi di formazione identitaria degli studenti in quanto cittadini italiani. Si tratta dell'attivazione iniziale di procedure culturali e amministrative che punterebbero a modificare gli assi formativi e gli apprendimenti culturali della scuola. Infatti, per decisione del Ministro Valditara, si intenderebbe ora diversamente orientare le finalità generali della scuola, indirizzandole verso una situazione presentata come necessaria italianizzazione. A questo scopo è stata nominata una apposita Commissione di Revisione delle Indicazioni Nazionali nei vari ordini di scuola⁴².

Quest'ultimo provvedimento ha ancora aspetti operativi poco trasparenti, anche se chi sulla stampa lo sostiene sembra avere già ben chiari i percorsi, gli ostacoli e le finalizzazioni di questo percorso nei suoi vari aspetti. Evidentemente si presuppongono specifici elementi culturali da inserire in rinnovate Indicazioni Nazionali di lavoro scolastico e pure si immagina l'attiva presenza di personale docente sensi-

⁴¹ In merito, un interessante dibattito in Autonomia differenziata: Il Presidente ANP a SkyaTg24, in <https://www.anp.it/2024/01/26/autonomia-differenziata-il-presidente-anp-a-skaytg24/> (ultima consultazione, sul sito Web ANP, in data 26 gennaio 2024. Cfr. I nostri ultimi post).

⁴² Cfr. Tuttoscuola, *Indicazioni Nazionali: nominata commissione per la revisione*, 03 maggio 2024.

bile al tema, capace e disponibile a convertire gli aspetti formativi e culturali attualmente insegnati in una visione di educazione storico-culturale ed etica maggiormente rivolta a ciò che s'intenderebbe definire "identità italiana"⁴³.

Questa intenzionalità politico-culturale rivolta alla scuola ed ai suoi insegnamenti non appare peraltro universalmente condivisa, nel merito e nella procedura, dato che le attuali Indicazioni Nazionali erano comunque il frutto di un ampio "coinvolgimento del mondo della scuola, degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e delle famiglie"⁴⁴. Ciò che attualmente crea indubbia inquietudine, non è tuttavia solo l'impianto culturale e pedagogico in via di definizione, quanto una idea 'restauratrice' verso la scuola che alcuni commentatori di parte già hanno espresso su organi di stampa⁴⁵.

Le problematiche connesse a questa operazione politico-culturale si attivano, per chi la sostiene, sul "presupposto che in realtà la rinuncia all'asse formativo dell'identità italiana", avvenuta nelle attuali Indicazioni Nazionali, "in omaggio alle letture globaliste e multiculturali", abbia sostanzialmente "creato un vulnus psicopedagogico nella formazione delle giovani generazioni"⁴⁶.

Se all'idea di "identità italiana" si sostituisce (come oggi accade, continuano i proponenti di questa iniziativa) un'idea di "polidentità" senza precise radici si finisce per accrescere "lo stato di confusione del bambino" con l'esito di una accresciuta idea di instabilità per tutti, "alunni immigrati ed alunni italiani". In sostanza, inoltre si aggiunge,

⁴³ Punto di partenza per questa intenzione di Re-Italianizzare la Scuola può essere considerato il testo E. Galli Della Loggia, L. Perla, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, Brescia, Morcelliana Scholè, 2023.

In questo volume si sostiene che i bambini e gli adolescenti "da abituare ad essere "buoni cittadini" capaci di pensare con la propria testa" non possono essere pensati "come abitanti del "mondo intero" ... ma pensati come italiani" e la loro istruzione va orientata "alla conoscenza dei materiali storico-culturali che hanno costituito l'identità italiana", *ivi*, p. 6.

⁴⁴ W. Moro, *Riscrivere le Indicazioni Nazionali?* in *education 2.0*, 22 maggio 2024, in <http://www.educationduepuntozero.it/>, ultima consultazione in data 21 settembre 2024).

⁴⁵ Una prima presenza di commenti positivi si può infatti trovare in G. Desiderio, *Insegnare identità a scuola non è peccato*, in "Corriere della Sera", 23 novembre 2023, p. 43 e, con intenzioni ben più chiaramente restauratrici, in M. Veneziani, *Consigli al <governo dei patrioti> per insegnare l'Italia nelle scuole*, in "La Verità", 29 ottobre 2023, p. 1-13

⁴⁶ Cfr. E. Galli Della Loggia, L. Perla, *Insegnare l'Italia. Una proposta per la scuola dell'obbligo*, cit., p. 59.

l’auspicata interazione culturale “ha finito col restare una nozione concettualmente ostica e didatticamente nebulosa per la maggior parte degli insegnanti”⁴⁷. Si tratta, peraltro, di una visione non condivisa da molte altre persone di scuola che invece attribuiscono alle attuali Indicazioni Nazionali “un nucleo solido, fatto di pochi argomenti, intorno al quale il docente può articolare il suo curriculum” e che, di conseguenza, “i contenuti fondamentali del quinquennio che va dalla quarta primaria alla fine della secondaria di primo grado” sarebbero già correttamente ed esaurientemente indicati⁴⁸.

Appare evidente come si stia innescando un dibattito d’estrema importanza, in cui sarebbe assai utile ed opportuno coinvolgere anche le scuole ed i loro insegnanti, certamente non inerti e proattivi di fronte a queste problematiche culturali, formative ed esperienziali che li coinvolgono direttamente insieme con i loro alunni nella quotidianità scolastica e nelle sue finalizzazioni formative.

⁴⁷ *Ivi*, pp. 62-64.

⁴⁸ Cfr. TuttoscuolaNews, 13 maggio 2024, *Indicazioni Nazionali/2. Valditara: non serve studiare i dinosauri. Cosa dovrebbe cambiare?*

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 71-82

Quale futuro per la scuola secondaria di primo grado? Esperienze, riflessioni e proposte operative

Patrizia Giorgi

L'articolo traccia un quadro generale della situazione della scuola secondaria di primo grado in Italia, esaminandone le criticità e proponendo possibili vie di miglioramento. L'autrice parte da un'analisi della narrazione pubblica sulla scuola degli ultimi vent'anni, caratterizzata da toni sempre più critici che hanno portato a definire la scuola media come "l'anello debole" o addirittura il "buco nero" del sistema educativo italiano. Viene posto in evidenza come questa persistente narrazione negativa abbia contribuito alla delegittimazione del corpo docente, ignorando spesso i fattori di contesto e le numerose sfide che la scuola contemporanea deve affrontare. Tra le principali criticità rilevate dagli insegnanti risultano: lo scollamento tra docenti di scuola primaria e secondaria, l'eccesso di burocrazia, la precarietà lavorativa, le difficoltà nell'insegnamento delle discipline STEM e delle lingue straniere. Per migliorare la scuola occorre ripartire dalle energie delle persone che vivono la scuola, per ridare senso e presenza all'azione educativa. La centratura sul corpo docente ha bisogno dell'avvio di un percorso di cambiamento basato sulla formazione continua, sul rafforzamento delle reti di scuole, sul confronto con le sfide aperte dall'intelligenza artificiale e, soprattutto, sulla valorizzazione della relazione educativa. Particolare enfasi viene posta sul processo autobiografico come strumento di riflessione e trasformazione del ruolo professionale degli insegnanti.

The article paints a general picture of the situation of secondary schools in Italy, examining their critical aspects and proposing possible ways of improvement. The author starts from an analysis of the public narrative on schools over the last twenty years, characterised by increasingly critical tones that have led to secondary schools being defined as the "weak link" or even the "black hole" of the Italian education system. It is emphasised how this persistent negative narrative has contributed to the delegitimisation of the teaching staff, often ignoring the contextual factors and the many challenges facing contemporary schools. Among the main criticalities noted by teachers are the disconnect between primary and secondary school teachers, excessive bureaucracy, job insecurity, difficulties in teaching STEM disciplines and foreign languages. To improve school, we need to start again from the energies of the people who live in the school, to restore meaning and presence to educational action. The focus on the teaching staff needs the start of a path of change based on continuous training, on the strengthening of school networks, on the confrontation with the challenges opened up by artificial intelligence and, above all, on the enhancement of the educational relationship. Particular emphasis is placed on the autobiographical process as a tool for reflection and transformation of the teachers' professional role.

Parole chiave: crisi della scuola, sfide educative, relazione educativa, formazione dei docenti, narrazione pubblica

Keywords: school crisis, educational challenges, educational relationships, teachers' training, public narrative

1. *La scuola (e in particolare la scuola media) tra declino e crisi*

La scuola secondaria di primo grado (da qui in poi “scuola media”) è il mio mondo lavorativo, insieme alla scuola primaria e dell’infanzia: come dirigente scolastico di un istituto comprensivo condivido quotidianamente l’impegno educativo di tutte le persone che vivono nella comunità scolastica. Questo peculiare punto di vista situato all’interno di un contesto professionale credo sia molto importante per comprendere a fondo le dinamiche, le aspirazioni, le percezioni e l’immaginario che abita nella comunità. Seguendo un approccio che si ispira alle etnografie dell’aula¹, cercherò di dar voce a questa rete relazionale che costituisce l’elemento fondante e imprescindibile di qualsiasi istituto scolastico. La scuola, infatti, non “eroga un servizio” – uno dei tanti della pubblica amministrazione – ma attraverso la relazione personale semmai si pone “a servizio” della crescita formativa dei soggetti in via di sviluppo.

Per fornire alcune linee operative volte al cambiamento e al miglioramento, occorre partire dalla situazione attuale, dalle numerose criticità che vengono percepite, a volte in diverso modo, da tutti coloro che vivono quotidianamente la scuola: studenti, professori, dirigenti, personale di custodia e amministrativo, famiglie. Come si vede ci sono molti soggetti che interagiscono e in effetti la scuola è prima di tutto un luogo di esperienze che vive delle relazioni che vengono intessute, una comunità che non è isolata dal resto della società, ma – nella migliore delle ipotesi, ovviamente – intrattiene dei rapporti non episodici con tutto il territorio e in particolare con le istituzioni culturali di riferimento: musei, archivi e biblioteche.

La narrazione pubblica sulla scuola ha avuto nel corso del tempo delle fasi alterne: alcune di grande intensità, per esempio negli anni intorno alla legge della scuola media unica o i cosiddetti decreti delegati, altre di dimenticanza o di saltuaria attenzione solo per alcune particolari casistiche, come le notizie di cronaca sul personale scolastico assunto

¹ Cfr. F. Gobbo, A. M. Gomes, *Etnografia nei contesti educativi*, Roma, CISU, 2003; F. Gobbo, A. Simonicca (a cura di), *Antropologia dei mondi della scuola*, Roma, Cisu, 2011; Leonardo Piasere, *Etnografie nelle/delle scuole*, “L’Uomo Società Tradizione Sviluppo”, 39.2 (2014), pp. 125-140.

con titoli fasulli. Tuttavia negli ultimi venti anni, con una progressiva accelerazione, è nata e si è consolidata una narrazione costante che evidenzia il “declino”, il “disastro” della scuola, in parallelo con l’affermarsi (e non solo in Italia) di una impostazione neoliberista che ha cominciato a occuparsi anche delle questioni educative. In questo modo si va ben oltre la segnalazione della crisi o delle problematicità della scuola per individuare invece una sorta di situazione limite, sfuggita al controllo, per emettere una sentenza senza possibilità di appello. A volte si usano dati quantitativi a supporto di questa posizione di principio che inevitabilmente esercita una pressione costante e negativa nei confronti del personale scolastico, della loro identità professionale.

È utile, allora, ripercorrere alcune tappe di questa narrazione pubblica, a partire dalla fine del secolo scorso quando viene lanciato l’allarme per la scuola² che ben presto diventa un *Leitmotiv* della pubblicistica³, anche se con accenti diversi e talvolta lasciando uno spiraglio a possibili miglioramenti. Nel 2011 esce il rapporto sulla scuola della Fondazione Agnelli⁴ che identifica proprio nella scuola media “l’anello debole” di tutta l’istruzione, con tanto di *slides* promozionali che puntano esplicitamente l’indice sui possibili “colpevoli”: i preadolescenti? Gli insegnanti? O la scuola stessa?⁵

La ricerca di un capro espiatorio continua in opere successive, sia dal punto di vista giornalistico⁶ che da quello della ricerca scientifica: Norberto Bottani, in particolare, si sofferma sul “degrado complessivo” del sistema di istruzione⁷, affermando che la scuola fatica a preparare

² Cfr. Giorgio Chiosso, *Sviluppo e declino della scuola italiana*, in G. Acone, G. Bertagna, G. Chiosso, *Paideia e qualità della scuola*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 13-83; Aa.Vv., *Allarme scuola. L’Italia rischia il declino. Atti del Convegno tenuto a Roma nel 1996*, Roma, Liberal, Atlantide editoriale, 1997.

³ Cfr. Paola Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Milano, Guanda, 2004; Marco Cimmino, *Cronaca di un disastro annunciato. Storia della scuola italiana dalla legge Casati al decreto Gelmini*, Genova, Italian University Press, 2009; Nicolò Scialfa, *La scuola negata. La radiografia di un disastro e le ragioni di una speranza*, Genova, De Ferrari, 2009; Mila Spicola, *La scuola s’è rotta. Lettere di una professoressa*, Torino, Einaudi, 2010.

⁴ Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

⁵ Slides di presentazione del *Rapporto sulla scuola in Italia*, online alla pagina: <https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/Rapporto-sulla-scuola-in-Italia-2011.pdf>, p. 4.

⁶ Mario Giordano, *5 in condotta. Tutto quello che bisogna sapere sul disastro della scuola*, Milano, Mondadori, 2012.

⁷ Norberto Bottani, *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell’istruzione*,

gli studenti per il mondo del lavoro e la vita sociale odierna perché tende a seguire gli schemi rigidi ereditati dalla sua stessa e consolidata tradizione.

Negli anni successivi c'è una crescita notevole del tono polemico degli interventi⁸, tanto che Mario Piras mette giustamente in evidenza che “il dibattito sulla scuola appare sempre più impoverito da semplificazioni e false polarizzazioni”⁹. Ma il definitivo assestarsi della narrazione negativa sulla scuola avviene soprattutto con i volumi di Ernesto Galli Della Loggia¹⁰, Paola Mastrocola e Luca Ricolfi¹¹.

Questa veloce carrellata, che purtroppo non è possibile analizzare in dettaglio in questa sede, ci permette di comprendere quanto sia forte la pressione che la narrazione declinista e catastrofica ha esercitato (e continua a esercitare) sul mondo scolastico. Non solo: all'interno di questo filone principale di critica al sistema scolastico si inserisce un'attenzione particolare per la scuola media, alla quale vengono riservate le parole più dure, ben oltre la definizione di “anello debole”. Per esempio, in un volume del 2003 si legge che:

con l'innalzamento dell'obbligo scolastico all'età di 18 anni si provvederà alla riorganizzazione/eliminazione della scuola media inferiore, *vero buco nero dell'attuale scuola italiana*, da cui gli studenti escono ormai senza la padronanza delle strutture logico-grammaticali-sintattiche più elementari e senza una sufficientemente modesta capacità di scrittura, presupposti indispensabili per un proseguimento non impedito e fecondo della formazione scolastica successiva¹².

Questa nuova e stigmatizzante etichetta compare in altri testi¹³, a

Bologna, il Mulino, 2013.

⁸ Cfr. Andrea Bajani, *La scuola non serve a niente*, Roma, Laterza, 2014; Cesare Cornoldi, Giorgio Israel, *Abolire la scuola media?*, Bologna, il Mulino, 2015.

⁹ Mauro Piras, *Questa scuola non va. Cinquant'anni dopo don Milani*, “Il Mulino”, 66 (2017), n. 5, pp. 784-794.

¹⁰ Ernesto Galli Della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019.

¹¹ Paola Mastrocola, Luca Ricolfi, *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza*, Milano, La nave di Teseo, 2021.

¹² Roberto Finelli, in R. Finelli, F. Fistetti, *Cultura antropologica e società post-neoliberale*, Pisa, ETS, 2003, p. 122, corsivo aggiunto.

¹³ Cfr. per esempio: E. Crema, Giorgio Vittadini (a cura di), *Verso l'economia dell'istruzione*, Roma, Armando, 2006; Graziella Priulla, *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del paese*, Milano, Angeli, 2011; Bruno Marazzita, *La scuola che vorrei. Dal genio alla didattica. Per una vera riforma del sistema scolastico in Italia*, Pavia, Bonomi, 2013.

volte con un certo equilibrio complessivo¹⁴ che tuttavia sparisce quando viene ripresa e amplificata nel contesto giornalistico: Beppe Severgnini, ad esempio, scrive recisamente che “le medie sono un caso di incoscienza collettiva”.

2. *Gli insegnanti non si nascondono dietro un dito*

Il martellamento di questa narrazione non è stato senza effetti concreti, il primo dei quali è la progressiva delegittimazione del corpo docente, in particolare quello delle medie: al posto di un’analisi pacata della situazione e di un supporto sociale e istituzionale orientato al miglioramento, la scuola si è trovata sul banco degli accusati e non sempre per le sue specifiche responsabilità. La storia dell’istruzione in Italia, infatti, non può essere disgiunta da quella della pubblica amministrazione, con la quale condivide moltissime problematiche e criticità. Dimenticare questo aspetto facilita moltissimo la polemica e la polarizzazione delle opinioni, ma non aiuta a comprendere la vita scolastica. In particolare quando si accentua la nostalgia per la scuola di un tempo, senza la consapevolezza che oggi viviamo un momento di grandissima discontinuità, sotto il profilo economico, sociale, geopolitico, tecnologico.

Da “anello debole” la scuola media è stata definita sempre più spesso come “buco nero” del sistema di istruzione italiano, un termine decisamente ingiurioso che, se da un lato mette l’accento sulle innegabili criticità di questi tre anni di scolarizzazione, dall’altro ha l’effetto di una sentenza non appellabile, di fronte alla quale non si può far altro che annuire oppure ritrovarsi, all’opposto, tra coloro che negano l’evidenza.

Qual è l’evidenza? È quella di una serie di indicatori, principalmente di carattere quantitativo, che vedono proprio nella scuola media un momento di calo anziché di crescita, per esempio nelle capacità di lettura e di una serie di abilità matematiche (nel contesto italiano, ma soprattutto in quello comparativo internazionale). Tutto ciò è fondato, ma solo parzialmente, perché non tiene conto, come in molti altri casi, dei numerosissimi fattori di contesto¹⁵.

¹⁴ Gianna Fregonara, Orsola Riva, *Non sparate sulla scuola: tutto quello che non vi dicono sull’istruzione in Italia*, Milano, RCS, 2023.

¹⁵ Cfr. Gert J.H. Biesta, *La buona educazione in un’epoca di misurazioni: sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell’educare*, “Encyclopaideia”, 27(1S), 2023, pp. 9–20, <https://encp.unibo.it/article/view/16834>.

La scuola di oggi deve far fronte a problemi che non esistevano nel passato oppure erano sottaciuti, scansati, assolutamente al di fuori del raggio d'azione degli insegnanti. Per ogni questione problematica - si pensi all'educazione stradale, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione all'intercultura, e via dicendo - si pensa immediatamente, con una sorta di automatismo, alla scuola. È lei che deve sopperire a quelle che nei fatti sono problematiche di tutta la società e come tali non possono essere risolte soltanto dall'intervento di uno dei suoi componenti, foss'anche la scuola, cioè un componente assolutamente fondamentale.

Ma c'è un altro elemento importante da considerare: la narrazione negativa sulla scuola e gli insegnanti, la critica martellante provocano negli insegnanti una costante percezione di inadeguatezza, un senso di abbandono da parte dell'istituzione, da parte dell'intera società. Al costante desiderio di riforma (un vero e proprio *Leitmotiv* della storia della scuola repubblicana), al proclama di ogni governo di impegnarsi per "rimettere le cose a posto" e "fare ordine", come si dice sempre più spesso, occorre replicare che la scuola di oggi regge e lo fa con una dedizione che è ben al di là del suo mansionario contrattuale: la scuola cioè sta nelle situazioni, nei problemi, e fa molto di più di quello che ci si aspetterebbe da un corpo insegnante malpagato, formato e reclutato in modi vari e instabili nel tempo, con una carriera assolutamente piatta se non fosse per l'anzianità.

Puntare il dito sugli insegnanti ha avuto anche l'effetto collaterale di considerarli non consapevoli della situazione di crisi, impiegati statali assuefatti a *routines* desuete. Riprendendo il filo dell'approccio etnografico, dell'osservazione partecipante all'interno dei vissuti scolastici, mi pare che la situazione sia decisamente diversa. La maggior parte degli insegnanti si rende ben conto delle criticità della scuola media, ma non vedono delle facili vie d'uscita, se non nella serietà dell'impegno quotidiano, nella collaborazione, nell'associazionismo. Passando molte ore della loro vita in classe, non solo vedono i problemi, ma necessariamente li vivono. Tra le tante criticità che emergono dalla voce degli insegnanti possiamo indicare in grande sintesi le seguenti:

- negli istituti comprensivi si avverte chiaramente uno scollamento tra i docenti della scuola primaria e quelli della scuola secondaria di primo grado: questi ultimi appaiono fortemente orientati in senso disciplinare, ma molto meno competenti sul piano relazionale e delle strategie didattiche. Tra l'altro, mentre i docenti della scuola primaria condividono un linguaggio e una formazione comune, i docenti della scuola

secondaria di I grado (ma lo stesso discorso si potrebbe fare anche per la secondaria di secondo grado) hanno percorsi formativi molto variegati, con delle recenti aggiunte di materie psico-pedagogiche che non sembrano abbiano intaccato il modello trasmissivo di insegnamento, con una forte centratura sul binomio lezione frontale/libro di testo.

- la scuola nel suo insieme da molti anni appare sempre più al centro di continue regolamentazioni ministeriali, di continui annunci di cambiamenti a seconda del colore politico del governo di turno, con l'affermarsi di un clima sempre più competitivo tra le scuole che produce ormai regolarmente una tendenza a fare una sorta di marketing scolastico per aumentare il numero degli iscritti.

- durante tutto l'anno la vita professionale del docente è caratterizzata da molte richieste di carattere procedurale e documentale, con numerosi adempimenti formali e un incremento della burocrazia che l'adozione delle tecnologie informatiche non sembra abbia ridotto in modo significativo. Il numero delle circolari da leggere è aumentato esponenzialmente, al punto che ci sono dirigenti che hanno emesso delle circolari preventive, di carattere generale, che spiegano come leggerle e utilizzarle, in alcuni casi risolvendo la questione con il silenzio-assenso, vista la numerosità.

- la persistenza di un periodo mediamente molto lungo di precariato, unito alla instabilità dei requisiti per l'accesso ai ruoli docente, ha comportato una progressiva stanchezza e demotivazione dell'insegnante: il sistema di istruzione, anziché immettere in ruolo docenti giovani, competenti e motivati, porta all'agognato "ruolo" in età avanzata, quando molte energie e passioni sono state spese in trasporti, formazione aggiuntiva e a pagamento per accumulare punteggio, sequenze di supplenze in località distanti, un costante impegno per monitorare l'ondivaga regolamentazione ministeriale e adeguarsi di conseguenza.

- un'area di particolare sofferenza è quella delle discipline STEM, vale a dire le discipline scientifiche, tecnologiche, ingegneristiche e matematiche nelle quali i docenti stentano a trovare strategie didattiche adatte ai preadolescenti e agli adolescenti, in particolare nel coinvolgimento e valorizzazione della componente femminile.

- nella scuola primaria, ma anche nella scuola dell'infanzia, c'è poi una evidente difficoltà nell'affrontare la questione dell'insegnamento linguistico che ha delle ripercussioni dirette nella scuola media. È da notare che la normativa non contempla un insegnamento in lingua straniera nella scuola dell'infanzia che inizia, ma in forma molto limitata,

solo nella scuola primaria. Come sappiamo dagli studi di neurolinguistica e glottodidattica in questo modo facciamo perdere alle nostre bambine e ai nostri bambini il periodo temporale migliore, più adatto e proficuo per l'apprendimento linguistico. Faccio notare che non riusciamo a immettere stabilmente nei curricula delle materie CLIL (Content and Language Integrated Learning), ossia la metodologia che prevede l'insegnamento di contenuti disciplinari in lingua straniera.

Naturalmente ci sono molte altre criticità, di fronte alle quali la scuola non è certo indifferente, basti pensare al bullismo o ai bisogni educativi speciali. Primo fra tutte la sconfitta dell'idea della scuola come ascensore sociale, visto che l'origine socio-economica delle famiglie continua a esercitare un enorme valore predittivo sui risultati della formazione e della successiva entrata nel mondo del lavoro.

3. *Il cambiamento possibile: ripartire dall'energia di docenti e studenti*

Da dove è possibile partire per dare il via a un processo di cambiamento? In base al vissuto scolastico, alla cultura che la scuola esprime quotidianamente, credo si possano individuare alcuni percorsi che le scuole possono intraprendere, per quanto fortemente limitate da una autonomia che è assai parca di fondi a disposizione e ricca di una complessa regolamentazione da rispettare. Tutti questi percorsi vanno intesi come attività collaborative, co-progettati e co-costruiti dagli insegnanti, in un'ottica di ricerca azione partecipativa¹⁶.

Essendo ben consapevoli del mutato contesto della nostra società, e considerando gli insegnanti degli intellettuali della formazione, occorre una formazione dei docenti continuativa che consenta di rendere più omogenee le competenze di base e di aggiornare il personale con lo "stato dell'arte" della cultura, con una maggiore apertura internazionale. Un percorso di crescita culturale che dovrebbe rafforzare il collegamento tra aspetti disciplinari e aspetti didattici, senza dimenticare una spinta – non solo teorica – alla dimensione laboratoriale e collettiva di costruzione culturale. Le reti di scuole, per esempio, sono un modo estremamente efficace per costruire in maniera collaborativa questo

¹⁶ Cfr. Cesare Kaneklin, Claudia Piccardo, Giuseppe Scaratti, *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi*, Milano, Raffaello Cortina, 2010; Bruno Losito, *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci Faber, 2005; Paolo Orefice, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Napoli, Liguori, 2006, 2 voll.

processo di cambiamento. Indire sta supportando questo tipo di impegno, in particolare con le *Avanguardie Educative*¹⁷ e il movimento *Piccole Scuole*¹⁸, ma esistono molte altre realtà sia locali¹⁹ che nazionali²⁰, segno tangibile dell'interesse dal basso orientato al miglioramento.

All'interno di queste attività, per affrontare le sfide del futuro, occorre aiutare la scuola a concettualizzare la situazione che stiamo vivendo e che ha caratteristiche di eccezionalità, di marcata discontinuità storica: non mi riferisco, in questo caso, alla situazione geopolitica, ma in maniera specifica per le questioni didattiche alla possibilità di accesso del grande pubblico ai *softwares* di intelligenza artificiale. Nel corso di nemmeno due anni (ChatGpt è stata lanciata da OpenAI il 30 novembre 2022²¹) è stato sempre più chiaro che ci troviamo all'interno di un cambiamento che avrà ripercussioni relevantissime sul lavoro, sullo studio, sulla scuola, sulla società. L'accesso aperto all'interrogazione degli LLM (Large Language Model) e le prime apparizioni dell'IA multimodale, in particolare, fanno capire anche al più inesperto che ci sono moltissime potenzialità in svariati campi: ancora non siamo su un terreno stabile e ci sono molti aspetti che richiedono una grande attenzione²².

Nello stesso arco di tempo non mi pare siano state impostate delle attività formative che aiutino i docenti a affrontare questo momento così impegnativo. Rischiamo seriamente di concentrare la nostra attenzione sul "come si usa la tecnologia" anziché sulla comprensione del suo funzionamento. Ossia: rischiamo di non educare al pensiero critico, riflessivo e decostruttivo, ma di fermarci all'addestramento a compiti specifici. Il recente piano predisposto dal MIM (11 ottobre 2024) è certamente un avvio di riflessione su un tema epocale, ma purtroppo riguarda solo lo 0,19% degli istituti scolastici italiani (ben 7.600 "Istituzioni

¹⁷ Indire, Avanguardie Educative, <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

¹⁸ Indire, Piccole Scuole, <https://piccolescuole.indire.it/>

¹⁹ Cfr., per esempio, Rete di scuola per la legalità "Giovanni Falcone", <https://www.iscardarelli.edu.it/pagine/rete-di-scuole-giovanni-falcone>; Rete di scuole "Service Learning Veneto", https://istruzioneveneto.gov.it/20241010_32311.

²⁰ Cfr., per esempio, Rete scuole Green, <https://www.retescuolegreen.it>; Rete di scuola "We Debate", <https://www.debateitalia.it>.

²¹ *Introducing ChatGPT*, November 30, 2022, <https://openai.com/index/chatgpt>.

²² Maria Ranieri, Stefano Cuomo, Gabriele Biagini, *Scuola e intelligenza artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*, Roma, Carocci, 2024.

principali sedi di direttivo”²³) e i risultati arriveranno prima del 2026²⁴.

Tralasciando altre importanti piste di miglioramento, vorrei ora concentrarmi su quanto fa della scuola il luogo educativo per eccellenza, in maniera unica e insostituibile, ossia la relazione educativa. Tra le molte incognite che ci riserva il futuro, sono convinta che continuerà a essere al centro del dispositivo scuola e che il “clima”²⁵ che si respira nelle aule sia un elemento fondante dell’esperienza di apprendimento, anzi, ne costituirà una parte sempre più significativa, quella che non può essere sostituita dalla tecnologia, che ci non fa pronunciare il “requiem per la scuola”. Semmai il requiem per una scuola che non è capace di interessare e appassionare i giovani, di coinvolgerli in un’avventura conoscitiva che, prima ancora di essere utile sul piano della futura collocazione lavorativa, è soprattutto una umanizzazione, una comprensione di noi stessi e del mondo che viviamo²⁶: “la scuola apre mondi. La sua funzione resta quella di aprire mondi”²⁷.

Sul piano relazionale le filiere di formazione degli insegnanti presentano pochi insegnamenti specifici (e solo per la scuola primaria e dell’infanzia), con un approccio teorico e un’assenza quasi completa di

²³ MIM, Ufficio di Statistica, Focus “Principali dati della scuola. Avvio Anno Scolastico 2024/2025”, Settembre 2024, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/8426729/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2024-2025.pdf/1ed8f0c3-f8a1-85f8-d3eb-6e97d82a6b47?version=1.0&t=1726822608703>, p. 2.

²⁴ Orizzonte Scuola, *L’intelligenza artificiale al servizio dei docenti*, l’annuncio di Valditara: “Prossima settimana inauguro primo corso di formazione dedicato”, 8 ottobre 2024, <https://www.orizzontescuola.it/lintelligenza-artificiale-al-servizio-dei-docenti-lannuncio-di-valditara-prossima-settimana-primo-corso-di-formazione-per-gli-insegnanti-in-quattro-regioni>; MIM, Intelligenza Artificiale, al via la sperimentazione nelle scuole, 11 ottobre 2024, <https://miur.gov.it/web/guest/-/intelligenza-artificiale-al-via-la-sperimentazione-nelle-scuole>.

²⁵ Cfr. Valeria Biasi, Giusi Castellana, Conny De Vincenzo, *Il Questionario Comprensivo sul Clima Scolastico (QCCS): adattamento e validazione sul campione italiano*, “Formazione & insegnamento”, 21.1 (2023), p. 28-37; Alberto Fornasari, *Crescere a scuola: come costruire il benessere scolastico attraverso il clima d’aula. Orientamenti e proposte*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Quale pedagogia per i minori?*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 305-317; National School Climate Center, <https://schoolclimate.org>.

²⁶ Mi riferisco soprattutto alle ricerche di Gert Biesta, in particolare a: *Riscoprire l’insegnamento*, Milano, Raffaello Cortina, 2022; *Il mondo al centro dell’educazione. Una visione per il presente*, Roma, Tab, 2023.

²⁷ Massimo Recalcati, *L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento*, Torino, Einaudi, 2014, p. 93.

strumenti di miglioramento delle proprie competenze di personalità, che ognuno di noi necessariamente mette in campo quando si trova in classe. Nemmeno il sistema di reclutamento ne tiene conto, se non apparentemente nella “lezione simulata” che è oggettivamente senza alcuna capacità predittiva del buon funzionamento della relazione educativa del futuro docente.

A questo proposito, un appassionato volume di Massimo Recalcati ci offre delle utili indicazioni, per quanto inizi con un omaggio alla narrazione del disastro attuale della scuola (“una crisi senza precedenti del discorso educativo”²⁸), dovuta a sua volta al disorientamento dei nostri tempi, all’avvento di una società individualistica e narcisistica, “iperedonistica”, che ha perso il senso dell’essere a vantaggio dell’essere:

le famiglie appaiono come turaccioli sulle onde di una società che ha smarrito il significato virtuoso e paziente della formazione, rimpiazzandolo con l’illusione di carriere prive di sacrificio, rapide e, soprattutto, economicamente gratificanti.

Su questo ragionamento, basato sulla perdita dei valori antichi, palesemente debitrice di istanze religiose di critica alla modernità che sono sottese, potremmo discutere a lungo, così come sulla definizione del nostro tempo come

figlio di una collusione terribile, anche se involontaria, tra la spinta rivoluzionaria-libertaria sorta dalle istanze critiche più che legittime del ‘68 e quella del neoliberalismo forsennato, del capitalismo finanziario protagonista dell’attuale crisi²⁹.

Ciò che più conta, però, è la corretta e chirurgica focalizzazione sugli aspetti fondamentali della scuola, per esempio quando Recalcati giustamente sostiene che “nel nostro tempo l’insegnante è sempre più solo”³⁰ o quando afferma che “il lavoro dell’insegnante è uno dei lavori più decisivi nella formazione dell’individuo, anche se ..., nel nostro Paese viene bistrattato e umiliato sia economicamente che socialmente”³¹.

Nonostante nel testo ci siano passaggi che portano a dubitare della possibilità di cambiare le cose (“nessuno può insegnare a insegnare,

²⁸ *Ibidem* p. 7.

²⁹ *Ibidem* p. 17.

³⁰ *Ibidem*, p. 65.

³¹ *Ibidem*, p. 83.

come, in fondo, nessuno può insegnare a apprendere”³²), l’ultimo capitolo del volume ci offre una prospettiva di grande valore e potenzialità attraverso un racconto autobiografico che fa capire il valore profondo “dell’ora di lezione”, sia in positivo che in negativo: la storia della bocciatura, il ricordo doloroso della maestra che rimproverava con “sguardo torvo e seccato”, il ricordo affettuoso di altre due maestre che lo “hanno salvato e riportato alla bellezza e all’obbligo della Scuola”³³.

Migliorare la scuola significa in sostanza ripartire dalle energie delle persone che vivono la scuola, ridare senso e presenza all’azione educativa. C’è una crisi della scuola ed è la scuola che è chiamata a risponderci, a trovare le soluzioni ripartendo dalle proprie grandi energie nascoste³⁴, non solo di carattere cognitivo ma emotivo e affettivo. Il processo autobiografico, di riflessione trasformativa del proprio ruolo professionale, può dare un grande impulso per collocare sullo sfondo la burocrazia delle carte e portare al centro della scena gli insegnanti e gli studenti. Per promuovere il pensiero creativo, la capacità di affrontare temi divisivi e conflittuali, la costruzione di un clima di benessere a scuola, abbiamo bisogno di riprendere in mano i fondamentali dell’educazione, portando tutte le componenti delle comunità scolastiche a intraprendere un percorso di valorizzazione delle persone e dei saperi.

Il processo autobiografico³⁵ è un primo, fondamentale passaggio per poter esaminare dall’interno il proprio essere insegnanti, le proprie conoscenze e atteggiamenti in rapporto alla dimensione interiore della personalità. Se manca questo aspetto non abbiamo nessuna possibilità di costruire un luogo di saperi e di crescita, perché “non c’è alcuna tecnica che possa compensare un eventuale assenza di presenza”³⁶.

³² *Ibidem*, p. 116.

³³ *Ibidem*, Capitolo quinto, pp. 129-148, parzialmente già pubblicato in Massimo Recalcati, *Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressie e disagio della giovinezza*, Trento, Erikson, 2011, pp. 210-219. Sul docente come mentore, cfr. Paolo Motana (a cura di), *Il mentore come antimaestro*, Bologna, CLUEB, 1996.

³⁴ Cfr. Riccardo Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, Milano, Angeli, 1992; Riccardo Massa, Luciano Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Angeli, 1999.

³⁵ Cfr. Duccio Demetrio, *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 2007; Daniela Orbeti, *Raccontarsi a scuola. Tecniche di narrazione autobiografica*, Roma, Carocci Faber, 2005.

³⁶ M. Recalcati, *L’ora di lezione*, cit., p. 101.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 83-101

“La conricerca come militanza e formazione. Tra gli scritti di Danilo Montaldi (seconda parte)

Silvano Calvetto

*E poiché ogni vera educazione si fa sempre contro qualcosa,
i più giovani tra noi se la fecero andando a ritroso* (Danilo Montaldi)

L'articolo intende presentare alcuni degli aspetti maggiormente significativi del lavoro intellettuale di Danilo Montaldi (1929-1975). Ricercatore sociale e militante politico, tra gli anni Cinquanta e Settanta Montaldi ha dato un contributo significativo al dibattito dell'epoca, pur da una posizione minoritaria rispetto a quelle egemoni nell'ambito della sinistra italiana. In particolare, verrà qui esaminata la conricerca come modello d'analisi e trasformazione della realtà sociale, richiamandone soprattutto le peculiarità pedagogiche, dove lo specifico tipo di relazione che si instaura tra intervistatore ed intervistato si caratterizza per un'intrinseca componente educativa che può essere utile conoscere nei suoi molteplici aspetti.

The article aims to present some of the most significant aspects of the intellectual work of Danilo Montaldi (1929-1975). A social researcher and political militant, between the 1950s and 1970s Montaldi made a significant contribution to the debate of the time, albeit from a minority position compared to those hegemonic within the Italian left. In particular, conricerca as a model of analysis and transformation of social reality will be examined here, recalling above all its pedagogical peculiarities, where the specific type of relationship established between interviewer and interviewee is characterized by an intrinsic educational component that may be useful to know in its multiple aspects.

Parole chiave: Ricerca sociale, politica, educazione, autobiografia, marginalità

Keywords: Social research, politics, education, autobiography, marginality

1. La formazione reciproca

Se si è molto insistito, sin qui, nel sottolineare il rilievo della trasformazione storica come tema specifico di Montaldi, è anche per eludere il rischio di confondere il suo lavoro di ricerca con quella 'sociologia letteraria', pur significativa sul piano culturale, alla quale, in passato, è stato a volte accostato¹. Poiché è evidente, a posteriori, il suo carattere

¹ L'esigenza di costruire modelli di ricerca sociale epistemologicamente fondati al

teorico e politico, che lo allontana dalle inchieste di Scotellaro, Dolci o dello stesso Bosio, collocandosi dentro un filone di ricerca militante di stampo marxista, seppur di un marxismo eterodosso, nel quale il suo leninismo internazionalista lo tiene lontano da matrici di tipo spontaneistico, dove vede sempre all'opera un "nervo conservatore"². Senza al contempo dimenticare, per altro verso, i rapporti tutt'altro che lineari che il Nostro intrattiene con la sociologia, se è vero che la sua prospettiva critica guarda proprio alla necessità di superarne la matrice quantitativa, prendendone le distanze nella misura in cui questa avanzi pretese di neutralità rispetto al proprio oggetto di ricerca³. Quello di Montaldi è un progetto politico e come tale vuole essere riconosciuto, con tutte le implicazioni soggettive che lo attraversano, anche al prezzo di mettere in discussione i canoni epistemologici che definiscono i confini della scientificità della ricerca sociologica in quanto tale⁴.

di là delle suggestioni letterarie viene già posta da Pizzorno sul primo numero della Rivista "Opinione". Cfr. A. Pizzorno, *Abbandonare la sociologia-letteratura per una sociologia-scienza*, in "Opinione", 1, maggio 1956, pp. 25-26.

² C'è un passo di Montaldi, spesso citato, che può essere utile per circoscrivere in un'immagine fortemente esplicativa la sua avversione allo spontaneismo: "Di fronte all'operaio che ha davanti il quinto rosso, siede l'intellettuale-organico e lo interroga come fosse la sfinge. Mentre l'operaio beve il suo vino acido, all'intellettuale pare di respirare a piene narici un'aria sana e proletaria. Al solito Robinson intellettuale sembra di aver trovato il suo Venerdì. Quando qualcuno parla della salute morale dei proletari, bisogna diffidare subito. C'è dentro un nervo conservatore; quel tale ha sicuramente preso l'operaio così com'è. Ma così com'è, il proletario non intende rimanere" (D. Montaldi, *Cronaca nera*, in "Questioni", n. 3, 1959, pp. 17-22. Ora in Id., *Bisogna sognare*, cit., p. 312).

³ Di estremo interesse a questo riguardo è il resoconto operato da Montaldi in occasione del primo Congresso nazionale di Scienze sociali del '58. Cfr. D. Montaldi, *Sociologia di un congresso. Note in margine al I Congresso nazionale di Scienze sociali, Milano, 31 maggio/1-2 giugno 1958*, in "Rivista storica del socialismo", 1, 1958, pp. 577-603. Ora reperibile in Id., *Bisogna sognare*, cit., pp. 258-284. Per un inquadramento storico della figura di Montaldi nell'ambito della ricerca sociologica del secondo dopoguerra si tenga conto, nel quadro di molteplici studi dedicati al tema, dei recenti M. Salvati, *Montaldi e la sociologia*, in G. Fofi, M. Salvati, *Op. cit.*, pp. 79-105; E. Pugliese, *La ripresa della ricerca sociale in Italia nel dopoguerra, l'inchiesta e la conricerca*, cit., pp. 107-133.

⁴ Di qui, ad esempio, la distanza che matura nei confronti di quelle figure che pure forniscono un contributo fondamentale alla diffusione della conricerca in Italia, come Pizzorno e Guiducci, nei confronti dei quali Montaldi è certamente debitore e ai quali resta umanamente legato, ma da una prospettiva critica nel tempo sempre più lontana. A riguardo si veda G. Amico, *Op.cit.*, pp. 77-82.

Non è questa la sede, in ogni caso, né per attribuire specifiche qualifiche disciplinari al suo lavoro, difficilmente catalogabile nei consueti canoni scientifici, com'è noto, né per identificare con certezza precisione le sfumature del marxismo che presiede al suo impegno politico ed intellettuale. Quel che qui principalmente interessa è comprendere in che misura sia rilevabile una componente formativa nella sua conricerca e come essa costituisca una specificità del suo progetto politico e culturale.

La questione si rende evidente proprio a partire dall'utilizzo delle storie di vita, nella loro relatività e parzialità, come ricorda Montaldi: mettendole a confronto l'una con l'altra, evidenziandone prossimità e distanze, ma sempre facendone emergere le specificità soggettive con grande attenzione al processo di formazione da cui sono scaturite. Che si tratti dei marginali della "leggera" o dei militanti di base l'intenzione è sempre quella di dare voce alle differenti forme della subalternità e ai percorsi che l'hanno determinata come tale.

"Come sono arrivato ad essere quello che sono"? In fondo è proprio questa la domanda che sta al centro di ogni autobiografia in quanto tale, che le attribuisce un senso e ne evidenzia la portata di tipo formativo, come anche la riflessione pedagogica ha da tempo messo in luce, richiamandone le significative potenzialità a riguardo⁵. Certo, nel nostro caso coltivando magari l'avvertenza che ciò che raccontano i personaggi della "leggera" forse non sempre corrisponde a quell'impegno di verità che il "patto autobiografico"⁶ prevede, per via del "continuo slittamento di piani fra realtà e finzione, fra storia e immaginazione, fra l'io dell'autore e l'io del protagonista"⁷. Ma al tempo stesso, avendo consapevolezza del particolare contesto in cui tali autobiografie maturano, considerando la formazione, la cultura che stanno alla base della loro stesura. Ciò che esse raccontano resta in ogni caso un processo formativo, al

⁵ Sull'autobiografia come pratica di autoformazione si è sviluppata in Italia una significativa tradizione di studi, soprattutto a partire da due testi che possono essere considerati fondativi: D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996; F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002. Così, il tema della scrittura di sé, nelle sue differenti forme, è nel tempo diventato un paradigma formativo rilevante sotto molteplici punti di vista. Si veda E. Madrussan, *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*, Como-Pavia, Ibis, 2009.

⁶ Il riferimento va naturalmente al fondamentale J. Lejeune, *Le pacte autobiographique* (1975), tr.it. di F. Santini, *Il patto autobiografico*, Bologna, il Mulino, 1986.

⁷ Cfr. A. Lazzarini, *Op. cit.*, p. 255.

quale occorre guardare prestando attenzione ai contesti, materiali e simbolici, in cui avviene l'apprendimento alla vita da parte dei protagonisti. Così, anche “le cascine, le osterie, gli scioperi, il carcere, le case di tolleranza, le baracche sul Po, le botteghe e i mille mestieri divengono strumenti di conoscenza, i luoghi, reali e metaforici, da cui Montaldi suggerisce di guardare la trasformazione in corso”⁸.

È proprio a partire dal ruolo che vi gioca l'autobiografia come pratica formativa che la conricerca può essere considerata come “forma di vita” prima ancora che come metodo di indagine, perché mette in scena un percorso esistenziale nella sua evoluzione, nel darsi, giustappunto, una forma⁹. Ma tale processo non riguarda solo chi rende pubblica la propria storia di vita, ma anche, nel nostro caso, chi si rende tramite per poterlo fare, se è vero, come nota Montaldi, che “il ricercatore è stato ampiamente trasformato dagli intervistati”¹⁰. Un'istanza ricorrente, questa, di tutto il suo lavoro che naturalmente si lega a quella condivisione del linguaggio cui ci siamo riferiti come aspetto determinante del rapporto tra intervistatore ed intervistato. Una condivisione che non è mai un dato, statico ed immutabile, ma l'esito di una costruzione sempre in divenire ed orientata alla comprensione e alla trasformazione della realtà. Ciò che rende la conricerca non sempre facilmente codificabile in una precisa metodologia d'azione, trattandosi di un progetto la cui “processualità aperta è la sua modalità fondamentale”¹¹. Ma questo carattere d'apertura è proprio ciò che le consente di valere come istanza in grado di promuovere un tipo di conoscenza il cui rilievo è significativo tanto sul piano politico quanto su quello formativo, poiché l'esito di quel lavoro condiviso che vede all'opera le due soggettività coinvolte. È nella reciprocità di questo speciale tipo di relazione, infatti, che prende corpo la formatività della conricerca, dove chi educa viene an-

⁸ *Ivi*, p. 256.

⁹ La definizione della conricerca come “forma di vita” è rilevabile nel saggio curato dal Centro d'Iniziativa Luca Rossi di Milano, *Montaldi e l'«esperienza proletaria»*, in L. Parente, *Op. cit.*, p. 142.

¹⁰ Cfr. D. Montaldi, *Militanti politici di base*, cit., p. 392. Il passo è tratto dal Commento, presente in Appendice, allo scritto del '56 *Una cellula di strada, una lega contadina* poi confluito in *Una inchiesta nel cremonese*, dove il Nostro torna, a distanza di tredici anni, ad affrontare alcuni aspetti di nodale importanza rispetto alle ragioni che hanno segnato una crescente distanza tra il militante di base e la politica della burocrazia partitica e sindacale avviata dal Pci nel dopoguerra.

¹¹ Cfr. R. Alquati, *Per fare conricerca*, Padova, Calusca Edizioni, 1993, p. 12.

che educato, secondo il celebre motto di Lenin. Lo sottolinea Paolo Capuzzo, ribadendo il carattere anti spontaneistico dell'approccio montaldiano al problema della classe. Egli, infatti,

non aveva alcuna indulgenza verso il recupero autentico di una voce subalterna che avrebbe in qualche modo misticamente ospitato una sostanza antagonista. Egli si poneva esplicitamente dal punto di vista della trasformazione, nella posizione dell'educatore, ma di un educatore che doveva essere istruito dalla classe, secondo un motto di Lenin che gli era particolarmente caro: "gli educatori devono essere educati"¹².

Che questo aspetto risulti centrale nel lavoro di Montaldi, per il vero, è quanto già ribadito da Romano Alquati negli anni Novanta, allorché, in un momento particolarmente vivido del suo impegno intellettuale, ha modo di tornare a più riprese sul tema della conricerca, sottolineando quanto Montaldi ripetesse

sempre la frase del *Che fare?* "l'educatore deve essere educato": educato non tanto dall'alto in una scuola di partito ma nella quotidianità della conoscenza ed esperienza delle situazioni effettive dei movimenti (anche soggettivi) di classe ... E nel senso di una circolarità per cui solo chi prima (in un certo senso) era andato a scuola dalla classe poi poteva presumere di educare la classe¹³.

È in questa dimensione che sembra precisarsi per Montaldi il problema della formazione, inteso, anche sulla scorta di un Gramsci depurato dalla normalizzazione togliattiana, nella prospettiva di un marxismo-leninismo che pone al centro il problema del rapporto tra masse e intellettuali, ossia come processo circolare nel quale chi educa viene anche educato, rompendo con la verticalità unidirezionale dello schema borghese. Ed è in questo senso, lo conferma Alquati, che nella conricerca si pone sempre "la questione importantissima della formazione"¹⁴.

Avremo modo di tornare sulle conseguenze di tale impostazione,

¹² Cfr. P. Capuzzi, *Il narratore come educatore*, in "Parolechiave", n. 38, 2007, p. 52.

¹³ Cfr. R. Alquati, *Camminando per realizzare un sogno comune*, cit., p. 127.

¹⁴ *Ivi*, p. 193. Utili informazioni sul percorso di formazione di Alquati, nei suoi intrecci con quello di Montaldi, sono reperibili nell'intervista rilasciata in G. Borio, F. Pozzi, G. Roggero (a cura di), *Gli operai. Autobiografie di cattivi maestri*, Roma, DeriveApprodi, 2005, pp. 39-54.

poiché consentono di comprendere la differenza che passa tra l'educazione politica intesa come esercizio compiuto dall'alto, in nome di un apparato di partito assimilato e burocratizzato, e quella compiuta dal basso, come forma di militanza radicata nella concretezza dei bisogni della classe¹⁵. Prima, però, può essere utile sostare sulle autobiografie raccolte da Montaldi per meglio osservarne alcune peculiarità di particolare rilevanza sul piano formativo, se è vero che ciascuna di esse risponde al quesito che sta alla base della pratica autobiografica stessa: “Come sono arrivato ad essere quello che sono”?

Nel caso del mondo della “leggera”, si tratta, ad esempio, di capire come Orlando P., Teuta, Fiu e Bigoncia siano diventati dei ladri, come Cicci una prostituta, e come le loro vite tormentate abbiano interagito con la più ampia sfera dei fenomeni sociali e culturali con cui sono entrate in contatto, come siano state segnate da tutto un repertorio di pratiche di disciplinamento che ne hanno modellato l'identità personale, fissandosi nei corpi e nelle menti, contribuendo ad alimentare quel senso di amarezza e di ingiustizia che pervade molte pagine delle loro storie di vita. Questo vuol dire leggere le autobiografie andando in cerca dei contesti di apprendimento nei quali si è compiuta la loro formazione¹⁶. Ma significa anche, al contempo, capire che tipo di responsabilità essi hanno assunto rispetto a ciò che stavano diventando, che tipo di scelte sono state effettuate, sulla base di quali intenzioni: è in questa dialettica che prende corpo ogni processo formativo e le vite, difficili e randagie, dei marginali a volte lo documentano in modo drammaticamente esemplare¹⁷.

¹⁵ Sull'utilizzo delle autobiografie nelle pratiche formative delle scuole di partito del Pci, ad esempio, compie acute osservazioni Mauro Boarelli, sottolineando la dimensione disciplinante e fortemente censoria entro la quale tali pratiche prendono corpo. Si veda M. Boarelli, *La fabbrica del passato. Autobiografie di militanti comunisti (1945-1956)*, Milano, Feltrinelli, 2007.

¹⁶ Sotto il profilo pedagogico, è nelle coordinate teoriche e metodologiche dell'educazione sociale che diventa possibile considerare la rilevanza della dimensione informale, non intenzionale dell'educazione stessa. A riguardo, con specifica attenzione alla dimensione storica del secondo Novecento, si veda S. Tramma, *L'educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019.

¹⁷ A proposito dell'autobiografia di Bigoncia, ad esempio, osserva Fabrizio Bondi: “Già dall'*incipit* vi appare in maniera icastica un corpo braccato che fugge da chi cerca di irrigimentarlo prima nella scuola, nel collegio e poi nel lavoro, nella prigione ecc... Il Foucault di *Sorvegliare e punire* ci sarebbe andato a nozze. Bigoncia, si badi, non inizia il suo racconto dalla nascita, dalle origini, ma da una sorta di trauma fondativo, quello appunto della sua chiusura in collegio da parte del padre” (F. Bondi, *Op. cit.*,

Si tratta, poi, di mettere in scena alcune costanti significative della loro visione del mondo, segnalando le differenze rispetto a quella coltivata dai militanti politici di base, la conoscenza dei quali, per Montaldi, è legata proprio alla necessità di sapere “come si apprende la politica nelle classi subalterne”¹⁸. Facendo interagire queste diverse tipologie di autobiografie, egli perviene ad osservazioni degne di interesse, soprattutto in riferimento a due differenti rappresentazioni della temporalità che possono risultare decisive per quel che concerne le visioni del mondo che vi scaturiscono. Tra i marginali della “leggera”, egli osserva, sembra esserci la tendenza a mettere in atto una sorta di resistenza verso l’idea stessa di cambiamento: “Entro gli strati decaduti, il sentimento del tempo sembra essere piuttosto la realizzazione di una memoria collettiva elevata a costruzione fissa e, entro certi limiti, inalterabile”¹⁹. Misurarsi con tale resistenza, che forse ha a che fare con la necessità di una rappresentazione di sé che compensi, magari con l’enfasi sulla dimensione avventurosa della propria esistenza, le disillusioni di un mancato riscatto, significa fare i conti con rappresentazioni della propria vita come se essa fosse destinata *ab origine* a non essere assimilata alla società, al proprio tempo. Una refrattarietà che passa attraverso le parole usate, le immagini evocate. Infatti, “lungo queste autobiografie si ritrovano nel linguaggio stesso le tracce della resistenza all’assimilazione”²⁰. Anche i marginali della “leggera”, a loro modo, vivono come i militanti politici di base un conflitto con il tempo storico, ma a differenza di questi ultimi, che hanno maturato consapevolezza di una processualità di cui pensano di poter individuare cause e conseguenze, e di cui si sentono protagonisti, nel mondo della “leggera” permane un fatalismo che tende ad ingessare il passato anziché intenderlo come fenomeno dialettico. Quanto questo possa costituire una sorta di meccanismo psicologico di difesa o quanto possa essere l’esito di una difficoltà derivante dall’ambiente, resta il fatto che l’imbalsamatura della memoria costituisce un tassello non irrilevante rispetto alle modalità attraverso le quali si determina la loro formazione di soggetti subalterni.

Di segno diverso è l’atteggiamento del militante politico di base, di

pp. 79-80).

¹⁸ Cfr. D. Montaldi, *Militanti politici di base*, cit., p. XVI. L’importanza, anche sul piano storico, di questa ricerca è sottolineata in G. Quazza, *Resistenza e storia d’Italia*, Milano, Feltrinelli, 1976, p. 68.

¹⁹ Cfr. D. Montaldi, *Autobiografie della leggera*, cit., p. 24.

²⁰ *Ivi*, p. 28.

altro tipo è la memoria che lo accompagna e che, non senza reticenze, consegna alla dimensione pubblica²¹. Si noterà, scrive Montaldi in apertura del volume, “che il motore dal quale queste varie coscienze sono animate è sempre un certo conflitto con il tempo storico, che si estende dalle ragioni politiche a tutte le norme di vita e di costume”²². Un’affermazione dalla quale si possono far discendere almeno due considerazioni. La prima riguarda, nello specifico, il fatto che proprio la dimensione del conflitto rispetto al proprio ambiente, come diverse delle autobiografie confermano, può rappresentare un elemento decisivo del modo tramite il quale i subalterni apprendono la politica, perché se è vero che in certi casi c’è una tradizione familiare, un ambiente sociale alla base della militanza, in altri, invece, si assiste ad una rottura nei confronti del contesto di provenienza, in nome di un’autonomia di giudizio la cui conquista può avere costi personali piuttosto elevati. Un elemento, ovviamente, da tenere in conto per quanto riguarda il processo attraverso il quale si forma la coscienza politica. In secondo luogo, il conflitto assume qui un più largo significato nella misura in cui diventa la rappresentazione emblematica dell’estraneità che il militante vive nei confronti del proprio tempo storico, quel non sentirsene parte che alimenta le ragioni della lotta per mutarne la direzione. Ciò che rivela il dinamismo dialettico della militanza, poiché se da un lato essa richiama una dimensione di appartenenza che si realizza nel segno della solidarietà tra soggetti che partecipano ad un progetto comune, che è anche condivisione di una memoria, di una temporalità che dura anziché scorrere, è poi vero, d’altro canto, che il militante che esca dai vincoli di quell’appartenenza non può che fare i conti con il problema di fondo di ogni forma di militanza: quello della solitudine: “Dove consiste il dramma di una coscienza politica proletaria è proprio nell’isolamento, nella paura di un tempo che fugge senza bisogno di protagonisti come il militante ‘sa’ di essere”²³.

²¹ La minore inibizione dei personaggi della “leggera” a rendere pubbliche le loro memorie sarebbe per Montaldi anche dovuta al differente approccio nei confronti della questione culturale. Se il militante di base può sentire le mancanze della propria preparazione come un’insufficienza da colmare, in nome dell’appartenenza ad una vicenda collettiva che in qualche modo lo trascende, il marginale, invece, estraneo a questa preoccupazione, “ha già assunto nella rivalsa anche i propri difetti come un vantaggio” (*Ivi*, p. 40).

²² Cfr. D. Montaldi, *Militanti politici di base*, cit., p. XI.

²³ *Ivi*, p. XIX.

È anche a partire da queste chiavi interpretative che sono state evidenziate le connessioni con quanto Walter Benjamin scrive a proposito della rottura con la temporalità storicistica, quella lineare, progressiva ed omogenea che fa da supporto all'ideologia borghese, nel segno di una continuità pensata come priva di salti e rotture²⁴. Lo stesso Montaldi si riferisce all'intellettuale tedesco già in occasione del saggio dedicato al primo Congresso nazionale di Scienze sociali:

Il metodo sociologico di interpretazione è fondamentalmente estraneo (oltre che avverso) alla cultura del riformismo e dello stalinismo, la quale riposa su una concezione fatalistica del progresso e sulla promessa di una rivoluzione dall'alto. Mentre "la coscienza di far volare per aria la continuità storica – scriveva Walter Benjamin – caratterizza l'azione delle classi rivoluzionarie"²⁵.

Sottolineando come la responsabilità dei gruppi dirigenti della sinistra tradizionale sia proprio quella di voler integrare il proletariato nell'ordine borghese e capitalistico anziché comprenderlo, quell'ordine, per rovesciarlo, Montaldi fornisce un'interpretazione della militanza di base come fattore autonomo rispetto ai percorsi degli stessi gruppi dirigenti, all'occorrenza di rottura nei loro riguardi, nella misura in cui questi non si rivelino in grado di corrispondere alle necessità storiche della classe. Di qui la sua progressiva ostilità verso il Pci e il suo progetto politico, orientato ad esercitare "una funzione di disciplina del sovversivismo e di educazione produttivistica delle masse"²⁶. Lontano da tale progetto e dal suo carattere nazionalpopolare, Montaldi promuove un'azione politica radicalmente altra, nel segno di una partecipazione dal basso che sempre deborda dai vincoli in cui la forma partito, nel suo agire deterministico, tende ad imbrigliarla²⁷. La pratica della

²⁴ Il rinvio va a W. Benjamin, *Über den Begriff der Geschichte*, in *Gesammelte Schriften*, vol. I, 1974, tr.it. di G. Bonola, *Sul concetto di storia*. Torino, Einaudi, 1997. Osserva a proposito di Montaldi Paolo Capuzzo: "La lettura delle *Tesi sul concetto di storia* di Benjamin non gli aveva soltanto fornito degli strumenti per le sue battaglie interne al campo marxista, ma sembrava essersi produttivamente riversata nella sua metodologia di ricerca che riconosceva la compresenza delle diverse strutture della temporalità che intessono l'esperienza moderna" (P. Capuzzo, *Tra "comunismo eretico" e ricerca sociale*, in G. Fofi, M. Salvati, *Op. cit.*, p. 141).

²⁵Cfr. D. Montaldi, *Sociologia di un congresso*, cit., p. 600. Ora in Id., *Bisogna sognare*, cit., p. 281.

²⁶ Cfr. P. Capuzzo, *Tra "comunismo eretico" e ricerca sociale*, cit., p. 141.

²⁷ Osserva a riguardo Pier Paolo Poggio: "Per la sua sensibilità e cultura, per l'at-

conricerca, in tal senso, costituisce un progetto che è totalmente difforme rispetto a quello portato avanti dalla “cultura del riformismo e dello stalinismo”, perché si fonda su una reciprocità tra i soggetti coinvolti del tutto estranea ad ogni forma di burocratizzazione partitica.

“Il narratore prende ciò che narra dall’esperienza – dalla propria o da quella che gli è stata riferita – e lo trasforma in esperienza di quelli che ascoltano la sua storia”²⁸. Così si esprime Benjamin a proposito della circolarità della narrazione. Una circolarità la quale richiama la dimensione di reciprocità come elemento costitutivo del rapporto che proprio la conricerca intende costruire. È la dimensione della lotta l’orizzonte in cui tale rapporto si iscrive, nelle effettive pratiche di conflitto che vengono agite, senza che vi siano mai garanzie sull’esito della loro riuscita. Per Montaldi, “non si trattava perciò di dedurre il conflitto dalla sua natura oggettiva, strutturale, ma di indagare la costruzione storica dei suoi attori: era questo lo scopo della *con*-ricerca”²⁹. Quel che sembra emergere proprio nelle testimonianze dei militanti politici di base, dove si evince chiaramente quanto il problema dell’unità della classe non sia un dato da cui partire ma un progetto da costruire.

L’unità non è un fatto originale, ma da raggiungere; l’avvenire è anticipato in prospettiva; non esiste una identità di natura tra i militanti, ma un comune riconoscimento nei compagni che sono caduti e nelle azioni che si sono svolte insieme e sono “andate bene”³⁰.

In questo senso, il recupero della memoria delle lotte, per dire di uno dei temi chiave della ricerca di Montaldi, che nel suo lavoro di scavo del passato intende portare alla luce quelle esperienze proletarie che la persecuzione fascista prima e l’omologazione democratica dopo hanno obliato, non intende certo offrire esemplarità alle quali attingere in modo incondizionato, né modelli da portare direttamente nel presente,

tenzione alla soggettività dei proletari e alle loro concrete forme di vita, sia nelle campagne che nelle città, per il suo retroterra ideologico in cui convivevano in disorde armonia apporti anarchici e comunisti, per il suo irrinunciabile leninismo bordighista, Danilo Montaldi era estraneo ed ostile al partito di massa, alla forma di organizzazione che ha dominato e schiacciato la storia europea del Novecento” (P. P. Poggio, *Montaldi e i protocolli ideologici del Pci*, in G. Fiameni, *Op. cit.*, p. 203).

²⁸ Cfr. W. Benjamin, *Il narratore. Considerazioni sull’opera di Nicola Leskov* (1936), in Id., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, Torino, Einaudi, 1995, p. 231.

²⁹ Cfr. P. Capuzzo, *Il narratore come educatore*, cit., p. 53.

³⁰ Cfr. D. Montaldi, *Militanti politici di base*, cit., p. XX.

ponendosi, semmai, proprio nell’ottica benjaminiana del passato da redimere³¹. Là dove a venir meno è una visione della storia intesa necessariamente come progresso, vale a dire come “tempo omogeneo e vuoto”³², guardando semmai ad una temporalità che fuoriesce dalla linea della continuità, aprendosi allo *Jetzt-zeit*: l’adesso, il tempo-ora, l’istante³³. Così, anche per Montaldi “il passato non è un patrimonio cui attingere, una reliquia ricevuta in eredità: occorre volgersi al passato perché la memoria possiede una inedita forma di attualizzazione”³⁴.

In questa volontà di riscattare il passato irredento sta certamente uno degli aspetti più originali del lavoro di Montaldi, anche in chiave formativa, che non solo rivela una feconda prossimità con la riflessione di Benjamin, ma lo mette in sintonia con tutta la complessità dei processi storici del Novecento, rivelandone anch’egli l’immanente tragicità, come anche la valutazione dialettica della militanza, tra senso d’appartenenza e radicale solitudine, sembra confermare. La sua stessa esistenza, d’altra parte, è attraversata da molteplici scarti laterali rispetto alle traiettorie politiche e culturali che si vanno delineando nel campo marxista, nel segno di un’insoddisfazione che sembra non trovare tregua, ma anche nella capacità di stare, con lucidità ed impegno, nelle tensioni, nei conflitti, nelle lotte del proprio tempo. Uno sguardo certamente disincantato il suo, ma anche sempre aperto alla prospettiva della trasformazione come ragion d’essere dell’azione politica. Così, con Maria Grazia Meriggi, è possibile affermare come

³¹ Tale redenzione, secondo quanto osserva Fabrizio Desideri, “si attua da una parte nel compiere al presente ciò che in passato era fallito, dall’altra, (e questo è il compito del *materialista storico*) nello strappare il passato alla tradizione in cui le tendenze ideologiche della classe dominante lo hanno imprigionato” (*Il nano gobbo e il giocatore di scacchi. Le “Tesi sul concetto di stori” di W. Benjamin*, in F. Rella (a cura di), *Critica e storia*, Venezia, CLUVA Libreria Editrice, 1980, p. 94).

³² Cfr. W. Benjamin, *Sul concetto di storia*, cit., p. 45.

³³ Sulle implicazioni pedagogiche del lavoro di Benjamin, entro una lettura che mostra la dimensione tragica del suo pensiero, si tenga conto di quanto scrive Gianluca Giachery: “Seguendo questo filo, è possibile comprendere come all’interno delle *Tesi sul concetto di storia* vi sia il diffuso sentimento di *Angst*, di angoscia, che è autenticamente ravvisabile nella apparente contrastante sovrapposizione in Benjamin di due motivi: il disincanto dinanzi all’evento e la necessità di porre in modo urgente la dilatazione (da parte del proletariato, della classe oppressa) dell’evento storico sì da permettere l’insinuarsi dell’adesso, dello *Jetzt-zeit*” (*Il volto dell’angelo. Walter Benjamin e l’esperienza novecentesca del tragico*, in A. Erbetta, (a cura di), *In forma di tragedia. Luoghi e percorsi della coscienza inquieta*. Torino, Utet, 2004, p. 146).

³⁴ Cfr. A. Lazzarini, *Op. cit.*, p. 268.

il contenuto più profondo del discorso di Montaldi sociologo e militante si riassume nella ricerca di come sia possibile costruire una società nella quale l'affermazione della libertà, delle differenze, delle individualità, anche delle bizzarrie soggettive – perché no? – non sia più privilegio di ceti o classi sociali che comunque possono attingere nel mercato la loro forza contrattuale, ma sia di tutti. Anche le figure perdenti – la “leggera”, il militante di base – potrebbero allora vivere le loro differenze e i loro percorsi di libertà anche fisica, materiale, senza essere assorbiti nell'anomia o addirittura nella follia³⁵.

2. *Postilla conclusiva*

Se qui si è evidenziata la matrice formativa della conricerca non è certo per attribuire una generica qualifica di educatore a Montaldi né per andare in cerca di una qualche forma di esemplarità etico-politica nelle pieghe del suo vissuto, le cui peculiarità, in ogni caso, non sono affatto prive di interesse sotto il profilo formativo, soprattutto se messe in relazione con il contesto storico in cui maturano. Poiché molto ci dicono di uno stile, di una postura che nella sua radicale intransigenza coltiva sin dalla giovinezza l'idea che “ogni vera educazione si fa sempre contro qualcosa”³⁶. E se con alcuni giovani con i quali condivide gli anni della formazione decide di “andare a ritroso”, è anche per manifestare la profonda insoddisfazione verso una realtà sociale e culturale, come quella dell'immediato dopoguerra, verso la quale si sente profondamente estraneo. Affacciatosi alla vita adulta alla metà degli anni Quaranta, Montaldi vive sino in fondo la disillusione del mancato riscatto che molti auspicano dopo la fine del conflitto. Ciò che costringe lui e il gruppo dei suoi coetanei, in un determinato e peculiare contesto della provincia italiana, a costruirsi in proprio gli strumenti culturali per comprendere un mondo sempre più indecifrabile. Lo chiarisce Renato Rozzi guardando agli effetti anche di lunga durata delle scelte giovanili ivi maturate:

Nell'aprirsi della loro vita doveva esserci qualcosa di nuovo in quanto proprio. Lo strappo inclemente di questa cerchia giovanile sarà in seguito confermato anche da scelte personali, dai rifiuti di carriere scolastiche o professionali: in ciò D. è sempre

³⁵ Cfr. M. Meriggi, *Il lavoro politico e l'impegno professionale di Danilo Montaldi*, in “Parolechiave”, n. 38, 2007, p. 85.

³⁶ L'affermazione, presente nella sua completezza nell'esergo scelto per questo saggio, si trova in D. Montaldi, *Cronache della cultura di sinistra*, in “Questioni”, VI, n. 1-2, gennaio-aprile 1958, pp. 39-48. Ora in Id., *Bisogna sognare*, cit., p. 172.

stato un uomo in chiaro ... Si diventa adulti anche così: questa radicale scelta formativa, se la vediamo nel suo originarsi in quel tempo e nel suo confermarsi in seguito, non è stata né una eccentricità né una devianza. Parlare di scelta formativa è già parlare di libertà³⁷.

Non è un caso, allora, che tra gli interessi di Montaldi nei primi anni Cinquanta, anche grazie all'incontro con Franco Fortini, troviamo "il tema della gioventù e delle generazioni"³⁸, come confermato in uno scritto nel quale emergono tutte le sue preoccupazioni a riguardo della necessità di volgere lo sguardo al passato per poter lavorare nel presente e costruire il futuro. E lo fa a partire da una sorta di appello generazionale affinché quella scelta di libertà non si chiuda nella dimensione solipsistica, ma si apra ad una cerchia di relazioni sempre più vasta³⁹.

Una scelta di libertà da cui scaturisce un certo modo d'essere, una determinata visione del mondo e della vita, nella quale militanza politica e ricerca intellettuale si legano indissolubilmente, entro una prospettiva critica che mira ad una trasformazione profonda della realtà proprio a partire dalle soggettività e dalla loro formazione. Ma questo processo rivoluzionario, perché per Montaldi di questo si tratta, non è destinato a compiersi a partire da una concezione fatalistica del progresso, né senza considerarne le implicazioni profonde che lo attraver-

³⁷ Cfr. R. Rozzi, *Op. cit.*, p. 81.

³⁸ Cfr. G. Montaldi Seelhorst, *La formazione. «Lasciare un segno nella vita»*, cit., p. 41.

³⁹ Si tratta del testo inedito *Per un rapporto sui giovani* nel quale troviamo in nuce quello che sarà uno dei motivi principali della sua riflessione critica, quello del passato da redimere, decostruendo la retorica delle continuità e delle discontinuità generazionali, se è vero che "la generazione da sola è soltanto un ornamento della storia". Vi si mette semmai in luce la necessità, per i giovani del suo tempo, di salvare "il patrimonio che portano con sé" come condizione necessaria "per dimostrare che quanto avevano affermato le generazioni precedenti aveva senso: scendere nell'azione solidale, rifiutando posizioni e risposte che anche allora erano state rigettate, non allontanarsi nell'isolamento spirituale". Così Gabriella Montaldi Seelhorst presenta questo scritto: "Sembra un monologo indirizzato a un interlocutore invisibile o anche una lettera fittizia (a Fortini?), qualche cosa come una risposta-spiegazione-commento alla domanda ardente, che cosa sono i giovani oggi e quale sarebbe il loro compito nella società. Scrive 'noi' e pretende di rappresentare tutti i giovani che hanno all'incirca la sua età (quelli attorno ai trent'anni), che non si adeguano al sistema socio-politico attuale, ma si pongono delle domande, si preoccupano della società nella quale vivono, si ribellano e vogliono lottare per cambiare – anche in modo radicale – la società per poter vivere in un mondo diverso e più giusto" (*Ivi*, p. 42).

sano anche sotto il profilo della formazione delle soggettività. Egli, infatti,

pensava alla rivoluzione come ad un lungo processo, in cui si estingueva non solo lo stato, ma le classi, quindi anche "la classe", e le sue attuali competenze e gran parte della sua cultura, e soggettività medesime! In questo processo plurale, molteplice, quindi era fondamentale che le varie subculture e soggettività collettive delle parti diverse nella lunga lotta si trasformassero. I processi di formazione dentro la lotta e dentro la trasformazione stessa⁴⁰.

In questo radicale antagonismo politico la questione della formazione si pone allora come centrale, assumendo letteralmente il carattere della controformazione, come chiave del superamento della stessa condizione di classe. Qui si evidenzia la portata formatrice della cultura nel suo significato più profondo, quindi come reale strumento di emancipazione, che può diventare la base su cui costruire la coscienza di classe solo nella misura in cui essa sia intesa nella sua dimensione più alta, come conferma il costante interesse di Montaldi verso molteplici aspetti della vita intellettuale, dall'arte alla letteratura, dalla filosofia alla scienza, per il tramite dei quali cerca sempre di costruire forme di conoscenza con e dentro il proletariato. Egli non ritiene plausibile l'esistenza di una cultura operaia in sé stessa, alla maniera della più rigida ortodossia marxista, pensa piuttosto alla necessità che il proletariato acquisisca strumenti culturali in modo autonomo, costruendo da sé i propri paradigmi di riferimento, come in fondo aveva già ipotizzato Gramsci qualche decennio prima, senza mai rinunciare a misurarsi con quello che è il patrimonio culturale anche nella sua forma più elevata. Né realismo socialista, quindi, in quanto emblema della distorsione staliniana dell'idea di cultura, nemmeno cultura di massa, come cedimento alle logiche della mistificazione borghese. È per questa via, a volte molto stretta, che passa il profondo ripensamento del rapporto tra masse ed intellettuali, in un quadro interpretativo in cui si cerca di promuovere le istanze originarie del leninismo al di qua delle derive dello stalinismo. Per Montaldi, anche a costo di essere tacciato di culturalismo, "c'era come grande risorsa per tutta l'umanità e quindi anche per il proletariato, e nel senso della sua estinzione, la "grande cultura". Bisognava che per estinguere se stessi e come classe i proletari si appropriassero del meglio di questa"⁴¹.

⁴⁰ Cfr. R. Alquati, *Camminando per realizzare un sogno comune*, cit., p. 125.

⁴¹ *Ivi*, p. 200.

Nelle peculiarità di questa sua posizione, in definitiva, largamente minoritaria, ma dotata di una sua riconosciuta originalità, sembra possibile rintracciare una cifra formativa la cui rilevanza avrebbe davvero lasciato un segno nella cultura italiana, come conferma l'interesse che è andato crescendo verso la figura di Montaldi nel corso degli anni. Così, tra le tante ipotesi avanzate circa il suo ruolo nelle vicende della sinistra italiana tra gli anni Cinquanta e Settanta, quella di aver rappresentato un "crocevia tra generazioni", come suggerisce Sergio Fontegher Bologna, sembra quella più appropriata per cogliere il significato del suo lascito intellettuale. Egli, infatti,

non elargisce un sistema di convinzioni politiche, non è un "cattivo maestro", non è un ideologo, non è un *maitre à penser*, non dà la linea, non battezza discepoli, non consacra adepti, non mette sul piatto una vivanda da trangugiare – fosse anche la più genuina. Eppure è riuscito ad esercitare un'influenza che molti che si sono prefissi ruoli di *leadership* non sono riusciti ad avere⁴².

Certamente in connessione con le richieste di porre la soggettività davanti a tutto, istanza che proprio intorno al intorno al Sessantotto trova ampia legittimazione, Montaldi resta però lontano dal rischio di cedere a logiche di tipo spontaneistico, poiché profondamente convinto che non si parta mai "da una condizione di 'tabula rasa', da un'assenza di memoria, da una verginità politica artificiosa"⁴³. Ciò che forse spiega qualcosa del suo rimanere appartato, anche in quegli anni, senza prendere parte a nessuna delle organizzazioni politiche che nascono a sinistra a partire dai primi anni Settanta. Ma tale convinzione, soprattutto, molto dice della necessità di volgere lo sguardo al passato non già per coltivare sentimenti di nostalgia o per trovarvi presunte forme di esemplarità da emulare, ma per dotarsi realmente degli strumenti culturali necessari per agire nel presente e costruire il futuro. Ma senza redenzione, ci ricorda Montaldi memore di Benjamin, il passato può presentarsi al nostro sguardo solamente come un cumulo di rovine.

Riferimenti bibliografici

Alasia F., Montaldi D., *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo"*, (1960), Roma, Donzelli, 2010

⁴² Cfr. S. Bologna, *Sulla figura di Danilo Montaldi come crocevia tra generazioni*, in G. Fiameni, *Op. cit.*, p. 38.

⁴³ *Ivi*, p. 39.

- Alquati R., Recensione a *Comunismo e cattolicesimo in una parrocchia di campagna*, di L. Faenza, in "Presenza" n. 4/3, gennaio-marzo 1960
- Id., *Sulla Fiat e altri scritti*, Milano, Feltrinelli, 1975
- Id., *Per fare conricerca*, Padova, Calusca Edizioni, 1993
- Id., *Camminando per realizzare un sogno comune*, Torino, Velleità Alternative, 1994
- Amico G., *Danilo Montaldi. Vita di un militante politico di base (1929-1975)*, Roma, DeriveApprodi, 2022
- Balzani M., *Montaldi e la cultura popolare*, in "Parolechiave", n. 38, 2007, pp. 125-143
- Benjamin W., *Über den Begriff der Geschichte*, in *Gesammelte Schriften*, vol. I, 1974, tr.it. di G. Bonola, *Sul concetto di storia*. Torino, Einaudi, 1997
- Id., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, (1962), a cura di R. Solmi, Torino, Einaudi, 1995
- Bermani C., *Danilo Montaldi: conricerca e storie di vita*, in L. Parente (a cura di), *Danilo Montaldi e la cultura di sinistra del secondo dopoguerra*. Napoli, La Città del Sole, 1998, pp. 69-108
- Boarelli M., *La fabbrica del passato. Autobiografie di militanti comunisti (1945-1956)*, Milano, Feltrinelli, 2007
- Bologna S., *Sulla figura di Danilo Montaldi come crocevia tra generazioni*, in G. Fiameni (a cura di), *Danilo Montaldi (1929-1975): azione politica e ricerca sociale*, in "Annali della Biblioteca Statale e Libreria civica di Cremona", vol. LVI, Atti del Seminario di studi, Cremona, 9 maggio 2003, Cremona, Monotopia cremonese, 2006, pp. 35-46
- Bondi F., *Narratori della leggera. Danilo Montaldi e la letteratura dei marginali*, Roma, Carocci, 2020
- Borio G., Pozzi F., Roggero G., (a cura di), *Gli operaisti. Autobiografie di cattivi maestri*, Roma, DeriveApprodi, 2005
- Calvetto S., *Life Stories and formation of subordinate subjectivity. Note on social research in Italy by Danilo Montaldi*, in "Espacio, Tiempo y Educación", 5, 1, 2018, pp. 181-200
- Cambi F., *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002
- Campelli E., *Note sulla sociologia di Danilo Montaldi: alle origini di una proposta metodologica*, in "La critica sociologica", 49, 1979, pp. 26-50
- Capuzzo P., *Il narratore come educatore*, in "Parolechiave", n. 38, 2007, pp. 49-57.
- Id., *Tra "comunismo eretico" e ricerca sociale*, in G. Fofi, M. Salvati (a cura di), *Lasciare un segno nella vita. Danilo Montaldi e il Novecento*, Roma, Viella, 2021, pp. 135-149
- Centro d'Iniziativa Luca Rossi di Milano (a cura di), *Montaldi e l'"esperienza proletaria"*, in L. Parente (a cura di), *Danilo Montaldi e la cultura di sinistra del secondo dopoguerra*. Napoli, La Città del Sole, 1998, pp. 109-146
- Cortesi L., *Danilo Montaldi, un comunista libertario*, in L. Parente (a cura di), *Danilo Montaldi e la cultura di sinistra del secondo dopoguerra*. Napoli, La Città del Sole, 1998, pp. 9-38
- Crainz G., *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, (1997), Roma, Donzelli, 2005

99 – *La conricerca come militanza e formazione.*
Tra gli scritti di Danilo Montaldi (II)

- Id., *Introduzione* a Alasia F., Montaldi D., Milano, Corea. *Inchiesta sugli immigrati negli anni del "miracolo"*, (1960), Roma, Donzelli, 2010, pp.VII-XV
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina, 1996
- Desideri F., *Il nano gobbo e il giocatore di scacchi. Le "Tesi sul concetto di storia" di W. Benjamin*, in F. Rella (a cura di), *Critica e storia*, Venezia, CLUVA Libreria Editrice, 1980, pp. 73-115.
- Dolci D., *Banditi a Partinico*, Bari, Laterza, 1955
- Erbetta A., (a cura di), *In forma di tragedia. Luoghi e percorsi della coscienza inquieta*. Torino, Utet, 2004
- Ferrari M., *Il sogno della ragione. Attualità di Milano, Corea*, in G. Fiameni (a cura di), *Danilo Montaldi (1929-1975): azione politica e ricerca sociale*, in "Annali della Biblioteca Statale e Libreria civica di Cremona", vol. LVI, Atti del Seminario di studi, Cremona, 9 maggio 2003, Cremona, Monotipia cremonese, 2006, pp. 133-165
- Ferraris P., *Dall'Italia alla Francia e ritorno*, in "Parolechiave", n. 38, 2007, pp. 27-37
- Ferrarotti F., *Storia e storie di vita*, Roma-Bari, Laterza, 1981
- Fiameni G., (a cura di), *Danilo Montaldi (1929-1975): azione politica e ricerca sociale*, in "Annali della Biblioteca Statale e Libreria civica di Cremona", vol. LVI, Atti del Seminario di studi, Cremona, 9 maggio 2003, Cremona, Monotipia cremonese, 2006
- Id., *Danilo Montaldi: Cremona, Milano, Parigi*, in G. Fiameni (a cura di), *Danilo Montaldi (1929-1975): azione politica e ricerca sociale*, in "Annali della Biblioteca Statale e Libreria civica di Cremona", vol. LVI, Atti del Seminario di studi, Cremona, 9 maggio 2003, Cremona, Monotipia cremonese, 2006, pp. 81-131
- Fofi G., *L'immigrazione meridionale a Torino*, Milano, Feltrinelli, 1964
- Fofi G., Salvati M., (a cura di), *Lasciare un segno nella vita. Danilo Montaldi e il Novecento*, Roma, Viella, 2021
- Gallerano N., *L'altra storia' di Danilo Montaldi*, in "Parolechiave", n. 38, 2007, pp. 59-65
- Giachery G., *Il volto dell'angelo. Walter Benjamin e l'esperienza novecentesca del tragico*, in A. Erbetta, (a cura di), *In forma di tragedia. Luoghi e percorsi della coscienza inquieta*. Torino, Utet, 2004, pp. 139-166
- Guiducci R., *Marxismo e Sociologia. È possibile una sociologia organica?*, in "Opinione", n. 1, maggio, 1956, pp. 22-25
- Lanaro S., *Storia dell'Italia repubblicana*, Venezia, Marsilio, 1992
- Lazzarini A., *La storia nelle storie. La resistenza degli ultimi nelle Autobiografie della leggera di Danilo Montaldi*, in "Studi sulla formazione", 2, 2016, pp. 253-270.
- Lejeune J., *Le pacte autobiographique* (1975), tr.it. Di F. Santini, *Il patto autobiografico*, Bologna, il Mulino, 1986
- Lopez A., *Sociologia e marxismo. Un dibattito degli anni Cinquanta*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2013
- Madrussan E., *Forme del tempo/Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*, Como-Pavia, Ibis, 2009
- Mangano A., *L'altra linea. Fortini, Bosio, Montaldi, Panzieri e la nuova sinistra*, Catanzaro, Pullano Editori, 1992

Meriggi M., *Coscienza di classe e istanza di partito dentro i comportamenti proletari. La ricerca storica e sociologica di Danilo Montaldi*, pp. 139-192, in Id., *Composizione di classe e teoria del partito. Sul marxismo degli anni Sessanta*, Bari, Dedalo, 1978

Id., *Il lavoro politico e l'impegno professionale di Danilo Montaldi*, in "Parolechiave", n. 38, 2007, pp. 81-89

Merl S., *L'altra storia. Bosio, Montaldi e le origini della nuova sinistra*, Milano, Feltrinelli, 1977

Montaldi D., *Autobiografie della leggera*, Torino, Einaudi, 1961

Id., *Militanti politici di base*, Torino, Einaudi, 1971

Id., *Bisogna sognare. Scritti 1952-1975*, Milano, Centro d'Iniziativa Luca Rossi, Cooperativa Colibrì, 1994

Montaldi D., Guerreschi G., *Lettere 1963-1975*, a cura di G. Fiameni, Cremona, Edizioni Linograf, 2000

Montaldi N., *La Matàna de Po. Genesi di un documentario*, Calimera (LE), Kurumuny, 2018

Montaldi Seelhorst G. (a cura di), *Cronologia della vita e delle opere*, in D. Montaldi, *Bisogna sognare. Scritti 1952-1975*, Milano, Centro d'Iniziativa Luca Rossi, Cooperativa Colibrì, 1994, pp. I-XXXV. Ora in "Parolechiave", n. 38, 2007, pp. 155-180

Id., *La formazone. «Lasciare un segno nella vita»*, in G. Fofi, M. Salvati (a cura di), *Lasciare un segno nella vita. Danilo Montaldi e il Novecento*, Roma, Viella, 2021, pp. 11-64

Panzieri R., *Lotte operaie nello sviluppo capitalistico* (a cura di S. Mancini), Torino, Einaudi, 1972

Parente L., (a cura di), *Danilo Montaldi e la cultura di sinistra del secondo dopoguerra*. Napoli, La Città del Sole, 1998

Pasolini P. P., *Le belle bandiere*, Roma, Editori Riuniti, 1977

Pizzorno A., *Abbandonare la sociologia-letteratura per una sociologia-scienza*, in "Opinione", 1, maggio 1956, pp. 25-26.

Id., *Comunità e razionalizzazione. Ricerca sociologica su un caso di sviluppo industriale*, Torino, Einaudi, 1960

Poggio P. P., *Montaldi e i protocolli ideologici del Pci*, in G. Fiameni (a cura di), *Danilo Montaldi (1929-1975): azione politica e ricerca sociale*, in "Annali della Biblioteca Statale e Libreria civica di Cremona", vol. LVI, Atti del Seminario di studi, Cremona, 9 maggio 2003, Cremona, Monotopia cremonese, 2006, pp. 167-209

Pugliese E., *La ripresa della ricerca sociale in Italia nel dopoguerra, l'inchiesta e la conricerca*, in G. Fofi, M. Salvati, (a cura di), *Lasciare un segno nella vita. Danilo Montaldi e il Novecento*, Roma, Viella, 2021, pp.107-133

Quazza G., *Resistenza e storia d'Italia*, Milano, Feltrinelli, 1976

Quiligotti J., *Postfazione*, in F. Alasia, D. Montaldi, *Milano, Corea. Inchiesta sugli immigrati negli anni del miracolo*, (1960), Roma, Donzelli, 2010, pp. 315-335.

Rella F., (a cura di), *Critica e storia. Materiali su Benjamin*, Venezia, CLUVA Libreria Editrice, 1980

Rozzi R., *Danilo giovane*, in G. Fiameni (a cura di), *Danilo Montaldi (1929-1975): azione politica e ricerca sociale*, in "Annali della Biblioteca Statale e Libreria civica di Cremona", vol. LVI, Atti del Seminario di studi, Cremona, 9 maggio 2003, Cremona, Monotopia cremonese, 2006, pp.79-84

101 – *La conricerca come militanza e formazione.*
Tra gli scritti di Danilo Montaldi (II)

- Salvati M., *Montaldi e la sociologia*, in G. Fofi, M. Salvati, (a cura di), *Lasciare un segno nella vita. Danilo Montaldi e il Novecento*, Roma, Viella, 2021, pp. 79-105
- Scotellaro R., *Contadini del sud*, Bari, Laterza, 1954
- Tramma S., *L'educazione sociale*, Roma-Bari, Laterza, 2019

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio–dicembre 2024, pp. 103-119

Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: amici ma diversi (prima parte)

Nella Sistoli Paoli

In questo articolo, l'autrice ricostruisce, a partire dalla fine dell'Ottocento, quando si incontrano per la prima volta alla Scuola Normale di Pisa, e fino al 1924, l'amicizia tra Giovanni Gentile (maggiore di quattro anni) e Giuseppe Lombardo Radice. Fu un'amicizia sincera, affettuosa da parte di entrambi, e intessuta di stima e rispetto da parte di Giuseppe, che si sentiva discepolo di Giovanni. Ma già in quegli anni, emergevano, dalle lettere, dagli scritti, dalle scelte, differenze di fondo, in parte caratteriali, ma in parte ideologiche. Le perplessità politiche di Lombardo Radice dinanzi a fascismo ed a Mussolini e finiranno per interrompere questa relazione di collaborazione, lasciando l'amicizia su un piano meramente formale.

In this paper, the author focuses on the friendship of Giovanni Gentile and Giuseppe Lombardo Radice, in the period 1896-1924. Giuseppe was younger than Giovanni. Therefore, even if they were dear friends, Giuseppe always considered Gentile as a teacher. However, right from the start, differences in their characters and above all in their ideas were implicit in their personal letters, in their essays, and in their actual political choices. Being puzzled about Mussolini and fascism, Lombardo Radice stopped his collaboration with Gentile. From this moment on, their friendship became merely formal.

Parole chiave: Gentile, Lombardo Radice, collaborazione, fascismo, educazione

Keywords: Gentile, Lombardo Radice, collaboration, fascism, education

1. Premessa

Mi sono “appassionata” a Lombardo Radice quando, durante la preparazione al concorso per l’insegnamento elementare, un ispettore scolastico pisano mi consigliò di leggere le *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, e di usare il titolo di molti capitoli come tema da svolgere per un eventuale esame scritto. Non ho invece ricordi particolari dell’Autore nei miei studi all’Istituto Magistrale e nel manuale di filosofia e pedagogia di Carlo Lamanna, pubblicato nel 1956 ed allora in uso, ne ho trovato appena un cenno. Maggiore ampiezza è dedicata alla filosofia di Gentile, ma senza particolare approfondimento. Erano gli anni in cui nella scuola insegnavano professori che avevano vissuto nel regime fascista e magari lo avevano sostenuto, per cui era difficile forse parlare di Gentile che del fascismo era stato un potente intellettuale, e anche di Lombardo Radice che di lui era stato un fraterno amico, anche se poi era diventato un perseguitato del regime.

Sta di fatto che le *Lezioni di didattica* furono per me una sorpresa meravigliosa e, entrata in ruolo nel 1959, iniziai il mio insegnamento

nella scuola primaria con un grandissimo entusiasmo grazie alla lettura di tale volume e, quando dopo molti anni ripresi gli studi, volli laurearmi con una tesi su questo Autore per conoscerlo più a fondo. La mia indimenticata Maestra Tina Tomasi, che insegnava Storia della Pedagogia al Magistero di Firenze, mi consigliò allora di occuparmi della prima formazione del giovane Lombardo Radice che, dopo gli studi liceali a Catania, aveva vinto uno dei posti della Scuola Normale Superiore di Pisa e qui aveva iniziato i suoi studi universitari nell'anno accademico 1896-97, proprio quando Giovanni Gentile li aveva appena terminati in quella stessa Scuola¹.

2. *Gli studi alla Scuola Normale e l'ambiente familiare*

Di Gentile Lombardo Radice sentì subito parlare con ammirazione da docenti e condiscipoli e il loro primo incontro diretto avvenne proprio a Pisa, nonostante ambedue avessero scritto precedentemente sulla rivista siciliana *Helios*², senza conoscersi. Fu l'inizio di una intensa amicizia che, anche nel momento della grave crisi del 1924, come poi vedremo, non fu mai completamente interrotta.

Giuseppe fin dall'inizio considerò Giovanni un fratello maggiore e soprattutto un maestro da cui prendere esempio; Giovanni, a sua volta, stimolò e consigliò il più giovane amico e lo associò alle sue iniziative. Eppure, le differenze si possono, anche se in minimi particolari, scoprire subito.

Ad esempio Gentile trovò a Pisa un altro mondo, a lui più congeniale, che quasi gli fece apparire estranea la sua Sicilia, e nel primo anno di corso compilò una ricerca archivistica *su I medici a Pisa nel sec. XIV*³; Lombardo Radice pubblicò sugli "Annali delle Università Toscane" *I Siciliani nello Studio di Pisa sino al 1600*⁴, facendo notare come i difetti della sua gente non appartengano solo alla Sicilia e manifestando, fin da allora, l'amore per la sua terra, sebbene riconoscesse la necessità di allontanarsene per meglio comprenderla e, in fondo, giudicasse anche la Toscana "per un buon terzo sotto il Granduca", come scrisse più tardi su "La Voce"⁵.

Ma sono soprattutto i carteggi fra i due che testimoniano l'amicizia e l'affetto che li lega rivelando nel contempo le differenze. Nelle lettere

¹Cfr. Gabriele Turi, *Giovanni Gentile Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995, pp. 7 e segg.; Sergio Romano, *Giovanni Gentile La filosofia al potere*, Milano, Bompiani, 1984, pp. 7 e segg.; Nella Sistoli Paoli, *Giuseppe Lombardo Radice alla Scuola Normale Superiore di Pisa*, in Iclea Picco (a cura di) *Giuseppe Lombardo Radice*, L'Aquila, Ed. del Gallo Cedrone, 1980, pp. 451-476.

²G. Turi, *Op.cit.*, pp. 34-36; N. Sistoli Paoli, *Op.cit.*, p. 463.

³*Ivi*, p. 23.

⁴N. Sistoli Paoli, *Op. cit.*, p. 460.

⁵G. Lombardo Radice, *Una voce dal Sud*, "La Voce", Anno I, n.19, p. 73.

d'inizio secolo si nota l'atteggiamento sempre pieno d'ammirazione e di riverenza da parte di Giuseppe, che si considera discepolo, in confronto alla sicurezza di Giovanni che, già avviato a studi filosofici innovativi, insieme all'approvazione non lesina le critiche al più giovane amico. Tuttavia, vi si trova anche ricchezza di scambi sulle proprie attività di studio, oltre a informazioni familiari e biografiche che, man mano che l'amicizia si approfondisce, diventano sempre più intense, significative e interessanti per conoscere le opinioni e le personalità dei due. Fabio Togni, esaminando due lettere di Lombardo Radice⁶, molto diverse l'una dall'altra per una profonda "alternanza dei toni", anche al "di là delle tentazioni psicoanalitiche", le considera documento della natura profonda e della complessità del personaggio. Personalmente ho sempre pensato che le incertezze di cui talvolta Lombardo Radice è stato accusato, lungi da essere un difetto, sono indice di un'apertura mentale, capace di non irrigidirsi, ma di aprirsi a considerare i diversi aspetti della realtà sociale e individuale

Ambedue provenivano da una tradizionale famiglia siciliana: Giovanni ottavo di dieci figli, Giuseppe terzo di sette, ma mentre il primo sentì i problemi legati alla sua famiglia di origine come una preoccupazione (e talvolta con insofferenza) che quasi lo distoglieva dai suoi interessi, il secondo considerò l'ambiente familiare ricco di stimoli: le sorelle già maestre lo avvicinarono alla pedagogia e i problemi conseguenti alla morte di una zia, che gli dettero l'impegno di occuparsi dei cuginetti, li considerò un'esperienza quasi predestinante a quell'attività di educatore cui dedicherà tutta la vita⁷.

Nel primo decennio del secolo si celebrò il matrimonio di entrambi ed anche questo evento testimonia diversità e similitudini. Giovanni, mentre insegnava filosofia al liceo di Campobasso, conobbe la maestra Erminia Nudi "colta quanto potrei desiderare; e pur ottima massaia", e la sposò nel 1901, fiducioso che "senza fortissimi affetti (e bada che non sono mai tali quelli della famiglia paterna!) non si vede mai pregio nella vita"⁸, e prevedendo una ricca vita familiare – nel 1908 aveva già cinque figli – che poteva facilitare i suoi studi filosofici e la sua vita intellettuale.

Giuseppe sposò nel 1910 Gemma Harasim, anche lei insegnante, con cui entrò in contatto epistolare perché la Harasim collaborò ai "Nuovi Doveri", la rivista pubblicata dal pedagogista a partire dal 1907, scrivendo dalla sua lontana Fiume le proprie idee sull'insegnamento della

⁶ Fabio Togni, *Sincronie e diacronie epistolari e formative. Una corrispondenza con Giovanni Gentile*, in Evelina Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Edizioni Studium, 2021, pp. 43-58.

⁷ G. Lombardo Radice, *Lettera alla Signorina Rotten*, in id. *Saggi di critica didattica*, a cura di Luigi Stefanini. Torino, SEI, 1927, pp. 57-70.

⁸ G. Turi, *Op. cit.*, pp. 87-88. Le citazioni sono tratte da lettere agli amici, riportate da Turi.

lingua materna. Fu dunque una collega prima di essere moglie e poi una preziosa collaboratrice. Ambedue furono molto legati alla famiglia, ma mentre per Giovanni la sua numerosa famiglia fu soprattutto rassicurante come per Vico che “poté scrivere la Scienza nuova tra il rumore che gli facevano attorno i suoi dodici o quattordici figli”⁹, per Giuseppe e Gemma l’educazione dei tre figli fu anche una “sperimentazione pedagogica”¹⁰.

Gentile considerò la cultura femminile, secondo la tradizione, nella famiglia, anche se nobilitandola in senso morale, in quanto prima educatrice dei figli e quindi dell’umanità nelle fasi iniziali della vita, e valutò positivamente le scuole riservate alle femmine¹¹. Lombardo Radice forse la pensava non molto diversamente dall’amico, ma pubblicò sui “Nuovi Doveri” tre interventi della Harasim dall’ottobre del 1910 al febbraio del 1911, all’indomani del loro matrimonio, sulla condizione e la cultura della donna, assai più avanzati. Gemma, di educazione e cultura mitteleuropea, sostenne che la vera cultura tende alla formazione della piena umanità di ogni individuo e attribuirle l’attributo di femminile significa considerare un concetto spirituale e intellettuale come se fosse naturalistico, legato a particolarità fisiche, come il sesso, la robustezza, l’indole ecc. e si mostrava decisamente contraria a una scuola specificamente femminile¹².

3. *Gli anni delle pubblicazioni che li resero famosi*

La pubblicazione delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* avvenne nel periodo più fervido dell’attività culturale di entrambi: l’anno precedente Gentile aveva pubblicato il primo volume del *Sommario di Pedagogia come Scienza Filosofica* con il titolo di *Pedagogia Generale*, seguito dopo due anni dal secondo dedicato alla *Didattica*. Giovanni dedica il *Sommario* “A mia moglie Erminia Nudi come il meglio dell’anima mia”. Giuseppe scrive nella dedica delle *Lezioni*: “A mia moglie Gemma Harasim, offro il libro che scrissi quasi con la sua anima, pensando all’educazione della nostra dolce creatura Giuseppina”. A ben vedere pure nella dedica si rivelano le differenze tra i due, e non solo di personalità: è forse troppo azzardato pensare che il primo considera la moglie una parte di sé, in coerenza con la sua filosofia dello

⁹*Ibidem*.

¹⁰L. Cantatore, *L’educazione dei figli come “sperimentazione” pedagogica*, in E. Scaglia, *Op. cit.*, pp.100–122.

¹¹ Anna Maria Colaci, *L’educazione della donna nella filosofia di Gentile*, in Daniela Coli (a cura di), *Giovanni Gentile Filosofo e Pedagogista*, Firenze, Le Lettere, 2007, pp.131-141.

¹² Gemma Harasim, *L’impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, introduzione e cura di Nella Sistoli Paoli, Roma, Aracne editrice, 2009, p.71 e segg.

spirito che tutto unifica, mentre il secondo la vede come persona diversa ma viva collaboratrice? Lorenzo Cantatore, pubblicando la prima edizione delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, nella sua introduzione riporta un'interessante corrispondenza del 1912 fra Giuseppe e Gemma (che si trovava a Fiume, in attesa della seconda figlia) che testimonia la forte presenza di lei nel lavoro del marito¹³.

Entrambi promuovevano iniziative, riviste, convegni e associazioni culturali, dove incontravano personalità come Gaetano Salvemini e Giuseppe Prezzolini, con l'entusiasmo e l'esuberanza giovanile, e insieme la convinzione di operare per il rinnovamento degli studi e della scuola italiana e, dopo esperienze spesso faticose nelle scuole medie che avevano fatto loro verificare quanto la realtà della scuola fosse diversa da quell'ideale a cui aspiravano, avevano conquistato la cattedra universitaria, uno a Palermo nel 1906 e l'altro a Catania nel 1911. Inoltre avevano il sostegno di Benedetto Croce, che da tempo collaborava con Gentile alla rinascita dell'idealismo italiano, e li accoglieva nella sua apprezzata e già famosa rivista "La Critica, Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia".

La pubblicazione delle *Lezioni di didattica* ebbe entusiastiche accoglienze praticamente in quasi ogni ambiente interessato alla scuola: intellettuali, insegnanti di ogni ordine scolastico, famiglie, personalità note e illustri, ma anche semplici maestri e studenti sconosciuti che trovarono nel volume uno spirito nuovo e una scuola diversa. Le scarse critiche provenivano dagli ambienti ancora legati al positivismo o incapaci di comprendere la necessità di una profonda riforma scolastica¹⁴.

Nelle intenzioni dell'autore Le *Lezioni* sarebbero dovute essere il secondo volume di una trilogia dedicata alla pedagogia, alla didattica, alla storia della pedagogia. Il primo uscì nel 1916 con il titolo di *Lezioni di Pedagogia Generale – L'ideale educativo e la scuola nazionale*, il terzo non fu mai pubblicato, anche se Lombardo Radice si dedicò in più occasioni alla storia della pedagogia, pure nel suo insegnamento universitario, come testimoniano, fra gli altri Giacomo Cives e Furio Pesci, che recentemente hanno trovato nell'Archivio Lombardo Radice di Roma, studiato e pubblicato interessanti documenti su questo argomento¹⁵.

I due volumi del *Sommario* di Gentile, anch'essi scritti per gli inse-

¹³ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* Secondo la prima edizione del 1913, Introduzione e cura di Lorenzo Cantatore, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 21 e segg..

¹⁴ Maria Volpicelli, *Le festose accoglienze alle Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale di Giuseppe Lombardo Radice attraverso la lettura dell'epistolario e nella stampa del tempo*, in "I problemi della Pedagogia", Anno LXXV, 2019, nn. 1 e 2.

¹⁵Cfr. G. Cives, M.A. D'Arcangeli, F. Pesci, P. Trabalzini, *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*, Roma, Universitalia, 2014

gnanti, non incontrarono lo stesso successo, perché ritenuti troppo filosofici e troppo difficili per il pubblico a cui erano diretti, ma sono considerati da molti studiosi il suo capolavoro filosofico-pedagogico. Il primo volume fu scritto in soli quindici giorni, come l'autore scrisse a Croce e anche a Lombardo Radice, sia perché preso dalla passione delle idee che gli si affollavano alla mente, sia perché motivi di salute lo avevano convinto che aveva ancora poco da vivere. Il saggio fece emergere quelle divergenze che già avevano cominciato a rivelarsi nella speculazione teorica dei due maggiori filosofi italiani e che porteranno più tardi alla loro netta separazione¹⁶. Esso fu invece per Giuseppe un ulteriore motivo di ammirazione e addirittura di venerazione e soggezione per l'amico che considerava un Maestro irraggiungibile. Quando pubblicò le sue *Lezioni*, che tanto lavoro gli erano costate, la sua maggiore preoccupazione fu il pensiero di aver deluso Gentile e ne sollecitò più volte i giudizi, come si percepisce chiaramente da questa lettera scritta da Palermo il 22 febbraio 1913:

Carissimo Peppino, possibile che tu non abbia fiducia nelle mie parole? Io t'ho detto, scritto, protestato tante volte che il tuo lavoro mi è piaciuto assai; assai. Ti ho promesso una lunga lettera, è vero; e non ho mantenuto ancora la promessa. Ma questo non vuol dire che il tuo libro non mi sia piaciuto. Vuol dire solo che io non basto a tutto quello che dovrei fare, e sono, perciò, purtroppo, scontento sempre di me. Del tuo libro, credo pure d'averti scritto, farò una recensione nella *Critica*¹⁷.

Quando poi sta per uscire il volume sulla *Didattica*, il 21 novembre 1913 Lombardo Radice scrive a Gentile che glielo invii al più presto perché crede di trovarci “– esplicita o implicita – una parola verace sul mio zibaldone ultimo, dove misi la mia anima” e ancora dopo pochi giorni, il 30 novembre 1913, torna a chiedergli un giudizio sulle sue *Lezioni* che lo aiuti a vedere “i difetti e le deficienze” del suo pensiero per fargli vincere la scontentezza che ha di se stesso. “Infatti, afferma, sono scontento. Mi par di rimanere alla superficie del problema educativo, malgrado l'ardore che mi prende quando scrivo di scuola e incito altri a studiare. Temo che il mio ardore sia più poesia che filosofia”¹⁸.

Finalmente la recensione apparve su “*La Critica*” del 1914¹⁹ ed è sostanzialmente positiva, concordando con le “festose accoglienze già incontrate da questo libro, applaudito da tante riviste e da ogni sorta di studiosi” e osservando che “in questo volume la letteratura pedagogica

¹⁶ S. Romano, *Op. cit.*, pp. 134 e segg.; G. Turi, *Op. cit.*, pp. 210 e segg.

¹⁷ Fondo Giuseppe Lombardo Radice-Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” Università degli Studi di Roma Tre (d'ora in poi Fondo G.L.R.-M.S.E. Roma).

¹⁸ Hervé A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: i paradigmi della pedagogia*, in Giuseppe Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Roma, Armando, 1997, p. 438.

¹⁹ “*La Critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia*”, 1914, 12, pp. 147-153.

italiana, così scarsa, così misera, così incerta, così, bisogna pur dirlo, ingloriosa, ha il suo primo libro vivo e vitale”, tutto pervaso da un

amore della scuola, cioè dello spirito vivente, cioè dell'uomo che si fa migliore, del bene insomma, dell'ideale, che è la leva del mondo. Un amore, che soltanto raramente degenera in molle sentimento di affetto, di tenerezza per l'uomo piccolo, che è il fanciullo della scuola, per l'una o l'altra persona benemerita dell'educazione, per l'uno o l'altro degli esseri più cari all'autore, che si ricorda qua e là fuor di proposito di essere pure quell'uomo particolare, che deve scomparire in ogni autore, che senta la dignità pudica del suo ufficio, che è appunto lo stesso ufficio del maestro, della celebrazione dello spirito universale. In una seconda edizione, che per un libro come questo non può mancare né farsi molto aspettare, egli certamente toglierà via queste scorie, e sarà più vigile nel dominio del proprio temperamento, per far convergere tutto il suo animo verso l'alta meta alla quale egli ha il merito di attrarre costantemente l'attenzione del lettore.

Ho trascritto questo ampio brano perché ci sono, a mio avviso, tutte le concordanze e soprattutto le discordanze fra i due, che Giuseppe non mancherà di evidenziare e di difendere come sue proprie.

Comune è l'amore per la scuola e la fede nei valori del neoidealismo, di cui Giovanni è il caposcuola, che vuol superare le rigide regole del vecchio positivismo, ma Giuseppe non accetta di essere accusato di molle sentimento di affetto per il bambino e di apprezzare le caratteristiche che ogni individuo può avere, perché se è vero che nella lettera del 13 novembre 1913 si considera scontento di sé sembrandogli la sua passione per la scuola più poesia che filosofia, è anche vero che la poesia non è debolezza, ma forza, sensibilità, entusiasmo, che gli provengono dall'amicizia con i maestri elementari, dal suo appassionato lavoro con l'ANIMI, dall'istituzione di nuove scuole popolari e dalle sue molteplici iniziative per superare l'analfabetismo del suo Meridione.

Questo libro, continua Gentile nella sua recensione, è destinato alla scuola non come “una teoria, una speculazione pedagogica”, ma tuttavia non manca il carattere scientifico: “La scienza vi è quasi sminuzzata e adattata alla vita quotidiana della scuola” e in tutte le sue parti, anche le più particolari e specifiche “l'universale della scienza è sistematicamente additato dentro alle forme contingenti del particolare empirico, e questo particolare è ricondotto sempre alla luce dell'universale che realizza”, un universale che è quell'idealismo assoluto, a cui Lombardo Radice aderisce.

Molti altri sono i punti in cui Gentile si trova d'accordo con l'amico. riconoscendogli l'attenzione a vedere in tutta la più minuta e quotidiana vita del maestro e dello scolaro momenti di vera vita spirituale, ma sempre con il sospetto che dia troppa importanza all'esperienza. Non manca, inoltre, di esprimere qualche dubbio su alcuni punti della didattica relativa alle materie, e soprattutto all'insegnamento religioso che

per uno deve essere soprattutto arte, poesia, scienza, cultura, mantenendosi ben lontano dallo schematico catechismo cattolico, che invece Gentile salva, purché sia fatto sentire “nella solennità dei suoi insegnamenti e nella tenerezza dei suoi moniti”.

4. *Il successo delle Lezioni di didattica*

Lombardo Radice non raccolse i suggerimenti dell'amico-maestro, mantenendosi fedele alle sue idee e soprattutto alla sua visione di vita e di studi, e al suo modo di lavorare. Insomma, come afferma Cavallera, “Lombardo Radice, mentre riconosce a Gentile la *leadership* teoretica, rivendica la validità del suo lavoro di educatore”²⁰ e il suo impegno per la rivista, per le biblioteche popolari, per l'Unione femminile e le altre iniziative per l'organizzazione di scuole, corsi popolari ecc.. Il volume ebbe non una ma molte edizioni, ben sedici fino al 1936, l'ultima rivista in vita dall'Autore, il quale afferma che, nonostante le modifiche e gli ampliamenti, mantiene “il carattere” e “l'unità” della prima edizione di ventidue anni prima. Ma non fu l'ultima²¹: nel 1946 una nuova edizione, la prima dopo il crollo del fascismo, nella cui prefazione si dichiara, forse per mano editoriale (o di Ernesto Codignola?), che “nulla è stato necessario togliere o correggere all'edizione del 1936: ed è questa la prova più chiara di come l'Autore avesse saputo mantenere libera e alta la propria coscienza di educatore e di cittadino anche negli anni più bui”.

Una 37^a edizione nel 1973, con introduzione e commento di Gemma Russo, sempre dello stesso editore, mi sembra abbia avuto scarsa diffusione forse perché si è inteso fare “una nuova edizione, interamente ricomposta e revisionata, alla quale la Casa Editrice, rispondendo a sollecitazioni di più parti, ha unito un'introduzione generale e un commento introduttivo ad ogni capitolo” che, fraintendendo le richieste, ha disturbato la compattezza e l'unità del testo originale.

Molto apprezzabile, invece, la recente edizione di Maria Volpicelli, del 2020 dell'Anicia di Roma, che nella sua introduzione definisce quella di Lombardo Radice “pedagogia senza pedagogia”, usando la stessa definizione data dall'Autore al suo pensiero pedagogico nella *Lettera alla Signorina Rotten*, ed evidenzia fra l'altro la ferma convinzione lombardiana di tener conto di visione filosofica e di esperienza come strettamente interdipendenti e necessarie al suo pensiero così come l'attenzione al particolare e alla distinzione alla maniera di

²⁰ H. A. Cavallera, *Op. cit.*, p. 439.

²¹Io, ad esempio, ho studiato sulla 31^a edizione del 1958, sempre per i tipi di Remo Sandron, ormai di Firenze, segno che edizioni, o meglio ristampe, se ne sono avute più di una all'anno e su di essa si sono preparate le generazioni di molti insegnanti della prima metà del secolo, anche nel secondo dopoguerra.

Croce²².

La scelta, ancora più recente del 2022 nelle Edizioni Conoscenza, di Lorenzo Cantatore di pubblicare le *Lezioni di didattica e Ricordi di esperienza magistrale Secondo la prima edizione del 1913* (che per Cantatore potrebbe essere il punto di partenza per un'eventuale ed auspicabile edizione critica che esamini le numerose edizioni curate dall'Autore in vita)

nasce dal desiderio di restituire al lettore di oggi la forza viva di un pensiero critico urgente e improrogabile nel panorama della cultura pedagogica, filosofica e linguistica del primo Novecento. Il testo del 1913 ha infatti l'energia dirompente e magmatica, e una verginità di fondo che sono tipiche di certe forme e contenuti della natura e della creatività umana al momento del loro primo manifestarsi²³.

Il titolo dell'introduzione del curatore *La "signora Didattica" dei Lombardo Radice* mette in luce la collaborazione fra i due coniugi, così evidente nella ricca corrispondenza, di cui dovrebbe essere prossima la pubblicazione a cura dello stesso Cantatore.

5. *Le Lezioni di Pedagogia generale e l'educazione nazionale*

Nel 1916, alla pubblicazione delle *Lezioni di Pedagogia Generale* con il sottotitolo *L'ideale educativo e la scuola nazionale*, Lombardo Radice giustifica il ritardo di un volume di contenuto pedagogico generale, che sarebbe dovuto essere antecedente alla sua didattica, con il suo entusiasmo per la vita vissuta:

Giacché nella mia anima i problemi che si sono prima affacciati, sui quali si accentua tuttavia il mio interesse, sono quelli che sorgono dalla vita pratica dell'insegnamento. Dove altri, in certa guisa, discende dalla filosofia alla scuola, io procuro di salire dalla scuola alla filosofia, con uno sforzo di riflessione tanto più difficile quanto più la concretezza del quotidiano lavoro mi lega a sé e mi inamora e diviene talvolta, per certi rispetti, ingombro anzi che aiuto alla speculazione. Anche questo nuovo libro, che nasce dal bisogno della pura teoria, è tuttavia pieno di echi della mia vita di insegnamento e di padre, della quale erano più immediata espressione le *Lezioni di didattica*²⁴.

Pur affermando con convinzione le sue idee e il suo metodo, Giuseppe non manca di manifestare la sua "trepidazione" nei confronti del *Sommario di Pedagogia gentiliano* "opera fondamentale per chiunque

²²Cfr. anche Giacomo Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970, pp. 31 e segg.

²³L. Cantatore, *Nota al testo*, p. 36, in G. L. R. *Lezioni di didattica e Ricordi di esperienza magistrale*, Op. cit.

²⁴G. Lombardo Radice, *Lezioni di pedagogia generale. L'ideale educativo e la scuola nazionale*, IV edizione, Firenze, Sandron, 1970, p. 5.

intenda elaborare con serietà il concetto dell'educazione” e il dubbio di aver fatto opera poco utile. Il suo atteggiamento di inferiorità è chiaramente espresso.

Seguendo lo stesso indirizzo di quel mio amico e fratello spirituale, e sentendomi verso di lui in atteggiamento interiore di scolaro, il rispetto per lui e per me stesso mi impediva di affrettare la redazione definitiva di un libro, che doveva essere un ripensamento, non inutile ai più giovani, dei problemi dell'educazione e della scuola dal punto di vista dell'idealismo²⁵.

Considera poi motivo di soddisfazione, “come di un dovere compiuto”, aver dedicato parte della sua fatica al concetto della nazionalità dell'educazione, considerando la nazione

individuazione dell'ideale, solo in quanto si svolge e celebra nel moto della sua storia l'umanità; onde pur mantenendo la propria autonomia (come la mantengono l'individuo, la famiglia ed ogni comunità organizzata eticamente) realizza in sé un valore che la trascende. La nostra Patria è l'umanità stessa della Patria, vive e vuol vivere in spirituale collaborazione colle altre patrie, se esse non si fanno negatrici della sua vita²⁶.

Parole tanto più significative nel 1916, con l'Italia in guerra, a cui parteciperà come volontario con compiti educativi, sia nei confronti dei soldati spesso ignoranti, ma bisognosi di cultura e conoscenza, sia di riorganizzazione delle scuole dei paesi redenti.

Cavallera pubblica interessanti brani di lettere che ancora dimostrano la preoccupazione di Giuseppe di non essere all'altezza del *Sommario di pedagogia gentiliano*. Il 16 marzo 1916, annunciando che il suo volume è ormai alla fine scrive:

Avevo paura di fare cosa indegna, non paura che altri confrontando il mio col tuo mi giudicasse uno sfaccendato duplicatore, ma paura di darti l'amarrezza di leggere una insipida ripetizione del tuo libro, e di avere io stesso il rimorso di aver composto un libro senza spontaneità, perché quel tuo terribile primo volume, mi dava il senso della inutilità del mio, con il tormento dell'impegno mancato. Ora no, Giovanni mio, ora scrivo, se sentissi come m'è facile, come fluisce dentro di me il pensiero!”.

E, appena lette le bozze, il 16 aprile 1916, Giovanni risponde:

Ti ringrazio di cuore del piacere vivissimo che mi hai dato fin da ora con la lettura di queste pagine, in cui sento vibrare così forte l'anima tua all'unisono con la mia; e sono contentissimo di vedere che tuttavia procedi per una via tua ... E io ti fo sinceramente le mie congratulazioni per la profondità raggiunta dal tuo pensiero, che mi attesta che non ti sei giuocati questi ultimi anni. Qualche dubbio ho sulla felice riuscita del proposito che vedo annunciato nel titolo del libro e nella prefazione, circa la na-

²⁵*Ivi*, p. 6.

²⁶*Ivi*, p.8.

zionalità dell'educazione, come concetto fondamentale della dottrina che intendi svolgere. Temo che guardando a cotesta mira tu possa rimanere irretito in concetti empirici, poco consistenti, che ti costringano ad accomodamenti di pensiero impacciati ed oscuri²⁷.

Anche in questo caso c'è da parte di Gentile un'esortazione a non farsi "irretire in concetti empirici", basandosi sul concetto di "nazionalità dell'educazione", e c'è invece da parte di Lombardo Radice, come abbiamo visto nella prefazione, una sua convinta affermazione dell'importanza del "concetto della nazionalità dell'educazione". Un concetto che Adolfo Scotto Di Luzio indaga in modo molto convincente, definendo quella di Lombardo Radice una "pedagogia nazional-patriottica" che deriva dall'eredità etico-politica del Risorgimento e che si fonda su "un'idea di popolo come spontaneità sorgiva di un'anima molto prossima a quella infantile che non tollera la sua scomposizione secondo linee municipalistico-particolaristiche o, peggio ancora, lungo il crinale della contrapposizione delle classi"²⁸.

Il popolo, dunque, non è una classe distinta o addirittura in lotta con altre, ma l'intera comunità nazionale, concetto che Lombardo Radice deriva anche dagli scritti di Herder e soprattutto di Pestalozzi, di alcuni dei quali la Harasim è traduttrice. Scotto Di Luzio delinea la "trama di rapporti intellettuali e politico culturali" di un ambiente "aperto sul piano delle relazioni internazionali", a cui contribuiscono anche conoscenze personali, come nel caso di Alice Hallgarten Franchetti²⁹, che gli consentono di confermare

un'idea di educazione come esito diretto, ma soprattutto indiretto, dell'insieme della vita morale e intellettuale della comunità nazionale. Nonché una visione del maestro come educatore, il quale sarebbe stato tanto più efficace quanto più si fosse mostrato capace di trasferire nel magistero la pienezza della propria esperienza umana, che voleva dire innanzitutto storica³⁰.

Con ciò si spiega anche l'importanza che nelle *Lezioni di didattica*

²⁷ H. A. Cavallera, Op. cit., pp.439-440

²⁸ Adolfo Scotto Di Luzio, *Una pedagogia nazional-patriottica*, in E. Scaglia, Op. cit. p.87 e n.. La sua propensione per la semplicità della vita popolare e in special modo ai valori della vita contadina sono documentati in molti scritti di Lombardo Radice e in particolare nella lettera, datata 15 agosto 1908, alla Harasim, allora solo una collaboratrice dei "Nuovi Doveri", da me pubblicata e citata da Scotto di Luzio.

²⁹ *Ivi*, p. 93. Alice Hallgarten, nata a New York da genitori ebrei tedeschi, moglie di Leopoldo Franchetti (uno dei fondatori dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia o ANIMI), si dedicò all'educazione e all'istruzione dei contadini, e istituì la scuola de La Montesca, nella villa dove abitava vicino a Città di Castello. Fu una delle scuole amate e descritte da Lombardo Radice, che dedicò ad Alice Franchetti la prima parte del volume *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Firenze, Bemporad, 1925.

³⁰ *Ivi*, p. 92.

si dà alla “lezione di storia e in particolare la parte in essa dedicata alla trattazione del Risorgimento”, un Risorgimento ben diverso da quello di cui si appropriò e si servì il fascismo, ma come “storia di intense battaglie civili e sociali attraverso le quali la coscienza della giovane nazione pure si era formata”³¹.

Anche se con una visione diversa in molte idee riguardanti l'educazione, i due amici continuano a manifestarsi il loro reciproco apprezzamento, mitigato dai sempre continui consigli del maggiore, e con l'atteggiamento di assoluta ammirazione del minore, che si sente spesso nei panni del discepolo, ma che è fermo nei suoi valori. Sì, Gentile è il teorico riconosciuto del neoidealismo italiano, ma Lombardo-Radice rivendica la validità delle sue esperienze di educatore.

6. *L'atteggiamento verso la guerra*

Anche durante il periodo bellico ormai in corso, i due si trovano sin dall'inizio dalla parte dell'interventismo, a differenza di Croce, e considerano il conflitto l'ultima guerra risorgimentale, non solo in quanto finalizzata alla conquista delle terre irredente, ma anche e soprattutto in quanto finalizzata alla costruzione di un'Italia nuova, più forte e più compatta, più consapevole dei suoi valori e dunque con un'alta missione educativa.

Lombardo Radice non si accontenta però di condividere queste idee, ma decide di partecipare come volontario e naturalmente come educatore. Ancora Cavallera riporta significative citazioni dalle lettere che scrive all'amico, fra cui il 30 dicembre 1916:

Non ho voluto usufruire dell'esonero, anzi ho ottenuto il nulla osta dal ministro. Proprio da noi professori deve venire il cattivo esempio dell'imboscamento? Quando c'è una buona pellaccia come la mia, bisogna che sia adoperata. Per me, poi, era questione di coerenza; come potrei comparire innanzi ai miei scolari, che ho incitato ad arruolarsi, se mi facessi cogliere dall'esonero. È una impossibilità morale assoluta rimanermene qui. E vado sereno e fiducioso nelle sorti d'Italia, colle quali sono ormai una sola cosa davvero le mie sorti individuali³².

Invece, anche in questo caso, Gentile fa il filosofo e considera, come riporta Cavallera da *Guerra e fede*, che la

vittoria oggi è di un gruppo di popoli solo in quanto questo si è schierato, con la forza ineluttabile di un'idea superiore, contro il principio del particolarismo, che si può dire dell'individualismo nazionale... E l'idea è questa: la vera forza è quella della giustizia, la quale prima o poi sveglia i dormienti, scuote i pigri e gli stanchi, arma gli inermi, unisce gli animi, crea gli eserciti...³³.

³¹Ivi, p. 96. Cfr. anche Franco Cambi, *Gentile pedagogista ed educatore nazionale*, in D. Coli (a cura di), *Op. cit.*, pp. 113-129.

³²H.A. Cavallera, *Op. cit.*, p. 442.

³³Ivi, p. 441.

Lombardo Radice, come abbiamo visto, decide di contribuire praticamente a questa vittoria, chiedendo, sin dall'inizio di essere inviato nei paesi conquistati o redenti per l'organizzazione scolastica, considerando la sua esperienza nei paesi del confine orientale, in cui aveva già svolto corsi e conferenze, e non solo tramite la Harasim. Con il "Servizio Propaganda", soprattutto dopo Caporetto, modifica, direi ribalta, il modo di avvicinarsi ai soldati, annullando le conformistiche conferenze o gli opuscoli che nessuno legge o capisce, e instaurando un modo di contatto diretto tra ufficiali e soldati, che possa far dimenticare i metodi punitivi cadorniani, e creare reciproca fiducia. Un Servizio che ebbe le sue difficoltà, perché bisognava prima convincere gli ufficiali, quasi sempre borghesi, a parlare con i soldati contadini, sforzandosi di capire i loro bisogni, come ha descritto Mario Simonetti, commentando gli "Spunti di conversazione con i soldati" preparati da Lombardo Radice³⁴. Gli ufficiali iniziarono ad avere rapporti con le famiglie dei soldati, offrirono protezione, consigli, aiuti personali, segnalavano casi pietosi alle associazioni patriottiche e filantropiche, aiutarono ad ottenere sussidi alle famiglie bisognose, si crearono insomma speciali uffici di assistenza e consulenza. Si organizzarono anche i riposi, in "Case del Soldato" dove ognuno poteva trovare da svagarsi con teatrini di varietà, cinema volanti, e anche istruirsi, trovare da leggere o scrivere, e, dove possibile, furono aperte scuole per analfabeti.

Ecco dunque il programma che nell'esercito fu un'opera educativa compiuta e che Lombardo Radice addita alle classi dirigenti dopo la guerra: "Parlare al popolo; per parlare trovare le note in cui il cuore di chi ascolta vibra meglio e quello di chi parla non diversamente dal suo; persuadere; nulla nascondere del male e invitare al rimedio facendo appello all'onestà del popolo nostro; lavorare con lui alla sua istruzione; insegnargli qualche cosa di questa Patria amatissima che egli ancor poco conosce; fargli sentire la solidarietà della Patria e della famiglia; incitarlo all'iniziativa e all'ardimento; sottrarlo alle suggestioni malvage (sic) di chi specula sulla sua buona fede e credulità; strapparli alle tentazioni dei demagoghi"³⁵.

³⁴ M. Simonetti, *Il servizio "P" al fronte*, in "Riforma della Scuola", pp. 24-34, anno XIV, n. 8-9, agosto-settembre 1968, dedicato a *Giuseppe Lombardo Radice Nel trentesimo della morte*.

³⁵ G. Lombardo Radice, *Accanto ai Maestri. Nuovi Saggi di Propaganda Pedagogica*, Torino, Paravia, 1925, pp. 36-37. Lamberto Borghi analizza con lucidità le profonde impressioni lasciate in Lombardo Radice dagli avvenimenti della guerra e l'influenza anche sul suo pensiero educativo, che si possono ora leggere sulla recente nuova edizione di *Educazione e Autorità nell'Italia moderna*, introduzioni di Carmen Betti e Franco Cambi, Parma, Edizioni junior, 2021, pp.239-241. Borghi considera Lombardo Radice "il tragico rappresentante della generazione degli idealisti italiani del periodo fascista".

Dopo la guerra Lombardo Radice si presenta alle elezioni per la provincia di Catania, come ex combattente, e stimola l'amico a fare altrettanto. Ma Giovanni non è interessato e scrive da Roma, alla cui Università è stato ormai trasferito, il 18-ottobre-1919:

Caro Beppe, apprendo con gioia insieme e con trepidazione la notizia della tua candidatura e fo i più caldi voti per la tua vittoria. Io sono stato ancora sollecitato ad entrare in una lista. Ma, lontano dai luoghi e con troppa scarsa conoscenza delle persone, non ho avuto il coraggio di mettere il mio nome con quello di altri che non so precisamente chi sia e che voglia. E temo che questa proporzionale nelle nostre provincie (sic) faccia più male che bene. La tua situazione costà è molto diversa, e ne spero bene³⁶.

Giuseppe non viene eletto. Ambedue continuano il loro lavoro all'università e fondano due importanti riviste: "L'educazione Nazionale" nel 1919 e il "Giornale critico della filosofia Italiana" nel 1920. Nella prima Lombardo Radice esplicita chiaramente anche nel titolo il suo interesse per un rinnovamento dell'educazione che sia rinnovamento nazionale e dunque politico, mentre nel secondo Gentile afferma nella presentazione che la filosofia non è astrazione dalla vita, ma è la vita stessa, che filosofare è agire non trascurando il passato, ma valorizzandolo per ravvivarlo nel presente. Ambedue pensano alla scuola, a quella riforma per la quale da tanti anni lottano e scrivono, uno soprattutto con le sue idee, l'altro anche con le sue opere, istituendo scuole, lavorando accanto ai maestri, prodigandosi con iniziative varie per superare l'analfabetismo così diffuso soprattutto nel suo Sud. Nonostante le differenze sono ancora amici fraterni come la corrispondenza dimostra.

7. La riforma della scuola e il fascismo

Sarà il fascismo ad approfondire le distanze, dopo il primo periodo di collaborazione nel ministero Gentile. Tre giorni dopo la marcia su Roma, Gentile è nominato da Mussolini ministro della Pubblica Istruzione e questa volta il filosofo accetta, non solo perché è l'occasione per realizzare la riforma da tanto auspicata, ma anche perché, come scrivono Luciana Bellatalla e Giovanni Genovesi, i due si "innamorarono" del Duce, ma ancora una volta con delle diversità.

Mussolini con un'inventività improvvisa e dalla penna facile, tipica del politico, e Gentile con le caratteristiche di un logico puntiglioso, come un vero filosofo. A colpo d'occhio si trovarono d'accordo una volta che Gentile gli spiegò le linee di fondo della riforma che Mussolini ascoltò con attenzione, illuminandosi quando sentì che, portata agli estremi, la riforma intendeva formare la dirigenza del Paese, con 'poche scuole

³⁶ Fondo G.L.R.-M.S.E. Roma.

ma buone' e dirette in maniera accentrata e autoritaria³⁷.

Gentile considerava Mussolini l'unico uomo in grado di realizzare lo stato etico, di realizzare in politica quello che lui aveva costruito con il suo sistema filosofico e Mussolini chiamò quella gentiliana "la più fascista delle riforme". Lombardo Radice fu nominato Direttore Generale della scuola elementare per la realizzazione della riforma del primo grado di istruzione. L'accettazione non fu senza esitazione. Juri Meda racconta con dovizia di particolari e sulla base di documenti, molti dei quali inediti, conservati nel Fondo Giuseppe Lombardo Radice dell'INDIRE di Firenze, i dubbi e le perplessità del pedagogo: in una serie di appunti manoscritti, ad esempio, indirizzati a Gentile, chiedeva di sapere "in che misura mi spetterebbe una certa *autonomia di iniziativa*, e quindi mi piacerebbe veder definito il mio compito, che non dovrebbe essere di pura *esecuzione burocratica*"³⁸.

Fin dall'inizio, dunque, egli esprimeva le sue riserve e i suoi dubbi, e nella sua nuova rivista "L'Educazione Nazionale" aveva sì promosso il movimento del Fascio di Educazione Nazionale che voleva raccogliere i migliori e più attivi intellettuali interessati a diffondere il concetto della cultura e della scuola proprio dell'idealismo, ma con un programma che si dichiarava al di sopra dei partiti e delle tendenze politiche. La sua collaborazione al ministero Gentile provocò il più grande dissenso con la moglie che, pacifista e internazionalista, non aveva approvato la sua partecipazione alla guerra, ed ora cercò, appassionatamente ma inutilmente, di convincere il marito a non accettare l'incarico, decisamente contraria a Mussolini e al fascismo e istintivamente diffidente verso Gentile, di cui percepiva le tendenze autoritarie e antifemministe. Del resto il rapporto fra Gemma e Giuseppe fu "amorevolissimo, ma anche burrascoso, sempre", come ricordavano i figli Lucio e Laura³⁹; in questa occasione il travaglio interiore del pedagogo è drammaticamente rivelato dalle lettere alla moglie, fra cui una, in gran parte riportata da Meda, in cui scrive:

Accetto rassegnatamente questa mia nuova disgrazia del tuo disgusto per il mio ufficio, il mio posto, la compagnia e la collaborazione degli uomini che stimo. So con quale purezza di cuore tu giudichi e sono desolato di non riuscire a darti quel senso storico e politico che è necessario per passare attraverso i turbamenti politici...

³⁷ G. Genovesi, L. Bellatalla, *Giovanni Gentile e la sua sciagurata riforma*, in *La Riforma Gentile*, Numero monografico a cura di G. Genovesi e L. Bellatalla, "SPES Rivista di Politica, Educazione e Storia", Anno XVI, n. 20, luglio – dicembre 2023, p. 30.

³⁸ J. Meda "Saldamente padrone della mia dignità e libertà". *La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)*, in E. Scaglia, *Op. cit.*, p. 63.

³⁹ Cfr. anche Laura Lombardo Radice, Chiara Ingraio, *Soltanto una vita*, MI, Baldini Castoldi Dalai, 2005.

E continua, affermando di non essere fascista, ma saldamente padrone della sua dignità e libertà, e appunto per questo superiore allo spirito di parte, ma cerca di interpretare il fascismo alla maniera di Gentile come realizzazione dello stato etico di matrice hegeliana, che il liberalismo risorgimentale non aveva saputo realizzare⁴⁰.

Ulteriore testimonianza del dramma interiore in cui si dibatteva fu il telegramma che inviò a Salvemini, nel quale lo scongiurava di scrivere alla moglie che approvava la sua accettazione a quell'ufficio perché pensava che quello fosse l'unico modo per persuadere Gemma che aveva per Salvemini sinceri sentimenti di stima e amicizia⁴¹.

Il 21 novembre 1923 scrisse a Ernesto Codignola rifiutando chiaramente la qualifica di fascisti per gli iscritti al Fascio di Educazione Nazionale. Pur confermando la collaborazione a Gentile “si rifiutava di rilasciare al fascismo ‘certificati d assoluta fiducia’” e in una serie di appunti privati del dicembre 1923, sempre riferiti da Meda, si difendeva dalle accuse di apoliticismo, di cui già veniva accusato, richiamandosi “alla natura fondamentale politica – nel suo significato letterale originario di amministrazione del bene comune – ma del tutto apartitica del sistema di istruzione pubblica ai cui vertici era stato posto Gentile”⁴². La sua illusione fu ben presto infranta dalla deriva autoritaria del governo fascista che diventò vera e propria dittatura.

Lombardo Radice ne fu cosciente ancora prima del delitto Matteotti. Infatti, è ancora Meda che rivela per primo:

Il 6 giugno 1924 – sei soli giorni dopo lo storico discorso pronunciato alla Camera dal deputato socialista Giacomo Matteotti per contestare i risultati delle elezioni tenutesi in aprile e farli invalidare e quattro giorni prima del suo rapimento e assassinio – ...il pedagogista catanese rassegnò le dimissioni dal proprio incarico ministeriale, chiedendo il reintegro nella carriera universitaria. La data esatta delle sue dimissioni non è di poco conto, in quanto nel corso dei decenni si è accreditata la *vulgata* secondo la quale egli sarebbe giunto ad assumere la decisione solo in seguito al brutale assassinio del deputato socialista avvenuto il 10 giugno 1924.

Infatti è del 6 giugno, anche se la ratifica ufficiale della sua decadenza dall'incarico ministeriale è del 19 giugno, la lettera di dimissioni a Gentile, nella quale dichiara di aver concluso il lavoro per il quale era stato chiamato dal Ministro, a cui peraltro manifesta la propria profonda gratitudine per avergli dato modo di collaborare alla riforma della scuola, che considera per sé il più bel titolo di onore in tutta la vita, e nel contempo gli chiede di reinserirlo nell'insegnamento universitario⁴³.

⁴⁰ J. Meda, *Op. cit.*, pp.64-65.

⁴¹ Ciò è testimoniato da una lettera di Salvemini a Virgilio Zangrilli, riportata in G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*, *Op. cit.*, pp. 233-234.

⁴² J. Meda, *Op. cit.*, p.66.

⁴³ *Ivi*, pp.66-67.

Intanto anche Gentile il 14 giugno aveva rassegnato le proprie dimissioni per timore che le critiche, subito emerse anche nell'ambito degli ambienti più radicali del fascismo nei confronti della riforma che Mussolini aveva giudicato la più fascista delle riforme, potessero danneggiarne la realizzazione⁴⁴.

Il 24 giugno (onomastico di Gentile) Lombardo Radice scrive all'amico una lettera, che gli chiede di conservare come suo testamento, e in cui gli consiglia di dissociarsi dal governo perché ha da difendere un suo passato grande e puro e anche un avvenire importante: la sua generosità non può essere così grande da sacrificare il suo passato senza macchia e l'avvenire nel quale può esser utile al paese più di ora. In questa lettera, in parte riportata da Cavallera che la giudica molto importante, perché in essa Lombardo Radice considera Mussolini politicamente finito e ipotizza addirittura un "Gentile politico, magari domani Primo Ministro"⁴⁵.

E da qui data un rapporto diverso tra Giuseppe e Giovanni, ormai incamminati su strade incompatibili, in cui le fin qui implicite, benché evidenti, differenze si manifestano pienamente e pienamente inconciliabili. Restarono, almeno formalmente, i rapporti privati e familiari, come attestano i biglietti o le lettere di auguri in occasione di ricorrenze nel corso dell'anno o per compleanni ed onomastici.

⁴⁴ Cfr. Piergiovanni Genovesi, *La "Marcia sulla Minerva" sotto accusa. Le contestazioni dell'autunno 1923 alla riforma Gentile*, in G. Genovesi, L. Bellatalla (a cura di), *La Riforma Gentile*, Op. cit., pp. 65 e segg.

⁴⁵ H. A. Cavallera, *Op. cit.*, pp.444-445.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 121-125

Finestra sulla storia e sull'educazione

Ludovico Ariosto (1474-1533)

Giovanni Genovesi

1. *Perché Ludovico Ariosto*

Ariosto non può certo essere annoverato tra coloro che, intellettuali, si sono impegnati nella saggistica sull'educazione o tra i professionisti dell'educazione stessa. Nessun manuale, oggi, di storia della pedagogia o dell'educazione riporta Ariosto tra i suoi personaggi. Io stesso, venti anni fa, preparando uno di questi manuali, mi ero ben guardato da inserire Ariosto fra gli autori di esplicite riflessioni educative sia a livello pratico sia concettuale.

D'altronde, è vero che Ariosto non ha mai scritto qualcosa che direttamente riguardasse l'educazione. E perché avrebbe dovuto farlo? Non era quello il campo dei suoi interessi intellettuali. Così come non lo era quello delle Pandette che l'irioso e intrattabile padre voleva che abbracciasse. Egli era, si sentiva e voleva essere un poeta, un grande poeta. Proprio perché riuscì a esserlo, il suo lavoro era quello, come dirà James Matthew Barrie, con una felice metafora che mi è sempre piaciuta, di impegnarsi a “giocare a nascondino con gli angeli”¹[\[1\]](#).

Ebbene, un simile impegno è già da considerare per se stesso di grande incidenza educativa. Io credo che la dimensione educativa avvolga tutti gli aspetti e tutte le pieghe culturali di una società. Ed è per questo che il mondo che ci circonda, di oggi e di ieri, deve essere sempre osservato, come a me piace dire, *sub specie educationis*. Un'osservazione che diviene più attenta, più rispettosa, appunto, se ha a che fare con avvenimenti – vicende, prodotti dell'attività intellettuale e della creatività – che hanno lasciato il segno, nel bene o nel male, sui processi culturali della società verso l'utopia della civiltà. E questo si chiama educazione.

¹ *Coraggio, ragazzi!* (1922), Torino, Bollati Boringhieri, 2006, p. 9.

Ariosto rientra a tutto tondo in un simile circuito. Ludovico non può non fare educazione scrivendo le sue poesie e, in maniera più raffinata, le ottave immaginifiche del suo *Furioso*, sottoponendole a un continuo lavoro di lima, ma anche aggiungendo episodi a un racconto che teoricamente è compiuto, ha in sé tutto il mondo, tutti i suoi vizi e i suoi valori e anche gli ideali che utopicamente dovrebbero guidarlo, correggerlo e migliorarlo.

Difficile non scorgere un afflato educativo in questo dinamico affresco di un mondo cavalleresco che non c'è più e a cui Ludovico non crede, ma di cui si serve per dar forma alla narrazione di una società che non gli piace e a dei valori in cui crede per perseguire la trasformazione in meglio del Paese straziato da guerre e invasioni.

E, in effetti, anche questa è educazione, nelle suggestioni che sa dare a chi legge o ascolta le avventure di una narrazione che, partita come epico-cavalleresca diviene sempre più un romanzo moderno che non vuol finire.

Il cinquecentesimo e ventiquattro anniversario della prima edizione dell'*Orlando furioso*, mi è parsa un'occasione per avviare una lettura del poema ariostesco proprio *sub specie educationis*.

Il tentativo non è certo esente da difficoltà e ne sono ben consapevole, ma ho fiducia di riuscire a superarle, evitando innanzitutto di entrare in problemi che esulano dalle mie competenze, quali quelli estetici e filologici e anche di critica di storia della letteratura italiana, a meno che, ovviamente, non abbia potuto farne a meno, affidandomi alla letteratura specializzata.

La mia lettura "educativa" del *Furioso* cerca soprattutto di evidenziarne le suggestioni educative, pratiche e concettuali, che emergono dalla struttura, dalle forme e dallo stile del poema.

Certamente non m'illudo di aver toccato tutte le corde "educative" dell'intricata e intrigante narrazione ariostesca.

Sarebbe, del resto, impossibile anche soprattutto perché solo il lettore, qualunque sia la sua età, il suo genere e il suo stato sociale –perché per questi lettori e non solo per quelli di corte che Ariosto scriveva – sarà in grado di coglierne in pieno l'incidenza sul suo pensiero per indirizzarlo verso il conoscere, astraendo dalle particolari vicende narrate, per farle proprie nel loro significato ideale, utopico direi. Ossia nel sentirle stimolanti per cercare la propria identità, per contribuire a farsi padrone di se stesso. E questa è educazione.

Sono questi i segnali che mi sono sembrati vere e proprie indicazioni per procedere nel cammino verso un sapere educativo che cerca di coglierne le dimensioni salienti e più esemplificative dell'*Orlando*.

2. Verso la ricerca della propria identità: un lavoro senza posa

La fantasia è sempre presente in Ariosto fin dall'infanzia, sia pure con modalità diverse. Nell'infanzia è una vera e propria fuga dalle incresciose situazioni che l'opprimono nei rapporti con il padre Niccolò, nell'adolescenza la fantasia è il mezzo che Ludovico cerca di piegare per mettere a punto quella che crede sia la sua poesia, nella maturità, infine, la fantasia entrerà in armonia, sia pure "amara" come la definisce Giulio Ferroni^{2[2]}, con la ragione per dar vita a quella che sarà veramente la sua poesia.

Ludovico ha trovato la strada per costruire la sua identità di uomo e di poeta, un'identità per la quale sarà indaffarato per tutta la vita.

Non è certo un caso che il suo *Orlando furioso* sarà da lui considerato un'opera *aperta* nel senso che la vedrà sempre come suscettibile di miglioramenti formali, di lingua e di stile e non certo da cambiare nel modo di pensare. Il suo poema lo sente come "un organismo 'finito', che offre entro di sé un'immagine globale del mondo e dell'uomo"^{3[1]}, alla quale dedicherà le sue cure, con ritocchi e abbellimenti, fino alla fine dei suoi giorni.

Il paradosso che agita il *Furioso* è evidente, ma al tempo stesso, del tutto apparente. Da una parte, Ludovico è ben fermo nella sua visione del mondo, nei suoi ideali che dovrebbero riscattarlo dalle piaghe che lo infettano in forza dei folli comportamenti degli uomini (e Orlando ne è la più lampante esemplificazione, se non la sola). Dall'altra parte, egli avverte via via con sempre più forza la necessità, verso se stesso e verso i suoi lettori e/o ascoltatori, di migliorare i modi di dire i suoi ideali e la sua visione del mondo. Insomma, come un vero educatore, egli sa che ciò che vuol dire dipende tutto dal *come* lo si dice.

È questo un compito che sente che sta a lui assolverlo, perché dal modo come l'assolverà dipenderà non solo riuscire a comunicare ai suoi lettori i valori che dovrebbero muovere quel mondo, ma sentire che esso è la via giusta, o almeno a lui più consona, per perseguire la sua ideale realizzazione di uomo e di poeta.

² G. Ferroni, *Ariosto*, Roma, Salerno editrice, 2016, p. 415.

³ G. Ferroni, *op. cit.*, p. 148.

Un insegnante “pensoso” si comporterebbe così, perché sarebbe sempre mosso dalla volontà di far meglio per sé e per i suoi allievi e il dubbio sempre lo assale e solo se trova uno spunto stimolante, un’idea che si accende sul dubbio senza azzerarlo, sente che può cominciare. Avverte il famoso problema dell’*incipit* e, poi, una volta iniziato, sarà tormentato anche dal problema della chiusa che, in realtà, non vorrebbe mai raggiungere. Così Ludovico, che sa che, finito il *Furioso*, ossia ciò che dà significato alla sua vita, sarebbe finito anche lui. Coglie questa interessante aporia Italo Calvino che scrive:

“L’*Orlando Furioso* è un poema che si rifiuta di cominciare, e si rifiuta di finire. Si rifiuta di cominciare perché si presenta come la continuazione d’un altro poema, l’*Orlando Innamorato* di Matteo Maria Boiardo, lasciato incompiuto alla morte dell’autore. E si rifiuta di finire perché Ariosto non smette mai di lavorarci... Per tutta la sua vita, si può ben dire, perché per arrivare alla prima edizione del 1516, Ariosto aveva lavorato dodici anni, e altri sedici anni fatica per licenziare l’edizione del 1532, e l’anno dopo muore”⁴[4].

Il *Furioso* non è da considerare un’opera da portare a termine su commissione, per amore di una donna o per cortigianeria: essa è il filo della vita di Ariosto, filo che le Parche recideranno laddove pensasse di averla conclusa o di non poterci più lavorare.

E Ludovico non vuole concluderla: sente che una simile soluzione significherebbe suicidarsi.

È il suo sogno, come diceva Luigi Settembrini cogliendo le caratteristiche principali del *Furioso*, “pieno di fantasie incredibili, ma bello ancora di molte verità, un sogno che piacque e piacerà non pure a noi ma a tutte le nazioni anche tradotto in altre lingue... Ma gli altri poemi non sono sogni? Sì sono, ma non hanno sorriso. E che cos’è cotesto sorriso? È l’espressione della scienza della mente e dello scetticismo del cuore, è quella luce che nasce dal senno e dal dubbio, è la bellezza del vecchio, è la forza dell’intelligenza che si leva sul mondo e lo padroneggia scherzando”⁵.

Insomma, è un sogno ad occhi aperti che Ludovico sa di avere i mezzi per riprenderlo quando vuole, o meglio quando può, non foss’altro per sentirsi libero. Così, continuamente lo perfeziona e non vuole

⁴ Italo Calvino, *La struttura dell’ “Orlando”*, in Id., *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1991, p. 78.

⁵ L. Settembrini, *Lezioni di Letteratura italiana*, Torino, UTET, 1927, vol. II, p. 65.

che gli sia messa fretta: desidera gustare la sua opera come la sua vita. “Niuna opera – osserva Francesco De Sanctis – fu concepita né lavorata con maggior serietà. E ciò che la rendeva seria non era alcun sentimento religioso, o morale o patriottico ... ma il puro sentimento dell’arte, il bisogno di realizzare i suoi fantasmi”⁶.

È in essa che egli dà pieno sfogo alla sua fantasia, ormai gestita dalla stretta interazione con la ragione⁷.

Una “fantastica razionalità” che gli permette di toccare i tasti più incisivi della sua visione del mondo: libertà, onore, amore, ironia, poesia con le sue metafore e allegorie, narrazione. “In quella fantasmagorica selva dei destini incrociati...è tutto quanto il *Furioso*, l’imprevisto, l’avvicinarsi dei colpi di scena, il gioco delle apparizioni e delle sparizioni, tutti gli eventi che hanno appunto l’irrealtà plausibile dei sogni si dispongono secondo un disegno logico e coerente”⁸.

Ariosto si butterà a capofitto nel cercare di realizzare al meglio il suo *Furioso* perché sente che una simile azione coincide con l’impresa sissifea della costruzione della sua identità. Ludovico avverte con chiarezza che il suo poema è quanto gli permette di risolvere al meglio la schizofrenia, ossia il difficile rapporto tra *pathos* e *logos*, tra fantasia e razionalità, rapporto che agita, sempre e comunque, ogni essere umano.

D’altronde, io credo che il segreto educativo dell’*Orlando furioso* Ariosto l’ha messo nell’anima, nel soffio vitale che lo muove da cima a fondo e che materializza davanti al lettore tutta una serie di personaggi che sono l’esempio del perseguimento dei valori sopraddetti o il loro più o meno esatto capovolgimento.

⁶ F. De Sanctis, *Storia della letteratura italiana*, Firenze, Sansoni, 1960, pp. 410-411.

⁷ “Il suo segreto – e il motivo profondo del suo godimento – sta nel restare appartato e nell’essere allo stesso tempo continuamente padrone della situazione” (Remo Cesarani, *Orlando Furioso di Ludovico Ariosto*, Torino, UTET, 1966, vol. I, *Introduzione*, p. 12).

⁸ A. Flamigni e R. Mangaroni, *Op. cit.*, pp. 156-157. Se ne veda anche la p. 283.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio – dicembre 2024, pp. 127-142

DOCUMENTI

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter XIII

Dewey¹

We have to return to Pestalozzi to find an educationist who so dominated the educational stage as John Dewey did throughout the first half of the twentieth century, and he played this part by virtue of the fact that in him were concentrated in a special degree the progressive tendencies of his age and country. Writing of the democratic way of life and the significance in it of intelligence, Dewey explained that he did not invent his faith but acquired it from surroundings, and the same explanation might be offered for the other features of his philosophic and educational outlook.

Dewey was a great educationist because he was a great philosopher; no one since the sophists has so intimately identified philosophy and education as Dewey has done. In fact, he himself declared the most penetrating definition of philosophy which can be given is that it is the theory of education is its most general phases². His philosophy, as might be expected of one who forthrightly rejected any situation, and condemned any institution, that was static, underwent constant revision. He was fully conscious of this trait and confesses³: “I seem to be

¹ 1859-1952. A biography of John Dewey edited by his daughter is prefixed to *The Philosophy of John Dewey*. Edited by Paul Arthur Schlipp, being vol. I of the Library of Living Philosophers (Evanston and Chicago: Northwestern university 1939).

² *Democracy and Education* (New York: The Macmillan Co., 1916), p. 386.

³ *Contemporary American Philosophy*, vol. ii, edited by C.P. Adams and W.P. Montague (London: George Allen & Unwin Ltd. New York: The Macmillan Co., 1930). John Dewey – “From Absolutism to Experimentalism”, p. 22.

unstable, chameleon-like, yielding one after another to many diverse and even incompatible influences; struggling to assimilate something from each and yet striving to carry it forward in a way that is logically consistent with what has been learned from its predecessors”.

At the outset of his career, under the influence of his teacher of philosophy and later colleague at Michigan University, Professor George S. Morris, Dewey accepted the Hegelian standpoint in philosophy⁴. With the introduction, however, of the Darwinian conception of evolution – in the very year Dewey was born, idealists were faced with the alternative of replacing the Hegelian dialectic by the evolutionary view of development or of abandoning idealism completely. British Hegelians to whom Dewey admitted he owed much, adopted the former alternative maintaining resolutely the supremacy of spirit as the essential feature of idealism. Dewey on the other hand gradually abandoned idealism in favour of Darwinian naturalism with the concepts of adaptation and the struggle for existence; the tail started to wag the dog. At this stage Dewey was inclined to designate his philosophic position “experimental idealism”⁵.

Hegelianism nevertheless left “a permanent deposit” in Dewey’s thinking. Hegel’s synthesis of opposites – of subject and object, spirit and matter, the divine and the human – had a special attention for him, and throughout his later writings we find him constantly contesting all dualism.

Dewey was next to fall under the influence of William James (1842-1910) and pragmatism⁶. While pragmatism has always been the popular philosophy of the common man in England, it became a recognised doctrine in American schools of philosophy. It was initiated by C.S. Pierce (1839-1914) as a logical method whereby from its practical effects we could ascertain the meaning of an abstract conception, but it was generalized and popularized by William James in the form that the rest of the truth of an idea is to be found in the consequences of the acts to which the idea leads⁷. It was not so much to pragmatic strain in James’s philosophy that attracted Dewey as the re-

⁴ Cf. Morton G. White, *The Origin of Dewey’s Instrumentalism* (New York: Columbia University Press, 1943).

⁵ In *The Study of Ethics: A Syllabus* (1894). See White, p. 83, also p. 111.

⁶ Cf. *Contemporary American Philosophy*, vol. ii, p. 22: “Upon the whole, the forces that have influenced me have come from persons and from situations more than from books”.

⁷ Cf. W. B. Gallie, *Peirce and Pragmatism*, A Pelican Book, 1952.

turn to the biological conception of the *psyche* which he discerned in James's psychology; that he found most stimulating – “the most distinctive factors in his [James's] general philosophic view, pluralism, novelty, freedom, individuality, are all connected with his feeling for the qualities and traits of that which lives. Many philosophers have had much to say about the idea of organism; but they have taken it structurally and hence statically. It was reserved for James to think of life in terms of action”⁸.

In any activity which is in process of evolution we can define the end only in terms of the means and account for the means only by reference to the end. Dewey not content with recognizing the relativity of the ends to means, subordinated the ends to the means, and even abolished the distinction between them. The end, for him, was merely a series of acts viewed at a remote stage, and the means are merely the series viewed at an earlier one; the end is a name for a series of acts taken collectively, means a name for the same series taken distributively⁹. The result of thus disposing of ends is to render life meaningless; an aimless life is accordingly something to be commended rather than condemned; education, as it only too often unfortunately is, becomes an endless round – activity for activity's sake, like the cat chasing its own tail, and the whole process tends ultimately to disintegrate. Human ends are rather projections in imagination of a better state than the present; they determine the selection and organization of the means and economise effort; they control the whole process. It is just the presence of this imaginative foresight in man, his capacity to create ideal ends that distinguishes human action and conduct from the behaviour of animals, unawareness of the end or outcome of the process being characteristic of instinctive activity. But Dewey, although he does not like most naturalists revert in philosophy to instinct as ultimate principle of explanation of man's behavior, nevertheless insists on the continuity of animal and human life; the same principle of explanation are common to both; he recognizes no difference between the protozoon and the creature who has been made a little lower than the angels; he refuses to acknowledge another dimension of experience in man than that assigned to animals; culture, art, morality and religion are all explicable on biological principles; there exists for him

⁸ *Contemporary American Philosophy*, vol. ii, p. 24.

⁹ *Human Nature and Conduct* (London: George Allen & Unwin Ltd., 1922), pp. 34-36.

no “realm of ends”. Everything is provisional; nothing ultimate. Knowledge is always a means, never an end in itself; it is purely instrumental, hence the title of Dewey’s philosophy – Instrumentalism¹⁰.

An organism so long as it lives is subject to change and even after death to disintegration. Change accordingly becomes one of Dewey’s most fruitful categories. In pre-Socratic days Heraclitus propounded the doctrine of the flux of things; matter was unceasingly undergoing transmutation; all life was involved in continual decomposition and renewal¹¹. In protest Socrates sought in the definition something stable which would render discussion possible, and Plato found in the “idea” the permanent element that made things what they are.

For Dewey there are no fixed beliefs; the quest for certainty on which philosophers and men science have been engaged ever since the time of Socrates is an illusion diverting man’s attention and abilities from the possible and practical realities within his comprehension – it is dismissed as a “compensatory perversion”¹². Idealism, on the other hand, contends that spiritual values are indestructible. It acknowledges “the eternal realities which do not change and the beauties that do not fade”¹³. The great achievements of history are credited to men who have faith in some fundamental principle. It is of such Fichte wrote:¹⁴ “These men, and all others of like mind in the history of the world won the victory because eternity inspired them, and this inspiration always does, and always must, defeat him who is not inspired”. Mankind too in its long history down the ages has here and there succeeded in hitting the right trail. There are spheres in which the procedures that man has adopted are never likely to be abandoned; although the methods may be modified and expanded, the pursuit will continue in the same direction; we do not anticipate change out of all recognition.

¹⁰ Cf. *The Quest for Certainty* (New York: Minton, Balch & Co., 1929), p. 295: “It (knowing) m., marks a transitional redirection and rearrangement of the real. It is intermediate and instrumental.” P. 298: “Knowledge is instrumental. But the support of our whole discussion has been in praise of tools, instrumentalities, means, putting them on a level equal in value to ends and consequences, since without them, the latter are merely accidental, sporadic and unstable.”

¹¹ Cf. T. Gomperz, *Greek Thinkers*, English translation, vol. I, ch. I (London: John Murray, 1901)

¹² *The Quest for Certainty*, p. 229.

¹³ R. H. S. Crossman, *Plato To-day* (London: George Allen & Unwin Ltd., 1937), p. 225.

¹⁴ *Addresses to the German Nation*, English translation, p. 122.

A.N. Whitehead in *The Aims of Education* declares¹⁵ that the process [of science] is a search for permanence, uniformity and simplicity of logical relation. In *Science and the Modern World* he elaborates¹⁶: Apart from recurrences, knowledge would be impossible, for nothing could be referred to our past experience. Also apart from some regularity of recurrences measurement would be impossible. But there is a complementary fact – nothing ever recurs in exact detail. Men expected the sun to rise, but the wind bloweth where it listeth. There are thus two principles inherent in the very nature of things, the spirit of change and the spirit of conservation, There can be nothing real without both.

Dewey himself cannot remain faithful to the principle of change. In *How We Think*¹⁷ he refers to “securely established facts and principles”, and recognizes that if thinking is to be possible at all “the standard of reference must remain the same to be of any use. The concept signifies that a meaning has been stabilized, and remains the same in different context”. In *Freedom and Culture*¹⁸, referring to Jefferson’s speeches and letters Dewey explains that it is the *ends* of democracy, the rights of *man* – not of men in the plural – which are unchangeable. And his disciple W. H. Kilpatrick in spite of devoting a section to the “Philosophy of Change” in *Education for a Changing Civilisation* concedes¹⁹: “Consider chemistry. It changes, but the tested results remain reliable”.

An exclusive dependence on change would render reference to the past unless, and planning ahead futile; one could only wait till the necessity should arise. Participation in, rather than preparation for, life became the watchword of education. It led to the incredible extravagances of some progressive schools which did not believe in teaching facts because facts are constantly changing and regarded the teaching of geography as useless because maps alter so rapidly. It would justify the student who, to his tutor query why he was not working for examination, replied that he wanted to come fresh to it!

The issue of permanence or progress in education was raised by

¹⁵ P. 228

¹⁶ Cambridge University Press, 1926, pp. 6, 40, 250.

¹⁷ London. D.C. Heath & Co., 1909, pp. 95, 151.

¹⁸ London. George Allen & Unwin Ltd., 1940, p.157.

¹⁹ New York: The Macmillan Co., 1926, p. 12.

Kant in his *Lectures on Education: "Children"*, he says²⁰, "ought to be educated, and not for the present, but for a possibly improved condition of man in the future". Plato having established his ideal state would allow no innovations; his ideal was permanence. Herbert Spencer²¹, on the other hand, rejects government control as conservative and regards education as a progressive force in society. "All institutions have an instinct of self-preservation growing out of the selfishness of those connected with them. Being dependent for their vitality upon the continuance of existing arrangements, they naturally uphold these. Their roots are in the past and the present, never in the future. Change threatens, modifies them, eventually destroys them; hence to change they are uniformly opposed. On the other hand, education, properly so-called, is closely associated with change – is its pioneer – is the never-sleeping agent of revolution – is always fitting men for higher things, and *unfitting* them for things as they are. Therefore, between constitutions whose very existence depends upon man continuing what he is, and true education, which is one of the instruments for making him something other than he is, there must always be enmity". Both permanence and progress are essential, and Dewey by his emphasis on change has challenged the mediaevalism that would shackle education to the past.

In addition to the naturalistic bias, Dewey derived from James the doctrine of pragmatism but not without qualification. Dewey, in fact, accuses James of a paradoxical habit of merely turning things upside down – instead of the thought being father to the deed, the deed is father to the thought. By contrast Dewey affirms that the essence of pragmatic instrumentalism is to conceive of both knowledge and practice as means of making good – excellencies of all kinds – secure in experienced existence, and he explains²²: "It does not imply that action is higher and better than knowledge, and practice inherently superior to thought. Constant and effective interaction of knowledge and practice is something quite different from an exaltation of activity, for its own sake. Action when directed by knowledge, is method and means, not an end. The aim and end is the securer, freer and more widely shared embodiment of values in experience by means of that

²⁰ English translation, p. 14.

²¹ *Social Statics. Or the Conditions essential to Human Happiness* (London: John Chapman, 1851), p. 341.

²² *The Quest of Certainty*, p. 37, footnote.

active control of objects which knowledge alone makes possible”.

Notwithstanding this disclaimer there are numerous statements throughout Dewey’s writings which are scarcely, if at all, distinguishable from the pronouncements of James. Thus in *Democracy and Education*²³ dealing with the development of the experimental method he says: “It means that we have no right to call anything knowledge except where our activity has actually produced certain physical changes in things, which agree with and confirm the conception entertained”. In *Human Nature and Conduct* he maintains²⁴ that the act comes before the thought, and that a motive does not exist prior to an act and produces it. In *The Quest for Certainty* he declares that the experimental procedure is one that installs doing at the heart of knowing, that the validity of the object of thought depends upon the consequences of the operations which define the object of thought; and he repeats – the test of ideas, of thinking generally, is found in the consequences of the acts to which the ideas lead²⁵.

An objection urged against hedonism in ethics is that we cannot tell beforehand how much pleasure a given course of action will yield. So with pragmatism; we cannot tell till the deed is done what the consequences may be and whether the idea on which we acted is right. We can be wise only after the event. As Whitehead says²⁶: “If we wait for the necessities of action before we commence to arrange our ideas, in peace we shall have lost our trade, and in war we shall have lost the battle”. Dewey himself in another connection concedes²⁷ that the final outcome can never be foreseen: “The point of intervention of an indefinite number of indefinitely ramifying conditions between what a person does and the consequences of his action, including even the consequences which return upon him. The intervals in time and space are so extensive that the larger number of factors that decide the final outcome cannot be foreseen. Even when they can be anticipated, the results are produced by factors over which the average person has hardly any more control than he has over those which produce earthquakes”.

²³ P. 393.

²⁴ Pp. 30, 120.

²⁵ *The Quest for Certainty*, pp. 36, 129, 136. Cf. p. 166: “thoughts is a mode direct overt action”; p. 167: “knowing is itself a kind of action”; p. 207: knowing “a form of doing”; p. 245: knowing “an existential overt action”.

²⁶ *The Aims of Education*, p. 155.

²⁷ *Freedom and Culture*, p. 58.

Anticipating such a self-contradictory dogma, John Ruskin in *Unto This Last* has robustly formulated the idealist position “No man ever knew, or can know, what will be the ultimate result to himself, or to others, of any given line of conduct. But every man may know, and most of us do know, what is a just and unjust act. And all of us may know also, that the consequences of justice will be ultimately the best possible, both to others and ourselves, though we can neither say what is the best, or how it is likely to come to pass”. If we accept Dewey’s statements that the test of truth lies in the consequences to which it leads, and that we can never know what these consequences are, we are convicted of pure scepticism.

The pragmatists’ exaltation of practice over theory, of experimental inquiry over speculation, of action over contemplation is historically untenable. Ideas are more powerful and lasting than actions the influence of which is limited to a particular time and place. Ideas have the capacity of perpetual self-reproduction which Plato’s *Symposium* declared was the characteristic of immortality. Apart from the teaching of the great religious leaders, ideas have changed the course of the world’s history; we need only instance Rousseau’s *Social Contract* and the French revolution or Karl Marx’s *Das Kapital* and modern communism. Dewey’s view²⁸ that practice inspires theory, that educational practices and direct experience in the field originate and determine educational ends and theories is contradicted by the history of education; almost all the great educators have been philosophers and have not been renowned for their skill in practical teaching – in fact, some of them take an impish delight in confessing their failure.

Some mental activities cannot be said to have any practical consequences, for example, the pursuit of a subject for its own sake which is just its cultural value, the appreciation of a work of art or the enjoyment of a symphony. These are not instrumental; they are autotelic or, to use Dewey’s term, “consummatory”; they have intrinsic worth; they are ends in themselves. In a democratic society the individual too has to be treated as an end in himself. Dewey tries to evade this conclusion by designating certain excursions into higher mathematics as “playing with concepts”, but play itself is just another autotelic experience.

Pragmatism, laying stress on consequences, ignores or disparages

²⁸ *Sources of Science of Education* (New York: H. Liveright, 1929), pp. 55-60.

motives. Thus Dewey says²⁹: “We call a biting dog ugly, but we don’t look for his motive of biting... It is absurd to ask what induces a man to activity generally speaking. He is an active being and that is all there is to be said on the score”. Yet courts of law in judging whether the accused committed a murder do not hesitate to consider the motive of the crime.

Tried by every practical test – its own criterion, pragmatism fails to account for the facts, as it has been said, it is not a philosophy, but a way of trying to do without philosophy. Its value in education might be expressed in the word of Francis Bacon³⁰: “But this is what which will dignify and exalt knowledge; if contemplation and action may be more nearly and straitly conjoined than they have been”.

Pragmatism is reflected in Dewey’s curriculum, if in his educational philosophy we dare speak of a curriculum. In *The Dewey School*³¹ the main hypothesis was that life itself, especially these occupations and associations which serve man’s need, should furnish the ground experience of education of the child. Herbert Spencer in *Education: Intellectual, Physical and Moral*³², answering his own question “What knowledge is of most worth?” adopted the same principle, and anticipating by a century certain modern writers, oriented education from the scientific standpoint, claiming that a curriculum based on science would satisfy all the requirements of a liberal education³³. He classified

²⁹ *Human Nature and Conduct*, p. 119.

³⁰ *Philosophical Works* (London: Routledge, 1905). *Of the Advancement of Learning*, p. 60.

³¹ By K.C. Mayhew and A.C. Edwards (New York: D. Appleton-Century Co., 1936), p. vi.

³² The original article appeared in *The Westminster Review*, July and October 1859.

³³ Cf. *The Authoritarian Attempt to capture Education* (New York: King’s Crown Press, 1945). “The Art of Liberation, Irwin Edman”, p. 29. “Science is a popularly often conceived to be a palace of mechanical wonders or a chamber of mechanical horrors. But the fruits of science are spiritual and educative as well, and these are only beginning to be realised or broached in modern study and teachings. They have scarcely affected the imagination of the general educated public, or even the basic forms and assumptions of thought of scientists themselves. The very method of scientific inquiry is a moral lesson of objectivity, disinterestedness and detachment. Its careful, patient procedure is a lesson in devotion and responsibility, respect for the facts as they are found to be, and faith in the infinite resources which understanding might make of nature for human uses. There is a whole making of a whole religion in the landscape of experience and inquiry discloses it, and the prospects for mankind that that landscape suggests”.

the activities which constitute human life in order of importance as follows: the biological, the social and political and the cultural, adding that accomplishments, the fine arts, *belles-lettres* as they occupy the leisure part of life, should be subordinate to that instruction and discipline of which civilisation rests. Modern curriculum makers would classify these activities in the order of frequency, a criterion which Dewey rightly rejects, claiming that while the principle contributes at most to the more efficient practices in some subjects, it does not give any help I larger questions of curriculum reconstruction and methods³⁴.

Dewey, however, unlike Spencer and modern curriculum makers, maintains that it is impossible to classify for educational purposes human activities. We cannot establish a hierarchy of values among studies, he affirms:³⁵ “It is futile to attempt to arrange them in an order beginning with one having least worth and going on to that of maximum value. In so far as any study has a unique and irreplaceable function in experience, in so far as it marks a characteristic enrichment of life, its worth is intrinsic and incomparable ... the only ultimate value which can be set up is just the process of living itself.” This view that there are no ultimate ends to which the concrete satisfactions of experience are subordinate dispenses with a predetermined curriculum, the result being thus stated by the President of Yale University: “To-day the young American comprehends the intellectual tradition of which he is a part and in which he must live only by accident”. “The crucial error”, he adds, “is that of holding that nothing is any more important than anything else that there can be no order of goods and no other in the intellectual realm. There is nothing central and nothing peripheral, nothing primary and nothing secondary, nothing basic and nothing artificial”³⁶.

Dewey himself has earlier scented this danger, for in the article entitled “How Much Freedom in the New Schools”³⁷ he issued the warning that it is the absence of intellectual control through significant subject-matter which stimulates the deplorable egotism, cockiness, impertinence and disregard for the rights of others apparently considered by

³⁴ *The Sources of a Science of Education*, pp. 65-6.

³⁵ *Democracy and Education*, p. 281.

³⁶ Quoted by Jacques Maritain in *Education at the Cross Road* (Yale university Press, 1943), p. 55.

³⁷ *The New Republic*, 9th July 1930.

some persons to be the inevitable accomplishment, if not the essence, of freedom, and he challenged the progressive school to furnish a new type of subject-matter. “And this subject-matter can be provided in a way which will obtain ordered and consecutive development of experience only by means of the thoughtful selection of organisation of material by those having the broadest experience – those who treat impulses and inchoate desires and plans as potentialities of growth and not as finalities”.

In spite of his contention that we cannot classify human activities for educational purposes Dewey does indicate an order of preference; the curriculum, he says³⁸ echoing Spencer, must be planned with reference to placing essentials first and refinements second. And his answer to the questions – what are the essentials? what are men’s chief needs? – is based his based by his pragmatic philosophy: “Men’s fundamental common concerns center about food, shelter, clothing, household furnishings, and the appliances connected with production, exchange and consumption. Representing both the necessities of life and the adornments with which necessities have been clothed they tap instinct at a deep level; they are saturated with facts and principles having a social quality”. While Spencer with his insistence on pure science and individualism is typical of the nineteenth century, Dewey with his insistence on applied science and industrial arts and on the social factor is representative of the twentieth century. Both nevertheless tend to underrate the importance in man’s life of the spiritual values, on which T. Percy Nunn³⁹ insisted in defining the essentials of life: “Among the strains or currents in a national tradition the highest value belongs to those that are richest in the creative element. These are themselves traditions of activity, practical, intellectual, aesthetic, moral with a high degree of individuality and continuity, and they mark out the main lines in the development of the human spirit. Consider what man has made of poetry, and what poetry has made of him, what a noble world he has created out of the sounds of vibrating reeds, string and brass; think of the expansion of soul he has gained through architecture and arts of which it is the mother and queen; of the achievements of his thought, disciplined into the methods of mathematics, the sciences and philosophy. Do we not rightly measure the quality of a civilisation by its activities in such directions as these?

³⁸ *Democracy and Education*, p. 223.

³⁹ British Association Address to Section L (Educational Science), 1923.

And if so, must not such activities, be typically represented in every education which offers the means to anything, that can properly be called fullness of life?" Dewey evidently plumps for food and furniture, Nunn for poetry and philosophy – all illustration of the age-long conflict in human thought between the materialistic and the idealistic views of life.

Not content with maintaining that consequences are the ultimate test and criterion of meaning and validity, Dewey complemented the pragmatic principle by emphasizing origins, claiming that thinking arises out of practical needs, that only through action is knowledge acquired and progress made possible. He was, in fact, more interested in the means or instrumentality of attaining knowledge than in testing its validity. The method whereby this is attained is the experimental. "That western civilisation is increasingly industrial in character is common place; it should be an equally familiar fact that this industrialization is the direct fruit of the growth of the experimental method of knowing"⁴⁰. So impressed is Dewey with its efficacy that he is led to assume that it is the only method of knowing. Thus in *How We Think*⁴¹ he maintains that from the scientific side, it is demonstrated that effective and integral thinking is possible only where the experimental method in some form is used. This contention has suggested the alternative title to his philosophy, namely, Experimentalism.

On both counts Dewey's thesis is inadequate. While necessity is the mother of invention, pure intellectual curiosity likewise stimulates the extension of knowledge. Aristotle in his *Metaphysics*⁴² affirmed that philosophy originated in wonder, but all what we need do to discount Dewey's assumption is to examine the instances of operational thinking cited by Dewey himself in *How We Think*⁴³ two of the three originate in theoretical curiosity not in practical needs, namely "A case of Reflection upon an Observation", the significance of a long white pole bearing a gilded ball at its tip which projects nearly horizontally from the upper deck of ferryboats; and the cause of bubbles appearing on the outside of the mouth of tumblers and going inside when the tumblers are washed in hot soapsuds and then placed mouth downwards on a plate. The third instance "A Case of Practical Delib-

⁴⁰ *The Quest of Certainty*, p. 79.

⁴¹ P. 188.

⁴² Bk. II.

⁴³ Pp. 91-4.

eration”, namely, to decide which of several routes to take to enable him to keep an appointment does arise out of practical needs. The ratio of the theoretical to the practical is evidently in Dewey’s favour.

Not only does thinking not originate solely in practical needs, but productive thinking does not exclusively depend upon the experimental method. In the resolution of Dewey’s practical perplexity regarding keeping his appointment there is no evidence of overt action or of operational thinking; it is a case of reflection involving deductive inference based on previous experience. The problem of the use of the pole on the ferryboat is a purely theoretical one, originating, as we have said, in intellectual curiosity, it, too, is solved without resort to any overt action or any form of experiment; possible explanation – “I then tried to imagine all possible purposes of such a pole”, until a satisfactory solution is reached. The third example – the movement of the bubbles from the outside to the tumblers to the inside, approximates more closely to a scientific induction necessitating experiment, but the solution involves “a knowledge of securely established physical facts and principles”⁴⁴, the origin of which may not have been experimentally acquired.

There are, as Whitehead has said⁴⁵, two kinds of logic – one of which, however, Dewey ignores – the logic of discovery and the logic of the discovered. “The logic of the discovery consists in the weighing of probabilities, in discarding details deemed to be irrelevant, in divining the general rules according to which events occur, and in testing hypotheses by devising suitable experiments. This is inductive logic. The logic of the discovered is the deduction of the special events which, under certain circumstances, would happen in obedience to the assumed laws of nature. Thus when the laws are discovered or assumed, their utilization entirely depends on deductive logic. Without deductive logic science would be entirely useless. It is merely a barren game to ascend from the particular to the general, unless afterwards we can reverse the process and descend from the general to the particular, ascending and descending like the angels of Jacob’s ladder. When Newton had divined the law of gravitation had at once proceeded to calculate the earth’s attraction on an apple at its surface and on the moon. We may note in passing that inductive logic would be impossible without deductive logic. Thus Newton’s calculations were an

⁴⁴ *How We Think*, p.95.

⁴⁵ *The Aims of Education*, p. 80.

essential step in his inductive verification of the great law”.

The history of science does not support Dewey. Advances in the mathematical sciences have come about mainly by deduction: “Humanity has waited centuries for the revelation of certain properties of the circle and the ellipse which we know were nevertheless implicitly contained in the definition of these curves, since we can deduce them from it by syllogisms and with the help of a small number of postulates and of axioms recognised as valid all times. But for the circle and the ellipse we use no experiments. Of what avail could they be since it is a question of purely rational deduction”⁴⁶. In view of the difficulty of applying experiment in astronomy Dewey shifts his position and explains⁴⁷ that the progress of inquiry is synonymous with advance in the invention and construction of physical instruments for producing, registering and measuring changes. Physics is the field where experiment has been pre-eminently successful, but even here progress is not exclusively dependent on experiment, some scientific principles having been arrived by deductive reasoning⁴⁸. And Whitehead adds:⁴⁹ The paradox is now fully established that the utmost abstractions are the true weapons with which to control our thought of concrete fact”. While in the biological sciences the scope of experiment is being considerably extended, the great change of outlook in biology in the nineteenth century – Darwin’s doctrine of evolution – was not achieved by experiment but by observation and deduction. In psychology the most significant advance since the time of Aristotle – Freud’s discovery of the “Unconscious” – was not the result of experiment but of clinical observation⁵⁰. In the social sciences the complexity of the factors makes experiment difficult, and leads Dewey to confess⁵¹: “What purports to be experiment in the social field is very different from experiment in natural science; it rather a process of trial and error accompanied with some degree of hope and a great deal of talk”.

Although the verdict on Dewey’s appeal on behalf of experiment as

⁴⁶ E. Meyerson, *Identity and Reality*. English translation (New York, The Macmillan Co., 1930), p. 396.

⁴⁷ *The Quest for Certainty*, p. 84.

⁴⁸ Meyerson, p. 398: “The principle of kinetic theories ... must be attributed to a deduction”.

⁴⁹ *Science and the Modern World*, p. 41.

⁵⁰ Cf. also *Twentieth Century Psychology* (New York: The Philosophical Library, 1946). D.B. Klein, “Psychology’s Progress and the Armchair Taboo”.

⁵¹ *Freedom and Culture*, p. 65.

the essential feature of all productive thinking is “Not Proven”, this should not detract from the credit of insisting that in the acquisition of knowledge acquaintance with the process is essential to the full understanding of the result to which it leads⁵². The virtue of the heuristic method⁵³ lay in this rather than in following the order of the original discoveries. The experimental method that Dewey proposes is a definitely planned procedure; it is not, as he warns his too ardent disciples⁵⁴, “just missing around nor doing a little of this and a little of that in the hope that things will improve”. The stages of the method are those of any logical induction – formulation of problem, suggestion of hypothesis, testing hypothesis, formulation of principles – but expressed by Dewey as follows⁵⁵: “They are first that the pupil have a genuine situation of experience – that there be a continuous activity in which he is interested for its own sake; secondly, that a genuine problem develop within this situation as a stimulus to thought; third, that he possess the information and make observation needed to deal with it, fourth, that suggested solutions occur to him which he shall be responsible for in an orderly way; fifth, that he have opportunity ad occasion to test his ideas by application, to make their meaning clear and to discover for himself their validity⁵⁶”.

The two aspects of thinking – that thinking arises out of practical needs and the testing of results by their practical consequences – are combined in the project method⁵⁷. The method is a natural corollary to his teaching, although Dewey repeatedly warns us of its limitations. Thus in *Democracy and Education* he mentions that projects may be too ambitious and beyond the pupil’s capacity to accomplish: it is quite true that children tend to exaggerate their powers of execution, and to select projects that are beyond them⁵⁸; and in *The Way Out of Educational Confusion*⁵⁹ he indicates the opposite defect that projects may

⁵² Cf. *Democracy and Education*, p. 204, where claims advanced for it are: directness, open-mindedness, single mindedness, responsibility.

⁵³ H.E. Armstrong, *The Teaching of Scientific Method* (New York: The Macmillan Co., 1925), “The Heuristic Method”.

⁵⁴ *Problems of Men* (New York: The Philosophical Library, 1946), pp. 137-8.

⁵⁵ *Democracy and Education*, p. 192.

⁵⁶ Cf. Max Westheimer, *Productive Thinking* (New York and London: Harper & Brothers, 1943), pp. 190-1.

⁵⁷ Dewey was not the author of the term. Personal letter to present author, 9th February 1933. “The term was not original with me”.

⁵⁸ p. 231.

⁵⁹ Harvard University Press, 1931, p. 31.

be too trivial to be educative.

In view of the title of Dewey's main educational work *Democracy and Education*, we cannot conclude our review without reference to his political doctrines. He himself was brought up in "a classless society"⁶⁰, and any form of authoritarianism was foreign to his nature. He accepted Aristotle's principle⁶¹ that "that which most contributes to the permanence of constitutions is the adaptation of education to the form of government", hence a democratic state should have a democratic form of education. Much has yet to be done to make education really democratic even in countries professedly democratic, and to argument these efforts fresh inspiration can be derived from Dewey's writings.

There were times nevertheless when, in the absence of absolute and universal moral standards and denied any support from historical precedents, he was inclined by reason of his faith in experimentations to sponsor any revolutionary effort no matter what the outcome, but ultimately he returned to the democratic way of life; we had hoped also that as the deficiencies of naturalism and pragmatism declared themselves he might return to an idealism that was yet dynamic and inclusive of all that was valuable in both these schools.

In education we cannot but be grateful to Dewey for his great services in challenging the old "state cold-storage ideal of knowledge"⁶² and in bringing education more into accord with the actualities of present-day life. The general principles underlying the developments in his philosophy and his applications of these in education appear to be that both philosophy and education should reflect the main currents of contemporary thought and incorporate the techniques that have so signally contributed to modern industrial and social progress.

⁶⁰ See biography prefixed to Schlipp's *The Philosophy of John Dewey*.

⁶¹ *Politics*, v, 9, 11.

⁶² *Democracy and Education*, p. 186.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 143-161

Le nuove Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione Civica, anno 2024, Ministro Valditara

a cura di Angelo Luppi

1. Premessa

Nel suo impegno inteso a rimodellare nel profondo gli orientamenti educativi della scuola del nostro paese, il Ministro Valditara ha portato con una sua decretazione all’approvazione di uno specifico ed articolato documento inteso a modificare in modo significativo la gestione dell’Educazione Civica nei vari segmenti con cui si struttura la scuola del nostro paese¹.

Il senso profondo di questa operazione politico, culturale e formativa viene illustrato sul sito del MIM con queste parole: “Le Linee guida hanno come stella polare la Costituzione italiana, che non è solo norma cardine del nostro ordinamento ma anche riferimento prioritario per identificare valori, diritti e doveri che costituiscono il nostro patrimonio democratico, alimento prezioso e insostituibile di una società imperniata sulla Persona”. “In tal senso le nuove Linee guida promuovono l’educazione al rispetto di ogni persona e dei suoi diritti fondamentali, valorizzando principi quali la responsabilità individuale e la solidarietà, l’eguaglianza nel godimento dei diritti e nella soggezione ai doveri, la libertà e la consapevolezza di appartenere ad una comunità nazionale definita patria dai Costituenti, il lavoro, l’iniziativa privata, nel rispetto dell’ambiente e della qualità della vita, la lotta a ogni mafia e illegalità. L’Educazione civica”. Tutto ciò, si aggiunge “rappresenta una sfida educativa che, nel dialogo quotidiano tra docenti e studenti, interessa tutti gli insegnamenti di una ‘scuola costituzionale’, in prima linea nella formazione di cittadini consapevoli e responsabili”².

¹ Si tratta del Decreto n. 183 del 7 settembre 2024, che sostituisce le precedenti norme, già emanate con il D.M. n.35 del 2020. Cfr. MIM, Comunicati, “*Educazione Civica, Valditara firma il decreto Scuola costituzionale in prima linea nella formazione di cittadini consapevoli e responsabili*”, in <https://www.miur.gov.it/web/guest/comunicati>, (ultima consultazione in data 12 settembre 2024).

² *Ibidem.*

Tenendo conto delle difficili situazioni educative che si vanno assai spesso incontrando in società e conseguentemente anche nella scuola, nell’ambito dei profili comportamentali dei giovani i provvedimenti educativi ed amministrativi che intendono riflettere e ri-orientare le iniziative formative possono essere di notevole utilità. Resta inteso, come anche noti personaggi di cultura sottolineano, l’auspicio che in particolare questi ambiti formativi possano essere gestiti in modo coinvolgente e con studenti condotti non tanto a fare domande quanto ad esprimere il loro pensiero, trasformando un “io ti insegno” in un “noi impariamo”, favorendo così la partecipazione dei giovani “in un rapporto orizzontale, ovvero dialettico”, immaginato assai più produttivo di un approccio direttivo³.

Le intenzionalità formative legate a nuovi indirizzi vero cui muovere l’Educazione Civica si collocano comunque in una più ampia revisione degli indirizzi educativi, ora riferiti alle Indicazioni Nazionali per il Curricolo del 2012 e che in questi mesi il Ministro Valditara intenderebbe modificare attraverso un altro e specifico gruppo di lavoro, peraltro attualmente controverso e discusso, date le “numerose perplessità” emerse nel mondo della scuola da parte di “associazioni professionali, esperti di didattica, professori universitari e insegnanti”⁴.

Le nuove *Linee guida per l’insegnamento dell’Educazione Civica*, in vigore dall’anno scolastico 2024/2025, si presentano deliberate ed incentrate su tre fondanti nuclei tematici di riferimento, quali “Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà”; “Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio” ed infine “Cittadinanza digitale”.

Nella loro strutturazione interna gli ambiti tematici indicano in modo specifico quattro traguardi e/o competenze in area ‘Costituzione’, cinque traguardi e/o competenze in area ‘Sviluppo economico e/o sostenibilità’ ed infine tre traguardi e/o competenze in area ‘Cittadinanza digitale’. Dal punto di vista programmatico ed operativo della sua

³ Dacia Maraini, *Cambiare la scuola seguendo i ragazzi*, in “Corriere della Sera”, 19 marzo 2024, p. 35.

⁴ Mario Di Maio, *La revisione delle indicazioni per il Curricolo per insegnare l’identità italiana: un passo indietro per l’educazione?* in ANDIS (Associazione Nazionale Dirigenti Scolastici), 28 maggio 2024, <https://www.andis.it>, (ultima consultazione in data 12 settembre 2024). Un forte supporto culturale a questa operazione può essere considerato anche un collegamento con il volume: Ernesto Galli della Loggia, Loredana Perla, *Insegnare l’Italia. Una proposta per la scuola dell’obbligo*, Brescia, Morcelliana, 2023.

strutturazione generale il documento si presenta infine diviso in tre parti: premessa e considerazioni generali, declaratoria specifica degli obiettivi per il ciclo dell'obbligo, declaratoria specifica degli obiettivi per il ciclo scolastico superiore⁵.

Nel suo insieme questa deliberazione di nuove Linee Guida non ha di certo ricevuto unanime consenso. Su parere negativo ed unanime espresso dal Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI- massimo organo consultivo della scuola) le indicazioni ora formulate verrebbero considerate “irrispettose del lavoro dei docenti, ideologicamente tarate da privatismo, contenutisticamente venate da individualismo, formalmente - ma non sostanzialmente - coerenti con i valori della Costituzione”. Nell'impianto generale e nell'impostazione di dettaglio si riscontrerebbero infatti “numerosi e significativi elementi di criticità a partire dal mancato riconoscimento del grande e importante lavoro pedagogico e culturale che le scuole, nel quadriennio 2020-2024, hanno già sviluppato per strutturare percorsi curricolari coerenti e interdisciplinari”. In aggiunta a ciò, si rilevarebbe anche la “mancanza di un riferimento alla relazione sociale tra individuo e collettività per sostituirlo, di fatto, con un approccio “personalistico” e fortemente “individualista”. Inoltre mancherebbe, carenza non accettabile in un documento rivolto all'educazione dei giovani cittadini, pure un adeguato “riferimento esplicito all'educazione contro ogni forma di discriminazione e violenza di genere”⁶.

Questo pesante giudizio oppositivo non ha comunque fermato il Ministro, che dichiarando di rilevare “pregiudizio ideologico” nel documento CSPI, peraltro da considerare “parere non vincolante”, annunciava che infine avrebbe firmato questo nuovo decreto sull'Educazione Civica, che ora stiamo esaminando⁷.

Va tuttavia considerato che nel dibattito che si è creato in relazione a questo nuovo provvedimento politico-amministrativo, sono state

⁵ Cfr. Decreto n. 183 del 7 settembre 2024.

⁶ “CSPI: bocciate le linee guida del ministro Valditara per l'insegnamento dell'educazione civica”. Comunicato stampa della Federazione Lavoratori della conoscenza CGIL. 28/08/2024, in <https://m.flcgil.it/comunicati-stampa/flc/cspi-bocciate-linee-guida-ministro-valditara-insegnamento-educazione-civica.flc> (ultima consultazione in data 23 settembre 2024).

⁷ Natalie Sclipa, “Educazione Civica. Il Consiglio boccia Valditara, ma arriva il decreto”, in <https://lavalibera.it/it-schede-1976-decreto-linee-guida-scuola-cspi-boccia-valditara> (ultima consultazione in data 23 settembre 2024).

pronunciate anche considerazioni meno ostili, definite con terminologie diverse da quelle precedentemente riferite e riassumibili in tre grandi bisogni e percorsi educativi: “il potere del noi”, “la pedagogia della controversia”, “la cultura del lavoro”.

Il “potere del noi” verrebbe rappresentato dall’intenzionalità educativa di sviluppare negli studenti “la forza del saper vivere e lavorare insieme migliorando le singole individualità”. La “pedagogia della controversia” sarebbe rivolta alla acquisizione di alcune competenze di base, quali “la capacità di argomentare le proprie opinioni, di ascoltare le opinioni altrui, di convincere e di lasciarsi convincere”. La cultura del lavoro, non riassumibile nel “solo bisogno del produrre” viene infine vista come “fondamentale” anche nella scuola “come espressione dell’essere umano, sia sociale che individuale”; un percorso formativo in cui “le stesse discipline sono indispensabili” e concorrono “non come fattore aggiuntivo” anche allo sviluppo del “senso civico”⁸.

Nel commentare, fin dai primi giorni di pubblicazione di queste nuove Linee Guida, i vari aspetti ritenuti significativi hanno poi preso parola anche numerosi esperti collegati a vari e qualificati siti Web che si occupano sistematicamente di scuola. In particolare sono apparse interessanti le considerazioni pubblicate su Tuttoscuola.com intese a rilevare tanto i punti di forza, quanto i punti di debolezza di questo nuovo documento, nella parte che comprende tre macro-aree: Costituzione, Sviluppo economico e sostenibilità e Cittadinanza digitale, con precisazione di traguardi e competenze.

Come punto di forza viene considerato “lo sforzo di indicare obiettivi operativi e concreti, pur con qualche cedimento a formulazioni vaghe, non osservabili, più adatte ai traguardi e alle competenze generali”. In aggiunta a ciò, e “in più di un’occasione, specie per la scuola secondaria di primo e secondo grado”, vengono opportunamente indicati “non singoli, ma gruppi di obiettivi differenti”, quando “appartenenti al

⁸ ADI-Scuola, “*Un fantasma si aggira per la scuola italiana: l’educazione civica*”, in <https://adiscuola.it/pubblicazioni/un-fantasma-si-aggira-per-la-scuola-italiana-le-ducazione-civica/> (ultima consultazione in data 23 settembre 2024).

medesimo ambito concettuale”⁹. Una caratteristica certamente positiva a favore di una didattica collaborativa fra docenti diversi. Non a caso si ritiene che queste indicazioni siano “opportunamente orientate ad una didattica che valorizzi riflessione, esperienze contestualizzate nella realtà, laboratori, progetti di servizio e di impegno nella comunità”¹⁰.

In questa direzione, ovvero del valore civile delle attività didattiche rivolte all'Educazione Civica, si riscontrano invece elementi di critica nell'area dedicata dalle Linee Guida alle tematiche dello sviluppo economico e della sostenibilità, ove apparirebbe “una certa gerarchia dei due concetti, a vantaggio dell'economia”. Si sostiene infatti che non sia più il caso di “scegliere fra sviluppo economico e sostenibilità”, ma di considerare (come nell'Agenda ONU 2030) “come inscindibili e compenetrati” i tre essenziali aspetti di “sostenibilità ambientale, sociale ed economica”¹¹.

In questo nostro commento introduttivo alle Linee Guida per l'Educazione Civica pubblichiamo per esteso i primi *sei capitoletti* di questa nuova normativa: si tratta delle parti che riguardano le indicazioni di principio, di contestualizzazione nel momento storico che stiamo vivendo e di specifica operatività professionale¹². I *quattro capitoletti* restanti, non pubblicati in questa sede e per i quali rinviamo al documento ufficiale nella sua integralità indicano invece, nel dettaglio, le numerose operazioni didattiche possibili ed i particolari obiettivi specifici da raggiungere nei singoli segmenti della strutturazione scolastica del nostro paese¹³.

Appare comunque opportuno, accanto al Documento sull'Educazione Civica ora illustrato, anche fare riferimento all'approvazione recente e definitiva di un provvedimento, sommariamente definito quale “Riforma del voto di condotta” che lo stesso Ministro Valditara propo-

⁹ Franca Da Re, “Nuove linee guida per l'Educazione Civica. Punti di forza e di criticità”, ADI-Scuola, “Un fantasma si aggira per la scuola italiana: l'educazione civica”, in “Tuttoscuola.com”, letto in data 12.09.2024.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ *Ibidem*.

¹² Si tratta di: “Il quadro di riferimento nazionale ed internazionale”, “Principi a fondamento dell'Educazione Civica”, “La prospettiva trasversale dell'insegnamento di Educazione Civica”, “Indicazioni metodologiche”, “La contitolarità dell'insegnamento e il coordinamento delle attività”, “La valutazione”.

¹³ Si tratta di: “L'Educazione Civica per la Scuola dell'Infanzia”, “L'Educazione Civica per il primo ed il secondo ciclo di istruzione: traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento”, “Primo ciclo di istruzione”, “Secondo ciclo di istruzione”.

nente dichiara utile a ripristinare “l’importanza della responsabilità individuale” nella scuola, a riportare una centralità d’attenzione educativa “al rispetto verso le persone e verso i beni pubblici” ed infine a ridare “autorevolezza ai docenti”¹⁴.

Si tratta certamente di questioni interagenti, nel loro specifico, anche con le numerose problematiche dell’Educazione Civica, nelle loro interazioni con i comportamenti giovanili e con i loro più ampi riferimenti sociali. Non a caso le prime valutazioni pubbliche di questo nuovo provvedimento dedicato alla ‘disciplina’ nelle scuole ne hanno evidenziato una pluralità e trasversalità di aspetti¹⁵.

Il documento

MINISTERO DELL’ISTRUZIONE E DEL MERITO. LINEE GUIDA PER L’INSEGNAMENTO DELL’EDUCAZIONE CIVICA

DECRETO N. 183 DEL 7 SETTEMBRE 2024, CAPITOLETTI 1-6

Il quadro di riferimento nazionale ed internazionale

La Legge 20 agosto 2019, n. 92 (d’ora in avanti, Legge) ha istituito l’insegnamento scolastico dell’educazione civica e ha previsto che con decreto del Ministro siano definite le Linee guida per tale insegnamento che individuano, “*ove non già previsti, specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con le Indicazioni nazionali per il curriculum delle scuole dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, nonché con il documento Indicazioni nazionali e nuovi scenari e con le Indicazioni nazionali per i licei e le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti*”. Secondo quanto previsto dalle Linee guida adottate in via di prima applicazione con decreto ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, le Istituzioni scolastiche

¹⁴ Cfr. MIM, “*La riforma del voto di condotta è legge*”. Comunicati, in <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/la-riforma-del-voto-in-condotta-e-legge-alla-primaria-tornano-i-giudizi-sintetici-valditara-studenti-piu-responsabili-con-i-giudizi-miglioriamo-la-val> (ultima consultazione in data 25 settembre 2024).

¹⁵ Cfr. Elena Loewenthal, “*Giusto, ma la scuola rafforzi il suo ruolo*”, in “La Stampa”, 26 settembre 2024, p. 16; Eleonora Camilli, “*La rivoluzione della condotta*”, *ibidem*; Chiara Comai, “*Chi fa il bullo ne deve rispondere, ridiamo autorevolezza ai docenti*”, *ivi*, p. 17.

sono state chiamate ad aggiornare i curricoli di istituto e l'attività di progettazione didattica nel primo e nel secondo ciclo di istruzione al fine di sviluppare *“la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società”*. Inoltre, in questo primo quadriennio di attuazione della Legge, le scuole del primo ciclo hanno individuato propri traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento, mentre quelle del secondo ciclo di istruzione hanno individuato propri risultati di apprendimento al fine di integrare il curricolo di istituto con riferimento all'educazione civica. A seguito delle attività realizzate dalle scuole e tenendo conto delle novità normative intervenute, a partire dall'anno scolastico 2024/2025, i curricoli di educazione civica si riferiscono a traguardi e obiettivi di apprendimento definiti a livello nazionale, come individuati dalle presenti Linee guida che sostituiscono le precedenti. Tra le tematiche recentemente richiamate dalla normativa nazionale si sottolinea una particolare attenzione alla tutela dell'ambiente alla educazione stradale e alla promozione dell'educazione finanziaria.

Le Linee guida si configurano come strumento di supporto e sostegno ai docenti anche di fronte ad alcune gravi emergenze educative e sociali del nostro tempo quali, ad esempio, l'aumento di atti di bullismo, di cyberbullismo e di violenza contro le donne, la dipendenza dal digitale, il drammatico incremento dell'incidentalità stradale – che impone di avviare azioni sinergiche, sistematiche e preventive in tema di educazione e sicurezza stradale – nonché di altre tematiche, quali il contrasto all'uso delle sostanze stupefacenti, l'educazione alimentare, alla salute, al benessere della persona e allo sport.

Principi a fondamento dell'educazione civica

Le Linee guida, ai sensi di quanto previsto dall'articolo 1 della Legge, mirano innanzitutto a favorire e sviluppare nelle istituzioni scolastiche la conoscenza della Costituzione italiana – riconoscendola non solo come norma cardine del nostro ordinamento, ma anche come riferimento prioritario per identificare valori, diritti, doveri, compiti, comportamenti personali e istituzionali finalizzati a promuovere il pieno sviluppo della persona e la partecipazione di tutti i cittadini all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese – nonché delle istituzioni dell'Unione Europea. La conoscenza della Costituzione – nelle sue dimensioni storiche, giuridiche, valoriali – rappresenta il

fondamento del curriculum di educazione civica.

In questo senso va sottolineato il carattere personalistico della nostra Costituzione. Ne discende la necessità di sottolineare la centralità della persona umana, soggetto fondamentale della storia, al cui servizio si pone lo Stato. Da qui nasce l'importanza di valorizzare i talenti di ogni studente e la cultura del rispetto verso ogni essere umano. Da qui il carattere fondamentale dei valori di solidarietà, di libertà, di eguaglianza nel godimento dei diritti inviolabili e nell'adempimento dei doveri inderogabili. Da qui il concetto stesso di democrazia che la nostra Costituzione collega non casualmente alla sovranità popolare e che, per essere autentica, presuppone lo Stato di diritto. Da qui anche la funzionalità della società allo sviluppo di ogni individuo (e non viceversa) ed il primato dell'essere umano su ogni concezione ideologica.

Le nuove Linee guida, in piena coerenza con il dettato costituzionale, sottolineano non solo la centralità dei diritti, ma anche dei doveri verso la collettività, che l'articolo 2 della nostra Carta costituzionale definisce come "doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale". L'importanza di sviluppare anche una cultura dei doveri rende necessario insegnare il rispetto verso le regole che sono poste per una società ordinata al fine di favorire la convivenza civile, per far prevalere il diritto e non l'arbitrio. Da qui l'importanza fondamentale della responsabilità individuale che non può essere sostituita dalla responsabilità sociale. Pienamente coerente con la Costituzione è anche la necessità di valorizzare la cultura del lavoro come concetto fondamentale della nostra società da insegnare già a scuola fin dal primo ciclo di istruzione. La scuola, unitamente alla famiglia e alle altre istituzioni del territorio, ha la responsabilità di supportare gli studenti nel percorso che li porta a diventare cittadini responsabili, autonomi, consapevoli e impegnati in una società sempre più complessa e in costante mutamento. In questo contesto è fondamentale l'alleanza educativa fra famiglia e scuola.

La scuola "costituzionale" che ispira l'educazione alla cittadinanza, proprio perché dà centralità alla persona dello studente, deve sempre favorire l'inclusione, a iniziare dagli studenti con disabilità, dal recupero di chi manifesta lacune negli apprendimenti, dal potenziamento delle competenze di chi non ha eguali opportunità formative e di chi non utilizza pienamente l'italiano come lingua veicolare. Insomma, la scuola costituzionale è quella che stimola e valorizza ogni talento.

In questa prospettiva, l'educazione civica favorisce il riconoscimento di valori e comportamenti coerenti con la Costituzione attraverso

il dialogo e il rispetto reciproco, volti a incoraggiare un pensiero critico personale, aperto e costruttivo, in un percorso formativo che, coinvolgendo la persona nella sua interezza e unitarietà, inizia dall'infanzia e prosegue lungo tutto l'arco della vita.

L'educazione civica deve contribuire ad una formazione volta a favorire l'inclusione degli alunni stranieri nella scuola italiana. L'insegnamento dell'educazione civica può supportare gli insegnanti nel lavoro dell'integrazione, producendo nei suoi esiti coesione civica e senso della comunità, evitando che anche in Italia si verifichino fenomeni di ghettizzazione urbana e sociale.

Le Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica offrono una cornice efficace entro la quale poter inquadrare temi e obiettivi di apprendimento coerenti con quel sentimento di appartenenza che deriva dall'esperienza umana e sociale del nascere, crescere e convivere in un Paese chiamato Italia. È in tale realtà geografica ed esperienziale insieme che il bambino comincia a rappresentare se stesso e se stesso in relazione al mondo. Per questa ragione il ruolo della scuola diventa fondamentale anche al fine di svelare il significato del ricchissimo patrimonio culturale e ambientale dell'Italia, dei suoi territori e delle sue comunità. L'educazione civica può proficuamente contribuire a formare gli studenti al significato e al valore dell'appartenenza alla comunità nazionale che è comunemente definita Patria, concetto che è espressamente richiamato e valorizzato dalla Costituzione.

Rafforzare il nesso tra il senso civico e l'idea di appartenenza alla comunità nazionale potrà restituire importanza, fra l'altro, al sentimento dei doveri verso la collettività, come prescritto dall'articolo 2 della Costituzione, nonché alla coscienza di una comune identità italiana come parte, peraltro, della civiltà europea ed occidentale e della sua storia, consapevolezza che favorisce un'autentica integrazione.

Inoltre, l'insegnamento dell'educazione civica aiuta gli studenti a capire la storia intera del Paese, riconoscendola nella ricchezza delle diversità dei singoli territori e valorizzando le varie eccellenze produttive che costituiscono il "Made in Italy". Dovrebbe far comprendere che la cittadinanza si costruisce attraverso l'identificazione con i valori costituzionali, l'esercizio responsabile delle virtù civiche, la valorizzazione dei territori che costituiscono la Repubblica, con le loro tipicità e tradizioni. In questo contesto l'appartenenza alla Unione Europea appare coerente con lo spirito originario del trattato fondativo volto a favorire la collaborazione tra Paesi che hanno valori ed interessi generali

comuni.

Importante risulta anche educare a riconoscere la sussidiarietà orizzontale quale principio costituzionale che promuove l’iniziativa autonoma dei cittadini, sia come “singoli” che in “forma associata”. Spirito di iniziativa e di imprenditorialità sono, inoltre, competenze sempre più richieste per affrontare le sfide e le trasformazioni sociali attuali oltre che espressione di un sentimento di autodeterminazione. Parallelamente alla valorizzazione della iniziativa economica privata si evidenzia l’importanza della proprietà privata, tutelata dall’articolo 42 della Costituzione e che, come ben definisce la Carta dei diritti fondamentali della Unione Europea, è un elemento essenziale della libertà individuale e che va dunque rispettata e incoraggiata.

In tali direzioni, le Linee guida propongono un approccio sistematico e trasversale per la progettazione, valutazione e promozione dei valori e delle competenze di educazione civica.

Il richiamo al principio della trasversalità dell’insegnamento dell’educazione civica si rende necessario anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili ad una singola disciplina e neppure ad ambiti disciplinari delimitati.

La scelta italiana di individuare l’educazione civica come insegnamento trasversale e ambito di apprendimento interdisciplinare è coerente con i documenti europei e internazionali in materia di educazione alla cittadinanza. Inoltre, accanto al principio della trasversalità, è opportuno fare riferimento anche a quello dell’apprendimento esperienziale, con l’obiettivo, sotto il profilo metodologico-didattico, di valorizzare attività di carattere laboratoriale, casi di studio, seminari dialogici a partire da fatti ed eventi di attualità, così come esperienze di cittadinanza attiva vissute dagli studenti in ambito extra-scolastico e che concorrono a comporre il curriculum di educazione civica, grazie anche ad una loro rilettura critico-riflessiva e alla loro discussione sotto la guida del docente e nel confronto reciproco tra pari, ovvero nel confronto esperienziale fra studenti.

Le Linee guida, infine, riconoscendo e valorizzando il principio dell’autonomia delle istituzioni scolastiche, mirano a favorire e incoraggiare un più agevole raccordo fra le discipline, nella consapevolezza che ogni disciplina è, di per sé, parte integrante della formazione civica e sociale di ciascuno studente.

Al fine di favorire l’unitarietà del curriculum e in considerazione della contitolarità dell’insegnamento tra tutti i docenti di classe o del

consiglio di classe, le Linee guida sono impostate secondo i nuclei concettuali di cui all'articolo 3 della Legge che, per loro natura interdisciplinari, attraversano il curricolo e possono essere considerati in ogni argomento che tutti i docenti trattano quotidianamente.

1. Costituzione

La conoscenza del dettato costituzionale, della sua storia, delle scelte compiute nel dibattito in Assemblea costituente e la riflessione sul suo significato rappresentano il primo e fondamentale aspetto da trattare. Esso contiene e pervade tutte le altre tematiche, poiché le leggi ordinarie, i regolamenti, le disposizioni normative devono sempre trovare coerenza con la Costituzione, che rappresenta il fondamento della convivenza e del patto sociale nel nostro Paese.

Collegati alla Costituzione sono innanzitutto i temi relativi alla conoscenza dell'ordinamento e delle funzioni dello Stato, delle Regioni, degli Enti territoriali e delle Organizzazioni internazionali e sovranazionali, prime tra tutte l'Unione Europea e le Nazioni Unite, così come la conoscenza approfondita di alcuni articoli della Costituzione, in particolare di quelli contenuti nei principi generali quali gli artt. dall'1 al 12. Anche i concetti di legalità, di rispetto delle leggi e delle regole comuni in tutti gli ambienti di convivenza (ad esempio, il codice della strada, i regolamenti scolastici) rientrano in questo primo nucleo concettuale, come pure la conoscenza dell'Inno e della Bandiera nazionale, come forme di appartenenza ad una Nazione, la conoscenza dell'Inno e della Bandiera europei come appartenenza ad una civiltà comune con i popoli europei, la conoscenza della Bandiera della regione e dello Stemma del comune, come appartenenza ad una comunità e ad un territorio che contribuiscono a formare la Repubblica.

In particolare, nello studio delle leggi (dalla Costituzione alle leggi ordinarie) occorre evidenziare che esse non sono prescrizioni etico/morali, ma strumenti giuridici; che sono fatte per le Persone e non le Persone per loro; che sono rivolte all'interesse comune di tutti i cittadini e servono allo scopo di regolare il rapporto autorità/libertà tra i cittadini e lo Stato.

Educazione alla legalità, quindi, significa favorire la consapevolezza della necessità del rispetto delle norme per il benessere di tutti i cittadini. Rientra in questo nucleo anche l'educazione contro ogni forma di discriminazione e contro ogni forma di bullismo intesa come violenza

contro la persona.

Di grande importanza appare il contrasto ad ogni forma di criminalità e illegalità e in particolare la criminalità contro la persona, contro i beni pubblici e privati. La tematica potrà essere opportunamente affrontata analizzando la diffusione territoriale della criminalità organizzata, i fattori storici e di contesto che hanno favorito la nascita e la crescita delle mafie e i suoi effetti economici e sociali, identificando comportamenti privati che possano contribuire a contrastare ogni forma di criminalità. Analogamente, trova collocazione l'educazione stradale – intesa anche come sicurezza stradale – finalizzata all'acquisizione da parte degli studenti di comportamenti responsabili quali utenti della strada, abituando i giovani al rispetto della vita propria e altrui e delle regole del codice della strada.

Infine, in questo primo ambito, rientra anche l'esplicitazione della dimensione dei diritti e dei doveri che conseguono alla partecipazione alla vita della comunità nazionale ed europea e che sono spesso intrecciati fra loro, come insegna l'esempio del lavoro, inteso non solo come *diritto* (articolo 4, comma 1, della Costituzione) ma anche come *dovere civico* (articolo 4, comma 2, della Costituzione), e in più valore sul quale si fonda la nostra Repubblica (articolo 1, comma 1, della Costituzione).

2. Sviluppo economico e sostenibilità

È importante educare i giovani ai concetti di sviluppo e di crescita. Per questo, la valorizzazione del lavoro, come principio cardine della nostra società, e dell'iniziativa economica privata è parte fondamentale di una educazione alla cittadinanza. La diffusione della cultura di impresa consente alle studentesse e agli studenti di potenziare attitudini e conoscenze relative al mondo del lavoro e all'autoimprenditorialità. Ovviamente, lo sviluppo economico deve essere coerente con la tutela della sicurezza, della salute, della dignità e della qualità della vita delle persone, della natura, anche con riguardo alle specie animali e alla biodiversità, e più in generale con la protezione dell'ambiente. In questa prospettiva, che trova un particolare riferimento in diversi articoli della Costituzione, possono rientrare tematiche riguardanti l'educazione alla salute, alla protezione della biodiversità e degli ecosistemi, alla bioeconomia, anche nell'interesse delle future generazioni (così come previsto dall'articolo 9 della Costituzione recentemente riformulato). In questo quadro si inserisce pure la cultura della protezione civile per

accrescere la sensibilità sui temi di autoprotezione e tutela del territorio.

Analogamente trovano collocazione nel presente nucleo concettuale il rispetto per i beni pubblici, a partire dalle strutture scolastiche, la tutela del decoro urbano nonché la conoscenza e valorizzazione del ricchissimo patrimonio culturale, artistico e monumentale dell'Italia.

Sempre nell'ottica di tutelare la salute e il benessere collettivo e individuale si inseriscono nell'educazione civica sia l'educazione alimentare per la realizzazione del corretto rapporto tra alimentazione, attività sportiva e benessere psicofisico, sia i percorsi educativi per il contrasto alle dipendenze derivanti da droghe, fumo, alcool, doping, uso patologico del *web*, gaming e gioco d'azzardo. Conoscere i rischi e gli effetti dannosi del consumo di ogni tipologia di droghe, comprese le droghe sintetiche, e di altre sostanze psicoattive, nonché dei rischi derivanti dalla loro dipendenza, anche attraverso l'informazione delle evidenze scientifiche circa i loro effetti per la salute è essenziale per prevenire ogni tossicodipendenza e promuovere strategie di salute e benessere psicofisico, anche conoscendo le forme di criminalità legata al traffico di stupefacenti e le azioni di contrasto esercitate dallo Stato. Rientra in questo nucleo pure l'educazione finanziaria e assicurativa e la pianificazione previdenziale, anche con riferimento all'utilizzo delle nuove tecnologie digitali di gestione del denaro. In tale nucleo dovrà essere evidenziata l'importanza della tutela del risparmio. L'educazione finanziaria va intesa inoltre come momento per valorizzare e tutelare il patrimonio privato.

3. Cittadinanza digitale

Alla “Cittadinanza digitale”, da intendersi come la capacità di un individuo di interagire consapevolmente e responsabilmente con gli sviluppi tecnologici in campo digitale, è dedicato l'intero articolo 5 della Legge che esplicita le abilità essenziali da sviluppare nei curricoli di Istituto, con gradualità e tenendo conto dell'età degli studenti.

Lo sviluppo impetuoso delle tecnologie digitali ha portato importanti e inedite possibilità di progresso e di benessere, ma ha anche trasformato, con incredibile velocità e con effetti difficilmente prevedibili, l'organizzazione sociale del nostro tempo. La dimensione “fisica”, tangibile, della vita si è ridotta: la maggior parte delle attività si svolge nello spazio digitale, dando luogo ad una produzione massiccia di dati che circolano, in modo incessante, attraverso la rete.

I più giovani, proprio perché più vulnerabili ed esposti, sono le “vittime” elettive quando si verifica un uso lesivo della rete, perché non sempre hanno gli strumenti per capire in modo adeguato i rischi a cui si espongono. Fondamentale, pertanto, e in linea con quanto indicato dall’articolo 5, comma 2 della Legge, è l’attività di responsabilizzazione e promozione di una reale cultura della “cittadinanza digitale”, attraverso cui insegnare agli studenti a valutare con attenzione ciò che di sé consegnano agli altri in rete.

Non si tratta però solamente di una questione di conoscenza e di utilizzo degli strumenti tecnologici, ma del tipo di approccio agli stessi; per questa ragione, affrontare l’educazione alla cittadinanza digitale non può che essere un impegno che coinvolge tutti i docenti contitolari della classe e del Consiglio di classe. Utile strumento di lavoro può essere il Quadro delle Competenze Digitali per i Cittadini – DigComp2.2 – recentemente tradotto in italiano, che fornisce esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti nel campo del digitale, anche con riferimento all’intelligenza artificiale, che può essere d’altro canto un utilissimo strumento per favorire la personalizzazione della didattica e degli apprendimenti.

Particolare attenzione potrà essere riposta nell’aiutare gli studenti a valutare criticamente dati e notizie in rete, individuando fonti attendibili e modalità di ricerca adeguate; allo stesso modo, potranno essere previsti approfondimenti in tema di *privacy* e tutela dei propri dati e identità personale, oltre ad adeguati *focus* che mirino a prevenire e contrastare attività di cyberbullismo. Infine, la rapida evoluzione tecnologica nel campo dell’Intelligenza Artificiale, riguardante tutti gli ambiti e temi finora menzionati, suggerisce adeguati approfondimenti in merito.

Sviluppare la cittadinanza digitale a scuola, con studenti che sono già immersi nel *web* e che quotidianamente si imbattono nelle tematiche proposte, significa da una parte consentire l’acquisizione di informazioni e competenze utili a migliorare questo nuovo e così radicato modo di stare nel mondo, dall’altra mettere i giovani al corrente dei rischi e delle insidie che l’ambiente digitale comporta, considerando anche le conseguenze sul piano concreto. Pertanto, l’approccio e l’approfondimento di questi temi dovrà iniziare dal primo ciclo di istruzione con opportune e diversificate strategie. Insomma, l’educazione all’uso responsabile dei dispositivi elettronici va di pari passo con la consapevolezza che l’utilizzo corretto delle tecnologie è quello che potenzia l’esercizio

delle competenze individuali, non quello che lo sostituisce.

In conformità con gli indirizzi ministeriali, occorre evitare l'utilizzo di smartphone e tablet nella scuola dell'infanzia e dello smartphone nella scuola primaria e secondaria di I grado; nelle scuole del primo ciclo di istruzione il tablet può essere utilizzato per finalità didattiche e inclusive.

La prospettiva trasversale dell'insegnamento di Educazione Civica

I nuclei concettuali dell'insegnamento dell'educazione civica sono già impliciti nelle discipline previste nei curricoli dei diversi percorsi scolastici. Per fare solo alcuni esempi, *“l'educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari”* trovano una naturale interconnessione, tra le altre, con le Scienze naturali e con la Geografia; l'educazione alla legalità e al contrasto alle mafie si nutre non solo della conoscenza del dettato e dei valori costituzionali, ma anche della consapevolezza dei diritti inalienabili dell'uomo e del cittadino, del loro progredire storico, del dibattito filosofico e letterario. Le tematiche connesse alla cittadinanza digitale afferiscono alle competenze digitali e a tutte le discipline, in particolare l'italiano, la matematica, la tecnologia e l'informatica. Si tratta dunque di far emergere all'interno dei curricoli di istituto elementi già presenti negli attuali ordinamenti e di rendere più consapevole ed esplicita la loro interconnessione, nel rispetto e in coerenza con i processi di crescita dei bambini e dei ragazzi nei diversi gradi di scuola.

La trasversalità dell'insegnamento si esprime, quindi, nella capacità di dare senso e significato a ogni contenuto disciplinare. I saperi hanno lo scopo di fornire agli allievi strumenti per sviluppare conoscenze, abilità e competenze per essere persone e cittadini autonomi e responsabili, rispettosi di sé, degli altri e del bene comune. Il Collegio dei Docenti e le sue articolazioni, nonché i team docenti e i consigli di classe, nella predisposizione del curricolo e nella sua pianificazione organizzativa, individuano le conoscenze e le abilità necessarie a perseguire i traguardi di competenza fissati dalle Linee Guida, attingendo anche dagli obiettivi specifici in esse contenuti. Possono, in sede di pianificazione, essere individuati percorsi didattici, problemi, situazioni, esperienze anche laboratoriali idonei ad aggregare più insegnamenti/discipline e che

richiedano la specifica trattazione di argomenti propri dell'educazione civica.

È fondamentale che le tematiche trattate siano sempre coerenti e integrate nel curricolo e siano funzionali allo sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze previste nei traguardi per lo sviluppo delle competenze dalle Indicazioni Nazionali per il primo ciclo, dalle Linee Guida degli Istituti tecnici e professionali e dalle Indicazioni per i Licei.

La trattazione interdisciplinare deve in ogni caso salvaguardare, con l'opportuna progressività connessa all'età degli allievi, la conoscenza della Costituzione, degli ordinamenti dello Stato e dell'Unione Europea, dell'organizzazione amministrativa decentrata e delle autonomie territoriali e locali.

Indicazioni metodologiche

Riveste particolare importanza nell'insegnamento dell'educazione civica l'approccio metodologico, al fine di consentire agli allievi di sviluppare autentiche competenze civiche, capacità di partecipazione, cittadinanza attiva, rispetto delle regole condivise e del bene comune, attenzione alla salvaguardia dell'ambiente e delle risorse, pensiero critico e capacità di preservare salute, benessere e sicurezza nel mondo fisico e in quello virtuale.

Il tema della Costituzione, primario e fondante, non può esaurirsi nel proporre la lettura e la memorizzazione di una serie di articoli e neanche nella conoscenza, pure necessaria e imprescindibile, dell'ordinamento e dell'organizzazione dello Stato, degli Organismi territoriali, delle Organizzazioni sovranazionali e internazionali.

L'etica nell'uso del digitale non è legata solo alle abilità tecniche e alla conoscenza dei potenziali rischi nell'utilizzo dei dispositivi e della rete. Lo sviluppo di autentiche e stabili abilità e competenze civiche si consegue in un ambiente di apprendimento dove prima di tutto gli adulti sono modelli coerenti di comportamento, dove l'organizzazione dei tempi, degli spazi e delle attività consente la discussione, il confronto reciproco, la collaborazione, la cooperazione e l'esperienza diretta.

Occasioni di esercizio della corretta convivenza e della democrazia devono essere presenti fin dai primi anni nella quotidianità della vita scolastica, attraverso l'abitudine al corretto uso degli spazi e delle attrezzature comuni, l'osservanza di comportamenti rispettosi della salute e della sicurezza propria e altrui, la cura di relazioni improntate al

rispetto verso il prossimo, verso gli adulti, e verso i coetanei, l'assunzione di responsabilità verso i propri impegni scolastici, la cura di altri compagni, di cose e animali, la partecipazione alla definizione di regole nel gioco, nello sport, nella vita di classe e di scuola, l'assunzione di ruoli di rappresentanza. L'attitudine alla convivenza democratica si sviluppa, infatti, in ambienti che consentono l'esercizio di comportamenti autonomi e responsabili.

Le conoscenze e le abilità connesse all'educazione civica trovano stabilità e concretezza in modalità laboratoriali, di ricerca, in gruppi di lavoro collaborativi, nell'applicazione in compiti che trovano riscontro nell'esperienza, nella vita quotidiana, nella cronaca.

Il laboratorio, la ricerca, il gruppo collaborativo, la riflessione, la discussione, il dibattito intorno a temi significativi, le testimonianze autorevoli, le visite e le uscite sul territorio, le attività di cura e di responsabilità come il *service learning*, i progetti orientati al servizio nella comunità, alla salvaguardia dell'ambiente e delle risorse, alla cura del patrimonio artistico, culturale, paesaggistico, gli approcci sperimentali nelle scienze sono tutte attività concrete, da inserire organicamente nel curriculum, che possono permettere agli studenti non solo di "applicare" conoscenze e abilità, ma anche di costruirne di nuove e di sviluppare competenze.

In un ambiente di apprendimento così organizzato, anche l'utilizzo responsabile e consapevole dei dispositivi digitali riveste importanza primaria per la ricerca, l'assunzione critica, la condivisione e lo scambio di informazioni attendibili da fonti autorevoli, con l'attenzione alla sicurezza dei dati, alla riservatezza e al rispetto delle persone.

L'affidamento agli studenti di occasioni di costruzione attiva e autonoma di apprendimento, in contesti di collaborazione, costituisce la modalità necessaria per il conseguimento di conoscenze e abilità stabili e consolidate e di competenze culturali, metodologiche, sociali, relazionali e di cittadinanza.

La contitolarità dell'insegnamento e il coordinamento delle attività

La Legge prevede che all'insegnamento dell'educazione civica siano dedicate non meno di 33 ore per ciascun anno scolastico.

Nelle scuole del primo ciclo l'insegnamento è affidato, in contitolarità, a docenti della classe/del consiglio di classe, tra i quali è

individuato un coordinatore. Nelle scuole del secondo ciclo, l'insegnamento è affidato ai docenti delle discipline giuridiche ed economiche, se disponibili nell'ambito dell'organico dell'autonomia. In caso contrario, in analogia a quanto previsto per il primo ciclo, l'insegnamento è affidato in contitolarità ai docenti del consiglio di classe. In ogni caso, anche laddove la titolarità dell'insegnamento venga attribuita a un insegnante di materie giuridiche ed economiche, gli obiettivi di apprendimento vanno perseguiti attraverso la più ampia collaborazione tra tutti i docenti, valorizzando la trasversalità del curriculum.

Nell'arco delle 33 ore annuali i docenti potranno proporre attività che sviluppino con sistematicità conoscenze, abilità e competenze relative all'educazione alla cittadinanza, all'educazione alla salute e al benessere psicofisico e al contrasto delle dipendenze, all'educazione ambientale, all'educazione finanziaria, all'educazione stradale, all'educazione digitale e all'educazione al rispetto e ai nuclei fondamentali che saranno oggetto di ulteriore approfondimento, di riflessione e ricerca in unità didattiche di singoli docenti e in unità di apprendimento e moduli interdisciplinari trasversali condivisi da più docenti. Si potranno così offrire agli allievi gli strumenti indispensabili per affrontare le questioni e i problemi in modo trasversale al curriculum, favorendo un dialogo interdisciplinare e realizzando la prospettiva educativa che rappresenta l'autentica sfida dell'insegnamento dell'educazione civica.

Inoltre, le Linee guida offrono l'opportunità di leggere e interpretare tutto il curriculum della scuola con riferimento ai principi e ai nuclei fondanti previsti per l'insegnamento dell'educazione civica, dal momento che ogni sapere potrà essere orientato ad azioni finalizzate all'esercizio di diritti e doveri, al bene comune, all'ulteriore sviluppo della conoscenza e alla salvaguardia dei patrimoni materiali e immateriali delle comunità. Tale prospettiva richiede la messa a punto di percorsi didattici che, per tutte le discipline, prevedano l'aspetto civico degli argomenti trattati.

La valutazione

La Legge dispone che l'insegnamento trasversale dell'educazione civica sia oggetto delle valutazioni periodiche e finali previste dal D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 62 per il primo ciclo e dal D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122 per il secondo ciclo.

I criteri di valutazione deliberati dal Collegio dei docenti per le

single discipline e già inseriti nel PTOF dovranno essere integrati in modo da ricomprendere anche la valutazione di tale insegnamento.

In sede di scrutinio il docente coordinatore dell'insegnamento, acquisendo elementi conoscitivi dai docenti del team o del Consiglio di Classe, formula la proposta di valutazione, espressa ai sensi della normativa vigente, da inserire nel documento di valutazione.

La valutazione deve essere coerente con le competenze, abilità e conoscenze indicate nel curriculum dell'educazione civica e affrontate durante l'attività didattica. I docenti della classe e il consiglio di classe possono avvalersi di strumenti condivisi, quali rubriche e griglie di osservazione, finalizzati ad accertare il conseguimento da parte degli alunni delle conoscenze e abilità e del progressivo sviluppo delle competenze previste nella sezione del curriculum dedicata all'educazione civica.

Anche per l'educazione civica il Collegio dei docenti delle scuole del primo ciclo, in coerenza con il disposto dell'art. 2 del D. Lgs. 62/2017, esplicita a quale livello di apprendimento corrisponde il voto in decimi attribuito agli alunni della scuola secondaria di primo grado. Per gli alunni della scuola primaria, la valutazione avverrà in base alla normativa in vigore nell'anno scolastico di riferimento.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 163-178

Notizie, recensioni e segnalazioni

L'annuale Meeting dell'Internationale Gesellschaft für Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

Quest'anno il consueto incontro dell'IGSBI si è svolto, dal 26 al 29 settembre, ad Augsburg in Germania sul tema “Sostenibilità e media educativi”, tanto vasto quanto suggestivo in una cultura come quella attuale in cui i nessi tra ambiente, economia e sopravvivenza sono all'ordine del giorno. Di più: oscillano tra valutazioni apocalittiche e negazionismo ed impegnano riflessioni di vario tipo, dall'etica alla religione, dalla politica all'educazione.

L'ampiezza e la cogenza del tema ha richiamato una vasta partecipazione di studiosi: non solo erano presenti, accanto a studiosi europei (tedeschi, austriaci, belgi, italiani, svizzeri, cechi, lussemburghesi ed estoni) anche due rappresentanti del Giappone, ma sono state varie e svariate anche le competenze dei relatori. Infatti, oltre agli studiosi di questioni educative e di problemi della didattica, quest'anno più che nei precedenti *meetings* dell'IGSBI, sono intervenuti ricercatori impegnati nell'ambito delle scienze naturali, della linguistica, delle tecnologie digitali, o di enti a vario titolo interessati al problema della sostenibilità nelle sue differenti declinazioni, da soggetti tradizionali come le biblioteche a centri di ricerca sulle variazioni climatiche o sull'economia o sulle nuove tecnologie.

Alle consuete relazioni si sono affiancati tre momenti diversi, ma connessi al tema centrale dell'incontro: il 26 settembre, dopo le relazioni di apertura e le prime tre comunicazioni, è stata la volta del Panel del Reading Primers Special Interest Group; il 27 settembre sono stati presentati dei Poster e, infine, l'ultimo giorno, la giornata di lavoro si è aperta con una interessante visita all'“Orto didattico” dell'università di Augsburg, da anni attivo per la preparazione dei futuri insegnanti anche ad attività di questo tipo, attualmente molto apprezzate e, è superfluo ricordarlo, legate alle questioni discusse durante il convegno.

Sono state tre giornate di lavoro e di discussione molto intense, durante le quali, proprio per la varietà delle competenze dei relatori e le loro così differenti provenienze, è stato offerto un quadro assai articolato dell'argomento del convegno stesso: da considerazioni storico-edu-

cative e culturali in senso lato – che hanno chiamato in causa le posizioni di autori ormai classici come Basedow ed il suo *Philanthropinum* o von Carlovitz, padre legittimo del termine sostenibilità o momenti particolari dell'età moderna – fino a considerazioni legate alla didattica di discipline come la geografia e le lingue straniere. Ma non è mancata l'attenzione sui libri di testo o sugli albi illustrati, che avvicinano le giovani generazioni al problema: su questo versante, particolarmente interessanti i contributi giapponesi, incentrati sulle rappresentazioni “scolastiche” di catastrofi ambientali, come lo tsunami del 2011 e il disastro della centrale nucleare di Fukushima.

Sullo sfondo di scelte di politica europea o di singoli Stati, infine, largo spazio è stato dato ai nuovi strumenti tecnologici utili sia per l'analisi ed il monitoraggio della situazione in atto, che appare a tutti i convegnisti talmente grave da non poter essere né sottovalutata né ignorata, sia per la progettazione di strategie non solo informative – a partire dal contesto scolastico –, ma anche contenitive o addirittura di contrasto a quanto sta accadendo.

In generale, come emerge da questa breve sintesi, l'approccio dei relatori non è stato teorico perché si è preferito presentare quanto di fatto si sta progettando per rendere le giovani generazioni sensibili al problema della sostenibilità e per tentare di invertire un *modus operandi* molto diffuso a livello di politica internazionale.

Il mondo tedesco, dove peraltro, nel panorama politico, i Verdi sono attivi da parecchi decenni e sono apprezzati anche dall'elettorato, pare mostrare una sensibilità al problema più diffusa che altrove; in altri Paesi – ed il Giappone ne è una testimonianza – a mano a mano che la memoria delle catastrofi avvenute si va affievolendo anche i manuali ed i libri di testo diventano meno incisivi nel raccontare e sollecitare riflessioni. Si oscilla ovunque, è chiaro, tra impegno, consapevolezza e didascalismo, da un lato, e negligenza o scarso coinvolgimento, dall'altro.

Basta pensare che l'esperienza dell'educazione all'aperto è diffusa anche in Italia, ma a lungo è stata affidata a scelte “volontarie” degli insegnanti o a corsi di aggiornamento più o meno strutturati, laddove in altri Paesi, come l'università di Augsburg mette in luce, tale esperienza è parte integrante della formazione professionale dei futuri docenti.

Dunque, tre giorni interessanti di dibattito e di confronto, su cui vale la pena riflettere e richiamare l'attenzione, con un ringraziamento all'IGSBi, un'associazione sempre sollecita ai problemi del nostro presente. **(Luciana Bellatalla)**

G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Firenze, Firenze University Press, 2023, pp. 134, open access

È opportuno leggere non distrattamente questo recente lavoro di Gianfranco Bandini, professore di Storia dell'educazione all'università di Firenze, già segretario del Cirse, molto attivo nell'International Standing Conference for the History of Education e da qualche anno socio dell'AIPH, ossia dell'Associazione Italiana di Public History.

Infatti, è da qualche anno, che la Public History, un orientamento nato negli Stati Uniti ed in Canada nei tardi anni Settanta del secolo scorso, si è fatta strada anche nel mondo dei nostri storici e dei nostri insegnanti. E si è andata affermando tra entusiasmi condivisi da storici di rango come Luciano Canfora o Giuseppe Galasso, e critiche talora piuttosto pungenti, ma anche con la innegabile necessità di qualche chiarimento linguistico e concettuale.

Sospesa tra la difesa del rigore dello storico di professione e la missione di fare apprezzare la storia in mezzo a chi non è storico, la Public History si qualifica soprattutto e prima di tutto come un approccio aperto a fonti diversificate e spesso "irrituali" – dai documenti di archivio ai musei, dalle fotografie alle fonti orali e via discorrendo. Divulgazione ed apertura a fonti anche non convenzionali sono i due poli entro i quali sembra che essa si posizioni e si qualifichi.

Non mancano i dubbi. Perfino la voce in inglese su Wikipedia – ossia uno strumento divulgativo per eccellenza, anche se talora di dubbio valore – sottolinea che "public history proves resistant to being precisely defined" (ultima consultazione in data 29 luglio 2024). E del resto, la definizione "postata" sul sito stesso dell'AIPH non fa che ribadire, con la sua genericità, questa riluttanza ad una definizione, giacché recita: "La *Public History* (storia pubblica) è un campo delle scienze storiche a cui aderiscono storici che svolgono attività attinenti alla ricerca e alla comunicazione della storia all'esterno degli ambienti accademici nel settore pubblico come nel privato, con e per diversi pubblici. È anche un'area di ricerca e di insegnamento universitario finalizzata alla formazione dei *public historians*".

La stessa denominazione ha creato delle complicazioni: lo ricorda l'anonimo estensore della voce prima ricordata su Wikipedia; ma anche sul sito dell'AIPH si afferma che la scelta di mantenere la definizione inglese di Public History dipende dalla volontà di evitare confusioni con

l'uso corrente, in italiano, di storia ad uso pubblico o per il pubblico, che rimanda all'idea, cara a parte della cultura ideologizzata del nostro Paese, di un revisionismo di quanto è accaduto nel passato.

Certo, è eccessivo un giudizio come quello di Franco Cardini che su "Repubblica" qualche anno fa, commentando la brutta *fiction* sui Medici affermò, non senza un evidente sarcasmo, che lo spettacolo televisivo era "un discreto cocktail, adatto a chi ad esempio ama la public history, questo nuovo contenitore trendy che in sostanza indica la storia spiegata a gente che non la sa da parte di altra gente che non la sa nemmeno lei, un po' l'imparacchia, un po' l'inventa".

Alla luce di queste sommarie considerazioni, dunque, ad un saggio esplicitamente dedicato a questo orientamento di studi storico non ci si può che avvicinare con curiosità, vista la chiarezza da fare sull'orizzonte di senso di questa impostazione e sull'intenzione di chi vi aderisce di liberarla da equivoci e da approcci dilettanteschi per diffonderne la pratica oltre la scuola e l'università.

Il saggio di Bandini raccoglie una serie di suoi interventi inediti sull'argomento, ma già presentati in conferenze o convegni nazionali ed internazionali nel periodo tra il 2017 ed il 2022. Di qui l'uso della lingua inglese. L'intento, denunciato fin dal sottotitolo, è quello di descrivere, in via introduttiva, le linee guida della Public History.

Come si conviene ad una introduzione, il volume è snello: sono sei capitoli scorrevoli che descrivono le ragioni di questa scelta da parte dello studioso fiorentino, ne tratteggiano gli aspetti di fondo, ne illustrano alcune esperienze con gli studenti ed il coinvolgimento con le scuole primarie e secondarie e riproducono anche *Public History of Education Manifesto*, presentato dallo stesso Bandini e da Stefano Oliviero, in collaborazione con la già citata AIPH durante il primo convegno sul tema, svoltosi a Firenze il 5 e 6 Novembre del 2018.

I sei capitoli sono preceduti dalla doverosa introduzione ed accompagnati da una lunga bibliografia (pp. 107-123), che indica contributi a stampa e digitali, di autori italiani e di autori stranieri, a documentare come questo tipo di studi si stia diffondendo ovunque ed anche in ambito storico-educativo, quello, cioè, che sta più a cuore all'autore.

Bandini stesso riconosce (p. 86) che è difficile dare una definizione precisa di Public history, ma cita una definizione che, a suo avviso ma anche ad avviso di chi scrive, dovrebbe servire a fare chiarezza: "*History is a part of everyday life* – scrive nel 2019 la studiosa Daisy Martin –. *We consume stories about the past in films, musicals, and lectures.*

We read historical fiction, create and consume memes, visit historical sites and museums, play historical games, and preserve and investigate family history. We seek out information to contextualise and understand the present. *This everyday public history lives mostly independently of the history taught and learned in schools*” (p. 98; i corsivi sono miei).

Credo che per capire la Public History ed apprezzarne il nesso con la dimensione educativa (e non solo con la storia della scuola e delle pratiche formative) sia necessario partire da questa affermazione.

Se è vero – e lo stesso Bandini lo nota – che la definizione formale è spesso oscura e che si finisce per legare questo orientamento soprattutto a buone pratiche educative di tipo attivistico, tuttavia, la questione di fondo mi pare quella di recuperare lo scollamento profondo (e crescente) tra Storia e gente comune, recuperando nel contempo l’idea che era già della *Nouvelle Histoire* secondo cui nessun aspetto dell’esistenza umana può sfuggire alla Storia. Insomma, la Public History sembra voler richiamare l’attenzione sul fatto che “la storia siamo noi” e che questa centralità degli esseri umani va difesa e rivendicata: prima di tutto, bisogna rendere attivo il discente, sollecitandolo a riflettere ed a trovare documenti; in secondo luogo, bisogna dilatare il concetto di fonte, rivalutando anche documenti non convenzionali e personali (ad esempio le foto di famiglia, come si racconta nel capitolo 4 di questo saggio); infine bisogna trasmettere il concetto che solo comprendendo la complessa relazione dinamica tra passato, presente e futuro, un soggetto può davvero educarsi e diventare attore consapevole della sua esistenza.

Non si tratta di divulgare in maniera sommaria o approssimativa una serie di eventi più o meno significativi, ma di farne comprendere la pregnanza per l’esistenza individuale e collettiva. Al fondo, c’è il tentativo di formare un’autocoscienza civile, liberando l’immaginario collettivo da pregiudizi e stereotipi e forse addirittura trasformandolo in una fonte non convenzionale. Un modo, dunque, per interpretare, ancora una volta, la massima ciceroniana della storia come “magistra vitae”.

In un contesto così problematico e sfaccettato, una introduzione alla Public History, lo ripeto prima di concludere questa nota, merita attenzione e certamente non può che essere benvenuta, tanto più – ed anche questo va nuovamente ricordato – che l’autore cala questo orientamento storiografico all’interno del contesto dell’educazione, nel duplice versante della storia vera e propria dell’educazione e dell’insegnamento

della Storia a scuola. Ma più di tutto, credo sia da apprezzare la passione civile, che percorre queste pagine, mai ostentata o gridata, ma presente come un fiume carsico sotterraneo a ricordarci che abbassare la guardia è pernicioso e pericoloso per noi e per i nostri simili. (**Luciana Bellatalla**)

M. Castaldi, A. Gallia, *Evangelista Azzi, cartografo risorgimentale. La vita, le opere, la rete di relazioni (1793-1848)*, Roma, Carocci Editore, 2023, pp. 178, €20,00

Castaldi e Gallia si occupano di storia della geografia e della cartografia e dell'integrazione fra cartografia storica e sistemi GIS presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università Roma Tre. Il loro approccio di ricerca risente della crescente attenzione verso la ricostruzione delle modalità di organizzazione, circolazione e produzione del sapere geografico che anima l'attuale dibattito disciplinare e, più in generale, la storia sociale e culturale delle scienze e delle tecniche, volta a ricostruire, anche a grande scala, pratiche materiali, spazi di lavoro, reti sociali. Non a caso i riferimenti bibliografici in coda al volume disegnano un percorso che ha inizio con i "classici" saggi teorici degli anni Ottanta, a firma di John Brian Harley e Massimo Quaini, per concludersi con i riferimenti agli autori che nell'ultimo decennio, in Italia, hanno offerto il principale contributo allo studio della cartografia e dei saperi ad essa connessi nel contesto amministrativo-territoriale, politico-propagandistico e pedagogico-educativo.

La ricerca è centrata sulla figura di Evangelista Azzi (1793-1848), uno di quegli "autori minori" che hanno caratterizzato la diffusione sempre più capillare e pervasiva della cartografia nella società europea nel corso del lungo Ottocento, quando il perfezionamento delle tecniche di rilevamento e proiezione, dei sistemi di stampa e il crescente desiderio di conoscenza del mondo – in tutte le classi sociali e a tutte le scale, da quella locale a quella internazionale – avevano contribuito a far uscire le mappe (almeno quelle dal contenuto strategicamente meno rilevante) dalle cancellerie di Stato, dagli stati maggiori degli eserciti e dagli uffici delle magistrature preposte al governo del territorio, per farle comparire nelle enciclopedie, negli atlanti, nelle guide, sulle pagine di quotidiani e riviste, sulle pareti delle scuole. Proprio sulla qualifica di "minore" si soffermano gli autori, constatando la labilità di un termine che spesso fa riferimento soprattutto alla scarsa conoscenza di

figure che, pur offrendo un contributo originale sia sul piano tecnico che su quello culturale, si sono trovate ad operare in un momento storico in cui la specializzazione del lavoro, compreso quello cartografico, ha contribuito a rendere meno evidente il loro apporto individuale. Oltretutto molti studiosi del recente (e meno recente) passato si sono concentrati soprattutto sui grandi innovatori delle tecniche cartografiche, sul legame fra cartografia e scoperte geografiche e sulle – certamente più affascinose – carte manoscritte dei secoli precedenti all'Ottocento. Eppure, sull'opera di questi minori, e la biografia di Azzi lo dimostra, si basa la prima alfabetizzazione geo-cartografica di massa degli italiani, la progressiva conoscenza da parte del pubblico di equilibri geopolitici che travalicano il contesto locale e l'inizio della definitiva esplorazione del territorio nazionale da parte delle generazioni che saranno protagoniste del processo di unificazione.

Seguire le tracce biografiche di un cartografo minore ci consente dunque di esplorare le modalità attraverso cui la carta diventa oggetto di uso comune per il cittadino che si sposta nello spazio e un grande strumento di comunicazione dal momento in cui del linguaggio cartografico si appropriano i nuovi sistemi informativi, facendolo entrare nei propri circuiti. Per lo specialista poi – nella prospettiva cui abbiamo fatto riferimento in apertura a questa recensione – è la rete sociale al centro della quale si colloca il cartografo a rivelare la varietà di relazioni sulle quali si fonda il mercato transnazionale dell'editoria cartografica e la varietà di soggetti (disegnatori, incisori, editori, statistici, amministratori pubblici) a cui va certamente ridata dignità storica e culturale, per il contributo dato alla creazione dell'idea di Italia come entità geografica e per l'avvio di quei nuovi processi di organizzazione territoriale che accompagnano progressivamente il Paese nella contemporaneità.

Gli autori muovono alla ricerca delle tracce della vita professionale di Azzi a partire dagli oggetti della sua produzione, che spazia dalla cartografia più propriamente topografica alla realizzazione di atlanti scolastici e carte murali. Nel primo caso, la ricerca bibliografica e d'archivio porta ad individuare l'apprendistato compiuto dal cartografo presso l'I.R. Istituto Geografico Militare di Milano e il personale contributo dato alla realizzazione *della Carta topografica dei Ducati di Parma, Piacenza e Guastalla...*, pubblicata nel 1828 sulla base dei rilievi compiuti nel 1821 e 1822. Azzi sarà l'autore della riduzione della stessa carta che comparirà nel noto *Vocabolario topografico dei ducati di Parma Piacenza e Guastalla* (1832-1834) di Lorenzo Molossi.

Successivamente lo vediamo all'opera nel disegno e nell'incisione delle piante di Parma (1829), Guastalla (1832), Piacenza (1834) che faranno poi da matrice a tutta una successiva articolata produzione, comprendente anche le riduzioni pubblicate nelle popolari guide a stampa. Le piante di Azzi – come aveva già notato Franca Miani Uluhogian – contribuiscono a fissare e diffondere un'immagine cartografica "ufficiale" della città, sia dal punto di vista dell'ordine politico che per quello celebrativo e monumentale. Lo si coglie dal lungo elenco dei luoghi notabili che compare in cornice (dove non manca la sottolineatura delle maggiori opere pubbliche portate recentemente a compimento) e dalla presenza di elementi decorativi dai chiari significati politici e allegorici (la civetta e la cornucopia nella pianta di Parma, la statua equestre di Ranuccio Farnese e una veduta parziale del Palazzo comunale in quella di Piacenza).

Estremamente interessante si rivela poi il ruolo di Evangelista Azzi come cartografo scolastico. Le sue *Tavole geografiche* (Emisfero orientale, Emisfero occidentale, Europa, Italia, Ducati, Africa, Asia, Oceania, America del Nord, America del Sud) pubblicate nell'*Atlante per gli elementi di geografia dell'Antoine ad uso delle Scuole Inferiori* (1835-36) e il *Mappamondo murale in due Emisferi* (1838), sono collocati dagli autori nel contesto delle riforme del sistema educativo del Ducato sotto il governo di Maria Luigia, dove il ruolo pedagogico della geografia era riconosciuto ma i contenuti testuali più politicamente sensibili rigorosamente controllati. Al di là degli aspetti tecnici, ricostruiti in maniera puntuale anche attraverso il confronto con prodotti cartografici simili e coevi, emerge la volontà di Azzi nel fornire un prodotto aggiornato e non solamente una trasposizione cartografica dei contenuti del volume dell'editore bergamasco Giacomo Antoine, i cui *Principj elementari di Geografia* erano stati scelti come testo scolastico di riferimento. L'*Atlante* ovviamente riflette il frammentato equilibrio politico generato dal Congresso di Vienna. L'Italia acquista la sua unitarietà geografica nella carta dell'Europa mentre nella tavola dedicata in maniera specifica alla Penisola l'attenzione del cartografo si sofferma sul mosaico disegnato dai confini degli stati preunitari, senza però che la stessa unitarietà, almeno sul piano visivo, venga meno (lo conferma la presenza del Tirolo meridionale e della Dalmazia che al lettore appaiono in continuità, almeno graficamente, con il resto della Penisola stessa). È soprattutto da questi elementi che si scorge il legame fra Azzi e il contesto risorgimentale. Quest'ultimo sembra delinarsi in maniera

più consistente dalla ricostruzione della rete di relazioni che il cartografo attiva per costruire e aggiornare i propri lavori e per promuoverne la produzione e il commercio. Attraverso le fonti d'archivio e la corrispondenza originale spuntano scambi piuttosto consistenti con i geografi di rilievo nazionale Adriano Balbi e Antonio Zuccagni Orlandini, mentre intensi sono i contatti con Paolo Toschi, Lorenzo Molossi, Michele Lopez, Paolo Pezzana e Luigi Sanvitale, cioè con i principali esponenti di un contesto tecnico, politico e culturale aggiornato e riconosciuto ben oltre i confini della *Petite capitale*.

In conclusione, non possiamo che apprezzare il lavoro di Castaldi e Gallia, che ci consente di gettare uno sguardo su processi sociali (la costruzione e diffusione delle tecniche cartografiche e dei saperi geografici, l'insegnamento della geografia e il ruolo della cartografia nei processi educativi, la diffusione della cartografia nella sfera pubblica) che ancora in larga parte devono essere approfonditi, a partire dagli attori sociali che hanno attivamente contribuito al loro svolgersi in un contesto cronologico complesso come quello che va dalla Restaurazione all'Unità. Forse proprio la necessità di collocare nella giusta prospettiva fenomeni poco considerati dagli studi *mainstream*, e indagabili solo ad una scala di grande dettaglio, giustifica la presenza di alcune pagine di inquadramento più generale dei problemi storici affrontati che lo specialista potrebbe trovare scontate mentre, per il lettore "comune", possono al contrario contribuire a chiarire argomenti sicuramente meno noti. **(Carlo A. Gemignani)**

A. Cazzullo, *Una giornata particolare. Le grandi svolte che hanno segnato la storia*, Milano, Solferino, 2024, pp.185, €15,00

Il libro di Cazzullo è la messa in parole, sia pure più sintetica e senza immagini, delle bellissime trasmissioni da lui tenute, su La7, il mercoledì, insieme a due attori molto bravi, Claudia Benassi e Raffaele Di Placido, e ripetute la domenica. Praticamente ne ha fatto un divertente e affascinante libro di Storia grazie al quale ognuno di noi che è stato a scuola ripercorre, se vuole, episodi particolari di giornate che hanno cambiato la nostra vita e la storia di tutti noi. Giornate che, come dice Cazzullo, ci hanno reso quelli che siamo, anche se dobbiamo riconoscere che noi, qualche volta, ne abbiamo dimenticato alcuni aspetti, sia pure importanti.

Riportiamo qui i titoli di quelle giornate particolari, che ci hanno reso

quelli che noi siamo anche quando, dicevo, alcuni aspetti ci appaiono più sfuocati di altri; ma con piccoli sforzi di memoria li rimettiamo al posto giusto, come in un grande puzzle.

Ecco i titoli dei capitoli fra cui manca, e non so perché (forse era troppo lungo?) *Garibaldi e la spedizione dei Mille* che io ho visto due volte in televisione.

Il primo titolo non poteva essere che Spartaco *L'alba della libertà*

Seguono San Francesco *Il salvatore della cristianità*, Dante Alighieri *Una giornata all'Inferno*, Lorenzo il Magnifico *La congiura dei Pazzi*, Cristoforo Colombo *Il viaggio oltre l'orizzonte*, Michelangelo *Lo stupore del mondo*, Artemisia Gentileschi *Giustizia per la pittrice*, Manzoni e Verdi *I patrioti geniali*, Caporetto *La disfatta e il riscatto*, Le leggi razziali *Il giorno della vergogna*, Il 25 aprile *La fine del buio*, L'Autosole *La spina dorsale dell'Italia*, Falcone e Borsellino *I martiri dell'antimafia*

Dopo ogni giornata particolare l'autore ha inserito alcune pagine chiamate "Per approfondire", con un titolo appropriato al personaggio trattato: ad esempio, per Spartaco è *La schiavitù* e per Lorenzo il Magnifico *La dinastia dei Medici*.

La giornata particolare dedicata alla congiura dei Pazzi mi è sembrata tra le più belle presentate e la porto, sia pure con qualche ritocco di sintesi, come esempio delle restanti.

Formalmente Firenze è una repubblica, ma dal 1434 il padre di Cosimo il vecchio fa tutto ciò che ritiene utile alla sua famiglia per affermarne il primato, essendo anche banchiere del Papa e detentore di enormi ricchezze. E da quella data a Firenze non si muove foglia che Cosimo non voglia. La sua ricchezza coincide con quella della Repubblica. Alla morte di Cosimo gli succede il figlio Piero, detto il Gottoso. Dal 1469 i Medici sono formalmente i signori di Firenze. I figli di Piero sono due: Lorenzo, poi detto il Magnifico, di venti anni e il fratello, Giuliano, di sedici anni.

Una sola famiglia a Firenze può paragonarsi, ai Medici, quella dei Pazzi, banchieri essi stessi, ricchissimi e padroni delle arti e di molti altri affari nel mondo. Nel 1471 viene eletto Papa Sisto IV, al secolo Francesco della Rovere che ha grandi ambizioni: costruisce ponti, restaura chiese, apre ospedali per il Giubileo del 1475, favorisce la sua famiglia, è un grande nepotista e vuole espandere l'influenza dello Stato pontificio. Affida ai Pazzi le finanze pontificie, perché è nemico dei Medici e sceglie per arcivescovo di Pisa un suo cugino, Francesco Sal-

viati. E Francesco dei Pazzi convince il patriarca della famiglia, lo zio Jacopo, a ordire una congiura per uccidere Lorenzo e Giuliano, con l'appoggio di truppe del Papa, del re di Napoli e del duca d'Urbino, Federico da Montefeltro. Si stabilisce di avvelenare Lorenzo e Giuliano in una delle ville di campagna dei Pazzi o dei Medici, durante un ricevimento in occasione del passaggio da Firenze di un diciassettenne cardinale nipote del Papa, Raffaello Riario. Ma Giuliano, indisposto, aveva fatto sapere che non avrebbe partecipato ai festeggiamenti. Così i congiurati decisero per un attentato in chiesa, durante la messa di domenica 26 aprile 1478. Ma anche allora qualcosa sembra mettersi di traverso: Giuliano si è infortunato. Sono due congiurati, in veste di amici, che si offrono di aiutarlo ad andare alla messa, visto che zoppica. Lo abbracciano, per strada, per sorreggerlo, mentre di fatto si accertano che non abbia una corazza sotto la giubba.

Al segnale convenuto, forse alla fine della Messa, uno dei congiurati, Bandini affonda un pugnale nel petto di Giuliano, che barcolla e cade a terra. Francesco dei Pazzi gli si lancia addosso come una furia e colpisce Giuliano da tutte le parti, ma inutilmente perché Giuliano è già morto.

Circa Lorenzo, anch'egli viene assalito: cercano di colpirlo due sacerdoti, Stefano da Bagnone e Antonio Maffei da Volterra, due incapaci che lo lasciano pressoché illeso, mentre per Giuliano non c'è più niente da fare.

Ma cosa fanno i Medici dopo quella domenica di sangue? Estirpano tutti i Pazzi. Lorenzo fa pace col Papa mandandogli pittori per affrescare l'ingresso alla cappella Sistina e poi si dedica alla politica estera, ossia ai rapporti tra i vari Stati italiani.

Sono tutte pagine scritte con cura e molto bene e che si leggono tutte d'un fiato. Auguro a tutti buona lettura. (**Giovanni Genovesi**)

G. Genovesi, *In viaggio con Dante. Per sentieri educativi*, Roma, Anicia, 2021, pp.176, €22,00

Tra i numerosi saggi scritti in occasione dei 700 anni dalla morte di Dante il lavoro di Genovesi si distingue per la prospettiva originale e per la trattazione approfondita ed elegante.

La competenza pedagogica dell'Autore lo ha messo in grado di cogliere gli aspetti educativi rintracciabili nell'opera dantesca, sia quelli esplicitamente espressi, sia quelli presenti come suggestioni, metafore o analogie. Naturalmente, la visione di un laico-agnostico-illuminista,

quale Genovesi è e si dichiara, esclude dal concetto di educazione le lezioni di teologia di Beatrice e le dimostrazioni di punizione dei peccatori o di premio dei virtuosi.

Vengono invece messi in evidenza i concetti pedagogici fondamentali che permeano la *Commedia*: l'idea di educazione come processo di acquisizione della libertà tramite la conoscenza, il rapporto fra conoscenza ed emozione e fra conoscenza e responsabilità, la strada maestra del dubbio su cui avanza passo dopo passo la ricerca scientifica, la consapevolezza del fatto che educazione e libertà sono due ideali cui possiamo solo tendere asintoticamente, avendo come guida un processo attraverso il quale si impara a riconoscere l'esistenza di regole e la necessità di rispettarle.

Mi piace notare che la vocazione pedagogica di Genovesi si rivela nell'abitudine (forse imperativo?) di dare spiegazioni partendo prima di tutto dalle radici etimologiche delle parole, opportunamente proposte nelle note a piè di pagina. La consapevolezza del fatto che la parola è perno e veicolo del processo educativo è consustanziale alla scrittura dell'Autore, tanto da apparire un modo di essere più che un modo di scrivere.

Accanto alla visione di Santagata (per me un poco forzata) della *Commedia* come "instant book", Genovesi mette in evidenza quella (per me più vera) della *Commedia* come poema di formazione a guisa di viaggio, idea già esplicita nella scelta del titolo. Mi ha sorpreso ritrovare in Dante visto da Genovesi l'idea di educazione degli adulti, oggi espressa dalla formula "educazione permanente", ma ancor più la critica del fatto che le persone vengano indirizzate anziché aiutate a scoprire i loro interessi e i loro talenti, e l'attualità del disdegno di Dante per la ricerca di guadagni senza limite, oggi terribilmente incarnata dalla finanza e dalle multinazionali.

Al termine del libro troviamo tre personaggi che rappresentano l'importanza del concetto di conoscenza in ciascuna delle tre cantiche: Ulisse per l'Inferno, Belacqua per il Purgatorio e Cacciaguida per il Paradiso. Ulisse incarna il concetto di conoscenza come viaggio di esplorazione, Belacqua rappresenta l'amicizia e il rispetto come basi del rapporto educativo, e Cacciaguida incarna l'autorevolezza e il prestigio dell'antenato che, come insegnante, conosce il passato, vive nel presente e può figurarsi il futuro.

In sintesi, Genovesi propone al lettore di guardare la *Commedia* come una scuola peripatetica e come una magnifica enciclopedia in

versi, che contiene lezioni di geografia astronomica, di teologia, filosofia, fisica, politica, storia, scienza e religione.

Una proposta che va senz'altro accolta, e non solo dai pedagogisti, perché ci permette di rileggere con occhi nuovi l'opera dantesca. (**Silvana Borgognini**)

M. Mafai, *Pane nero. Donne e vita quotidiana nella seconda guerra mondiale*, Milano, Mondadori, 1987, pp. 277, euro 14,25 (usato €8,25).

È, questo, un bel libro, documentato anche con un po' di fantasia. Sono le parti che si leggono meno volentieri.

Il pane nero è il simbolo del pane trovato durante la seconda guerra mondiale. Era fatto da pochissima farina, segatura e carbone per dargli il colore del pane tedesco: è una schifezza, che fummo costretti a mangiare durante tutta la guerra. Una guerra, che per noi italiani, donne, uomini e bambini, andò ogni anno peggio ed era sempre più difficile trovare un cibo accettabile.

Con la tessera si comprava sempre poco e, mentre la guerra andava sempre peggio, con i tagliandi della tessera si otteneva sempre meno, per non dire pochissimo.

Mafai accompagna tutti i cinque anni di guerra, scioccamente dichiarata da Mussolini senza armi moderne il 10 giugno 1940 contro Francia e Inghilterra, che il Duce considerava già spacciate: secondo lui, la prima sarebbe caduta entro poche settimane e la seconda entro qualche mese con la guerra aerea.

Londra e tutta l'Inghilterra furono bombardate anche dalle PV1 e dalle PV2 tirate da Peenemünde, un luogo in cui la Air Force non poteva arrivare con aerei carichi di bombe. Eppure la RAF riuscì a resistere contro gli attacchi degli aerei di Goering, cosa che imbestialì Hitler (facile a perdere la ragione), tanto che i tedeschi non entrarono mai in Inghilterra.

Poi entrarono in guerra anche gli Alleati, che furono i primi a mettere a punto la bomba atomica, grazie al fior fiore dei fisici ebrei tedeschi, rifugiatisi in USA sotto la guida di Oppenheimer. E, infatti, furono gli Americani a sganciarla, su ordine di Truman, ai primi agosto del 1945 sul Giappone, a Hiroshima il 6 di agosto e il 9 agosto a Nagasaki, facendo più di 250 mila tra morti e feriti tra tutte e due le città.

La guerra da noi finì prima, il 25 aprile 1945 in Italia e il 9 di maggio in Germania, una volta ucciso il Duce e suicidatosi Hitler, che se fosse

arrivato prima degli americani a mettere a punto l'atomica, imbestialito com'era per l'armistizio di Cassibile del nostro re, l'avrebbe sganciata su di noi!

A noi, per fortuna, toccò solo il pane nero, affamati come eravamo in tutte le città e i paesi, eccetto a Salò dove non solo mangiavano delle leccornie e non pochi cittadini erano in grado di vendere abiti di lusso e gioielli di varie forme e di vari prezzi fino a più di 100.000 lire.

Non era gente normale: facevano la borsa nera con ogni cosa, dall'olio allo zucchero, dai soldi agli oggetti di lusso perché a Salò si erano riuniti tutti i ministri di uno Stato fantoccio, alti funzionari che prendevano gli stessi stipendi di quando erano a Roma e poi rubavano dove potevano e anche dagli uffici dei tedeschi che a Salò comandavano tutti e tutto.

Il libro finisce con le partigiane e i partigiani armati e armate di tutto punto, anche le staffette, per far vedere che anche loro avevano partecipato alla liberazione di Milano, con i tedeschi in fuga verso la Germania e con un Mussolini rassegnato e vergognoso di essere stato catturato con addosso un cappotto tedesco, un travestimento affrettato in quel momento tanto che fu subito riconosciuto da un soldato di Pier Bellini delle Stelle, capo di una brigata Garibaldi: con qualche giro tra le montagne del posto lo portarono a fucilarlo, insieme alla sua amante, Claretta. (**Giovanni Genovesi**)

D. Marcheschi (a cura di), *Carlo Lorenzini. Collodi nel XXI secolo*, Pisa, ETS, 2024, pp. 78, €12,00

Questo breve volume, come scrive la curatrice Daniela Marcheschi in una nota al suo contributo, “rielabora, ricompone in libertà, omettendo e aggiungendo, gli argomenti che sono stati esposti nel Convegno (ora on line), svoltosi il 9 marzo 2024, presso la sede della Fondazione Nazionale Carlo Collodi”, proprio nel paese natale dello scrittore, presso Pescia.

Del Convegno il volume riprende, in forma sintetica ed allusiva, il titolo, che era declinato in maniera più estesa ed al tempo stesso più programmatica: “Carlo Lorenzini Collodi nel XXI secolo. Acquisizioni filologiche e storico-letterarie, prospettive di ricerca dell'opera collodiana. Nuove interpretazioni di *Pinocchio*”.

Dunque, non si tratta di veri e propri Atti di un incontro, ma di una revisione, rimeditazione e ripresa di discorsi, interpretazioni e sugge-

stioni di quanto dal Convegno è emerso, quasi con il duplice scopo, da un lato, di sintetizzarne gli esiti e, dall'altro, di indicare strade per ulteriori ricerche.

I contributi raccolti nel volume e preceduti da un breve saluto istituzionale da parte di Pier Francesco Bernacchi, Presidente della Fondazione Nazionale Carlo Collodi, sono dei cinque relatori che hanno animato l'incontro del 9 marzo scorso nell'ordine stesso in cui compaiono nel testo: l'italianista e filologa Daniela Marcheschi, ben nota ai "collodisti" per i suoi studi sull'argomento e per essere la presidente dell'Edizione Nazionale delle Opere di Carlo Lorenzini, l'italianista Elvio Guagnini, lo storico Cosimo Ceccuti, Presidente della Fondazione Spadolini e direttore della "Nuova Antologia", il pedagogista Franco Cambi, che da tempo frequenta *Pinocchio* ed il suo autore e, infine, il critico cinematografico Roberto Chiesi.

Le diverse competenze degli intervenuti consentono al discorso di cogliere e tratteggiare la ricchezza e la complessità di Collodi, ad un tempo arguto ed immaginoso, politicamente impegnato e ribelle, interessato all'educazione ma fuori dai canoni consueti, e capace di muoversi tra vari generi letterari, a cui, in qualche modo, è riuscito a dare, per nella diversità degli argomenti, una unità di fondo.

Ciò che maggiormente consente di cogliere questa unità nella varietà è una lettura che tenga conto, anche quando privilegia un'opera sulle altre – e *Pinocchio* è di gran lunga il racconto preferito dagli studiosi – di tutte le strade che Collodi ha percorso. Di qui l'importanza dell'edizione nazionale delle sue opere, frutto prima di tutto di un approccio filologico e, poi, di un interesse storico-letterario in grado di far apprezzare il dipanarsi delle scelte collodiane e, quindi, i punti-chiave della sua narrazione e, al tempo stesso, la sua complessità.

Nel suo intervento, rivendica l'importanza di questo lavoro filologico Daniela Marcheschi, con una punta di meritato orgoglio e di piccato disappunto verso chi crede di potersi avvicinare ad una sola opera del fiorentino, prescindendo dalla "totalità della (sua) esperienza umana, intellettuale, culturale" (p. 10). A questo intervento, che nel titolo riprende il programma del convegno, vale a dire la figura di Collodi nel nuovo secolo, fanno seguito, nell'ordine gli interventi di Guagnini, di Ceccuti e di Cambi.

Il primo rilegge *Il viaggio in Italia di Giannettino*, sullo sfondo della letteratura odepiorica legata alla scuola della Nuova Italia; il secondo riporta la vicenda di Collodi nel quadro del Risorgimento nazionale e,

infine, Cambi torna sulla complessità dell'approccio collodiano all'educazione, insistendo sulle sue tre "pedagogie", quella sociale, quella rivolta alla scuola ed alla sua innovazione e, infine, quella dell'infanzia.

Roberto Chiesi chiude il volume offrendoci una descrizione ed una interpretazione del *Pinocchio* di Comencini, un capolavoro filmico ad un tempo fedele e trasgressivo rispetto al testo originale. Si tratta di un contributo non allineato, ma solo apparentemente, con gli altri, giacché anche questo, soffermandosi su una delle interpretazioni di *Pinocchio*, permette di coglierne sfumature, dettagli e implicazioni.

Il fatto è che tutti i lavori, ivi compreso quello di Chiesi, sia pure da prospettive diverse e sempre interne ai testi di Collodi, consegnano al lettore un doppio piano di lettura: da una parte, la presentazione delle opere, che si traduce in un invito a rileggere le più note e ad avvicinarsi a quelle meno frequentate, ma non per questo meno importati o significative – si pensi al caso di *Un viaggio in vapore. Da Firenze a Livorno*; dall'altra, emerge il consiglio (piuttosto imperioso) ad impegnarsi con costanza e metodo in un lavoro di scavo all'interno di una produzione letteraria multiforme. Da questo scavo, infatti, può provenire – come peraltro una già lunga tradizione interpretativa attesta – una sempre più consapevole comprensione di un intellettuale, forse per alcuni tratti eccentrico, ma certo non meno significativo di altri che hanno segnato il nostro Ottocento letterario e politico. E, voglio aggiungere, la storia della nostra educazione. **(Luciana Bellatalla)**

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 179-186

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Angeloni Silvia, *La formazione dei docenti di educazione musicale per la scuola dell'infanzia. Realtà e prospettive*, Roma, TAB, 2024, pp. 412, €26,00

Biscossi Damiano, Mignosi Elena, Winther Birgit, *Incontro con gli asini. Percorsi educativi, formativi e terapeutici*, Roma, Carocci, 2024, pp. 224, €18,00

Bonazza Vincenzo, Vertecchi Benedetto, *Chi insegna Chi apprende. Profili verso domani*, Roma, Anicia, 2024, pp. 184, €21,00

Bosi Riccardo, *Le mille e una infanzia. Bambini, culture, migrazioni*, Roma, Carocci, 2024, pp. 124, €14,00

Conti Matilde Sabrina, Giangrande Fabrizio, Lo Forte Marta, Schitone Simona, *Insegnare con la didattica ludica. Linee operative per educare col modello ET*, Roma, Aracne, 2024, pp. 252, €20,00

Del Bianco Noemi, Paviotti Gigliola, *Self-advocacy. La nuova sfida educativa per l'inclusione*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp.140, €18,00

Earley Peter, Greany Toby, Moretti Giovanni, Barzanò Giovanna (a cura di), *Leadership educativa in un ecosistema formativo che cambia. Dirigenza scolastica e nuovi territori*, Roma, Anicia, pp. 368, €25,00

Giaconi Catia, Del Bianco Noemi, D'Angelo Ilaria, Capellini Simone Aparecida, *I quaderni di Valeria. Progettare percorsi di Didattica Speciale per l'inclusione*, Milano, Franco Angeli, 2024, pp. 124, Open access

Graglia Margherita, *Le incongruenze di genere in adolescenza. Pratiche cliniche ed educative*, Roma, Carocci, 2024, pp. 248, €20,00

Manzo Generosa, *Musicoterapia per l'inclusione*, Roma, Anicia, pp. 172, €20,00

Mariani Carlo, *La didattica disorientativa. Le idee, le forme, gli strumenti per orientare con i saperi della scuola secondaria*, Torino, UTET, 2024, pp. 176, €18,00

Matteoli Sandra, Fracassini Remo (a cura di), *La professionalità*

pedagogica tra relazione e cura, Pisa, ETS, 2024, pp. 148, €15,00

Moretti Raffaella, Delle Chiaie Davide, *Educazione linguistica, documenti programmatici e proposte didattiche*, Pisa, ETS, 2024, pp. 220, €21,00

Mori Luca, *Educare al paesaggio, Idee per le scuole dell'infanzia e primarie*, Pisa, ETS, 2024, pp. 140, €15,00

Neumann Maureen D., Dion Lisa, Snapp Robert, *Insegnare il pensiero computazionale. Un approccio integrato per l'apprendimento nella scuola secondaria di primo e secondo grado*, presentazione di Cosimo Di Bari, Roma, Anicia, 2024, pp. 268, €25,00

Pinnelli Stefania, Fiorucci Andrea, Giaconi Catia (a cura di), *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori dei contesti di vita*, Lecce, Pensa Multimedia, 2024, pp. 387, Open access

Rosina Maurizio, Maraschiello Angelo (a cura di), *La scuola del benessere: come costruire il successo formativo. Indicazioni per una scuola aperta che sviluppi pienamente la persona e contrasti il rischio di abbandono*, Roma, Anicia, pp. 156, €21,00

Scaramuzzi Gilberto, *L'insegnante come artista. La presa in carico globale della persona con disabilità*, Roma, Anicia, 2024, pp. 244, €24,00

Tartufoli Laura, *Osservazione e valutazione formativa nella scuola primaria. Il PraDiVaP: uno strumento per innovare le prassi didattiche e la professionalità docente*, Bologna, Bononia University Press, 2024, pp. 252, €25,00

Turli Cinzia, *Il metaverso e modalità educative. L'apprendimento tra formale e informale*, Roma, Anicia, 2024, pp. 168, €20,00

2. Educazione degli adulti

Carta Chiara, Lai Ignazio (a cura di), *Pedagogia dell'invecchiamento. Gerontopedagogia*, Roma, Anicia, pp. 160, €20,00

Di Rienzo Paolo, *Educazione e apprendimento degli adulti*, Roma, Carocci, 2024, pp. 296, €26,00

Lusardi Roberto, *Dietro le quinte. Lavoro invisibile e collaborazione professionale nelle pratiche di cura*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 156, Open access

Pasqualotto Luciano, Lascioli Angelo (a cura di), *La vita di qualità nelle RSA e nelle case di riposo. Strumenti di progettazione e di valutazione*, Roma, Carocci, 2024, pp. 200, €19,00

Perfetti Simona, *Giovani, adulti e percorsi di educazione alla felicità*, Roma, Aracne, 2024, pp. 130, €14,00

3. Educazione e narrativa

Antoniazzi Luca, *Media audiovisivi e politica culturale. Cinema, televisione e piattaforme digitali*, Roma, Carocci, 2024, pp.188, €19,00

Bernardelli Andrea, *Breve dizionario di narratologia*, Roma, Carocci, 2024, pp. 136, €13,00

Brescia Graziana, Lentano Mario, *Scrivere di donne in Roma antica. La letteratura latina in ventuno figure femminili*, Roma, Carocci, 2024, pp. 344, €29,00

Di Bari Cosimo (a cura di), *La qualità nelle narrazioni per l'infanzia. Sguardi pedagogici sui contenuti analogici e digitali rivolti a bambine e bambini*, Roma, Anicia, 2024, pp. 296, €25,00

Harari Yuval Noah, *Nexus. Breve storia delle reti di informazione dall'età della pietra all'IA*, tr. it. di Marco Piani, Milano, Bompiani, 2024, pp. 600, €26,00

Marcheschi Daniela (a cura di), *Carlo Lorenzini. Collodi nel XXI secolo*, Pisa, ETS, 2024, pp. 80, €12,00

Mazzoni Eleonora, *Il cuore è un guazzabuglio. Vita e capolavoro del rivoluzionario Manzoni*, Torino, Einaudi, 2023, pp. 168, €14,00

Rossi Barbara, *Narrar crescendo. Pratica narrativa e cura educativa nella scuola dell'infanzia*, Brescia, Scholè, 2024, pp. 304, €25,00

Salis Francesca, *Raccontare per includere: storie che cambiano la storia*, Roma, Anicia, 2023, pp. 176, €22,00

Tatasciore Giulio, *Il mondo impaginato. Geografia, viaggi e consumo culturale nel primo Ottocento*, Roma, Carocci, 2024, pp. 144, €17,00

4. La scuola

Carruba Maria Concetta, *Traghetare la scuola nell'era dell'Intelligenza Artificiale. Educare, progettare e includere*, Roma, TAB, 2024, pp. 164, €15,20

Diodati Consuelo, *Processi inclusione e tirocini. Indagine sugli studenti di Scienze Politiche*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 156, €21,50

Giroux Henry A., *Pedagogia della Resistenza. Contro la fabbrica dell'ignoranza*, tr. it. di Teresa Savoia, Roma, Anicia, 2024, pp. 272, €

24,00

Santagati Mariagrazia, Ferrari Chiara (eds.), *Minori stranieri non accompagnati a scuola. Se l'improbabile diventa possibile*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp.323, Open access

Zaninelli Francesca Linda, *La scuola dell'infanzia nel sistema integrato. Attualità e prospettive*, Roma, Carocci, 2024, pp. 232, €25,00

5. Pedagogia generale

Benanti Paolo, Maffettone Sebastiano, *Noi e la macchina*, Roma, Luiss University Press, 2024, pp. 182, €18,00

Borghini Andrea, Gremigni Elena, Pinna Gabriele, Pitzalis Marco, *Bourdieu in Italia. Esperienze di una sociologia generativa*, Pisa, Pisa University Press, 2024, pp. 300, €20,00

Castiglioni Micaela, Orsenigo Jole (a cura di), *Soggettivarsi. Per una pedagogia della ricomposizione adulta*, Pisa, ETS, pp. 160, €16,00

Corazza Laura, *Per una cittadinanza scientifica*, Brescia, Scholè, 2024, pp. 240, €18,00

Chello Fabrizio, Maltese Stefano (a cura di), *La formazione della mascolinità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere in contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 222, €27,00

Corbi Enricomaria, Perillo Pascal, Chello Fabrizio, *La pedagogia in questione. Concetti, tempi, contesti*, Torino, UTET, 2024, pp. 344, €25,00

Crescenza Giorgio, *Ritratti di maestri. Suggestioni pedagogiche sulla professione docente*, con un saggio introduttivo di Massimiliano Fiorucci, Roma, Edizioni Conoscenza, 2024, pp. 264, €20,00

D'Amante Maria Francesca, *Pedagogia della bicicletta. Outdoor Soundscape, ascolto e mobilità sostenibile*, Parma, Junior, 2024, pp. 238, €25,00

D'Aprile Gabriella, Bufalino Giambattista, *Eco-narrazioni. Atelier formativi per la cura educativa*, Milano, Franco Angeli, 2024, pp. 156, €21,00

Emilio Marco, Miatto Enrico, Quinzi Gabriele (a cura di), *Forme del cooperare. Sguardi interdisciplinari e prospettive trasformative*, Pisa, ETS, 2024, pp. 236, €22,00

Fabrizi Maurizio, *Evoluzione e pedagogia. Il senso di educare, istruire, formare*, Brescia, Scholè, 2024, pp. 240, €20,00

Giosi Marco, *Immaginare l'infanzia. Pedagogia, gioco, creatività*,

Roma, Anicia, 2024, pp. 216, €23,00

Malara Silvestro, *Reincarnazioni pedagogiche. Prospettive embodied per l'educazione*, Roma, Anicia, pp. 184, €21,00

Marsili Francesco, *La ricerca educativa per lo sviluppo del talento. Dalla gifted education all'educazione del potenziale di ciascuno*, Roma, Anicia, 2024, pp. 172, €20,00

Masera Francesco, *Intelligenza artificiale. Una guida completa per comprendere, sfruttare e riflettere su una rivoluzione tecnologica*, Roma, Aracne, 2024, pp. 220, €22,00

Orsenigo Jole, Kattar Antoine (a cura di), *Immaginario adolescente, adolescenti immaginari*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 166, Open access

Rey Bernard, *Il concetto di competenza nell'educazione e nella formazione*, tr. it. di Francesco Costa, Roma, Anicia, pp. 344, €25,00

Rizzo Marilisa, Romeo Simone, Tramma Sergio, *Le zone d'ombra del lavoro educativo*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 172, € 18,00 (solo in formato PDF)

Rossi Enrica, *New Perspectives for Language Education. From Global English to Global Citizenship*, Foreword by Flora Sisti and Elena Viganò, Roma, Aracne, 2024, pp. 100, €12,00

Salis Francesca, *L'agire pedagogico*, Roma, Anicia, 2024, pp. 176, €22,00

Schiedi Adriana (a cura di), *Cultura, creatività, società inclusive. Verso un modello mediterraneo per la sostenibilità interculturale nel territorio jonico*, Roma, TAB, 2024, pp. 280, Open access

6. Storia dell'educazione

bell hook, *Pedagogia impegnata e decoloniale*, a cura di Lavinia Bianchi, Brescia, Scholè, 2024, pp. 256, €21,00

Bocci Fabio, Magnanini Angela, *Kilpatrick contro Montessori. Destinini che si incrociano*, Roma, Anicia, 2024, pp. 240, €24,00

Bravi Luca, Rizzin Eva, *Lacio Drom, Storia delle "classi speciali per zingari". Rom e Sintì a scuola 1965-1982*, Roma, Anicia, pp. 148, €22,00

Cantatore Lorenzo, Meda Juri, Tonucci Francesco (a cura di), *Mario Lodi maestro, intellettuale, scrittore*, Roma, Carocci, 2024, pp. 200, € 22,00

Convertini Tania, *L'ABC di Alberto Manzi, maestro degli italiani*,

Roma, Anicia, 2024, pp. 208, €23,00

Iaquinta Tiziana, *Pedagogia come arte. Teoria e concretezza in Francesco De Bartolomeis*, Roma, Anicia, 2024, pp. 264, €24,00

Petruzzi Carmen, *Due maestri a colloquio: Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri*, presentazione di Lorenzo Cantatore, Roma, Anicia, 2024, pp. 280, €24,00

Quintiliano, *La memoria*, a cura di Francesca Romana Nocchi, Bologna, Bononia University Press, 2024, pp. 144, €15,00

Silva Clara, Piazza Marco, *Amílcar Cabral educatore e attivista*, Roma, Carocci, 2024, pp. 112, €13,00

Tasca Luisa, *Piccoli primitivi. Scienza e studio dell'infanzia nell'Italia liberale*, Roma, Carocci, 2024, pp. 204, €23,00

Tridico Domenico, *Con il ricordo siamo tutti presenti. La scuola di Alberto Manzi raccontata dai suoi alunni*, Parma, Junior, 2024, pp. 136, €16,00

7. Storia, Storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Alù Cristina et alii, *Problemi di verità. Il fatto storico tra manipolazioni e racconti canonici*, Pisa, Pisa University Press, 2024, pp. 284, €22,00

Baldoli Claudia, Petrella Luigi, *Aventino: storia di un'opposizione al regime*, Roma, Carocci, 2024, pp. 268, €26,00

Betti Eloisa, *Monte Sole, la memoria pubblica di una strage nazista*, Roma, Carocci, 2024, pp. 352, €29,00

Carofiglio Gianrico, *Elogio dell'ignoranza e dell'errore*, Torino, Einaudi, 2024, pp.96, €12,50

Codeluppi Vanni, *La morte della cultura di massa*, Roma, Carocci, 2024, pp. 116, €13,00

Corazza Laura, Trifirò Fabio, *Quattro chimici vittime del Nazifascismo*, Bologna, Bononia University Press, 2024, pp.168, €20,00

Dal Verme Sabina, *Il coraggio di essere liberi. La vita partigiana di Luchino Dal Verme*, prefazione di Marco Revelli, Pisa, ETS, pp. 232, €21,00

Deaglio Enrico, *C'era una volta in Italia. Gli anni Settanta*, Milano, Feltrinelli, 2024, pp. 774, €35,00

Di Biasio Simone, Silvestri Luca (a cura di), *Maestre e maestri nella ricostruzione. Una nuova scuola nell'Italia tra dopoguerra e boom*

- economico*, Milano, Mondadori università, 2024, pp. VIII-280, €26,00
- Falanga Gianluca, *Gli uomini di Himmler. Il passato nazista dei servizi segreti tedeschi*, Roma, Carocci, 2024, pp. 208, €18,00
- Granata Ivano, *Storia dei partiti e dei movimenti politici italiani*, Firenze, Le Monnier, 2024, pp. 624, €48,00
- Lentini Stefano, *L'istruzione elementare a Catania dall'Unità all'età giolittiana. Mappa ragionata*, prefazione di Antonia Criscenti, Roma, Aracne, 2024, pp. 341, €22,00
- Leproni Raffaella (a cura di), *Men on Women. A Collection of Thought-provoking Perspectives*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 156, €22,00
- Milazzo Renaud, *Labor et constantia. Christophe Plautin e il mercato europeo dei libri (1555-1589)*, Milano, FrancoAngeli, pp. 414, Open access
- Osti Guerrazzi Amedeo, *L'ultima guerra del fascismo. Storia della Repubblica sociale italiana*, Roma, Carocci, 2024, pp. 276, €22,00
- Piccolino Marco, *Sant'Anna di Stazzema. Una strage fascista e nazista. Storie, testimonianze, documenti e riflessioni*, Pisa, ETS, 2024, pp. 320, €25,00
- Preziosi Antonio, *Linea segreta. I retroscena tra Stato e Vaticano*, Cinisello Balsamo (MI), Edizioni San Paolo, 2024, pp. 318, €20,00
- Santoro Gabriele, *Tutti i colori del rosso. Un viaggio nella storia della sinistra per ritrovare l'orgoglio dell'alternativa*, Introduzione di Massimiliano Tarantino, Postfazione di Giorgia Serughetti, Milano, Fondazione G. Feltrinelli, 2024, pp. 240, €18,00
- Sennet Richard, *La società del palcoscenico, Performance e rappresentazione in politica, nell'arte e nella vita*, tr. it. di Giovanna Olivero, Milano, Feltrinelli, 2024, pp. 266, €25,00
- Serra Andrea, *Federalismo, Socialismo, Libertà. Il pensiero politico di Emilio Lussu (1890-1943)*, Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 180, €25,00
- Serventi Longhi Enrico (a cura di), *Antisemitismo di carta. La stampa italiana e la persecuzione fascista dei giornalisti ebrei*, Roma, Carocci, 2024, pp. 316, €33,00
- Sodi Stefano, "Santamente rivoluzionari" *La meteora del populatismo a Pisa tra la Prima Guerra Mondiale e la nascita del regime fascista (1914-1925)*, Pisa, ETS, 2024, pp. 268, €25,00
- Tobagi Benedetta, *Le stragi sono tutte un mistero*, Roma-Bari, Laterza, 2024, pp. 261, €18,00

Tosi Lia (a cura di), *Lo spirito del '45*, Pisa, ETS, 2024, pp. 248, € 21,00

Wacquart Loïc, *L'invenzione dell'underclass. Storia di un mito urbano*, a cura di Sonia Paone, Pisa, ETS, 2024, pp. 240, €25,00

Zagrebelsky Gustavo, *Il dubbio e il dialogo. Il labirinto di Norberto Bobbio*, Torino, Einaudi, 2024, pp. 87, €13,00

Zagrebelsky Gustavo, Spataro Armando, Pallante Francesco, *Loro dicono, noi diciamo. Su premierato, giustizia e regioni*, Roma-Bari, Laterza, 2024, pp. 216, €15,00

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, p. 187

Necrologio

Ci ha lasciato dopo una brevissima malattia Marcella Bacigalupi, socia della SPES e ben nota storica della scuola e dell'educazione, cui dobbiamo, in genere in collaborazione con il marito Piero Fossati, pregevoli lavori, tra cui vogliamo ricordare il giustamente conosciuto *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità alla Repubblica*, del 1986. Alla scuola, all'educazione ed alla ricerca, l'amica Marcella ha dedicato tutta la sua vita: prima come alunna attenta e partecipe – in prima linea tra i Sessantottini –, poi come insegnante di Storia e Filosofia e, infine, come studiosa. Membro anche della Società ligure di Storia patria di Genova e del Cirse, ha collaborato con varie riviste, come gli “Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche”, ed ha rivolto particolare attenzione alle istituzioni scolastiche della sua regione, come attestano alcuni suoi lavori recenti, quali il volume del 2016 (ancora in collaborazione con Piero Fossati) *Dal ludimagister al maestro di scuola elementare. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia* o il contributo al saggio collaborativo *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento* del 2019, intitolato *Particolarismi amministrativi e varietà di forme scolastiche nel Settecento genovese*.

Con lei se va una studiosa attenta, ma anche un'innamorata della democrazia, della laicità e della difesa dell'eguaglianza e della giustizia sociali: per le sue competenze, per i suoi ideali e per la sua amicizia personale, ci mancherà.

All'amico Piero, al figlio ed al fratello che la piangono, va il cordoglio della SPES tutta, della redazione della rivista e quello personale di Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia
ISSN 2533-1663 (online)
Anno XVII, n. 23, luglio– dicembre 2024, pp. 189-191

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Silvana Borgognini, socia della SPES, è stata ordinaria di Antropologia fisica e Primatologia presso la Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali e docente volontario nel Corso di Laurea in Scienze per la Pace dell'Università di Pisa, città in cui vive.

Luca Bravi è ricercatore presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze. I suoi principali ambiti di ricerca sono la storia sociale dell'educazione in Europa, la storia dei media e la loro influenza nei contesti educativi e la valorizzazione delle memorie europee e delle minoranze in ambito formativo. Tra le sue pubblicazioni recenti: *La Televisione educativa in Italia: un percorso di storia sociale dell'educazione* Roma, Anicia, 2021 e, in collaborazione con Eva Rizzin, *Lacio Drom. Storia delle "Classi speciali per zingari"*, Roma, Anicia, 2024.

Silvano Calvetto è Professore associato di Storia della Pedagogia all'Università di Torino. Tra i suoi centri di interesse ci sono la relazione tra Resistenza e educazione e i problemi educativi del periodo posteriore alla seconda guerra mondiale. Collaboratore della rivista "Paideutika", tra i suoi lavori recenti, oltre i numerosi articoli, ricordiamo, *Pedagogia del sopravvissuto. Canetti, Améry, Bettelheim*, Como-Pavia, Ibis, 2013; "Eravamo liberi in un paese devastato". *Formazione e assistenza ai reduci tra il 1945 e il 1947*, Roma, Anicia, 2020.

Daria Gabusi, professoressa associata all'Università di Verona (e già abilitata alla I fascia), si occupa di problemi socio-culturali inerenti ai processi educativi e politico sociali in ambito scolastico ed extrascolastico nell'età contemporanea, con particolare riguardo alle vicende della Resistenza e del primo periodo repubblicano. I suoi volumi *I*

bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare nella RSI (1943-1945), Brescia, Scholè, 2018, e *Laura Bianchini. L'educazione nella Resistenza e nella Costituzione*, Brescia, Scholè, 2023, hanno ricevuto il premio nazionale SIPED e il premio nazionale CIRSE, rispettivamente nel 2019 e nel 2024.

Geminiani Carlo Alberto è professore associato all'Università di Parma, dove insegna Geografia. Attualmente è impegnato in ricerche intorno alle trasformazioni storiche delle rappresentazioni (testuali, cartografiche, iconografiche) della montagna alpina e dell'Appennino emiliano-tosco-ligure tra Ottocento e Novecento. Tra le sue pubblicazioni recenti: *Produzione di conoscenze geografiche e turismo sul fronte italiano alla fine dello stato liberale (1916-1922)*, in "Geostorie", 32, 2, 2024; (in collaborazione con L. Rossi), *Contadini d'acqua. La mitilicoltura nel golfo della Spezia*, in R. Cevasco, V. Pescini, R. Hearn, *Situating foodways and foodscapes. Dalla tavola al terreno*, Genova, Genova University Press, 2023.

Patrizia Giorgi, dirigente scolastica di un Istituto Comprensivo in Toscana, è attualmente Tutor organizzatore, nel corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Firenze. I suoi interessi di ricerca abbracciano le sfide dell'educazione, le relazioni e l'inclusione degli alunni, con particolare attenzione agli aspetti pedagogici e agli approcci psicologici.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali ed è socio della SPES. Autore di ricerche su marxismo e educazione, si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: *Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano*, Roma, Nuova Cultura, 2015 e *Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale*, Viterbo, Sette Città, 2018.

Nella Sistoli Paoli, allieva di Tina Tomasi al Magistero di Firenze e già dirigente scolastica, è attualmente revisore dei conti della SPES. Si è sempre occupata di storia dell'educazione, con particolare riguardo a Giuseppe Lombardo Radice ed al suo *milieu* culturale. Con la sua Maestra ha scritto *La scuola Normale di Pisa dal 1813 al 1945. Cronache di un'istituzione*, Pisa, ETS, 1990; ha inoltre curato il volume G.

Harasim, *L'impegno educativo. Antologia di scritti su cultura, scuola, famiglia*, Roma, Aracne, 2009.